

**Universidade Aberta**



UNIVERSIDADE  
**AbERTA**  
[www.uab.pt](http://www.uab.pt)

**A implementação do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular no Ensino Secundário: uma análise de um processo**

**Fernanda Isabel Duarte Pereira**

**Mestrado em Supervisão Pedagógica**

**2023**

**Departamento de Educação e Ensino a Distância**  
[deed@uab.pt](mailto:deed@uab.pt)

**Universidade Aberta**



UNIVERSIDADE  
**AbERTA**  
[www.uab.pt](http://www.uab.pt)

**A implementação do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular no Ensino Secundário: uma análise de um processo**

**Fernanda Isabel Duarte Pereira**

**Mestrado em Supervisão Pedagógica**

**Dissertação orientada pela Professora Doutora**

**Ana Maria Mouraz Lopes**

**2023**

**Departamento de Educação e Ensino a Distância**

**[deed@uab.pt](mailto:deed@uab.pt)**

A investigação realizada no âmbito desta Dissertação de Mestrado está integrada nas linhas de investigação da Unidade de Investigação e Desenvolvimento - Laboratório de Educação a Distância e eLearning (UID 4372/FCT), da Fundação para a Ciência e Tecnologia do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.



## **Agradecimentos**

A minha profunda gratidão não pode deixar de ser dirigida à minha orientadora, Professora Doutora Ana Maria Mouraz Lopes, por tudo o que me ensinou e me levou a aprender, pelas reflexões que me proporcionou, por todo o incentivo, estímulo e apoio prestados.

Agradeço à escola, na pessoa do seu diretor, ao próprio e ao seu antecessor, ao presidente do conselho geral, aos professores que se disponibilizaram a colaborar concedendo entrevistas, aos alunos que participaram no *focus group* e a todos aqueles que de alguma forma participaram nesta investigação.

Agradeço à Professora coordenadora para a autonomia e flexibilidade curricular do Centro de Formação pela disponibilidade e simpatia, pela colaboração concedendo a entrevista.

Muito obrigada a todos.

## **Dedicatória**

A meus pais (*in memoriam*).

Aos meus filhos, Gustavo e Eurico.



## DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração da presente dissertação/tese. Confirmando que em todo o trabalho conducente à sua elaboração não recorri à prática de plágio ou a qualquer outra forma de falsificação de resultados.

Mais declaro que tomei conhecimento integral do Regulamento Disciplinar da Universidade Aberta, publicado no Diário da República, 2.ª série, n.º 215, de 6 de novembro de 2013.

Universidade Aberta, 31 de março de 2023

Nome completo: Fernanda Isabel Duarte Pereira

Assinatura: Fernanda Isabel Duarte Pereira

## **A implementação do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular no Ensino Secundário: uma análise de um processo**

### **Resumo**

O cidadão do século XXI precisa de adquirir um conjunto de competências, de caráter técnico, pessoal e relacional, que lhe permitam adaptar-se a uma sociedade complexa e em constante mudança. São grandes os desafios que se colocam aos sistemas educativos, dado que a escola é o lugar privilegiado para dotar os jovens com as aptidões requeridas. O Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC) foi pensado para dar resposta àquelas exigências e de fazer aprender as escolas e os professores a serem agentes ativos do currículo. Este projeto visou a “promoção de melhores aprendizagens indutoras do desenvolvimento de competências de nível mais elevado” permitindo a criação de domínios de autonomia curricular ao nível das áreas disciplinares, disciplinas e respetiva carga horária “de forma flexível e contextualizada, reconhecendo que o exercício efetivo de autonomia em educação só é plenamente garantido se o objeto dessa autonomia for o currículo.” (Despacho nº 5908/2017). Muitas escolas aderiram de imediato a esta proposta de flexibilização e autonomia curriculares, mas constatou-se que o faziam, sobretudo, nos níveis de educação básica. Conscientes desta circunstância, o presente estudo quis saber como é que uma escola que só tem ensino secundário implementou o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular. Foram seus objetivos avaliar a eficácia desta política educativa a partir do modo como os seus atores, num contexto particular, a entenderam e praticaram nos seus eixos fundamentais. Em termos operativos tratou-se de identificar os desafios, as necessidades e as oportunidades que se colocaram a todos os atores educativos envolvidos, que no caso foram as lideranças de topo e intermédias, alguns professores responsáveis pela implementação do projeto e os representantes dos alunos (delegado e subdelegado das turmas envolvidas). Em concreto, este é um estudo de caso único, global e exploratório, de natureza qualitativa, cujos instrumentos de recolha de dados consistem na entrevista semiestruturada, em grupos focais e na análise documental. Pudemos concluir que a experiência de inovação ficou muito aquém do que seria possível. Apesar de alguns resultados que se descrevem obtidos no 1º ano de implementação do projeto, a escola não

conseguiu ultrapassar os contratempos que foram surgindo, nem colocar a autonomia e flexibilidade curricular ao serviço dos alunos e da própria escola.

**Palavras-chave:** currículo, desenvolvimento curricular, autonomia, flexibilidade curricular.

## The implementation of the Curriculum Autonomy and Flexibility Project in Secondary Education: an analysis of a process

### Abstract

The 21st century citizen needs to develop a set of technical, personal and relational skills that will enable him to adapt to a complex and constantly changing society. Educational systems face significant challenges as schools are the ideal setting to provide young people with the required skills. The Project for Autonomy and Curriculum Flexibility (PACF) was developed to address these demands and to teach schools and teachers to be active agents of the curriculum. This project aims to promote *"better learning that fosters the development of higher-level competencies,"* allowing for the creation of curricular autonomy domains at the level of academic areas, subjects, and respective workload *"in a flexible and contextualized manner, recognizing that the effective exercise of autonomy in education is only fully guaranteed if the object of that autonomy is the curriculum"* (Order No. 5908/2017). Many schools immediately adhered to this proposal for curricular flexibility and autonomy, however it was mainly implemented at the basic education levels. Aware of this circumstance, the present study sought to investigate how a school that exclusively offers secondary education implemented the Project of Autonomy and Curricular Flexibility. The study aimed to assess the effectiveness of this educational policy based on how its actors, in a specific context, understood and implemented it in its fundamental axes. In practical terms, it consisted of identifying and pinpointing the challenges, needs, and opportunities faced by all the educational actors involved, which in this case refer to top and intermediate leaderships, some teachers responsible for implementing the project, and student representatives (class delegates and sub-delegates of the classes involved). Specifically, this is a unique, global, and exploratory case study, of a qualitative nature, which employed data collection tools such as semi-structured interviews, focus groups, and documentary analysis. Our findings indicate that this innovative experience fell short of what was possible. Notwithstanding the results obtained in the first year in the 1st year of the project's implementation, the school could not overcome the setbacks that arose or put curricular autonomy and flexibility at the service of the students and the school itself.

**Keywords:** curriculum, curriculum development, autonomy, curriculum flexibility.

# Índice

Introdução .....	1
<b>1 – Problemática da investigação .....</b>	<b>4</b>
<b>1.1 Fundamentação da pertinência do estudo .....</b>	<b>5</b>
<b>1.2 Questões da investigação .....</b>	<b>6</b>
<b>1.3 Objetivos do estudo .....</b>	<b>6</b>
<b>2 – Enquadramento teórico.....</b>	<b>8</b>
<b>2.1 A autonomia curricular dos professores e das escolas.....</b>	<b>8</b>
2.1.1 Desafios (científicos, pedagógicos e relacionais) ao ofício do professor.....	8
2.1.2 O ofício do professor – de uma profissão isolada a uma profissão colaborativa .....	12
2.1.3 A flexibilidade curricular como resultado da autonomia curricular dos professores e das escolas .....	16
<b>2.2 Marcos históricos das políticas educativas portuguesas que balizam a autonomia curricular dos professores .....</b>	<b>18</b>
2.2.1 Da Lei de Bases do Sistema Educativo ao projeto de Gestão Flexível do Currículo .....	18
2.2.2 Orientações das políticas educativas de 2004 a 2014 – o que mudou.....	22
2.2.3 A preparação (o percurso da construção) do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho.....	25
<b>3. Metodologia .....</b>	<b>28</b>
<b>3.1 Fundamentos metodológicos do estudo.....</b>	<b>28</b>
<b>3.2 <i>Design</i> metodológico .....</b>	<b>29</b>
<b>3.3 Etapas e procedimentos do trabalho de campo.....</b>	<b>32</b>
<b>3.4 Questões éticas .....</b>	<b>33</b>
<b>3.5 Métodos para a análise de dados .....</b>	<b>34</b>
<b>4 – Apresentação de resultados.....</b>	<b>36</b>
<b>4.1 Caracterização dos entrevistados .....</b>	<b>37</b>
<b>4.2 Perceção sobre as políticas públicas de educação. ....</b>	<b>41</b>

<b>4.3 Decisões relativas à adesão e medidas de implementação do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular .....</b>	<b>46</b>
4.3.1 Decisões relativas à adesão ao Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular .....	46
4.3.2 Medidas de implementação do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular .....	48
<b>4.4 Operacionalização do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular .....</b>	<b>51</b>
<b>4.5 Efeitos e Impactos do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular .....</b>	<b>58</b>
4.5.1 Efeitos do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular .....	58
4.5.2 Impactos do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular .....	65
<b>4.6 Relação com a supervisão pedagógica.....</b>	<b>69</b>
<b>5 – Discussão dos resultados .....</b>	<b>73</b>
<b>Conclusões.....</b>	<b>78</b>
<b>Referências bibliográficas .....</b>	<b>81</b>
<b>Anexos .....</b>	<b>94</b>

## **Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos**

AE - Aprendizagens Essenciais

AFC - Autonomia e Flexibilidade Curricular

CDE - Coordenador do Departamento de Expressões

CDMCE/E - Coordenadora do Departamento de Matemática e Ciências Experimentais/Engenharias

CDL - Coordenadora do Departamento de Línguas

CDMCE - Coordenadora do Departamento de Matemática e Ciências Experimentais

CPAFC - Coordenadora do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular na escola

CAFC.CF - Coordenadora para a Autonomia e Flexibilidade Curricular do Centro de Formação

D.2 - Diretor da escola desde abril de 2020

D.1 - Diretor da escola que implementou o PAFC em 2018/2019

DT.B - Diretor de turma da turma B

DT.A - Diretora de turma da turma A

LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo

PASEO - Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória

PCG - Presidente do Conselho Geral

PF - Professor de Filosofia das duas turmas envolvidas

PM - Professor de Matemática das duas turmas envolvidas

PG - Professora de Geografia das duas turmas envolvidas

PAFC - Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular

PGFC - Projeto de Gestão Flexível do Currículo

Projeto MAIA - Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica

SP – Supervisão Pedagógica

Sd.10ºA - Aluna do 12ºA (foi Subdelegada de turma no 10ºA)

Sd.10ºB - Aluna do 12ºB (foi Subdelegada de turma no 10º B)

D.12ºB - Delegado de turma no 12ºB

Sd.12ºA - Subdelegado de turma no 12º A

Sd.12ºB - Subdelegada de turma no 12ºB

## Introdução

A política de autonomia das escolas que teve início na década de 1980 em alguns países europeus, precursores nesta matéria, alcançou uma projeção expressiva em toda a Europa na década seguinte. Em Portugal, em 1989, o Decreto-Lei nº43/89, de 3 de fevereiro estabeleceu, pela primeira vez, o regime jurídico da autonomia das escolas oficiais do Ensino Básico e do Ensino Secundário. Mais tarde, praticamente uma década depois, a autonomia das escolas ocupa novamente um lugar de destaque nas decisões emanadas pela tutela, através do Decreto-Lei nº 115-A/1998, de 4 de maio, que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação não superior. No ano anterior (1997), já tinha sido instituída a Gestão Flexível do Currículo do Ensino Básico, com o intuito de “dotar as escolas e os professores de maior autonomia no desenvolvimento do currículo, (...) [conferindo-lhes] poder de decisão”. (Figueiredo, Leite & Fernandes, 2019, p.3) Tendo sido interrompida em 2012 esta medida política foi recuperada em 2017 por outra equipa governativa através do designado projeto de autonomia e flexibilidade curricular dos ensinos básico e secundário, este que foi implementado experimentalmente no ano letivo de 2017/2018 em 226 agrupamentos escolares e escolas não agrupadas, principalmente no ensino básico. No ano seguinte foi alargado a todas as escolas do país, conforme o disposto no Decreto-Lei nº55/2018, de 6 de julho. Esta medida de política de educação reflete o reconhecimento, ao nível do discurso político, da importância do programa *Future of Education and Skills 2030*, que foi criado em 2015 pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) e implicitamente do conceito de educação contextualizada e centrada no aluno. Inserida numa sociedade em contínua transformação, a escola, tem de “preparar os alunos, que são jovens e adultos em 2030, para empregos ainda não criados, para tecnologias ainda não inventadas, para a resolução de problemas que ainda se desconhecem.” (preâmbulo do Decreto-Lei nº55/2018, de 6 de julho). Nesse propósito, o governo português traçou um percurso educativo que, baseado na correlação entre o documento orientador Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e os normativos enquadradores da autonomia e flexibilidade curricular (AFC) e da educação inclusiva (Decreto-Lei nº54/2018, de 6 de julho), define procedimentos que possibilitam, às escolas e aos professores, “desenvolver nos alunos competências que lhes permitam questionar os saberes estabelecidos, integrar conhecimentos emergentes,

comunicar eficientemente e resolver problemas complexos.” (Decreto-Lei nº54/2018, de 6 de julho).

Diante do exposto, considerámos de interesse conhecer o desenvolvimento do projeto numa escola secundária e perceber, em particular, que dificuldades, que desafios, que oportunidades e que impactos terá quando implementado no ensino pré-universitário, justificando-se assim a realização deste estudo de caso. Nesse propósito, encetámos a pesquisa bibliográfica e a recolha de informação através da leitura dos escassos documentos internos relativos ao caso, de onze entrevistas individuais a atores educativos e de uma entrevista de grupo, *focus group*, com alunos, seguindo-se a análise e a discussão dos resultados e as conclusões.

Esta dissertação obedece a uma organização estrutural de cinco partes, que apresentamos em seguida e de forma sumária.

A primeira, introduz a problemática da investigação, na qual fundamentamos a pertinência deste estudo de caso, expomos as questões norteadoras do mesmo:

- i) Atendendo à configuração atual do sistema educativo e à obrigatoriedade dos exames nacionais no acesso ao ensino superior, como se desenha e operacionaliza o PAFC para o ensino secundário?
- ii) Quais os efeitos da implementação do PAFC no ensino secundário?
- iii) Que desafios se colocam aos professores, na implementação do PAFC no ensino secundário?

e por fim, particularizamos os objetivos da investigação, designadamente, i) Identificar as razões que justificaram a adesão da escola não agrupada ao PAFC; ii) Identificar os desafios que se colocaram no processo de implementação do PAFC no ensino secundário; iii) Caracterizar os desafios que se colocaram às lideranças e aos professores, no processo de implementação do PAFC no ensino secundário, numa escola não agrupada; iv) Caracterizar dinâmicas de trabalho cooperativo e colaborativo de professores presentes na implementação do PAFC no ensino secundário; v) Identificar os efeitos no trabalho dos professores, em resultado da implementação do PAFC; vi) Identificar os efeitos no trabalho e aprendizagens dos alunos, em resultado da implementação do PAFC.

Na segunda parte, construída com base na bibliografia consultada, fazemos o enquadramento teórico da investigação com enfoque na autonomia curricular dos professores e das escolas e no seu percurso nas últimas décadas, no contexto das políticas educativas portuguesas.

A terceira parte, dedicada à exposição dos aspetos metodológicos do estudo, inclui o *design* metodológico, fazemos uma caracterização da escola alvo e do caso, indicamos etapas e procedimentos do trabalho de campo, bem como os requisitos éticos presentes em todo o estudo.

Na quarta parte fazemos uma breve caracterização dos entrevistados e apresentamos os resultados que analisámos segundo três grandes categorias, especificamente, (i) decisões de adesão e medidas de implementação do projeto de autonomia e flexibilidade curricular (PAFC); (ii) operacionalização do PAFC; (iii) efeitos e impactos do PAFC.

A última parte é concernente à apreciação cruzada dos resultados e às considerações finais.

## 1 – Problemática da investigação

Os conceitos de autonomia das escolas e de flexibilização curricular remontam ao limiar do século XXI, no entanto, desde julho de 2017 que assumem outros contornos, definidos pela necessidade satisfazer um “conjunto de competências inscritas nas propostas de perfil de aluno no final da escolaridade obrigatória [que abarca] um conjunto sólido de conhecimentos, capacidades, atitudes e valores” (*in* Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho, Preâmbulo), que assegurem um ensino eficaz e aprendizagens significativas. Enuncia, este diploma, que “O cidadão de sucesso é conhecedor, mas é também capaz de integrar conhecimento, resolver problemas, dominar diferentes linguagens científicas e técnicas, coopera, é autónomo, tem sensibilidade estética e artística e cuida do seu bem-estar”. (*in* Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho, Preâmbulo). Neste enquadramento, surge o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC), cuja implementação nos ensinos básico e secundário foi definida e autorizada pelo Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho, no ano letivo 2017/2018, em regime de experiência pedagógica. “O Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PACF) tem como objetivo definir as diretrizes, princípios e regras para o desenho, implementação e avaliação do currículo para os ensinos básico e secundário em Portugal. É guiado pelos princípios e objetivos delineados no documento do plano estratégico, o perfil dos alunos até o final da escolaridade obrigatória.”<sup>1</sup> (OCDE, 2018, p.7). Desenharam-se aqui transformações ao nível da gestão curricular e da organização escolar, que se traduzem pela (re)conceptualização da ideia de turma, de horário letivo, de segmentação de conteúdos disciplinares, de conselho de turma. Hoje, na operacionalização da flexibilidade curricular está implícita a implementação do projeto, planificado e supervisionado por equipas pedagógicas multidisciplinares, realizado em espaços físicos e temporais variáveis, por alunos agrupados segundo os critérios adequados a esse fim. Estas são mudanças assinaláveis, essenciais e necessárias, num sistema educativo que se tem mantido acorrentado, há demasiado tempo, a formas tradicionais de educar. (Morgado & Silva, 2018, pp.39-51).

---

<sup>1</sup> Tradução livre

## 1.1 Fundamentação da pertinência do estudo

O estudo investigativo que se propõe centra-se na implementação do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC) ao nível do ensino secundário. Quando em 2017 foi aberta a possibilidade, às escolas que quisessem, de fazerem um projeto próprio para integrarem o PAFC, constatou-se que a maioria das escolas que se candidatou o fez de forma limitada (em algumas turmas) e, sobretudo nos ciclos correspondentes à Educação Básica (Cosme, 2018). O desenvolvimento da experiência, levada a cabo nos anos seguintes, permitiu que essas escolas alargassem a experiência a mais turmas, a mais anos de escolaridade, mas a tendência em inovar devagar continuou a ser o mote. É, por isso, lógico que a maioria dos estudos que se debruçaram sobre a operacionalização dos projetos do PAFC tenha incidido sobre os ciclos da Educação Básica (Cosme, 2018; Covas, 2019; Lagarto & Alaíz, 2019; Cohen, 2019). Todos esses estudos refletem sobre as dificuldades e as oportunidades que a experiência permitiu, partilham abordagens e perspetivas presentes nos processos de flexibilidade, embora nenhum deles incida sobre a execução do projeto no ensino secundário. Esta é uma lacuna significativa, atendendo ao valor do PAFC para a concretização do consignado no *Perfil dos Alunos à saída da escolaridade obrigatória*, sabendo este “estruturado em princípios, visão, valores e áreas de competências, constitui (...) um documento de referência para a organização de todo o sistema educativo e para o trabalho das escolas, contribuindo para a convergência e a articulação das decisões inerentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular.” (Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho). Procurando a concretização daqueles objetivos o projeto propõe “uma outra forma de conceber os atos de ensinar e de aprender, correspondentes quer a uma nova conceção sobre o que é ser aluno e ser professor quer a uma outra abordagem acerca do estatuto do património cultural dito comum.” (Cosme, 2018, p.9). Neste contexto, conhecer experiências de implementação do PAFC no ensino secundário, perceber que dificuldades surgem, que desafios se colocam aos seus atores e que vantagens e benefícios se podem retirar, revelou-se uma matéria com enorme interesse e de significativa importância.

Centrado nesta temática, o estudo tem por objeto a implementação do PAFC numa escola secundária da região Centro, concretizada em consequência da publicação legislativa sobre o PAFC, no ano letivo de 2018/2019. Trata-se de uma escola centenária, cuja história se pauta pelo prestígio educativo, amplamente reconhecido. Nestas condições, manter a

qualidade e promover o progresso, respondendo a políticas educativas inovadoras é, certamente, um desafio empolgante para qualquer instituição educativa e respetivos gestores. Conhecer os desafios, as oportunidades e as dificuldades que a implementação do PAFC possa comportar, numa escola com as características mencionadas, é um estudo investigativo que se afigura aliciente, justificando-se, portanto, a preferência pela escola apresentada.

## **1.2 Questões da investigação**

As questões que fundamentam esta investigação são:

- i) Atendendo à configuração atual do sistema educativo e à obrigatoriedade dos exames nacionais no acesso ao ensino superior, como se desenha e operacionaliza o PAFC para o ensino secundário?
- ii) Quais os efeitos da implementação do PAFC no ensino secundário?
- iii) Que desafios se colocam aos professores, na implementação do PAFC no ensino secundário?

## **1.3 Objetivos do estudo**

O objetivo geral da investigação é identificar que desafios, oportunidades e necessidades (formativas, por ex.) se colocam a uma escola e aos seus atores educativos, com a implementação do PAFC no ensino secundário. Situando-se na área das políticas educativas de nível micro, a investigação propõe-se “desenvolver a reflexividade sobre o trabalho em educação” e “obriga a que se analise (...) os objetivos da educação e o papel do professor na sua operacionalização”. (Ozga, 2000, 25-26). Este estudo, pretende avaliar a eficácia de uma política educativa a partir do modo como os seus atores, num contexto particular, entendem e praticam os eixos fundamentais dessa política.

Seguindo esta perspetiva, apresentam-se os objetivos específicos orientadores desta investigação:

- i) Identificar as razões que justificaram a adesão da escola não agrupada ao PAFC;
- ii) Identificar os desafios que se colocaram no processo de implementação do PAFC no ensino secundário;
- iii) Caracterizar os desafios que se colocaram às lideranças e aos professores, no processo de implementação do PAFC no ensino secundário, numa escola não agrupada;
- iv) Caracterizar dinâmicas de trabalho cooperativo e colaborativo de professores presentes na implementação do PAFC no ensino secundário;

- v) Identificar os efeitos no trabalho dos professores, em resultado da implementação do PAFC;
- vi) Identificar os efeitos no trabalho e aprendizagens dos alunos, em resultado da implementação do PAFC.

## **2 – Enquadramento teórico**

### **2.1 A autonomia curricular dos professores e das escolas**

Desde a fundação do serviço público de educação, as circunstâncias e os propósitos que presidiram à sua criação têm-se alterado de acordo com o enquadramento social, com as políticas educativas e com os desígnios próprios da sociedade em que se insere. Na secção 2.1.1 que inicia este capítulo, com base nas três dimensões, científica, pedagógica e relacional, que se combinam na função docente, apresentamos os desafios que vêm sendo colocados aos professores desde finais da década de 1990, em particular, os desafios que se colocam para o século XXI.

Em consonância com as transformações da sociedade impõem-se mudanças ao nível da educação e formação de crianças e jovens. Nessa perspetiva, a secção 2.1.2 é dedicada à evolução do ofício do professor, no sentido da passagem de profissão isolada a profissão colaborativa. Esta temática é abordada com base num enquadramento temporal que se inicia após a segunda guerra mundial e termina nos dias de hoje. Tendo-se caracterizado durante décadas por uma profissão isolada, porventura fruto de acomodação ou de insistência numa tradição já obsoleta, o ofício do professor tornou-se incompatível com a educação e formação que hoje a sociedade requer. Nesta secção abordaremos a imprescindível mudança evolutiva para uma profissão de índole colaborativa.

Na secção 2.1.3, abordamos as exigências que se colocam à escola do século XXI, decorrentes do binómio massificação/ diversidade de contextos pessoais e sociais, e compatíveis com uma maior autonomia curricular das escolas que permita a tomada de decisões curriculares contextualizadas.

#### **2.1.1 Desafios (científicos, pedagógicos e relacionais) ao ofício do professor**

A partir dos últimos anos do século XX, a globalização tecnológica, comunicacional, económica, cultural, rapidamente introduziu mudanças sociais, exigindo respostas assertivas e céleres. A educação passou a ser entendida de outra forma, a escola passou a integrar-se no seu meio social e os professores viram-se confrontados com novas obrigações e desempenhos. Precisavam, para isso, de atualizar os seus saberes e de os mobilizar em prol de uma escola, que se queria escorada na cultura democrática, capaz de proporcionar aprendizagens significativas e promotoras do sucesso escolar a todos os alunos. “Espera-se

dos professores competências para o exercício do trabalho em equipa e para a conceção, desenvolvimento e avaliação de projetos curriculares [contextualizados] (...) espera-se e impõe-se que os professores tenham conhecimentos dos contextos profissionais e competência para incorporar esses conhecimentos na organização e desenvolvimento do currículo.” (Leite & Fernandes, 2003, p.362). No entanto, os professores seguem há décadas um modelo escolar de “normalização”, uma doutrina centenária de “homogeneização (...) ao nível da escola, ao nível da pedagogia, ao nível do [seu próprio] trabalho (...), ao nível do currículo, ao nível do sistema educativo” (Nóvoa, 2015, p.164), a qual, por estar fortemente enraizada, tem dificultado, sucessivamente, o descarte daquelas crenças e tem impedido a prática do ensino diferenciado, da aprendizagem pela experimentação e descoberta, bem como, da participação e da colaboração dos estudantes na construção do conhecimento. É, portanto, forçoso e urgente, que o “princípio de ensinar a todos como se fossem um só” (Formosinho & Machado, 2009, p.11), compatível com o modelo “de uma escola para todos” (Nóvoa, 2015, p.166)., fique definitivamente no século XX, já que, no quadro das exigências sociais, económicas, tecnológicas e relacionais para o século XXI, só o modelo de “uma escola onde todos aprendem”, (Nóvoa, 2015, p.166), é coerente, imprescindível e profícuo. Nessa medida, que desafios se colocam aos professores? Segundo Nóvoa, 2015, estes vêm-se confrontados por “três desafios centrais” (p.166) quer no âmbito científico-pedagógico, quer no âmbito das interações na escola e com o meio social que a envolve, quer no âmbito da sua proatividade profissional.

O primeiro “é o desafio de trabalhar o conhecimento com os alunos”, o “desafio do saber da ação [e] do saber da pedagogia”, que, em concreto, é o “desafio da inteligência”, isto é, “da capacidade de interligar” (Nóvoa, 2015, p.168) conhecimentos, experiências e culturas. É o de promover a inovação e a contextualização nas formas de fazer aprender, incluindo a integração das tecnologias digitais nas estratégias de aprendizagem, porque é necessário que todos os alunos aprendam. Todos na sua diversidade, mesmo os que não querem aprender, tornando a escola verdadeiramente inclusiva.

O segundo desafio enunciado pelo autor é “o desafio do contexto organizacional”, o desafio de “reorganizar as escolas”, no sentido da construção de aprendizagens, da gestão do conhecimento e da cultura, em contextos de mobilidade, em espaços de interação, físicos e virtuais, em espaços de escolares e não escolares. Uma vez que esta ação só é possível se integrada numa ambiência de comunicabilidade, condição crucial no século XXI, o autor

designa-o também por desafio das “redes de convivialidade”. Este desafio implica uma “pedagogia da comunicação e do diálogo”, pois é no diálogo e na interação que os alunos desenvolvem competências ao nível da crítica, da reflexão, da avaliação, da argumentação, em suma, existe uma “dinâmica de aprendizagem” democrática que sensibiliza para a liberdade, para a responsabilidade e para o civismo. Finalmente, esta “pedagogia cooperativa”, por implicar debate e diálogo entre os pares, também contribui para uma apropriação de “saberes docentes [indispensáveis] para o século XXI.” (Nóvoa, 2015, pp.169-171).

Ao terceiro desafio, o autor chamou “desafio da partilha, ou desafio da profissão”, (*ibidem*), no qual estão implícitas as “redes de colaboração entre os docentes”, que exigem um trabalho colaborativo e interdisciplinar, efetivo e consistente, entre estes. E que, nesta condição, no interesse dos alunos, os professores organizem o currículo e tomem decisões curriculares compatíveis com uma aprendizagem eficaz de competências, nomeadamente as competências transversais.

Em suma, espera-se que a escola e os professores providenciem a educação e a preparação necessárias às crianças e aos jovens para que, ao longo de toda a sua vida, sejam capazes de aplicar, de explorar, de “aprofundar e enriquecer estes primeiros conhecimentos e de se adaptar[em] a um mundo em mudança”. Cumulativamente, é fundamental que as aprendizagens se organizem em torno dos quatro “pilares do conhecimento”: “*aprender a conhecer*”, “*aprender a fazer*”, “*aprender a viver juntos*” e “*aprender a ser*”. (Delors *et al*, 1998, pp.89-90). A estas aprendizagens fundamentais, Hargreaves & Fink (2007, p.56), acrescentaram um quinto pilar da educação: “aprender a viver sustentavelmente”, o qual surge em consequência das atuais preocupações ambientais e ecológicas e como promotor do desenvolvimento sustentável.

As alterações no mundo em que vivemos implicam mudanças na educação e, com elas, enormes desafios para as escolas e os professores. Há muito que o desenvolvimento profissional dos professores se faz acompanhar da formação contínua, essencial à evolução de saberes e à quebra de práticas rotineiras, porque, sendo a educação o alimento essencial de toda a mudança social sustentada, a escola e os professores são peças nucleares na transformação de qualquer sociedade. (Leite & Fernandes, 2003, pp.361-368).

Segundo Day (2001, p.25), “o ensino ocorre num mundo dominado pela mudança, pela incerteza e por uma complexidade crescente” e em cujas “publicações oficiais (...) destacam

os desafios tecnológicos, económicos e sociais que as escolas (...) e os professores enfrentam” e que os colocam perante “exigências contraditórias”. Por um lado, exige-se-lhes o compromisso com a educação e o sucesso na aprendizagem para todos os alunos, assegurando-lhes a preparação para a vida e a educação para a tolerância e para a inclusão, num contexto de trabalho de equipa e colaborativo. Por outro lado, os professores debatem-se com todo o tipo de desigualdades e tensões sociais, com o aumento do alheamento dos jovens, do abandono escolar e com o enfraquecimento das relações sociais. (Day, 2001, p.25).

Esta disparidade de contextos, que coexistem com as transformações do mundo atual e com determinadas mudanças das políticas de educação, acrescenta dificuldades ao desenvolvimento da ação profissional do docente e da sua capacidade de exercer uma (auto)crítica proativa.

Referindo-se ao contexto nacional, as autoras Leite, Fernandes, Mouraz & Sampaio (2014, p.4172) aludem a políticas de educação contraditórias que, nas últimas décadas, têm contribuído para que os professores tenham realizado um “trabalho pedagógico e curricular” segundo uma “visão de inovação e de criatividade” e, por outro lado, os tenham feito “recuar para processos de trabalho fortemente enraizados numa lógica técnico-burocrática”, obedecendo a uma regulação centralizada. No âmbito da educação escolar em Portugal tem sido esta a realidade que, surpreendentemente, tem coexistido com a globalização e com as transformações sociais que esta motivou.

A globalização criou conexões e interdependências económicas, incrementou a liberalização de mercados, fomentou o aparecimento de novos empregos e o desaparecimento de outros dando azo a um significativo aumento do desemprego estrutural. Evidenciava-se a discrepância entre “o aumento da produção de diplomas pela escola e a rarefação de empregos correspondentes”, o que levou à “desvalorização dos diplomas escolares”, segundo Canário (*apud* Morgado 2010, p.27).

Nos dias de hoje pretende-se, mais do que nunca, uma escola ativa e contemporânea, lugar de práticas letivas adequadas aos tempos modernos, promotoras de sucesso e geradoras de aprendizagens significativas. Por isso, necessita-se de um tipo de professor que, ao invés de ter um “mero papel de transmissor de matérias disciplinares, [esteja disponível para reformar velhas crenças,] abandonar (...) papéis conservadores e elitistas [e para] se empenhar no desenvolvimento de capacidades individuais e coletivas” que priorizem a aprendizagem, o

sucesso e a formação dos alunos na ação escolar e educativa. (Morgado, 2005, p.97). Este é o perfil do professor que compreende o valor da formação ao longo da vida e a importância de fazer a “necessária atualização científica”, de zelar pelo seu “enriquecimento pedagógico” e pelo “desenvolvimento de novas competências profissionais”. (Morgado, 2005, p.108).

### **2.1.2 O ofício do professor – de uma profissão isolada a uma profissão colaborativa**

Em Portugal, à época do 25 de Abril, evidenciava-se um “atraso face aos países centrais [europeus] na modernização das estruturas económicas e sociais”, (Teodoro, 2003, p.132), herdado do século XIX e resultante da consolidação da sua “condição subalterna e periférica” (Teodoro, 2003, p.132), ditada não só pela situação geográfica, como também, pela forma de trabalho, pelo predomínio da agricultura em detrimento da industrialização, pela “posse da terra” e pelo “comércio colonial”. (Teodoro, 2003, p.131). Voltando costas à Europa, Portugal fechava-se em si mesmo, a sociedade vivia em torno dos seus próprios saberes e tradições e segundo as suas crenças.

Morgado (2016) definiu, na trajetória da educação escolar do século passado, dois marcos significativos de transição: o final da segunda guerra mundial (1945) e o final da década de setenta. De acordo com esta consideração, designou a primeira metade do século por “período de afirmação da escola”. Considerada uma referência na transmissão do saber e na promoção da cultura, ela correspondia às expectativas e cumpria plenamente os objetivos. Definiu-se o sistema escolar, agruparam-se os alunos em classes, os saberes compartimentavam-se em disciplinas, prescreveu-se um currículo único para todos, inalterável e composto pelos programas disciplinares. Ao professor competia transmitir os conteúdos dos programas seguindo uma estratégia pedagógica de comunicação e de repetição dos mesmos, o que estimulava a sua memorização. Era considerado como “mero técnico curricular”. (Morgado, 2016, p.60) Nesse período, a escola foi implicada em diversas transformações, tais como, a promoção do desenvolvimento económico e social e a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, uma vez que sendo necessidades absolutas, só na educação e na escolarização de todos a sociedade encontrava as respostas que precisava. Ao longo da segunda metade do século XX, assumindo nova importância e centralidade, a escola organizou-se “segundo padrões técnico-burocráticos comuns às grandes organizações sociais, [nos quais se] sobrepõe o ideal de aluno e de professor às pessoas concretas”. Enfatizando a compreensão e a intelectualidade, subestimou-se “o

sentimento, a intuição e a imaginação”. (Formosinho & Machado, 2009, p.15). A uniformização da tecnologia escolar proporcionou a concretização do “princípio de *ensinar a todos como se fossem um só*”, (Formosinho & Machado, 2009, p.15). Construiu-se uma “escola de massas” (Morgado, 2010, p.22), normalizada e submetida ao cumprimento de um currículo prescrito, que se pautava pela uniformidade e pela dependência administrativa do poder central. (Morgado, 2016, p.60). Centrada em metas puramente académicas e alheada do seu contexto social, a escola contribuiu para a formação de “sujeitos de obediência”, assim designados por Han (*apud* Morgado, 2016, p.60). os cidadãos de uma “sociedade disciplinar”. Aos professores, cabia a missão de executar as decisões que outros tinham tomado e, considerados “meros técnicos curriculares” tinham o “estatuto de funcionários públicos”. (Morgado, 2010, p.26).

Este modelo educativo que seguia uma “pedagogia transmissiva e (...) uma cultura profissional individualista”, caracteriza-se por “um trabalho solitário, sem partilha com os pares sem controlo próximo de ninguém, sem orientação substantiva ou apoio sustentado” (Formosinho & Machado, 2009, p.23). “Quando o modelo escolar fecha um professor dentro de uma sala de aula com os seus alunos, ele acaba por isolá-lo do ponto de vista profissional e acaba por impedir que se criem dinâmicas e culturas de colaboração no interior da profissão docente.” (Nóvoa, 2015, p.172). O desenvolvimento de um padrão de trabalho individualista e solitário, “sem partilha ou diálogo, sem apoio sustentado a um trabalho colaborativo e sem abertura a apoio externo”, (Formosinho & Machado, 2008, p.10), impede o professor de “vislumbrar e vivenciar modos alternativos de fazer pedagogia”, (Formosinho & Machado, 2008, p.10).

Acompanhando as transformações sociais que sucediam a partir de 1974, por exemplo, o regresso dos portugueses das ex-colónias e o aumento do número de anos da escolaridade obrigatória, a escola portuguesa sofreu mudanças significativas. Os estabelecimentos de ensino acolhiam um crescente número de alunos, as turmas eram mais numerosas, construíram-se mais escolas e aumentou o número de professores. O resultado desta “massificação escolar” foram “elevados níveis de reprovação e abandono escolar”. Emergem daqui, não só o insucesso do aluno, mas também, o “insucesso da escola em cumprir as finalidades que a sociedade lhe atribui”, evidenciando a “inadequação [desta] à nova realidade”. (Formosinho & Machado, 2008, p.6). A heterogeneidade social e académica que caracteriza a população estudantil de uma *escola de massas*, não se

compatibilizava com a homogeneização de “uma estrutura curricular baseada na uniformidade da grelha horária semanal, com as cargas horárias das diversas disciplinas determinadas centralmente”, (Formosinho & Machado, 2008, p.7). Cumulativamente, o “desempenho docente solitário [que] ajuda a manter intacto o património da pedagogia transmissiva”, (Formosinho & Machado, 2008, p.10), acentuava as discrepâncias entre a cultura educativa da escola e as exigências de uma sociedade em mudança.

A sociedade da década de 1980, ambiência da escola massificada, embora em rutura com ela, sobrevalorizava o potencial utilitário da escolarização em detrimento de uma educação para a cidadania e humanismo.

Na última década do século XX, sucederam-se progressos tecnológicos e comunicacionais de enorme relevo, responsáveis por transformações sociais e económicas, para as quais aquele paradigma educativo já não se adequava. Tornava-se, então, evidente, a necessidade de “uma inovação centrada na escola, nas práticas dos professores, nos professores e no seu desenvolvimento profissional”. Uma inovação que ultrapassasse “o isolamento do trabalho do professor na sala de aula” e que implicasse toda a comunidade educativa docente nos seus desempenhos e nas “relações e crenças que constituem a cultura escolar.” (Flores, 1998, pp.90-91). Uma inovação que será realidade quando caminharmos “no sentido de uma pedagogia não tanto vertical, que fecha o professor com os seus alunos na sala de aula, mas no sentido de uma coordenação horizontal do trabalho entre todos os professores de uma escola. E as dinâmicas de colaboração vão ser centrais se quisermos responder a [todos] estes desafios”. (Nóvoa, 2015, p.172).

No limiar do século XXI, a escola estava cristalizada embora envolta num universo de transformações económicas e sociais, de inovações tecnológicas, de progressos científicos e de novas práticas, preferências e culturas. Encurtavam-se as distâncias, misturavam-se culturas, diversificavam-se conhecimentos e vontades. A escola não podia emudecer e o professor, elo central da cadeia educativa, tinha que participar na mudança. Era indispensável que ao “mero técnico ou executor” sucedesse o “professor como interveniente ativo e decisivo na realização e inovação curriculares”. (Flores, 1998, p.80). Esboça-se, assim, o perfil de professor cosmopolita.

“O cosmopolitismo é uma política – um movimento internacional para transformar [o] nosso mundo”, onde o enfoque se coloca na “conceção do mundo social como um horizonte aberto, no qual novos modelos culturais se configuram. O cosmopolitismo deve ser visto como o

elemento cultural de transformação social que se baseia no princípio da abertura ao mundo.” (Moreira & Ramos, 2015, pp.32-33).

Na esfera educativa “um currículo com uma orientação cosmopolita baseia-se nos valores da inovação, da flexibilidade, centralidade no estudante e na cultura, compreensão intercultural e sensibilidade.” (Moreira & Ramos, 2015, p.33). É um currículo que proporciona ao estudante a oportunidade de encontrar “alternativas mais humanas, justas e democráticas” para *reinventar* a interconexão global, utilizando “o cosmopolitismo como instrumento pautado em valores éticos.” (Moreira & Ramos, 2015, p.33). Em suma, “a aprendizagem cosmopolita não se preocupa tanto com a transmissão de conhecimentos e o desenvolvimento de atitudes e habilidades para a compreensão de outras culturas em si.” O que se pretende é que os estudantes compreendam como as “trocas económicas e culturais”, que têm “transforma[do] [as] nossas identidades e [as] nossas comunidades, foram geradas em contexto de globalização. “A aprendizagem cosmopolita exige, assim, uma nova forma de aprendiza[gem] a respeito de outras culturas e do intercâmbio intercultural.” (Moreira & Ramos, 2015, p.34).

O intelectual cosmopolita revela uma “posição intelectual de abertura para experiências culturais divergentes”, (Moreira & Macedo, 2000, p.119). Ao professor cosmopolita, em particular, exige-se “uma abertura para a diversidade cultural, para o “outro”, o que requer a capacidade, tanto de diálogo com diferentes vozes, como de resistência à subordinação ao pensamento e aos valores do Primeiro Mundo.” (Moreira & Macedo, 2000, p.121). Viver num mundo globalizado requer aprendizagens mais abrangentes, o que impõe uma mudança curricular mais profunda e atores educativos comprometidos com esse processo. “A atitude cosmopolita docente implica o reconhecimento da criatividade”, da “diferença” e da “singularidade” (Pacheco, 2018, p.58) e a abertura a “novas e estimulantes experiências educativas” necessárias ao desenvolvimento do seu “pensamento crítico”, ao aperfeiçoamento das suas “destrezas linguísticas e comunicativas”, à ampliação das suas “competências tecnológicas” e à melhoria das suas “capacidades para trabalhar em equipa. No fundo, um conjunto de aspetos inerentes a uma sociedade cosmopolita como aquela em que nos inserimos atualmente.” (Morgado, 2016, p.63).

### **2.1.3 A flexibilidade curricular como resultado da autonomia curricular dos professores e das escolas**

Não só em Portugal como em outros países, desde 1975, o currículo escolar tem sido alvo de reformas que incidiam “na reorganização e modernização do currículo e na racionalidade da sua prescrição uniforme”, seguindo “lógicas de experimentação – generalização, mas que mantinham a uniformidade como critério.” (Roldão *et al*, 2018, p.2). Na última década do século XX e início do XXI, a massificação sentida mundialmente e a diversidade de contextos que daí advieram e que requeriam “índices de maior eficácia educativa generalizada”, motivaram o surgimento de políticas curriculares que procuram “harmonizar uma prescrição nacional comum com a autonomia curricular das escolas, para decisões curriculares contextualizadas.” (Roldão *et al*, 2018, p.2).

Assente na convicção de que a educação é “um dos principais caminhos para o desenvolvimento pleno e harmonioso das novas gerações e (...) um contributo preponderante para debelar uma boa parte dos (...) flagelos sociais”, o currículo assumia-se como elemento fulcral no desenvolvimento de “capacidades, atitudes e competências” nos alunos, (Morgado, 2016, p.52). Nesse contexto, “a cultura de autonomia e participação” afirmava-se como “o vetor principal de problematização da inovação curricular” (Pacheco, 2001, p.151) e outorgava “ao professor o papel de agente desse processo no sentido de uma adaptação, desenvolvimento e transformação.” (Flores, 1998, p.86). Como “instrumento da prática pedagógica”, o currículo “relaciona-se intimamente com a profissionalidade docente, entrecruza componentes e determinações pedagógicas, políticas, administrativas e de inovação.” (Morgado, 2016, p.53).

Segundo Beane (2000, p.42), “o currículo coerente é aquele que permanece uno, que faz sentido como um todo [qual imagem orientadora da montagem de um puzzle] e cujas peças [tal como as de um puzzle construído], quaisquer que sejam, estão unidas e ligadas pelo sentido da totalidade, (...) elas estão ligadas e integradas de uma forma visível e explícita”. Um currículo coerente tem conteúdo e na sua conceção “existe a noção de um objetivo mais abrangente, estimulante, e as ações estão ligadas a esse objetivo.”

Na esteira de uma escola mais democrática deram-se os primeiros passos no sentido de descentralizar a tomada de decisões educativas, de dar autonomia aos professores e às escolas no âmbito do desenvolvimento curricular, de flexibilizar a oferta educativa e de promover a tomada de decisões educativas contextualizadas. (Morgado, 2016, Pacheco,

2001, Flores, 1998). Nem todos estes objetivos se vieram a concretizar. O poder de decisão não deixou de estar tutelado pelo Estado e manteve-se o modelo educativo tradicional de compartimentação dos saberes, em oposição à interdisciplinaridade, e de uma transmissão passiva de conteúdos onde a inovação não era visível. Do ponto de vista da “postura profissional” dos professores também não foram evidentes “dois aspectos essenciais: a cultura da colegialidade e da colaboração e a aceitação da escola como polo aglutinador de sinergias locais.” (Flores, 1998, p.89).

A noção de currículo não surgia apenas “como um plano, totalmente previsto ou prescritivo,” (Pacheco, 2005, p.35), mas sim como um projeto, “um todo organizado em função de propósitos educativos e [em torno] de saberes, atitudes, valores, crenças que os intervenientes traz[iam] consigo” e que, na prática, utilizariam. (Pacheco, 2005, p.35).

Contudo, na conceção de currículo como projeto estão implícitas a “colaboração e a colegialidade” (Morgado, 2005, p.85) no trabalho dos professores, assumindo-se estas como promotoras “da autonomia”, e redutoras da “dependência dos docentes de decisões educativas externas ao seu contexto de trabalho (...) [permitindo-lhes o recurso frequente] ao debate, ao confronto de ideias, à partilha de experiências e à tomada coletiva de decisões, (...) [que são elementos essenciais à] construção da autonomia curricular da escola.” (Morgado, 2005, p.85).

“O conceito de currículo como projeto não pode dissociar-se da noção de autonomia, nomeadamente da autonomia curricular”, (Morgado & Pacheco, 2010, p.52), a qual, por sua vez, está “inserida no âmbito da autonomia da escola concretizando-se na elaboração de um projeto educativo deliberativo” (Paraskeva & Morgado, 1998, p.121) contextualizado no meio escolar e na comunidade em que se insere, conciliando os recursos humanos e materiais disponíveis. A autonomia de escola envolve, pois, a “gestão de currículos, (...) de espaços e tempos de atividades educativas” (Paraskeva & Morgado, 1998, p.121), a gestão de atividades extracurriculares, “de apoios educativos” (Paraskeva & Morgado, 1998, p.121) e dos recursos humanos e materiais.

A construção de uma nova cultura educativa, de uma “escola integradora”, “autónoma”, “democrática” e “de qualidade” depende dos professores e da vontade que tenham para abandonar as suas crenças arcaicas, “as posturas individualistas que têm exibido” “e se apropriem do verdadeiro sentido das mudanças que lhes são propostas.” (Morgado, 2011, p.405). Para que consigam assumir as responsabilidades que lhes são atribuídas e construir

a sua própria autonomia, é necessário que os professores tenham: (i) [uma] “boa formação de base e uma permanente atualização pedagógica e científica que [os capacitem para] tomar decisões fundamentadas e desenvolver inovações curriculares, [viabilizando] as mudanças pretendidas; (ii) [disponibilidade de] recursos imprescindíveis à melhoria da qualidade do ensino; (iii) “condições laborais que” contribuam para o incremento de uma nova interação entre pares, da colaboração e da cooperação, (Morgado, 2011, p.390), e igualmente importante, (iv) capacidade de diferenciação pedagógica, (Lima, 2020, p.174), precursora do sucesso escolar de todos os aprendentes.

A materialização de uma autonomia “de decisão curricular, pedagógica e didática”, promotora da “diferenciação pedagógica, [de uma verdadeira] inclusão socioeducativa” (Lima, 2020, p.178), do “aprofundamento das aprendizagens a desenvolver, [do] trabalho interdisciplinar e [do] desenvolvimento de projetos” (Cosme, 2018, p.124) entrecruza-se inevitavelmente com a flexibilização, entendida esta como “instrumento para explorar formas diferentes de organizar os tempos escolares, a alternância de tempos e o trabalho em equipas pedagógicas”. (Cosme, 2018, p.124).

Acrescente-se que, “a flexibilização curricular pode constituir uma medida preventiva da exclusão e do desentusiasmo de alunos e professores, [possibilitando que não se tenha] de recorrer a currículos especiais, pois especiais são todos os processos de organização e desenvolvimento curricular.” (Leite, 2000, p.20).

Por outro lado, “a gestão curricular, enquanto flexibilização dos elementos prescritos nos currículos nacionais, [não impede uma definição clara das] metas que se desejam atingir e até alguns dos processos para o conseguir.” (Leite, 2000, p.26).

## **2.2 Marcos históricos das políticas educativas portuguesas que balizam a autonomia curricular dos professores**

Neste capítulo vamos mostrar aquilo que historicamente constituiu a evolução do sistema educativo português a partir das políticas educativas que a determinaram. O objetivo é identificar as intenções subjacentes à publicação de cada diploma e evidenciar as consequências ao nível da reação dos atores envolvidos e dos resultados obtidos.

### **2.2.1 Da Lei de Bases do Sistema Educativo ao projeto de Gestão Flexível do Currículo**

Na década de 1960, e até 1974, apesar de ter havido uma evolução na política educativa, Portugal apresentava ainda uma taxa de analfabetismo superior a 25% (Pordata) e a

escolaridade obrigatória era de seis anos. Antes do 25 de Abril de 1974, o processo educativo em Portugal não obedecia a um planeamento de longo termo nem tinha uma estratégia de construção social. A partir dessa data inicia-se a recuperação do atraso educativo no país relativamente ao resto da Europa, em particular, no âmbito da alfabetização da população, embora, com avanços lentos e intermitentes. Portugal procurou que a sua condição de país europeu fosse muito mais do que uma localização geográfica. Olhando para além das suas fronteiras deixou-se inundar por novos hábitos, novos conhecimentos, novas ideias, novas experiências – um vasto leque de influências que mudou o quotidiano dos portugueses. No contexto global de mudança, a Educação não foi exceção, tendo sido alvo de uma profunda reforma. A Constituição da República Portuguesa, aprovada em abril de 1976, estabelece princípios, direitos e deveres, capitais para a edificação de uma sociedade democrática, referindo no que concerne a Educação, que o “Estado promove a democratização da educação e (...) condições para que a educação, (...) contribua para a igualdade de oportunidades, a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais, o desenvolvimento da personalidade e do espírito de tolerância, de compreensão mútua, de solidariedade e de responsabilidade” (Constituição da República Portuguesa, cap.III, art.º 73.º, 2.). Desde então, as políticas educativas têm sofrido alterações em função das mudanças governamentais, mas também, das influências europeias e de organismos internacionais. A adesão de Portugal à CEE, em 1 de janeiro de 1986, provocou alterações a todos os níveis, como por exemplo, económico, político, social e, inevitavelmente, educativo.

O sistema educativo, entendido como pilar estruturante da sociedade, ia incorporando um conjunto de transformações que o aproximam de “um modelo compreensivo de escola longa” (Eurydice), o que culminou com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), Lei nº46/86, de 14 de outubro, no mesmo ano. Este decreto-lei, considerado como a reforma basilar do sistema educativo português, estabelece as suas linhas mestras e define um conjunto de princípios estruturantes que nortearão, a partir daí, as políticas públicas de educação e que se constituem pelos princípios do direito à educação e à cultura para todos, da igualdade de oportunidades no acesso ao ensino e ao sucesso escolares, da liberdade e da tolerância no ato educativo, da educação para um desenvolvimento pessoal de base humanista e da educação para a cidadania.

Até à aprovação desta lei, “a avaliação interna das aprendizagens era essencialmente orientada para a atribuição de classificações aos alunos”, devido à inexistência de medidas

de política educativa e de programas que contribuíssem para que a avaliação pudesse “estar ao serviço da melhoria das aprendizagens e da inclusão de todos os alunos no sistema educativo.” (Fernandes, 2014, p.247). A LBSE, vindo dar outro significado à educação escolar requeria um modelo de avaliação alinhado com os mesmos “princípios e objetivos”, da “universalidade, obrigatoriedade e gratuidade do ensino básico”, e criasse “condições de promoção e sucesso escolar a todos os alunos.”

Em 1989, dando continuidade à agenda política para a educação criada pela LBSE, foi publicado o Decreto-Lei nº286/89, de 29 de agosto, onde se compunham os princípios curriculares fundamentais referentes à educação pré-escolar e aos ensinos básico e secundário e que estiveram na base da configuração curricular até ao final da primeira década do séc. XXI.

Este diploma, que incluía áreas de formação pessoal e social e promovia o trabalho de projeto e da interdisciplinaridade, “constituiu uma peça-chave do que veio a designar-se por Reforma Roberto Carneiro.” (Fernandes, 2014, p.248), no entanto, não parecia ter sido compreendido pelos professores. Importava, por isso, conhecer o que pensavam os professores acerca do currículo, uma vez que, “o modo como os professores entendem currículo, o que o constitui, como se estrutura, é determinante para as suas práticas de construtores ou de executores de currículo.” (Mouraz, 1998, p.1).

Na década de 1990, surgiram as primeiras preocupações e reflexões acerca do currículo e respetiva gestão curricular. Em Portugal, o insucesso escolar era preocupante e a qualidade das aprendizagens continuava muito comprometida. Em 1995, a taxa real de escolarização no 3º ciclo do ensino básico era apenas de 77,9% (Pordata). A taxa de abandono escolar precoce registava valores muito elevados (no ano de 1992 era de 50%) e a sua oscilação ao longo da década não foi tranquilizadora: 41,4% em 1995, 46,8% em 1998 e, em 2000, 43,6% (Pordata). A discussão sobre o conceito de igualdade de oportunidades, que não podia apenas traduzir-se pela igualdade de acesso, mas, precisava garantir a igualdade do sucesso de todos os alunos, norteou muitas dessas reflexões. Renovar o conceito de currículo e das práticas de gestão curricular tornou-se uma preocupação central. (Roldão, 1999, pp.23-30).

Durante a governação socialista de António Guterres, mediante a necessidade de melhorar a qualidade do ensino, para dar resposta a problemas, assimetrias e aos direitos da sociedade portuguesa, o Departamento da Educação Básica lançou o projeto de Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico, no ano letivo de 1996/1997. De acordo com o relatório

analítico resultante da Reflexão participada do Currículo, (Alonso, Peralta & Alaiz, 2001, pp.14-23), os professores inquiridos não se viam como decisores curriculares, atribuindo a responsabilidade da flexibilização às estruturas centrais do Ministério da Educação. Em consequência desta análise, foi incentivada a divulgação e a implementação de projetos de gestão curricular flexibilizada, bem como, o aprofundamento da reflexão e da formação em torno desta temática.

Procurando “avançar para a reorganização curricular do Ensino Básico”, foi lançado em 1996, o Projeto de Gestão Flexível do Currículo (PGFC) com o objetivo de “colocar no coração do currículo a aprendizagem de competências e atitudes essenciais para aprender a aprender e a lidar com a mudança, assim como para aprender a colaborar e a participar na melhoria da sociedade, através do exercício de uma cidadania esclarecida e actina.” (Alonso, Peralta & Alaiz, 2001, p.12). Nesse sentido, propunha-se uma definição de currículo assente nas quatro ideias chave que se traduziam pela definição de uma matriz curricular comum que estabelecesse uma transição coerente entre todos os ciclos do ensino básico e destes para o secundário, (...) definição de uma articulação entre avaliação e currículo, (...) e ainda, pelo reforço da autonomia curricular das escolas e por incrementar a descentralização e a flexibilização do currículo. (Alonso, Peralta & Alaiz, 2001, p.6). A implementação de um projeto deste tipo, que se afirma “uma proposta politicamente democrática, socialmente empenhada e educativa e culturalmente relevante”, segundo Cosme (2004, pp.176-179), revelava-se necessária e urgente no contexto social português.

O PGFC desenvolveu-se progressivamente, de 1997 a 2001, numa rede de escolas do ensino básico, dando lugar à reorganização curricular do ensino básico, (Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro). Contudo, a implementação desta reforma curricular, traçada no documento *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais*, divulgado em 2001 e complementado pelo texto *Reorganização Curricular do Ensino Básico - Novas Áreas Curriculares* (Abrantes, Figueiredo & Simão, 2002), foi possivelmente incompreendido pelos professores, acabando por ter uma ação pouco assertiva e heterogénea. Foi revogado mais tarde, pelo Despacho n.º 17169/2011, de 23 de dezembro, emitido por um governo conservador que, entretanto, assumira funções.

Antes do virar do século, delineou-se uma nova organização da educação por meio da publicação do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, que introduzia as primeiras alterações no âmbito da autonomia, da administração e da gestão das escolas e agrupamentos escolares.

Este diploma comportou alterações ao modelo de eleição dos órgãos colegiais, à forte influência dos professores e ao reduzido poder dos pais, que caracterizavam o “*modelo de gestão escolar* em vigor desde a Revolução de Abril de 1974”. (Barroso, 2009, p.992).

Adotaram-se, entretanto, diversas medidas educativas, de natureza estrutural e pedagógica, como por exemplo, o forte alargamento da educação pré-escolar, a implementação dos currículos alternativos, o apoio pedagógico assistido, entre outras. Generalizou-se a avaliação aferida e a avaliação das escolas. Difundiu-se a internet nas escolas. A qualidade da educação e a igualdade de oportunidades eram preocupações nucleares das políticas educativas. Em síntese, pode dizer-se que a agenda da educação em Portugal para o último quarto do séc. XX foi marcada por políticas reformadoras que, em articulação com uma organização pedagógica e curricular inclusiva, preconizavam uma governação democrática, colegial e participativa nas escolas.

### **2.2.2 Orientações das políticas educativas de 2004 a 2014 – o que mudou**

A partir de uma mudança do governo, em 2002, para uma coligação de centro-direita, deu-se início a um processo de transformações a nível de políticas educativas. Observou-se uma descredibilização da reforma educativa implementada anteriormente e o surgimento de opiniões que apontavam outra direção para a educação em Portugal. As medidas de política educativa comprometiam-se agora com a “redução da intervenção do Estado na regulação e prestação do serviço educativo” e com a “subordinação da educação à lógica de mercado”, em particular, com a “livre escolha da escola pelos pais”. (Barroso, 2003, p.74). Abriu-se caminho para a “competição interescolas” (Barroso, 2003, p.74), através de *rankings*, em consequência de uma crescente exigência de escrutínio das instituições escolares (Pereira *et. al.*, 2011, Barroso, 2003). Da lavra dos meios de comunicação em massa, os *rankings* baseiam-se em dados fornecidos pelo Ministério da Educação referentes aos resultados dos exames nacionais do 12º ano, no entanto, não sendo uniforme a utilização desses dados por parte dos meios de comunicação, os resultados variam, o que levanta questões de “cariz técnico, e até ético”. (Pereira *et. al.*, 2011, p.3295). Vive-se num contexto de globalização e de uma “lógica de mercado” que influenciava todos os vetores da sociedade e, nessa situação, a escola incorporou novos valores e reformulou propósitos. Competitividade, prestação de contas, eficiência ou excelência, são conceitos que assumiram relevância no discurso educativo, e se tornaram preponderantes em detrimento de outros como o da igualdade de

oportunidades, da justiça social e da democratização do ensino. (Pereira *et. al.*, 2011, p.3297). Valoriza-se mais a avaliação com efeitos classificatórios do que a avaliação das, e para as, aprendizagens. Inserida numa sociedade competitiva que se rende ao sucesso económico, a escola sobrevaloriza a excelência dos resultados escolares. (Pereira *et. al.*, 2011, p.3298), e destaca “os testes à larga escala, com incidência nos testes transnacionais, de que o PISA é o padrão”. (Pacheco, 2018, p.54).

O Programa de Avaliação Internacional de Alunos (PISA), lançado pela OCDE, surge com o objetivo de obter “evidências, comparáveis internacionalmente,” acerca da preparação dos alunos “para enfrentar os desafios das sociedades do conhecimento de hoje”. (OECD/UNESCO, 2003, p.12). Aquele programa, aplicado pela primeira vez em 2000, representa também, desde então, um fator de influência nas tomadas de decisão ao nível das políticas educativas em Portugal. (Afonso & Costa, 2009, pp.54-55).

Na sequência da mudança governamental acima referida, no âmbito das políticas internas de educação, a nível da autonomia e da gestão das escolas, sucederam-se alterações relativamente ao que tinha sido publicado no Decreto-Lei nº115-A/98, de 4 de maio. Em particular, a um modelo de “gestão corporativa” protagonizada pelos professores, sucedeu-se uma “gestão profissionalizada” nos moldes de “gestão empresarial”. Este processo de mudança não foi linear, uma vez que condicionado por uma “clivagem política entre os que queriam preservar e os que queriam mudar a *gestão democrática*.” Contudo, “foi evoluindo através da adoção de algumas políticas de compromisso ou de soluções híbridas”, tendo culminado na publicação do Decreto-Lei nº75/2008. (Barroso, 2009, pp.992-993). Segundo Barroso (2009) a gestão escolar definida neste diploma é produto, também, da “influência dos conhecimentos produzidos (...) no quadro da União Europeia”, remetendo o autor, para a publicação informativa Eurydice, 2007. (p.994). Ainda no âmbito das alterações das políticas públicas de autonomia e gestão escolar, salientam-se, entre outras, a autonomia pedagógica, curricular e de gestão, o reforço da autoridade e do poder decisório dos órgãos diretivos, o modelo de gestão unipessoal e a introdução do conceito de diretor como gestor escolar profissionalizado, a introdução da avaliação externa como fator de “legitimação das políticas de reforço da autonomia das escolas”. (Barroso, 2009, pp.994-995). Algumas das mudanças acarretaram consequências polémicas, como por exemplo, a diminuição da participação e da representatividade dos professores nos órgãos de gestão escolar e na tomada de decisões e o aumento da burocracia administrativa de coordenação e de controlo.

Tratando-se de alterações ao nível estrutural do sistema educativo, que incidiam em pontos nevrálgicos da organização e do desempenho das escolas, a sua implementação foi um processo complexo e moroso. Em consequência do desaparecimento dos órgãos de gestão de tipo colegial, nos quais os docentes tinham uma efetiva representatividade, acentuou-se a hierarquização da estrutura administrativa das escolas públicas. Nesta circunstância, a participação dos docentes nas tomadas de decisão ficou substancialmente diminuída ou até mesmo extinta em diversas situações, tais como, na sua capacidade eleitoral, na sua autonomia relativa e nas dinâmicas de trabalho colegial. Por sua vez, o surgimento do conceito de unipessoalidade para a direção das escolas e um progressivo isolamento em consequência do decréscimo do trabalho colegial e cooperativo, confluíram para o empobrecimento e a subvalorização das práticas colaborativas, sabendo-se, no entanto, que estas promoviam melhores aprendizagens. (Barroso, 2009, pp.994-995).

Regulamentada pelo Despacho n.º 5634-F/2012, de 26 de abril, a (re)organização da rede escolar pública, que visava a agregação de escolas, teve influência na organização e desenvolvimento do currículo e um enorme impacto na gramática organizacional das escolas, bem como, no desempenho profissional dos professores.

No âmbito da avaliação, a introdução de novas agendas e regras avaliativas motivaram a inversão de crenças anteriores. Neste contexto, recorde-se, o Despacho Normativo n.º 98-A/92, de 20 de junho, defensor de uma “avaliação das aprendizagens [que] pudesse ser um processo conducente à inclusão de todos os alunos”, (Fernandes, 2014, p.262), e durante anos norteador das práticas letivas dos professores, mas que agora perdera a sua relevância. Segundo as autoras Leite & Pinto, (2016) “em Portugal, nesta segunda década do século XXI, na política educacional que suporta a ação docente, (...) as interações entre os professores neste período são em menor número do que no da vigência dos programas Projeto de Gestão Flexível do Currículo e Reforma Curricular do Ensino Básico” (Leite & Pinto, 2016, p.86), ressalvando as mesmas que, contudo, “apesar das políticas que ocorrem na segunda década do século XXI contrariarem a promoção do trabalho colaborativo dos professores, o reconhecimento de que este “gera resultados positivos” justifica “que ele consiga sobreviver”. (Leite & Pinto, 2016, p.88-89).

### **2.2.3 A preparação (o percurso da construção) do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho**

Em plena segunda década do século XXI a escola, imbuída numa sociedade marcada pelos valores da competição económica, afastava-se dos princípios de uma sociedade aprendente (Pereira *et. al.*, 2011, p.3298), persistindo dois problemas nucleares do sistema educativo português, o insucesso e o abandono escolar. Sendo 2015 um ano de mudança governamental, retomaram-se políticas pública de educação mais alinhadas com os princípios que fundamentam a LBSE, que são referenciais de uma escola democrática, distinguindo-se, entre outros, o direito à educação e à “igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares”. (LBSE, 1986, art.2.º). Já estavam em curso diversos programas cuja finalidade era promover o sucesso e prevenir o abandono escolares em situações de maior fragilidade social, porém, evidenciava-se a necessidade de tomar medidas que abrangessem o sistema educativo no seu todo. Urgia retomar a essencialidade dos princípios que fundamentam a LBSE e adotar políticas educativas reformadoras do conceito de currículo, de flexibilização curricular e da avaliação das aprendizagens, tendo por meta uma escola baseada nos princípios da equidade e da inclusão, (Cosme *et. al.*, 2021, p.12), e ancorada nos objetivos traçados pela UNESCO no âmbito do Marco de Ação da Educação 2030, designadamente, “assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos.” (UNESCO, 2016, p.7) Num mundo global em que a comunicação e o acesso à informação estão à distância de um clique questiona-se o papel da escola. Ensinar o quê, como e para quê? Que currículo(s) considerar? Requer-se um currículo que dê respostas aos desafios e necessidades de caráter socioeconómico, científico e tecnológico, do mundo atual, um currículo que garanta a todo o cidadão um conjunto de “aprendizagens reais e significativas” (Roldão, 2017, p.21), investindo-o das competências essenciais ao exercício da cidadania e à participação numa sociedade mais instruída, inclusiva e cosmopolita.

Em 2016, o regresso de um governo socialista e a mudança das políticas governativas permitiram a recuperação de reflexões antigas sobre reforma curricular e, de acordo com as autoras Roldão & Almeida (2018), o reconhecimento efetivo de um outro nível de decisão curricular na escola para o operacionalizar de forma contextualizada, pela assunção de “emagrecimento curricular” (Roldão & Almeida, 2018, p.19) centrado na substituição do enciclopedismo pelos saberes estruturantes essenciais, como se recomenda em muitos documentos de política curricular internacional das últimas duas décadas. (Roldão &

Almeida, 2018, p.19) Deve ser compatível a relação entre a sociedade que se idealiza e a escola que se organiza para a servir. (Machado, *in* Palmeirão & Alves, 2017, pp.35-37).

Na preparação de um novo caminho para a educação tomou forma um documento base, central e orientador, para o desenvolvimento da matriz curricular adequada a este início do milênio, O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), (Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho). Este define-se “como documento de referência para a organização de todo o sistema educativo, contribuindo para a convergência e a articulação das decisões inerentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular” (Martins, *et. al.*, 2017, p.8), que traça para o aluno “um perfil de base humanista, [por se remeter a] uma sociedade centrada na pessoa e na dignidade humana como valores fundamentais.” (Martins, *et. al.*, 2017, p.6).

Na convicção de que só a diferenciação pedagógica, possibilitada pela diversificação de estratégias de ensino, pode assegurar a equidade, garantindo o sucesso de todos e a inclusão em oposição ao abandono escolar, foram-se criando condições para que a articulação entre a ação de ensinar, a de aprender e a de avaliar, fosse a mais proveitosa. Uma das respostas encontradas foi o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC) dos ensinos básico e secundário. Inicialmente, foi implementado em regime de experiência pedagógica, no ano escolar de 2017-2018, por todas as escolas que exprimissem o seu interesse. A esses estabelecimentos de ensino foi dada a possibilidade de desenvolver “práticas de ensino e de aprendizagem para o desenvolvimento humano, centrado numa lógica de trabalho colaborativo das equipas de professores.” (Palmeirão & Alves, 2017, p.4).

Esta experiência pedagógica permitiu reunir “um conjunto consistente de informação”, de importância fundamental para a “consolidação do projeto curricular e pedagógico que o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho consagra.” (Cosme, Ferreira, Fernandes & Neves, 2018, p.71). Veiculada através do estudo avaliativo coordenado pela Professora Ariana Cosme, essa informação foi vital para a definição das diretrizes, princípios e regras que embasam o currículo dos ensinos básico e secundário e orientam a avaliação das aprendizagens, dispostos naquele diploma.

“O programa 'PAFC' é baseado na ideia de acompanhar o mundo desafiador e imprevisível em que vivemos, e as rápidas mudanças sociais e tecnológicas que caracterizam a contemporaneidade.”<sup>2</sup> (Mouraz & Cosme, 2021, p.82). Segundo as autoras, são quatro os

---

<sup>2, 3, 4, 5</sup>Todas traduções referidas, são traduções livres.

eixos estratégicos do plano de reforma do PAFC: o primeiro eixo, camada macro, é o currículo com enfoque no desenvolvimento de competências (em linha com o Perfil do aluno no final da escolaridade obrigatória); o segundo eixo, camada meso, ‘propõe outra forma de conceber os atos de ensinar e aprender, (...) intimamente conectada com a crescente importância dada às escolas na construção do currículo’<sup>3</sup>; o terceiro eixo, camada meso, micro e nano, é o ‘reconhecimento da primazia do aluno aprendiz, como o princípio pedagógico que define as estratégias de desenvolvimento curricular e se conecta à ideia de flexibilidade’<sup>4</sup>; o quarto eixo, camada meso e micro, ‘reconhecimento da importância do trabalho colaborativo, para operar os propósitos e princípios declarados’<sup>5</sup>. (Mouraz & Cosme, 2021, p.85).

O Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular é um meio colocado ao serviço das escolas e dos professores com a finalidade de desenvolver ações que reforcem e enriqueçam as Aprendizagens Essenciais; que implementem a componente de Cidadania e Desenvolvimento; que fomentem nos alunos o desenvolvimento de competências de pesquisa, avaliação, reflexão, mobilização crítica e autónoma de informação; que adotem diferentes formas de organização do trabalho escolar; que apostem na dinamização do trabalho de projeto e no desenvolvimento de experiências de comunicação e expressão; que reforcem as dinâmicas de avaliação das aprendizagens centrando-as na diversidade de instrumentos; e que confirmem aos alunos do ensino secundário a possibilidade de adoção de um percurso formativo próprio através de permuta e substituição de disciplinas, no respeito pelas componentes específica e científica de cada curso. (Decreto-Lei nº55/2018, de 6 de julho) De acordo com os autores Roldão, Peralta, Martins & Orvalho, (2018), esta é uma reconfiguração curricular cujo formato é ‘menos prescritivo’ e ‘mais orientativo’. (p.4)

Este documento, enquadrador da aplicação da Autonomia e Flexibilidade Curricular, estabelece uma conexão com a LBSE, porque retoma os seus princípios basilares; com o PASEO, pois acompanha as orientações que este prescreve; e, finalmente, com o Decreto-lei nº54/2018, de 6 de julho, uma vez que assume compromissos com a educação inclusiva.

### 3. Metodologia

#### 3.1 Fundamentos metodológicos do estudo

Os documentos enquadradores PASEO, Decreto-Lei nº55/2018, de 6 de julho, Decreto-Lei nº54/2018, de 6 de julho, Aprendizagens Essenciais (homologadas pelo Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho) e o Projeto MAIA - Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica, emitidos de forma sequencial e provavelmente criteriosa, sustentam uma reforma estrutural consistente do sistema educativo nacional. O PAFC enquadra-se, por conseguinte, num contexto reformista bem articulado e sólido, cuja implementação e desenvolvimento suscita o interesse em conhecer com pormenor. Existia, desde o seu início, o estudo avaliativo da autoria da Professora Ariana Cosme, *Relatório Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC): Estudo avaliativo da experiência pedagógica desenvolvida em 2017/2018, ao abrigo do Despacho Nº 5908/2017*, bem como, outros que se lhe seguiram sobre casos singulares em escolas básicas e agrupadas, contudo, a implementação do projeto em escolas unicamente do ensino secundário não tinha expressividade. Numa escola secundária não agrupada as circunstâncias que presidem a adesão ao PAFC, bem como, a sua implementação, desenvolvimento e desígnios, são naturalmente diferentes das que estão presentes em níveis de escolaridade inferiores, donde haver razões para o interesse em conhecer mais e melhor aquele programa inovador. Foi para responder a esta “necessidade de compreensão global” e de “alcançar um conhecimento mais profundo” (Stake, 2016, p.19) que, sendo possibilitada pelo contexto de aprendizagem que venho realizando, surgiu a oportunidade de estudar um processo em particular, num determinado estabelecimento de ensino. Na escola secundária alvo deste estudo estava em curso o projeto de AFC, uma implementação complexa que obedecia a especificidades do ensino secundário e da população discente, assim como, a particularidades da escola e do próprio corpo docente. Reuniam-se condições que davam sentido a uma investigação de caso único, ou seja, a um estudo de caso.

Coutinho define estudo de caso como “um plano de investigação que envolve o estudo intensivo e detalhado de uma entidade bem definida: o *caso*”. (Coutinho, 2018, p.335) O empenhamento e o detalhe também estão implícitos no conceito de Stake, para quem “o estudo de caso é o estudo da particularidade e complexidade de um único caso, conseguindo compreender a sua atividade no âmbito de circunstâncias importantes.” (Stake, 2016, p.11)

Nesta situação, em concreto, o interesse é compreender como funcionou a AFC numa escola secundária. Será/seria oportuna uma mudança estrutural da gramática de ensino, naquela escola? E, no Plano Educativo da escola? Alteram-se os critérios de avaliação? Como influencia/influenciou a forma de trabalhar dos professores? Que efeito terá/teve nas aprendizagens dos alunos? E, na forma de avaliar os alunos? Pretende-se, em suma, conhecer os desafios, as oportunidades, as dificuldades e as vantagens que se colocaram aos atores educativos envolvidos. É um *estudo de caso único e intrínseco*, construído sobre a *perspetiva dos atores que nele participaram*. (Coutinho, 2018, p.338).

### 3.2 Design metodológico

A escolha dos instrumentos de recolha de dados a utilizar e a identificação dos informantes-chave e das fontes, são procedimentos essenciais para implementar uma metodologia de pesquisa que permita atingir o objetivo da investigação, designadamente, identificar que desafios, oportunidades e necessidades (formativas, por ex.) se colocam a todos os atores educativos com a implementação do PAFC no ensino secundário. O desenho metodológico estabelece a relação entre estes fatores, conforme disposto na tabela que se segue:

<b>Objetivos</b>	<b>Instrumentos de Recolha de Dados</b>	<b>Informantes-chave /Fontes</b>
Identificar as razões que justificaram a adesão da Escola não agrupada ao PAFC.	Entrevista	Diretor
	Análise documental	Projeto Educativo_2017-2020 Decreto-Lei n.º 55/2018 Relatório Avaliação Externa de Escola (2013-14) Relatório de autoavaliação_2017-2018 Legislação (Diário da República n.º 128/2017, Série II de 2017-07-05 e outros)
Identificar os desafios que se colocaram no processo de implementação do PAFC no ensino secundário.	Entrevista	Diretor
	Análise documental	Projeto Educativo_2017-2020 Decreto-Lei n.º 55/2018 Relatórios da implementação do PAFC na escola Relatório autoavaliação 2018-19

<b>Objetivos</b>	<b>Instrumentos de Recolha de Dados</b>	<b>Informantes-chave /Fontes</b>
		Legislação (Diário da República n.º 128/2017, Série II de 2017-07-05 e outros)
Caracterizar os desafios que se colocaram a lideranças e aos professores, no processo de implementação do PAFC no ensino secundário, numa Escola não agrupada.	Entrevista	Professores envolvidos Diretores de turma envolvidos Diretor Coordenadores de departamento Coordenadora do PAFC na escola Coordenadora do PAFC no Centro de Formação
	Análise documental	Projeto Educativo_2017-2020 Decreto-Lei n.º 55/2018 Relatórios da implementação do PAFC na escola; Relatório autoavaliação 2018-19 Legislação (Diário da República n.º 128/2017, Série II de 2017-07-05 e outros)
Caracterizar dinâmicas de trabalho cooperativo e colaborativo de professores presentes na implementação do PAFC no ensino secundário.	Entrevista	Alunos envolvidos Professores envolvidos Diretores de turma envolvidos Diretor Coordenadores de departamento Coordenadora do PAFC na escola Coordenadora do PAFC no Centro de Formação
Identificar os efeitos no trabalho dos professores, em resultado da implementação do PAFC.	Entrevista	Alunos envolvidos Professores envolvidos Diretores de turma envolvidos Diretor Coordenadores de departamento Coordenadora do PAFC na escola Coordenadora do PAFC no Centro de Formação
	Análise documental	Projeto Educativo_2020-2023 Relatórios da implementação do PAFC na escola Relatório autoavaliação 2018-19 Regulamento Interno_2018-2020 Legislação (Diário da República n.º 128/2017, Série II de 2017-07-05 e outros)

<b>Objetivos</b>	<b>Instrumentos de Recolha de Dados</b>	<b>Informantes-chave /Fontes</b>
Identificar os efeitos no trabalho e aprendizagens dos alunos, em resultado da implementação do PAFC.	Entrevista	Alunos envolvidos Professores envolvidos Diretores de turma envolvidos Diretor Coordenadores de departamento Coordenadora do PAFC na escola

### **Participantes**

Os participantes são os professores e os diretores de turma envolvidos, o diretor da escola que decidiu pela implementação do PAFC na escola, o diretor que, entretanto, lhe sucedeu nesse cargo, e deu continuidade ao projeto, o presidente do Conselho Geral, os coordenadores de departamento, a coordenadora do PAFC, a coordenadora para a AFC no Centro de Formação e os alunos, delegados e subdelegados, das duas turmas envolvidas.

A escolha dos participantes teve em conta quem gere a escola e tem a superior responsabilidade pela implementação de projetos – o diretor e o presidente do Conselho Geral, quem tem responsabilidades a nível de organização e coordenação pedagógica – coordenadores dos departamentos disciplinares com assento no Conselho Pedagógico, quem coordenou o projeto de AFC – neste caso, uma professora, quem esteve envolvido na concretização do projeto – diretores de turma, professores e alunos das turmas participantes, e quem coordena a área da AFC no Centro de Formação. Em suma: consideraram-se informantes chave, todos aqueles que tiveram alguma responsabilidade direta na decisão de adesão ao projeto, na sua implementação e operacionalização.

### **Instrumentos**

Definimos a entrevista semiestruturada e o *focus group* como instrumentos base, atendendo a uma característica comum, a *flexibilidade* possibilitadora da obtenção de *informações adicionais, sempre que tal seja importante*, (Coutinho, 2018, p.107), o que proporcionou uma recolha de dados diversificada e abrangente. A análise documental também foi utilizada, embora com menor relevo, pois, incidiu apenas nos documentos que foram disponibilizados pela escola, designadamente, Projeto Educativo\_2017\_2020; ProjetoEducativo\_2020\_2023; Relatório\_de\_autoavaliacao\_2018\_2019; Plano de ação E@D - 2020; Memorandos do CP; Relatório AFC 2018 – 2019; Autonomia e Flexibilidade

Curricular-relatório 04.09.2019; Autonomia e Flexibilidade Curricular – Relatório final-2019\_20.

As entrevistas seguiram uma tipologia semiestruturada, o que permitiu obter respostas abrangentes e aglutinadoras de perspectivas diversas sobre as questões do estudo. A opção pelo emprego da entrevista justifica-se pelo facto deste instrumento permitir obter “informação detalhada e profunda sobre” o caso em investigação. (Coutinho, 2018, 139).

As entrevistas foram orientadas por um guião que se estruturou segundo três eixos fundamentais: decisões tomadas no âmbito da adesão ao PAFC; operacionalização do PAFC; e, efeitos e o impacto do PAFC. Tinha-se por objetivos, identificar os desafios e as oportunidades que surgiram com o PAFC, bem como, as dificuldades que se colocaram com a sua implementação. Caracterizar dinâmicas de trabalho cooperativo e colaborativo e identificar as necessidades que se colocaram aos professores, eram igualmente, domínios de análise. As questões, semiabertas, admitiam respostas breves e sucintas, mas também, elaborações estruturadas e complexas acerca dos assuntos em análise, assim fosse a escolha do entrevistado.

A realização do *focus group* exigiu a construção de um guião próprio, cuja estrutura incluiu três partes: o que aconteceu no primeiro ano do PAFC (10º ano); como decorreu o PAFC no segundo ano (11º ano); o que concluíam, após três anos letivos de PAFC. Os cinco alunos que integraram o grupo focal responderam, dialogando também entre si, às questões que iam sendo colocadas ao grupo. As questões convergiam para: o entendimento que tinham acerca do PAFC, as diferenças que identificaram relativamente ao modelo de ensino tradicional, que atividades desenvolveram e como o fizeram, o que gostaram e o que não gostaram, que dificuldades encontraram, o que retiveram desta experiência, o que correu bem e o que correu mal, ou menos bem. Num ambiente tranquilo, alunas e alunos expressaram as suas perceções acerca do PAFC e partilharam, com franqueza e perspicácia, as atividades que experienciaram no âmbito do projeto.

Da revisão da literatura efetuada e que tratamos na parte 1 e 2 resultou a conceção do referencial para a investigação, que orientou os procedimentos realizados e deu sentido aos resultados obtidos. (Coutinho, 2018, p.60).

### **3.3 Etapas e procedimentos do trabalho de campo**

Em conformidade com os instrumentos de recolha de dados escolhidos, o trabalho de campo desenvolveu-se ao longo de vários meses, tendo por ponto de partida a elaboração do guião

das entrevistas semiestruturadas e, posteriormente, o guião do *focus group*. Trabalhámos, até ao final de fevereiro de 2021, na construção do primeiro guião e, logo que validado, iniciaram-se as entrevistas, por videoconferência, em março, prolongando-se as mesmas até ao fim do mês de abril. Construíra-se, entretanto, o guião do *focus group*, que se realizou presencialmente na primeira semana de junho.

A transcrição das entrevistas teve início após a realização da primeira, porém, esta etapa exigiu muito tempo e intensa dedicação, tendo-se prolongado até dezembro de 2021.

No que concerne a análise dos dados qualitativos, recolhidos através das entrevistas e do *focus group*, esta teve como base o recurso ao software Nvivo, a partir do qual se desenvolveu e permitiu a interpretação dos mesmos. Este estágio do trabalho, que envolveu a análise, a contextualização, o cruzamento de dados e a apresentação dos resultados, foi muito moroso, alongou-se por todo o ano de 2022.

### **3.4 Questões éticas**

A realização deste estudo de caso obedeceu aos requisitos de carácter ético exigidos, designadamente, garantir o anonimato do estabelecimento de ensino e de todos os que nele participaram; garantir que os dados recolhidos apenas são utilizados para este trabalho académico; garantir que esses dados estão sempre salvaguardados e protegidos pelo anonimato dos códigos atribuídos; assegurar que a utilização dos dados neste estudo não constituirá riscos ou danos para as pessoas inquiridas; acautelar os efeitos da exposição pública das posições assumidas pelas pessoas inquiridas, na certeza, porém, de que as mesmas participaram com conhecimento informado e por livre decisão.

No cumprimento dos deveres éticos acima elencados e numa primeira etapa, foi solicitada, ao diretor D.2, a autorização para realizar o estudo, no âmbito de dissertação de mestrado, sobre a implementação do PAFC naquela escola secundária, tendo sido concedida. Em seguida, depois de definidos os potenciais entrevistados, foi a vez de solicitar a colaboração de cada um e, em caso afirmativo, obter o consentimento informado. Das doze pessoas contactadas, onze responderam afirmativamente e concordaram com os termos do conhecimento informado. Por sua vez, a realização do *focus group* na escola, exigiu a autorização do diretor D.2 e dos encarregados de educação dos alunos, uma vez que estes tinham menos de dezoito anos. Para a primeira situação foi elaborado um pedido formal, dirigido ao diretor, obtendo-se a respetiva permissão. Aos encarregados de educação, foi enviada uma comunicação que incluía a informação contextualizado do estudo de caso e o

consentimento informado que autorizaria a participação dos alunos. Dos seis alunos contactados, cinco mostraram disponibilidade para participar e foram autorizados pelos respetivos encarregados de educação.

### **3.5 Métodos para a análise de dados**

O tratamento dos dados permite a apropriação dos factos e, conseqüentemente, a interpretação da realidade. Para esse efeito, o recurso utilizado foi a análise de conteúdo das entrevistas individuais, do *focus group* e dos documentos internos da escola que foram disponibilizados.

Na análise de conteúdo, de dados recolhidos em contextos comunicacionais, em particular, dos textos das entrevistas e do *focus group*, procurou-se, através de “procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição”, obter “indicadores (...) que permitam a inferência de conhecimentos relativos” ao caso. (Bardin, 2019, p.44). A análise desses dados qualitativos foi desenvolvida com recurso ao software Nvivo e estruturada sobre uma categorização dos mesmos em sete domínios base, nomeadamente, perceção sobre as políticas públicas de educação; decisão da adesão ao PAFC; medidas de implementação; operacionalização do projeto; efeitos da AFC; impactos da AFC; lugar da Supervisão Pedagógica. Cada uma das seis primeiras categorias compreende subcategorias e, em muitos casos, os níveis seguintes em decrescente. Organizados os dados, identificaram-se diferenças, semelhanças e conexões entre eles.

A análise documental do “material textual” que reunimos, teve por “unidade de análise”, (Coutinho, 2018, p.217), a frase ou o parágrafo, “uma frase acerca do assunto”, (Bardin *apud* Berelson, 2019, p.131). Mantendo o foco nas palavras de Bardin, na análise que realizamos, “o texto [foi] recortado em ideias constituintes (...) e em proposições portadoras de significações isoláveis”, por ser o meio mais apropriado ao estudo de “motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças”. Esta metodologia de análise é a mais frequente quando o “material textual” consiste “em respostas a questões abertas” e em “entrevistas [semiestruturadas] individuais ou de grupo”. (Bardin, 2019, p.131).

“Enquanto tratamento de informação contida nos documentos acumulados, a análise documental tem por objetivo dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédio de procedimentos de informação.” (Bardin, 2019, p.47).

A análise documental constituiu-se pela leitura daqueles documentos, procurando referências a decisões e a medidas adotadas no âmbito da implementação do PAFC na escola. Assuntos como a abrangência do projeto, a preparação de ações formativas, alterações nos horários de professores e alunos, no modelo pedagógico, no modelo de avaliação, a adequação dos critérios de avaliação, a definição de indicadores de monitorização, esperava-se que estivessem presentes em alguns dos documentos. Todavia, aqueles que pudemos consultar são omissos relativamente aos tópicos indicados.

## 4 – Apresentação de resultados

Apresentam-se, em seguida os resultados que configuram o caso em estudo. Assim caracterizam-se os informantes chave, para depois se apresentar o caso – a implementação do PAFC nesta escola Secundária. O esquema seguinte (cf figura 1) resume a estrutura dessa apresentação que coincide com a estrutura de análise dos dados recolhidos, nas suas principais categorias.

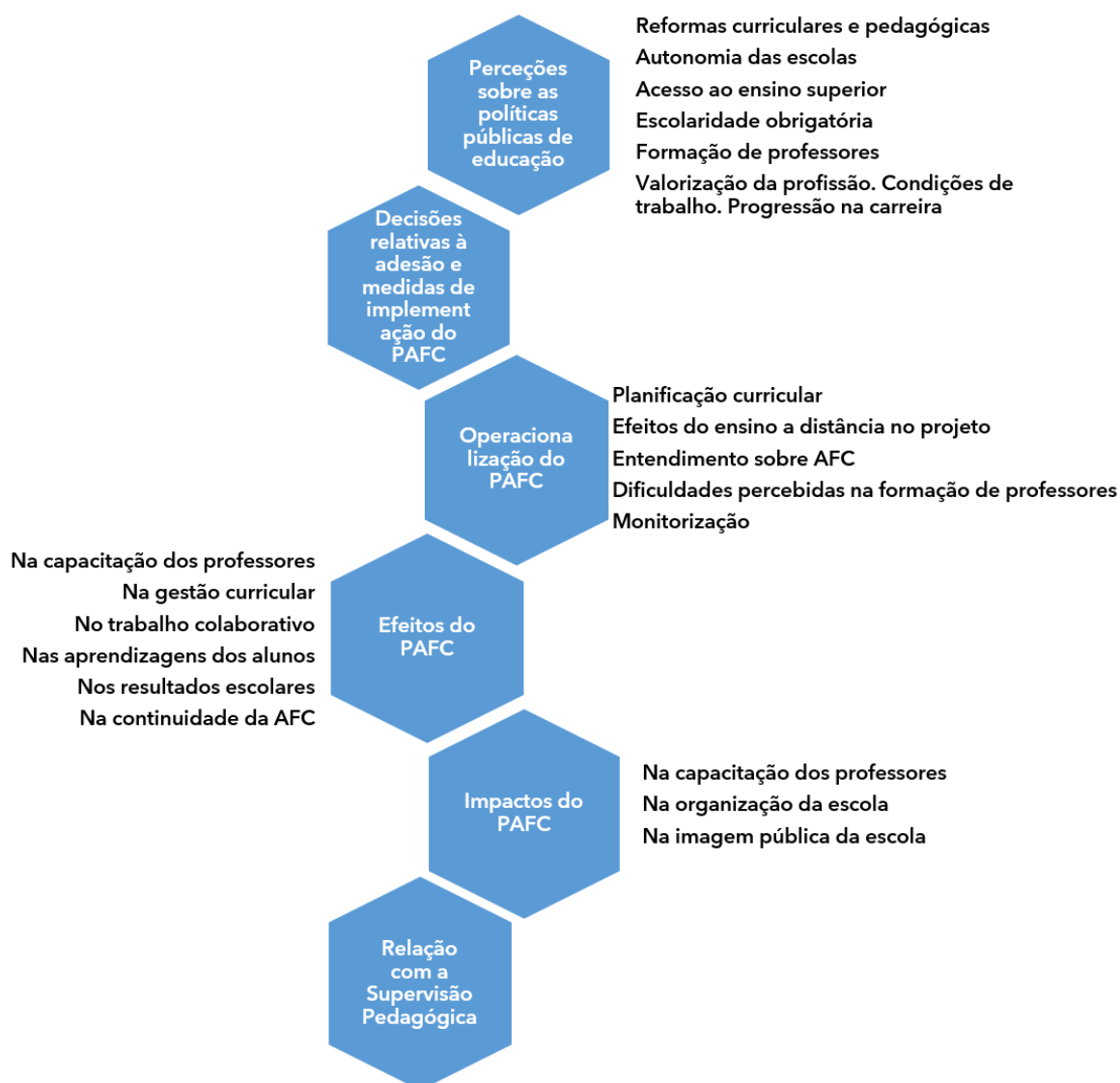


Fig. 1 – Estrutura da apresentação dos resultados

#### 4.1 Caracterização dos entrevistados

A definição do grupo de participantes neste estudo de caso obedeceu, como foi referido, ao critério da sua condição de informante chave, por ter estado de algum modo, envolvido no processo de decisão, de implementação ou de operacionalização do PAFC, fossem decisores ou executantes, na implementação do PAFC.

Nesse sentido, foram contactados os titulares dos dois órgãos máximos de liderança, designadamente, o diretor da escola e o presidente do Conselho Geral, os coordenadores dos departamentos, a quem cabe a coordenação, monitorização e supervisão pedagógica dos projetos de carácter estrutural da escola, os diretores de turma, professores e alunos envolvidos, bem como, a coordenadora para a AFC do Centro de Formação. De doze professoras e professores a quem foi solicitada uma entrevista, apenas uma recusou liminarmente, a coordenadora do Departamento de Ciências Sociais e Humanas, da escola. Foram ainda convidados a participar seis alunos, delegados e subdelegados de turma nos 10º, 11º e 12º anos, onde o projeto foi aplicado. A estes foi solicitada a participação num grupo focal, tendo respondido afirmativamente apenas cinco alunos.

As entrevistas foram realizadas entre 2 de março e 30 de abril de 2021. O *focus group* realizou-se a 7 de junho de 2021.

Os entrevistados apresentaram, em breves palavras, a sua formação académica e o seu percurso profissional, o que permitiu elaborar uma sucinta caracterização de cada um dos intervenientes.

A coordenadora do departamento de Matemática e Ciências Experimentais/Engenharias, CDMCE/E, concluiu a sua licenciatura em Informática, com profissionalização em ensino, aos vinte e três anos, tendo seguidamente transitado para o quadro da escola a que pertence atualmente. À data da entrevista, tinham decorrido 22 anos. Na escola já desempenhou, entre outras, a função de delegada de grupo, enquanto, externamente, foi formadora na área da informática.

A coordenadora do departamento de Línguas, CDL, tem uma licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas da variante de Português-Francês, obtida na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, após a qual fez um estágio de dois anos, seguindo-se a sua vinculação ao quadro de uma escola. Lecionou em quatro escolas diferentes, tendo ficado “largos anos” na que precedeu a sua transição para o quadro da escola atual, em 2009.

A coordenadora do departamento de Matemática e Ciências Experimentais, CDMCE, com “mais de trinta anos” de uma carreira dedicada ao ensino, é licenciada em Engenharia Química, formação que complementou com uma profissionalização em serviço, correspondente a dois anos de estágio, que a habilitou para lecionar, “quer Física, quer Química”, aos níveis de escolaridade, do sétimo ao décimo segundo e cursos profissionais. Posteriormente, fez uma “formação especializada em gestão e administração escolar”. Entretanto, ensinou em turmas muito complicadas, “daquelas que nós pensamos, não [ser] possível existirem”, foi vice-presidente do conselho executivo de uma das escolas onde trabalhou, foi responsável pela elaboração do Plano de Ação e Melhoria no agrupamento onde estava. Pertence ao quadro da escola atual, desde 2018.

O coordenador do departamento de Expressões, CDE, licenciado em Educação Física, pela Universidade do Porto, fez um mestrado em Psicologia Pedagógica, o qual terminou em 1999. Obteve, além disso, o nível 3 do curso de treinador de voleibol, tendo treinado uma equipa durante anos, primeiro na 2<sup>a</sup> e depois na 1<sup>a</sup> divisão. É professor “da cadeira de Voleibol na Faculdade de Desporto, há quase vinte anos”. Nesta escola, já foi delegado de disciplina, coordenador de departamento, membro adjunto do diretor durante oito anos e, agora, de novo, coordenador de departamento.

A coordenadora do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular na escola, CPAFC, é também a diretora de turma da turma A, DT.A, e professora de Geografia das duas turmas envolvidas, PG. No âmbito das suas qualificações académicas, licenciou-se em Geografia, “formação educacional”, em 1988, seguindo-se um mestrado em “Psicologia Pedagógica na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação”. No que respeita a atividade profissional, desde 1988, lecionou em escolas do ensino básico e secundário, bem como, na Escola Superior de Educação de Leiria. Dos trinta e três anos de atividade letiva que contava à data da entrevista, durante “mais de vinte, [tem] sido orientadora de estágio, ramo de formação educacional, da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra”. Mais recentemente, tem estado “ligada ao plano de ação estratégica, PAE, ao plano de autonomia e flexibilidade curricular, à avaliação pedagógica”. Foi “uma das autoras das metas curriculares da Geografia do ensino básico”, estando, também, “ligada à produção de manuais ao nível da revisão científica”. Esta professora não pertence ao quadro da escola alvo. Esteve destacada naquele estabelecimento de ensino, durante três anos, precisamente aqueles em que os alunos das duas turmas envolvidas, completaram(iam) o ensino secundário e o terceiro do PAFC.

O Diretor de turma da turma B, DT.B, e professor de Filosofia das duas turmas envolvidas, PF, fez a licenciatura em Filosofia, na Universidade de Coimbra, e o estágio pedagógico na escola alvo deste estudo, em 1989. Regressou “há três ou quatro anos”, entrando agora para o quadro da escola. É o coordenador da área de Cidadania e Desenvolvimento, na escola. Para além disso, é “membro dos corpos sociais da Associação de Professores de Filosofia, durante doze anos [foi] membro da Direção, atualmente [está] na mesa da Assembleia Geral dessa associação.

O professor de Matemática das duas turmas envolvidas, PM, licenciou-se em Matemática, ramo investigacional. Começou a lecionar em 1986, fazendo, posteriormente, o estágio pedagógico. É professor do quadro da escola há cinco anos.

O presidente do Conselho Geral, PCG, é professor de quadro da escola, leciona a disciplina de Informática e coordena o Clube de Programação Robótica e Design, que integra a rede de clubes de ciência viva, na escola. Licenciado em Engenharia Informática, curso de cinco anos, “o ensino surgiu por acaso”. Porque “precisava de uma mudança”, experimentou o ensino, gostou e, percebendo “que até tinha jeito”, decidiu mudar o seu “rumo profissional”. Inscreveu-se num curso de Ciência de Computadores, por ser um curso de via de ensino, que quase completou, faltando apenas o estágio. Foi chamado para fazer a profissionalização em serviço e, tendo preferido esta opção, realizou-a na Escola Superior de Educação do Porto, ao longo de dois anos, um letivo e outro de projeto. Posteriormente, fez o mestrado em Engenharia Informática.

O Diretor da escola que implementou o PAFC em 2018/2019, D.1, à data da entrevista estava já aposentado. Licenciado em Engenharia Mecânica pela Faculdade de Ciências e Tecnologias da Universidade de Coimbra, conjugou duas ocupações profissionais ao longo de trinta anos, o ensino e uma “atividade técnica de engenharia”. Cerca de doze anos antes de terminar a sua carreira no ensino, deixou a segunda atividade e dedicou-se apenas ao ensino e à escola, onde lecionou durante quarenta e cinco anos. Ao todo, foram quarenta e seis anos de docência, dado que iniciou a sua carreira noutra escola, um ano antes de ser colocado definitivamente na escola que é, agora, alvo deste estudo. Nesta escola, exerceu cargos de liderança durante períodos diversos, em particular, de 1981 a 1983, foi vice-presidente do Conselho Diretivo, mais tarde, entre 2009 e 2012, integrou a equipa da Direção da escola e, de 2012 até 2020, foi o Diretor da escola. Aposentado em 2020, dedicou-se a outras ocupações, como por exemplo, ao voluntariado.

O Diretor da escola, D.2, que deu continuidade ao PAFC, assumiu o cargo diretivo em abril de 2020. Licenciado em Engenharia Civil, pela Universidade de Coimbra, desempenhou funções inerentes a essa formação académica, nos três primeiros anos. Decidindo-se, entretanto, por uma mudança, optou pela carreira docente, a qual exerce há trinta e seis anos, (à data da entrevista). Após o seu ingresso na carreira fez a formação em exercício, com a parceria entre a Faculdade de Ciências e Tecnologias e a Faculdade de Psicologia, da Universidade de Coimbra. Durante vinte e seis anos, deu aulas de Construção Civil e, nos dez anos seguintes, não havendo procura de cursos dessa área, lecionou Geometria Descritiva. Foi presidente do Conselho Diretivo de uma escola, na qual trabalhou anteriormente. Seguidamente, durante os dois primeiros anos de serviço nesta escola, onde é quadro de escola, fez a formação em Administração Escolar, na Universidade de Aveiro, já decorreram trinta anos.

A coordenadora para a Autonomia e Flexibilidade Curricular do Centro de Formação, CAFC.CF, é professora há trinta e seis anos, na área de Biologia e Geologia. Fez a licenciatura em Geologia, orientou estágios durante doze anos e, nesse percurso, tirou o mestrado na área da formação inicial de professores. Mais recentemente, fez o Doutoramento em Supervisão Pedagógica. Exerce funções num centro de formação, há quatro anos (à data da entrevista), onde faz formação de continuidade, para docentes.

No que concerne a apresentação de alunos e alunas, é abordado a escolha do curso, as expectativas que traziam para esta escola e para o ensino secundário, assim como, os objetivos que têm para o seu futuro académico.

A aluna do 12ºA (foi subdelegada de turma no 10ºA), Sd.10ºA, escolheu o curso de socioeconómicas, por ser uma área de que já gostava e, simultaneamente, apoiando-se no teste vocacional que fez no 9º ano, na escola que frequentou anteriormente. Esta escola secundária correspondeu às suas expectativas, não a desiluiu, mas também não a surpreendeu. O seu objetivo é ingressar no ensino superior.

O subdelegado de turma no 12ºA, Sd.12ºA, escolheu o curso de socioeconómicas porque sabia que necessitava da disciplina de Matemática A, mas não queria ter Físico-Química, o que lhe aconteceria se tivesse escolhido o curso de ciências e tecnologias. O ensino secundário correspondeu às expectativas que trazia. Pretende prosseguir para o ensino superior.

Para a aluna do 12ºB (que foi subdelegada de turma no 10ºB), Sd.10ºB, o curso de socioeconómicas foi uma segunda escolha, uma vez que, no seu primeiro décimo ano frequentou o curso de ciências e tecnologias, numa escola básica e secundária. A mudança de curso obrigou-a a mudar também de escola, trazendo-a para uma que é apenas secundária e cuja orgânica escolar a surpreendeu, por ser diferente da anterior. À semelhança dos colegas, pretende prosseguir para o ensino superior.

A escolha do curso de socioeconómicas, para a subdelegada de turma no 12ºB, Sd.12ºB, foi uma decisão sustentada e assertiva. Criar uma empresa para fins solidários, “para ajudar as pessoas”, era um desejo antigo, por isso, a escolha foi natural. A escola surpreendeu-a pela positiva, uma vez que, as referências que trazia eram muito contraditórias e transmitiram-lhe insegurança.

O delegado de turma no 12ºB, D.12ºB, já conhecia a escola, antes de a frequentar, pois “já tinha [lá] amigos”, pelo que, o secundário não foi uma surpresa para ele. Escolheu o curso de socioeconómicas, por ser a área que lhe pareceu mais interessante, e pretende ir para a faculdade.

#### **4.2 Perceção sobre as políticas públicas de educação.**

Neste ponto expõem-se as perceções dos entrevistados sobre políticas públicas de educação. Reformas curriculares e pedagógicas, inovações pedagógicas, autonomia das escolas, acesso ao ensino superior, escolaridade obrigatória, formação de professores, valorização da profissão, condições de trabalho e progressão na carreira e as políticas de colocação de professores, são todos os domínios abordados e que aqui se apresentam. A escolha destes tópicos resulta da abrangência do próprio projeto PAFC e da sua ligação com as razões que parecem estar associadas quer aos fatores que facilitaram a implementação desta reforma curricular nas escolas quer dos fatores que a dificultaram (Cosme, 2018, p.70-72).

##### **Reformas curriculares e pedagógicas**

Aludindo à complexidade que os processos de reforma educativa podem comportar, CAFC.CF estabeleceu um paralelismo entre os Decreto-Lei nº 98-A/92, de 20 de junho e Decreto-Lei nº55/2018, de 6 de julho, salientando finalidades comuns e, sobretudo, semelhanças entre as reações comportamentais dos professores, relativamente a ambos os documentos. Separados por mais de duas décadas, repetiu-se uma débil apropriação dos conteúdos dos normativos, bem como, o incumprimento dos mesmos.

PM considerou que as reformas de âmbito curricular e pedagógico acontecem ciclicamente e identificou na AFC uma revisitação da Área Escola e da Área de Projeto. No seu entender, todas estas medidas, são mais fáceis de aplicar nos 2º e 3º ciclos do que no secundário.

O DT.B identificou dois problemas na execução das reformas educativas, um relativo a quem executa, a “quem está no terreno”, o outro em “acreditar que através da formação se mudam comportamentos”. Quando se tem “25 ou 30 anos de profissão” já se definiram “perfis de ação” e “difícilmente [ocorrem] mudanças significativas”, explicou. Em relação à indisponibilidade dos professores para a mudança, CAF.CF considerou que estes utilizam frequentemente o argumento da volatilidade das políticas de educação, para justificarem a sua atitude.

Declarando que toda a reforma curricular e pedagógica deveria ter o envolvimento de todos os professores, D.2 comentou, “todas as políticas nos têm sido impostas” e isso justifica muitas das dificuldades existentes na execução das mesmas. A “grande falha (...) é não serem explicadas”, para que “os professores se sintam envolvidos e se reconheçam nelas”, concluiu. Assinalando dificuldades existentes, CPAFC referiu que a execução de reformas educativas “não pode [acontecer] à custa da boa vontade dos professores”, mas sim, construir-se sobre uma estrutura que permita a sua materialização em cada escola. Neste contexto, CDL disse ser impossível concretizar as reformas que a tutela determina, uma vez que os professores não dispõem dos tempos necessários para as pôr em prática.

Destacando que na base das dificuldades sentidas pelos professores, no contexto da AFC, está o facto de não terem frequentado as formações disponibilizadas, CFAC.CF enfatizou a necessidade de estes aprenderem a trabalhar em rede e sem receios de expor as suas fragilidades, o que, por si só, requer a existência de um bom ambiente dentro da escola. “As pessoas continuam a trabalhar de forma atomizada, muito fechadas em si mesmas”, o que obstaculiza um trabalho próximo e partilhado.

No âmbito dos documentos que enquadram a recente reforma curricular, decretos-lei 54 e 55, PASEO e AE, CAF.CF distinguiu a coerência existente e a perfeita articulação entre eles, como condições que proporcionam uma apropriação consistente dos seus conteúdos e finalidades. Aprovando o espírito reformista daqueles documentos, a coordenadora do PAFC na escola, CPAFC, considerou, porém, que as políticas educativas mudam mais em função da mudança dos governos e dos ministros do que das realidades e das necessidades educativas do país.

Pôr em prática o projeto de AFC, no entendimento da CDL, exige que os professores repercutam “uma sociedade milagrosamente feliz, com os valores da liberdade, da solidariedade, do respeito ecológico, em suma, todos os valores associados ao PASEO”, o que não é possível, “até mesmo pelas diferenças sociais”. Segundo CDL, “este é o problema ético que se coloca”. Esta professora identificou duas impossibilidades para a execução do PAFC, consistindo a primeira em querer-se “implementar um projeto idealista (...) para ir ao encontro do PASEO”, e a segunda no “choque entre uma avaliação formal, necessária por causa do exame nacional, e a avaliação de índole formativa, implícita num projeto deste tipo”. Numa análise do modelo de avaliação formativa, DT.B classificou o *feedback* como uma medida “de vigilância”, que tendo o poder de “eventualmente de ajudar a crescer”, também constitui “um perigo terrível”, por ser um “exercício de dominação” sobre o que se pode ou não fazer.

Em sentido contrário, CAFC.CF classificou positivamente outras inovações pedagógicas, nomeadamente os DAC, descrevendo as suas vantagens no âmbito do desenvolvimento de um trabalho articulado e sequencial entre várias disciplinas, o que amplifica as áreas de conhecimento e permite que os alunos realizem melhores e mais abrangentes aprendizagens. A extensão dos programas disciplinares, em particular o de Matemática, é um entrave em todo esse processo de trabalho em rede, na opinião de PM.

### **Autonomia das escolas**

Entre os entrevistados, o entendimento sobre autonomia das escolas é diverso. A autonomia deve implicar a possibilidade de escolher formas diferenciadas de atuação, para dar “respostas educativas mais adequadas” (CAFC.CF) às dificuldades sentidas por cada aluno. Contudo, para que seja possível, é necessário reforçar os recursos humanos e materiais, o que envolve meios financeiros que não existem. No parecer de PM, a sujeição das políticas de educação a critérios económicos é um problema grave.

Por sua vez, D.1 aponta a centralidade do sistema educativo português como um entrave na autonomia das escolas, considerando, todavia, que a atual política educativa tem uma tendência descentralizadora, ao delegar certas competências e áreas de decisão às próprias escolas. “É evidente que se essa política é bem implementada, as coisas funcionam bem, se não é, não vão funcionar bem”, concluiu.

Outro, é o entendimento do DT.B, para o qual, “a autonomia é ficção”, na medida em que está implícita no PASEO, documento que, na sua opinião, restringe a liberdade, por definir previamente o perfil ideal.

### **Acesso ao ensino superior**

Na opinião de D.2, o que interessa aos pais é a preparação dos alunos para os exames de Matemática, de Física e de Biologia, e não para “essas brincadeiras da AFC”. O que lhes importa é o 20 nesses exames, para que os filhos possam aceder ao curso de Medicina, ou a outro que lhes interesse. Este ponto de vista não terá fundamentação para a professora formadora CAFC.CF, pois, quando destaca as baixas médias nacionais, de 10 ou 11, nos exames daquelas disciplinas, conclui que, nesse domínio, se está “a fazer um péssimo trabalho”.

A respeito da avaliação e da preparação para os exames, na perspetiva de CDL existe discrepância entre uma avaliação formativa, implícita na AFC, e a avaliação “formal”, compaginada com os exames. “Pedem-nos (...) uma avaliação mais centrada nos valores e nas competências, ou que respondamos por uma avaliação formal?”, questionou. O efeito condicionante dos rankings das escolas na ação dos professores e das escolas no processo de preparação dos alunos, foi aludido também pela CDMCE. Os próprios alunos referiram a “pressão dos exames” como um constrangimento na implementação de projetos como o da AFC.

Na opinião de D.1, uma mudança positiva importante seria a de “separar o acesso ao ensino superior do processo do ensino secundário”, porque “dava mais liberdade às escolas”. A mesma opinião é a de PM, entendendo este, que se deve “devolver às Universidades a escolha dos alunos que as querem frequentar”.

O presidente do conselho geral, PCG, reforça esta ideia, expondo que “há contradições no sistema [de ensino] que são difíceis de ultrapassar (...), [em particular], a questão dos exames e do modelo de acesso ao ensino superior”.

### **Escolaridade obrigatória**

A decisão de estipular a obrigatoriedade da frequência escolar de doze anos, foi mais uma política de educação que mereceu o destaque de alguns entrevistados. Classificada de “uma das maiores conquistas dos últimos anos da escola” por PM, foi, em sentido inverso, considerada um problema pela CDL, designadamente, “o que ficou [das reformas

anteriores], foi a escolaridade obrigatória até ao 12º ano e, queiramos quer não, temos que lidar com ela, o que é outro problema.”

### **Formação de professores**

A formação ao longo da vida é fundamental para o desenvolvimento e atualização profissional dos professores. Nesse contexto, CAFC.CF salientou que, para o desempenho de cargos de liderança intermédia, como por exemplo, coordenador de departamento e diretor de turma, é absolutamente essencial que o professor tenha formação e esteja atualizado, relativamente a reformas e inovações pedagógicas. Focando o cargo de diretor de turma, em particular, D.2 defendeu que este deve ser entregue, apenas, a professores com formação e com sensibilidade para o desempenhar.

Na opinião de CAFC.CF, “a formação é uma área pouco valorizada pelas direções das escolas, no sentido de dar resposta às reais necessidades sentidas”. Enquanto os professores, investidos de cargos de liderança intermédia, não fizerem as formações/atualizações essenciais, não haverá uma efetiva mudança de práticas, referiu. Os professores procuram “a formação que seja menos trabalhosa e que responda às necessidades que eles sentem em determinado momento” (CAFC.CF) e a dimensão pedagógica, por si só, não é muito procurada, apesar do incentivo da tutela de relevar todas as formações no âmbito da AFC para a componente científico-pedagógica.

Num contexto mais abrangente, CAFC.CF mencionou a necessidade de existir uma formação pedagógica inicial, da responsabilidade das Universidades. Por conhecimento próprio, afirmou que a Universidade Aberta e a Universidade do Minho têm preocupações a este nível, mas, inversamente, na Universidade de Coimbra elas não existem.

### **Valorização da profissão. Condições de trabalho dos professores. Progressão na carreira.**

Na opinião de PCG, nos últimos dez anos, as escolas enfrentam uma acentuada falta de recursos, fruto de uma suborçamentação, o que tem vindo a condicionar negativamente o trabalho dos professores e dos alunos. Particularmente, a nível de *software* informático, nos últimos cinco anos, foi muito difícil realizar um trabalho expedito, dada a impossibilidade de algumas escolas renovarem equipamentos. Denunciando algum otimismo, PCG acrescentou que, o plano de transição digital veio mitigar os défices de equipamentos técnicos informáticos, existentes nas escolas.

Certo de que a motivação dos professores e o seu envolvimento em inovações pedagógicas e reformas educativas estão condicionados por políticas educativas, PCG destacou as mais impactantes: na primeira, o modelo de avaliação docente em vigor e as quotas, por terem sérias consequências na progressão na carreira; na segunda, as condições de trabalho dos professores, relativamente “à renovação de equipamentos e ao suporte técnico às escolas”.

### **4.3 Decisões relativas à adesão e medidas de implementação do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular**

#### **4.3.1 Decisões relativas à adesão ao Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular**

Emitido o Decreto-Lei nº55 em 6 de julho de 2018, o dever de o cumprir colocou-se a todas as escolas portuguesas, em particular, à escola alvo deste estudo. Ao abrigo dessa obrigatoriedade o diretor da escola deu início, em sede de Conselho Pedagógico, à discussão da adesão ao projeto de autonomia e flexibilidade curricular, a qual precedeu a implementação deste, naquele estabelecimento de ensino. Nesse contexto, eram patentes dúvidas e equívocos acerca da AFC e da gestão flexível de 25% da carga horária. Da parte dos agentes da decisão, emergiram muitas reservas, designadamente, questionava-se a aplicação do projeto ao ensino secundário alegando-se a incompatibilidade deste com a preparação dos alunos para os exames nacionais; encontravam-se dificuldades ao nível da conciliação dos horários dos professores e da (in)disponibilidade destes para concretizarem, em tempo extra-horário, atividades mais exigentes a esse nível; levantavam-se objeções quanto à aplicação da avaliação formativa, presente no projeto de autonomia e flexibilidade curricular, por se entender que seria um obstáculo no processo avaliativo e classificatório dos alunos, para o acesso ao ensino superior.

Entre os agentes decisores, era enorme a disparidade de perceções acerca da autonomia e flexibilidade curricular. Entendida por alguns(mas) como um projeto idealista, foi considerada impraticável num ensino pautado pela massificação, onde se encontra “todo o tipo de alunos”. Em particular, a coordenadora do departamento de Línguas, CDL, colocou a questão: “Como é que se vai criar um perfil de aluno exemplar, em alunos que não sabem o que são valores, nem os praticam?” e, explicando o seu ponto de vista, acrescentou: “apresentam-nos um modelo ideal baseado na liberdade, para se construir uma sociedade ideal, o que é impossível, até mesmo pelas diferenças sociais”. Este é, porém, um entendimento muito particular acerca das recentes medidas de política de educação, o

Decreto-Lei nº55/2018, de 6 de julho e o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória. No conjunto dos intervenientes neste estudo ouvimos opiniões diametralmente opostas e pareceres favoráveis à implementação do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular. Segundo PCG, a adesão ao PAFC “deveria ser uma abordagem mais ambiciosa, mais alargada.” Em suma, enquanto alguns preferiam que não existisse AFC e outros defendiam uma implementação do projeto moderada e cautelosa, outros havia, que a entendiam ampla, abrangente e mais ambiciosa.

Por decisão do Conselho Pedagógico de 10 de julho de 2018, o PAFC foi implementado apenas nas duas turmas de Ciências Socioeconómicas do 10º ano ali existentes, nas condições seguintes: (i) com uma margem de flexibilidade de 10%; (ii) com a necessária reformulação dos critérios de avaliação; (iii) o núcleo pedagógico fundamental ser o Conselho de Turma; (iv) atender a: O Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória e Aprendizagens Essenciais, nas planificações. Ainda no cumprimento do referido Decreto-Lei, aquele órgão decidiu manter as matrizes curriculares já cumpridas nos últimos anos letivos, tanto para os Cursos Científico-Humanísticos como para os Cursos Profissionais, por as mesmas cumprirem o disposto na nova legislação. No que concerne a Educação para a Cidadania e Desenvolvimento, decidiu não criar uma disciplina própria, optando pela implementação da transversalidade a todas as disciplinas dos Cursos Científico-Humanísticos e, nas componentes sociocultural e científica dos Cursos Profissionais. Em conversa informal, a justificação das tomadas de decisão supra enumeradas é a de que, dada a faixa etária da classe docente (da escola) ser elevada, seria muito difícil implementar o PAFC em todas as turmas da comunidade escolar. Foi possível, também, apurar que a decisão do Conselho Pedagógico ficou aquém das expectativas do Conselho Geral tendo, neste órgão, sido unânime a opinião de que a escola deve empregar esforços no sentido de se modernizar e responder aos desafios do mundo atual.

CDL, como membro do Conselho Pedagógico, sublinhou, desde logo, a existência de “dificuldade(s) para pôr em prática um projeto desta envergadura”. Entre muitos outros obstáculos, particularizou que este projeto “implicava conciliar horários”, “exigia que cada professor se disponibilizasse para além da sua carga horária”, comportava um “choque entre uma avaliação formal, necessária por causa dos exames nacionais, e a avaliação de índole formativa implícita num projeto deste tipo”, acrescentando a esse nível, dúvidas sobre “Que percentagem cabe a cada disciplina? Como é convertida numa classificação final, numa

média de um curso que servirá para candidatura ao ensino superior?”, e ainda, “Pedem-nos que tenhamos uma avaliação mais centrada nos valores e nas competências ou, que tenhamos que responder por ela numa avaliação formal?”. Foram muitos os inconvenientes apresentados. Da diversidade de pareceres resultou a decisão de implementar o projeto de autonomia e flexibilidade curricular, a título experimental, apenas nas duas turmas do 10º ano do curso de ciências socioeconómicas, justificando-a com o facto de encontrarem, neste curso, mais afinidades entre as disciplinas do que em outros. “Foi uma opção que acabou por reunir consenso, mas não foi uma opção que fosse desejada por todos”, observou PCG. De acordo com a sua apreciação, e de D.2, a escola aderiu ao projeto sem grande entusiasmo.

#### **4.3.2 Medidas de implementação do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular**

A implementação do projeto de autonomia e flexibilidade curricular implicou que antecipadamente se definisse: a sua estrutura e a sua abrangência; como e onde se iria desenvolver; quem seriam os responsáveis pelo seu desenvolvimento; se preparasse a formação e/ou ações de sensibilização dos agentes envolvidos na execução deste plano de inovação pedagógica. Decorrente da análise destes domínios de ação em sede de CP, o diretor D.1 optou por uma implementação parcial, apenas em duas turmas do 10º ano, propondo uma gestão curricular de, pelo menos, 10% para a autonomia e flexibilidade curricular.

A elaboração de domínios de autonomia curricular (DAC) foi a abordagem escolhida para o exercício da autonomia e flexibilidade curricular, o que, por implicar a presença de trabalho interdisciplinar e ou de articulação curricular, exigiu a atribuição de 100 minutos à quarta-feira, na componente não letiva do horário dos professores, para a preparação do mesmo.

A escolha das turmas recaiu sobre as duas turmas do 10º ano do curso de ciências socioeconómicas, sendo diversas as razões apontadas, nomeadamente, por ser um curso com disciplinas que se podem interligar e cujos exames não são nucleares para o acesso ao ensino superior; porque a elaboração de DAC seria mais fácil naquele curso; porque as duas turmas tinham mais ou menos os mesmos professores; porque o curso de ciências e tecnologias tinha demasiadas (sete) turmas e havia que preparar os alunos para os exames.

Estas medidas foram aprovadas em sede de Conselho Pedagógico (CP). Ao abrigo do disposto no Decreto-Lei nº55/2018, de 6 de julho, este órgão terá também aprovado anteriormente a implementação da Cidadania e Desenvolvimento, como área de

transversalidade disciplinar correspondente a quinze tempos letivos, em todas as turmas do 10º ano da escola. O tipo de dinâmica pedagógica que o CP delineara, no ano letivo anterior, para a área de Cidadania, foi aprovado novamente para o exercício de autonomia e flexibilidade curricular. Não foram programadas quaisquer mudanças estruturais, para a concretização deste projeto. Os horários dos professores não previam coadjuvações, e os horários das turmas não designavam espaços de trabalho e de aprendizagem, para além da sala de aula. “A escola fez apenas aquilo que era indispensável fazer”, observou CPAFC.

A escolha do curso de socioeconómicas não terá sido inócua, pois, tem implícita uma valorização do curso de ciências e tecnologias em detrimento dos outros cursos disponíveis na escola. Na opinião do diretor (D.2), a escolha do curso de socioeconómicas “não foi por acaso. Talvez fosse o curso onde se podia dispensar mais carga horária. (...) A Geografia, a História e a Economia podem ligar-se, os exames destas disciplinas não são nucleares (e) a escolha terá [assim] surgido naturalmente”. Admitia, portanto, que talvez fosse o curso de ciências socioeconómicas que oferecia maior abertura, tanto da parte dos professores como dos alunos, e permitia maior flexibilização curricular. Na opinião de PCG, “a autonomia e flexibilidade curricular poderia ir mais longe, tanto nas turmas onde foi implementada como na escola toda”, avançou-se até onde foi possível, “dentro daquilo que foram as opções da escola, com os decisores de altura”. Para a coordenadora CDL, “foi impensável, à partida”, que a autonomia e flexibilidade tivesse maior abrangência na escola.

Da análise dos dados recolhidos, sobressaem sobretudo dificuldades e equívocos acerca desta medida de política educativa, permitindo-nos ponderar que podem dever-se ao desconhecimento do seu carácter e propósito ou simplesmente a crenças arraigadas e conservadoras. O projeto “foi adotado com muita timidez”, fizeram-se mudanças com “cautela”, observou CDMCE/E.

A escolha da coordenadora do projeto de autonomia e flexibilidade curricular foi da responsabilidade do diretor da escola, D.1, e decorreu da intersecção de circunstâncias, aparentemente oportunas, a saber, a professora havia sido colocada na escola por mobilidade e estava com horário incompleto, além disso, era professora de Geografia das duas turmas e diretora de turma de uma delas. “Foi uma questão de gestão de recursos humanos”, são palavras do próprio, D.1. A coordenação da área de cidadania e desenvolvimento já estava atribuída, desde o ano letivo transato, ao professor de Filosofia e diretor de turma da segunda turma envolvida.

Existiam muitas dúvidas, no âmbito da implementação do PAFC, e a apropriação de conceitos não era consistente, uma vez que a leitura dos diversos documentos, a reflexão e o debate, não se tinham realizado. Além disso, a percepção sobre as mudanças que o projeto implicava, a falta de hábito em trabalhar de forma colaborativa, as próprias dificuldades em se adaptarem à autonomia e flexibilidade curricular e a incompreensão relativamente à abrangência (2 turmas em 60) do projeto, levaram à relutância de muitos, em o pôr em prática. Segundo a coordenadora do PAFC, “o mais complicado foi mesmo a adesão dos professores”. À semelhança do que já acontecera com outras reformas na educação, a autonomia e flexibilidade curricular era vista, pelos professores, como uma experiência de um ano que talvez não resultasse. Assim, não acreditando no projeto, havia pouco entusiasmo para colaborar.

Uma das dificuldades apontadas, no arranque do PAFC na escola, foi a falta de formação dos professores, uma vez que nenhum tinha passado por formação antecipada, incluindo a coordenadora do projeto. Na escola eram muito poucos os professores que tinham formação ao nível da autonomia e flexibilidade curricular. As lideranças intermédias e de topo (coordenadores de departamento, coordenadores dos diretores de turma, coordenadores dos diretores de curso, delegados de grupo, etc.) que têm responsabilidades na condução de departamentos, de equipas de trabalho e na orientação de práticas pedagógicas, não realizaram formação. Os diretores, D.1 e D.2, ou qualquer membro da direção, também não fizeram formação. Apesar da situação estar aquém do desejado, a preparação da implementação do PAFC, na escola em causa, não incluiu qualquer tipo de formação inicial. O Centro de Formação que, por regra, dá resposta às necessidades formativas, referenciadas pelos diretores, das diferentes unidades orgânicas, não recebeu requisições nesse sentido. Nesta escola, as pessoas que fizeram formação inscreveram-se de forma livre e independente.

Na opinião da coordenadora do departamento de Línguas, CDL, “as pessoas já estavam pessimistas em relação à implementação do projeto, por isso, não houve manifestações de interesse em realizar a formação”. Apesar de tudo isto, o projeto iniciou-se e os professores envolvidos encetaram uma fase de leitura e discussão dos documentos emanados pela tutela, a partir da qual foram elaborando a sua aprendizagem do tema.

A coordenadora para a autonomia e flexibilidade curricular do centro de formação, CAFC.CF, esteve presente numa reunião com os conselhos de turma de ambas as turmas,

desenvolvendo uma ação formativa que proporcionou o esclarecimento de dúvidas e a sensibilização para as potencialidades e vantagens do projeto. Percebendo que os professores “estavam muito confusos” e que a dúvida principal se relacionava com a arquitetura das “áreas de confluência entre as várias disciplinas”, CAFC.CF elucidou-os sobre o assunto, procurando dissipar inseguranças, promover um trabalho mais confiante no âmbito dos DAC e uma melhor compreensão da AFC.

No decurso do projeto, *a posteriori*, estes professores não solicitaram outro(s) momento(s) formativos nem uma formação de continuidade, quer a nível de escola, quer a nível externo. Aqueles que assim o entenderam, uma vez que só ia quem queria, participaram nas sessões promovidas e moderadas pelos órgãos centrais, à dimensão nacional, cuja finalidade era partilhar experiências, novas ideias, e proporcionar o debate.

A apresentação do PAFC aos alunos foi feita em cada turma, pelo respetivo diretor de turma, havendo resultados diferentes entre ambas. As reações foram mais positivas numa do que na outra, porque os alunos viram a possibilidade de realizar atividades diferentes do habitual, enquanto na outra, os alunos entenderam o projeto como um acréscimo de trabalho. Estas disparidades foram atribuídas ao facto de se tratar de dois grupos com características completamente diferentes, mas também, por terem sido professores diferentes a apresentar. Alguns dos discentes assumiram que não entenderam bem o que iriam fazer, nem as diferenças que estavam em causa, quando lhes foi apresentado o projeto. Retiveram, no entanto, que o projeto lhes iria mudar um pouco a carga horária, que todas as disciplinas estariam incluídas havendo colaboração entre os professores e que o projeto entrava na avaliação do parâmetro Saber-fazer, “em 10 ou 15%”. Confessaram, além disso, que nunca conseguiram distinguir a flexibilidade curricular da cidadania, nem das atividades (palestras, por exemplo) promovidas e organizadas pela escola.

Relativamente a envolvimento dos encarregados de educação no PAFC, os alunos partilharam que foi inexistente ou, quando muito, pontual. Concluindo, acrescentaram que os pais não chegaram a perceber em que consiste a autonomia e a flexibilidade curricular.

#### **4.4 Operacionalização do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular**

A definição da estrutura do projeto de AFC, da sua abrangência e a sua finalidade deu lugar à sua operacionalização, sob a coordenação da professora CPAFC. Neste ponto mencionamos a participação dos professores em geral e as principais ações que realizaram, designadamente, planificação curricular, avaliação dos alunos/definição dos critérios de

avaliação, práticas pedagógicas, trabalho colaborativo. O entendimento dos professores sobre AFC, os efeitos do ensino a distância na operacionalização da AFC, que monitorização do projeto foi feita e a existência de intercâmbios com outras escolas, são igualmente, tópicos que abordamos.

### **Planificação curricular, articulação interdisciplinar**

A planificação curricular no âmbito da autonomia e flexibilidade, implicava “a alteração das planificações” de cada disciplina, uma vez que, “se começava a trabalhar com as Aprendizagens Essenciais (AE) e com o Perfil do Aluno (PASEO)”, informou CPAFC. “Houve alguma preocupação nas atividades que se foram desenvolvendo (...), de forma a articular aprendizagens essenciais e competências” previstas no PASEO, acrescentou. Esta revelou-se uma tarefa complicada, pois, conjugar as diferentes formas de ver e de pensar dos professores intervenientes dificultou muito o trabalho de articulação de conteúdos e de competências. (CPAFC) Crenças enraizadas e a resistência à mudança foram o maior obstáculo. Concomitantemente, fazer uma planificação curricular que favorecesse a “sintonia de conteúdos” entre as disciplinas “não era uma coordenação fácil de fazer”. (CDMCE/E)

### **Avaliação dos alunos**

A escola estipulou que 10% da carga horária das componentes sociocultural e científica seria atribuída à autonomia e flexibilidade curricular, decorrendo daí, a necessidade de definir critérios de avaliação para os DAC. Os professores das turmas vinculadas ao PAFC, atribuíram 10% do domínio *saber-fazer* aos DAC, porém, o processo “na altura foi um bocadinho polémico”, observou CPAFC. A discussão desta matéria comportou “muitas dúvidas” (CPAFC) sobre *como* enquadrar os DAC nas planificações de cada disciplina e *como* integrar a avaliação dos DAC na avaliação de cada disciplina.

A avaliação de cada DAC reunia a avaliação dos professores, a autoavaliação dos alunos e a avaliação dos seus pares, em termos de participação e empenhamento. O valor resultante era igual para todas as disciplinas envolvidas, embora se constatasse que a nota atribuída aos DAC tinha um peso residual na classificação final da disciplina. “Os professores usavam a nota dos DAC para subir algumas notas [de alunos] quando elas eram baixas”, explicaram os alunos no *focus group*.

### **Práticas pedagógicas**

A prática pedagógica caracterizava-se pela alternância entre a lecionação dos conteúdos teóricos e a realização de atividades para a flexibilidade curricular. Eram aulas mais leves e descontraídas, trabalhava-se em grupo e o/a professor/a auxiliava quando necessário. (*focus group*) Estas aulas decorriam no horário letivo das disciplinas envolvidas.

Foi difícil arranjar estratégias para implementar as atividades, contudo, realizaram-se: domínios de autonomia curricular; uma ficha que articulou conteúdos de três disciplinas e foi resolvida sequencialmente nas respetivas salas de aula; ocorreram diversos workshops, entre outras. (DT.B) Havia, inicialmente, um projeto comum às duas turmas, contudo, não foi possível realizá-lo na plenitude, por existirem dificuldades ao nível da concretização das atividades. Em sua substituição foi projetado o concurso *Mentes Flexíveis*, que compreendeu peças de teatro, de música, de jornalismo e um *quizz* composto por questões de todas as disciplinas. Nas palavras do professor de Filosofia e DT.B, “este foi um trabalho que envolveu todo o conselho de turma e, no fim, os alunos”.

No segundo ano do PAFC, correspondente ao 11º ano dos alunos, foi planeado um projeto cujo fio condutor era a reportagem fotográfica. Teve início numa visita de estudo e deveria terminar numa outra, o que não veio a acontecer por causa da pandemia. Esta atividade, no entanto, não despertou o entusiasmo nem a motivação dos alunos, de acordo com o testemunho de alguns.

Os discentes participantes teceram críticas à calendarização das atividades, por estas lhes serem comunicadas com pouca antecedência, relativamente à sua realização e data de entrega, bem como de se sobreporem aos testes de avaliação, o que acontecia especialmente numa das turmas. De forma oportuna e pertinente, as alunas e alunos também questionaram a compartimentação que existia entre a realização e avaliação das atividades disciplinares habituais e as da flexibilidade curricular, dando o exemplo das apresentações orais na disciplina de Inglês. Não entendiam a razão de não apresentarem os trabalhos da flexibilidade curricular em língua inglesa, uma vez que isso proporcionava a articulação interdisciplinar, reduzia o número de apresentações orais, por se conciliarem momentos de avaliação idênticos, e os alunos ficariam menos sobrecarregados.

### **Trabalho colaborativo**

A implementação adequada da autonomia e flexibilidade curricular pressupõe a prática de trabalho colaborativo consistente, que é tão mais profícuo quanto maior for a disponibilidade

dos professores para se articularem e se apoiarem quando partilham aptidões e fragilidades. (CAFC.CF) O desenvolvimento de um trabalho deste tipo requer protagonistas com abertura mental, capazes de incrementar modelos contemporâneos de ensino, para que a educação escolar acompanhe a evolução da sociedade em que se insere. (CAFC.CF) Concretamente no caso em estudo, a falta de adesão dos professores envolvidos foi a primeira de várias dificuldades, particularmente, no âmbito da definição de objetivos, de estratégias e de metodologias de atuação comum. O facto de envolver pessoas que não estão habituadas a trabalhar de forma colaborativa e que insistem nas práticas que repetem há anos, potenciou as dificuldades encontradas. (CPAFC) Reconhecer a necessidade de mudar práticas e a importância do trabalho colaborativo depende do perfil da cada pessoa e da forma como ela consegue articular aprendizagens, competências e trabalhar com os outros.

### **Participação dos professores em geral**

Entre os diversos agentes envolvidos no PAFC, designadamente, a coordenadora, os diretores de turma, os professores das diversas disciplinas, os alunos, encontraram-se diferenças acentuadas, ao nível da motivação, do empenho, do grau de envolvimento e do contributo de cada um desses atores.

A participação das disciplinas e, implicitamente, dos professores foi bastante diferenciada. Considerando a extensão dos programas e dos currículos, alguns dos intervenientes “partiram logo da impossibilidade, como foi o caso da Matemática”. (CPAFC) Houve, no entanto, outras disciplinas que participaram com regularidade, como foi o caso de Geografia e de Economia, que estiveram no centro do planeamento e do desenvolvimento das atividades para a flexibilidade curricular, ou das disciplinas de Inglês, de Educação Física ou de Filosofia, que deram também importantes contributos no âmbito do PAFC. (CPAFC) Segundo o testemunho da coordenadora para a flexibilidade curricular do Centro de Formação, CAFC.CF, “Os produtos finais evidenciam que os pontos de confluência encontrados correspondem sempre às mesmas disciplinas”, donde se pode concluir que nem todas as disciplinas estiveram envolvidas. “O trabalho foi-se fazendo sem o contributo de quem não quis”, lamentou a coordenadora do projeto, CPAFC, acrescentando que ficou muito surpreendida ao verificar que não tinham sido, nem o dinamismo, nem o entusiasmo, os motivos da escolha dos professores, para o desenvolvimento do projeto. Estes, viam o PAFC como uma experiência de um ano que não ia resultar, daí que, participassem o mínimo

possível. O ceticismo sobre as inovações pedagógicas, em particular sobre o PAFC, e a oposição à mudança, marcaram fortemente o desempenho de alguns professores.

A diferença de motivação, de entusiasmo e de disponibilidade para trabalhar a flexibilidade que distinguia os professores, foi observada também pelos alunos. Estes destacaram pela positiva a professora de Geografia (também diretora de uma das turmas) e pela negativa o professor de Matemática. Em relação à coordenação das atividades que se realizaram, os alunos encontraram, igualmente, diferenças entre a diretora de uma turma e o diretor da outra turma, sendo mais apreciado o desempenho da primeira.

No que concerne ao empenho dos próprios alunos, também aqui houve disparidades, à semelhança do que habitualmente acontece sem flexibilidade curricular. No entanto, tal como assinalou CPAFC, os alunos que mais se empenharam nem foram aqueles que, regra geral, têm melhores classificações, sobressaindo aqui, o valor da AFC na promoção da inclusão e da igualdade de oportunidades. A existência de exames nacionais no ensino secundário condicionou a disponibilidade de alguns alunos relativamente à AFC, mas esta também dependeu do tipo de atividade que lhes era proposta. O concurso *Mentes Flexíveis*, realizado no final do 10º ano, foi um sucesso em termos de adesão, de entusiasmo e de motivação dos alunos.

### **Efeitos do ensino a distância na operacionalização da AFC**

O ensino a distância, motivado pela pandemia, veio dificultar o desenvolvimento do PAFC, de acordo com todos os agentes envolvidos. A impossibilidade de realizar as visitas de estudo, entre outras atividades, que estavam programadas, e a falta de autonomia e de responsabilidade dos alunos para desenvolver trabalhos sozinhos, foram as razões apontadas para justificar a cessação de todas as atividades no âmbito da flexibilidade curricular. Os próprios alunos nunca dissociaram o modelo de trabalho em flexibilidade curricular do trabalho de grupo presencial, à volta da mesa, na sala de aula.

Análise diferente foi a de outros entrevistados, designadamente, de PCG, ao realçar que o ensino a distância “podia trazer muitas oportunidades” e oferecer “uma aprendizagem e um enriquecimento expressivos”, dado o “enorme potencial do digital, desde a criação de materiais, ao trabalho colaborativo”, ou de D.2, “tinha sido uma grande vantagem”, tirarem proveito “da facilidade com que se poderiam encontrar” em ambiente virtual, ou ainda, de CAFC.CF, que sublinhou, “os meios digitais [poderiam] facilitar imenso o ponto de encontro entre várias disciplinas, (...) para os alunos se encontrarem e (...) fazerem trabalho em

equipa, em pares”, o que teria “sido uma grande vantagem”, dado “o meio virtual, (...) [ser] o meio adequado para essa partilha”. Perdeu-se uma oportunidade e, cumulativamente, o projeto estagnou.

### **Entendimento sobre AFC**

A operacionalização da autonomia e flexibilidade curricular requer que todos os seus agentes conheçam os princípios, os objetivos, as estratégias e as dinâmicas intrínsecas a este modelo de aprendizagem, pelo que, ter ou não formação neste domínio é muito relevante. No caso do presente estudo, nenhum dos agentes envolvidos fez formação no âmbito da AFC, nem tão pouco, aqueles que desempenham funções ao nível das lideranças intermédias ou das de topo. Um entendimento cabal sobre autonomia e flexibilidade curricular ficou, portanto, muito comprometido. Em face das dúvidas que todos os professores tinham, para iniciar o projeto, as reuniões das quartas-feiras, até ao final do primeiro período, foram dedicadas à leitura e interpretação de documentos, decretos-lei, despachos, etc., relacionados com a flexibilidade curricular. (CPAFC) A coordenadora para a AFC do Centro de Formação esteve presente numa dessas tardes, para elucidar sobre (procura de) áreas de confluência, elaboração de DAC, articulação curricular, práticas colaborativas, entre outros. A apropriação adequada dos conceitos foi imprescindível para dar início ao projeto e, na sua continuidade, o desempenho dos professores envolvidos foi progredindo com base na aprendizagem que realizaram a partir da própria experiência. (CPAFC) Não optaram pela frequência de qualquer formação, nesta área.

Relativamente ao entendimento dos alunos sobre o assunto, os próprios admitiram que não tinham uma ideia muito clara acerca da autonomia e flexibilidade curricular como modelo pedagógico e formativo.

### **Dificuldades percebidas na formação de professores**

O desempenho hesitante e a fraca capacitação de alguns professores no âmbito da autonomia e flexibilidade curricular, não passou despercebido aos alunos. Identificando falta de conhecimento e de preparação na operacionalização do projeto, foi sugerido por uma aluna, (Sd\_12(10B)), que este modelo pedagógico devia ter sido “*leccionado*” previamente aos professores. Queria certamente dizer, que os professores deviam ter feito formação inicial, para que o projeto fosse aplicado sem ambiguidades e, com mais confiança, difundido aos alunos. Questionados acerca do alargamento do projeto a toda a escola, reiteraram que o

conceito de autonomia e flexibilidade curricular deve ser antecipadamente compreendido e trabalhado, e só depois implementado em toda a escola.

### **Intercâmbios com outras escolas**

Não houve interação direta entre esta e qualquer outra escola, no entanto, ao nível dos órgãos centrais, houve a preocupação de mostrar evidências daquilo que se ia fazendo noutras escolas portuguesas. Realizaram-se exposições e comunicações do trabalho realizado em algumas das escolas piloto que já tinham iniciado a autonomia no ano anterior.

### **Monitorização**

Quanto à monitorização do projeto, obtiveram-se apreciações díspares, imprecisas, contraditórias, até.

O professor DT.B informou que o acompanhamento dos trabalhos era feito, “pelo menos de quinze em quinze dias”, à quarta-feira. “Esse conhecimento era medido nessas sessões, entre os professores”. O mesmo foi transmitido pela professora CPAFC, “Éramos nós, à quarta-feira, que íamos monitorizando. Íamos acompanhando aquilo que [os alunos] iam fazendo, íamos dando o *feedback* daquilo que íamos fazendo”.

O professor de matemática, PM, também referiu que “o trabalho conjunto que desenvolvemos era discutido e analisado por todos. (...) Depois de (...) realizada [cada atividade], dava-se conta do que é que tinha feito, aos restantes colegas, e fazia-se um registo [numa grelha], até porque houve um relatório final.”, e salientou, “quem liderava [o projeto], era a coordenadora, [também] diretora de turma de uma das turmas”.

O diretor D.1 informou que, “a coordenadora fazia sempre um relatório por período, dos trabalhos desenvolvidos e da forma de desenvolvimento dos mesmos, o qual era visto no conselho pedagógico”, e que, “no fim do primeiro ano, fez o relatório anual do trabalho desenvolvido.” No entanto, a professora CDL afirmou que não tinham “grande *feedback*”, “nem no conselho pedagógico”.

Por sua vez, a professora CDMCE/E referiu, “no final [do ano], fez-se uma análise do número de DAC que se realizaram e dos seus resultados” e, nesse contexto, tinha auxiliado CPAFC “a fazer o tratamento estatístico dos trabalhos”.

A este respeito, CAFC.CF afirmou não saber se foram definidos indicadores de monitorização, para este projeto de AFC, e que, “a equipa de autoavaliação [da escola], teoricamente, terá de fazer esse tipo de acompanhamento.”

Interrogado sobre a mesma matéria, D.2 declarou ter conhecimento de que, nos anos anteriores, foi “produzido o relatório anual, da responsabilidade da coordenadora” do projeto e, pormenorizando, “é um relatório descritivo, não há indicadores, não há nada.”. Por fim, acrescentou, “eu fiz a pesquisa no Projeto Educativo, e não encontrei nenhum indicador sobre isto. Portanto, a própria equipa da avaliação interna (...) não refere nada. Não há indicadores definidos (...) para a AFC.”

Não foram, de facto, divulgados indicadores de monitorização. O Projeto Educativo da escola não apresenta qualquer indicador de monitorização para a AFC, donde se infere que a equipa de autoavaliação da escola não fez esse acompanhamento. Existem dois relatórios descritivos, elaborados pela coordenadora do PAFC no final dos dois primeiros anos, porém, não mencionam indicadores de monitorização, nem estratégias concretas. Tecem considerações genéricas acerca do trabalho desenvolvido pelos professores, contudo, não é abordado o desempenho dos alunos.

Não tendo havido uma verdadeira monitorização, perdeu-se aqui uma oportunidade de conhecer melhor as fragilidades de índole formativa, organizativa, colaborativa, pedagógica, etc., que a escola possua, para que lhes sejam dadas respostas mais eficazes.

#### **4.5 Efeitos e Impactos do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular**

Abordamos, neste ponto, dois universos distintos: os efeitos do PAFC nos seus protagonistas, naqueles que o operacionalizaram, a nível de capacitação docente, definição de critérios de avaliação, gestão curricular, trabalho colaborativo, apresentação dos trabalhos realizados, aprendizagens dos alunos, desenvolvimento de competências transversais, resultados escolares, continuidade do PAFC; os impactos do PAFC em toda a comunidade educativa, em particular, na capacitação dos professores (cultura da escola), na organização da escola (lideranças intermédias, coletivo de alunos, coletivo de professores, gestão escolar).

##### **4.5.1 Efeitos do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular**

###### **Na capacitação de professores**

Não tendo nenhum dos professores envolvidos frequentado formação no âmbito da AFC, a aquisição de competências de ação nesta área foi um processo complexo e moroso, pois, a leitura e interpretação dos documentos, que efeturaram no início, revelou-se insuficiente. A capacitação tornou-se mais consistente com a experimentação e a prática deste modelo

educativo, “evolução que foi clara naqueles que estavam a trabalhar, mas, pouco ou nada naqueles que estavam a ver”, observou CPAFC. Por outro lado, entre os professores intervenientes no projeto, observam-se diferentes leituras desta experiência e diferentes sensibilidades. A compreensão do próprio modelo pedagógico é também muito variável entre os docentes, o que condiciona a apreciação de cada um. A nível do tempo despendido na preparação das atividades, na opinião do professor de Filosofia e diretor de turma, DT.B, este modelo “exige um grande investimento em termos de trabalho”, embora contrastasse com opiniões que referem as práticas colaborativas como uma forma de trabalhar melhor, com menor dispêndio de tempo.

A mudança de práticas depende das pessoas e da disponibilidade de cada uma para conhecer e experimentar novas abordagens pedagógicas, e, sobretudo, para abandonar velhas rotinas. Na maior parte das vezes, não se consegue reunir todas as condições, o que inviabiliza a concretização de mudanças significativas.

#### **Na definição de critérios de avaliação**

O decreto-lei nº55/2018 de 6 de julho, enquadra alterações significativas no âmbito da avaliação das aprendizagens (capítulo II, secção III), relativamente ao que estava disposto até então. Ficaram, assim, todos os estabelecimentos de ensino obrigados a alterar os critérios de avaliação das diversas disciplinas. Nesta escola, “alteraram-se os critérios de avaliação, mas, especificamente nas duas turmas que trabalharam os domínios de autonomia curricular. Estas alterações eram feitas nas reuniões que tínhamos, (...) quase todas as quartas-feiras”. (CPAFC)

#### **Na gestão curricular**

Durante o primeiro ano, os professores que operacionalizavam o PAFC, perceberam que era necessário alterar a matriz curricular, entendendo, também, que para assegurar a continuidade do mesmo se deveriam fazer ajustes a nível da interdisciplinaridade, do trabalho colaborativo e da gestão dos conteúdos. Contudo, alguns dos docentes daquelas turmas mantiveram-se relutantes em relação à generalização da flexibilidade curricular a todas as disciplinas e ao seu próprio envolvimento. Na opinião de DT.B, “há disciplinas em que [a flexibilização de conteúdos] será muito complicada, por exemplo, a Matemática, (...) e nós devemos respeitar essas diferenças”.

### **No trabalho colaborativo**

No grupo, nunca houve um pleno consenso acerca das vantagens do trabalho colaborativo, quer no desempenho dos professores, quer na finalidade principal, que são as melhores aprendizagens dos alunos e, até, os resultados da própria escola. Embora alguns dos professores tenham aderido a este modelo pedagógico e percebido todas as vantagens, grande parte deles nunca esteve receptiva à experiência e manteve as suas convicções e as suas rotinas. A participação numa atividade apenas, representava para alguns uma enorme cedência e, o comentário sincero do professor de Matemática, PM, “não sendo eu dos mais crentes em muitas destas coisas, acho que, mesmo assim, correu melhor do que nós estávamos à espera”, reflete essa ideia. O individualismo e o trabalho isolado ainda estão muito enraizados na maioria dos docentes, o que terá origem em diversos fatores, sejam eles, o receio de expor fragilidades, a existência de dificuldades de teor relacional ou de práticas conservadoras. A coordenadora do projeto, CPAFC, admitiu ter encontrado esse problema e a esse respeito, observou, “Tem que partir de nós, reconhecermos a necessidade de mudar e a importância do trabalho colaborativo”, mas, este foi sempre um enorme obstáculo. A coordenadora pedagógica do departamento das ciências exatas e expressões, CDMCE/E, mencionou-o como “o principal problema” e explicitou que era “na interdisciplinaridade, nos trabalhos colaborativos e na gestão de conteúdos”, onde mais se evidenciava. Ficou claro que entre os agentes envolvidos foram poucos os que efetivamente trabalharam de forma colaborativa e que os restantes não chegaram a compreender as vantagens dessa prática.

### **Apresentação de trabalhos e projetos realizados**

De todas as atividades (DAC, sobretudo) realizadas ao longo do(s) ano(s) letivo(s), apenas o concurso Mentis Flexíveis que envolveu as duas turmas e decorreu no auditório da escola, foi apresentado publicamente no final do 10º ano. Encarregados de educação, alunos de outras turmas e professores da escola, puderam assistir a esta apresentação, tendo-se assinalado a presença de alguns deles. Esta foi a atividade que mais entusiasmou os alunos, que mais os motivou e onde realizaram aprendizagens mais significativas. Guardaram boas memórias da experiência. Na opinião destes, a possibilidade de alunos de outras turmas assistirem a esta apresentação contribuiu para divulgar o projeto de autonomia e flexibilidade curricular, na escola.

### **Nas aprendizagens dos alunos**

Ao longo do primeiro ano, as atividades interdisciplinares (DAC ou simples fichas de trabalho) promovidas pelos professores tiveram um impacto positivo junto dos alunos e proporcionaram-lhes enriquecimento cultural e científico, assim como, o desenvolvimento de competências de âmbito relacional.

Acerca de uma atividade que envolveu as disciplinas de Filosofia e de Português, DT.B referiu que “eles terão ganho uma compreensão um bocadinho maior do que se a atividade fosse feita só no âmbito da disciplina de Filosofia, na medida em que [tiveram] a possibilidade de verificar que, com outras proposições, que não as de conteúdo filosófico, a regra aplica-se”. Sobre o desempenho dos alunos no DAC *Mentes Flexíveis*, que foi apresentado no final do ano, o mesmo professor, DT.B, relatou que os alunos fizeram uma “autocrítica sem que ninguém lhes tenha pedido isso (...) eles estavam mais aplicados naquele trabalho do que noutra qualquer e acabaram por perceber que era muito mais interessante do que pensavam e que podiam ter feito melhor do que o que fizeram. Esse exercício é importante, do ponto de vista do crescimento e do desenvolvimento pessoal.”

D.1, relatou que tinha assistido à apresentação do DAC, no fim do 10º ano, e que os alunos “apresentaram bons trabalhos, [demonstrando] uma certa vontade de serem os melhores. Os alunos empenharam-se.”

O grau de empenhamento e a qualidade do trabalho realizado foram objeto de reflexão e de autoavaliação, contribuindo implicitamente para o fortalecimento da maturidade intelectual e do desenvolvimento pessoal.

### **Desenvolvimento de competências transversais**

As atividades desenvolvidas no 10º ano de escolaridade foram as mais apreciadas e as que tiveram maior adesão. Os alunos reconheceram unanimemente que o cruzamento de conteúdos disciplinares, a flexibilidade curricular e a associação de áreas do conhecimento lhes permitiram a consolidação de aprendizagens de maior abrangência cultural.

No 11º ano, o projeto idealizado na área dos DAC não despertou o interesse nem o entusiasmo dos alunos, pelo que, a fraca mobilização destes e o surgimento da pandemia da *covid 19* ditaram o fracasso do projeto.

No 12º ano não foram planeadas de transversalidade curricular.

A inovação, a realização de projetos, a dinâmica de equipa, a comunicação e interação com o outro, a oportunidade de criar algo diferente, a competição, são modelos de trabalho

muitíssimo valorizados pelos alunos e potenciais fontes de motivação. Os DAC que requereram a associação da comunicação, do teatro e da música aos conteúdos disciplinares e que culminaram numa competição, foram os que mais inspiraram e motivaram os alunos. A competição “eleva o grau de exigência de cada um”, disseram.

### **Resultados escolares**

De acordo com os critérios de avaliação, a autonomia e flexibilidade curricular tinha o peso de 10% na classificação final das disciplinas envolvidas. Referiram os professores das disciplinas envolvidas que, apesar de não ser uma percentagem muito expressiva, os resultados escolares dos alunos que se empenharam com entusiasmo na realização das atividades foram um pouco melhores. Essa melhoria foi mais nítida nos casos em que a avaliação sumativa dos conteúdos curriculares era pouco satisfatória, facto que motivou reações muito positivas da parte dos alunos, porque viram reconhecidas competências como a criatividade, a comunicabilidade, a capacidade de trabalhar em grupo. Em suma, sentiram-se avaliados pelo que são capazes de fazer.

Porém, a leitura de um observador externo ao processo, como é o caso de D.2, pode não ser esta. Segundo aquele entrevistado, a autonomia e flexibilidade curricular não teve impacto nenhum na avaliação dos alunos, muito porque o projeto não foi estruturado “com a lógica conveniente”, quer a nível de avaliação dos alunos, quer de gestão curricular e pedagógica.

### **Na continuidade da AFC**

Ao fim do primeiro ano, os professores que mais se empenharam no desenvolvimento da autonomia e flexibilidade curricular asseguraram a sua continuação para ano letivo seguinte, o 11º ano das turmas envolvidas. No entanto, porque esse foi um ano letivo atípico, devido à pandemia da *Covid 19*, as atividades previstas, para a AFC, não se realizaram e o DAC foi interrompido a três meses do seu termo, aproximadamente. “Depois do encerramento da escola, as coisas pararam todas.”, informou D.1. Também não foi retomado no ano letivo seguinte. O professor de Matemática, PM, recordou, “lembro-me de termos falado como é que as coisas aconteceram no 10º ano e o que íamos fazer no 11º. Do 11º para o 12º, não me lembro.” Os alunos estavam a iniciar o 12º ano, mas não havia domínios de autonomia curricular programados, nem o assunto foi mencionado. Contudo, o projeto não foi cancelado e a atribuição de horas para os professores trabalharem de forma colaborativa foi mantida. As condições para o desenvolvimento da AFC mantiveram-se, mas sabia-se que as

atividades tinham cessado. “Este ano não sei bem como é que foi, mas eu penso que não está bem organizado. (...) Sei, por uma colega que tem as duas turmas na Economia do 11º ano, que nunca reuniram.”, referiu D.1. As reuniões de trabalho não se realizaram, as atividades não se planificaram e, aos alunos, nada mais se disse sobre o PAFC. Como justificativo da interrupção do projeto evocou-se a pandemia, ainda muito presente, e o segundo confinamento. “Eu penso que o projeto morreu um bocado.”, comentou D.1, e o professor de Matemática corroborou aquela afirmação, “Lamento dizê-lo, mas, para mim [o projeto] morreu.” (PM) Os alunos expressaram opiniões idênticas: “Este ano não fizemos flexibilidade curricular.”, disse uma das alunas; “Ficou parado.”, acrescentou a subdelegada do 12ºB; “Pelo menos no 12º, não se falou.”, voltou a primeira. A continuidade do PAFC na escola afigurava-se muito incerta para a maioria dos agentes nele envolvidos. DT.B focou a existência de diferenças entre as disciplinas e a dificuldade de se trabalhar os DAC, uma vez que, “há determinados conteúdos onde essa flexibilidade é bastante mais reduzida”. Na sua opinião, devem-se “respeitar essas diferenças e, às vezes, queremos que toda a gente trabalhe de uma determinada maneira. Eu tenho algumas dúvidas de que, dessa maneira, isso tenha bons resultados.”

Observando por um prisma diferente a viabilização de uma continuidade, CPAFC expressou que, em sua opinião, no contexto da gestão de uma implementação plena e sustentada da AFC, “o diretor tem um papel importante no querer e no efetivar o seu querer.”

Parece esta afirmação estar coerente com a ideia de que uma intervenção do diretor como líder empenhado, impulsionador do projeto e decisor assertivo, seria uma garantia de continuidade da AFC. Contudo, a grande parte dos professores que estiveram implicados nesta experiência colocou muitas reticências relativamente à AFC e vê a sua continuidade com ceticismo.

No entendimento dos alunos, o primeiro ano “foi o ano em que [o projeto] correu melhor”, por se terem realizado mais atividades e mais empolgantes. A subdelegada do 12ºA lembrou que “o concurso era uma atividade muito dinâmica e as pessoas trabalharam com gosto e boa disposição” e que “no 11º ano, as atividades não entusiasmavam, ninguém queria fazer aquilo e havia muitas reclamações.”. Todos os seus colegas concordaram. Consideraram o projeto do segundo ano pouco inovador, e admitindo que não os entusiasmara e que quase nada fizeram, não lamentaram a sua interrupção em consequência da pandemia. Refletindo sobre a não continuidade da autonomia e flexibilidade curricular no 12º ano, os alunos

concluíram que terá havido má programação e atribuíram a inação e o silêncio em torno do projeto a um cansaço dos professores, acrescentando ainda, que eles próprios tinham esquecido o projeto. “Eu até acho que os próprios professores se devem ter aborrecido da flexibilidade curricular, porque nunca mais ninguém falou nisso”, comentou a subdelegada do 12ºB. Destacaram a professora de Geografia e coordenadora do PAFC como a única entusiasta desta experiência. Sobre a continuidade da AFC, defenderam que esta estaria assegurada se se fizessem ajustes na estrutura e na gestão do projeto, correções nas planificações das atividades e se inovasse o modelo de trabalho. Caso contrário, disseram, se programarem atividades nos moldes clássicos, não vai resultar. Segundo os alunos envolvidos, a continuidade do PAFC e o seu alargamento a toda a escola requer que os professores compreendam o conceito e que estejam capacitados para o implementar e para orientar os alunos.

A mudança da Direção da escola em tempo de pandemia potenciou o enfraquecimento do PAFC e consistiu numa justificação oportuna para o seu desaparecimento gradual. O projeto iniciado a título experimental para um ciclo de três anos deixou, entretanto, de ter visibilidade. O novo diretor, D.2, tendo um entendimento diferente acerca da implementação da autonomia e flexibilidade curricular, optou por deixar que o projeto seguisse a sua matriz inicial, escusando-se a fazer qualquer tipo de alteração. “A direção anterior fez o que já percebemos que fez, e eu dei continuidade, no sentido de *faça-se o que está a ser feito*. Nem sequer houve muito empenho meu, em mudar de dinâmicas.” (D.2)

Uma das críticas de D.2 referia-se à inexistência de tempos para trabalho simultâneo nos horários de professores e alunos. Na sua opinião, era fundamental “arranjar um tempo comum” aos horários de “todos os alunos e de grande parte dos professores”, para que esse espaço permita a troca de experiências, [para] que os DAC possam ser levados à prática.” O projeto, para ele, “só faz sentido se isso se conseguir”. Outra objeção, relaciona-se com a incapacidade de a flexibilidade curricular dar resposta “à expectativa dos pais”, razão pela qual, os professores “também acabam por desvalorizar essa própria flexibilidade curricular.” (D.2) Ciente deste facto, “eu acabei por não dar muita atenção a isso, este ano”, declarou D.2.

No terceiro ano, os horários dos professores das turmas do curso de socioeconómicas mantinham os tempos destinados ao trabalho colaborativo, para a elaboração dos DAC, embora os professores já não reunissem nem houvesse qualquer atividade programada.

#### **4.5.2 Impactos do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular**

##### **Na capacitação dos professores: na cultura da escola; no recurso a ferramentas inovadoras**

O projeto de autonomia e flexibilidade curricular, cingido a duas turmas, desenvolveu-se pela ação de um pequeno grupo de professores e não teve uma projeção expressiva na comunidade escolar. Era muitíssimo escasso o conhecimento sobre as metas pretendidas, sobre as dificuldades encontradas, as oportunidades e as vantagens comprovadas, decorrentes da implementação do mesmo. Membros do conselho pedagógico, nomeadamente, coordenadores dos departamentos, afirmaram desconhecer as atividades realizadas e as que estavam em curso. O interesse pelo projeto foi muito residual. Aquele órgão de coordenação pedagógica não monitorizou, nem devidamente conheceu, o desenvolvimento do projeto, o qual também não foi seguido nem apreciado a nível dos grupos disciplinares.

Reconhecendo a existência de dificuldades a nível da comunicação, o coordenador do departamento de Expressões referiu que, “a informação continua a não passar para toda a gente, apesar de existirem os coordenadores pedagógicos e os delegados dos grupos disciplinares”. (CDE)

Conhecendo a grande responsabilidade das lideranças intermédias na orgânica da escola, especialmente a nível da condução de um departamento, do acompanhamento e da monitorização de projetos, a coordenadora do Centro de Formação, CAFC.CF, enfatizou a importância da formação para o desempenho do coordenador pedagógico e de se fazer uma seleção criteriosa de quem deve exercer o cargo.

No mesmo sentido, D.2 afirmou-se como um líder de líderes, sublinhando a relevância da ação de todas as estruturas intermédias na imagem pública da escola, acrescentando ainda que “a entrega de uma direção de turma (...) não pode ser (...) para completar um horário. Não pode ser, mas continua a ser.”

No domínio das práticas pedagógicas, particularmente de mudanças decorrentes da autonomia e flexibilidade curricular, subsistiu a opinião unânime de que não há diferenças a assinalar. Não se vislumbra o trabalho em equipa e já ninguém fala de domínios de autonomia curricular, observaram alguns professores. “(...) a mudança de pedagogias de trabalho não foi difundida na escola, nem trouxe alterações à prática pedagógica global”, observou o presidente do Conselho Geral, PCG. Não acreditando em mudanças imediatas,

um dos diretores de turma, DT.B, afirmou que elas ocorrerão “sobretudo com a renovação geracional dos professores”.

### **Na organização da escola: gestão da escola; lideranças intermédias; coletivo de professores; coletivo de alunos**

#### **Na gestão escolar**

Os diretores, D.1 e D.2, que acompanharam o desenvolvimento do PAFC na primeira e na segunda parte, respetivamente, fizeram leituras díspares acerca da sua concretização, dos benefícios, das facilidades e dos obstáculos que comportou.

O diretor D.1, que presidiu à sua implementação, considerou que o projeto foi positivo, na medida em que proporcionou a cooperação entre professores, a realização de atividades interdisciplinares (DAC) e, aos alunos, a oportunidade de desenvolverem competências a nível de trabalho colaborativo e da comunicação. Relativamente à estagnação do projeto no segundo ano letivo, D.1 atribuiu à pandemia da *Covid19* a causa dessa situação.

O diretor D.2, em relação à concretização do PAFC, admitiu ter “muitas dúvidas da sua consecução, porque o que se espera é algo muito complexo”, e acrescentou, “numa escola com a dinâmica da nossa, com a variedade de cursos que tem, eu cada vez vejo mais dificuldade em concretizar esse projeto”. Explicando o seu ponto de vista, esclareceu que “a escola nunca esteve muito voltada para isso, (...) Eu próprio, enquanto diretor, atualmente, vejo muita dificuldade para que, numa escola como a nossa, o projeto possa ter sucesso.”

No terceiro ano do PAFC, a professora CPAFC, a convite de D.2, passou a integrar a equipa da avaliação pedagógica (MAIA), abandonando a coordenação do projeto. Porém, sobre a experiência que liderou, não deixou de salientar que, o trabalho em equipa e as atividades realizadas no âmbito dos DAC são importantes contributos para a integração plena de todos os alunos. Fazendo um balanço positivo do que já foi feito, considerou, contudo, haver ainda muito a aprender e a melhorar. Na sua opinião, “há mudanças estruturais que têm a ver com a gestão da escola, e que também não foram feitas” e que, nesse domínio, “o diretor tem um papel importante no querer e no efetivar o seu querer”. (CPAFC)

#### **Lideranças intermédias**

Decorridos dois anos letivos desde o seu início, o projeto não marcava presença nem era referido nas sessões do Conselho Pedagógico. A conselheira pedagógica CDMCE afirmou não ter “ideia nenhuma de se ter falado no assunto no CP”, bem como, “pelos canais oficiais,

não tenho *feedback* nenhum desse projeto”. Analogamente, CDMCE/E disse ter um conhecimento limitado acerca do PAFC, especificando, “só tenho a perspectiva da coordenadora” e, acrescentando depois, “falta-me saber se neste ano ainda está a ser implementado apenas nas socioeconómicas ou se já alargou para todos os cursos científico-humanísticos”. Por seu turno, CDL disse desconhecer qual a dinâmica de trabalho desenvolvido pelos professores do projeto nos dois primeiros anos, por não existir “propriamente um *feedback*” e que “o assunto deixou de ser praticamente tratado” no Conselho Pedagógico, “devido à pandemia e ao fecho das escolas”. Todas estas afirmações demonstram que o impacto da autonomia e flexibilidade curricular foi praticamente nulo, naquele órgão de coordenação pedagógica.

No Conselho Geral, órgão que define os eixos de ação educativa da escola, o projeto também não teve visibilidade. “Relativamente a aspetos mais específicos da documentação, tais como, critérios, registos, ou avaliação do processo, não tenho nada”, informou o presidente, PCG, e, relativamente ao impacto do projeto afirmou, “enquanto representante do órgão que é o Conselho Geral, não estou em condições de fazer esse balanço plurianual (...) porque não foi formalmente feita essa avaliação, nem esse balanço.”

### **No coletivo de professores**

A limitação da autonomia e flexibilidade curricular a duas turmas e respetivos professores, a escassa comunicação entre esse grupo e as lideranças intermédias e entre estas e a restante comunidade escolar, ditaram a quase invisibilidade do projeto. A experiência não foi difundida na escola, e o grande grupo de professores e alunos não teve a oportunidade de se apropriar das inovações pedagógicas utilizadas nem tão-pouco de adquirir novas competências. Grande parte dos professores da escola não reconheceu a importância da AFC para a realização de melhores e mais significativas aprendizagens ou para a integração escolar e social dos alunos, nem tão-pouco está disposta a mudar de práticas pedagógicas. No pequeno grupo dos docentes que estiveram envolvidos no PAFC, o pouco entusiasmo foi preponderante. Do ponto de vista dos alunos, foi muito evidente a resistência de alguns professores em aderir ao projeto e destacaram como única exceção a professora de Geografia e coordenadora do mesmo.

Mediante as respostas e considerações dos entrevistados, depreende-se que a publicitação do PAFC na comunidade docente foi muito contida e sem partilha de pormenores relevantes, facto desde logo impeditivo do conhecimento e da perceção daquele modelo pedagógico. No

entanto, também não foi evidente que existissem, da parte do coletivo de professores, manifestações de interesse em conhecer a matéria. Dos que foram envolvidos, a maioria não acolheu com agrado a implementação do projeto e a argumentação justificativa é diversa. “Os nossos professores, [sabendo que a flexibilidade curricular não responde à expectativa dos pais], também acabam por desvalorizar essa própria flexibilidade curricular”, considerou D.2. Por sua vez, PM manifestou a sua própria descrença, “Se é, ou não é, positivo para a escola e para o grupo de professores, não sei, (...) mas, eu ponho em causa, se o resto da comunidade escolar estará tão disponível e tão empenhada para fazer coisas destas, como isso.”.

D.1 apresentou outra perspetiva, a do acréscimo de trabalho que o PAFC requer. “Essa dinâmica também exige mais dos professores”, disse. “É claro que isto implica muita interdisciplinaridade e implica uma coisa que os nossos professores não estão habituados a fazer, que é estar muito tempo na escola.”

Em síntese, os que não estiveram envolvidos no projeto evitaram-no e os que integraram a equipa que o operacionalizou, afastaram-se do mesmo quando deixarem de ser professores das turmas. O próprio professor de Filosofia e DT.B o confirmou: “este ano, não sei [como está a correr], porque eu não estou nessas turmas e não sei o que se está a fazer.” Progressivamente, o projeto de autonomia e flexibilidade curricular deixou de funcionar, deixou de ser falado e foi esquecido. Não influenciou as práticas pedagógicas dos professores e, realmente, não causou impacto no coletivo de professores da escola.

### **No coletivo de alunos**

A metodologia pedagógica desenvolvida no âmbito da AFC também não foi perceptível à maioria dos alunos não envolvidos. Atendendo ao comentário da subdelegada de uma das turmas, “lembro-me que chegámos a ter alunos de outras turmas, no auditório, a assistir às nossas apresentações.”, é possível perceber a insularidade do PAFC na escola e daqui inferir que o impacto no coletivo de alunos foi muito ténue, embora positivo.

### **Na imagem pública da escola**

O projeto teve pouca visibilidade na escola e não teve qualquer impacto na imagem pública da escola, é a opinião da maioria dos entrevistados.

Para a coordenadora do projeto, CPAFC, “pode ser visível para alguns pais e pessoas exteriores à escola que lá foram para visitar exposições, mas, de uma maneira geral, ainda

não é visível”, acrescentando ainda, “como não há parcerias nem intercâmbios com o exterior, (...) não há grande visibilidade daquilo que se faz.”

Um impacto generalizado “implicaria o envolvimento da comunidade na realização e divulgação (das) atividades”, “implicaria uma publicitação”. A haver algum, será “um impacto localizado”, circunscrito aos alunos envolvidos e às suas famílias, observou o presidente do conselho geral, PCG. Quando ouvidos, os alunos expressaram não ter existido o envolvimento dos encarregados de educação, mas que, no seu grau de escolaridade (12º ano), já não é exetável o envolvimento dos pais nas atividades escolares.

CAFC.CF colocou o enfoque na atuação do diretor de turma junto dos encarregados de educação, no que concerne o esclarecimento cabal da autonomia e flexibilidade curricular e da sua mais-valia na aprendizagem dos seus educandos. Percebendo que eles “vão aprender mais, vão aprender melhor e [que] isso será uma potencialidade para os desafios futuros”, os encarregados de educação entenderiam “que é uma grande vantagem para os seus filhos”. Por outro lado, D.2 focou que a preocupação dos encarregados de educação se prende com a nota dos seus educandos no exame nacional de acesso ao ensino superior. “Eles sabem é que no exame nacional de acesso a medicina os seus educandos vão ser testados no exame de Física, de Matemática e de Biologia, e o que querem é que eles tenham 20 para entrar no curso que desejam, portanto, a autonomia e flexibilidade curricular não responde à expectativa dos pais.”

Contrariamente a todas as opiniões acima referidas, a Coordenadora do Departamento de Línguas, CDL, considera que o projeto de autonomia e flexibilidade curricular tem impacto na imagem pública da escola, “se olharmos à avaliação interna (que reflete as atividades desenvolvidas) e externa (os momentos em que os inspetores vêm, para avaliar resultados) da escola”. Neste sentido, CDL explica que, estando este projeto “contemplado na avaliação interna que se está a fazer, é importante para avaliar a capacidade que a escola tem de implementar dinâmicas [inovadoras] e extremamente importante para a imagem da escola.”

#### **4.6 Relação com a supervisão pedagógica**

Que lugar ocupou, ou deveria ocupar, a supervisão pedagógica, neste projeto da autonomia e flexibilidade curricular?

A Supervisão Pedagógica (SP) é um dos ofícios do professor que se pode concretizar em três dimensões possíveis: “institucional”, relacionando-se aqui com a gestão da escola; “instrucional”, quando triangula a gestão curricular com a aprendizagem e com a avaliação;

“avaliativa”, quando da avaliação externa (da instituição ou dos professores) se trata. (Gaspar, Seabra & Neves, 2012, p.52). Assim definida, a SP consolida-se em “quatro eixos: orientação, acompanhamento, liderança e avaliação”, (*ibidem*, p.53), os quais se concretizam sempre que o professor *idealiza e problematiza, observa e reflete, decide e comunica, intervém e avalia.* (*ibidem*). O conceito de supervisão pedagógica tem vindo a evoluir “quer do ponto de vista de diversos autores (...) quer do ponto de vista da legislação nacional.” (*ibidem*, p.30). Atualmente, a intervenção da SP, nos vários sectores que a gestão de uma escola abrange, é uma mais-valia importante para a melhoria do serviço educativo e para a evolução da escola e dos profissionais que aí trabalham.

Num projeto deste tipo, a SP poderia ter contribuído para o desenvolvimento profissional dos professores e da qualidade do ensino se se tivessem considerado os seus quatro eixos no desenvolvimento do PAFC. Concretizando esta ideia, particularizamos: a) se a orientação de um(a) formador(a) tivesse sido valorizada no momento da conceção dos DAC e do equacionamento de todas as atividades que se realizaram; b) se tivesse havido lugar para um acompanhamento, materializado pela observação interpares e informal, de aulas, que promovesse uma reflexão conjunta e/ou individual sobre as práticas observadas; c) se a liderança da escola tivesse decidido efetuar alterações estruturais, (nos horários dos alunos e dos professores, na definição das turmas, etc.), que sustentassem uma implementação plena da AFC; d) se se tivesse definido uma monitorização do PAFC que promovesse a intervenção, o aperfeiçoamento e a avaliação continuada do projeto.

Num universo de entrevistados que reúne professores envolvidos e professores exteriores ao projeto, há argumentos e apreciações bastante díspares acerca do assunto.

Considerando que houve supervisão, o professor de matemática, PM, justificou a sua existência, “na medida em que nós fomos falando sobre o que podíamos fazer (...), sobre o que íamos fazendo e como poderíamos melhorar.”.

D.1 também exprimiu um parecer afirmativo e atribuiu à Supervisão Pedagógica a função “principal”, a avaliativa. Explicando que sem “uma supervisão que seja objetiva e que avalie”, não se podem tirar conclusões nem tomar decisões assertivas, como por exemplo, “a implementação ou não do projeto, em seguida”, informou, também, que “quem fez a avaliação enquanto eu estive, foi a coordenadora [CPAFC]. Fazia um relatório que era apreciado no conselho pedagógico.” (D.1)

Do exterior, a identificação de uma supervisão pedagógica atuante na autonomia e flexibilidade curricular em curso, não é um dado adquirido, nem existe unanimidade de opiniões.

D.2, sugeriu que “a quem coube a coordenação desta tarefa, estaria sempre implícita a supervisão”, acrescentando, embora, “que o desempenho de uma supervisão pedagógica constante é do diretor de turma.” (D.2)

Do conselho pedagógico surgiram outras conjeturas acerca do lugar da supervisão pedagógica no projeto, nomeadamente a do coordenador do departamento das Expressões, “o controlo fazia-se, eventualmente, no conselho de turma e na relação que existia com o pedagógico da altura, (...) também poderia passar pela apresentação de um relatório (...) [com] os resultados”. (CDE) A coordenadora do departamento de Matemática e das Ciências Exatas, embora “associe a Supervisão Pedagógica às aulas observadas”, entende que ela também “teria algum papel importante para ajudar a organizar as ideias, a implementar e a dinamizar o projeto” e que “eventualmente, devia ser constituída uma equipa de trabalho que dinamizasse, que monitorizasse, que definisse um rumo. Mas isto teria de estar definido a nível organizacional da escola e seria da responsabilidade da Direção.” (CDMCE)

A coordenadora do departamento de Línguas, CDL, optou por não falar no passado e anunciou a criação do cargo de coordenadora da Supervisão Pedagógica pela atual direção, sobre o qual salientou que, “representará uma melhoria no campo da avaliação pedagógica”. Para contextualizar a referida melhoria discriminou as funções que lhe são inerentes: “da avaliação formativa e sumativa até à avaliação de um projeto deste tipo [PAFC], e neste domínio, como é que se avalia, que disciplinas é que avaliam ou que intervêm, qual a autoavaliação dos próprios alunos e dos resultados.” (CDL)

O presidente do conselho geral, (PCG), observou que a supervisão pedagógica, “a existir, foi (...) na avaliação do desempenho docente”, pressupondo que “os professores envolvidos terão (...) referido as atividades que desenvolveram no âmbito da autonomia e flexibilidade curricular”.

Muito assertiva, a coordenadora do centro de formação, CAFC.CFM, classificou, “é um lugar que não é de segundo plano, é de terceiro plano”, o da supervisão pedagógica, na escola. A título de esclarecimento fez notar que na presença de supervisão interna desenvolvem-se processos de análise e de reflexão capazes de identificar potencialidades ou

fragilidades no projeto, para fazer os acertos necessários. Terminou, concluindo que não há evidências de que isto aconteça na escola.

As diversas interpretações dos desígnios da Supervisão Pedagógica revelaram percepções diferentes, mas, também espelharam a ausência de algumas dessas intenções, nas práticas educativas da escola. A ideia de que serve para avaliar algo ou alguém é preponderante.

Nesse sentido, a coordenadora do projeto (CPAFC) referiu: “fala-se da supervisão pedagógica na perspectiva de supervisionar o que alguém faz, bem ou mal”. Contudo, esta professora também lhe atribuiu outras funções, tais como, “quando eu falo da supervisão é da monitorização de algo”, e associa-lhe a ideia: “é delinear trajetões e ver se (...) são adequados, é dar-lhes um sentido, uma orientação”.

A visão do professor de Filosofia e diretor de turma (DT3B) é acutilante: “A ideia da supervisão pedagógica é esse ponto de vigilância sobre os processos que estão a ser implementados. É para controlar.”, disse.

D.2, disse entender “a supervisão pedagógica na procura da “melhoria de” e, assumindo não dominar o conceito, adiantou: “para mim, a supervisão pedagógica é feita por alguém que analisa, determina e observa, se o que foi planeado está a ser cumprido.”.

PCG apresentou outra perspectiva da supervisão pedagógica: a relação entre o supervisor e o supervisionado. “Há a vertente de quem supervisiona, de ter um papel mais ou menos ativo, mais ou menos formalista, e a vertente de quem é supervisionado, de ter maior ou menor abertura para mudar práticas em função de um *feedback*. (...) Eu acho que isto tem muito a ver com uma cultura da supervisão pedagógica. Tem de haver abertura de ambos os lados. Do lado de quem supervisiona para intervir de uma forma colaborativa, participativa, e do lado de quem é supervisionado para perceber que, por vezes, não são críticas, mas é uma ajuda.” E concluindo, “acho que esta forma de estar e de trabalhar ainda não está consolidada no ensino público, há muito a fazer esse nível.” (PCG).

## 5 – Discussão dos resultados

A percepção de que a implementação do PAFC numa escola exclusivamente secundária poderia ser mais complexa do que numa escola básica, atendendo à obrigatoriedade dos exames nacionais no acesso ao ensino superior, foi o incentivo para a realização deste estudo de caso, que se processa segundo três eixos: (i) o plano de implementação do PAFC na escola; (ii) a operacionalização do PAFC; (iii) os efeitos do PAFC na escola, nos alunos e nos professores.

Esta escola aderiu ao projeto em consequência da imposição legal, decorrente do Decreto-Lei nº55/2018, de 6 de julho, de implementar a AFC em todos os estabelecimentos escolares. Não se tratou, todavia, de uma adesão plena, uma vez que a AFC foi implementada apenas nas duas turmas do 10º ano do curso de ciências socioeconómicas. A justificação apresentada refere dificuldades a nível da execução do projeto numa escola de tão grande dimensão, bem como, do envolvimento da sua numerosa comunidade docente. De acordo com este pressuposto decidiram, o diretor, D.1, e o Conselho Pedagógico, admitir o PAFC como experiência piloto para o triénio 2018-2021, antes de ser equacionado o seu alargamento a toda a escola.

O diretor e o Conselho Pedagógico procuraram que a aplicação do Decreto-Lei nº55/2018, de 6 de julho se fizesse de acordo com o Projeto Educativo existente e não alterasse significativamente a gramática educativa da escola. O primeiro passo consistiu na introdução da componente de Cidadania e Desenvolvimento no currículo escolar de todos os alunos, tendo o conselho pedagógico definido os temas de possível abordagem. No que respeita a AFC, o respetivo projeto restringiu-se a duas turmas, a título experimental, sem que se fizesse qualquer alteração estrutural ao modelo pedagógico praticado na escola. O diretor “tentou manter a situação o mais estabilizada possível, só que, cristalizou essa situação”, e não percebeu que, “se não trabalhar na perspetiva do que está [no Decreto-Lei nº55/2018, de 6 de julho], não tem inovação [em particular] na avaliação formativa”, observou CAFC.CF. No que concerne a escolha das turmas de ciências socioeconómicas, esta não pode dissociar-se daquilo que é uma exigência nesta escola, designadamente a preparação dos alunos para os exames de acesso ao ensino superior, em particular, para entrarem nos cursos mais ambicionados, como o de medicina. Com efeito, uma das razões apresentadas pelos agentes decisores reside no facto de os exames nacionais da área das ciências socioeconómicas não serem nucleares para o acesso ao ensino superior. Esta razão foi circunstancialmente

associada ao facto de os responsáveis da escola alegarem a maior afinidade entre as disciplinas e a maior facilidade em atribuir tempos letivos à AFC. De facto, estas parecem-nos ser razões que não têm cobertura legal nem sustentação na literatura. Pelo contrário, fica patente a preocupação da escola com as classificações dos alunos nos exames de acesso ao ensino superior, razão pela qual as turmas do curso de ciências e tecnologias não foram escolhidas. Contudo, a justificação apresentada colide com o que retiramos da revisão bibliográfica, especialmente que “teremos de recusar [a subordinação] de todo o trabalho formativo à preparação dos alunos para os exames, já que uma tal opção é contraditória com os pressupostos e os referenciais que suportam o PAFC, nomeadamente “O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória”, mesmo que os exames passem a respeitar, como será de prever, tais referenciais.” (Cosme, 2018, p.87).

Quando a escola decidiu realizar o PAFC naquelas turmas não priorizou a ideia de começar pela seleção das pessoas, especialmente as mais disponíveis para a mudança, que evidenciassem empatia com a AFC e a vissem como um caminho a seguir. A escolha dos professores executantes do PAFC não obedeceu a critérios específicos pré-definidos, tais como, um *empreendedorismo* pedagógico ou o entusiasmo relativamente a inovações pedagógicas em geral e esta em particular. Conceção oposta é a que encontramos na bibliografia consultada, nomeadamente, de ser “indispensável que se tenha sempre em consideração as atitudes dos professores perante uma inovação pedagógica que se queira implementar.” (Cardoso, 1992, p.89), uma vez que, “para que as inovações pedagógicas no ensino se possam concretizar, os professores terão necessariamente de estar abertos e/ou recetivos à mudança.” (Cardoso, 1992, p.90). Analogamente, as autoras Oliveira & Courela, (2013), referem que o desenvolvimento de novas abordagens pedagógicas requer do professor a disponibilidade e o conhecimento técnico, “contudo, estas duas dimensões só são possíveis se o professor acreditar nos benefícios de uma dada inovação e o seu investimento se mantiver ao longo de um período de tempo que permita alcançar resultados.” (p.107).

No âmbito do plano de implementação do PAFC, os dados que recolhemos dão-nos conta da inexistência de uma programação formativa na área da autonomia e flexibilidade curricular, para coordenadores pedagógicos, lideranças e professores implicados. Assim, o projeto foi iniciado sem que os seus atores se tivessem apropriado de forma consistente dos conceitos inerentes à AFC, o que dificultou o trabalho inicial e de continuidade. Ao invés do que aconselha a literatura, em especial do que é recomendado por Cosme *et al.*, (2018),

“valorizar o investimento em iniciativas de formação de natureza formal e experiencial que ao constituírem-se como espaços de empoderamento profissional poderão afirmar-se, igualmente, como espaços de produção de saberes e de reflexão sobre as iniciativas desenvolvidas”, (p.74), a escola desconsiderou as medidas de carácter formativo.

Na operacionalização do PAFC depreende-se a realização de etapas essenciais, tais como, a definição dos critérios de avaliação e a planificação de atividades, a preparação dos DAC e o trabalho colaborativo, a monitorização do projeto.

A modalidade pedagógica escolhida para a implementação da AFC nesta escola consistiu na realização de domínios de autonomia curricular, o que exigiu a presença de práticas colaborativas para a concretização da necessária articulação interdisciplinar. No entanto, o que se evidenciou no discurso de alguns participantes foi a pouca disponibilidade para compreender a AFC. Alguns professores encontraram semelhanças entre a AFC e a Área-escola, a Área de Projeto, e reforçavam a ideia de que só devia aplicar-se no ensino básico (EB). Na opinião de PM, “uma Área-escola, uma Área de Projeto, é muito mais fácil fazer-se com os mais novos (...), porque as matérias têm muito mais pontos de contacto no 2º e nos 3º ciclos do que no secundário”. O próprio D.1 destacou que a interação e transversalidade disciplinar pretendida na AFC é mais coerente com o EB do que com o ES. A este nível, encontraram-se muitas dificuldades, sobretudo porque o trabalho colaborativo e em rede não fazia parte das rotinas dos professores, bem como, pela resistência passiva por eles demonstrada em abandonar práticas enraizadas. Sabemos, porém, que realçar a importância da colaboração entre professores como meio facilitador do trabalho docente e gerador de melhores práticas, promotoras da eficácia da escola, não é de hoje. Encontramos este enfoque em diversos estudos realizados ao longo das últimas décadas. Da literatura revista, salientamos, o que referem as Professoras Oliveira & Serrazina na conclusão do texto *A reflexão e o professor como investigador*, (2002), “Na sociedade plural em que se vive, caracterizada pela conflitualidade, incerteza e complexidade, os professores precisam de desenvolver uma prática reflexiva no sentido de transformar a sala de aula. As práticas reflexivas na medida em que envolvem equipas de professores em trabalho colaborativo podem constituir um modo de lidar com a incerteza, encorajando a trabalhar de modo competente e ético.” (p.42) O valor do trabalho colaborativo docente é igualmente destacado por Lima, (2015), em particular, “o envolvimento dos docentes em redes de colaboração com colegas ajuda-os a desenvolverem-se mais profissionalmente, aprendendo novas

estratégias de trabalho e adotando novas perspectivas que os ajudam a resolver ou, pelo menos, a lidar melhor com situações que anteriormente consideravam de difícil solução.” (p.50) Algumas das dificuldades constatadas em trabalhar colaborativamente pode estar associada às rotinas mais individualizadas dos professores o que, de acordo com Formosinho & Machado, (2009), consiste na “tradição individualista do trabalho docente [que] não favorece a aprendizagem coletiva e o aparecimento de soluções cooperativas, essenciais para o sucesso do trabalho em equipa”. (p.104)

No que concerne a monitorização do projeto, caso tivesse existido, ela teria sido uma mais-valia para a condução e aperfeiçoamento do mesmo. Reconhecemos na recomendação para “monitorizar, de forma tão sistemática quanto possível, as estratégias de liderança e o seu impacto no empoderamento dos atores e das instituições”, (Cosme, 2020, p.106), um importante contributo para o sucesso e continuidade do PAFC. Conquanto a AFC tenha vindo “acentuar a importância de processos de monitorização, supervisão e/ou avaliação interna das escolas portuguesas”, (Cosme *apud* Cosme *et al.*, 2020, p.32), a escola alvo não definiu indicadores de monitorização, nem preparou a realização da mesma.

A operacionalização do PAFC ficou também marcada pelo surgimento do vírus da *Covid 19* e pelas alterações sociais que lhe sucederam. O cenário escolar em que ficámos admitia soluções criativas e audazes. Neste caso em concreto, a pandemia e o ensino a distância, vistos como um obstáculo e aceites como uma ameaça, foram afinal uma oportunidade que se perdeu.

O legado do PAFC na escola é impercetível. Enquanto existiu, o projeto proporcionou experiências inovadoras de aprendizagem e impulsionadoras do desenvolvimento de competências, que, além de apreciadas e usufruídas pelos alunos, também influenciaram positivamente os seus resultados escolares. Contudo, do seu curto período de duração não se evidenciam consequências a nível de mudanças curriculares e pedagógicas, nem tão-pouco, da acomodação de instrumentos inovadores, facilitadores de melhores aprendizagens. Percebe-se que a AFC não influenciou o modelo organizativo da escola, o que não é surpreendente, uma vez que os agentes decisores expressaram entendimentos muito diversos, sabendo-se, cumulativamente, que as alterações estruturais requerem o envolvimento de todos e uma complementaridade de ações.

Os dados permitem-nos afirmar que as lideranças da escola, na sua maioria, receberam o PAFC com relutância e aceitaram a adesão ao projeto com pessimismo, o que pode justificar

a ausência de um apoio convicto e de incentivos ao sucesso do mesmo. Está aqui em causa a existência de lideranças que promovam e pratiquem “uma aprendizagem sustentada”, (Hargreaves & Fink, 2007, p.328), entendendo-se que “a liderança e a melhoria educativa sustentável preservam e desenvolvem a aprendizagem profunda de todos, uma aprendizagem que se dissemina e que perdura sem provocar qualquer dano àqueles que nos rodeiam, trazendo-lhes, pelo contrário, benefícios positivos, agora e no futuro.” (Hargreaves & Fink, 2007, p.31). Nesse sentido, “a maioria dos líderes deseja fazer coisas que tenham importância, pretendem inspirar os outros a concretizá-las em conjunto com eles e aspiram a deixar um legado que sobreviva à sua saída.” (Hargreaves & Fink, 2007, p.329). No caso em análise, parece poder dizer-se que não houve, da parte das lideranças da escola, um interesse, uma intervenção assertiva que contribuísse para a sustentabilidade do PAFC e para a sua continuidade. E assim o projeto foi desaparecendo.

Parece-nos adequado que seja colocado o enfoque na ação das lideranças da escola, na medida em que, “no quadro das diretrizes políticas curriculares [dos documentos PASEO, Decreto-Lei nº55/2018, de 6 de julho e Decreto-Lei nº54/2018, de 6 de julho], tem vindo a assistir-se a um deslocamento da centralidade da pessoa do professor para o contexto global da escola”, (Fernandes & Marinho, 2021, p.1551), podendo inferir-se que tais diretrizes apontam “para uma visão de agente educativo como um agente coletivo”. (Fernandes & Marinho, 2021, p.1551) O professor, embora envolvido no processo educativo, deixa de ter a centralidade da ação e da responsabilização por ela, passando esse ónus para o coletivo escolar. No caso em análise, esse trânsito não ocorreu e parece poder dizer-se que o *modus operandi* dominante residiu sempre na intervenção individual de alguns atores e na responsabilização que a escola lhes atribuiu.

Planeado para ser uma experiência piloto para três anos, o PAFC terminou muito antes do período estipulado. A escola não conseguiu ultrapassar os contratemplos que foram surgindo, nem colocar a autonomia e flexibilidade curricular ao serviço dos alunos e da própria escola. Em suma, dado que foram as dificuldades e os obstáculos que caracterizaram o trabalho desenvolvido em todo o processo, entendemos que a continuidade do PAFC nunca esteve verdadeiramente assegurada. O PAFC nesta escola foi *uma promessa* que se desfez demasiado depressa.

## **Conclusões**

Chegados aqui importa rever os objetivos que nortearam esta investigação e as conclusões a que chegamos.

As razões que justificaram a adesão da escola não agrupada ao PAFC foram, por um lado, o carácter obrigatório de qualquer decreto-lei, neste caso, o Decreto-Lei nº55/2018, de 6 de julho, mas também, o interesse de uma parte das lideranças da escola, em abraçar uma experiência inovadora. Não se encontrou, nesse âmbito, um entendimento comum a todos os elementos dos diferentes órgãos de gestão da escola. No Conselho Geral (CG) expressaram muita recetividade, os representantes dos professores, bem como, os dos encarregados de educação, os do município e da comunidade local, assim informou o respetivo presidente, PCG. Um pouco diferente, no conselho pedagógico, (CP), evidenciaram-se diferentes perspetivas entre os coordenadores participantes, desde céticas e críticas a recetivas e disponíveis para novas experiências. Considerando todos os pareceres, o diretor D.1 decidiu pela realização, na escola, do projeto de autonomia e flexibilidade curricular.

O processo de implementação do PAFC no ensino secundário nesta escola caracterizou-se por ter uma aplicação parcial, apenas em duas turmas do 10º ano do curso de ciências socioeconómicas, a título de experiência piloto por três anos, com uma gestão curricular de 10%. Tal decisão adequa-se às reservas e disparidade de sensibilidades dos órgãos de direção, antes referidas.

No que concerne às dinâmicas de trabalho cooperativo e colaborativo de professores presentes na implementação do PAFC no ensino secundário, podemos concluir que não foram suficientemente consistentes nem satisfatórias, muito pela falta de adesão de alguns dos professores implicados, mas também por divergências entre conceções pedagógicas, pelo apego a crenças enraizadas, acerca da centralidade do professor e do aluno no processo de aprendizagem e na avaliação das mesmas, e pela resistência a mudanças na gramática educativa, tais como, as práticas colaborativas, a interdisciplinaridade, a avaliação formativa. Este contexto de trabalho contribuiu para as dificuldades encontradas a nível da coordenação disciplinar, da articulação de conteúdos e de competências, da definição de objetivos e de metodologias de atuação comuns. Contudo, a vontade e o empenho de alguns conseguiram vencer inércias e promover o desenvolvimento, no primeiro ano do projeto, de certos

domínios de autonomia curricular, com destaque para aquele que encerrou o ano letivo e que empolgou os alunos, o concurso interdisciplinar.

Em suma, e quanto aos efeitos no trabalho dos professores, em resultado da implementação do PAFC, pode concluir-se que são coerentes com o grau de recetividade dos mesmos, relativamente a inovações pedagógicas e a mudanças nas práticas e rotinas. Aqueles que quiseram compreender os *como* e os *porquê* da AFC, evidenciaram, também, mudanças significativas e de continuidade no seu desempenho pedagógico. Todavia, não foram suficientes para mudar o *modus operandi* da escola e do currículo que se põe em prática.

A centralidade do trabalho colaborativo, em particular, não foi reconhecida nem apreciada por uma parte dos professores, o que deu lugar a algumas dificuldades na concretização dos DAC. O projeto previa interdisciplinaridade, trabalho colaborativo, capitalização da autonomia para uma gestão curricular coordenada, flexibilização de conteúdos, porém, nenhum destes domínios foi suficientemente tangível e o que se realizou foi efémero.

Quanto aos efeitos do PAFC no trabalho e aprendizagens dos alunos, podemos adiantar que se fizeram notar nos DAC que realizaram, os quais exigiram o trabalho em grupo, colaborativo e autónomo. As atividades realizadas no primeiro ano tiveram um grande impacto nos alunos, porque lhes permitiram desenvolver competências e aprendizagens de forma mais livre, criativa e autónoma. Todos reconheceram as diferenças no tipo de trabalho e de aprendizagem, e valorizaram sobretudo a autonomia e a criatividade que lhes era permitida, a relação que se estabelecia com os pares, as cumplicidades e as amizades que fizeram.

No ano seguinte, foi planeado um DAC que não se concretizou, nem outras atividades similares se voltaram a realizar e, no terceiro ano, não houve nenhuma prática que pudesse relevar a AFC. O modelo de trabalho que os alunos tinham experienciado não voltou a repetir-se e os padrões pedagógicos que eles conheciam desde sempre foram retomados integralmente. O PAFC foi uma experiência que rapidamente se desvaneceu.

Olhando de uma forma genérica para o trabalho realizado é possível concluir que, e atendendo à configuração atual do sistema educativo e à obrigatoriedade dos exames nacionais no acesso ao ensino superior, o desenho e operacionalização do PAFC numa escola que trabalha sobretudo o ensino secundário constituiu um desafio acrescido para os seus proponentes que não conseguiram mudar o essencial das práticas pedagógicas, para conferir à escola o exercício efetivo do seu poder de gerir o currículo. A tradição mais elitista da

escola, que sempre se orgulhou dos estudantes que entravam no ensino superior com muito boas classificações, parece ter estado na origem desta dificuldade. De facto, durante os três anos sob análise a Escola não incluiu no processo de inovação outras turmas e pode mesmo dizer-se que regrediu nas práticas pedagógicas de maior contextualização e flexibilização curricular do primeiro para o terceiro ano de implementação do projeto. O argumento foi sempre que faltava tempo para as aprendizagens essenciais disciplinares ... Por outro lado, lembramos que estes três anos foram também atravessados pela pandemia do *Covid 19*, pelo que em rigor, não sabemos se essa não foi a principal ameaça ao processo de inovação que exigia mais trabalho colaborativo e que o *lock down* das escolas veio impedir.

Seria interessante, mas isso já não cabia neste estudo, saber como é que aqueles professores que estiveram mais diretamente envolvidos no processo do PAFC passaram a entender e a praticar a sua missão de educadores... Seria igualmente interessante saber que efeitos aquela experiência de transversalidade curricular teve nos percursos educativos daqueles alunos, vistos numa perspetiva longitudinal. Fica o repto para outras investigações.

## Referências bibliográficas

Abrantes, P., Figueiredo, C., Simão, A. (2002), *Reorganização Curricular do Ensino Básico: Novas Áreas Curriculares*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica.

Disponível em: <https://guinote.files.wordpress.com/2017/04/refcurracnd.pdf>

Afonso, N. & Costa, E. (2009). A influência do *Programme for International Student Assessment* (PISA) na decisão política em Portugal: o caso das políticas educativas do XVII Governo Constitucional Português. *Sísifo / Revista de Ciências da Educação*, 10, (set/dez 09), 53-63.

Disponível em:

<https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5667/1/Afonso%20%26%20Costa%20%282009%29%20A%20influ%C3%Aancia%20do%20PISA%20na%20decis%C3%A3o%20pol%C3%ADtica%20em%20Portugal.pdf>

Bardin, L. (2019). *Análise de Conteúdo*. (Reimpressão da Edição revista e atualizada de 2009). Lisboa: Edições 70, Lda. ISBN 987-972-44-1506-2

Barroso, J. (2003). Organização e regulação dos ensinos básico e secundário, em Portugal: sentidos de uma evolução. *Educação & Sociedade*, 24, 63-92.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/kkYMGgxdnT5TvLWNvg5BksB/?format=html&lang=pt>

Barroso, J. (2009). A utilização do conhecimento em política: o caso da gestão escolar em Portugal. *Educação & Sociedade*, 30(109), 987-1007.

Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v30n109/v30n109a04.pdf>

Beane, J. A. (2000). O que é um currículo coerente? In Pacheco, J. A. (org.), *Políticas de integração curricular*. Porto: Porto Editora, pp. 39-58. ISBN 972-0-34803-8

Cardoso, A. P. (1992). As atitudes dos professores e a inovação pedagógica. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 26(1), 85-99.

Cohen, A. C. (2019). Agrupamento de escolas de Alcanena: da flexibilidade curricular ao plano de inovação Alcanena school cluster: from curricular flexibility to innovation plan. *Saber & Educar*, (26).

Cosme, A. (2004). O projecto da gestão flexível do currículo: mais um contributo para o debate.

Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/6969/2/83285.pdf>

Cosme, A., (coord), Ferreira, D., Fernandes, J. G., & Neves, L. (2018). Relatório: Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC): Estudo Avaliativo da Experiência Pedagógica Desenvolvida em 2017/2018 ao abrigo do Despacho nº 5908/2017. *Universidade do Porto. Lisboa: ME.*

Disponível em:

[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/estudo\\_pafc.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/estudo_pafc.pdf)

Cosme, A. (2018). *Autonomia e Flexibilidade curricular. Propostas e estratégias de ação.* Porto: Porto Editora. ISBN 978-972-034038-2

Cosme, A. (coord.), Ferreira, D., Lima, L., & Barros, M. (2021). Avaliação externa da autonomia e flexibilidade curricular - decreto-lei nº 55/2018. Síntese do relatório final 2018-2020. Porto: FPCEUP-CIIE

Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/139998/2/535381.pdf>

Coutinho, C. (2018). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática* (2ª ed). Coimbra: Ed. Almedina, S.A. ISBN 978-972-40-5137-6

Covas, F.R. (2019). *Flexibilidade curricular: a perceção dos seus autores num agrupamento de escolas do litoral alentejano*. (Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação - Administração, Regulação e Ciências Educativas, Escola de Ciências Sociais) Évora: Universidade de Évora). Disponível em: <http://hdl.handle.net/10174/26061>

Da Nóvoa, A. D. S. (2015). VIII SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E II COLÓQUIO INTERNACIONAL DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES Transnacionalização das Políticas Educacionais: Impactos na formação docente. *Revista de Ciências Humanas*, 16(27), 160-179.

Disponível em: <http://revista.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/viewFile/1924/1939>

Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores*. Porto: Porto Editora. ISBN: 978-972-0-34807-4

De Lima, J. Á., & Fialho, A. (2015). Colaboração entre professores e perceções da eficácia da escola e da dificuldade do trabalho docente. *Revista portuguesa de pedagogia*, 27-53.

Delors, J.; Al Mufti, I.; Amagi, A.; Carneiro, R.; Chung, F.; Geremek, B. *et al.* (1998).

Educação: Um Tesouro a Descobrir - Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Impresso no Brasil. São Paulo: Cortez Ed. ISBN: 85-249-0673-1

Disponível em:

[http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a\\_pdf/r\\_unesco\\_educ\\_tesouro\\_descobrir.pdf](http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf)

Eurydice, Portugal, *Evolução do sistema de ensino*. Disponível em:

[https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/historical-development-60\\_pt-pt](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/historical-development-60_pt-pt)

Eurydice, (2007), *Autonomia das Escolas na Europa – Políticas e medidas*. Comissão Europeia (Direcção-Geral da Educação e Cultura), publicado por Unidade Europeia da Rede Eurydice. Disponível em:

[https://www.dgeec.mec.pt/np4/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=192&fileName=autonomia\\_escolas\\_europa.pdf](https://www.dgeec.mec.pt/np4/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=192&fileName=autonomia_escolas_europa.pdf)

Fernandes, D. (2014). Avaliação das aprendizagens e políticas educativas: o difícil percurso da inclusão e da melhoria. In M.L.Rodrigues (Org.), Quarenta anos de políticas de educação em Portugal: a construção do sistema democrático de ensino (Volume I), pp. 231-268. Coimbra: Almedina. ISBN 978-972-40-5649-4

Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/16010>

Fernandes, P., & Marinho, P. (2021). Políticas curriculares em Portugal na segunda década do século XXI: entre lógicas de regulação compósitas e deslocamentos da ação educativa para o coletivo da escola. *In: Currículo sem Fronteiras*, v. 21, n. 3, p. 1539-1556, set./dez. 2021. ISSN 1645-1384 (online) [www.curriculosemfronteiras.org](http://www.curriculosemfronteiras.org) Disponível em: <http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v21.n3.29>

Figueiredo, C., Leite, C., & Fernandes, P. (2019). Entre os enunciados políticos e os corredores de liberdade nas práticas curriculares dos professores. *Educação e Pesquisa*, 45. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/HZgNM6p3cvtWTJSvyZnTm3n/>

Flores, M. A., & Flores, M. (1998). O professor: agente de inovação curricular. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/657/1/MariaAFlores.pdf>

Formosinho, J., Machado, J. (2009). Equipas Educativas - Para uma nova organização da escola. Porto: Porto Editora. ISBN: 978-972-0-34465-6

Formosinho, J., & Machado, J. (2008). Currículo e organização: as equipas educativas como modelo de organização pedagógica. *Currículo sem fronteiras*, 8(1), 5-16. Fonte: <https://biblat.unam.mx/hevila/CurriculosemFronteiras/2008/vol8/no1/1.pdf>

Futuro da Educação e Competências 2030 – Bússola de Aprendizagem 2030 da OCDE. Disponível em: <https://blogue.rbe.mec.pt/futuro-da-educacao-e-competencias-2030-2383031>

García Alonso, M. L., Peralta, H., & Alaiz, V. (2001). *Parecer sobre o Projecto de Gestão Flexível do Currículo*. Ministério da Educação. Departamento de Ensino Básico.

Fonte: <http://hdl.handle.net/1822/20821>

Gaspar, M. I., Seabra, F., & Neves, C. (2012). A supervisão pedagógica: significados e operacionalização. *Revista Portuguesa De Investigação Educacional*, (12), 29-57.  
<https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2012.3374>

Hargreaves, A. & Fink, D. (2007). *Liderança Sustentável*. Porto: Porto Editora. ISBN: 978-972-0-34829-6

Irina Bokova *et al.* (2016). *Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação para a implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4: Assegurar a educação inclusiva e equitativa de aprendizagem ao longo da vida para todos*. Paris: UNESCO. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_por)

Lagarto, J., & Alaíz, V. (2019). Nos trilhos da flexibilidade curricular. O que vimos, ouvimos e refletimos. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, (19), 41-66.

Leite, C. (2000). A flexibilização curricular na construção de uma escola mais democrática e mais inclusiva. *In Território Educativo*, n.7, 20-26, ISSN: 0873-8432. Porto: Direção Regional de Educação do Norte.

Disponível em: [https://sigarra.up.pt/fdup/pt/pub\\_geral.pub\\_view?pi\\_pub\\_base\\_id=83097](https://sigarra.up.pt/fdup/pt/pub_geral.pub_view?pi_pub_base_id=83097)

Leite, C., & Fernandes, P. (2003). Olhar a formação contínua de professores à luz das actuais mudanças curriculares. *A formação de professores à luz da investigação: actas do XII colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE/AIPELF. Vol. 1.*

Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/54166/2/81786.pdf>

Leite, C., Fernandes, P., Mouraz, A., & Sampaio, M. (2014). Avaliação Externa de Escolas: impacto e efeitos no desenvolvimento do trabalho docente. *Trabalho docente e formação: políticas, práticas e investigação: pontes para a mudança.*

Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/71140/2/88020.pdf>

Leite, C. & Pinto, C.L. (2016). O trabalho colaborativo entre os professores no quotidiano escolar: Condições para a sua existência e sustentabilidade. *Educação, Sociedade E Culturas*, (48), 69–91. Disponível em: <https://doi.org/10.34626/esc.vi48.176>

Lima, L. C. (2020). Autonomia e flexibilidade curricular: quando as escolas são desafiadas pelo governo. *Revista Portuguesa De Investigação Educacional*, (Especial), 172-192. Disponível em: <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2020.8505>

Machado, J. (2017). Organização e Currículo: em busca de um modelo alternativo. In Palmeirão, C. & Alves, J.M. (Coord.) (2017). *Construir a Autonomia e a Flexibilização Curricular: os desafios da escola e dos professores*. (pp. 25-37) Porto: Universidade Católica Editora.

Disponível em:

[http://www.uceditora.ucp.pt/resources/Documentos/UCEditora/PDF%20Livros/Porto/Construir%20a%20autonomia\\_completo.pdf](http://www.uceditora.ucp.pt/resources/Documentos/UCEditora/PDF%20Livros/Porto/Construir%20a%20autonomia_completo.pdf)

Martins, G. d'O. (coord.) et al, (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência/ Direção-Geral da Educação.

Disponível em:

[https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf)

Martins, I., Abelha, M., Roldão, M.D.C., & Costa, N. (2008). Impacte do Processo de Reorganização Curricular do Ensino Básico na área das Ciências Físicas e Naturais e na relação do professor com o trabalho curricular. *Saber (e) Educar*, (13). Disponível em: <http://hdl.handle.net/11328/2006>

Moreira, A. & Macedo, E. (2000). Currículo, políticas educacionais e globalização. In Pacheco, J. A. (org.), *Políticas de integração curricular*. Porto: Porto Editora, pp. 99-126. ISBN 972-0-34803-8

Moreira, A. F. B. & Ramos, R. K. (2015). Currículo, Internacionalização e Cosmopolitismo *In* Morgado, J. C., Mendes, G. M. L., Moreira, A. F. (org.), Currículo, Internacionalização, Cosmopolitismo – Volume I. Santo Tirso: De Facto Editores, pp. 25-37. ISBN 978-989-8557-58-2

Morgado, J.C. (2005). Currículo e Profissionalidade Docente. Porto: Porto Editora. ISBN: 978-972-0-34823-4

Morgado, J. C. (2010). Para um outro arquétipo de escola: a necessidade de mudar as políticas e as práticas curriculares. *Educação em Revista*, 26, 15-41.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edur/a/Jn344vQtxcfWHqcZSnJP8NC/abstract/?lang=pt>

Morgado, J. C. (2011). Projecto curricular e autonomia da escola: das intenções às práticas. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE*, 27(3).

Disponível em: <https://doi.org/10.21573/vol27n32011.26411>

Morgado, J. C., & Pacheco, J. A. (2010). Para uma análise da (s) cultura (s) curricular (es) da escola. *In* ARQUIPÉLAGO – CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO, 2010, 11, 43-62. Universidade dos Açores.

Disponível em: <https://hdl.handle.net/1822/16149>

Morgado, J. C. (2016). O papel do professor no desenvolvimento do currículo: conformidade ou mudança?

Disponível em:

<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/46840/1/O%20Papel%20do%20Professor%20no%20Desenvolvimento%20do%20Curr%C3%ADculo%20%28Brasil%29.pdf>

Morgado, J. C. (2016). O professor como decisor curricular: de ortodoxo a cosmopolita. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 9 (18), 55-64.

Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/46863>

Morgado, J. & Silva, C. (2018). Contextualização, articulação, flexibilidade e autonomia curricular: pilares para a inovação e mudança educativa. In I. C. Viana *et al.* (Eds.). *Ensino transversal: flexibilidade curricular e Inovação*. (pp. 39-51). Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC) / Universidade do Minho. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/61194>

Mouraz, A. M. (1998). Currículos flexíveis, diferenciados, articulados horizontal e verticalmente. *Millenium*.

Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.19/774>

Mouraz, A. & Cosme, A. (2021). The Ongoing Curriculum Reform in Portugal: Highlighting Trends, Challenges and Possibilities. In M. Priestley, D. Alvunger, S. Philippou, T. Soini, (org), *Curriculum Making in Europe - Policy and Practice Within and Across Diverse Contexts* (pp. 77-98). Bingley, UK: Emerald Publishing Limited.

OECD/UNESCO (2003). *Literacy Skills for the World of Tomorrow - Further results from PISA 2000 (relatório)*. Paris: OECD/UNESCO Publishing. Disponível em: <http://www.oecd.org/education/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/3690591.pdf>

OECD Future of Education and Skills 2030.

Disponível em: <https://www.oecd.org/education/2030-project/about/>

OCDE (2018). *Curriculum Flexibility and Autonomy in Portugal - an OECD review*. Paris: OCDE Publishing.

Disponível em: <https://www.oecd.org/education/2030/Curriculum-Flexibility-and-Autonomy-in-Portugal-an-OECD-Review.pdf>

Oliveira, I., & Courela, C. (2013). Mudança e inovação em educação: o compromisso dos professores. *Interacções*, 9(27).

Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador in *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 29–42). Lisboa: APM.

Ozga, J. (2000). *Investigação sobre Políticas Educacionais – Terreno de Contestação*. Porto: Porto Editora. ISBN 972-0-34804-6

Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: teoria e prática*. 3ª edição. Porto. Porto Editora. ISBN 978-972-0-01323-1

Pacheco, J. A. (2005). Estudos Curriculares. *Para a compreensão crítica da educação*. Porto: Porto Editora. ISBN 972-0-34824-0

Pacheco, J. A. (2018). Ser professor em contextos de regulação transnacional: para uma atitude cosmopolita docente, *In Morgado, J. C., Sousa, J., Moreira, A., Vieira, A. (orgs.)*. (2018). Currículo, Formação e Internacionalização: desafios contemporâneos, livro 29, pp. 52-60. Braga:, Universidade do Minho. CIEd-IE. ISBN 978-989-8525-57-4.

Disponível em:

[https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/55490/1/Capitulo\\_Jose\\_A\\_Pacheco.pdf](https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/55490/1/Capitulo_Jose_A_Pacheco.pdf)

Palmeirão, C. & Alves, J. (Coord.) (2017). *Construir a Autonomia e a Flexibilização Curricular: os desafios da escola e dos professores*. Porto: Universidade Católica Editora. ISBN 978-989-8835-32-1

Disponível em: <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/25161/1/9789898835321.pdf>

Paraskeva, J. M., & Morgado, J. C. (1998). Autonomia curricular: uma nova ferramenta ideológica.

Disponível em: <http://repositorium.uminho.pt/bitstream/1822/508/1/JoseCMorgado.pdf>

Pereira, M. J., Neves, T., Nata, G., & Teixeira, P. (2011). Rankings escolares e desigualdades. *In Libro de actas do XI congreso internacional galego-portugués de psicopedagogía*.

Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/60982/2/84803.pdf>

PORDATA. (acesso: 2020 nov 20). Base de Dados de Portugal Contemporâneo. Fundação Francisco Manuel dos Santos. Disponível em: <https://www.pordata.pt/Portugal/Taxa+de+abandono+precoce+de+educa%C3%A7%C3%A3o+total+e+por+sexo-433>

PORDATA - Taxa de analfabetismo segundo os Censos: total e por sexo. [Consult. 07 jan. 2022].

Disponível em:

<https://www.pordata.pt/Portugal/Taxa+de+analfabetismo+segundo+os+Censos+total+e+por+sexo-2517>

Roldão, M. (1999). *Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.

Disponível em: <http://www.ipb.pt/~mabel/documdisciplinas/gestaocurricu.pdf>

Roldão, M. C. (2017). Currículo e aprendizagem efetiva e significativa. Eixos da investigação curricular dos nossos dias. *Construir a autonomia e flexibilização curricular: os desafios da escola e dos professores*, 15-24.

Disponível em:

<https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/25167/1/Construir%20a%20autonomia%20e%20a%20flexibiliza%C3%A7%C3%A3o%20curricular-15-24.pdf>

Roldão, M.C., Peralta, H., Martins, I.P. (2018). PARA A CONSTRUÇÃO DE APRENDIZAGENS ESSENCIAIS BASEADAS NO PERFIL DOS ALUNOS. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Disponível em:

[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/a\\_e\\_documento\\_enquadrador.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/a_e_documento_enquadrador.pdf)

Stake, R. E. (2016). *A Arte da Investigação Com Estudos de Caso*, 4ª edição, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Ed. ISBN 978-972-31-1187-3

Teodoro, A. (2003). Educação e políticas educativas no Portugal contemporâneo: Da construção do modelo escolar ao tesouro a descobrir. *Revista Lusófona de Educação*, (1), 127-144.

Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/349/34900107.pdf>

UNESCO (2016). *Declaração de Incheon e ODS 4 – Marco de Ação da Educação 2030*. Paris: UNESCO. Disponível em: <https://inee.org/system/files/resources/245656por.pdf>

## **Legislação**

Diário do Governo n.º 160/1964, Série I de 1964-07-09. (1964). Decreto-lei 45810, de 9 de Julho.

Constituição da República Portuguesa (aprovada em 10 de abril de 1976) - Assembleia da República. Diário da República: Série I, n.º 86 (1976). Acedido a 22 de nov. 2020. Disponível em: <https://www.parlamento.pt/Legislacao/Paginas/ConstituicaoRepublicaPortuguesa.aspx#art73>

Diário da República n.º 237/1986, Série I de 1986-10-14, (1986). Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro - Assembleia da República. *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Diário da República: Série I, n.º 237 (1986). Acedido a 22 de nov. 2020.

Disponível em: <https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/222418/details/normal?q=%09Lei+n.%C2%BA%2046%2F86%2C%20de+14+de+Outubro>

Diário da República n.º 29/1989, Série I de 1989-02-03, pp. 456-461. Decreto-Lei nº43/89, de 3 de fevereiro.

Diário da República n.º 198/1989, Série I de 1989-08-29, pp. 3638 – 3644. Decreto-Lei nº286/89, de 29 de agosto de 1989.

Diário da República n.º 140/1992, 1º Suplemento, Série I-B de 1992-06-20. Despacho normativo 98-A/92 de 20 de junho 1992.

Diário da República n.º 102/1998, 1º Suplemento, Série I-A de 1998-05-04, pp. 2 – 15. Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio 1998. Disponível em: <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/115-a-1998-155636>

Diário da República n.º 15/2001, Série I-A de 2001-01-18, (2001). Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro. *Aprova a reorganização curricular do ensino básico*. Acedido a 22 de nov. 2020. Disponível em: <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/6/2001/01/18/p/dre/pt/html>

Diário da República: Série I-A, n.º 15 (2001). Decreto-Lei n.º 7/2001, de 18 de janeiro. Ministério da Educação. *Aprova a revisão curricular do ensino secundário*. Acedido a 22 de nov. 2020. Disponível em: <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/7/2001/01/18/p/dre/pt/html>

Diário da República: Série II, n.º 245 (2011). Despacho n.º 17169/2011, de 23 de dezembro. Ministério da Educação e Ciência - Gabinete do Ministro. *Revoga o documento Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais, divulgado em 2001*. Acedido a 22 de nov. 2020. Disponível em: <https://dre.pt/home/-/dre/1011055/details/maximized>

Diário da República n.º 79/2008, Série I de 2008-04-22, páginas 2341 – 2356, (2008). Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril.

Diário da República n.º 82/2012, 2º Suplemento, Série II de 2012-04-26, (2012). Despacho n.º 5634-F/2012, de 26 de abril.

Diário da República n.º 90/2016, Série II de 2016-05-10, páginas 14676 – 14676. (2016). Despacho n.º 6173/2016.

Diário da República: Série II, n.º 128 (2017). Despacho n.º 5908/2017, de 05 de julho. Educação - Gabinete do Secretário de Estado da Educação. *Autoriza, em regime de experiência pedagógica, a implementação do projeto de autonomia e flexibilidade curricular dos ensinos básico e secundário, no ano escolar de 2017-2018*. Acedido a 22 de nov. 2020. Disponível em: <https://dre.pt/home/-/dre/107636120/details/maximized>

Diário da República: Série II, n.º 143 (2017). Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho. Educação - Gabinete do Secretário de Estado da Educação. *Homologa o Perfil dos Alunos à*

*Saída da Escolaridade Obrigatória*. Acedido a 22 de nov. 2020. Disponível em: <https://dre.pt/home/-/dre/107752620/details/2/maximized>

Diário da República: Série I, n.º 129 (2018). Decreto-Lei n.º 54/2018, de 06 de Julho. Presidência do Conselho de Ministros. *Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva*. Acedido a 22 de nov. 2020. Disponível em: <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/54/2018/07/06/p/dre/pt/html>

Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06, páginas 2928 – 2943, (2018). Decreto-Lei n.º 55/2018, de 06 de Julho. Presidência do Conselho de Ministros. *Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens*. Acedido a 22 de nov. 2020. Disponível em: <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/55/2018/07/06/p/dre/pt/html>

## **Anexos**

### **Anexo I - Documento de consentimento e autorização entregue na direção da escola alvo do estudo.**

xxxxx, 27 de Fevereiro de 2021

Ex.<sup>mo</sup> Sr. Diretor da  
Escola Secundária xxxxx

Assunto: Pedido de autorização para realização de estudo no âmbito de dissertação de mestrado.

Eu, Fernanda Isabel Duarte Pereira, sou aluna da Universidade Aberta e no âmbito da minha dissertação de mestrado em Supervisão Pedagógica, elaborada sob a Orientação da Professora Doutora Ana Mouraz Lopes, Professora Auxiliar daquele órgão de ensino superior, venho solicitar a sua autorização para realizar entrevistas semiestruturadas, designadamente ao atual líder da escola, neste caso a V. Ex.<sup>a</sup>, ao seu antecessor, à coordenadora do PAFC, aos coordenadores de Departamento, ao Presidente do Conselho Geral, a um docente envolvido ativamente na implementação do PAFC e a outro que, embora integrando o(s) conselho(s) da turmas abrangidas, não participe ativamente nas atividades realizadas. A dissertação de mestrado intitula-se “A implementação do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular no Ensino Secundário: uma análise de um processo” e tem por objetivo geral identificar que desafios, oportunidades e necessidades se colocam aos atores educativos de uma escola com a implementação do PAFC no ensino secundário. Pretende-se, em particular, avaliar a eficácia de uma política educativa a partir do modo como os seus atores entendem e praticam os eixos fundamentais dessa política. Sublinha-se que o propósito deste estudo é exclusivamente académico.

Acrescenta-se que a realização das entrevistas cumprirá os requisitos éticos de um estudo desta natureza. A confidencialidade dos dados é assegurada e, sempre que possível, é garantido o anonimato dos participantes. A participação é voluntária e a todos os intervenientes será fornecido o consentimento informado.

Concluído o estudo, os resultados finais serão facultados à escola, permitindo a sua divulgação aos participantes e desejando que possam contribuir para o aperfeiçoamento de práticas que promovam o desenvolvimento e sucesso dos alunos.

Agradeço desde já a atenção dispensada.

Com os meus melhores cumprimentos,

---

**Anexo II – Guião das entrevistas.**

DIMENSÃO	OBJETIVOS	QUESTÕES
Autorizações	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Agradecer a disponibilidade da pessoa</li> <li>• Explicitar o objeto do estudo</li> <li>• Explicitar os objetivos da entrevista</li> <li>• Pedir autorização para gravar justificando o propósito</li> <li>• Explicitar o tratamento que será feito à entrevista</li> <li>• Salvar o direito de não responder a alguma pergunta</li> </ul>	
Caraterização do respondente		Gostava que falasse um pouco de si, do seu percurso profissional, académico...
Decisões relativas à adesão ao PAFC	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar os desafios que se colocam com a implementação do PAFC no ensino secundário</li> <li>• Identificar as oportunidades que surgem com a implementação do</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1- Que razões sustentaram a decisão de implementar o PAFC na escola, no ano letivo de 2018-2019?</li> <li>2- Que mudanças/ transformações/ finalidades eram expectáveis pela adesão ao projeto?</li> <li>3- Que estratégias foram utilizadas para envolver o corpo docente no projeto?</li> </ol>

	<p>PAFC no ensino secundário</p>	<p>4- Como foi recebida a decisão, por parte dos docentes envolvidos? Que disponibilidade demonstraram?</p> <p>5- Como foram escolhidos os professores que lideraram o processo?</p> <p>6- Que formação foi disponibilizada? Por quem? Em que consistiu, formação de início ou de continuidade?</p> <p>7- Que decisões organizativas foram tomadas no âmbito do enquadramento das atividades de aprendizagem para a flexibilidade curricular?</p> <p>8- Porquê implementar o PAFC apenas nas duas turmas do 10º ano (2018-19) do curso de ciências socioeconómicas? Poderia ter sido outra a abrangência do projeto?</p>
<p>Operacionalização do PAFC</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar os desafios que se colocam com a implementação do PAFC no ensino secundário</li> <li>• Caracterizar os desafios que se colocam com a implementação do</li> </ul>	<p>9- Como caracteriza o envolvimento dos docentes na implementação do projeto? Quais as medidas adotadas ao nível organizacional da liderança?</p> <p>10- Qual foi o esquema de monitorização utilizado para acompanhar o projeto?</p>

	<p>PAFC no ensino secundário</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar as oportunidades que surgem com a implementação do PAFC no ensino secundário</li> <li>• Caracterizar dinâmicas de trabalho cooperativo e colaborativo de professores, presentes na implementação do PAFC no ensino secundário.</li> <li>• Identificar os desafios que se colocam aos professores, com a implementação do PAFC.</li> <li>• Inventariar as necessidades que se colocam aos professores, com a implementação do PAFC.</li> </ul>	<p>11- Como decorreu o processo, no primeiro ano letivo? Que alterações se fizeram no segundo ano? E no terceiro ano? Porquê?</p> <p>12- Como foi apresentado o projeto educativo aos estudantes? Qual foi a reação destes?</p> <p>13- No final, os resultados obtidos foram compensadores para os alunos? E para os professores?</p> <p>14- Que relações/ intercâmbios foram estabelecidas com outras escolas?</p> <p>15- Qual o efeito do E@D no desenvolvimento do PAFC? (Dificuldade ou oportunidade?)</p>
<p>Efeitos e impacto do PAFC</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar as oportunidades que surgem com a implementação do</li> </ul>	<p>16- Que balanço faz do PAFC nestes 3 anos?</p>

	<p>PAFC no ensino secundário</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Caracterizar dinâmicas de trabalho cooperativo e colaborativo de professores, presentes na implementação do PAFC no ensino secundário.</li> <li>• Identificar as áreas de formação que os professores acham necessárias para se sentirem autoconfiantes na implementação do PAFC.</li> </ul>	<p>17- Qual é o lugar da supervisão pedagógica no decurso deste projeto da autonomia e flexibilidade curricular?</p> <p>18- Como avalia o efeito do PAFC na imagem pública da escola?</p> <p>19- Qual é a sua opinião sobre as políticas públicas de educação?</p>
--	--	--

### Anexo III – Guião do *focus group*.

<b>INTRODUÇÃO</b>	
Explicação sucinta do PAFC e da sua implementação na escola / justificação da escolha destes alunos e não de outros para participarem no <i>focus group</i> .	
<b>DIMENSÃO</b>	<b>QUESTÕES</b>
Caraterização dos alunos	<p>Gostava de ouvir, de cada um de vós, uma breve apresentação académica, particularmente, sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• a razão que o/a levou a escolher o curso de socioeconómicas;</li><li>• se pretende candidatar-se ao ensino superior e qual é o curso desejado;</li><li>• se a entrada no ensino secundário (10º ano) correspondeu às expectativas ou se foi muito diferente.</li></ul>
Parte 1 (10º ano)	<p>20- Como vos foi apresentado o PAFC? Que ideia formaram, <i>à priori</i>, sobre o tipo de ensino que iriam ter?</p> <p>21- Na vossa opinião, o ensino foi diferente daquele que conheciam antes? Quais foram as diferenças?</p> <p>22- Os vossos professores estavam entusiasmados?</p> <p>23- Os trabalhos escolares desenvolveram-se de acordo com as planificações iniciais, ou houve alterações? Se sim, porque é que não se fez o que estava previsto?</p> <p>24- Gostaram dos novos métodos de trabalho (transversalidade das aprendizagens) aplicados nas disciplinas, pelos professores?</p>

	<p>Sentiram-se envolvidos na vossa aprendizagem? E na avaliação? Tiveram dificuldades? Quais?</p> <p>25- No final do 10º ano, fizeram-se alterações ao plano inicial, pensando na continuidade do projeto para o 11º ano?</p> <p>26- No final do 10º ano, qual foi o balanço que fizeram da experiência?</p>
<p>Parte 2 (11º ano)</p>	<p>27- No início do 11º ano foi-vos apresentado o plano de trabalho para esse ano letivo? Era semelhante ao do 10º ano, ou tinha sido melhorado? Havia muitas atividades, ou eram menos do que no do 10º ano?</p> <p>28- A pandemia veio comprometer a realização do projeto, ou ele já estava a abrandar? Concretizaram-se algumas atividades? No E@D, continuaram a desenvolver-se os projetos?</p> <p>29- Os professores eram entusiastas ou faziam o que tinha de ser?</p> <p>30- Fez-se alguma análise conclusiva no final do 11º ano?</p> <p>31- Que continuidade foi dada ao projeto no 12º ano? O que é que se manteve e o que é que caiu?</p>
<p>Parte 3 (Análise final/ Conclusões)</p>	<p>32- Após esta experiência, qual é a vossa opinião acerca do contributo da flexibilidade curricular para as vossas aprendizagens e aquisição de competências?</p> <p>33- Houve ganhos relativamente aos resultados escolares?</p> <p>34- As aprendizagens que realizaram foram mais significativas?</p> <p>35- Em que é que mudaram as vossas formas aprender?</p>

	<p>36- O que acham que é isso da <i>mudança do trabalho escolar, do trabalho de aprendizagem</i>?</p> <p>37- Os vossos pais aperceberam-se das mudanças? Qual é a opinião deles?</p> <p>38- Parece-vos que este projeto podia/devia ser implementado na escola toda?</p>
--	--