



**Daniela Filipa Maio de  
Castro Ferreira**

**Autonomia e flexibilidade curricular: um estudo  
de caso no 5º ano**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação e Formação, na área de especialização em Administração e Políticas Educativas, realizada sob a orientação científica da Doutora Maria Manuela Bento Gonçalves, Professor Auxiliar do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro.



**Daniela Filipa Maio de  
Castro Ferreira**

**Autonomia e flexibilidade curricular: um estudo  
de caso no 5º ano**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação e Formação, na área de especialização em Administração e Políticas Educativas, realizada sob a orientação científica da Doutora Maria Manuela Bento Gonçalves, Professor Auxiliar do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro.

Dedico este trabalho aos meus filhos, com esperança que usufruam de conhecimento acadêmico na sua educação.

**o júri**  
presidente

**Prof. Doutor António Augusto Neto-Mendes**  
professor associado da Universidade de Aveiro

**Prof. Doutor António Maria Martins**  
professor auxiliar aposentado da Universidade de Aveiro

**Prof. Doutora Maria Manuela Bento Gonçalves**  
Professora auxiliar da Universidade de Aveiro

## **agradecimentos**

Agradeço à minha família, marido e filhos, por conpemsarem os meus momentos de ausência, devido ao estudo, com especial carinho, sabedoria e flexibilidade.

Um agradecimento também muito peculiar à minha sogra, por me ajudar nas tarefas diárias e me libertar tempo para o meu lazer.

Um agradecimento também aos professores e aos colegas de curso que em muito contribuíram para uma abertura da minha visão sobre a educação.

Agradeço também à orientadora pelas suas correções e observações pertinentes na construção deste trabalho.

## palavras-chave

flexibilidade curricular, autonomia, currículo, inovação, mudanças.

## resumo

O Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC), autorizado pelo Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho de 2017, constitui uma experiência pedagógica, de adesão voluntária por parte das escolas.

Este estudo visou compreender como pais/encarregados de educação, alunos e professores do 5º ano de escolaridade, de uma escola da região centro de Portugal, perspetivam o PAFC aí implementado durante o ano letivo de 2017/18, designadamente no que se refere ao desenvolvimento curricular e pedagógico deste projeto, bem como, à autonomia da escola.

Com este desígnio, realizou-se um estudo de caso, desenvolvendo uma investigação inserida no paradigma interpretativo e com uma natureza predominantemente qualitativa.

O enquadramento teórico e político-normativo deste estudo integrou uma abordagem multifacetada à escola, bem como, diversas conceções de currículo e a evolução da gestão flexível do currículo em Portugal Continental. Por outro lado enquadra-se o PAFC enquanto medida política e inovação.

A recolha de dados foi diversificada, incluindo inquéritos por questionário, aplicados a alunos e pais/encarregados de educação, entrevistas semi-dirigidas a docentes e análise documental, de documentos estruturantes da escola em questão. No tratamento dos dados utilizou-se a análise estatística descritiva e a análise de conteúdo.

No que se refere aos resultados, salienta-se a opinião favorável de todos os participantes, relativamente ao desenvolvimento curricular nesta escola, que assentou na criação de uma nova disciplina de carácter interdisciplinar, designada de Leitura, Escrita e Interpretação. No entanto, todos se mantêm abertos a novas disciplinas, salientando-se alguma disparidade nas opções sugeridas.

No que se refere ao desenvolvimento pedagógico, referem-se as semanas de Domínios de Autonomia Curricular (DAC) como espaços privilegiados das mudanças pedagógicas e reforça-se a ideia de que os professores trabalharam de forma diferente do habitual nestas semanas. Esta ideia é particularmente vincada nas perceções dos pais, ao mesmo tempo que os professores se focalizam mais nos constrangimentos, evidenciando alguma resistência à mudança.

Quanto à autonomia de escola, os participantes admitem que a implementação do PAFC contribuiu para o desenvolvimento da autonomia, principalmente nas questões curriculares e pedagógicas.

**keywords**

curriculum flexibility, autonomy, curriculum, innovation, change

**abstract**

This study aims at understanding how 5<sup>th</sup> grade students, their parents and teachers, from a school in central Portugal, perceive the Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC), as defined by its legal framework number 5908/2017, of July 5, 2017, resulting from a pedagogical experience of voluntary school participation.

Our work mainly approaches the understanding of the curriculum and pedagogical development of this project, as well as the autonomous role of the school.

With this purpose in mind, we performed a case study with the intention of developing a research inserted in interpretative paradigm, in order to understand, analyse and reflect upon the holistic reality of this particular school. The theoretical and political-normative framework of this study integrates a multifaceted approach to school, as well as to the diverse curriculum conceptions and an evolutionary perspective of flexible curriculum management in continental Portugal. On the other hand, this chapter also includes a description of innovation, and the PAFC framework.

Diversified data collection, including questionnaire surveys, applied to pupils and parents, semi-directed teacher interviews and document analysis, structuring school documents. A descriptive statistical analysis was performed and content analysis was used to organize and interpret the interview data.

As far as the the results are concerned, we highlight the favorable opinion of all participants regarding the curriculum development in this school, which was based on the creation of a new subject of interdisciplinary nature, called *Leitura, Escrita e Interpretação*. However, all remained open to new subjects, with some disparity in the suggested options.

With regard to pedagogical development, the weeks in which Domínio de Autonomia Curricular (DAC) was implemented are referred to as privileged spaces for pedagogical opportunities and the idea that teachers worked differently than usual during these weeks is reinforced. This idea is particularly strong in parents' perceptions, while teachers focus more on constraints, showing some resistance to change.

Regarding school autonomy, the participants admit that the implementation of PAFC contributed to the development of autonomy, especially in curricular and pedagogical issues.

## Índice

Introdução.....	7
Capítulo I – Enquadramento teórico e normativo.....	12
1-A escola: uma abordagem multifacetada.....	12
1.1 - A escola como organização.....	12
1.2 -A escola como organização pedagógica.....	18
1.3 - A escola e a autonomia.....	24
1.4 -A escola e a sua gestão.....	27
2 - O currículo.....	33
2.1 – Diversas conceções de currículo.....	33
2.2- A evolução da gestão flexível do currículo em Portugal Continental.....	37
3 - Mudanças educativas – inovações e reformas.....	43
4 - Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular.....	47
4.1 – O enquadramento político-normativo.....	47
4.2 - Avaliações do projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular.....	53
Capítulo II – Metodologia da investigação.....	64
1. Objetivos do estudo.....	64
2. Opções metodológicas centrais.....	65
2.1. Paradigma e natureza do estudo.....	65
2.2. O estudo de caso.....	67
3. A recolha e o tratamento e análise dos dados.....	69
3.1. Técnicas e instrumentos da recolha de dados.....	69
3.2. Técnicas de tratamento e análise dos dados.....	72
3.3. Descrição do processo de recolha de dados.....	74
Capítulo III – Caracterização do contexto da investigação.....	76
1. A escola Rosa e o seu agrupamento.....	76
2. Contexto socioeconómico.....	76
3. Visão, missão, princípios e valores do agrupamento do projeto educativo 2014-2018.....	77
3.1. Domínios de intervenção do projeto educativo 2014-2018 e o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular.....	78
3.2. Outros documentos de referência da escola.....	83
4. Caracterização dos participantes (discentes e encarregados de educação) na investigação...83	
4.1. Caracterização dos discentes.....	83
4.2. Caracterização socioprofissional dos encarregados de educação.....	84
4.3. Caracterização dos docentes entrevistados.....	86
Capítulo IV – Apresentação e discussão dos resultados.....	87
1. Os resultados da investigação realizada com alunos e encarregados de educação.....	87
1.1. O projeto na perspetiva dos alunos.....	87
1.2. O projeto na perspetiva dos pais/encarregados de educação.....	93
2. O projeto na perspetiva dos professores entrevistados.....	101
3. Discussão triangulada dos resultados.....	104
3.1. O desenvolvimento curricular no PAFC.....	105



3.2 - O desenvolvimento pedagógico no PAFC.....	107
3.3. A autonomia de escola no PAFC .....	110
3.4. Percepções gerais sobre o PAFC .....	113
Considerações finais .....	114
Referências bibliográficas .....	118
Anexos.....	122

## Índice de figuras

Figura 1- Organograma de uma escola (exemplo).....	31
Figura 2 - Obstáculos externos e internos segundo Santos (2001) .....	45
Figura 3 - esquema conceptual do perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória .....	51
Figura 4 - modelo de acompanhamento e monitorização de AFC .....	54

## Índice de gráficos

Gráfico 1 - Género dos alunos .....	84
Gráfico 2 - Habilitações académicas dos EE .....	85
Gráfico 3 - Profissões dos EE .....	85
Gráfico 4 - Opinião dos alunos sobre OC .....	88
Gráfico 5 - Outras disciplinas.....	88
Gráfico 6 - Propostas de disciplinas pelos alunos (valores absolutos).....	89
Gráfico 7 - Docentes trabalharem de forma diferente do habitual nas semanas DAC.....	89
<i>Gráfico 8- Trabalho com grupos de alunos distintos da turma .....</i>	<i>90</i>
<i>Gráfico 9 - Alterações nos horários.....</i>	<i>90</i>
Gráfico 10- Concordância com alterações de horários.....	91
Gráfico 11 - Motivação dos alunos .....	91
Gráfico 12 - Autonomia das escolas.....	92
Gráfico 13 - Avaliação geral do PAFC.....	92
Gráfico 14 - Conhecimento do PAFC.....	93
Gráfico 15 - Quem informou o EE sobre o PAFC.....	94
Gráfico 16 - Quando informaram do PAFC.....	94
Gráfico 17- Atividades conhecidas do PAFC.....	95
Gráfico 18 - Opção curricular .....	95
Gráfico 19- Disciplinas sugeridas pelos pais (valores absolutos).....	96
Gráfico 20 - Trabalho distinto da rotina nas semanas DAC.....	97
Gráfico 21 - Junções de alunos distintos da turma .....	97
Gráfico 22 - Motivação dos alunos .....	98
Gráfico 23 - Aprendizagens interessantes nas semanas DAC.....	98
Gráfico 24 - Alteração de horários nas semanas DAC.....	99
Gráfico 25 - Concordância com alterações de horários .....	99
Gráfico 26 - Autonomia das escolas.....	100
Gráfico 27 - Integração da escola numa rede.....	100
Gráfico 28- Avaliação geral do projeto .....	101
Gráfico 29 - Disciplinas sugeridas por alunos (à esquerda) e pais/EE (à direita).....	106

## **Índice de tabelas**

Tabela 1 - Resultados sobre estratégia global no estudo da OCDE .....	56
Tabela 2 - Resultados sobre design do currículo no estudo da OCDE .....	57
Tabela 3- Resultados sobre a implementação do currículo no estudo da OCDE .....	58

### **Lista de siglas**

PAFC – Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular

DAC – Domínios de Autonomia Curricular

PA – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

AE – Aprendizagens essenciais

LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo

ARE - Alto Rendimento Escolar

BRE – Baixo Rendimento Escolar

ENEC - Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania

DGE - Direção Geral de Educação

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

MOOC - Massive Open Online Course

## **Lista de anexos**

Anexo 1- Grelha preparatória para o guião de entrevista .....	122
Anexo 2 – Guião de entrevista .....	124
Anexo 3 – Grelha preparatória para o Inquérito por questionários aos alunos.....	125
Anexo 4 – Inquérito por questionários aos alunos .....	127
Anexo 5 – Grelha preparatória para o Inquérito por questionário aos pais/encarregados de educação .....	129
Anexo 6 – Inquérito por questionário aos pais/encarregados de educação .....	132
Anexo 7 – Declaração de consentimento informado dos alunos .....	135
Anexo 8 – Declaração de consentimento informado dos pais para os alunos.....	136
Anexo 9 – Declaração de consentimento informado dos professores .....	137
Anexo 10 – Declaração de consentimento informado dos encarregados de educação .....	138
Anexo 11 – Transcrição da entrevista ao docente 1 .....	139
Anexo 12 – Transcrição da entrevista ao docente 2 .....	141
Anexo 13 – Transcrição da entrevista aos docente 3 .....	145
Anexo 14 – Grelhas de análise de conteúdo .....	148

## Introdução

Este estudo inscreve-se no âmbito do Mestrado em Educação e Formação, no percurso de Administração e Políticas Educativas, da Universidade de Aveiro, e incide sobre o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC). Este projeto foi criado no âmbito das prioridades definidas no programa do XXI Governo Constitucional, no âmbito da educação e está autorizado, em termos político-normativos, pelo Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho de 2017. Consta neste documento que se trata de uma experiência pedagógica, de adesão voluntária por parte das escolas, sujeita a um acompanhamento, monitorização e avaliação essenciais à sua reformulação, durante o ano letivo de 2017/2018. Posteriormente, no ano letivo 2018/2019, foi alargado obrigatoriamente a todas as escolas através do decreto-lei nº 54/2018, de 6 de julho.

O PAFC consiste na definição dos princípios e regras orientadores da conceção, operacionalização e avaliação do currículo dos ensinos básico e secundário. O despacho que o criou fornece orientações para a concretização de uma política educativa que, assumindo a centralidade das escolas, dos seus alunos e professores, permita a gestão do currículo 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. Normalmente, os instrumentos de autonomia das escolas não incluem a área central de atuação das escolas, isto é, a autonomia no desenvolvimento curricular. A escola, segundo este normativo, poderá gerir o currículo até 25% da carga horária semanal inscrita nas matrizes curriculares -base, por ano de escolaridade.

A globalização, a revolução digital e a expansão da sociedade do conhecimento caracterizam o século XXI e conseqüentemente colocam novos desafios à escola, no sentido de desenvolver competências nas crianças e jovens que lhes permitam serem construtores de um melhor futuro. Esta nova geração necessita de ser preparada, o melhor possível, para o futuro, onde a imprevisibilidade é uma constante. Por isto, é importante refletirmos na escola que somos e na que queremos atingir, para melhor contribuir para esta meta (Cohen & Fradique, 2018).

A escola caracteriza-se, neste momento, por ter um currículo dividido, segmentado em disciplinas e uniforme, isto é, padronizado para todos os alunos. Com efeito, a escola encontra-se dividida em espaços formais inflexíveis que limitam o campo de ação quer dos professores quer dos alunos. Tipicamente, o professor encontra-se junto ao quadro e os alunos sentam-se em cadeiras alinhadas direcionadas para ouvir o professor. Uma outra realidade presente nas escolas é a pedagogia padronizada e coletiva e demonstra-se em diversos aspetos na organização escolar,

nomeadamente, os alunos são separados por anos e por turmas; os professores estão alocados às suas disciplinas e às suas turmas; cada turma tem o seu horário. Todas estas estruturas são muito rígidas e inflexíveis. Toda esta organização rígida favorece o “aluno médio” e desfavorece todos os outros, aumentando as desigualdades sociais (Cabral, 2014).

Esta gramática escolar (Tyack & Cuban, 1995) está longe de contribuir para os desafios do milénio. Defende-se, portanto, uma escola com uma perspetiva inclusiva e de equidade, onde se pretende o sucesso educativo de todos os alunos, sem exceção, apostando na diferenciação pedagógica, como uma ferramenta capaz de garantir aprendizagens significativas, possibilitando a mudança do paradigma do aluno médio para os alunos reais (Cohen & Fradique, 2018).

Estas alterações exigem uma profunda reflexão sobre questões fundamentais como o currículo, no seu sentido mais lato, bem como, nos próprios sistemas educativos para produzir efeitos mais abrangentes.

A acrescentar a estas informações, pese também a massificação e o alargamento da escolaridade obrigatória até aos 18 anos, que exigem também alterações no currículo, sendo que alguns autores defendem que este deve ser menos enciclopédico e mais direcionado para o desenvolvimento das competências do aluno do século XXI, crianças e jovens preparados para construir um futuro melhor (Roldão, Peralta, & Martins, 2017).

Neste contexto, exige-se da escola do século XXI ser uma organização aprendente, flexível, adotar uma pedagogia individual, com os objetivos de promover aprendizagens no sentido de que os alunos estejam preparados para serem cidadão ativos, empreendedores, responsáveis, participativos no mundo, influenciem pessoas, responsáveis pelo seu percurso escolar e formativo, bem como, pelo seu projeto de vida. Um outro objetivo que efetivamente se coaduna com este é a preparação de crianças e jovens para promoverem um espírito crítico, isto é, consigam pensar por si e também aprenderem a colaborar, cooperar e conviver. Ainda como uma outra meta da escola surge o desenvolvimento de capacidades nos alunos de resolver problemas complexos, de questionar o saber estabelecido, de apreender o conhecimento emergente, de comunicar eficientemente e de promover o bem-estar (Cohen & Fradique, 2018).

No contexto atual surgem muitas questões relacionadas com identidade e segurança, sustentabilidade, interculturalidade, inovação e criatividade, enquanto a escola deve acompanhar esta globalização e ser um espaço flexível e em permanente reconfiguração, no sentido de proporcionar aos alunos uma melhor preparação para estes novos aspetos ou problemas, promovendo o desenvolvimento de competências, a mobilização de literacias múltiplas, para desta forma, poder responder à imprevisibilidade do futuro.

Foi nesta contextualização e neste propósito que surgiram algumas alterações normativas, tais como, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PA), o PAFC e mais tarde, a Autonomia e Flexibilidade Curricular (AFC), bem como, as Aprendizagens Essenciais (AE) de cada uma das disciplinas. Todos estes normativos têm como objetivo impulsionar essa mudança, estando cientes de que as mudanças não se dão por decreto, no entanto, estas alterações não são diretivas para as escolas, pretendem ser abertas à possibilidade de participação das escolas.

O Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho de 2017 tem uma particularidade que é a abertura à participação das escolas no desenvolvimento curricular, estabelecendo prioridades e assumindo a diversidade para encontrar as opções que melhor se adequem aos desafios e ao seu projeto educativo, fundamentando-se em três aspetos, a saber, a autonomia, confiança e responsabilidade, querendo dizer com isto que a escola é autónoma em 25% da carga horária semanal e que esta autonomia é dada com base na confiança que se tem nas escolas, por saber que estas melhor conhecem a realidade local, sempre com a responsabilidade inerente à prestação do serviço público de educação de qualidade (Cohen & Fradique, 2018).

Perante o surgimento de programas e medidas com a pretensão de mudar os fundamentos e práticas da gramática escolar, emerge a necessidade de estudar e compreender como elas são implementadas no terreno, e daí a pertinência do estudo que agora se apresenta. Iremos centrar-nos na implementação do PAFC nas turmas do 5.º ano de uma escola inserida na região centro do país, no ano letivo 2017/18, desenvolvendo um estudo de caso que visa compreender a forma como diversos agentes escolares implicados em tal processo encaram as opções curriculares e pedagógicas desenvolvidas, assim como a autonomia da escola neste projeto.

A questão norteadora desta dissertação é a seguinte: que perspetivas têm professores, alunos, pais e EE sobre o desenvolvimento do PAFC nas turmas do 5º ano na escola Rosa, no ano letivo 2017/2018?

No seguimento desta questão temos os seguintes objetivos:

- Descrever o processo de implementação do PAFC nas turmas do 5.º ano desta escola;
- Compreender a perceção dos vários agentes envolvidos neste processo sobre as mudanças curriculares, pedagógicas que ocorreram derivadas da implementação desta experiência pedagógica na escola;



- Compreender a percepção dos diversos agentes supracitados relativamente à autonomia da escola deste projeto;
- Identificar e refletir sobre as mudanças perspetivadas pelos agentes supracitados, na sequência da implementação do PAFC nas turmas do 5.º ano.

Para justificar o interesse por realizar este estudo, torna-se necessário adotar por alguns instantes o discurso na primeira pessoa do singular. No ano letivo 2017/2018 ingressei numa nova escola, por inerência à minha situação profissional, pois sou docente pertencente ao quadro de zona pedagógico e, por isso, tenho de concorrer no concurso nacional, no máximo de 4 em 4 anos. Nesse ano letivo, 2017/2018, entrei numa escola que estava precisamente a integrar o PAFC e foi, nessa altura, quando me deparei com este novo programa que surgiu, de imediato, alguma curiosidade por entender melhor todo este projeto que estávamos a pôr em prática. Para além de poder realizar uma dissertação sobre algo concreto da minha prática docente, este tema, no meu entender, carece de investigação, pois é um novo paradigma que se pretende implementar na educação e que se torna importante ser estudado, monitorizado e reajustado, caso se considere necessário. Esse era também um dos propósitos do projeto que foi de adesão voluntária, por parte das escolas, que passou a ser alargada, logo no ano letivo seguinte, isto é, em 2018/2019, a todas as escolas, nos anos de início de ciclo, a saber, 1º, 5º, 7º e 10º anos.

Por outro lado, a pertinência académica deste estudo prende-se com o número reduzido de estudos sobre este projeto, pois este é muito recente, só iniciou em Portugal, em 2017/2018, em algumas escolas e no ano letivo 2018/2019, em todas as escolas. Atualmente existem alguns estudos, no entanto, ainda são em número reduzido para analisar as alterações que este projeto pretende implicar na educação. Para entender este novo enquadramento, inúmeros estudos são necessários, pois este novo paradigma tem consequências em vários aspetos da organização escolar, por exemplo, na gestão dos recursos humanos, nos currículos, na avaliação dos alunos, entre outros. Por outro lado, os estudos desta temática tornam-se mais complexos, pois cada escola optou por um “caminho” entre a possibilidade de sugestões que a legislação permite e outra escola poderá ter escolhido outra opção, daí que são necessários estudos mais contextualizados da realidade de cada escola.

Esta dissertação está organizada em quatro capítulos. O primeiro intitula-se enquadramento teórico-normativo, onde se pretende fazer uma contextualização de aspetos importantes relacionados com esta temática, e encerra quatro subcapítulos, a saber, a escola como uma abordagem multifacetada, o currículo, a inovação, reforma e resistências à mudança e uma contextualização do PAFC. O segundo capítulo denomina-se metodologia da investigação e,

como o próprio nome indica trata as questões metodológicas, contendo os objetivos do estudo, bem como, as opções metodológicas centrais e as técnicas de recolha e de tratamento dos dados. O terceiro capítulo chama-se caracterização do contexto da investigação e informa sobre a escola onde foi realizado o estudo e como foi implementado este projeto nesta escola e ainda contém uma breve caracterização dos participantes. O quarto capítulo é a apresentação e discussão dos resultados, onde se expõem os resultados da investigação, na perspetiva dos alunos, encarregados de educação e docentes e, no final deste capítulo faz-se uma discussão triangulada dos resultados. A dissertação finaliza com as considerações finais.

## **Capítulo I – Enquadramento teórico e normativo**

### **1-A escola: uma abordagem multifacetada**

Cada escola corresponde a uma realidade distinta e apresenta-se complexa com todo um conjunto de atores distintos que influenciam e são influenciados por esta. De seguida apresentaremos algumas perspetivas distintas da escola, a saber, a escola como organização, a escola como organização pedagógica, a autonomia da escolar e a gestão presentes nestas organizações escolares, de forma a incentivar uma abordagem mais holística da escola.

#### **1.1 - A escola como organização**

Compreender a escola como organização educativa exige o seu enquadramento histórico e social, bem como, o recurso a modelos teóricos de análise das organizações. A escola é, sem dúvida, uma organização complexa, podendo ser analisada de inúmeras perspetivas. Antes de mais, iremos discutir muito sucintamente definições do conceito de escola.

A escola, segundo Lima (1998), representa uma vontade humana, uma organização que sofre influências históricas, políticas e culturais.

Por outro lado, a escola, segundo Costa (1996), é também uma instituição social, com uma longa tradição histórica, e se associou nos seus tempos primórdios à transmissão de conhecimento, nesta época a linguagem escrita. Posteriormente e por imposição social, a escola servia para preparar para a divisão do trabalho e formação das classes dominantes.

Na perspetiva de Canário (1996), é importante abordar a escolar como um objeto sociológico, isto é, uma construção social, integrando um sistema complexo de comportamentos humanos organizados, focalizando a sua visão na perspetiva social.

A Escola como Organização tem sido uma das áreas de estudo favorecidas em vários campos educativos e em particular na administração das organizações educativas (Costa, 1996).

Desde logo, assinala-se que a palavra organização se apresenta polissémica, imbuída de um dualismo, a saber, por um lado associa-se o nome organização, que vê a escola como uma entidade ou unidade social e, por outro lado, remete para o verbo organizar, onde prevê a escola como uma organização em ação. No entanto, esta dualidade complementa-se, isto é, a unidade social só existe se houver alguma dinâmica, senão na criação, na sua manutenção (Lima, 2011).

Costa (1996) refere que a seguinte definição de organização reúne algum consenso, a saber, trata-se de um corpo que perdura e que se organiza para atingir objetivos específicos. Ainda na análise de investigadores que concordam de modo significativo, para além da definição

de organização, são considerados elementos fundamentais na organização, a composição (indivíduos ou associações destes), o norteamento para metas específicas, a diversidade de funções, a coordenação racional intencional e a permanência temporal.

De uma maneira geral, a escola entende-se como uma organização, no entanto, as características, as dimensões analíticas, as propriedades organizacionais é que divergem. Assim, enquanto organização, a escola integra alguns elementos considerados fundamentais, tais como, objetivos, poder, estruturas, tecnologias, etc. Por outro lado, enquanto uma unidade socialmente construída, a escola apresenta-se com objetivos específicos e capaz de monitorizar esses objetivos, bem como, permite a especialização e divisão social e técnica do trabalho, entre outras situações (Lima, 1998).

A escola como uma realidade plurifacetada permite uma análise através de diversos modelos organizacionais. Existe a dificuldade em delinear com precisão os modelos descritivos, normativos e teóricos explicativos aplicados à escola. Neste caso, incidiremos nos modelos teóricos para o estudo da escola, numa perspetiva descritiva, com o objetivo de uma compreensão e explicação desta instituição, estando ciente da dificuldade de delimitar estes estudos (Lima, 1998).

Por outro lado, considera-se também relevante o aspeto do estudo de uma escola ser demasiado complexo para se identificar com um só modelo organizacional puro, mas sim com configurações híbridas no sentido de melhor apreender as organizações na sua versão holística. Esta estratégia pluriparadigmática é a mais adequada para estudar e compreender as escolas (Silva, 2011).

As tipificações são diversificadas e poderão designar-se de diversas formas, como é o caso, de teorias, perspetivas, modelos, marcos, paradigmas, no âmbito da organização e administração educacional (Costa, 1996).

Uma das tipificações mais comuns é adotada por **Ellström** que caracteriza quatro perspetivas das organizações educativas, nomeadamente, o modelo racional, político, de sistema social e anárquico. Esta tipificação tem em conta os objetivos e as preferências organizacionais e os processos e as tecnologias organizacionais. O modelo racional é caracterizado pela definição de objetivos claros e consensuais, bem como tecnologia clara. O modelo político apresenta objetivos conflitantes mas tecnologia clara, contrária ao modelo de sistema social que demonstra objetivos claros mas tecnologia ambígua. O modelo anárquico denota objetivos conflitantes e tecnologia ambígua (Lima, 1998).

É importante referir também o **modelo burocrático, de Max Weber**, é predominantemente considerado no estudo das organizações educativas. Ressalva-se que o entendimento que Weber fez de burocracia nada tem a ver com o termo burocracia do senso comum. No sentido weberiano, a burocracia consiste num modelo racional, que afasta erros, afetos e sentimentos, considerados pelo mesmo autor, desvios do percurso racional da ação. Esta conceção enfatiza as normas e lei, prima pela consistência dos objetivos e das tecnologias, promove a estabilidade e o consenso e o caráter preditivo das ações organizacionais. Esta teoria prevê o poder através da dominação legal que é baseada na crença da legitimidade das ordens instituídas (Lima, 1998).

A burocracia possui, portanto, um caráter formal, impessoal e profissional. O caráter formal da burocracia é definido, entre outros aspetos, por um conjunto de regras abstratas instituídas com determinadas intenções. Possui normas escritas exaustivas, com o objetivo de que os fins visados sejam alcançados. Através dessas normas, a organização tenta prever todas as ocorrências e comportamentos possíveis, o que garantiria, pelo menos em tese, a eficiência e a racionalidade da organização. São quatro características que definem o caráter formal das burocracias: autoridade formal; normas escritas e exaustivas; caráter hierárquico e divisão do trabalho realizada em termos de cargos abstratamente definidos (Estrada, 2012).

No entanto, notam-se algumas fragilidades neste modelo aplicado ao sistema educativo, por exemplo, os objetivos educativos nem sempre são claros e consensuais, pois nota-se, por vezes, uma discordância em termos dos atores educativos, entre o corpo docente, pais e/ou encarregados de educação e as instâncias superiores, como é o caso do Ministério da Educação (Lima, 1998).

Por outro lado, o enfoque burocrático tinha potencial para “automatizar” todos os aspetos da vida humana, destruindo a capacidade de ação espontânea, limitando o desenvolvimento das capacidades humanas, priorizando os indivíduos para servirem aos requisitos da organização (Estrada, 2012).

Com o objetivo de uma abordagem mais completa enquadram-se os **modelos de Sedano e Pérez (1989)** com seis tipologias distintas, a saber, modelos produtivos, humanistas, estruturais, políticos, culturais e sistémicos.

O **modelo produtivo** baseia-se nas teorias clássicas e neoclássicas e define a organização como uma unidade racional de produção, com base na visão economicista e mecanista do Homem, bem como, da organização. Segundo esta perspetiva enfatiza-se a padronização e uniformização dos métodos de trabalho, tempos e instrumentos, a divisão de trabalho, a

autoridade e disciplina, a subordinação do interesse particular ao interesse geral, a centralização e a hierarquia (Sedano & Perez, 1989).

Este modelo tem algumas características em comum com o modelo racional de **Ellström** e o modelo burocrático de **Weber**.

O **modelo humanista**, como o próprio nome aponta, incide na vertente humana das organizações, reforçando a ideia de organização como um sistema social de papéis e “status” e fundamenta-se na teoria das relações humanas. Na gestão das organizações defende procedimentos democráticos, técnicas de motivação dos colaboradores e prioriza-se a liderança (Sedano & Perez, 1989).

Os **modelos estruturais** apoiam-se na teoria do estruturalismo e vêem a organização como uma estrutura formal composta por vários órgãos com funções específicas respeitando-se a sequência racional de decisão. Apresentam como características a aposta nas normas escritas, bem como, na organização de cargos, segundo a hierarquia e na definição concreta de regras e normas para monitorizar o desempenho de cada função específica na organização. **Weber** também foi um dos principais referenciais deste modelo (Sedano & Perez, 1989).

De seguida, o **tipo político** baseia-se na teoria crítica marxista, e sustenta que as organizações são coligações compostas por indivíduos e grupos de interesse. Sendo assim, os objetivos e as decisões organizacionais emergem de variados processos de negociação, pactos e lutas. Nesta visão enfatizam-se os atores, pois assumem que têm um papel preponderante na evolução das organizações (Sedano & Perez, 1989).

Da teoria do culturalismo deriva o **modelo cultural**, de acordo com a qual a organização consiste num conjunto simbólico de significados. Tem como principais referenciais o **Paulo Freire** e **Émile Durkheim**. Estes teóricos preveem a existência de diferentes organizações consoante as diversas culturas espaço-temporais. Na sua abordagem, as organizações descobrem um sentido da sua existência e dão significado a determinados aspetos como rituais, cerimónias entre outras atividades. Estas organizações tendem a ser unidas e resistentes (Sedano & Perez, 1989).

A origem do **molde sistémico** é a Teoria Geral de Sistemas e, mais tarde, a Teoria da Contingência. Este arquétipo tem como principais preconizadores **Katz y Kahn**, **Lawrence** e **Lorsch**, entre outros (Sedano & Perez, 1989).

A **Teoria Geral dos Sistemas** contribui com diversas conceções para o estudo das organizações, tais como, a própria noção de sistema, isto é, um conjunto de elementos interligados para formar um todo. Ainda na mesma teoria surgiram conceitos tais como, o de organização que consiste num sistema criado pelo homem e mantém uma dinâmica interação

com seu meio ambiente. Posto isto, as organizações são abordadas como sistemas abertos, pois o seu comportamento é probabilístico; e não determinístico, as organizações fazem parte de uma sociedade maior, constituídas por partes menores; existe uma interdependência entre as partes das organizações; a organização precisa alcançar uma homeostase ou estado firme; as organizações possuem fronteiras ou limites mais ou menos definidos; têm objetivos; caracterizam-se pela morfogénese, isto é, capacidade de modificar a si própria e a sua estrutura base (Sedano & Perez, 1989).

A **Teoria da Contingência** nas organizações reconhecendo a sua natureza sistémica, revela que não existe uma única e melhor maneira de organização e que as organizações têm que ser ajustadas sistematicamente às condições ambientais (Sedano & Perez, 1989).

Este modelo de Sedano & Pérez (1989) apresenta as seguintes vantagens:

- a interdependência entre os vários elementos ou subsistemas da organização;
- a visão de sistema como totalidade supera a fragmentação provocada pela especialização.

No entanto, apresenta também as limitações seguintes:

- o esquecimento do homem e da sua ação;
- o esquecimento da linguagem e dos aspetos culturais;
- o não reconhecimento das disfunções e desequilíbrio da organização;
- o não reconhecimento do desenvolvimento organizacional.

O referido pluralismo teórico incrementou o debate entre diversos paradigmas sociológicos de análise organizacional. Entretanto, numa tentativa de organizar a considerável diversidade de imagens e de metáforas organizacionais presentes no debate, realizaram-se sínteses em torno das diferentes “imagens” da escola. A compreensão das organizações escolares passa a ser profundamente marcada por uma linguagem metafórica, produto de construções teóricas mais ou menos elaboradas (Silva, 2011).

Um dos trabalhos neste sentido em Portugal foi proposto por Costa (1996) que sistematiza a escola em seis diferentes abordagens, nomeadamente, **a escola como empresa, a escola como burocracia, a escola como democracia, a escola como arena política, a escola como anarquia**. Estas várias visões do funcionamento das escolas/várias faces, têm em conta as abordagens clássicas, mas, reconstruídas à luz do entendimento da complexidade organizacional atual (Costa, 1996).

A **escola como empresa**, de inspiração taylorista cruzada com as ideias de Fayol apresenta uma visão produtiva de escola, com as características seguintes: a uniformização curricular e as

metodologias rígidas; uma lógica de cadeia fragmentada em ciclos, anos e disciplinas; a uniformidade na organização dos grupos, espaços e tempos; a prevalência de relações hierárquicas (Costa, 1996).

A **escola como burocracia** baseia-se no modelo burocrático de Max Weber, supracitado. No reforço das ideias anteriormente explicitadas, a escola apresenta-se com falta de autonomia, pois as decisões estão a cargo dos órgãos hierarquicamente superiores; a regulamentação pormenorizada é também uma constante nas escolas deste paradigma; a previsibilidade dos resultados tendo por base uma planificação minuciosa; a obsessão pelos documentos escritos; a atuação rotineira revelada em comportamentos standardizados pautados pelo cumprimento de normas escritas e estáveis (Costa, 1996).

A **escola como democracia** é uma metáfora que ajuda a perceber a escola como espaço humano onde se privilegiam as relações. É das visões que mais paixões suscitou e é resultante das ideias de Elton Mayo e da visão democrática preconizada por Dewey. Estas escolas valorizam os processos participativos na tomada de decisões; a utilização de estratégias de decisão colegial através da procura de consensos partilhados; a valorização dos comportamentos informais na organização relativamente à sua estrutura formal; o desenvolvimento de uma pedagogia diferenciada e ainda a inclusão de preocupações como a motivação, a liderança e a satisfação dos diferentes atores (Costa, 1996).

A **escola como arena política** constitui uma imagem metafórica que rompe com a visão de escola racional, unida, passiva, consensual e em equilíbrio. Os estabelecimentos de educação e ensino são compostos por uma plural heterogeneidade de indivíduos e grupos que dispõem de objetivos próprios, poderes e influências diversas e posicionamentos hierárquicos diferenciados. A vida escolar desenvolve-se com base na conflitualidade de interesses e na consequente luta pelo poder, quer situados no interior da escola quer no seu exterior (Costa, 1996).

A **escola como anarquia organizada** situa-se na linha de rutura efetuada pelos modelos políticos e assume a imprevisibilidade, a ambiguidade e a incerteza do funcionamento organizacional. As escolas possuem intenções e objetivos vagos, tecnologias pouco claras e participação fluida; as tomadas de decisões não surgem a partir de uma sequência lógica de planeamento, mas de um forma desordenada, imprevisível e improvisada. Uma escola não constitui um todo unido, coerente e articulado, mas uma sobreposição de diversos órgãos, estruturas, processos e indivíduos pouco articulados. As organizações educativas são vulneráveis relativamente ao seu ambiente externo e ainda os diversos processos organizativos desenvolvidos pela escola assumem um carácter simbólico (Costa, 1996).



A **escola como cultura** é uma imagem que nos revela o domínio da perspectiva cultural nas organizações educativas e a assunção de que cada escola é diferente de qualquer outra. O entendimento de que a especificidade própria de cada escola constitui a sua cultura que traduz-se em diversas manifestações simbólicas tais como valores, crenças, linguagem, rituais, cerimónias, entre outras. A qualidade e o sucesso de cada escola depende do seu tipo de cultura. O reconhecimento de que a valorização do conhecimento das questões simbólicas e subjetivas do funcionamento das organizações educativas é fundamental para uma compreensão das escolas como construções sociais.

As conceções organizacionais da escola assumem diversas formas, isto é, quer sejam de carácter analítico ou prescritivo ou até que se configurem como representações sociais, metáforas, entre outras, como supracitados, e, na prática, todas elas se miscigenam e, cada uma delas contribui, na sua especificidade, para uma visão holística da escola, bem como, contêm potencialidades hermenêutica no que concerne ao mundo organizacional da escola.

## **1.2 -A escola como organização pedagógica**

A escola pública nasceu da criação de um ensino coletivo, isto é, para todos, assim como a teorização de um modo de organização pedagógico, bem como, a própria pedagogia, nasceu e desenvolveu-se nesta necessidade emergente (Barroso, 1995).

A necessidade de educar e ensinar, em simultâneo, um número considerável de alunos fez com que o ensino individual (tentado em escolas medievais) permutasse para um ensino coletivo, onde existia um mestre para vários discípulos e esta relação fosse mediatizada por uma “organização pedagógica”. No seguimento desta ideia, para além do carácter instrumental da ação pedagógica, passa também a ter um carácter educativo e socializador (Barroso, 1995).

Buisson (1911) definiu a organização pedagógica da escola pública primária como o conjunto de regras que definem de uma forma racional e precisa o modo de funcionamento das escolas, no que se refere, ao plano de estudos, à gestão do tempo, dos alunos e dos espaços.

Um outro autor clássico nos estudos da organização pedagógica denomina-se Giollito (1983) e estendeu o conceito anterior para três objetivos fundamentais, a saber, criar grupos de alunos homogêneos (em função da idade e do nível de conhecimentos), estabelecer um plano de estudos que divida as diversas matérias, e, por fim, criar um horário para dispor as matérias.

Barroso (1996) publica num artigo, no seguimento da sua tese de doutoramento, o reforço de duas ideias fulcrais, no seu entender:

- No final do século XX, a organização pedagógica dominante continua a ser a “classe”, isto é, o agrupamento de alunos o mais homogêneo possível, no sentido de uniformizar também os modos de ensinar. Este modelo já foi alvo de várias tentativas e críticas mas, no entanto, continua dominante;
- As consequências que os modelos pedagógicos têm, na gestão administrativa da escola, bem como, nas estratégias e ações dos atores envolvidos ocorrem de forma significativa.

Tyack e Cuban (1995) analisam a ocorrência de fenómenos semelhantes nos Estados Unidos e denominaram-no de «gramática da escola». Este conceito denuncia que os alunos são agrupados em turmas, cuja composição é homogênea quer em idade quer em número. No que toca à atuação dos docentes, estes desenvolvem as suas atividades num ambiente individualizado, num espaço normalizado (habitualmente, a sala de aula estandardizada) num tempo igualmente normalizado (geralmente tempos letivos) e também os saberes normalizados, organizados em disciplinas, módulos, unidades de formação de curta duração, entre outros.

Esta gramática escolar é considerada a forma natural de organização da vida escolar, segundo Bolívar (2014), dada a sua persistência e estabilidade no sistema educativo. Por estes mesmos motivos, este molde constitui um poderoso entrave à inovação (Bolívar, 2014).

Assim sendo, o mesmo autor afirma que este modelo dominante levou ao insucesso escolar, pois insiste na uniformização em detrimento da flexibilidade, condição essencial para uma escola heterogênea, como é a escola atual (Bolívar, 2014).

Formosinho & Machado (2008) corroboram a ideia de Bolívar e referem que a massificação da escola portuguesa, nos finais do século XX, acarretou transformação sobretudo quantitativas (aumentou o número de anos de escolarização e também o número de alunos), expondo a inadequação dos seus modelos à nova realidade, pois ocorreu um elevado número de reprovação e até de abandono escolar, não permitindo à escola cumprir com os seus desígnios de educação para todos.

Alves, Formosinho & Verdasca (2016) reforçaram novamente a ideia de que se a escola deseja ser pública, no verdadeiro sentido da palavra, isto é, para todos, sem exceção, tem obrigatoriamente de mudar de gramática. Estes autores especificam que não será necessário mudar todas as regras da gramática organizacional, sugerem a alteração nas variáveis que influenciam, no sentido positivo, os modos de fazer aprenderem os alunos. Estes sugerem as equipas educativas, a TurmaMais e o projeto Fénix, como exemplos de possibilidades na nova organização pedagógica das escolas.

Todos estes exemplos de possibilidade de rutura com a gramática escolar foram posteriormente alargados à escala nacional, conforme adesão voluntária das escolas, tendo sido integrado no Programa Mais Sucesso Escolar (criado e lançado em 2009) e implementado no ano letivo de 2009/10 como metodologias de referência e a generalizar a outras escolas.

A metodologia utilizada na escola em estudo foi as equipas educativas, no entanto, também se enunciam outras possibilidades que foram importantes em datas anteriores. De seguida, explicitaremos então as equipas educativas, o projeto TurmaMais e Fénix.

### **1.2.1 - Equipas educativas**

Na tentativa de romper com a tradicional organização balcanizada da escola surgem diversas experiências organizacionais e curriculares, como é o caso das equipas educativas. Estas tentativas pretendem atingir diversas áreas, como uma aposta na centralidade da escola na sua gestão (site-based management), o empoderamento dos professores (teacher empowerment) na medida em que poderiam ter uma maior autonomia no currículo, no agrupamento de alunos e na planificação, calendarização e aferição das diversas metodologias e estratégias implementadas para o grupo de alunos (Formosinho & Formosinho).

Formosinho (2008) sugeriu um novo conceito, inicialmente denominado “agrupamentos educativos” que tem a ver com a criação de uma unidade básica de organização intermédia na escola, bem como, uma estrutura intermédia que potencia formas de colaboração entre docentes e uma gestão integrada do currículo. Para cumprir estes preceitos, o mesmo autor renomeou o modelo de “Equipas Educativas”. Este modelo agrupa, educativamente, os conteúdos, os alunos e os professores em áreas interdisciplinares, em grupos turma e em equipas educativas, respetivamente.

As equipas educativas apresentam assim, três dimensões pedagógicas distintas. Por um lado, relativamente **aos grupos de alunos**, neste paradigma, as situações de aprendizagem são planificadas pela equipa educativa e são implementadas em grupos de alunos flexíveis, tendo em conta somente as atividades escolares, com as suas implicações no tempo e espaço disponíveis. Por outro lado perspectiva-se **a integração curricular**, na medida em que, os saberes põem-se à disposição da resolução de problemas ou de questões significativas levantadas de forma colaborativa entre professores e alunos. Finalmente **a equipa docente é multidisciplinar** e trabalha colaborativamente em prol dos objetivos determinados pela equipa, planificando-os, monitorizando-os e avaliando-os (Formosinho & Machado, 2008).

Num outro estudo realizado por Esteves, Formosinho, & Machado (2016) sobre a perceção dos diversos atores sobre o funcionamento do modelo das equipas educativas,

retiraram-se alguns resultados que importa referir. No que toca às lideranças dos órgãos de gestão intermédia notou-se que a experiência favoreceu a integração, bem como a colaboração dos docentes nos projetos comuns. Por outro lado, aumentou a projeção dos trabalhos realizados em equipa e reforçou o projeto curricular do ano, favorecendo a articulação quer entre equipas quer entre ciclos. Este modelo também permitiu reuniões de diversas dimensões, em pequeno grupo (coordenadores de ciclo e ano), de médio grupo (diretores de turma e coordenador de ano) e grande grupo (conselho de ano) onde planificavam, monitorizavam e avaliavam as atividades da equipa educativa. Favoreceu ainda a criação de órgãos de gestão intermédios.

Num outro estudo reforçou a criação de um órgão intermédio, como consequência deste molde, denominada a equipa de Conselho de Ano. Este órgão intermédio é responsável pelo Projeto Curricular do Ano, bem como, a organização de toda a logística de funcionamento dos Conselhos de Ano, a diferenciação dos novos órgãos e respetiva definição de competências destes novos órgãos (Esteves, Formosinho, & Machado, 2014).

A equipa de ano realiza a gestão dos alunos em todas as práticas da organização pedagógica/curricular, bem como a gestão de horários, das atividades, de estratégias de compensação ou de enriquecimento, entre outros.

Estes fatores assinalam mudanças no âmbito da tradicional gramática escolar, pois este novo modelo incentiva a diferentes dinâmicas, nomeadamente, ações articuladas discutidas e refletidas na equipa, permitindo o conhecimento partilhado, a colaboração, a corresponsabilização, o apoio mútuo, rumo a uma administração escolar democrática e autónoma (Esteves, Formosinho, & Machado, 2014).

Numa outra investigação, de natureza qualitativa, sobre as equipas de ano, neste caso, especificando a equipa educativa para um ano, conclui-se que a partilha e o trabalho colaborativo foi gradualmente incrementado. Salienta-se ainda o clima de trabalho entre os docentes que se designou por agradável e consequente satisfação profissional dos intervenientes. No que toca aos resultados escolares, este estudo regista progressivas melhorias que necessitam ainda de uma consolidação, à medida que as práticas se vão igualmente consolidando (Esteves, Formosinho, & Machado, 2014).

### **1.2.2 - O projeto TurmaMais**

O projeto TurmaMais foi criado, em 2002, na Escola Secundária Rainha Santa Isabel de Estremoz (ESRSIE). Este projeto surgiu como uma tentativa de aumentar o sucesso escolar dos alunos e, para isso, incidiu na reorganização dos alunos nas turmas (Magro & Verdasca, 2016).

Este modelo reorganiza temporariamente os alunos, a partir de turmas heterogêneas, com a missão de aumentar a motivação, a autoestima e, por consequência, o desempenho escolar dos alunos. De seguida, apresentaremos os passos necessários para a implementação deste arquétipo:

1. É criada uma turma a mais por cada 2,3 ou 4 turmas originais;
2. Os docentes devem ser os mesmos em todas as turmas para um melhor acompanhamento dos alunos; no 1º ciclo, não sendo possível, acrescenta-se um professor;
3. Prevê-se a rotação de todos os alunos da turma pela turma excedentária, por grupos; os critérios de seriação destes grupos podem variar, de acordo com razões pedagógicas, por exemplo, os resultados escolares, os estilos de aprendizagem, tutorias entre pares, fomentar relações interpessoais positivas, desenvolvimento de algumas das múltiplas inteligências, entre outros (Magro & Verdasca, 2016).

Inicialmente, verificou-se com a aplicação deste projeto que os resultados escolares melhoraram quer a nível interno quer a nível externo. No entanto, concluiu-se que para estes resultados serem continuados, o projeto, por si só não era suficiente e criou-se então o ecossistema TurmaMais, acrescentando ao projeto questões relacionadas com os critérios de avaliação, no que se refere às atitudes e valores, tornando-os mais objetivos, claros e registados, com o envolvimento dos alunos (Magro & Verdasca, 2016).

Um outro ponto fulcral no ecossistema é o reforço do trabalho de cariz formativo quer nas equipas docentes reflexivas quer na promoção de atitudes autorreguladoras nos alunos, com fins propedêuticos das aprendizagens e, por último, todos em conjunto e até com o envolvimento parental terem a capacidade de repensar os processos e produtos resultantes da avaliação dos alunos (Magro & Verdasca, 2016).

Outra ocorrência a referir foi o facto da criação de redes colaborativas de escolas de inspiração TurmaMais que apoiavam na resolução de problemas na concretização destes projetos. A lógica subjacente nestas redes é a de que o conhecimento, tecnologia e recursos podem ser transferidos, adaptados, apropriados em diferentes contextos pelos diversos parceiros, com o objetivo comum de aumentar o sucesso educativo (Magro & Verdasca, 2016).

Um estudo empírico foi realizado nas escolas da região territorial denominada 'Zona dos Mármore/Serra d'Ossa', entre 2007/2008 e 2013/2014, onde puderam tirar algumas considerações sobre o desempenho académico dos alunos, comparativamente com as outras escolas da região supracitada. Posto isto, evidenciaram-se uma maior eficácia e eficiência

educativa, tal como, um efeito acelerador da progressão dos alunos quando integrados na TurmaMais (Magro & Verdasca, 2016).

Fialho & Verdasca (2013) refere que são vários os testemunhos de que o Projeto TurmaMais contribui para a melhoria dos resultados mas também para a melhoria dos processos de organização e gestão e das práticas pedagógicas.

### **1.2.3 - O projeto Fénix**

O projeto Fénix surgiu no ano letivo 2007/2008, no Agrupamento de Escolas Campo Aberto, fruto de uma reflexão profunda dos docentes e tendo como axiomas, os pressupostos seguintes: todos os alunos conseguem aprender e que os professores diferenciam pedagogicamente as suas estratégias no sentido de ir ao encontro dos estudantes (Moreira, 2016).

Este projeto assenta num modelo organizacional de escola que permite dar um apoio mais personalizado aos alunos que evidenciam baixo rendimento escolar (BRE) nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, ou outra identificada pela escola de acordo com a taxa de sucesso ou alto rendimento escolar (ARE) com uma diferenciação pedagógica apropriada a estes alunos. De uma forma sucinta, este modelo consiste na criação de Turmas Fénix - ninhos nos quais são temporariamente integrados os alunos que necessitam de um maior apoio ou de um trabalho diferenciado para conseguir recuperar ou ter ganhos de aprendizagens, permitindo um ensino mais individualizado, com respeito por diferentes ritmos de aprendizagem, o que se tem vindo a revelar uma estratégia de sucesso educativo (Direção-Geral da Educação, 2018).

Os ninhos funcionam em simultâneo com a turma de origem, o que permite não sobrecarregar os alunos com tempos extra (Direção-Geral da Educação, 2018).

As escolas, com este projeto, beneficiam todos os alunos com ganhos em conhecimento e desenvolvimento cognitivos, quer os de ARE quer os de BRE, pois oferece uma resposta mais dirigida e individualizada, sendo esta a perceção que decorre do acompanhamento de proximidade às escolas Fénix (Direção-Geral da Educação, 2018).

Todas estas opções em termos pedagógicos pressupõe uma certa autonomia de escola para se conseguir escolher livremente qual o melhor modelo para determinada escola. De seguida desenvolveremos o tópico sobre a autonomia de escola.

### **1.3 - A escola e a autonomia**

O termo autonomia associado à escola é cada vez mais referido em todas as áreas da educação, no entanto, sem o definir e contextualizar, cada indivíduo pode ter uma interpretação diferente do que se pretende quando se refere este conceito.

A autonomia de escola pressupõe, segundo Barroso (2005, p. 108), a existência de uma capacidade de decisão, em determinados domínios, como por exemplo, pedagógico, estratégico, administrativo e/ou financeiro que se concretiza devido à cedência de responsabilidades, recursos e competências à escola, anteriormente centrados noutros níveis de administração.

Outros autores corroboram esta ideia, tais como, Lemos & Silveira, (2003); Morgado, (2000) reconhecendo a autonomia como um poder acrescentado à escola, no sentido da tomada de decisões autonomamente nos domínios supracitados, no âmbito das suas competências e dos recursos disponíveis, possibilitando uma gestão no que concerne a alguns itens.

Estas conceções de autonomia de escola implicam uma independência relativamente à administração central, certamente com o incentivo e apoio da própria administração central. Em termos empíricos, são criadas políticas educativas que possibilitam esta autonomia, segundo Barroso, (2005, p. 96), estas políticas definem a “gestão centrada na escola” e contribuem para uma menor intervenção do Estado na prestação do serviço público de educação. No entanto, Pinto (1998) referiu que a autonomia é um processo no qual não se verifica um isolacionismo, mas sim uma gestão de relações, no sentido de permitir a afirmação da escola, continuando esta com relações dependentes relativas à tutela e a outras entidades.

Por outro lado, Morgado (2000) sentiu a necessidade de aprofundar este conceito de autonomia de escola, analisando-o em duas vertentes, a saber, o quadrante jurídico-administrativo e o sociológico.

Na vertente jurídico-administrativa, a autonomia da escola refere-se a uma delegação de competências por parte da tutela, nomeadamente, em matérias relevantes como por exemplo, a organização e programação de atividades, a gestão de recursos, entre outros, no entanto, existe sempre uma dependência relativa em relação aos órgãos hierarquicamente superiores, daí advém uma relatividade na própria autonomia (Morgado, 2000).

Na vertente sociológica, o conceito de autonomia de escola prevê o reconhecimento de capacidades autonómicas quer na organização escolar quer nos indivíduos que constituem a escola. Por outro lado, esta liberdade de ação dos diversos agentes educativos gera algumas forças que se confrontam e equilibram entre os diferentes detentores de influência (externa e

interna) que poderão ser a própria administração da escola, os pais, os professores, os alunos e outros agentes interessados (Morgado, 2000).

No sistema educativo, a autonomia da escola pode revestir diversas dimensões, segundo Soares (2005) a saber:

Autonomia cultural – está relacionado com a dinâmica sociocultural da escola, isto é, a capacidade de organização e participação nas iniciativas de índole sociocomunitário, quer isoladamente quer em parcerias com entidades locais;

Autonomia pedagógica – refere-se à gestão do currículo, planificações e outras atividades educativas, como por exemplo, avaliação, monitorização dos objetivos, gestão de tempos e espaços escolares, formação e gestão do pessoal docente;

Autonomia administrativa – no que toca à organização da admissão dos alunos, dos exames, à gestão e formação de pessoal não docente, instalações e equipamentos;

Autonomia de gestão financeira – no tocante à gestão orçamental, tendo em conta o plano financeiro.

Morgado (2000) acrescenta ainda uma autonomia científica, que se traduz na opção sobre um projeto científico, definição de planos de estudo e programas ou até criação de centros de estudo e investigações em determinadas temáticas. No entanto, refere também que é comum a autonomia curricular englobar a científica e pedagógica.

Por seu turno, Afonso (2000) define três áreas de autonomia na gestão escolar. Uma de índole orçamental, outra de gestão de recursos humanos e uma terceira na gestão do currículo. A gestão orçamental diz respeito à livre decisão sobre os recursos. A gestão dos recursos humanos, como o próprio nome sugere, refere-se ao recrutamento e progressão de pessoal na carreira. A última centra-se nas opções curriculares, desde linhas gerais do currículo, áreas disciplinares, designação de disciplinas, gestão de tempos letivos, diretrizes de natureza metodológica e didática.

A autonomia curricular era diminuta nas escolas portuguesas, dada a formatação intensa do currículo emanado a nível central, pois resumia-se praticamente ao nível da escolha dos manuais escolares, ao processo de avaliação, atividades de enriquecimento curricular, elaboração de horários, opção das disciplinas de oferta complementar, entre outras ocorrências de cariz pontual, sem uma forte influência na formação integral das crianças e jovens, conforme Lima (2011).

Pinto (1998:23) referiu que a “autonomia não é algo que se recebe. É algo que se constrói e se conquista.” Esta premissa torna claro o papel ativo que as escolas devem ter na conquista da



sua autonomia, pois só assim conseguirão criar uma entidade com a qual se identificam. A legislação não é garantia única de uma escola autónoma, esta, sem dúvida, que facilitará este caminho, mas não é condição sine qua non para esta autonomia.

A autonomia na vertente educativa assume dois níveis de análise, a saber, a autonomia decretada e a construída (Barroso, 1996).

A autonomia decretada pressupõe uma delegação de competências, em termos normativos, para a escola. Contudo, quando se analisam os discursos legitimadores da autonomia das escolas em confronto com as práticas existentes, deparamo-nos com incongruências, isto é, apresenta-se uma retórica oficial, sistematicamente desmentida ou impraticável quer pela excessiva regulação, quer pelos líderes das organizações (Barroso, 1996). Assim, apesar das inúmeras referências à autonomização da escola ao nível do enquadramento normativo o que realmente se faz na prática é uma homogeneidade nos contextos organizacionais, devido a inúmeros fatores.

A autonomia construída é o “resultado do equilíbrio de forças, numa determinada escola, entre diferentes detentores de influência (externa e interna), dos quais se destacam: o governo e os seus representantes, os professores, os alunos, os pais e outros membros da sociedade local.” A autonomia construída é constituída a partir das práticas, no sentido de reconhecer formas de autonomia emergentes no funcionamento das escolas, no que toca às estratégias e às ações concretas dos atores na vida das escolas. Subentende-se assim que não poderá existir uma escola autónoma sem a autonomia dos seus atores, pois a autonomia da escola é o resultado da ação concreta dos atores (Barroso, 1996).

Para que as liberdades individuais se transformem num processo coletivo de mudança, é necessário, segundo Barroso (1996) que se promova na escola “uma cultura de colaboração e de participação” entre todos os atores, considerando os principais, os professores e alunos. Um outro requisito importante é o desenvolvimento nas escolas de diversas formas de liderança para orientar este processo e, por último, fomentar o conhecimento, de todos os elementos envolvidos para promover uma organização mais conhecedora do seu campo de ação (Barroso, 1996).

A autonomia pode ocorrer com um objetivo instrumental, por parte do Estado, isto é, permite orientar indiretamente a ação das escolas. Por isso, a autonomia poderá também apresentar alguns riscos, tais como, “autonomia da miséria”, “localismo”, “autonomia por incompetência”, “autonomia corporativa” e, por último, o “risco da desigualdade” (Formosinho, 2010).

O autor entende a “autonomia da miséria” como a desresponsabilização do Estado perante a educação, não possibilitando, por exemplo, os recursos financeiros inerentes à autonomia da escolar, passando estas organizações a enfrentar a “miséria” e daí a designação.

No que se refere ao “localismo”, julga-se por uma ênfase desmesurada aos aspetos locais, podendo incorrer em fenómenos denominados por bairrismo e estas consequências poderão ser nefastas para a sociedade em geral.

Por “autonomia por incompetência” entende-se a alocação de cargos ou as intervenções, para os quais os elementos propostos não tenham preparação adequada e impossibilite a competência de todos os envolvidos. Esta situação pode ocorrer nos domínios administrativo-financeiro, o organizacional e o pedagógico que são complexos e que necessitariam de preparação para qualquer agente assumir a sua liderança ou tomar uma posição consistente e informada sobre estes assuntos.

Por “autonomia corporativa” sugere-se a confusão entre os interesses públicos e os interesses corporativos. Neste caso, um exemplo concreto, seria por exemplo, sobrepor o interesse dos professores sobre a educação, como acontece em outros quadrantes, essencialmente devido à elevada capacidade de argumentação.

Por último, a desigualdade, pois a autonomia ao nível das escolas implicaria que umas escolas teriam determinadas condições, recursos e desempenhos e outras, teriam outros, o que implicaria potenciar as desigualdades inerentes a este procedimento.

A autonomia das escolas pode ser para alguns o desconforto de situações de mudança, a desorientação completa dada a perda da segurança, no entanto, a aventura da construção da autonomia poderá ter um aspeto sedutor, nomeadamente a descoberta e a partilha de pequenas vitórias. Este desafio proporcionará dar corpo à escola, criar uma escola “nossa” e de todos os envolvidos, na esperança de se renovar e melhorar a cada passo (Sarmiento, 1993).

A autonomia da escola, consoante as suas opções, tem implicações na sua gestão, o que se explicitará no subcapítulo seguinte.

#### **1.4 -A escola e a sua gestão**

Na gestão da escola, a legislação que vigora à data é o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, onde consta o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, alterado pelo Decreto-Lei n.º 224/2009, de 11 de setembro e ainda pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho.

O Decreto-lei n.º 137/2012, de 2 de julho (completamente reescrito) tem um preâmbulo e 8 capítulos e cada capítulo pode ter várias seções e ainda subseções. O primeiro capítulo é as

disposições gerais, o segundo é o regime de autonomia, o terceiro intitula-se regime de administração e gestão e será o estudado nesta dissertação, pois é o que pretendemos analisar neste tópico, o quarto é a organização pedagógica, o quinto é a participação dos pais e alunos, o sexto é disposições comuns, o sétimo é os contratos de autonomia e por último, as disposições finais.

No que se refere à administração e gestão das escolas, no preâmbulo, o legislador refere-a como um instrumento para o Governo alcançar os seus objetivos, a saber, a melhoria do sistema educativo. Ainda no preâmbulo é referida a importância da hierarquização das estruturas e dos instrumentos de gestão para incrementar a eficácia das escolas.

No regime de administração e gestão das escolas, no terceiro capítulo, o documento inicia por referir que a escola é gerida por órgãos próprios e que estes têm de fazer cumprir os princípios da igualdade, da participação e da transparência e têm de se subordinar aos princípios gerais da Constituição e na Lei de Bases do Sistema Educativo e que têm também de prestar contas ao Estado ou demais organizações /instituições envolvidas. Por outro lado, no artigo 4º refere que as escolas devem orientar-se no sentido do sucesso escolar, bem como, na equidade, incentivar a participação dos demais atores, entre outros. De seguida apresenta os órgãos que são: o conselho geral; o diretor; o conselho pedagógico e o conselho administrativo.

O conselho geral define a linha orientadora da escola e assume-se como um órgão representativo da comunidade educativa, logo perceptível na sua composição. Este órgão é constituído no máximo por 21 elementos, sempre um número ímpar, onde se salvaguarda a representatividade do pessoal docente, não docente, pais e encarregados de educação, alunos, representantes do município e da comunidade local. Para não permitir a monopolização dos docentes, o número total de docentes e não docentes não pode ser superior a 50%. Os alunos têm de ter idade superior a 16 anos.

As competências atribuídas a este órgão são as seguintes, conforme artigo 13º:

- “a) Eleger o respetivo presidente, de entre os seus membros, à exceção dos representantes dos alunos;
- b) Eleger o diretor, nos termos dos artigos 21.º a 23.º do presente decreto -lei;
- c) Aprovar o projeto educativo e acompanhar e avaliar a sua execução;
- d) Aprovar o regulamento interno do agrupamento de escolas ou escola não agrupada;
- e) Aprovar os planos anual e plurianual de atividades;
- f) Apreciar os relatórios periódicos e aprovar o relatório final de execução do plano anual de atividades;
- g) Aprovar as propostas de contratos de autonomia;
- h) Definir as linhas orientadoras para a elaboração do orçamento;

- i) Definir as linhas orientadoras do planeamento e execução, pelo diretor, das atividades no domínio da ação social escolar;
- j) Aprovar o relatório de contas de gerência;
- k) Apreciar os resultados do processo de autoavaliação;
- l) Pronunciar -se sobre os critérios de organização dos horários;
- m) Acompanhar a ação dos demais órgãos de administração e gestão;
- n) Promover o relacionamento com a comunidade educativa;
- o) Definir os critérios para a participação da escola em atividades pedagógicas, científicas, culturais e desportivas;
- p) Dirigir recomendações aos restantes órgãos, tendo em vista o desenvolvimento do projeto educativo e o cumprimento do plano anual de atividades;
- q) Participar, nos termos definidos em diploma próprio, no processo de avaliação do desempenho do diretor;
- r) Decidir os recursos que lhe são dirigidos;
- s) Aprovar o mapa de férias do diretor.”

O diretor é o órgão executivo da escola, responsável pelas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial. O diretor é um órgão unipessoal, conforme se refere no preâmbulo e que vem romper com as lógicas colegiais até à data permitidas. Este órgão é eleito pelo Conselho Geral, bem como deve prestar contas ao mesmo órgão.

O terceiro órgão, referido no Decreto-lei n.º 137/2012, de 2 de julho, é o conselho pedagógico. Este é considerado, no artigo 31º, o órgão responsável pela coordenação e supervisão pedagógica e orientação, nos domínios pedagógico-didático dos alunos, bem como da escola.

O conselho pedagógico é presidido pelo diretor e é constituído pelos coordenadores dos departamentos curriculares e pelas “demais estruturas de coordenação e supervisão pedagógica e de orientação educativa, assegurando uma representação pluridisciplinar e das diferentes ofertas formativas”. Os representantes do pessoal docente não podem ser os mesmos que têm assento no conselho geral.

As suas competências, segundo o artigo 33º, são as seguintes:

- “a) Elaborar a proposta de projeto educativo a submeter pelo diretor ao conselho geral;
- b) Apresentar propostas para a elaboração do regulamento interno e dos planos anual e plurianual de atividade e emitir parecer sobre os respetivos projetos;
- c) Emitir parecer sobre as propostas de celebração de contratos de autonomia;
- d) Elaborar e aprovar o plano de formação e de atualização do pessoal docente;
- e) Definir critérios gerais nos domínios da informação e da orientação escolar e vocacional, do acompanhamento pedagógico e da avaliação dos alunos;
- f) Propor aos órgãos competentes a criação de áreas disciplinares ou disciplinas de conteúdo regional e local, bem como as respetivas estruturas programáticas;
- g) Definir princípios gerais nos domínios da articulação e diversificação curricular, dos apoios e complementos educativos e das modalidades especiais de educação escolar;
- h) Adotar os manuais escolares, ouvidos os departamentos curriculares;

- i) Propor o desenvolvimento de experiências de inovação pedagógica e de formação, no âmbito do agrupamento de escolas ou escola não agrupada e em articulação com instituições ou estabelecimentos do ensino superior vocacionados para a formação e a investigação;
- j) Promover e apoiar iniciativas de natureza formativa e cultural;
- k) Definir os critérios gerais a que deve obedecer a elaboração dos horários;
- l) Definir os requisitos para a contratação de pessoal docente, de acordo com o disposto na legislação aplicável;
- m) Propor mecanismos de avaliação dos desempenhos organizacionais e dos docentes, bem como da aprendizagem dos alunos, credíveis e orientados para a melhoria da qualidade do serviço de educação prestado e dos resultados das aprendizagens;
- n) Participar, nos termos regulamentados em diploma próprio, no processo de avaliação do desempenho do pessoal docente.”

O outro órgão é o conselho administrativo, cuja responsabilidade é a matéria administrativo-financeira do agrupamento de escolas ou escola não agrupada. Este é presidido pelo diretor, pelo subdiretor ou adjuntos designados pelo diretor e o chefe dos serviços administrativos, em geral.

As competências deste órgão, conforme o artigo 28º, são:

- “a) Aprovar o projeto de orçamento anual, em conformidade com as linhas orientadoras definidas pelo conselho geral;
- b) Elaborar o relatório de contas de gerência;
- c) Autorizar a realização de despesas e o respetivo pagamento, fiscalizar a cobrança de receitas e verificar a legalidade da gestão financeira;
- d) Zelar pela atualização do cadastro patrimonial.”

Existe também a figura do coordenador presente no art. 40º, no DL nº 137/2012, de 2 de julho, designado pelo diretor e que assume funções de coordenar as atividades da escola em que é coordenador (escola que não é sede do agrupamento e possui mais de 3 docentes), bem como articular com o diretor, cumprir e fazer cumprir as decisões do diretor e a transmissão de informações.

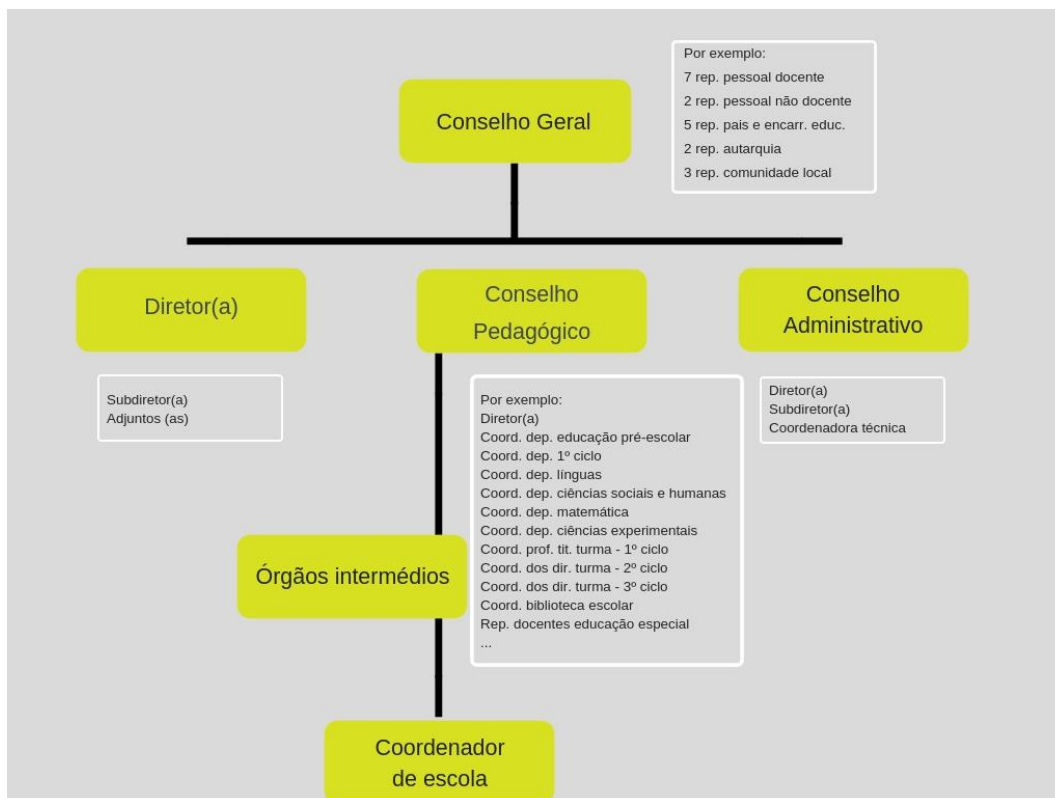


Figura 1- Organograma de uma escola (exemplo)

O Conselho Geral é o órgão que materializa a representativa de toda a comunidade educativa na escola, bem como, a colegialidade e a democraticidade. No entanto, não é um verdadeiro órgão de linhas orientadoras, como está preconizado na legislação, pois este modelo, por um lado centraliza os poderes no órgão unipessoal e, por outro lado, concentra também no Ministério da Educação, não deixando abertura e espaço para o Conselho Geral (Lima, Sá, & Silva, 2017).

É no diretor que se centraliza toda a gestão da escola, pois é este órgão que tem o poder de nomear livremente, o subdiretor, os adjuntos, assessores, coordenadores de estabelecimento e também de selecionar 3 possíveis coordenadores de departamento e ainda selecionar os diretores de turma. Para além destas nomeações é ainda presidente do Conselho Pedagógico, bem como, do Conselho Administrativo. Como consequência existem, atualmente, poucos processos eleitorais nas escolas (Lima, Sá, & Silva, 2017). Assim, a figura do diretor aponta para um discurso político normativo não democrático, atribuindo-lhe competências gestionárias, de caráter formal e tecnocrático. O discurso apela ainda, para um papel de executor, não privilegiando aspetos culturais mas sim, operacionais, evidenciando o diretor como um gestor e não como um líder (Lima, 2011).

Não obstante o discurso da autonomia das escolas, estas estão cada vez mais dependentes do Ministério da Educação, como se o diretor, na prática, fosse “o rosto” da tutela nas escolas (Lima, Sá, & Silva, 2017).

Este modelo tem demonstrado uma crescente desafeição democrática, providenciando uma democracia mínima e pouco participada, fechada a formas mais profundas de democracia, sob inspiração sociocomunitárias, mas mais aberta à participação de parceiros e “*stakeholders*”. Nota-se um aprofundamento da racionalidade técnico-instrumental, normalmente utilizado nas políticas gerencialistas, o governo pela mensuração dos resultados, que subtilmente induzem ao universo económico-empresarial (Lima, Sá, & Silva, 2017).

Para além da temática da escola como uma abordagem multifacetada, outra temática muito importante nesta investigação é o currículo, pois estudam-se possíveis alterações ou inovações do currículo.

## 2 - O currículo

O currículo é um conceito polissêmico e frequentemente utilizado na educação, como por exemplo, desenvolvimento curricular, gestão flexível do currículo ou flexibilidade curricular, autonomia curricular, design do currículo, com diferentes aceções. No texto seguinte tentaremos esclarecer algumas destas noções para enquadrar conceptualmente este estudo, no entanto, dada a abrangência do campo curricular, nem sempre é unívoca a definição deste conceito.

### 2.1 – Diversas concepções de currículo

A origem etimológica da palavra currículo é *curriculum*, termo latino que derivava de *currere*, cujo significado era caminho ou percurso a seguir, ideia que perdura até à atualidade, com inúmeras pessoas das mais variadas formações, a associar o termo currículo ao conjunto de disciplinas a percorrer para obter um determinado curso ou ciclo de estudos (Morgado, 2000).

A primeira referência à palavra currículo (*curriculum*), segundo Hamilton (1992), surgiu relacionada à educação, nomeadamente nos registos da Universidade de Leiden, em 1582, referindo que um aluno completou o *curriculum* dos seus estudos e assim obteria o certificado. Seguidamente, referem-se ao termo na Universidade de Glasgow, em 1633 e na Grammar School de Glasgow, em 1643, com o mesmo intuito da primeira redação. Nestes casos, entendia-se currículo como as cadeiras obrigatórias de um percurso académico, que à partida teriam sido alcançados pelos alunos para obtenção da certificação.

No início do século XX, nos Estados Unidos, iniciaram-se as primeiras referências ao currículo com as obras *The curriculum*, de 1918, e *How to make a curriculum*, de 1924, ambas de Franklin Bobbitt. Estas obras foram consideradas marcantes para a área dos estudos curriculares, bem como para a autonomização do currículo das ciências da educação (Morgado, 2000).

Segundo Jonnaert (2015), a primeira formulação moderna de uma teoria de currículo surgiu no trabalho de Tyler com estudantes universitários, nos anos 20 e 30, no livro intitulado *Basics Principles of Curriculum and Instruction*. Esse autor desenvolveu esforços para clarificar quatro questões que considerava essenciais no desenvolvimento do currículo, a saber: 1. Quais são os objetivos educativos da escola; 2. Quais as experiências educativas para atingir os objetivos; 3. Como desenvolvemos as experiências educativas anteriores; 4. Como verificar se os resultados esperados estão a ser alcançados. Estas questões proporcionaram uma teoria notável com três focos essenciais, nomeadamente, o foco da conceção como uma experiência educativa, o foco da avaliação como verificação dos resultados esperados e não como medição, e o foco no



desenvolvimento do currículo como um processo de resolução de um problema o que implica a participação e o comprometimento dos professores, entendendo a necessidade de ligação entre a teoria e a prática curricular, de acordo com Morgado (2000).

Depois destes autores proliferaram os estudos realizados sobre o currículo, bem como, as obras publicadas, afirmando-se a teoria curricular como uma área de conhecimento fulcral das ciências da educação, passível de especialização. Esta centralidade da teoria curricular tem a ver com as questões fundamentais que norteiam esta área, designadamente, objetivos e finalidades da educação, estratégias e avaliação que interagem sem delimitações específicas e constituem um sistema difícil de deslindar, daí a complexidade do conceito de currículo.

Uma perspetiva sobre a definição de currículo foi apresentada acima na primeira referência a este termo, e entende-se como um plano de aprendizagem, um plano estabelecido ordenado e sequenciado. Taba (1983), corroborando com esta ideia, define currículo como um plano para a aprendizagem e, conseqüentemente implica todo o conhecimento que se tem sobre o processo de aprendizagem, bem como, o desenvolvimento do indivíduo, daí acrescentou ao currículo, para além, da seleção e ordenação dos conteúdos, também a seleção de práticas pedagógicas e ainda, a planificação de todas as vertentes apresentadas. Estas conceptualizações de currículo dão especial ênfase ao programa de atividades e ao percurso dos estudantes.

Por outro lado, Pacheco (1996) refere-se a um outro conceito de currículo, centrado nas experiências vivenciadas pelos estudantes, isto é, entende o currículo como o conjunto de aprendizagens planificadas e organizadas pela escola, sejam elas lecionadas em grupo ou individualmente, na escola ou no exterior desta.

Estas duas conceções de currículo abordam a temática de perspetivas diferentes, a primeira centra a sua atenção nos conteúdos a transmitir, bem como, no modelo pedagógico. A segunda perspetiva focaliza-se no indivíduo, constituindo assim um sistema mais complexo, dinâmico e sem uma estrutura predeterminada. Estas duas visões constituem um dualismo na definição de currículo (Pacheco, 1996).

As diferentes aceções da palavra currículo não se esgotam no dualismo apresentado acima, Tanner & Tanner (1980) referem uma conceção de currículo mais abrangente que abarca as experiências de aprendizagem, bem como, os resultados, prevendo assim uma interação dinâmica entre estes dois aspetos que permite uma reconstrução sistemática dos conhecimentos humanos, sob a supervisão da escola e com a meta do desenvolvimento permanente do visado, nas suas diversas competências sociais e pessoais. Estes autores, segundo Pacheco (1996),

entendem o currículo como um projeto educativo e didático, com três focos essenciais acima descritos, o plano, o processo e o local.

As perspectivas que se focam no indivíduo são sempre mais subjetivas, podendo até variar de sociedade para sociedade, dependendo das suas interpretações culturais, razão pela qual Grundy (1987) defende o currículo como uma construção social, isto é, uma metodologia para organizar um conjunto de práticas educativas e não como um conceito abstrato.

Existem ainda outros autores que fazem depender a sua noção de currículo da sociedade em que se inserem, é o caso de Roldão (2013), que expõe o currículo como um “conjunto de conhecimentos de vários tipos e níveis, considerados essenciais para subsistir numa determinada sociedade”, isto significa que o indivíduo para se integrar plenamente necessita de possuir esses conhecimentos ou aprendizagens.

Todas estas definições começam a abranger diversas áreas de estudo e numa tentativa de conjugação de definições de currículo, Gimeno (1988) entende o currículo como uma interação de práticas diversas, funcionando como um sistema, integrando diversos subsistemas ou analisando num outro ângulo um subsistema de outros sistemas. Neste contexto, qualquer proposta curricular é uma construção social, num dado momento histórico, dependente de muitos condicionalismos, bem como, de conflituosos interesses.

Com o objetivo de sistematizar as definições de currículo, o mesmo autor evidencia cinco perspectivas fulcrais, nomeadamente, currículo como um elo de ligação entre a sociedade e a escola, denotando uma função predominantemente social; currículo como projeto ou plano educativo, incluindo, intenções, conteúdos, experiências com enfoque na sua concretização; currículo como expressão formal e material do projeto, definido no item anterior, mas adicionando a sequência de matérias a abordar, orientações, metodologias, entre outros; currículo como um campo prático, onde se analisa as intenções e as práticas realizadas, permitindo a interseção das diversas práticas e ainda fundamentar o discurso teoria-prática no campo educativo; currículo como área de investigação, abrindo possibilidades de estudos em todas as áreas descritas, permitindo um aprofundamento do conhecimento nestas temáticas, bem como uma fundamentação mais rigoroso de todas estas questões.

Pacheco (1996:20), ciente destas abordagens ao currículo, define o mesmo como um projeto, em constante reconstrução, que implica unidade, continuidade e interdependência entre o que se planeia e o que realmente se concretiza, ou do processo de ensino-aprendizagem. Acrescenta ainda que o currículo como prática pedagógica resulta da interação e confluência de vários sistemas (políticos, administrativos, económicos, culturais, sociais, escolares, entre outros)

com características próprias, nomeadamente, interesses concretos e responsabilidades compartilhadas.

Uma outra perspetiva na abordagem ao currículo e que é frequentemente utilizada pela Sociologia da Educação e corroborada por Formosinho (1983) tem a ver com o currículo abranger todas as aprendizagens, sejam ou não objeto de transmissão deliberada. Este paradigma prevê duas dimensões do currículo, uma que tem a ver com o que os alunos aprendem na escola, de uma maneira intencional e que normalmente consta na formalização dos conhecimentos a transmitir, a outra tem a ver com experiências informais que ocorrem naturalmente, sem serem planeadas. Kelly (2004) apresenta como exemplo de currículo oculto, os papéis sociais. É claro que este tópico não aparece nos conteúdos a abordar mas é um conceito que está implícito em qualquer aprendizagem e também na sala de aula.

A gestão curricular é um termo também muito comum nos discursos educativos. Roldão (1999) assimilou a gestão curricular, como o próprio nome indica, a gerir o currículo, significando isto, por tornar explícitas as opções sobre o que ensinar, bem como, as respetivas justificações, decidir como ensinar, quando ensinar, com que prioridades, com que meios, com que organização, e, por fim, com que resultados. Estas decisões, de uma maneira geral, em Portugal, centram-se na esfera política central o que limita o papel do professor neste âmbito, incitando-o a ser um mero executor do currículo emanado do nível central.

A mesma autora entende por flexibilizar o currículo, organizar as aprendizagens de forma aberta, isto é, dar a possibilidade que num dado contexto nacional, regional, no âmbito da escola ou da turma coexistam perspetivas distintas da mesma realidade. Esta investigadora prevê uma clareza e delimitação das aprendizagens pretendidas, no entanto, permite uma flexibilidade na organização, na estrutura, na sequência e nos processos. Enfatiza-se também que a flexibilização do currículo não é a liberalização de todo o currículo mas, sim a flexibilização dentro de um quadro referencial muito claro, assumindo assim balizas de atuação, inseridas nesta flexibilidade, definidas em função do currículo (Roldão, 1999).

Morgado (2000) vê a flexibilização curricular como um imperativo democrático, social e escolar para tentar solucionar os problemas que atualmente se impõem ao sistema educativo, em geral, e às escolas em particular. O mesmo autor preconiza a escola numa rota de colisão, caso mantenha um currículo inflexível quer ao nível do conteúdo quer ao nível da forma. Este considera que um currículo com estas características não se coaduna com uma sociedade vincadamente heterogénea, bem como, na realidade contemporânea onde é imposta uma

globalização, as mudanças são constantes, acompanhadas de uma forte imprevisibilidade e a um ritmo vertiginoso.

Um outro conceito também vulgarmente utilizado é o desenvolvimento curricular, deste modo, Pacheco (1996), entende referir-se à expressão de uma dinâmica prática e complexa, que se desenrola em diferentes momentos e diversas fases, com o objetivo de estruturar um currículo, tendo em conta os seguintes componentes: fundamentação teórica; planificação; concretização e avaliação.

Como se pode verificar existem inúmeras definições de currículo, umas mais associadas ao indivíduo, outras à sociedade, outras como sistemas mais complexos, no entanto, é certo que a contextualização local e histórica têm influência na perceção do currículo. Seguidamente faremos uma sucinta evolução da gestão flexível do currículo em Portugal Continental.

## **2.2- A evolução da gestão flexível do currículo em Portugal Continental**

Até à **década de 70**, em Portugal Continental, o currículo era entendido como o conjunto das disciplinas inseridas no plano de estudos, bem como, os seus conteúdos a transmitir aos estudantes. A escola entende-se como uma instituição transmissora do saber universal, neutro e único, cabendo aos alunos adquirir este conhecimento. Este paradigma subsistiu intacto até à Revolução de Abril, em 1974 (Leite, 2003, p. 61).

A partir da segunda metade da década de 70, assistiu-se a um debate permanente em torno do currículo, com teorias mais tecnicistas, no sentido da continuidade, e outras mais centradas no aluno, numa perspetiva humanista-social.

A **década de 80** reconhece-se como um período de normalização de todos os sistemas, inclusivamente, o educativo (Leite, 2003). A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) é publicada em 1986, Lei nº 46/86, de 14 de outubro, e vigora até aos nossos dias, iniciando-se a reforma curricular que se prolonga pela década seguinte.

A reforma educativa dos anos 80 pressupôs mudanças e inovações curriculares, como vem consignado na LBSE mas, na prática, a estrutura manteve-se inalterável, isto é, continuou o modelo centralizado e prescritivo, com rudimentos de desconcentração, condicionados por uma lógica burocrática (Pacheco, 1996). Em termos curriculares mantiveram-se as tendências centralizadoras do currículo, isto é, o currículo é definido centralmente, cabendo aos docentes aplicar essas diretrizes. Mantém-se a lógica compartimentada das disciplinas e das práticas pedagógicas (Leite, 2003).

Na LBSE, prevê-se a valorização da educação para todos, como direito fundamental. E assistiu-se efetivamente a um aumento significativo no número de alunos. Contudo, operou-se

uma “massificação do ensino” ao invés do “ensino de massas”. O que aconteceu foi que o modo de organização do conhecimento, em disciplinas, tal como o modo de organização dos tempos e espaços, dos grupos de alunos, as práticas pedagógicas e os docentes mantiveram o modelo escolar típico dos liceus que funcionava para grupos homogêneos, normalmente pertencentes a classes elitistas da sociedade portuguesa. As inovações que se estabeleceram foram as de natureza logística, no sentido de conseguir “abarcar” todos os discentes. Como consequência desta massificação aumentaram os níveis de reprovação e abandono escolar que são até à atualidade desafios a superar constantes das políticas educativas (Formosinho & Machado, 2008).

Na **década de 90** manteve-se a tendência da década de 80, no entanto, reforça-se a inadequação do currículo para todos os alunos e tenta adaptar-se este, à territorialização local. Inicia-se um discurso de atenção à diversidade cultural, pois surgiram nas escolas portuguesas, alunos, filhos de emigrantes, africanos ou de indivíduos oriundos das ex-colónias portuguesas (Leite, 2003).

Iniciou-se um movimento, em 1996, denominado como o Projeto de Gestão Flexível do Currículo que integrou várias fases, segundo o parecer emitido em 2001 sobre este projeto e culminou com o Decreto Lei n.º 6/2001, que definiu as linhas da reorganização curricular. Este projeto foi de adesão voluntária das escolas entre 1997 e 2001, isto é, até sair a legislação referida, onde se tornou obrigatório para todas (Alonso, Peralta, & Alaiz, 2001).

Segundo os mesmos autores, este processou-se nas fases seguintes:

- 1ª fase: Reflexão Participada dos Currículos do EB — Outubro, 1996;
- 2ª Fase: Lançamento da Gestão Flexível do Currículo — Despacho 4848/97;
- 3ª Fase: Experimentação, acompanhamento, produção de materiais e reconstrução progressiva do modelo de "Gestão Flexível do Currículo" numa rede de escolas. (1997—2000);
- 4ª Fase: Definição da "Reorganização Curricular do Ensino Básico" e do plano estratégico de aplicação e desenvolvimento. DL nº 6/2001.

Este projeto teve como objetivos principais, descritos na sua fase de lançamento no respetivo despacho, a promoção de uma mudança gradual nas práticas de gestão curricular, com vista a melhorar a eficácia da resposta educativa aos problemas emanados da diversidade dos contextos escolares e garantir que todos os alunos aprendam mais e de modo mais significativo. O Despacho nº 4848/97 tem no seu preâmbulo que um dos aspetos fulcrais é o envolvimento das escolas, na identificação e posterior resolução, de forma criativa, dos problemas que surgem na gestão do currículo. Mais refere que este projeto foi criado para apoiar as escolas na construção

da sua autonomia. De seguida surgiu o Despacho n.º 9590/99, de 14 de maio, que legislou na sequência do processo de reflexão participada sobre os currículos do ensino básico e do Projeto de Gestão Flexível do Currículo. Este normativo veio revogar e substituir o Despacho n.º 4848/97. É neste âmbito que a gestão flexível do currículo é definida no anexo do Despacho n.º 9590/99 como

“a possibilidade de cada escola organizar e gerir autonomamente o processo de ensino/aprendizagem, tomando como referência os saberes e as competências nucleares a desenvolver pelos alunos no final de cada ciclo e no final da escolaridade básica, adequando-o às necessidades diferenciadas de cada contexto escolar e podendo contemplar a introdução no currículo de componentes locais e regionais.” (Despacho n.º 9590/99)

Posto isto, o projeto de gestão flexível do currículo deve ser integrado no Projeto Educativo, documento que consagra a orientação educativa da escola, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias, segundo os quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa. Uma inovação introduzida neste documento legal foi a possibilidade de alteração do arquétipo clássico dos tempos letivos que, devido à não consensualidade entre os atores que se movem na arena educativa, originou muita controvérsia: “os estabelecimentos de ensino poderão organizar as cargas horárias das diversas disciplinas segundo agrupamentos flexíveis de tempos letivos, os quais podem não seguir o modelo tradicional de cinquenta minutos” (Despacho n.º 9590/99).

Pela primeira vez, o conceito de desenho curricular é mencionado num normativo em detrimento de plano curricular ou planos de estudos e prescreve as orientações para a sua elaboração. Enfatiza a circunstância que os estabelecimentos de ensino deverão apresentar aos seus alunos propostas educativas de enriquecimento do currículo.

Por outro lado, o Despacho n.º 9590/99 criou as áreas curriculares não disciplinares, estudo acompanhado, projeto interdisciplinar e educação para a cidadania.

Nestes pontos está patente a iniciação da existência das áreas curriculares não disciplinares, visando a realização de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos, através da articulação e da contextualização dos saberes.

Do parecer, por Alonso, Peralta, & Alaiz (2001) sobre este projeto, de uma maneira geral, o projeto foi considerado positivo, pela sua fundamentação teórica, bem como, pelas inovações decorrentes, pelas seguintes razões:

- a) O currículo conseguiu ser um objeto refletido e discutido;

- b) Colocou o aluno e a sua aprendizagem no centro do currículo e da ação pedagógica;
- c) Atribui um papel central ao professor, como mediador entre o currículo e a aprendizagem, conferindo-lhe autonomia para uma gestão flexível e integrada do currículo;
- d) Assumir a mudança como um processo lento, complexo, progressivo, gradual, participado, fundamentando-se num modelo ecológico e político de inovação que prevê um acompanhamento e uma avaliação constantes;
- e) Possui uma visão sistémica e articulada da inovação, onde contempla também as vertentes curriculares, organizacionais e formativas;
- f) Ter a ousadia de aceitar cenários alternativos e soluções diversas, adaptadas aos contextos locais, em detrimento das soluções homogéneas e generalistas (Alonso, Peralta, & Alaiz, 2001).

Fernandes (2005) retira outras conclusões da implementação deste projeto, nomeadamente, especifica-as em dois grupos, o primeiro o grupo de escolas que aderiu voluntariamente ao projeto e as segundas, como as escolas que se viram obrigadas a implementar o projeto, a partir do DL nº 6/2001. No primeiro grupo de escolas, a autora notou reações de entusiasmo e um envolvimento e participação notáveis na construção de dinâmicas curriculares, a nível local. No segundo grupo de escolas, as “obrigadas” notou-se uma resistência e um grande desgaste de energia e tempo, na formalização dos documentos, a saber, Projeto Educativo de Escola e Projeto Educativo de Turma, por exemplo. Ambos os grupos concordam que o trabalho é muito. Numa segunda fase, a autora realçou que o espírito de entusiasmo se foi desvanecendo e que alguns professores se sentiram “traídos” em princípios que consideram fulcrais à inovação curricular local e ao exercício da sua autonomia profissional, esta é, sem dúvida, uma das razões mais proferidas pelos docentes nos seus discursos.

**Nos anos 2000**, mais especificamente, no DL nº 6/2001 e 7/2001, de 18 de janeiro, pensou-se um currículo mais localizado nas correntes sociocríticas, a saber, focalizado na formação integral do aluno, tentando criar condições que facilitem o processo de ensino-aprendizagem, bem como, a inclusão e as competências associadas a uma cidadania ativa, por exemplo, criando estas três áreas, a saber: área de projeto, estudo acompanhado e formação cívica, no DL nº 6/2001 e reforçando com a educação para a cidadania, como área transversal em todas as áreas curriculares.

Ainda no mesmo decreto, no artigo 2º, no ponto 3, refere-se que a adequação do currículo nacional às escolas, concretiza-se na realização de um projeto curricular de escola, criado, aprovado e avaliado pelos respetivos órgãos de administração e gestão da própria escola, no âmbito da sua autonomia. Na mesma lógica prevê a criação de um projeto curricular de turma, baseado no currículo nacional e no projeto educativo da escola, criado, aprovado e avaliado pelo professor titular de turma, em articulação com o conselho de docentes, ou pelo conselho de turma, consoante os ciclos.

A flexibilização curricular, neste DL, pretende concretizar-se através destes projetos, pois poderão resolver conflitos entre o que deve ser, plasmado no plano do currículo nacional, e o que pode ser, no plano da organização curricular ao nível de escola e da sala de aula, e, conseqüentemente tentar concretizar uma escola mais autónoma, dinâmica e participada. No entanto, a flexibilização ou os projetos não são assim tão valorizados, pois a escola dá uma maior ênfase aos resultados individuais, às classificações nacionais, da qualidade metricamente determinada e não tanto ao trabalho em equipa dos professores ou à avaliação formativa, ou à qualidade dos processos de aprendizagem e da própria inserção da escola e dos alunos na comunidade educativa (Pacheco & Morgado, 2002). Este predomínio da tutela, pela dimensão dos resultados escolares é relembado, também por Pacheco (2009) e este autor vai até mais longe nas suas intervenções, pois refere que a Administração Central responsabiliza os docentes pelos elevados índices de insucesso, bem como, do abandono, realidades que persistem intemporalmente.

À luz deste contexto, julga-se de carácter preponderante, o auxílio dos docentes e é essencial que o professor seja reflexivo e, se necessário, altere as suas práticas, no sentido da inovação e, para tal, necessita de refletir nas suas ações. No entanto, para que este princípio ultrapasse o domínio das intenções e se realize é condição essencial o envolvimento da comunidade escolar, pois só assim gerará inovação e mudança (Leite, 2003).

Apesar de todas estas intenções na inovação e mudança curriculares, Pacheco (2009) recorda que o currículo nacional define não só o quê (planos curriculares, disciplinas e programas), também o quando ensinar, pois estabelece o número de tempos letivos por semana por disciplina, também a metodologia de ensino, através das orientações curriculares e metodológicas, incluindo recursos e materiais e, por último, as regras de avaliação. Perante este quadro, a escola ficará somente com aspetos essencialmente pedagógicos, sobretudo os que estão ligadas à funcionalidade, estando sempre obrigados a realizar o projeto educativo de escola,



contribuindo assim para a centralidade das políticas educativas na tutela, em detrimento da autonomia curricular das escolas e da autonomia profissional dos docentes.

Entretanto, os normativos que enquadravam a organização curricular por competências e as áreas curriculares não disciplinares foram revogados em 2011, havendo quem defenda que a revogação tenha sido condicionada por critérios economicistas e não por questões educativas e pedagógicas (Conselho Nacional de Educação, 2011).

O **Decreto-lei n.º 139/2012**, de 5 de julho (alterado pelo Decreto-lei n.º 91/2013, de 10 de junho), sobre organização e gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, preconiza uma reforma curricular que prevê um currículo centralmente definido, como todas as outras situações anteriores, enfatizando os conhecimentos e capacidades dos alunos. Este valoriza um núcleo duro de disciplinas, como português e matemática, desvalorizando as áreas curriculares não disciplinares e a concetualização do currículo como um conjunto de competências a desenvolver.

Contudo, veio permitir a flexibilidade da organização dos tempos letivos dos 2º e 3º ciclos, uma vez que a escola pode optar por organizar as cargas horárias semanais em 45 ou 90 minutos, ouvidos os seus órgãos de gestão interna, no âmbito da sua autonomia, bem como os tempos semanais por disciplina, dado que a matriz curricular apresenta o horário semanal por áreas disciplinares, exigindo um tempo mínimo semanal por disciplina (Conselho Nacional de Educação, 2011).

As alterações entre o DLnº6/2001 e o Decreto-lei n.º 139/2012 foram pontuais e avulsas, como se constata no parecer nº 4/2013 do Conselho Nacional de Educação e que poderiam levar a incoerências ou falta de consistência na estratégia para a educação nacional (Conselho Nacional de Educação, 2013).

Por último, em termos normativos, e com ênfase no currículo, saiu o o Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho de 2017, que explicitaremos no PAFC.

A Portaria n.º 265/2012 de 30 de agosto consolidou os contratos de autonomia, isto é, definiu as regras e procedimentos a observar quanto à celebração, acompanhamento e avaliação dos contratos de autonomia a celebrar entre os agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas e o Ministério da Educação e Ciência. Todo o discurso se focalizou na maior autonomia quer a nível curricular quer a nível pedagógico. Estes contratos foram de adesão voluntária das escolas ou agrupamento de escolas.

A retórica predominante neste enquadramento legislativo é a autonomia das escolas, bem como, uma gestão pedagógica mais evidente realizada por professores, alunos, instituições locais, comunidade educativa, entre outros. Estas intenções prevêm uma mudança no

paradigma atual predominante e, posto isto, de seguida nesta tese abordaremos as mudanças educativas para um melhor esclarecimento sobre estas questões.

### **3 - Mudanças educativas – inovações e reformas**

As mudanças na sociedade impõem-se a um ritmo alucinante. Estas alterações têm repercussões em praticamente todos os sistemas da sociedade atual, por exemplo, o económico, o político, o cultural, o industrial, entre outros. A educação não foge a esta tendência, obviamente e, neste sentido, são apresentadas alterações que, no senso comum, se designam inovações, mudanças, reformas, confundindo-se inúmeras vezes estes conceitos que estão intimamente conectados mas que não são sinónimos.

Ao longo da história da educação na escola, assinalada por retóricas e concretizadas em leis, reformas, reestruturações curriculares, concretizadas numa imensidão de normativos que na maior parte das vezes, não têm o impacto que era desejável. No entanto, foram sempre surgindo experiências pedagógicas que tentam romper a ordem escolar dominante; estas aparecem de diversas formas, umas mais marginais outras mais assumidas pelo sistema; umas mais pontuais outras de longa duração; umas implementadas por iniciativa dos docentes, outras por iniciativa exteriores à escola (poderá ser, pais ou encarregados de educação, organismos nacionais ou internacionais, pelas universidades, entre outros). Todas estas iniciativas partilham traços comuns que poderemos designar por inovadoras (Sousa, Alonso, & Roldão, 2013).

A inovação, por Correia (1994), entende-se por “introdução, intencional e deliberadamente assumida, de um elemento novo e original no sistema, visando melhoria – mudança em educação”. Este conceito pressupõe uma mutação relativamente às práticas exercidas anteriormente, não assumindo a inovação como uma tendência natural, mas sim como uma rutura. Sebarroja (2001) corrobora com Correia (1994) e acrescenta a inovação como uma série de intervenções, decisões e também processos, com intenções específicas e uma metodologia sistemática para tentar alterar atitudes, ideias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas, através da introdução de projetos, programas, materiais curriculares, estratégias de ensino e aprendizagens, entre outros.

Sintetizando, Alonso (2013) expõe que existem quatro características em todas as inovações, a saber, a consciência e intencionalidade; a planificação e sistematização; a vontade de mudar para melhor e a regulação e avaliação. A consciência e intencionalidade tem a ver com a intenção, já acima descrita e a consciência de uma mudança que não aparece espontaneamente mas terá de ser provocada, com uma clara intenção de melhoria. Esta autora, ao incluir o processo na inovação, irá então exigir fases, estratégias e condições, consideradas indutoras da

mudança, aquando a sua planificação. Ainda nesta ordem de ideias, posteriormente, surgirá naturalmente a monitorização e a avaliação para aferir a mudança pretendida.

Por outro lado, a reforma é entendida, por Pacheco (1996) como uma alteração à política educativa de um país, provocada pela Administração Central, com repercussões na estratégia, objetivos e prioridades do sistema educativo em questão.

As inovações dão-se, geralmente, nas escolas e referem-se a mudanças funcionais ou qualitativas enquanto as reformas são mais abrangentes e poderão afetar estruturas de um sistema educativo. Porém, as reformas podem incluir inovações, como é o caso das reformas curriculares, isto é, as políticas emanadas pela Administração Central com o intuito da mudança no sentido da melhoria dos processos e das práticas no sistema educativo. A diferença entre os dois termos tem a ver essencialmente com a magnitude da mudança que se quer implementar (Sebarroja, 2001).

Sebarroja (2001) afirma que a principal força impulsionadora da mudança são os professores, daí que os fatores basilares para promover a inovação nas escolas que a seguir apresentaremos, alguns têm a ver diretamente com os docentes, a saber:

1. Equipas docentes sólidas e comunidade educativa recetiva – uma equipa de professores fortes e estáveis com uma atitude de abertura à mudança.
2. Redes de intercâmbio e cooperação, assessores e colaboradores críticos e outros apoios externos – redes de colaboração de docentes presenciais e virtuais para facilitar a partilha e a reflexão crítica.
3. Contexto territorial – movimento de mudança com parceiros locais torna-se mais forte porque possibilita a solidariedade e diminui a competitividade.
4. Clima ecológico e rituais simbólicos – a mudança é mais propícia em ambientes de bem-estar e confiança e com uma comunicação fluída. Por outro lado, o facto de haver hábitos, condutas, histórias e outros rituais aumentam o sentimento de pertença a um grupo e reforça esse mesmo grupo.
5. Institucionalização da inovação – no sentido de evitar inovações pontuais e esporádicas que tendem a perder-se no tempo, no entanto, a institucionalização também poderá trazer alguns constrangimentos, como por exemplo, a burocratização. A institucionalização da inovação deve ser posta à consideração de todos os intervenientes, tendo em conta uma participação democrática.
6. Não inovando, retrocede-se – a “gramática escolar” é muito persistente e inflexível, para quebrar esta rotina, por vezes, é necessário uma certa atitude de

transgressão ou insubmissão. Por outro lado, se não se tentar inovar estamos cada vez mais retrógrados.

7. Vivência, reflexão e avaliação – torna-se necessário a criação de oportunidades para se viver, refletir profundamente e avaliar com rigor a mudança. Se se tiver este fator em conta é mais fácil a manutenção da mudança.

Por outro lado, o mesmo autor referiu os fatores que dificultam a inovação, como sendo os seguintes:

1. Resistência dos professores à mudança - segundo Santos (2001) se divide em fatores externos e internos, especificados na tabela seguinte:

Obstáculos Externos	Obstáculos Internos
<ul style="list-style-type: none"><li>– Resistência à mudança originada no meio circundante</li><li>– Dificuldade dos agentes exteriores em compreender a mudança.</li><li>– Centralização excessiva.</li><li>– Atitude defensiva dos professores</li><li>– Ausência de agentes externos que estimulem a mudança</li><li>– Ligação incompleta entre a teoria e a pratica.</li><li>– Base científica subdesenvolvida</li><li>– Conservadorismo</li><li>– Isolamento profissional</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>– Confusão de objectivos</li><li>– Falta de valorização e recompensa rara a inovação</li><li>– Uniformidade de enfoques</li><li>– Escasso investimento</li><li>– Conhecimentos parcelares insuficientes</li><li>– Insuficiência de instrumentos tecnológicos e financeiros</li><li>– Dificuldade com o diagnóstico dos pontos fracos</li><li>– Atenção centrada em objectivos imediatos</li><li>– Passividade</li></ul>

Figura 2 - Obstáculos externos e internos segundo Santos (2001)

2. Individualismo dos docentes - o trabalho isolado dos docentes, pois estes fecham-se nas suas salas de aula e recebem poucas críticas/sugestões de outros. Eles planificam, concretizam e refletem as suas práticas pedagógicas, sozinhos (Hargreaves, 1988);
3. Pessimismo e mal-estar docente - a Organização Internacional do Trabalho considera “a profissão docente como uma profissão de risco físico e mental”. O stress docente e a insatisfação profissional (dependente de realidades económicas, institucionais, pedagógicos, relacionais) são alguns dos itens que implicam o mal-estar docente (Ramos, 2009);
4. Efeitos negativos de anteriores reformas – excesso de burocratização que provoca um aumento significativo de trabalho, já sentido e interiorizado nos docentes;

5. Paradoxo do duplo currículo – um para o formalismo (testes e provas) e outro mais *light* que nem sequer se avalia;
6. Saturação e fragmentação das ofertas educativas – a escola também se tornou um mercado, à mercê de muitas instituições o que se traduz numa falta de tempo para articular todas as entidades, em virtude de projetos inovadores;
7. Divórcio entre investigação universitária e a prática escolar – não há, normalmente interações entre o mundo universitário e as escolas, o que não favorece a inovação.

Para que a mudança possa vir a ser efetiva e sem resistências, e seja sinónimo de inovação, é necessário que os professores acreditem que podem ser os agentes de mudança, por excelência. Por conseguinte, será condição essencial atribuir alguma autonomia aos docentes, bem como, às escolas (Sousa, Alonso, & Roldão, 2013).

De seguida explanaremos o PAFC que é alvo desta investigação e que carece de uma explicação detalhada para se compreender na íntegra esta investigação.

## **4 - Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular**

Na contemporaneidade, as mudanças e inovações são uma constante. Todos os sistemas evoluem a uma rapidez estonteante. Obviamente que o sistema educativo também não é exceção e as políticas educativas nacionais também modificaram, especialmente, no sentido de alargar o número de anos da escolaridade obrigatória, bem como, garantir uma educação de qualidade para todos.

Esta pesquisa incide sobre o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular que pretende ser uma inovação no sistema educativo. Este projeto foi criado no âmbito das prioridades definidas no programa do XXI Governo Constitucional para a área da educação em julho de 2017.

### **4.1 – O enquadramento político-normativo**

Este projeto está autorizado, em termos político-normativos, com o Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho de 2017, e consta neste documento que é uma experiência pedagógica, que será sujeita a um acompanhamento, monitorização e avaliação essenciais à sua reformulação, durante o ano letivo de 2017/2018. Esta experiência foi aberta à adesão voluntária das escolas.

No ano letivo 2017/2018 estiveram integradas, neste projeto, 209 unidades orgânicas de Portugal Continental (62 da Região Norte, 37 da Região Centro, 87 da Região de Lisboa e Vale do Tejo, 12 da região do Alentejo e 11 do Algarve), 10 da Região Autónoma da Madeira e 5 da Região Autónoma dos Açores e ainda 3 escolas portuguesas no estrangeiro.

Deu-se continuidade a este projeto em todas as escolas no ano letivo 2018/2019, através do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, daí a necessidade premente de reflexão mais profunda sobre este projeto, sobre os seus desafios, as suas exigências e as implicações que assumem nas decisões curriculares capazes de impulsionar um trabalho de formação significativo e, conseqüentemente a explorarem outros modos de organização de tempos e espaços na escola, bem como a proporem atividades e estratégias que estimulem a inteligência, a autonomia solidária e a participação ativa dos alunos na gestão do quotidiano da sala de aula (Cosme, 2018).

O projeto consistiu na definição dos princípios e regras orientadores da conceção, operacionalização e avaliação do currículo dos ensinos básico e secundário. O despacho, em questão, fornece orientações para a concretização de uma política educativa que, assumindo a centralidade das escolas, dos seus alunos e professores, permita a gestão do currículo 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. Normalmente, os

instrumentos de autonomia das escolas não incluem a área central de atuação das escolas, isto é, a autonomia no desenvolvimento curricular. A escola poderá gerir o currículo até os 25% da carga horária semanal inscrita nas matrizes curriculares -base, por ano de escolaridade, conforme o despacho.

De uma forma mais conceptual o que este projeto vem propor é uma forma distinta de desenvolver os processos de ensino e de aprendizagem, correspondentes a novas abordagens sobre o que é ser professor e o que é ser aluno e, em paralelo, uma nova abordagem também ao “património cultural dito comum”. Esta designação resulta de um processo de negociação das decisões curriculares, ao nível macropolítico. Neste âmbito, o professor é considerado um interlocutor entre o aluno e o património cultural, responsável por incentivar a relação explicitada atrás e por outro, potenciar as aprendizagens e competências dos discentes. No mesmo quadro teórico, a escola assume-se como um espaço de socialização cultural, preponderante nas sociedades atuais (Cosme, 2018).

Este projeto focaliza-se na gestão autónoma e flexível do currículo, pois considera este aspeto uma prioridade, dada a diversidade cultural, as singularidades pessoais dos discentes, as especificidades dos contextos escolares e das próprias disciplinas. Este projeto orienta-se por três questões fundamentais, a saber:

1. *“Qual o património de saberes, de experiências e de modos de pensar e agir sobre a realidade, próprios de cada disciplina, da qual os alunos se deverão apropriar?”*
2. *“Com que experiências e desafios culturais, sociais, relacionais e éticos é que os alunos poderão ser confrontados, no âmbito dos projetos de formação que nas escolas se promovem para que aqueles possam apropriar-se e utilizar aquele património?”*
3. *“Como é que a partir do património curricular de cada disciplina se pode estabelecer uma relação autêntica, significativa e plausível entre tal património e as experiências e desafios culturais, sociais, relacionais e éticos que se espera que os alunos possam viver?”* (Cosme, 2018)

Numa tentativa de responder à questão número 3 operacionalizaram-se os Domínios de Autonomia Curricular (DAC), onde se desafiam as escolas a produzirem uma planificação distinta em que é fulcral o projeto interdisciplinar. As abordagens interdisciplinares entendem-se, neste âmbito, como um meio e não como um fim. Pretende-se com estes projetos interdisciplinares que sejam enquadrados nas questões acima e que levem a estimular o contacto entre os alunos e o património de saberes e integrem também o saber-fazer de várias disciplinas (não obrigatoriamente todas) (Cosme, 2018).

Os DAC, segundo a legislação, constituem áreas de confluência de trabalho interdisciplinar e de articulação curricular, integradas na matriz curricular-base de uma oferta educativa e formativa, em resultado do exercício de gestão local de flexibilidade inscrito por cada escola nos instrumentos de planeamento curricular. Os DAC têm como objetivo evitar a dispersão curricular, rompendo com a lógica curricular disciplinar, contribuindo para o desenvolvimento de experiências educativas que favoreçam o desenvolvimento das competências previstas no Perfil dos Alunos.

No Despacho nº 5908/2017 elencam-se um conjunto de soluções que permitem aos docentes operacionalizar os projetos interdisciplinares, explicitados anteriormente, a saber (conforme artigo 13º):

- “a) Combinação parcial ou total de disciplinas;
- b) Alternância, ao longo do ano letivo, de períodos de funcionamento disciplinar com períodos de funcionamento multidisciplinar, em trabalho colaborativo;
- c) Desenvolvimento de trabalho prático ou experimental com recurso a desdobramento de turmas ou outra organização;
- d) Integração de projetos desenvolvidos na escola em blocos que se inscrevem no horário semanal, de forma rotativa ou outra adequada;
- e) Redistribuição da carga horária das disciplinas das matrizes curriculares-base, promovendo tempos de trabalho de projeto interdisciplinar, com partilha de horário entre diferentes disciplinas;
- f) Organização do funcionamento das disciplinas de um modo trimestral ou semestral, ou outra organização;
- g) Criação de disciplinas, de espaços ou de tempos de trabalho para o desenvolvimento de componentes de currículo local, entre outras, com contributo interdisciplinar.”

Posteriormente, no Decreto-Lei nº 55/2018 apareceram menos soluções, nomeadamente, conforme o seu artigo 19º, no ponto 2:

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

Retiraram assim, as opções e) e g) da legislação original, nomeadamente, as opções de redistribuição da carga horárias das disciplinas, bem como, a criação de novas disciplinas.



Estes projetos devem convergir para o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Despacho nº 6478/2017), objeto que seria o alvo da flexibilidade curricular, bem como, as aprendizagens essenciais de cada disciplina que também se dirigiam para o PA.

#### **4.1.1 - O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória**

O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PA) afirma-se, “nestes pressupostos, como um 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. No momento de equacionar e de fundamentar o que é relevante, adequado e exequível no contexto dos diversos níveis de decisão, é possível e desejável encontrar neste Perfil orientações significativas” (Martins, et al., 2017).

Este documento estrutura-se em princípios, visão, valores e áreas de competência.

Os princípios fundamentam as ações no que toca à gestão e implementação do currículo, nas diversas disciplinas e áreas disciplinares. Os princípios são: aprendizagem; inclusão; estabilidade; adaptabilidade e ousadia; coerência e flexibilidade; sustentabilidade; base humanista e saber.

A visão do aluno resulta naturalmente dos princípios, pois explica o que se pretende que o aluno alcance, como cidadão, no final da escolaridade obrigatória. A visão de aluno integra desígnios que cruzam num modelo de escolaridade que visa a qualificação individual e a cidadania democrática.

Os valores associam-se a orientações segundo as crenças, comportamentos e ações considerados adequados e desejáveis. Estes são apresentados através de atitudes, condutas e comportamentos, pois relacionam a realidade com a personalidade e o contexto. Neste caso, os valores são: liberdade; responsabilidade e integridade; cidadania e participação; excelência e exigência; curiosidade, reflexão e inovação.

As áreas de competências unem competências que são combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes que permitem uma concretização da ação humana em diversos contextos. Estas competências são de diversas ordens, a saber, cognitiva, metacognitiva, social, emocional, física e prática. Estas envolvem também conhecimentos, capacidades cognitivas e psicomotoras, atitudes e valores éticos. As áreas de competência são: linguagens e textos; informação e comunicação; pensamento crítico e pensamento criativo; raciocínio e resolução de problemas; saber científico, técnico e tecnológico; relacionamento interpessoal; desenvolvimento pessoal e autonomia; bem-estar, saúde e ambiente; sensibilidade estética e artística e consciência e domínio do corpo.

De seguida apresenta-se o esquema conceptual, onde integra todos estes componentes.



Figura 3 - esquema conceptual do perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória

Fonte: Martins, et al.(2017)

#### 4.1.2 - As aprendizagens essenciais

As Aprendizagens Essenciais, conforme o Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho, definem-se como o “conjunto comum de conhecimentos a adquirir, isto é, os conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado, indispensáveis, articulados concetualmente, relevantes e significativos, bem como de capacidades e atitudes a desenvolver obrigatoriamente por todos os alunos em cada área disciplinar ou disciplina, tendo, em regra, por referência o ano de escolaridade ou de formação” (Martins, et al., 2017).

Ainda no mesmo Despacho, para cada ano de escolaridade, área disciplinar e disciplina constituem orientação curricular de base as aprendizagens essenciais, para fins de planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem (Roldão, Peralta, & Martins, 2017).

Dado que estas aprendizagens não são exaustivas, prevê-se a necessidade de operacionalizar as estratégias de um modo específico, com o objetivo de contribuir para o perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória (Roldão, Peralta, & Martins, 2017).

As aprendizagens essenciais, enquanto elementos do referencial curricular apoiado no perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória, determinam-se pela consistência dos conteúdos indispensáveis para a construção do conhecimento próprio de cada disciplina,

associado à importância da mobilização dos processos cognitivos a desenvolver pelos alunos para a aquisição desses conhecimentos (Roldão, Peralta, & Martins, 2017).

Esta perspectiva implica uma mudança na ótica curricular dominante que tem por base a acumulação enciclopedista enumerativa para uma ótica do aprofundamento do conhecimento que se considera essencial. Esta abordagem pretende que se ganhe em termos da qualidade da solidez do conhecimento em detrimento da quantidade enciclopédica do conhecimento (Roldão, Peralta, & Martins, 2017).

A mudança de perspectiva curricular pressupõe a identificação daquilo que deve ser aprendido por todos os alunos, embora com diferentes patamares de consecução, ajustados aos diversos níveis de ensino, nunca dispensando, no entanto, a apropriação do essencial (Roldão, Peralta, & Martins, 2017).

A **Educação para a Cidadania** é um tema obrigatório do atual debate em educação e da sociedade em geral. Por ser uma temática incontornável e tão requerida nos mais vastos círculos sociais, caímos também no risco de dela esperar tudo, de forma quase mágica, como se pudesse responder a tantos e tão complexos fenómenos do atual mundo local e global. Um certo ceticismo é, a este respeito, recomendável (Carvalho, Sousa e Pintassilgo, 2005, p. 5). É importante conferir-lhe um reconhecimento e um papel credível e justo no quadro do sistema educativo e no desenvolvimento de competências pelos/as alunos/as.

À luz de diversos documentos internacionais e nacionais de referência, Portugal tem assumido um conjunto de compromissos associados a documentos-chave que proporcionam um enquadramento relevante e uma maior compreensão das perspetivas contemporâneas da Educação para a Cidadania. A identificação das competências sociais e cívicas (capacidade de participar de forma eficaz e construtiva na vida social e laboral, e de empenhar-se numa participação cívica ativa e democrática), pelo Parlamento Europeu e pelo Conselho, enquanto competências essenciais na aprendizagem ao longo da vida, e a prioridade atribuída à educação escolar na promoção de igualdade, coesão social e cidadania ativa, como um dos quatro objetivos do Quadro Estratégico de Cooperação Europeia para a Educação e a Formação 2020 (EF 2020), têm trazido nova sustentabilidade para a elaboração desta proposta.

A Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC) (2017) recomenda o reforço da implementação da componente curricular de Cidadania e Desenvolvimento em todos os níveis de educação e ensino (desde a Educação Pré-Escolar até ao final da escolaridade obrigatória) respeitando os princípios, os valores e as áreas de competências enunciados anteriormente, e com principal destaque, no PA. A inclusão desta área no currículo justifica-se pelo

reconhecimento de que compete à escola proporcionar às crianças e jovens processos educativos que promovam a participação plural e responsável de todas e todos na construção de si como cidadãos/ãos e de sociedades mais justas e inclusivas, no quadro da democracia, da diversidade e da defesa dos direitos humanos. A proposta referente à ENEC baseou-se na auscultação alargada dos principais intervenientes na promoção da Educação para a Cidadania em meio escolar, com destaque para estudantes, docentes e representantes de entidades da sociedade civil (associações, Organizações Não Governamentais - ONG), como forma de responder às necessidades e aprofundar princípios e práticas de trabalho com as escolas.

A escola encontra-se em crise (elevadas taxas de retenção, o que significa que só alguns alunos aprendem; preocupação com o cumprimento dos programas em detrimento da diferenciação pedagógica; desmotivação dos alunos e professores) e este projeto parece ser uma janela de oportunidades para a escola se reconfigurar, reconfigurar espaços, tempos, formas de trabalho, criar redes de trabalho colaborativo para quebrar o isolamento para poder prosseguir com a sua missão de ensinar os alunos (Cohen & Fradique, 2018).

#### **4.2 - Avaliações do projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular**

A Direção Geral de Educação (DGE), Costa (2017) na apresentação do projeto, em maio de 2017, num encontro nacional, considerou uma avaliação/monitorização que iria acontecer formalizada na produção de relatórios simplificados, que indiciava um incremento da flexibilidade, sem o aumento da burocracia. Preconizava, à data, uma avaliação da eficácia nas aprendizagens dos alunos, através de dados comparativos.

O que realmente surgiu, em junho/julho de 2018 foi o acompanhamento e monitorização das Reuniões Regionais com uma apresentação do modelo de acompanhamento e monitorização da Autonomia e Flexibilidade Curricular que se apresenta na imagem a seguir.

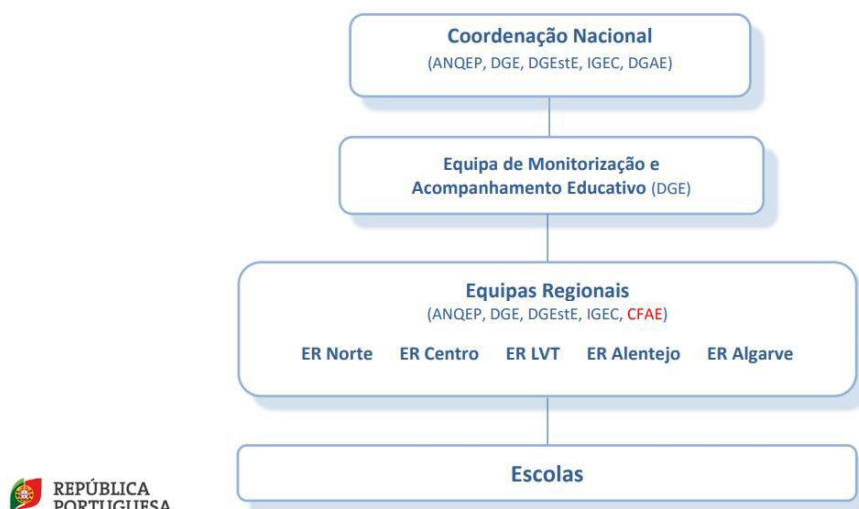


Figura 4 - modelo de acompanhamento e monitorização de AFC

Fonte: Direção Geral de Educação (2018)

Ainda nesta apresentação são referidos os princípios de acompanhamento e monitorização, a saber, simples e não burocrático, praticando uma tentativa de aproximação com os intervenientes no processo do projeto em questão. Este acompanhamento, segundo o documento, pretende ser respeitador da autonomia das escolas, promotor de reflexão, da criação de redes entre professores e entre escolas e da partilha de boas práticas. Esta monitorização assume um contexto diferenciado em cada escola, devido às suas características próprias (Direção Geral de Educação, 2018).

Continuando no documento supracitado, este prevê dinâmicas de acompanhamento e monitorização, tais como, encontros regionais e nacionais, reuniões de rede, sessões de trabalho prático junto de microrredes, visitas a escolas e ferramentas digitais de apoio ao projeto. No que toca a formação, refere-se a webinars, MOOC, a formação presencial, através dos centros de formação, conferências e seminários temáticos. Esta apresentação nada mais desenvolveu sobre o projeto.

Nas escolas, onde o projeto de autonomia e flexibilidade foi implementado, foi pedida uma avaliação intermédia, que constava de uma grelha, onde se redigia a disciplina em questão, o contributo para o Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE), o desenvolvimento das aprendizagens essenciais, bem como, a convergência do projeto com o perfil do aluno.

Houve a realização de um MOOC, proporcionado pela Direção Geral de Educação (DGE), para os docentes que estiveram envolvidos no projeto de autonomia e flexibilidade curricular, com início a 22 de janeiro de 2018 e término a 30 de abril de 2018, com a duração de 50 horas.

Realizaram-se também alguns webinars dedicados à temática da Autonomia e Flexibilidade Curricular, na sua abrangência mais geral, envolvendo, o currículo e avaliação das aprendizagens, entre outros.

No dia 6 de maio de 2018 foi divulgado um relatório da OCDE, por solicitação de Portugal, que analisou como o projeto apoiou as escolas no exercício efetivo da autonomia e flexibilidade curricular, tentando compreender como as escolas redesenharam o seu currículo no sentido do PA. Para este fim, o relatório é apresentado em 3 partes, uma estratégia geral, design do currículo e implementação do PAFC, bem como os primeiros resultados do projeto-piloto. Em cada uma destas partes é apresentado pontos fortes, fracos e uma sugestão de atuação política.

No design do currículo nacional é utilizado como referencial os princípios de design do currículo identificados pelo projeto OECD Education 2030.

Este estudo foi realizado como um estudo de caso. Para tal foram concretizadas visitas a 10 escolas, onde uma não implementou o projeto e as outras nove, sim. Esta investigação foi realizada entre 15 e 19 de janeiro de 2018 e inclui visitas às escolas de Lisboa, Moita, Azeitão, Alcanena, Almada, Vialonga, Seixal, Sintra e Odivelas.

Posto isto, apresentar-se-á a informação em forma de tabela, para uma melhor perceção dos resultados apresentados.

Tabela 1 - Resultados sobre estratégia global no estudo da OCDE

	<b>Pontos fortes</b>	<b>Pontos fracos (desafio)</b>	<b>Visão política</b>
<b>Estratégia global</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• As reformas educativas refletem o pensamento estratégico e uma clara teoria de ação subjacente à mudança;</li> <li>• A abertura do Ministério da Educação para feedback e reflexão;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mudanças no currículo e o uso das diversas avaliações internas e externas associadas a essas mudanças geraram preocupações entre alguns pais, professores e alunos;</li> <li>• Uma percepção errada persiste de que uma maior flexibilidade no currículo implica redução dos padrões de aprendizagem;</li> <li>• O sistema educacional de Portugal é ainda altamente centralizado. Por causa disso, existem conflitos inerentes entre o modelo de aprendizagem do projeto piloto e o sistema centralizado altamente prescrito;</li> <li>• As reformas de Portugal podem provocar um choque cultural, uma vez que os alunos que experimentam abordagens participativas, relevantes e baseadas em competências para a aprendizagem, no contexto de currículos flexíveis, podem ficar insatisfeitos com as práticas tradicionais nas escolas;</li> <li>• Maior envolvimento de escolas não piloto em iniciativas nacionais, como o "Dia do Perfil do Aluno".</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recolha de avaliações do impacto do PACF;</li> <li>• Desenvolver a estratégia de comunicação;</li> <li>• Dar prioridade à formação de docentes e diretores de escolas;</li> <li>• Dar seguimento ao PA, com debate sobre os critérios de entrada nas universidades;</li> <li>• Estender o projeto a todas as escolas em 2018 e 2019, mas de cariz voluntário;</li> <li>• Preparação para a imprevisibilidade;</li> <li>• Garantir a continuidade das reformas a longo prazo, para efetivamente obter resultados fiáveis;</li> <li>• Revisão curricular a longo prazo;</li> </ul>

Tabela 2 - Resultados sobre design do currículo no estudo da OCDE

	Pontos fortes	Pontos fracos (desafio)	Visão política
Design do currículo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Discussão aberta entre os diversos agentes da comunidade educativa sobre o projeto em questão que permite um melhor conhecimento desta visão;</li> <li>• Abertura do projeto para que possam explorar várias possibilidades para o design do currículo. Estas incluem novas pedagogias e avaliações (por exemplo, aprendizagem baseada em projetos e avaliação formativa) e podem ser implementadas de forma espontânea;</li> <li>• Deu liberdade aos professores para potenciarem experiências, como enriquecimento profissional;</li> <li>• Fomentar inclusão e equidade, através da liberdade de escolha curricular e pedagógica dos docentes;</li> <li>• Permite que os alunos participem no design curricular;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dilema nas escolas: treinar/ensinar para o exame nacional versus promover a aprendizagem ativa com outras pedagogias diferenciadas;</li> <li>• Complexificar e diversificar as estruturas escolares que poderá levar a alguma confusão ou deturpação do sentido real da flexibilidade;</li> <li>• Consistência para desenvolver e manter a autonomia e flexibilidade curricular, com a concertação de diversos Governos nestas mudanças;</li> <li>• Gestão de realidades diferentes em escolas (umas acederam ao projeto piloto e outras não);</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recolha de mais dados para estudo sobre o design do currículo, bem como, para partilhar boas práticas;</li> <li>• Identificação de escolas com boas práticas e permitir a visita de outras para partilha de informação;</li> <li>• Garantir que o projeto seja implementado de forma integral dentro de cada escola participante, para garantir equidade e igualdade de acesso a todos os alunos;</li> <li>• Clarificar quais as competências digitais que pretende para o aluno;</li> </ul>



Tabela 3- Resultados sobre a implementação do currículo no estudo da OCDE

		<b>Pontos fortes</b>	<b>Pontos fracos (desafio)</b>	<b>Visão política</b>
<b>Implementação do currículo</b>	<b>A nível nacional</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Portugal tem uma estratégia de inovação e implementação clara, consistente e abrangente (a nível nacional);</li> <li>• A estratégia de implementação espelha os princípios do próprio projeto, como implementar o que defendemos;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A ampliação do PACF a nível nacional pode acarretar certos riscos;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Continuar com o projeto para incrementar os seus pontos fortes;</li> <li>• Manter o equilíbrio entre autonomia, capacidade e responsabilidade.</li> </ul>
	<b>Nas escolas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A natureza voluntária do projeto e a flexibilidade dada às escolas garantem mudanças graduais para os diretores e professores das escolas;</li> <li>• Identificar professores e escolas inovadoras. Incentivar a partilha do seu conhecimento (por exemplo, de estratégias de sucesso e colaboração de professores).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mudança cultural: preparar os alunos para os exames e uma abordagem mais colaborativa, bem como, recetiva a diferentes agentes;</li> <li>• Portugal tem poucos professores jovens e a profissão docente tem um baixo estatuto na sociedade;</li> <li>• Discrepâncias entre grupos de alunos, pois alguns serão dinâmicos e outros serão mais tímidos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Assegurar a continuidade das políticas educativas;</li> <li>• Dar prioridade à liderança dos diretores, através de formação ou criação de redes ou outras estratégias;</li> <li>• Usar o projeto para desenvolver uma cultura colaborativa entre docentes;</li> <li>• Preparar a saída de muitos docentes, com novas formações na área, por exemplo, nas tecnologias e/ou gestão de projetos, entre outros;</li> <li>• Incentivar a partilha de boas práticas de modelos de interdisciplinaridade, bem como, das diversas formas de avaliação;</li> <li>• Criação de redes para colaborar.</li> </ul>

Em setembro de 2018 surgiu um outro estudo avaliativo do projeto de autonomia e flexibilidade curricular, coordenado por Ariana Cosme.

Este estudo é um estudo avaliativo compreensivo, tendo como principal objetivo a identificação e disponibilização de informação relevante para a argumentação de decisões, por parte do Ministério da Educação. Aceitaram participar neste estudo 57,2 % do número total de estabelecimentos de ensino que implementaram o PAFC, no ano letivo 2017/2018, correspondendo a uma distribuição geográfica alargada.

Nesta investigação foram utilizadas inúmeras técnicas e instrumentos de recolha de dados, a saber, inquérito por questionário, nas 130 escolas participantes, 10 grupos de discussão focalizada, 3 entrevistas, outro questionário aplicado a 1680 professores envolvidos no PAFC, para melhor se aferirem algumas considerações finais. Salienta-se que a maior parte dos inquiridos são professores, diretores, coordenadores do PAFC e alguns alunos. Ressalva-se ainda que este deve ser interpretado no seu contexto atual, tendo em conta que, foi o estudo do 1º ano de um projeto que decorreu e que preconiza alterações significativas na educação, nomeadamente a mudança de um paradigma educativo consolidado, para um paradigma reflexivo de transformação curricular e pedagógica, daí que deve ser considerado como um ponto de partida para mais incentivos de investigação e pesquisa (Cosme, 2018).

De seguida, apresentaremos algumas considerações genéricas deste documento e depois, analisaremos alguns aspetos em maior pormenor, principalmente, os que estão de alguma forma conectados com os assuntos tratados nesta dissertação.

Apresentaremos de uma forma genérica e sucinta, os pontos que os autores do relatório consideram mais importantes:

1. Reconhecer o esforço e trabalho desenvolvido pelas escolas e agrupamento de escolas no desenvolvimento do PAFC, quer ao nível de desenvolvimento de iniciativas diversificadas quer pela criação de uma base de dados consistente para permitir avaliar e refletir sobre algumas questões ligadas a este projeto;
2. Constatação de que as escolas diferem em estádios de desenvolvimento curricular e pedagógico devido a diversas razões, entre as quais, se destacam a orientação para objetivos distintos e também em soluções diferentes para as diversas problemáticas que surgiram na implementação deste projeto que devem ser encarados como desafios;
3. O Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho reforçou a ideia da autonomia das escolas, não registando soluções universais mas as que a escola optar, dentro obviamente dos limites da autonomia;

4. Foi fomentada a colaboração de docentes o que permitiu o empoderamento, bem como, aumentou o bem-estar profissional, no entanto, ressalva-se a necessidade de melhoria das condições de trabalho (em muitos referida, como, escassez de crédito horário para reunir, para planificar, monitorizar e refletir e também do elevado número de alunos por turma, do elevado número de turmas por docente ou da sobrecarga do trabalho burocrático), falta de recursos e a resistência dos professores à mudança.
5. Valoriza-se a melhoria ao nível das aprendizagens e do comportamento dos alunos o que poderá contribuir quer para o sucesso escolar quer para a atividade profissional docente como atividade mais gratificante e positiva.
6. Reconhecer o investimento na definição de meios, estratégias e dispositivos de monitorização e acompanhamento pelas escolas e até pelo Ministério da Educação;
7. Valorizar as iniciativas que tentam romper com a gramática escolar, tais como, diligências que poderão ser entendidas como boas práticas e servir, assim, de inspiração ao desenvolvimento de outros projetos, evitando a cópia integral, pois nem sempre funcionará de igual modo.
8. Reconhecer que há três pontos frágeis neste projeto que necessitam de uma maior intervenção e esforço, nomeadamente, a avaliação das aprendizagens, os projetos de articulação interdisciplinar e as estratégias e dispositivos relacionados com a organização do trabalho de aprendizagem dos alunos. A avaliação das aprendizagens constitui uma dificuldade, pois os docentes referem que têm dificuldade em criar os instrumentos mais adequados. Nos projetos de articulação interdisciplinar existe um risco associado, o de os confinar a momentos e espaço insulares, de carácter periférico, sem questões norteadoras. As estratégias e dispositivos mais implementados no PAFC são o «Trabalho de ou por Projeto», no entanto, outras formas pedagógicas são igualmente válidas e até mais adequadas, dependendo das circunstâncias. Este não é a única estratégia, existem muitas outras que também devem ter os seus momentos na implementação deste projeto (Cosme, 2018).

Ainda no mesmo documento seguem-se algumas recomendações genéricas, a saber:

1. Para os três pontos fracos mencionados nas considerações finais, mais especificamente, no ponto 8, recomendam criar iniciativas, o mais abrangentes possíveis, e sempre com o apoio de especialistas, para se refletir sobre as temáticas descritas, junta-se também a este rol de iniciativas as estratégias e dispositivos relacionados com a área curricular de Cidadania e Desenvolvimento, dada a importância desta área.

2. Na operacionalização destas medidas surgem, como exemplo, a formação de natureza formal e experiencial, bem como, a criação de redes de escolas, onde poderão partilhar experiências, soluções, questões e recursos, capazes de contribuir para o desenvolvimento de iniciativas relacionadas com o PAFC.
3. Ainda na implementação de soluções pensou-se na criação de um observatório nacional que permita monitorizar alguns dos pontos críticos de um projeto desta natureza (Cosme, 2018).

Estes foram os aspetos genéricos mencionados no relatório, no entanto, de seguida apresentar-se-ão alguns tópicos do mesmo documento mais relacionados com esta investigação e que poderão ser importantes, isto é, far-se-á uma análise transversal deste ficheiro, tendo em conta, os objetivos desta dissertação, isto é, explanar-se-ão as conclusões de forma mais detalhada dos itens de interesse para esta investigação.

No referido documento analisaram os pontos fortes e fracos do PAFC, bem como, as dificuldades na sua implementação, ameaças e oportunidades. Esta análise foi realizada em quatro categorias, a saber, desenvolvimento curricular e pedagógico, trabalho docente, dimensão institucional e famílias e comunidade. A pertinência desta análise para esta tese centra-se no desenvolvimento curricular e pedagógico e na dimensão institucional, mais especificamente, no que se refere à autonomia de escola.

Um dos pontos comuns com esta dissertação tem a ver com as opções curriculares, em específico, do 5º ano de escolaridade. O que se constata é que a integração de projetos foi a opção curricular mais utilizada em detrimento da combinação total de disciplinas (opção mais arrojada e distinta da rotina escolar). Por estas opções das escolas influi-se que a proatividade pedagógica e curricular é marcada pela prudência, pois seleciona-se a opção onde se arrisca menos e se faz um percurso mais seguro, possibilitando na mesma oportunidades de reflexão e até alterações posteriores (Cosme, 2018).

Nos pontos fortes, os inquiridos revelaram que as dimensões mais valorizadas, na categoria desenvolvimento curricular e pedagógico são: em primeiro lugar, a articulação, o trabalho interdisciplinar e a cooperação que este trabalho suscita; em segundo lugar, as respostas encontradas para lidar com um currículo enciclopédico e, por último, a diversificação das metodologias pedagógicas como expressões positivas relacionadas com o PAFC.

Na categoria dimensão institucional, a afirmação mais valorizada tem a ver com a possibilidade das escolas puderem tomar decisões curriculares, responsabilizando-se por estas opções. Uma outra referência, apesar de residual, é a criação de redes de escola.

Nos pontos fracos, as categorias foram iguais às dos pontos fortes acrescentando as políticas educativas e formação de professores.

No trabalho docente, as principais preocupações prendem-se com a falta de condições para implementar este projeto, mais especificamente, no aumento da carga horária dos docentes, dificultando a articulação dos horários dos professores, descartando a possibilidade de reuniões para poderem articular, planificar, refletir, partilhar, entre outras ações fundamentais para a correta operacionalização deste PAFC. Uma outra rúbrica sempre presente é a resistência dos docentes à mudança.

Os inquiridos neste estudo assumiram uma posição crítica no que toca ao desenvolvimento curricular, em específico, nas incongruências entre as aprendizagens essenciais e as metas curriculares, bem como, na constatação de aprendizagens essenciais igualmente extensas e, em termos logísticos, na disponibilização tardia de toda a documentação.

Na dimensão institucional, os participantes não referem tanto a autonomia mas os recursos físicos, materiais e tecnológicos como um ponto fraco.

Na formação de professores salienta-se a sua ausência, através dos centros de formação, como anteriormente preconizado, e deste modo não foi possível um maior envolvimento por parte dos docentes. Estes últimos responsabilizam o Ministério da Educação por tal inexistência. A formação que existiu foi um MOOC que alguns docentes, por limitações tecnológicas, poderia não ser acessível a todos.

Um outro ponto fraco referido foi o facto de este projeto só ter ocorrido durante um ano letivo, à data do relatório e por isso, é possível que ainda não esteja bem consolidado pelas escolas, a todos os níveis quer pelos professores, quer pelos alunos, quer pelos encarregados de educação.

Na análise das dificuldades de implementação da PAFC surgem afirmações já proferidas nos pontos fracos, por esse motivo não irei repetir mas sim acrescentar às já

citadas anteriormente, se for o caso. Esta postura é equivalente às ameaças e oportunidades. Obviamente que os pontos fracos poderão ser ameaças e os pontos fortes, desafios.

Uma dificuldade acrescentada foi a avaliação das aprendizagens, segundo este modelo, no entanto, esta informação não é pertinente para esta tese.

Uma ameaça séria é a descredibilização do PAFC, isto é, este projeto não se conseguir afirmar como impulsionador das mudanças curriculares e pedagógicas preconizadas, não havendo tempo, para avaliar e monitorizar se os impactos pretendidos serão realmente alcançados ou não.

Uma outra ameaça é a confusão entre aprendizagens essenciais e facilitismo curricular e pedagógico e será uma ameaça à imagem da escola como transmissora de saberes.

As oportunidades criadas com este projeto tem a ver com a motivação e sucesso dos alunos que por sua vez poderá ter implicações na disciplina. A possibilidade das escolas terem uma gestão mais autónoma, essencialmente, nos horários e no trabalho interdisciplinar também foi referida como uma oportunidade. Na perspetiva dos professores pretende-se melhorar as suas práticas, rentabilizando projetos e rotinas que já existiam e fomentar uma maior cooperação entre estes profissionais.

Num outro tópico é apresentado resultados sobre o PAFC e a indisciplina, apesar de revelar que não é possível produzir afirmações peremptórias ou reflexões consistentes sobre essa relação. Infere-se dos dados que o maior envolvimento nas atividades, e uma relação mais significativa com estas, permite diminuir ou, pelo menos, gerir de forma proativa os eventuais comportamentos de indisciplina dos estudantes. Neste sentido, a referência às atividades práticas e experimentais, muito valorizadas nos depoimentos, ou o investimento nas iniciativas interdisciplinares, para que através destas se criem atividades mais significativas e contextualizadas que possam de certa forma minorar a indisciplina. Posto isto, o PAFC, dadas as dinâmicas e as mudanças que visa promover, pode constituir uma resposta muito interessante, também do ponto de vista da educação para a afirmação de novas atitudes na relação com os outros e com as regras.

Terminado o enquadramento teórico explanaremos de seguida o paradigma empírico para a concretização desta investigação.

## Capítulo II – Metodologia da investigação

Neste capítulo desenvolveremos a metodologia da investigação, retomando os objetivos do estudo e clarificando as opções metodológicas centrais, a saber, o paradigma e a natureza do estudo e o estudo de caso. De seguida abordaremos a recolha, o tratamento e análise dos dados, onde explicitaremos as técnicas e instrumentos de recolha de dados, onde estes constam em anexo a esta tese, as técnicas de tratamento e análise dos dados e uma breve descrição da recolha dos dados.

### 1. Objetivos do estudo

Retomamos aqui a finalidade e os objetivos apresentados na introdução deste trabalho, com o intuito de apresentar as opções metodológicas que com eles se articulam.

Este estudo aborda a implementação do PAFC nas turmas do 5.º ano de uma escola inserida na região centro do país, no ano letivo 2017/18, centrando-se na compreensão da forma como diversos agentes escolares implicados em tal processo encaram as opções curriculares e pedagógicas desenvolvidas, assim como a autonomia da escola neste projeto.

A questão de partida é a seguinte: que perspetivas têm professores, alunos, pais e EE sobre o desenvolvimento do PAFC nas turmas do 5º ano na escola Rosa, no ano letivo 2017/2018?

No seguimento desta questão temos os seguintes objetivos:

- Descrever o processo de implementação do PAFC nas turmas do 5.º ano desta escola;
- Compreender a perceção dos vários agentes envolvidos neste processo sobre as mudanças curriculares, pedagógicas que ocorreram derivadas da implementação desta experiência pedagógica na escola;
- Compreender a perceção dos diversos agentes supracitados relativamente à autonomia da escola deste projeto;
- Identificar e refletir sobre as mudanças perspetivadas pelos agentes supracitados, na sequência da implementação do PAFC nas turmas do 5.º ano.

Identificados os objetivos, passaremos a apresentar a metodologia que norteou a investigação.

## 2. Opções metodológicas centrais

### 2.1. Paradigma e natureza do estudo

As metodologias de investigação em educação são inúmeras e a elas correspondem diversos entendimentos sobre *como* investigar. Não existindo um consenso no que se refere a metodologias ou métodos mais adequados, entende-se que estes são em função dos objetivos do estudo.

Tendo em conta que a finalidade do estudo se prende com a compreensão das ideias dos diversos atores sobre a implementação do PAFC, consideramos que estamos perante um estudo, cujo paradigma é interpretativo ou compreensivo, segundo Coutinho (2011). Este paradigma aceita a subjetividade, considera que o investigador está imerso no que quer estudar e acrescenta que os fenómenos não são dados, contrariamente ao paradigma positivista ou hipotético-dedutivo (Coutinho, 2011). De facto, neste caso em específico, o investigador está integrado na escola que quer estudar e quer analisar as diversas perspetivas sobre a mesma, evidenciando uma certa subjetividade, intrínseca à condição humana.

O paradigma interpretativo ou compreensivo tem como fundamentos o naturalismo e os processos qualitativos, sendo na sua génese qualitativo. Nesta perspetiva, a realidade é encarada como múltipla, intangível, divergente e holística, daí que se tente compreendê-la e interpretá-la (fundamentação da teoria interpretativa e da fenomenologia) (Miranda, 2008).

No seguimento deste paradigma surge a natureza do estudo que é predominantemente qualitativo. Conforme Bogdan & Biklen (1994), a investigação qualitativa possui cinco características, a saber:

1. O investigador é o instrumento principal, pois é ele que capta os dados no seu ambiente natural, isto é, neste âmbito, assume-se que o ambiente influencia o comportamento humano e inclusivamente o investigador.
2. As considerações tendem a ser descritivas. Esta abordagem pressupõe um conhecimento minucioso do objeto de estudo, bem como, uma compreensão mais esclarecedora. Para tal, utiliza dados como transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, entre outros para tentar alcançar toda a grandeza do que se estuda.
3. Os investigadores valorizam mais o processo em detrimento do produto ou resultados, mostram especial interesse em observar como o processo influencia o final, por exemplo, como as expectativas de um professor relativamente a



determinados alunos influencia os seus resultados académicos, entre outras investigações que já se concretizaram deste cariz.

4. Os pesquisadores qualitativos analisam os dados de uma forma indutiva, isto é, não pretendem recolher dados para confirmar ou infirmar hipóteses anteriormente construídas mas para organizar os dados e construir abstrações, entendendo-se por isso uma construção da realidade. Inicia com uma abertura para adquirir dados e ir construindo um quadro que ganha forma à medida que se vão recolhendo e examinando as partes.
5. O significado é uma centralidade na investigação qualitativa. Tem como objetivo, de uma maneira geral, apreender as diferentes perspetivas adequadamente, tendo em conta as experiências do ponto de vista do informador (Bogdan & Biklen, 1994).

Alguns autores veem a abordagem qualitativa como dualmente oposta à abordagem quantitativa, devido aos seguintes fatores, segundo Pardal & Lopes (2011:26), a ênfase na investigação quantitativa está no produto da investigação e na qualitativa está no processo, a assunção da objetividade é uma base do paradigma quantitativo e no qualitativo é a subjetividade, na investigação qualitativa, o investigador preocupa-se com a sua neutralidade e na qualitativa é valorizada a sua sensibilidade, entre outras diferenças.

No entanto, os mesmos autores defendem que a diferença não é sinónimo de incompatibilidade, isto é, entendem que dado o carácter complexo e sincrético das sociedades globais, daí que a abordagem qualitativa pode ajudar a abordagem quantitativa, mais especificamente na deteção de variáveis e o contrário também poderá acontecer, ou seja, para uma abordagem qualitativa não se cingir à representação do investigador sobre um determinado objeto de estudo. Os autores reforçam que no processo é fundamental utilizar o espírito científico, o qual utiliza as mesmas regras gerais de atuação. Ainda na mesma orientação, Lessard-Hébert, Goyette, & Boutin (1990) consideram até um continuum entre as abordagens qualitativas e quantitativas.

Flick (2005) apresentou até articulações que podem ser estabelecidas entre os paradigmas qualitativos e quantitativos, a saber, articulações ao nível dos planos de pesquisa, combinações de dados qualitativos e quantitativos, articulação dos resultados qualitativos e quantitativos e, por fim, a generalização da investigação. No que se refere à articulação no plano de pesquisa entende-se pela inclusão de abordagens qualitativas e quantitativas na pesquisa, triangulando, neste caso significa o confronto dos dados obtidos através dos dois métodos. A

combinação de dados poderá ser a transformação de dados qualitativos em quantitativos ou vice-versa, por exemplo, analisar a frequência de certas respostas numa entrevista e, no caso contrário, explicar a razão da existência de um padrão de resposta. A combinação de resultados qualitativos e quantitativos é um exemplo bastante comum em investigação, por exemplo, através da triangulação de resultados de entrevistas e de questionários (que procurará realizar-se neste estudo), o que permite um conhecimento mais holístico do objeto de estudo. Por último, na generalização da investigação, esta associa-se principalmente ao paradigma quantitativo, no entanto, nas abordagens qualitativas poder-se-á concretizar outros tipos de generalização, como defende Yin (2003), generalizações analíticas, isto é, o pesquisador está tentando generalizar um conjunto particular de resultados a alguma teoria mais abrangente (Flick, 2005).

Da combinação das abordagens qualitativas e quantitativas resultou uma valorização crescente dos estudos de caso, pois geralmente utilizam ambos os métodos para um conhecimento mais aprofundado da realidade estudada. No entanto, a maioria dos investigadores considera o estudo de caso como uma abordagem qualitativa, na sua essência (Meirinhos & Osório, 2010).

## **2.2. O estudo de caso**

Segundo Yin (2003), um estudo de caso é uma investigação empírica que analisa um caso contemporâneo dentro do seu contexto real, procurando responder às questões como e o porquê e permite a compreensão de fenómenos sociais complexos, neste caso, fenómenos organizacionais e permite ainda estudar estas realidades de uma forma holística. No que se refere ao campo educacional, o estudo de caso procura uma compreensão aprofundada dos processos educativos, associados ao seu contexto.

No caso do presente estudo, iremos estudar uma escola, onde foi implementado o PAFC, para compreender o desenvolvimento deste projeto, nas turmas do 5.º ano. Para selecionar a opção metodológica mais adequada, deve-se ter em atenção, segundo Yin (2003), o tipo de questão de partida; o controlo que o investigador tem sobre os eventos comportamentais reais e qual a profundidade do estudo nos eventos em oposição aos eventos históricos. A questão essencial nesta investigação inicia por “que perspetivas”, numa tentativa de compreensão profunda das ideias dos diversos agentes sobre um assunto específico, isto é, não exige controlo dos eventos comportamentais e focaliza um evento contemporâneo, precisamente, daí o cruzamento de todos estes pressupostos indicem que o estudo de caso consiste na opção metodológica adequada para investigar esta problemática (Yin, 2003).

Pardal & Lopes (2011) definem o estudo de caso como um modelo de análise intensivo de um caso. Este modelo diz-se flexível, pois permite uma recolha de dados diversificada, flexível no recurso e nas técnicas, fomentando o conhecimento e caracterização do objeto de estudo em causa.

Sousa (2009) considera que o estudo de caso na educação visa sobretudo a compreensão de comportamento de um sujeito, de um dado acontecimento, ou de um grupo de sujeitos ou de uma instituição, referenciados como uma entidade única, distinta de qualquer outra, num contexto específico que é o seu ambiente natural.

Quando se opta por uma determinada metodologia deve ter-se a perfeita noção de que em todas existem vantagens e desvantagens, no entanto, tentamos sempre escolher a metodologia que melhor se adequa ao estudo.

Segundo Sousa (2009), a principal vantagem do estudo de caso é a concentração do investigador numa única situação, pesquisando os diversos processos interativos, sempre com o objetivo de melhor compreender o objeto de estudo.

Meirinhos & Osório (2010) referem que uma outra vantagem é a aplicabilidade a situações humanas, a contextos contemporâneos da vida real, como por exemplo, para explicar uma situação, para enumerar soluções para diversas problemáticas, para explorar a realidade ou descrever um objeto ou fenómeno. Acrescenta ainda uma outra importante aplicabilidade, no que se refere a teorias, para produzir novas, bem como para contestar ou desafiar teorias “antigas”.

Uma das limitações na utilização desta metodologia é a impossibilidade de uma generalização estatística dos resultados do caso em estudo. Contudo, Yin (2003) prevê uma generalização possível, denominada generalização analítica, que propõe expandir e generalizar teorias. Por outro lado, Stake (2007) também refere uma generalização naturalística, defendendo que podem ser feitas comparações entre estudos que usem procedimentos ou metodologias parecidas.

Outra crítica no que se refere à utilização do estudo de caso é o documento volumoso, bem como, a morosidade num estudo deste tipo o que provoca a criação de textos longos. O autor Yin (2003) refuta esta apreciação, contrapondo que estes estudos eram massudos e volumosos mas que, atualmente, esta situação está a evoluir favoravelmente, no que se refere à redação do texto. Numa outra perspetiva, esta crítica também surgia com a confusão entre o estudo de caso e a recolha de dados, mais especificamente a etnografia, que exige tempo e

evidências pormenorizadas do objeto de estudo. No entanto, o estudo de caso pode não utilizar estas técnicas etnográficas, evitando assim esta morosidade e volume no estudo (Yin, 2003).

Uma outra apreciação aos estudos de caso tem a ver com tentativas, através da utilização desta metodologia, de procurar causas para um determinado efeito, isto é, pretende-se com o estudo de caso explicar determinados efeitos, no entanto, Yin (2003) defende que o estudo de caso e as experiências da investigação poderão ser complementares, contribuindo ambos para o estudo da problemática que se pretende.

Este estudo de caso enquadra-se num estudo de caso exploratório, pois pretende obter informação sobre o desenvolvimento deste novo projeto mas, por limitações de tempo inerentes aos prazos académicos que enquadram a realização de dissertações de mestrado, pretenderá analisar esta problemática, possibilitando a emergência de questões orientadoras para um estudo mais aprofundado no futuro (Yin, 2003).

Fundamentada, desta forma, a opção pelo estudo de caso, segue-se agora a explicitação das escolhas que guiaram o processo de recolha e análise de dados. Estes passos do projeto de investigação irão ser desenvolvidos nos tópicos seguintes.

### **3. A recolha e o tratamento e análise dos dados**

#### **3.1. Técnicas e instrumentos da recolha de dados**

Depois de especificada a pergunta de partida, os objetivos, o paradigma e a opção metodológica central – o estudo de caso –, é obviamente imprescindível planear a recolha de dados. Entende-se por recolha de dados o processo organizado empiricamente para obter informações de fontes diversas para incrementar o nível de conhecimento ou para representação de um contexto, no quadro de uma ação deliberada, cujos objetivos se encontram claramente definidos e que oferece garantias de validade suficientes (Ketele & Roegiers, 1999).

Nesta investigação serão utilizadas diversas técnicas na recolha de informações, a saber, a análise documental, o inquérito por questionário e as entrevistas. Nestas técnicas, umas assumem uma natureza quantitativa e outras, qualitativa. Esta diversidade de técnicas permitirá que os objetivos sejam atingidos e enriquece o conhecimento do objeto de estudo, bem como, a captação das diversas perspetivas.

Uma das técnicas de recolha de dados será a **análise documental**, de documentos estruturantes da escola em questão, a saber, projeto educativo de escola, com a respetiva adenda, o regulamento interno, entre outros que sejam de relevante interesse para a questão,

pois permitirá um conhecimento profundo da escola, como é pretendido na opção metodológica selecionada.

A análise documental, também denominada estudo de documentos, segundo Ghiglione & Matalon (2005), é uma técnica de investigação para identificar, de uma forma sistemática e objetiva, as características específicas de uma mensagem ou texto. Numa outra abordagem, Ketele & Roegiers (1999), referem que o estudo dos documentos dependerá da natureza dos documentos a analisar, da quantidade e do objetivo e finalidade da investigação. A natureza dos documentos a analisar são os mencionados acima, neste caso, são os documentos estruturais da escola (Ghiglione & Matalon, 2005).

O inquérito por questionário e as entrevistas serão igualmente técnicas de recolha de dados, a aplicar aos diversos agentes envolvidos, referidos na pergunta de partida, nomeadamente, pais e/ou encarregados de educação (EE), professores e alunos, sendo estes os atores mais envolvidos na escola, no projeto em questão.

A **entrevista** entende-se como uma técnica de recolha de informações, através de conversas orais, que podem ser individuais ou em grupo, com vários indivíduos selecionados criteriosamente, com o objetivo de recolher dados sobre factos ou representações, cuja pertinência, validade e fiabilidade é objeto de análise, tendo em conta os objetivos na recolha desta informação (Ketele & Roegiers, 1999).

A entrevista pode tomar várias formas, como já referido pode ser individual ou coletiva, pode ser livre, dirigida ou semidirigida e aberta ou fechada. As entrevistas livres dão-se quando o entrevistador não faz perguntas que visam orientar o discurso. As entrevistas dirigidas acontecem quando o entrevistador faz perguntas preparadas antecipadamente e planificadas numa ordem precisa. As entrevistas semidirigidas ocorrem quando o entrevistador tem previstas algumas perguntas para questionar o entrevistado, para manter uma linha orientadora. As entrevistas abertas consistem em fazer emergir hipóteses enquanto que as entrevistas fechadas permitem verificar hipóteses determinadas *a priori*.

Segundo Cunha (2007), a entrevista possibilita informação mais rica e profunda, comparativamente ao inquérito por questionário. Por outro lado, abre possibilidades ao entrevistador de apreender outras realidades que com o inquérito por questionário é impossível, por exemplo, a subjetividade dos entrevistados, bem como, as características do meio envolvente.

Um questionário, segundo Ghiglione & Matalon (2005), é um instrumento standardizado em ambas as suas dimensões, nomeadamente, no texto das questões, bem

como, na ordem das mesmas. Este rigor na standardização tem a ver com a necessidade de garantir a comparabilidade das respostas dos inquiridos. Posto isto, é absolutamente fundamental que as questões sejam claras e não sejam ambíguas. Por outro lado, ainda no alinhamento do mesmo objetivo, o entrevistado deve ter a perfeita noção do que é esperado que ele faça.

No que se refere ao tipo de questões utilizadas nos questionários, podemos aferir que existem duas categorizações das questões. A primeira tem a ver com o conteúdo e estas podem ser divididas em questões sobre factos ou questões sobre opiniões, atitudes ou preferências. Aquelas que se debruçam sobre os factos pretendem indagar sobre o conhecimento de factos, situações ou acontecimentos. A outra categoria refere-se à forma das questões e estas podem ser questões abertas ou fechadas. As questões abertas permitem ao inquirido utilizar o seu vocabulário, fornecendo os pormenores e fazendo os comentários que achar oportunos e o investigador recolhe todos estes dados. As questões fechadas não permitem a interação das questões abertas, pois é apresentado ao inquirido uma lista preestabelecida de respostas possíveis dentre as quais este optará pela que melhor se adequa à sua situação (Ghiglione & Matalon, 2005).

Uma das críticas mais comuns às questões de opinião refere-se ao facto de inquirir os entrevistados sobre aspetos acerca dos quais estes nunca tenham refletido e também poderão estar insuficientemente informados. Considerando esta realidade reflete-se sobre a fiabilidade das respostas (Ghiglione & Matalon, 2005).

Na investigação empírica em causa tem-se por objetivo principal conhecer as perspetivas dos diversos agentes, mais especificamente, pais, professores e alunos, no que se refere à implementação do projeto no 5.º ano, no ano letivo 2017/2018. Com este objetivo, foram escolhidas as seguintes técnicas para a recolha de dados junto dos três agentes. No caso dos docentes, como estamos a falar em média de 12 professores, a técnica de recolha de dados mais adequada é a entrevista semidirigida, pois permite uma recolha de dados mais aprofundados, permitindo a utilização de um vocabulário próprio. Por outro lado, um inquérito por questionário não permite um número mínimo suficiente fidedigno, dado que no máximo seriam 12 (Quivy & Campenhoudt, 1998). No que toca aos pais ou EE verifica-se a existência de um número de 145 alunos envolvidos o que corresponde ao mesmo número de EE. Com este número, justifica-se um inquérito por questionário, pois o tratamento dos resultados é feito com software adequado o que simplifica o tratamento desta informação. Com o número de alunos envolvidos, penso que o mais eficiente será também o inquérito por questionário, pelas mesmas razões indicadas para os pais e/ou EE.

Por outro lado, o inquérito por questionário permite um padrão nas questões o que possibilitará uma comparação das respostas. O facto de os pais ou EE e alunos responderem no anonimato, ajuda a expressarem-se livremente. Uma outra vantagem é que é bastante mais rápido e menos dispendioso que as entrevistas. Este número possibilita a utilização deste instrumento e será suficiente para realizar esta dissertação (Pardal & Lopes, 2011).

Os instrumentos que foram utilizados para recolher estes dados encontram-se em anexo (anexos 2, 4 e 6).

O guião de entrevista aos professores encontra-se estruturado em 6 blocos. O primeiro contem 4 questões, relacionadas com o perfil socioprofissional do docente; o segundo tem uma questão e permite perceber como conheceu o PAFC e quais as suas expectativas relativamente a este projeto. O terceiro tem uma questão e tem como objetivo conhecer a perceção dos professores do desenvolvimento curricular, em específico nesta escola, aferir a sua opinião sobre a opção curricular selecionada. O quarto bloco tem 4 perguntas que têm a ver com a perceção dos professores do desenvolvimento pedagógico do PAFC, nomeadamente, as alterações pedagógicas sofridas decorrentes deste projeto, a saber, alterações de horários, junção de alunos em grupos distintos das turmas, dinâmicas na semana DAC, entre outros. O quinto bloco tem 2 perguntas e pretende aferir sobre a perceção dos professores sobre a autonomia da escola. O sexto bloco tem uma pergunta e pretende perceber, em termos gerais, se acham o projeto benéfico.

Quanto ao questionário aplicado aos alunos, está organizado em 2 blocos, o primeiro serve para caracterizar pessoalmente, familiarmente e o percurso escolar dos alunos e o segundo é para saber a opinião dos discentes sobre o PAFC. O primeiro bloco possui 6 e o segundo tem 10 perguntas.

O questionário aplicado aos pais/EE tem 3 blocos. O primeiro é sobre a caracterização socioprofissional dos pais/EE, o segundo interroga sobre o conhecimento deles sobre o PAFC, isto é, se conhecem ou não este projeto, o terceiro tem a ver com a sua opinião deste projeto e, obviamente, só preenchem se tiverem conhecimento do mesmo. O primeiro bloco tem 4 questões, o segundo tem igualmente 4 e o terceiro tem 10.

Depois dos dados recolhidos foi feita a sua análise através de técnicas de tratamento e análise dos dados.

### **3.2. Técnicas de tratamento e análise dos dados**

A própria recolha de dados indicia técnicas de tratamento e análise dos dados. Por exemplo, os inquéritos por questionário indiciam o tratamento estatístico descritivo, podendo no

entanto, também possibilitar a análise de conteúdo nas questões abertas. Neste caso em específico, o instrumento construído, nomeadamente o questionário, não tem questões abertas. No que toca às entrevistas, estas indicam a análise de conteúdo como tratamento desta informação.

No tratamento dos dados quantitativos, obtidos através do inquérito por questionário, realizámos uma análise estatística descritiva com recurso à folha de cálculo, em específico, o programa Microsoft Excel para assim organizarmos e sistematizarmos o conjunto dos dados recolhidos. Procedemos ao cálculo de distribuição de frequências absolutas e relativas, que apresentamos sob a forma de gráficos circulares, na sua maioria, , no capítulo de apresentação e discussão de resultados.

Segundo Bardin (1977), **a análise de conteúdo** é um conjunto de instrumentos metodológicos diversificados que se aplicam a “discursos”, cujo principal objetivo é a sua interpretação. A mesma autora enfatiza dois aspetos nesta análise, por um lado, o desejo de rigor e por outro, a necessidade de descobrir, de desvendar, de ir além das aparências, no entanto, reforça que não necessitam de ser aspetos opostos mas, eventualmente, complementares, no reforço da interpretação dos discursos.

Sousa (2009) reforça a análise de conteúdo como um conjunto de procedimentos diversos, que poderá até incluir técnicas distintas, para possibilitar uma sistematização para analisar em profundidade os discursos, averiguando o que existe na realidade dentro deles e não o que aparentam ser ou conter.

Este procedimento utiliza então “um conjunto de técnicas que permitem analisar de forma sistemática um corpo de material textual, por forma a desvendar e quantificar a ocorrência de palavras/frases/temas considerados ‘chave’ que possibilitem uma comparação posterior” (Coutinho, 2011). Desta procura de regularidade nos dados é que vai surgir a formulação de categorias – “espécie de gavetas ou rúbricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivas, da mensagem” (Bardin, 1977) e que foram sendo definidas, consoante os objetivos desta investigação.

Bardin (1977) sugere a análise de conteúdo em três fases distintas, a saber, a pré-análise, a exploração do material e por último, o tratamento dos resultados obtidos e respetiva interpretação. Na pré-análise, esta investigadora caracteriza-a pela organização propriamente dita e inclui uma leitura “flutuante”, a escolha criteriosa dos documentos, a formulação de hipóteses e dos objetivos, bem como, a referenciação dos índices e a elaboração de indicadores e, por fim, a preparação do material. Numa segunda fase, supondo que a primeira fase é cumprida,



implementa-se o planejado e consiste essencialmente em operações de codificação. Na terceira e última fase pretende-se o tratamento dos dados, de forma a serem significativos e válidos. Neste ponto utilizaram-se estatísticas simples, neste caso, as tabelas de frequência, para dar ênfase à informação que poderá surgir através de gráficos, diagramas, figuras, entre outros, obtida pela análise ou tratamento dos dados. Na análise de conteúdo das entrevistas não utilizei estatística. As grelhas de análise de conteúdo encontram-se no anexo 14.

### **3.3. Descrição do processo de recolha de dados**

Este processo de recolha de dados foi preparado e organizado para decorrer dentro do planejado, pois era uma obrigatoriedade por inerência das características deste estudo, especialmente, o tempo limitado para terminar.

A primeira medida foi pedir autorização à direção da escola, pessoalmente, no ano letivo anterior, isto é, em 2017/2018, pedido que foi de imediato concedido, salvaguardando todos os procedimentos de autorizações e declarações de consentimentos informados, conforme recomendações do Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (MIME) da Direção Geral de Educação (DGE).

Anterior à recolha de dados propriamente dita foram preparados os instrumentos, bem como, toda a documentação necessária para proceder à submissão de autorização na MIME. Este pedido de autorização ocorreu no dia 6 de maio de 2019 e a autorização foi concedida no dia 27 de maio do mesmo ano.

A recolha de dados na escola Rosa, para o inquérito aos alunos, foi operacionalizada da maneira seguinte:

1. Fotocopiar as declarações de consentimento informado para os EE autorizarem a participação dos seus educandos neste estudo;
2. Distribuir pelos diretores de turma para estes entregarem aos alunos para eles levarem para casa, preencherem e trazerem assinados, na antepenúltima semana de aulas do ano letivo 2018/2019, a saber, entre 27 de maio de 2019 e 31 de maio de 2019;
3. Recolha pelos diretores de turma das autorizações assinadas pelo EE, na semana seguinte, de 3 a 7 de junho de 2019;
4. Confirmação, no dia 7 de junho, de todas as autorizações, onde os EE autorizavam os seus educandos a preencher o inquérito;
5. Preenchimento do inquérito dos alunos, na última semana de aulas, onde houve articulação com o diretor de turma para saber qual a disponibilidade de ceder 20 a 30 minutos de uma aula qualquer para preencherem o inquérito, isto é, cada turma

preencheu numa aula e horário diferentes, articulado entre a diretora de turma, os professores das diversas disciplinas e a estudante de mestrado;

A recolha dos inquéritos dos pais foi realizada no dia da entrega das avaliações do 3º período, do ano letivo 2018/2019, a saber, no dia 27 de junho de 2019, entre as 14h30 e as 16h30, horário estabelecido para a entrega de avaliações na escola Rosa. Uma vez que os pais, neste dia, são em grande número na escola aproveitou-se e preencheram a declaração de consentimento informado e logo de seguida, o inquérito e finalmente foi recolhido pelas DT, cada uma em sua sala. A estudante de mestrado esteve presente neste dia para ajudar no que os diretores de turma precisassem.

As entrevistas foram realizadas na última semana de junho. Os docentes foram convidados a participar no estudo e foi marcada uma hora individualmente, com cada um deles. As entrevistas demoraram em média meia hora, cada uma. Inicialmente era-lhes pedido para lerem e assinarem a declaração de consentimento informado, de seguida pedia para gravar áudio. Na continuação eram dadas orientações, sob a forma de questões, tentando proporcionar um ambiente informal e o mais descontraído possível. No final, o agradecimento. De seguida, procedeu-se às transcrições e contactou-se que foi um processo moroso. Aquando a transcrição estivesse concluída, enviou-se para o entrevistado, para este ler e possibilitar algum reparo, por parte do entrevistado, situação que não ocorreu em nenhuma das 3 entrevistas neste estudo.

## **Capítulo III – Caracterização do contexto da investigação**

### **1. A escola Rosa e o seu agrupamento**

A escola Rosa é atualmente uma escola básica com 2º ciclo, somente. No ano letivo 2017/2018 integrava 7 turmas do 5º ano e 6 do 6º ano e ingressou o PAFC, no ano letivo referido, com o 1º e 5º anos. Os restantes anos iniciais de ciclo do agrupamento não integraram o projeto.

A escola Rosa foi agrupada com uma escola secundária, no ano letivo 2011/2012. Anterior ao agrupamento, esta também tinha turmas do 3º ciclo mas, a partir de 2013/2014 optou-se por transferir o 3º ciclo para a escola secundária.

A escola em questão, no seguimento do acordo entre o Ministério da Educação e Autarquia, que se delegou competências para o município, esteve sob a alçada do município, de 2010 a 2012, estando previstas obras de requalificação que entretanto não foram realizadas. A partir de 2012, a escola Rosa está sob a alçada do Ministério da Educação e as obras continuam por realizar. Esta escola iniciou atividades letivas em novembro de 1989 e dada a sua longevidade necessita de obras de requalificação de alguns espaços de modo a fazer face à degradação.

A escola Rosa conta com aproximadamente 266 alunos, 42 docentes (apesar de não estarem todos a leccionar somente nesta escolar do agrupamento), uma psicóloga, em horário parcial, um serviço de bar, um serviço de reprografia e a cantina escolar.

O agrupamento de escolas, ao qual pertence a escola Rosa, integra desde a educação pré-escolar até ao ensino secundário. Este é constituído por cinco escolas do primeiro ciclo do ensino básico, três escolas do primeiro ciclo com jardim-de-infância, uma escola do 2º ciclo (a escola Rosa) e uma escola secundária, onde se lecciona atualmente o 3º ciclo e secundário. Este agrupamento tem cerca de 2000 alunos. O corpo docente possui 227 professores e educadores, sendo a maioria do quadro de agrupamento de escolas e outros, em menor número, do quadro de zona pedagógica e em número residual, contratados. Este possui também 2 psicólogas, 10 assistentes técnicos e 57 assistentes operacionais.

### **2. Contexto socioeconómico**

O município em questão, no que se refere à população, subiu ligeiramente o número de habitantes, dos Censos de 2001 para 2011, no entanto, subiu mais acentuadamente de 1991 para 2001 do que de 2001 para 2011. Este município segue também as tendências nacionais, de envelhecimento da população e do decréscimo da população jovem, o que terá repercussões, a longo prazo, no agrupamento.

No que respeita às habilitações literárias da população, verifica-se que 25,0% da população possui apenas o primeiro ciclo do ensino básico e que cerca de 17,4% não concluiu sequer o primeiro ciclo. O 2º ciclo é a escolaridade de 14,2% dos habitantes e 17,7% possuem o 3º ciclo. 13,2% possuem o ensino secundário, 1,5%, o pós-secundário e 12,4%, o ensino superior. Como podemos inferir por estes dados, a população, em termos das habilitações literárias, é muito heterogénea, prevalecendo ainda assim, a população com baixa escolaridade.

No que toca à empregabilidade, o setor terciário é o predominante e emprega 66,7% da população ativa desta freguesia, seguida do setor secundário com 28,7% e do setor primário que emprega 4,6%.

A população escolar sofre também influências do contexto socioeconómico da região. O desemprego (que recentemente se agravou) e a baixa escolarização dos pais, conforme supracitado, provocam, por vezes, uma baixa expectativa em relação à escolarização. No que se refere a dados concretos, 27,0% dos alunos do ensino básico e secundário estão integrados nos escalões da Ação Social Escolar, sendo que a maioria se inclui no escalão A. Ainda um outro aspeto importante é que 7,0% de alunos são abrangidos por medidas da educação especial, conforme nomenclatura à data da criação do projeto educativo de escola e que atualmente não vigora.

Um outro fator, tendencialmente crescente, é a imigração, daí que vários alunos sejam apoiados no âmbito do Português Língua Não Materna.

Perante esta realidade, a escola irá trabalhar mas no sentido da sua visão, missão, princípios e valores.

### **3. Visão, missão, princípios e valores do agrupamento do projeto educativo 2014-2018**

De acordo com o projeto educativo, o agrupamento assume como compromisso a garantia de condições para o sucesso educativo de todos os alunos quer do ponto de vista interno quer externo, ou seja, pretende preparar os alunos para as suas opções formativas, neste caso, para o prosseguimento de estudos ou para a integração na vida ativa.

Neste contexto, o agrupamento de escolas assume-se como gestor dos recursos humanos e das boas práticas existentes, em função da formação dos alunos. Por outro lado, entende que é uma escola dinâmica e, por isso, está em constante interação com o meio que o rodeia. Ressalva ainda a formação para estimular a cidadania, que pretende dotar as crianças e jovens de competências no saber fazer e no saber ser. Esta escola pretende também ser um espaço de inclusão, em diversas vertentes, nomeadamente, em termos organizacionais e pedagógicos.

Os princípios, à data do projeto, no ano 2017/2018, neste agrupamento, baseiam-se na LBSE, entre os quais, destacam-se o direito à educação, o direito à igualdade de oportunidades e contribuir para o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, bem como, para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade e do caráter dos seus estudantes. Ainda neste agrupamento se acredita e se implementa um sistema de escolaridade, de segunda oportunidade, isto é, aos que não usufruíram na idade adequada, permitindo a todos uma formação mais tardia, denominando-se cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA) e funcionando em horário pós-laboral, das 19h às 23h, durante todos os dias da semana.

Os valores partilhados por esta organização são, entre muitos: respeito, cooperação, rigor, exigência, tolerância e inclusão. Estes valores atravessam, de forma transversal, todos os domínios de intervenção. A comunidade educativa deve assumir estes valores enquanto norteadores da prática educativa e das relações interpessoais.

### **3.1. Domínios de intervenção do projeto educativo 2014-2018 e o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular**

O plano de intervenção deste agrupamento desenvolve-se, segundo três áreas fundamentais, a saber, resultados, prestação do serviço educativo e liderança e gestão.

No campo dos resultados inserem-se os resultados académicos, os resultados sociais e o reconhecimento da comunidade. No tema da prestação do serviço educativo integra-se o planeamento e articulação, práticas de ensino e monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens. Na área da liderança e gestão inclui-se a liderança, a gestão e a autoavaliação e melhoria.

Assentes nestes domínios são formulados objetivos que se concretizam em estratégias conducentes ao cumprimento dos objetivos, bem como, das metas estabelecidas para o final do período de vigência deste projeto educativo, por exemplo, no domínio resultados e subdomínio resultados académicos, onde consta, por exemplo, o objetivo de reduzir as taxas de abandono e que se concretizará na estratégia de identificar e monitorizar os casos de risco de insucesso escolar, cuja meta em questão é a de manter os níveis residuais do abandono escolar.

Este documento esteve em vigor entre 2014 e 2018, no entanto, em 2018 foi criada uma adenda, pois verificou-se a necessidade de reformular este documento, tendo em conta a necessidade de fundamentar as opções de natureza curricular, designadamente os critérios de organização e gestão pedagógica das seis turmas do 1º ano, do 1º ciclo do ensino básico e das sete turmas do 5º ano, do 2º ciclo do ensino básico, nos termos do artigo 15º, nº1, do Despacho nº 5908/2017, de 5 de julho, bem como os procedimentos de monitorização e avaliação

decorrentes do planeamento curricular a desenvolver pelo agrupamento nos termos do artigo 15º, nº3, do referido Despacho.

Esta escola foi visitada pelo Secretário de Estado, João Costa, que se deslocou à escola para apresentar o PAFC e convidá-la a integrá-lo, em maio de 2017, sob a justificação de que este PAFC enquadrava perfeitamente nas metas desta escola. No entanto, ainda foi bastante indeterminado e confuso para os professores o seu convite, pois ainda não havia enquadramento legal para tal participação e não tinha havido uma apropriação deste PAFC.

À partida, a direção ia ficar responsável pela implementação do PAFC na escola, no entanto, por inerência de funções do coordenador dos diretores de turma do 2ºciclo, passou a ser esta docente a coordenadora do PAFC do 2ºciclo e a coordenadora do 1º ciclo passou a ser a coordenadora do PAFC no 1º ciclo.

Em novembro de 2017, os professores foram informados, pela coordenadora deste projeto do 2º ciclo, de que iria haver formação para professores, pois esta mudança de paradigma era fundamental para os docentes perceberem o novo enquadramento. Esta informação surgiu numa Reunião Regional do Centro e Alentejo, em Coimbra, nos dias 7, 8 e 13 de novembro de 2017, reunião na qual a coordenadora participou e replicou a informação para todos os docentes. Este era o procedimento normal utilizado, neste ano, nesta escola, neste ciclo, portanto, quando chegava qualquer informação à coordenadora, ela transmitia para todos os colegas. Neste caso particular, nesta informação da formação surgiu nesses documentos de que se iria realizar um Massive Open Online Course (MOOC) – Curso de formação online para professores do PAFC, entre novembro de 2017 e fevereiro de 2018. Na realidade este MOOC aconteceu e realizou-se entre 22 de janeiro de 2018 e 30 de abril do mesmo ano e teve a duração de 50 horas. Neste MOOC existiram 6 módulos, nomeadamente, o módulo 1 sobre o perfil dos alunos, o módulo 2 sobre aprendizagens essenciais, o módulo 3 acerca de opções curriculares, o módulo 4 debruça-se sobre dinâmicas de trabalho e práticas pedagógicas, o módulo 5 sobre avaliação das aprendizagens e o módulo 6 acerca de cidadania e desenvolvimento. Nesta escola, em particular, somente 2 docentes realizaram este MOOC até ao final, os restantes, neste ano introdutório não obtiveram qualquer formação, apesar de poderem assistir aos webinars preparados pela DGE.

No projeto educativo da escola, dada a integração no PAFC, no domínio um, resultados, acrescentou-se como objetivo, o desenvolvimento da autonomia e flexibilidade curricular, que se implementa com a estratégia de desenvolver ações internas com o fim da implementação do PAFC. Como meta implementou-se, em 2017/2018, o PAFC em todas as turmas do agrupamento, no 1º e 5º anos de escolaridade, conforme já referido acima.

No domínio dois, prestação do serviço educativo, acrescentou-se o objetivo de construir e desenvolver projetos de Autonomia e Flexibilidade Curricular, cujas estratégias e metas são em número mais alargado.

Numa primeira instância, como estratégia, o Conselho Pedagógico decidiu organizar as turmas de forma flexível, tendo em contas as disciplinas que apresentam um maior insucesso, permitindo as coadjuvâncias e a constituição de grupos homogêneos.

O mesmo órgão acrescentou também a estratégia de implementação de equipas educativas, agrupando as turmas do 5º ano em 3 equipas educativas, a saber, 5º A e 5º B que constituíam a primeira equipa educativa, o 5ºC, 5º D e E formavam a segunda e o 5ºF e G, a terceira. Para iniciar a implementar o projeto achou-se por bem apresentar um tema geral aglutinador que ficou definido ser “o mar” e cada equipa educativa escolheria um subtema dentro desta temática tão abrangente e tão próxima desta população em particular. Os subtemas foram propostos e aprovados nas reuniões quinzenais das próprias equipas educativas. Posto isto, o subtema da equipa educativa 1 foi “*organização de atividades náuticas*”, da equipa 2 foi “*Onde a terra se acaba e o mar começa*” e da terceira equipa foi “*A\_mar a nossa terra*”. O subtema do 1º ciclo foi “*Quem mora no canal?*”.

Criaram-se ainda nas estratégias e derivando do próprio projeto, os Domínios de Autonomia Curricular (DAC), utilizando a metodologia de trabalho de projeto, sugerido pelo Conselho Pedagógico e registado no Projeto Educativo. Optou-se, por sugestão do mesmo órgão, por semanas no calendário escolar que favoreciam o trabalho interdisciplinar. Numa das primeiras reuniões de ano, a saber, todos os docentes do 5º ano, sugeriram datas para implementar estas semanas DAC. Esta sugestão dos docentes foi aprovada em Conselho Pedagógico e ficou decidido que seriam uma no 1º período, duas no 2º período e 1 no 3º, mais especificamente, no 1º período, de 13 a 17 de novembro de 2017, no 2º período, de 15 de fevereiro a 28 de fevereiro de 2018 e no 3º período, de 23 a 27 de abril de 2018. Estas semanas DAC eram planificadas na reunião quinzenal que todos os docentes tinham com a sua equipa pedagógica, no entanto, inicialmente, notou-se alguma indecisão e incompreensão ou até desvio dos propósitos deste novo enquadramento. Esta indecisão notou-se no silêncio, quando a coordenadora do projeto questionava os docentes sobre o que iriam fazer, por exemplo, na 1ª semana DAC. Esta situação foi-se atenuando, ao longo do ano letivo, isto é, no final já surgiam mais contributos. No final de cada reunião registavam-se súmulas para desburocratizar o processo. Foram criados novos documentos de referência para registo destas atividades.

Um outro ponto importante, numa primeira reunião, no início do ano letivo 2017/2018, juntaram-se todos os docentes do 5º ano, para decidirmos como se iriam operacionalizar as reuniões da equipa pedagógica que no horário dos docentes constava com uma hora semanal de trabalho colaborativo, às 3ª feiras, das 17h30 às 18h20. Nessa reunião decidimos, por consenso, que seria melhor reunirmos em grupos de trabalho, a saber, equipas educativas, com um menor número de elementos e a, partir, dessa data reunimos a maior parte das vezes, em equipas pedagógicas, facilitando a planificação, monitorização e avaliação dos projetos desenvolvidos.

Nas semanas DAC, no 5º ano, durante o ano letivo desenvolveram-se algumas atividades interdisciplinares, por exemplo, a recriação de personagens da obra “A menina do mar” entre Português e TIC, a visita do faroleiro à escola, uma palestra sobre plasticologia marinha, a faina maior (visita de um perito à escola para explicar a pesca do bacalhau nos mares da Terra Nova), um conjunto de conversas temáticas denominadas “À conversa com...”. Um exemplo foi “À conversa com ...”, ilustre personagem da zona da implantação da escola que nutre um gosto especial pela divulgação da história e testemunhos das gentes da sua terra-natal. Foram realizadas também atividades náuticas, na Ria e nas piscinas municipais. As visitas de estudo foram canalizadas para estas datas, pois pela sua essência são atividades interdisciplinares. Foram também realizadas visitas ao “Oceanário” e ao “Pavilhão do Conhecimento”, em Lisboa, no dia 18 de abril de 2017.

No 1º ciclo, orientados pela temática “Quem mora no canal?”, realizaram-se atividades diversas a saber, saídas de campo à ria e ao canal, visitas ao Museu Marítimo de Ílhavo, trabalhos de expressão plástica e de português.

Estas atividades encontravam-se calendarizadas, cuja planificação de cada semana DAC advinha das reuniões quinzenais, articulados e decididos entre os professores da equipa educativa.

Uma outra estratégia elencada foi a criação de disciplinas, na oferta complementar, de natureza cultural, artística e/ou tecnológica ou nas áreas prioritárias identificadas. Concretizando este aspeto, a disciplina criada denomina-se *Leitura, escrita e interpretação*, vulgarmente designada por *Oficina de Leitura*. Esta decisão foi tomada em Conselho Pedagógico, esta também foi a única proposta e assim optou-se por apostar nesta disciplina. Esta assumiu um carácter transversal na medida em que todas as outras disciplinas, Biblioteca Escolar e Serviços de Psicologia e Orientação contribuíram, semanalmente, com textos/documentos que integram o currículo para serem trabalhados na nova disciplina as competências de leitura, escrita e interpretação. As dificuldades na interpretação, produção de textos, organização do discurso,



seleção de informação têm sido identificadas como um fator que contribui para o insucesso. Pretendeu-se com esta oficina de leitura, escrita e interpretação contribuir para o desenvolvimento das competências linguísticas e comunicacionais dos alunos.

Registou-se no documento ainda a estratégia de implementação de organização não semanal das disciplinas, bem como, a integração de projetos em desenvolvimento no agrupamento no currículo das turmas enquadrado no trabalho de projeto. Esta implementação aconteceu essencialmente durante as semanas DAC, onde as disciplinas eram alteradas consoante o projeto em desenvolvimento. Esta situação quando ocorreu deu lugar a muitas permutas de aulas e alteração de horários quer dos alunos quer dos professores.

Permitiu-se a organização do apoio ao estudo numa lógica flexível e adaptada à equipa docente, bem como, a organização dos tempos das turmas de forma a permitir os trabalhos de natureza interdisciplinar, em momentos a definir.

Como práticas de ensino permitiu-se a adoção de medidas de gestão flexível dos currículos e de outras medidas destinadas a melhorar as aprendizagens e a prevenir o absentismo e o insucesso escolar. Inerente ao próprio projeto adotou-se a metodologia de projeto interdisciplinar.

As metas referentes a este domínio, prestação do serviço educativo, referem que no ano letivo 2017/18 dever-se-á gerir de forma flexível o currículo em 20% da matriz curricular base das áreas disciplinares do 1º ano de escolaridade e em 15% do 5º ano, estando estes limites enquadrados legalmente, pois o limite máximo são os 25%. Uma outra meta prende-se com a melhoria dos resultados escolares dos alunos no 1º e 5º anos de escolaridade. Pretende-se também atingir a meta do envolvimento de todas as turmas e equipas pedagógicas, bem como, a produção de documentos de autonomia curricular.

Ainda neste domínio prevê-se um objetivo de monitorização à aplicação da gestão flexível do currículo, através da aplicação periódica de questionários de monitorização, seguidos de análise dos dados resultantes da aplicação destes questionários. Um outro dado importante a analisar serão os registos das reuniões das equipas pedagógicas e em última instância, os dados das avaliações dos alunos. Aproximadamente em novembro de 2017 foi feita uma avaliação intermédia, tendo em conta, o contributo do PAFC para o Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE), o desenvolvimento das aprendizagens essenciais e a convergência do PAFC com o Perfil do Aluno à saída da escolaridade obrigatória. Esta avaliação intermédia foi realizada pelos docentes de cada disciplina, a cada trimestre, constante na matriz curricular dos

alunos do 5º ano, por exemplo, os docentes das diversas disciplinas juntaram-se em grupo disciplinar e debateram esta questão, tendo em conta o pretendido.

Estas foram então as metas, os objetivos e as estratégias consignadas no documento do Projeto educativo do agrupamento de escolas.

### **3.2. Outros documentos de referência da escola**

Para além do projeto educativo, o **regulamento interno da escola** também é um documento de referência e, neste contexto, também teve de ser alterado para configurar as adaptações necessárias ao novo projeto. A operacionalização foi a mesma do projeto educativo, isto é, foi criada uma adenda para regulamentar as alterações introduzidas que poderiam advir da implementação do projeto em questão, nomeadamente, as modificações aos critérios de organização dos horários e da distribuição de serviço.

No que se refere ao **plano anual de atividades** do ano letivo de 2017/2018 foi prevista uma apresentação dos projetos das equipas pedagógicas, planificada para julho de 2018. Suponha-se, na altura, que cada equipa pedagógica iria desenvolver ao longo do ano letivo em questão, um projeto e que o apresentaria à comunidade educativa no final. Esta iniciativa tinha como objetivos: assumir os projetos e atividades desenvolvidas na comunidade escolar como parte integrante do currículo; valorizar a lecionação interdisciplinar e articulada do currículo através do desenvolvimento de projetos que aglutinem aprendizagens de diferentes disciplinas, planeados, realizados e avaliados pelo conjunto dos professores do Conselho de Turma; promover a flexibilidade contextualizada utilizando métodos, abordagens e procedimentos que se revelem mais adequados para que os alunos alcancem o PA.

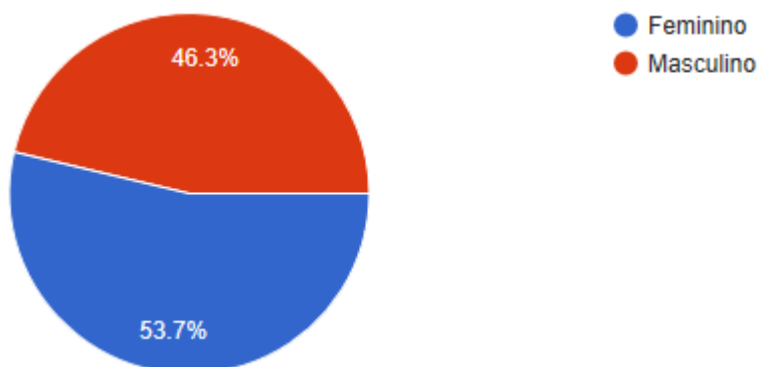
## **4. Caracterização dos participantes (discentes e encarregados de educação) na investigação**

### **4.1. Caracterização dos discentes**

O inquérito por questionário foi autorizado pela entidade competente e foi aplicado na escola Rosa aos alunos do 6º ano, no ano letivo 2018/2019, que eram os do 5º ano, no ano a que se referia o estudo desta dissertação. Os alunos perfaziam 145 mas os participantes neste inquérito totalizam 108, o que corresponde a uma percentagem de 74,5%. Nem todos os alunos participaram porque alguns não estavam autorizados pelos pais, outros faltaram em alguns dias e não houve a possibilidade de preencherem o inquérito noutros dias.

Os discentes têm na sua grande maioria 11 e 12 anos, como é expectável neste ano de escolaridade. No que toca ao género afere-se que existem ligeiramente mais inquiridos do sexo

feminino do que do sexo masculino, embora a diferença seja ténue, conforme se demonstra no gráfico 1.



*Gráfico 1 - Género dos alunos*

Ainda na caracterização dos alunos foi considerado relevante apurar a % de alunos que já tinham alguma retenção e verificou-se que uma minoria de 9,3% já tinha repetido um ano letivo.

#### **4.2. Caracterização socioprofissional dos encarregados de educação**

O inquérito por questionário aos encarregados de educação (EE) foi realizado no dia 27 de junho de 2019 mas referente ao ano letivo 2017/2018. Tais como os alunos, os EE são obviamente em igual número, isto é, são precisamente 145, no entanto, preencheram o inquérito 106, o que corresponde a uma percentagem de 73,1%, pois foram os EE que apareceram na escola, no dia da entrega das avaliações no 3º período, conforme explicitado acima nesta tese.

De seguida, apresentaremos os resultados do primeiro bloco somente, ficando os restantes blocos para apresentar no capítulo dos resultados desta dissertação.

A grande maioria dos EE são pai ou mãe do seu educando, somente 8 em 106 têm outro grau de parentesco com os discentes, em que 5 são avós, 2 padrastos e 1 madrinha. A maioria dos EE são as mães, neste caso, 89%.

A idade dos respondentes vai de 28 anos até aos 54, sendo que a média de idades é de 42 anos.

As habilitações académicas destes EE são as demonstradas no gráfico 2. Salienta-se que uma proporção significativa dos EE possui o ensino secundário, como formação académica, isto é, 38%, seguidos de 19% com o 3º ciclo ou 9º ano de escolaridade. 13% dos inquiridos possuem o 2º ciclo ou a licenciatura. E com valores residuais estão os pais com formação pós-graduação, mestrado e doutoramento.

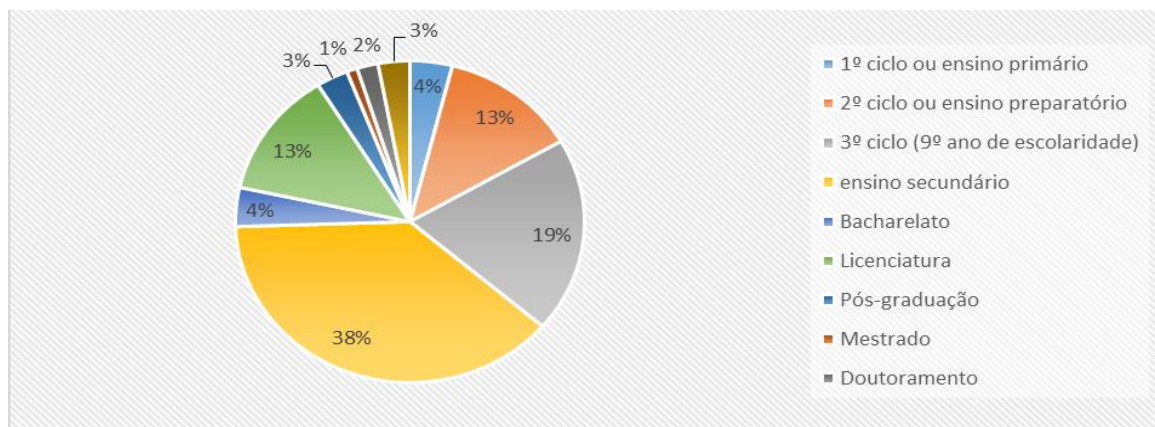


Gráfico 2 - Habilitações académicas dos EE

De seguida surgiu a profissão dos EE representada no gráfico 3. A análise deste permite-nos assinalar a diversidade de ocupações profissionais dos EE, com alguma representatividade do pessoal administrativo e similares (mais especificamente, 19%), de seguida, com 17%, do pessoal de serviços e vendedores, 15% são operários, artífices e trabalhadores similares, 13% são técnicos e profissionais de nível intermédio ou trabalhadores domésticos não remunerados, 13% são quadros superiores ou especialistas de profissões intelectuais e científicas, 8% são quadros superiores da administração pública e quadros superiores de empresas, 8% são especialistas de profissões intelectuais e científicas, 5% são técnicos e profissionais de nível intermédio, 2% são agricultores e trabalhadores qualificados da agricultura e pescas, 2% são operários, artífices e trabalhadores similares, 0% são operadores de instalações e máquinas e trabalhadores da montagem, 0% são trabalhadores não qualificados e 0% são trabalhadores domésticos não remunerados.

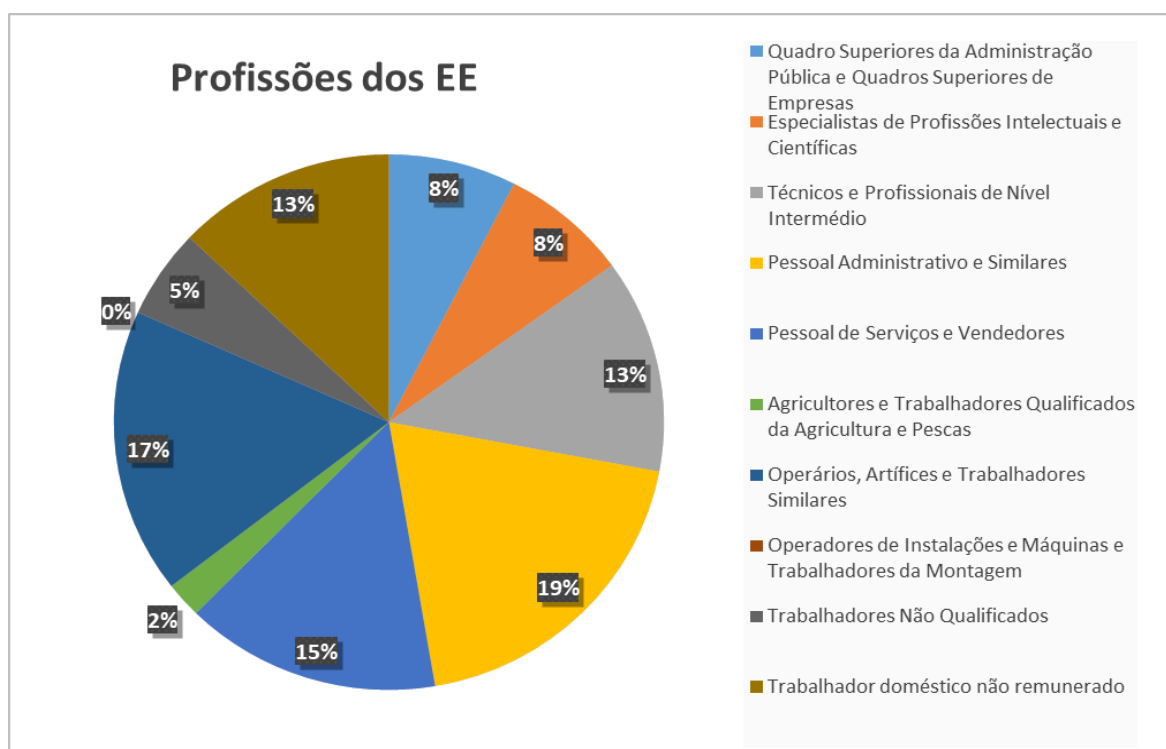


Gráfico 3 - Profissões dos EE

Da análise conjunta destes dados, resulta que estes EE se situam, maioritariamente, em camadas sociais médias e médias altas.

### **4.3. Caracterização dos docentes entrevistados.**

Os docentes entrevistados foram escolhidos entre as três equipas pedagógicas, isto é, um por cada equipa pedagógica para dar uma noção mais abrangente da implementação deste projeto. Um do género masculino e outros 2 do género feminino.

Um dos docentes tinha 44 anos e era natural de Oliveira de Azeméis. Este tinha 22 anos de serviço e 9 nesta escola.

O outro docente tem 52 anos e é natural de Coimbra e tem 31 anos de serviço e 23 nesta escola.

O outro docente tem 57 anos e é natural da Gafanha da Nazaré, e tem 30 anos de serviço e nesta escola tem 3 anos.

A media de idade dos docentes é de 51 anos.

## **Capítulo IV – Apresentação e discussão dos resultados**

Na investigação empírica foram mobilizadas diferentes técnicas de recolha e tratamento de informação para desocultar e compreender as perceções das partes envolvidas, a saber, pais/encarregados de educação, alunos e professores sobre o PAFC.

No caso dos pais/EE e alunos foram aplicados inquéritos por questionários, cujos resultados apresentaremos de seguida. No caso dos docentes foram aplicadas entrevistas semiestruturadas, cujos resultados explanaremos no tópico da investigação empírica com os docentes.

### **1. Os resultados da investigação realizada com alunos e encarregados de educação**

Estes dois tipos de agentes foram auscultados através de inquérito por questionário, daí que a análise dos resultados obtidos seja realizada de forma integrada no mesmo tópico. Recordamos que para aferir a opinião destes sobre esta temática recorreremos a questões de escala de Likert, onde os respondentes selecionaram o nível 1 se discordam totalmente, o número 2 se discordam parcialmente, o 3 se não concordam nem discordam, o 4 se concordam parcialmente e o 5 se concordam totalmente.

Relativamente aos alunos, responderam 108, num total de 145 o que representa uma percentagem de participação de 74,5%. Quanto aos EE, responderam 106 indivíduos num mesmo total de alunos, o que concretizou uma participação de 73,1%. Ambos os grupos contêm, portanto, taxas de resposta representativas.

#### **1.1. O projeto na perspetiva dos alunos**

##### **1.1.1 -A perceção dos alunos acerca do desenvolvimento curricular**

No que concerne à perceção dos alunos acerca do desenvolvimento curricular deste projeto, em específico, à opção curricular do PAFC que, nesta escola, foi a criação de uma nova disciplina denominada de Leitura, Escrita e Interpretação, vulgarmente designada por Oficina de Leitura (OC) e se esta nova disciplina é importante para a sua aprendizagem, 28% concorda totalmente, 43% concorda parcialmente. 17% estão indecisos, 7% discorda parcialmente e 5% discorda totalmente, conforme se ilustra no gráfico 4.

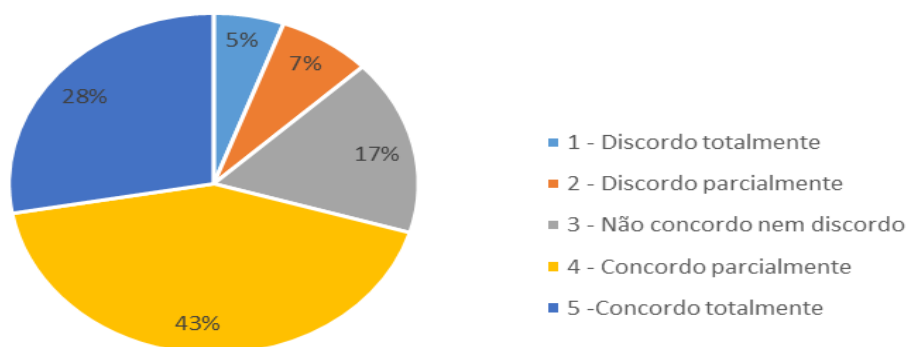


Gráfico 4 - Opinião dos alunos sobre OC

Ainda na temática das opções curriculares, foi questionado aos alunos se gostariam de ter outras disciplinas no seu horário. Neste âmbito, 55,6% dos respondentes afirmaram que sim e os restantes que não, conforme se demonstra no gráfico 5.

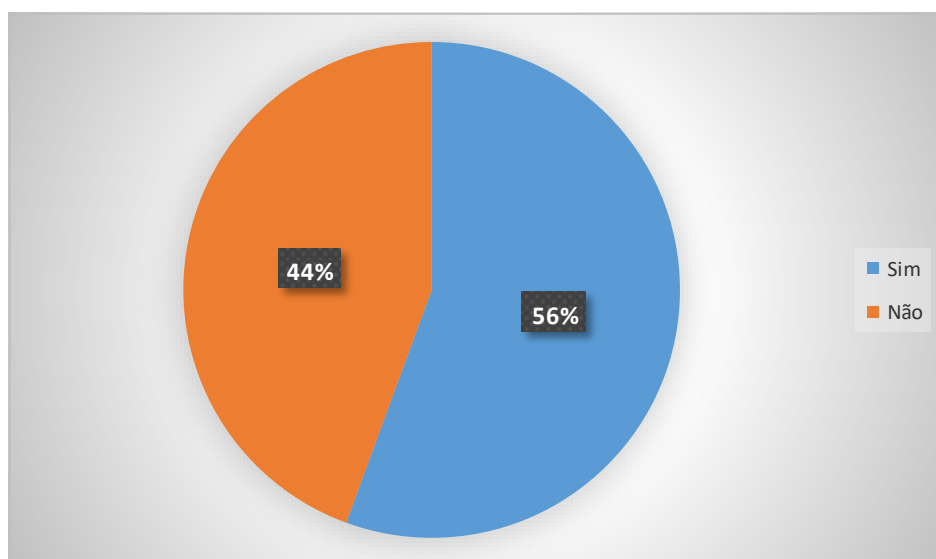


Gráfico 5 - Outras disciplinas

Em seguida foram naturalmente questionados sobre que disciplinas gostariam de acrescentar ao seu currículo e estes sugeriram as elencadas no gráfico 6, com os respectivos números absolutos, e apresentou-se este resultado para análise, pois poderá ser considerado uma pista para outras investigações.

Como se pode perceber pelo gráfico 6, os alunos sugeriram Físico-Química (9), outras línguas (8), onde propuseram espanhol, francês, coreano, mandarim e russo. A natação também assume algum destaque nas suas preferências, bem como, ginástica, dança e outros desportos coletivos, andebol, basquetebol, futebol. Para o teatro também é demonstrado algum interesse.

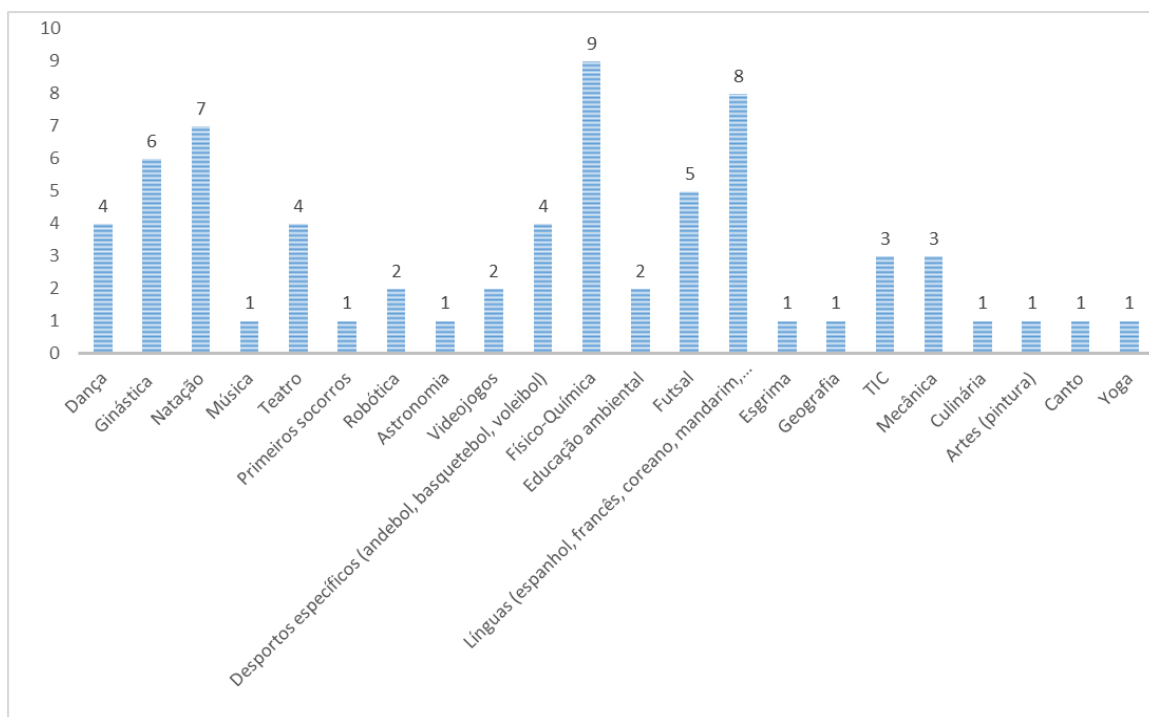


Gráfico 6 - Propostas de disciplinas pelos alunos (valores absolutos)

### 1.1.2 - A percepção dos alunos do desenvolvimento pedagógico

Neste projeto impõem-se os Domínios de Autonomia Curricular (DAC), como áreas de confluência de trabalho interdisciplinar e de articulação curricular, que pressupõem uma planificação distinta do habitual em que é fulcral o desenvolvimento de projeto interdisciplinar. No ponto de vista dos alunos, nestas semanas DAC, os docentes trabalharam de uma forma diferente do habitual, para 26% dos respondentes concordam totalmente, 46% concorda parcialmente, 22% abstém-se e 3% discorda parcialmente, e outros 3% discorda totalmente, como é apresentado no gráfico 7.

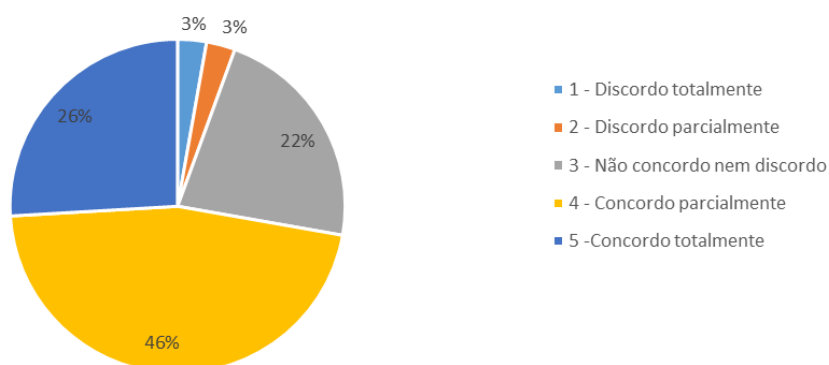
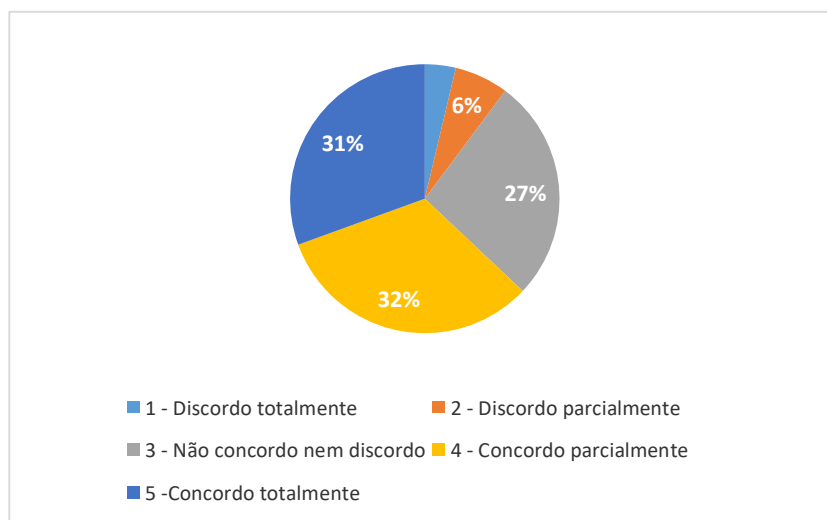


Gráfico 7 - Docentes trabalharem de forma diferente do habitual nas semanas DAC

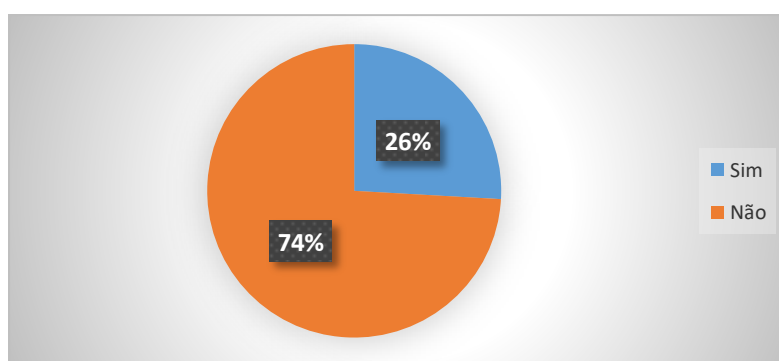


Continuando nas semanas DAC, os alunos foram inquiridos se concordam com a constituição de agrupamentos de alunos, distintos da sua turma, em atividades especiais, com outras turmas específicas. Nesta questão, 31% dos alunos concorda totalmente com trabalhar com outras turmas, tendo em conta os projetos que desenvolvem, 32% concorda parcialmente, 27% estão indecisos relativamente a estas pedagogias e 6% discorda parcialmente e 4% discorda totalmente, conforme se apresenta no gráfico 8.



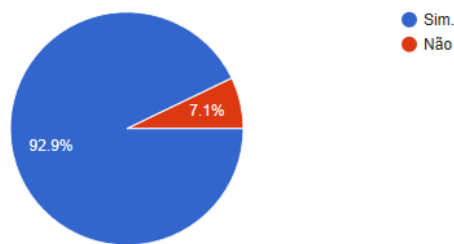
*Gráfico 8- Trabalho com grupos de alunos distintos da turma*

Nas semanas DAC, para concretizar alguns projetos interdisciplinares, procedeu-se a alguns ajustes no horário escolar dos alunos. Procurando entender a sua opinião sobre a alteração dos horários, constata-se que a grande maioria dos alunos (74%) afirma não ter sofrido alterações e os restantes (26%) não assinalam essas alterações, conforme gráfico 9.



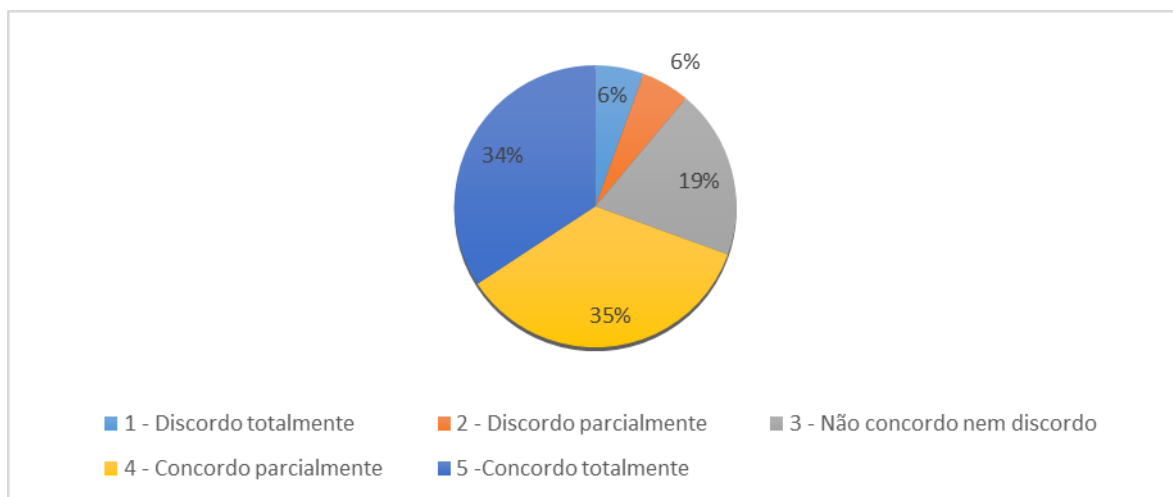
*Gráfico 9 - Alterações nos horários*

Questionados os alunos se concordam com estas alterações, as respostas foram as apresentadas no gráfico 10.



*Gráfico 10- Concordância com alterações de horários*

No que se refere à motivação sentida pelos alunos perante as mudanças no tipo de trabalho pedagógico, sentidas nas semanas DAC, aferiu-se que 34% concorda totalmente, 35% concorda parcialmente, em sentir-se mais motivado durante as semanas DAC, enquanto 19% não tem opinião formada sobre este assunto e 6% discorda parcialmente e 6% discorda totalmente, conforme gráfico 11.



*Gráfico 11 - Motivação dos alunos*

### **1.1.3 - A percepção dos alunos da autonomia da escola**

No tocante à autonomia da escola, os alunos concordam totalmente em 41%, concordam parcialmente em 32% que a escola se tornou mais autónoma porque tomou algumas decisões relativamente a algumas disciplinas, conforme se mostram os resultados no gráfico 12. 21% não concorda nem discorda, 2% discorda parcialmente e 4% discorda totalmente.

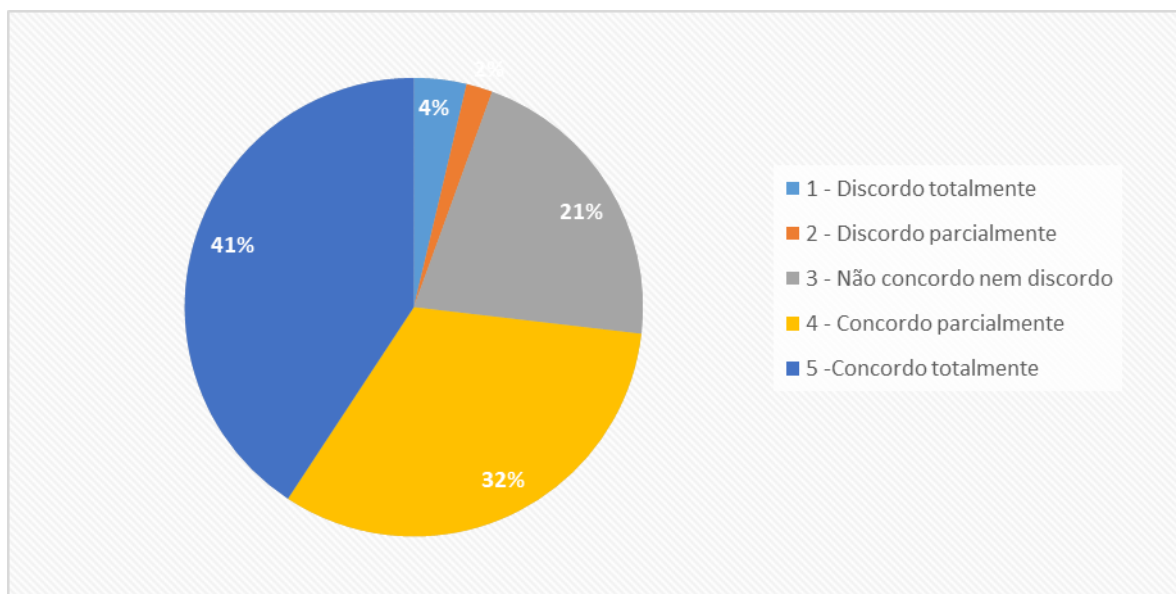


Gráfico 12 - Autonomia das escolas

Em termos gerais, foi pedido aos alunos para avaliarem se o PAFC tinha sido benéfico para eles. Os respondentes, em 41% concordaram totalmente que este projeto tinha sido bom para eles e 32% concordaram parcialmente. 2% discorda parcialmente e outros 2% discorda totalmente que o PAFC tenha sido benéfico para os alunos, 23% não concorda nem discorda (conforme gráfico 13).

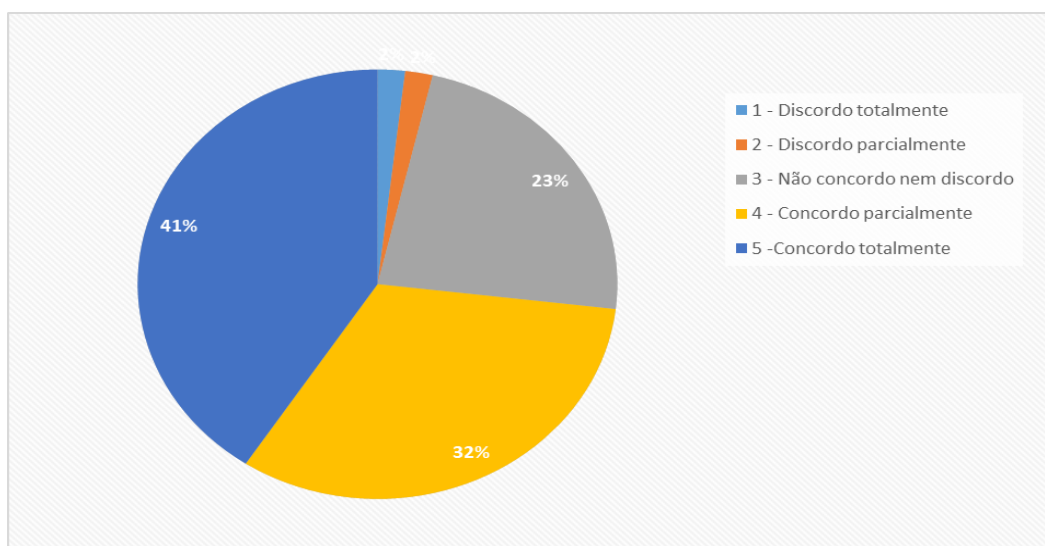


Gráfico 13 - Avaliação geral do PAFC

Finalmente, considera-se importante referir que, no espaço reservado a comentários, cinco discentes referiram que gostariam de mudar o tema, neste caso, o mar e outros seis referiram o tipo de atividades que gostariam de ter neste projeto e salientam-se as atividades fora da sala de aula e, em especial, ao ar livre. Embora o número de alunos com estas opiniões

representem apenas 10,2%, trata-se de uma informação que poderá ser útil para uma reflexão da escola sobre o programa.

## 1.2. O projeto na perspectiva dos pais/encarregados de educação

### 1.2.1 - Perceber qual o conhecimento geral do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC)

É imperativo saber se os pais/encarregados de educação conhecem o projeto, objeto de estudo desta dissertação, para aferir a sua opinião, pois se não conhecerem o projeto não poderão emitir nenhuma opinião. Posto isto, a primeira questão deste bloco foi se conhecia o PAFC. 52% dos inquiridos conhece este projeto, contrariamente a 48% que refere não conhecer (conforme gráfico 14).

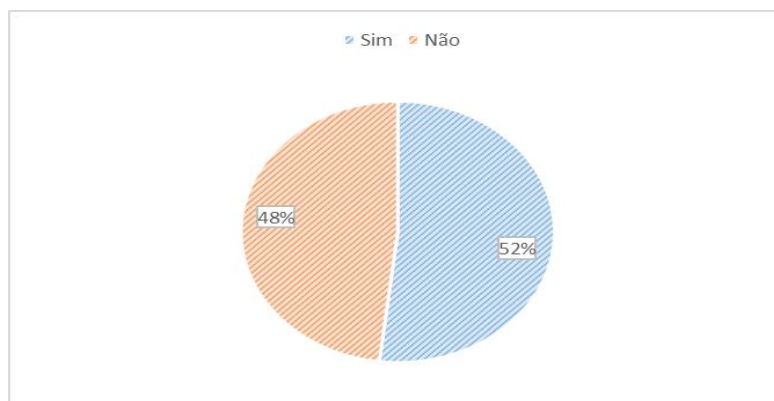


Gráfico 14 - Conhecimento do PAFC

Dos encarregados de educação que responderam conhecer o projeto, a maioria foi informado pela Diretora de Turma (55%) e 18% foram informados pela escola e pelos seus educandos, 7% souberam do projeto pela direção e 2% soube do projeto nesta escola porque é docente e fez formação, conforme gráfico 15.

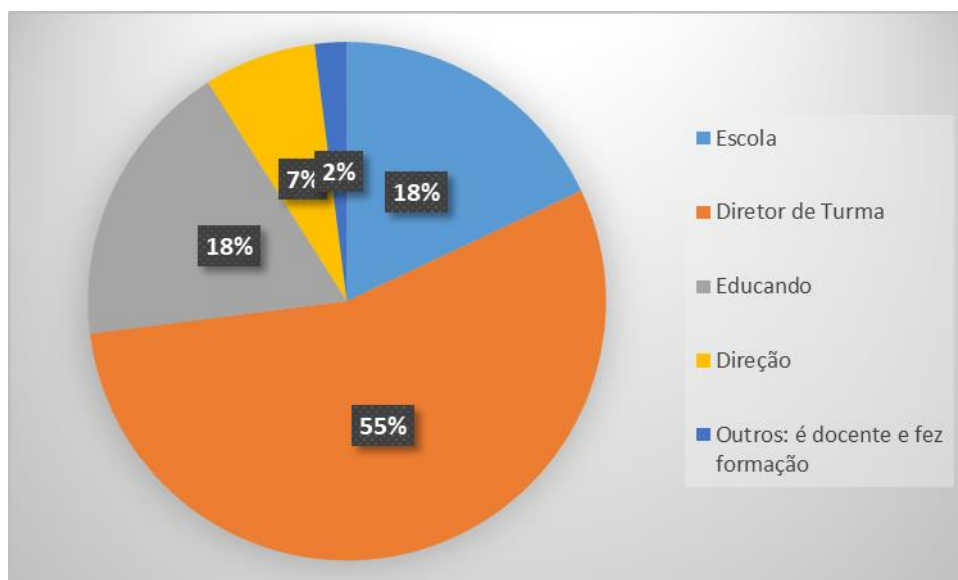


Gráfico 15 - Quem informou o EE sobre o PAFC

Relativamente à questão quando conheceu este projeto, a grande maioria (94%) soube deste novo enquadramento, no início do ano letivo, 3% soube deste projeto em abril e outros 3% em janeiro (gráfico 16).

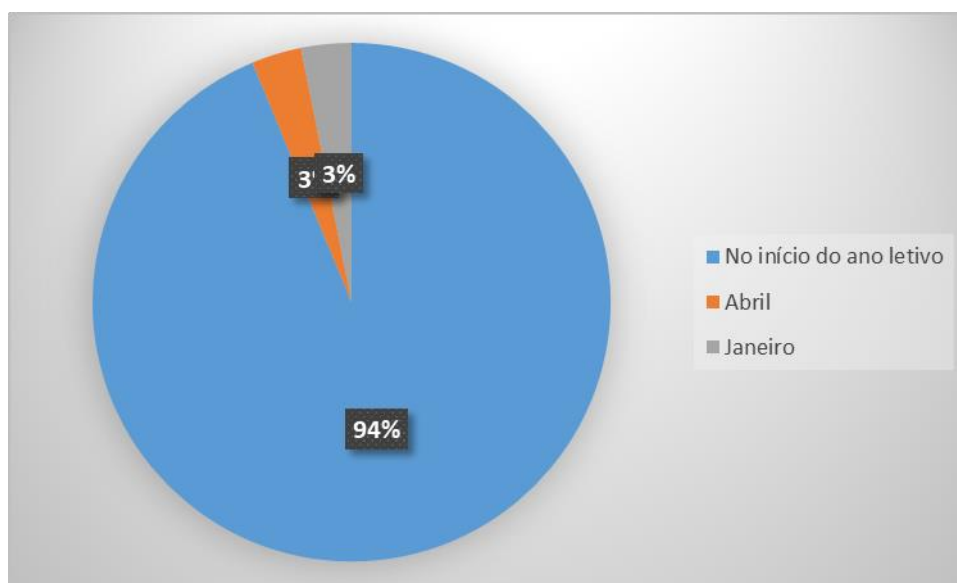


Gráfico 16 - Quando informaram do PAFC

Em relação às atividades mais conhecidas, no âmbito deste projeto, os pais/encarregados de educação assinalam a nova disciplina criada (93%) e as semanas DAC (80%). Um dos aspetos menos conhecido é a junção de algumas turmas para trabalhos específicos (58%), à exceção de outras que um encarregado de educação escreveu atividades extracurriculares, conforme ilustra o gráfico 17.

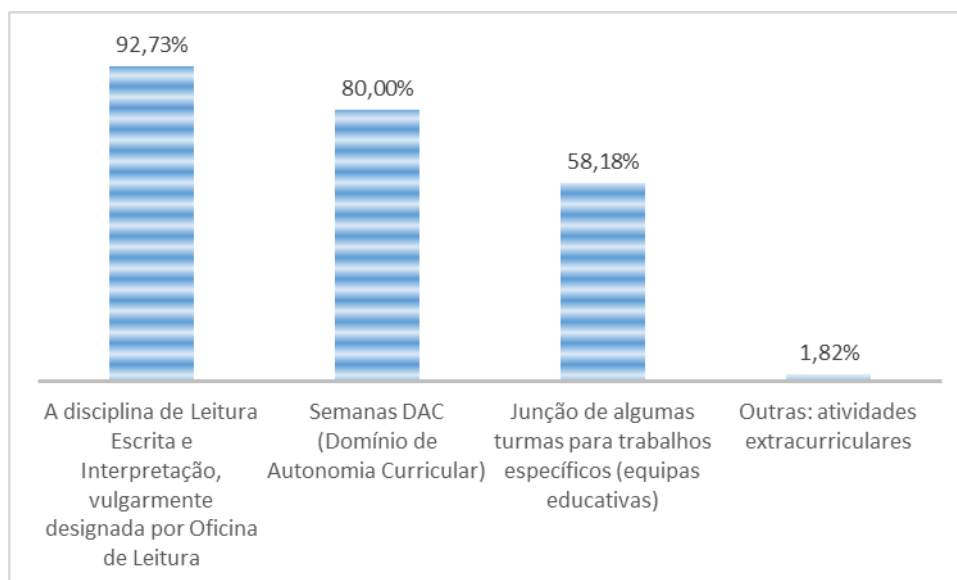


Gráfico 17- Atividades conhecidas do PAFC

### 1.2.2 - A percepção dos pais/EE do desenvolvimento curricular

No tocante à percepção dos pais, no que se refere ao desenvolvimento curricular, em específico à nova disciplina de Leitura Escrita e Interpretação, vulgarmente designada por Oficina de Leitura, os pais/EE concordam totalmente em 69% e concordam parcialmente em 29,6% e 1,9% não concorda nem discorda e nenhum discorda nem parcialmente nem totalmente de que esta disciplina foi uma boa opção curricular (gráfico 18).

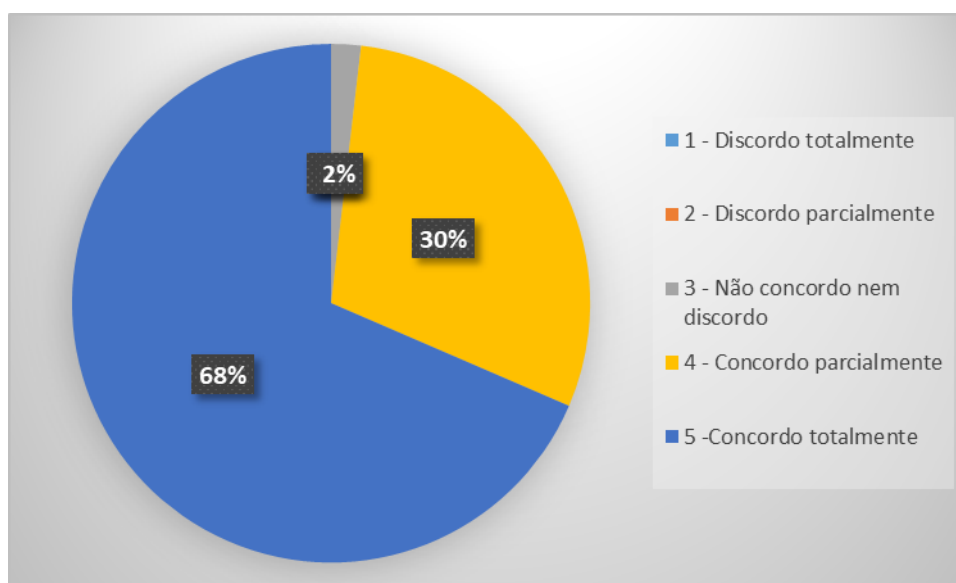


Gráfico 18 - Opção curricular

Quando questionados sobre a possibilidade de outras disciplinas que também poderiam ser outras boas opções curriculares, apenas responderam 21 em 106 o que corresponde a 19,8%

pais/encarregados de educação, sugerindo as representadas no gráfico 19. Embora poucos tenham respondido a esta questão, consideramos importante reportar para abrir a possibilidade de reflexão da escola sobre estas temáticas.

A opção mais sugerida pelos EE foi a matemática que é uma disciplina que consta na matriz curricular que suponho que os pais gostariam de ver reforçada. De seguida surge a culinária como a segunda opção mais sugerida. As disciplinas de cariz mais prático são uma outra opção proposta por 3 EE. Inglês, primeiros socorros, ciências e jardinagem são propostos por 2 EE. Civismo, língua gestual, inteligência emocional, programação/robótica, artes e natação são sugeridos por um encarregado de educação, respetivamente.

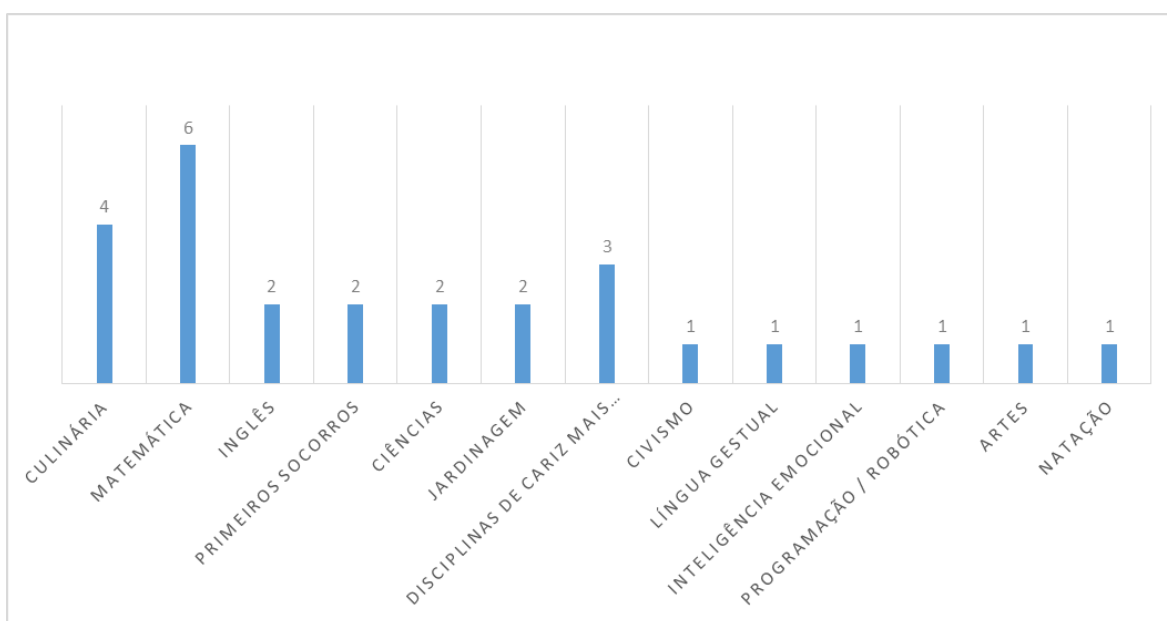


Gráfico 19- Disciplinas sugeridas pelos pais (valores absolutos)

### 1.2.3 - A perceção dos pais/EE do desenvolvimento pedagógico

No que se refere ao desenvolvimento pedagógico, quanto aos docentes trabalharem de uma forma diferente do habitual, durante as semanas DAC, 50% concorda totalmente, 40% concorda parcialmente e 10% não concorda nem discorda e nenhum discorda nem parcialmente nem totalmente, conforme gráfico 20.

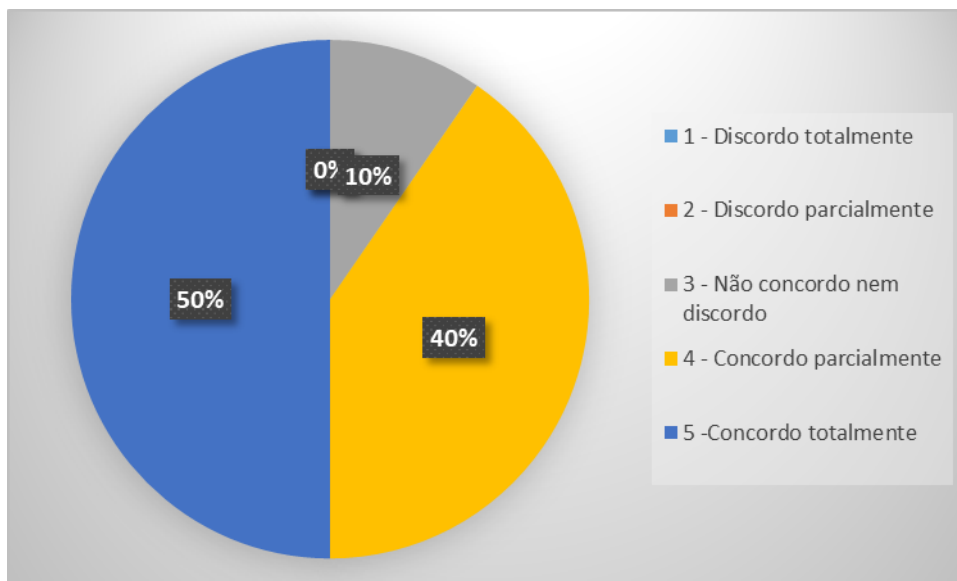


Gráfico 20 - Trabalho distinto da rotina nas semanas DAC

Os pais/EE, nestas condições, consideram vantajoso que os alunos em atividades especiais trabalhem com outras turmas específicas, em 47% concordam totalmente, em 47% concordam parcialmente, em 6% não concordam nem discordam e nenhum pai/EE discorda nem parcialmente nem totalmente, conforme gráfico 21.

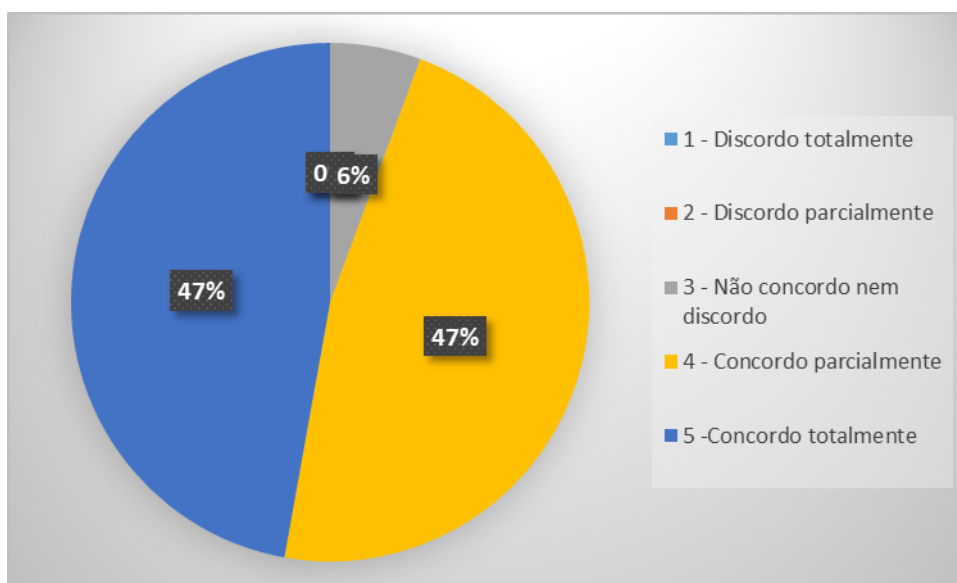


Gráfico 21 - Junções de alunos distintos da turma

Se estas semanas permitiram motivar os alunos, os pais/EE concordam em 51% totalmente, parcialmente em 43%, 6% não concorda nem discorda e salienta-se que não há nenhum que discorde, conforme apresenta a gráfico 22.



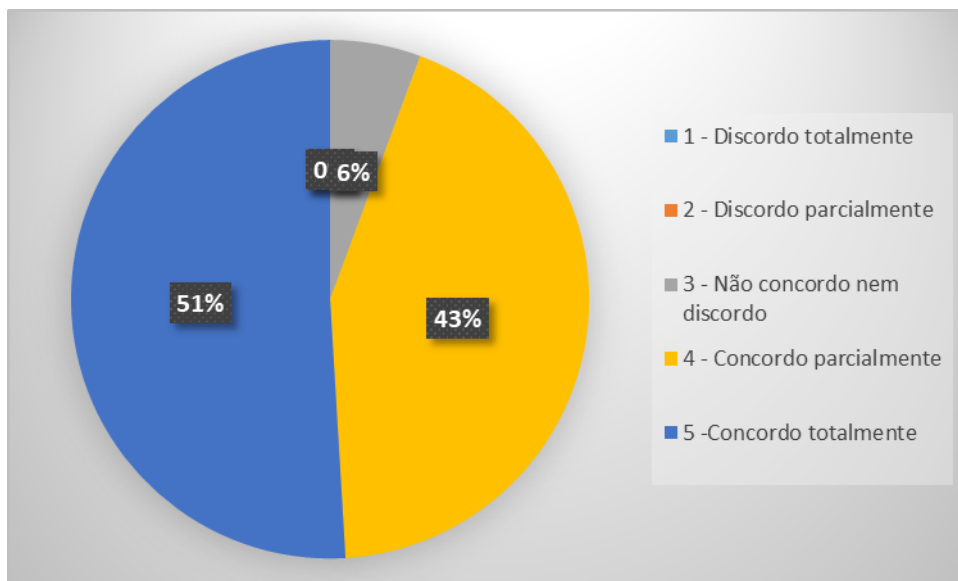


Gráfico 22 - Motivação dos alunos

Ainda nestas semanas se permitiram aos alunos fazerem aprendizagens interessantes, os pais concordam totalmente em 55%, concordam parcialmente em 42%, não concordam nem discordam em 4% e não há nenhum que discorde (gráfico 23).

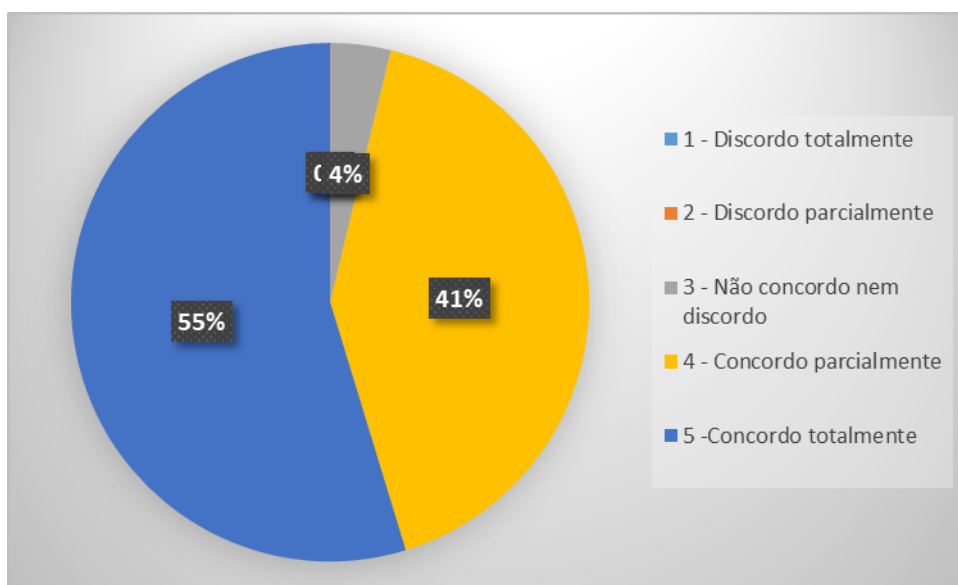
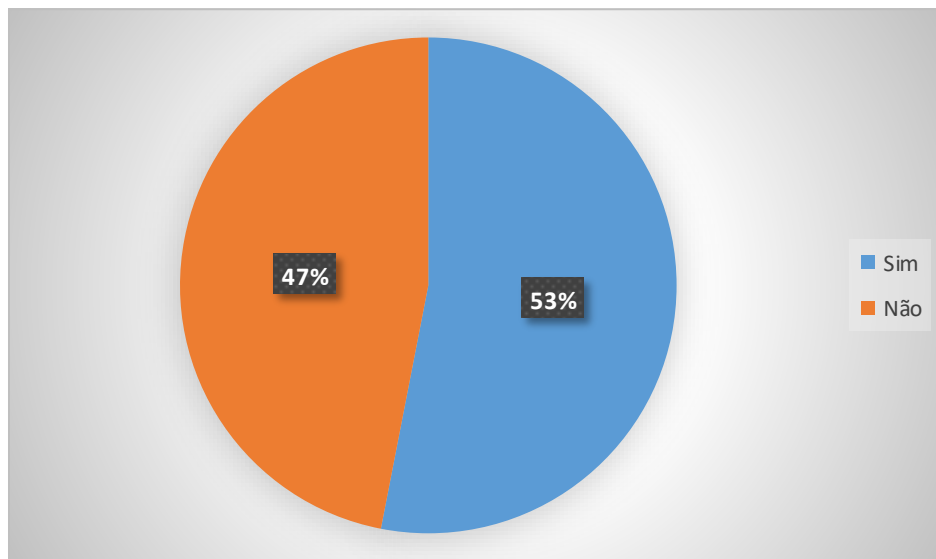


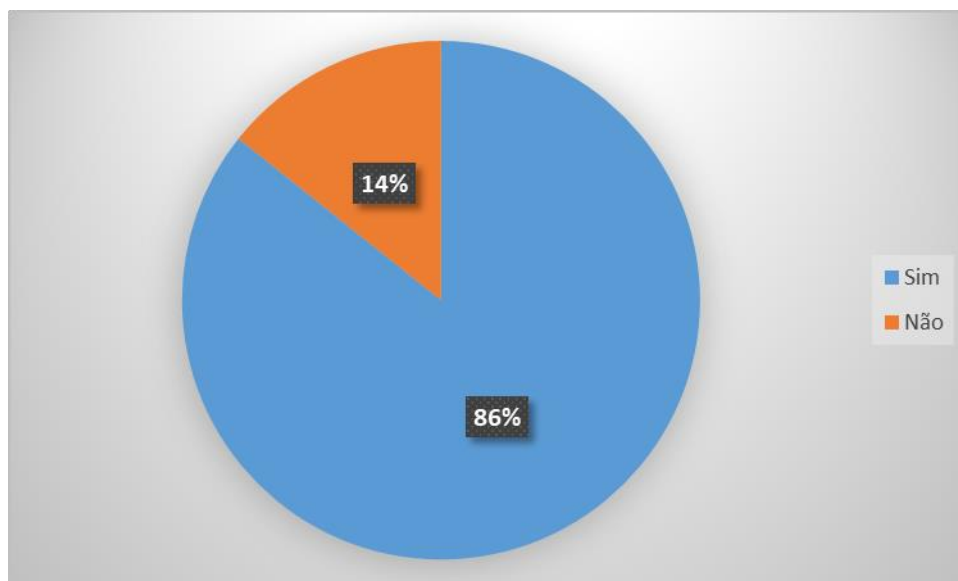
Gráfico 23 - Aprendizagens interessantes nas semanas DAC

Quanto às alterações de horário, decorrentes destas atividades nas semanas DAC, 53% dos pais/EE têm conhecimento destas alterações e 47%, não (gráfico 24).



*Gráfico 24 - Alteração de horários nas semanas DAC*

Destes, 86% concordam com as alterações de horário e 14% discorda destas alterações (gráfico 25).



*Gráfico 25 - Concordância com alterações de horários*

#### **1.2.4 - A percepção dos pais/EE da autonomia**

Relativamente à autonomia da escola, os pais/EE concordam, em 48% totalmente, 36% parcialmente que este projeto permitiu às escolas ter mais autonomia, especialmente no currículo. 16% dos pais/EE não concordam nem discordam e nenhum pai/EE discorda (gráfico 26).

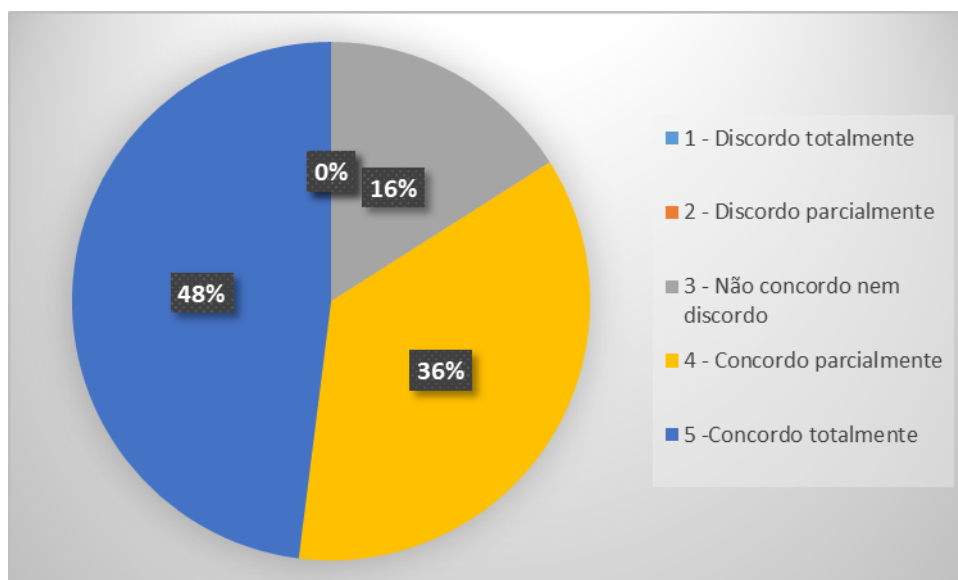


Gráfico 26 - Autonomia das escolas

E 37% afirma que concorda totalmente que permitiu a integração da escola numa rede de escolas. 39% concorda parcialmente, 24% não concorda nem discorda e nenhuma pai/EE discorda (gráfico 27).

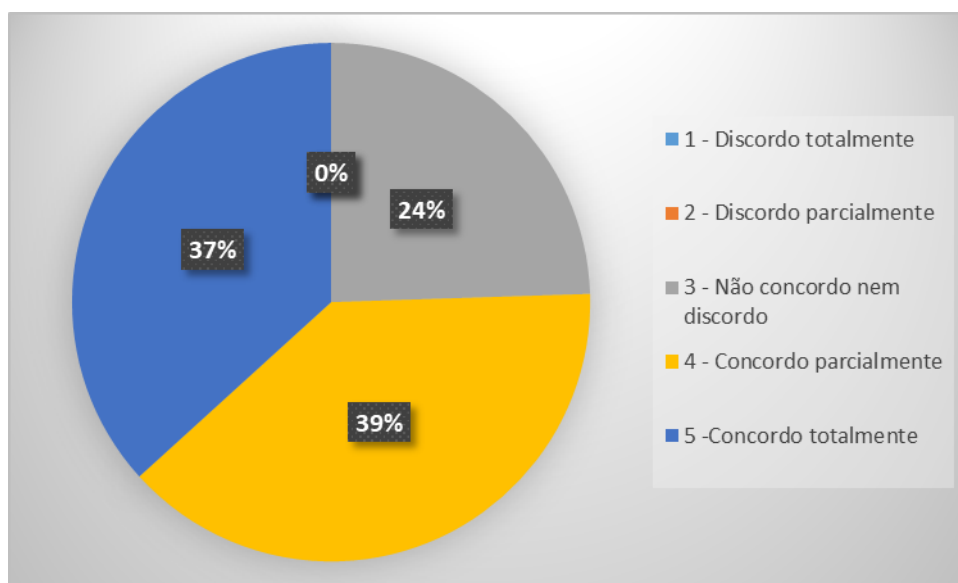
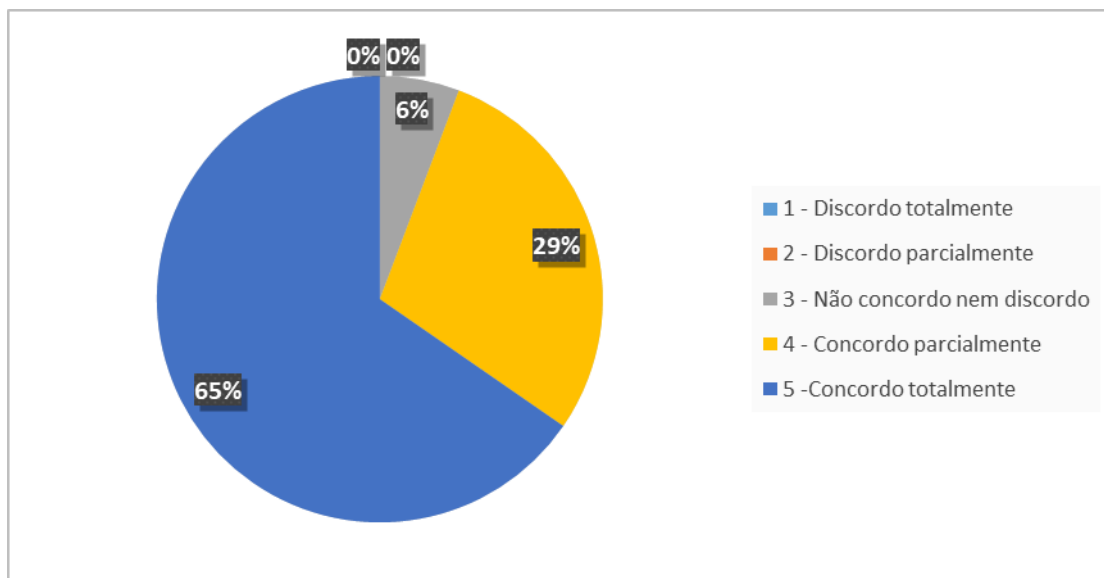


Gráfico 27 - Integração da escola numa rede

No que se refere à avaliação geral, constata-se que 65% dos pais/EE concorda totalmente que o projeto é uma mais-valia para os alunos, 29% concorda parcialmente apenas 6% estão indecisos e não há nenhum que discorde (gráfico 28). Concluindo assim que existe uma percentagem significativa (65%) que concorda totalmente com a ideia de que este projeto é benéfico para os alunos.



*Gráfico 28- Avaliação geral do projeto*

## **2. O projeto na perspectiva dos professores entrevistados**

Na recolha de informação dos docentes foram utilizadas as entrevistas semiestruturadas. Foram entrevistados 3 docentes, um de cada equipa educativa. Esta técnica de recolha de dados permite uma informação mais rica e profunda, daí ter sido a escolhida para os docentes, pois estes são a força impulsionadora da mudança, segundo Sebarroja (2001). Considera-se o papel do professor fulcral nas inovações que se propõem às escolas, daí querer obter-se uma informação aprofundada e detalhada desta temática. Posteriormente, as respostas dos entrevistados foram transcritas e efetuou-se a análise de conteúdo das informações, que passamos a apresentar (grelhas de análise de conteúdo no anexo 14).

O enquadramento normativo deste projeto surgiu com o Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho de 2017, e foi implementado inicialmente pelas escolas aderentes, de forma voluntária, no ano letivo 2017/2018, como experiência pedagógica, que será sujeita a um acompanhamento, monitorização e avaliação essenciais à sua reformulação. Neste momento, os docentes tiveram todos a possibilidade de conhecerem o projeto em questão.

Os docentes entrevistados conheceram o projeto em momentos diferentes, mas todos em datas anteriores à divulgação da legislação. Um docente conheceu-o através de uma reunião na escola, com o Secretário de Estado da Educação, Dr.º João Costa, em maio de 2017. Este governante deslocou-se pessoalmente à escola para a convidar para integrar este projeto, pois argumentou que se enquadrava perfeitamente nas metas do projeto educativo desta. Um outro docente referiu que já tinha havido reuniões preparatórias para este projeto, durante o ano letivo

2016/2017 e que foi aí que teve conhecimento deste projeto, pois “À medida que iam decorrendo esses eventos, os elementos do nosso agrupamento que iam participando nessas reuniões, nesses debates, nessas iniciativas, partilhavam com o Conselho Pedagógico essas informações, principalmente ao longo do 3º período, do ano letivo de 2016/2017...”(E2). Esta escola foi, portanto, convidada a participar neste projeto, informação corroborada pelo outro entrevistado também.

Dois professores referiram que: “Inicialmente achei o projeto bastante atrativo”(E1) e “Inicialmente achei o projeto muito bom...”(E3), no entanto destacou-se alguma confusão e falta de informação nestes primeiros contactos com o projeto. Uma docente disse “Pensei que íamos funcionar assim como a Escola da Ponte...” (E3) e outro, reforçando a mesma ideia, referiu que “As primeiras informações que foram chegando não estavam ainda muito bem contextualizadas.... Numa primeira fase até nós confundimos um pouco com algumas outras iniciativas ou outros projetos que ao longo dos anos têm vindo a ser implementados...”(E2). Um outro constrangimento apontado foi “a falta de tempo para o preparar com algum conhecimento”(E1), pois a legislação saiu em julho e a escola iniciou o projeto em setembro, tendo em consideração que o mês de agosto é o mês de férias de excelência dos professores. Posto isto, sobrou muito pouco tempo para os docentes se inteirarem e refletirem sobre esta normativa.

Um outro professor referiu que as indicações que tinha era que este projeto iria ser obrigatório no futuro e que, por isso, iriam ser “obrigados” a integrá-lo nas escolas e que, por isso, considerou melhor integrar este projeto na fase de experiência pedagógica, pois assim permitiria uma melhor preparação para o implementar nos anos subsequentes.

Para apurar a perceção dos professores sobre a nova disciplina criada, à luz deste projeto, a opção curricular de Leitura, Escrita e Interpretação, vulgarmente designada por Oficina de Leitura e especificando como surgiu inicialmente, foi contado que esta disciplina “surgiu no sentido de colmatar uma dificuldade transversal detetada nos alunos que é as dificuldades ao nível da leitura, interpretação e escrita. Foi-lhe atribuído um carácter transversal, pois os textos que analisavam nesta oficina provinham das diversas disciplinas existentes.”(E1). Um outro docente mencionou que “quando tomaram conhecimento da possibilidade da criação de novas disciplinas, os departamentos reuniram, mas nem todos tiveram o tempo necessário para ponderarem, pensar e apresentar uma proposta consolidada que pudesse também responder às necessidades.”(E2). Os outros docentes estão abertos à possibilidade de haver outras propostas de disciplinas tão boas ou até melhores do que esta, no entanto, todos consideram esta opção

como uma boa opção com correções que se poderão fazer ao longo das monitorizações que vão ocorrendo ao nível de escola.

No que toca ao desenvolvimento pedagógico do projeto, os docentes reconheceram que “este projeto tem muito potencial para o trabalho colaborativo, bem como para diversificar estratégias pedagógicas, no entanto, na prática surgiram alguns constrangimentos”(E1) e focalizaram-se muito mais nos constrangimentos, entre os quais elencaram os seguintes: “resistência à mudança por parte dos docentes” (E1); “alterações nos horários, através de permutas que dificulta a sua realização” (E1); a ignorância dos fundamentos do projeto e “Ficou a ideia de que a atuação da escola teria obrigatoriamente de passar pelo trabalho de projeto.” (E2).

Como potencialidade pedagógica deste projeto surgiu uma hora quinzenal no horário dos docentes, o que se revelou bastante profícuo para o debate, reflexão e planificação das dinâmicas inerentes a este projeto, segundo dois professores entrevistados. Um outro aspeto enfatizado pelos profissionais da educação teve a ver com o “mérito de as pessoas começarem a terem a preocupação de trabalhar de uma forma mais articulada, de partilharem mais as ideias que tinham... discutirem, falarem, partilharem...” (E2). Dois deles consideram que foi um ponto de partida, este ano letivo, para algumas transformações pedagógicas sugeridas pela tutela, não impostas, mas incentivadas e com a possibilidade de adaptação à realidade das escolas.

No que concerne à motivação dos alunos, dois asseguraram claramente que o projeto permitiu desenvolvê-la e o outro discordou. Os que atestaram a motivação dos alunos justificaram com a multiplicidade de eventos que existiu nesse ano (desde palestras, atividades desportivas, entrevistas, atividades ao ar livre, entre outras), o gosto pelas dinâmicas, as “atividades práticas, iniciativas distintas da rotina da escola” (E2). O outro profissional justificou que os alunos “não têm muita vontade de aprender e essa é a maior barreira de aprendizagem, neste momento, é a falta de vontade dos alunos”(E3), por isso, qualquer esforço que se faça depende sempre da vontade do aluno em aprender.

No tocante à autonomia da escola, um docente referiu que a autonomia no que concerne ao currículo aumentou mas, por outro lado, também acarreta uma maior responsabilidade, pois as opções terão que ser fundamentadas e mais tarde, estas opções podem não corresponder às expectativas, o que poderá acarretar consequências inesperadas e com as quais a escola terá de gerir e solucionar, o melhor possível.

Ainda no reforço da autonomia curricular, um dos professores entrevistados referiu que “é dada a autonomia para gerir currículo, para gerir disciplinas, gerir recursos, ...”. (E2), no que

toca à gestão flexível do currículo, um outro docente referiu “...permitindo rentabilizar os tempos com a junção de pontos de confluência do currículo.” (E1)

Por outro lado, a autonomia “acaba por estar sempre muito condicionada por outros aspetos que podem implicar.”(E2), isto é , acarreta exigências que a escola não consegue satisfazer. O mesmo relata que “ ...em termos de organização e gestão, a autonomia é bastante mais difícil de concretizar.” (E2) Neste caso concreto, o docente refere-se à gestão, e deu o exemplo da organização do ano letivo em semestres (que é uma opção dada às escolas), no entanto, reforçou a ideia de que nem todos os anos letivos estão, neste momento, enquadrados na autonomia e flexibilidade curricular e isto implicaria que os anos que estão funcionariam em semestres e os restantes em trimestres o que levaria a uma gestão muito mais difícil, pois a escola teria que funcionar a dois tempos e não considerou esta opção viável. Falou nesta situação a título de exemplo, pois referiu que existem outras exigências nas opções curriculares que não conseguem ser satisfeitas e, por isso, a autonomia é limitada às opções possíveis na realidade das escolas.

Um outro docente referiu que os professores ainda deviam ser mais autónomos no currículo e poderem adaptar mais o currículo no sentido de beneficiar os alunos, que neste modelo, a escola ainda não define o que “é importante para os meninos aprenderem” (E3) porque as aprendizagens essenciais continuam a ser definidas pela tutela e implementadas de forma homogénea por todo o país.

Em termos gerais, as entrevistas revelaram aspetos distintos. Um revelou que o ano 2017/2018 foi muito importante para o arranque deste projeto e que os anos vindouros beneficiaram desta experiência. Um outro profissional deu ênfase às reuniões e aos encontros regionais e nacionais porque permitiram uma proximidade à tutela e uma promoção de partilhas. O outro professor revelou uma descrença neste tipo de projetos e proferiu até que “É mais um” (E3) dos tantos que já existiram e foram passando sem realmente se observar e analisar os resultados.

Agora que os resultados foram todos apresentados, procuraremos realizar a sua análise integrada, articulando as informações provenientes dos diversos agentes auscultados.

### **3. Discussão triangulada dos resultados**

Os resultados foram apresentados na perspetiva dos diferentes participantes. De seguida faremos uma análise dos resultados por tópicos de abordagem e interpretá-los-emos à luz dos conhecimentos teóricos abordados no primeiro capítulo desta dissertação, sempre que possível. Os itens a seguir apresentados irão conter a discussão dos resultados triangulando as perspetivas

dos diferentes agentes auscultados sobre o projeto, designadamente no que se refere ao desenvolvimento curricular, ao desenvolvimento pedagógico do PAFC e à autonomia de escola.

### **3.1. O desenvolvimento curricular no PAFC**

Neste aspeto, a escola optou pela criação de uma nova disciplina, denominada de Leitura, Escrita e Interpretação, vulgarmente designada por Oficina de Leitura, enquadrada normativamente no artigo 13º, do Despacho nº 5908/2017 onde consta a “Criação de disciplinas, de espaços ou de tempos de trabalho para o desenvolvimento de componentes de currículo local, entre outras, com contributo interdisciplinar”. O carácter interdisciplinar desta é também focado numa das entrevistas realizadas, em que o professor esclarece que nestas aulas eram analisados textos propostos por outras disciplinas. Apesar da inovação que a criação desta nova disciplina representou, nota-se, contudo, uma ténue interdisciplinaridade, comparativamente com o que se pretende com este projeto, a saber, segundo Cosme (2018) uma forma distinta de criar os atos de ensinar e de aprender, novas abordagens ao papel do professor e do aluno, em suma, romper-se com algumas lógicas mais tradicionais, ficando esta disciplina, aquém do ambicionado. Também no relatório da OCDE (2018) é referido que a aprendizagem interdisciplinar requer um trabalho colaborativo entre professores no sentido de encontrarem áreas de trabalho comuns. Contudo, novas práticas pedagógicas e curriculares que promovam tal interdisciplinaridade levam tempo para serem desenvolvidas e aplicadas.

Apesar disto, esta decisão curricular foi considerada adequada por todos os intervenientes neste estudo. Em relação aos alunos, estes apresentam opiniões mais divididas do que os pais/EE, para quem, em quase 70% dos casos havia concordância total com a importância da nova disciplina. Os docentes consideraram, de uma maneira geral, esta opção curricular adequada, no entanto, mantêm-se abertos a outras opções.

Os pais/EE e alunos também se mantêm abertos a novas disciplinas, pois depois de serem inquiridos sobre outras disciplinas, uma percentagem de 19,8% de pais/EE sugeria o que consta no gráfico 29 e os alunos participaram em 53% nestas propostas.



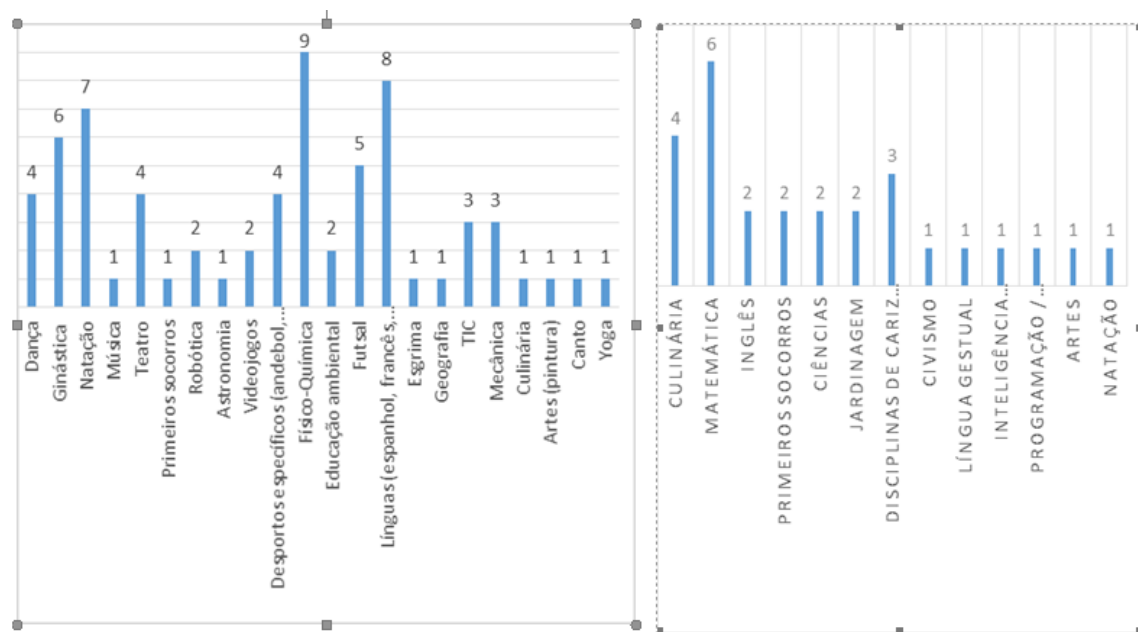


Gráfico 29 - Disciplinas sugeridas por alunos (à esquerda) e pais/EE (à direita)

Salienta-se, pela análise comparativa dos dois gráficos, de que a opção mais votada pelos pais nem sequer é referida nas sugestões dos alunos, bem como, na dos professores e vice-versa, isto é, a opção mais votada pelos alunos não é referida pelos pais, denotando-se assim interesses dispares entre pais/EE e educandos. Não obstante, existem ainda algumas disciplinas sugeridas por ambos que são: programação/robótica; artes; natação e culinária. Um docente também referiu as Tecnologias da Informação e Comunicação como uma opção benéfica para os alunos.

A criação de novas disciplinas não foi uma opção curricular estudada no Relatório Avaliativo da Experiência Pedagógica PAFC (Cosme, 2018), daí que não se pode inferir, se foi muito implementada pelas outras escolas ou não. A opção curricular mais escolhida, segundo o mesmo estudo, foi a integração de projetos. Numa entrevista a um docente, este focalizou precisamente este aspeto, referindo que se deu ênfase a esta metodologia de tal forma que os docentes pensavam que esta era a operacionalização única do PAFC. A autora do estudo avaliativo considerou este aspeto importante e refere-o também como um ponto frágil a ser melhorado. Como sugestões para colmatar esta focalização excessiva no trabalho de projeto propõe criar iniciativas diversificadas, entre as quais, debates e reflexões conjuntas destes assuntos, com o apoio de especialistas nesta área, formações (de vários tipos, formais ou experimentais) ou a criação de redes para partilharem experiências (Cosme, 2018).

Também no relatório de monitorização do PAFC efetuado pela OCDE, na implementação do currículo nas escolas surgem recomendações como a partilha de boas práticas dos modelos de interdisciplinaridade, bem como, a criação de redes para colaboração (OCDE, 2018).

Os docentes, quando questionados sobre as redes de escola, cada um apresentava uma interpretação distinta, demonstrando que não existe um consenso sobre este assunto nesta escola. Um docente referiu uma rede informal entre diretores, outro falou sobre reuniões com a tutela no ano letivo 2017/2018 e o outro não tinha conhecimento de qualquer rede de escolas, daí que a informação se encontra um pouco difusa e sem consistência. Dadas estas respostas supõe-se que não existe uma rede fidedigna ou permanente nesta escola.

No que se refere aos pais/EE 37% afirma que concorda totalmente que o PAFC permitiu a integração da escola numa rede de escolas. 39% concorda parcialmente, 24% não concorda nem discorda e nenhuma pai/EE discorda.

No tocante aos alunos não foi inquirida esta questão.

### **3.2 - O desenvolvimento pedagógico no PAFC**

Na implementação dos DAC, nesta escola, neste primeiro ano, foram definidas datas específicas, a saber, no 1º período, de 13 a 17 de novembro, no 2º período, de 15 de fevereiro a 28 de fevereiro e no 3º período, de 23 a 27 de abril, com o intuito de nestes momentos se privilegiar a implementação da interdisciplinaridade, conforme já referido.

Todos os participantes, alunos, pais/EE e docentes, concordaram, de uma maneira geral, que nestas semanas, os professores trabalharam de uma forma diferente do habitual, a saber, atividades distintas da rotina da escolar, como por exemplo, atividades ao ar livre, entrevistas a indivíduos de fora da escolar. Na perceção dos docentes, estes referem que trabalharam de uma forma diferente da habitual, no entanto, focalizam-se muito nos constrangimentos, tais como, dificuldades nas alterações de horários e na realização de permutas. Na perceção dos pais é notória uma maneira de trabalhar diferente nestas semanas, pois 50% concorda totalmente e 40% concorda parcialmente enquanto os alunos só concordam totalmente em 26%.

No que toca aos docentes, um referiu também uma multiplicidade de eventos que ocorreu nestas semanas, desde palestras, atividades desportivas, entrevistas, atividades ao ar livre, atividades práticas. Contudo, no decorrer destas semanas de DAC nem sempre foi possível fazer o enquadramento adequado das atividades, nas aprendizagens essenciais e no Perfil do

Aluno, devido à pressão em apresentar e implementar estratégias diversificadas exigidas pelo PAFC.

Os DAC pretendem-se, segundo Cosme (2018), como um trabalho interdisciplinar, com uma planificação distinta, com o objetivo de estimular o contacto entre alunos e o património de saberes, com a interferência dos saberes das diversas disciplinas. Em termos normativos, estes constituem áreas de confluência interdisciplinar e de articulação curricular, planificados pela própria escola, tendo em conta a flexibilidade curricular. Em consequência da implementação destes domínios rompe-se com a lógica curricular disciplinar, mantendo como objetivo norteador que as metas que constam no Perfil do Aluno à saída da escolaridade obrigatória.

Os DAC constituem uma inovação, isto é, segundo Correia (1994) é uma “introdução, intencional e deliberadamente assumida, de um elemento novo e original no sistema, visando melhoria – mudança em educação”. No entanto, nas entrevistas, os docentes focalizaram-se, sobretudo, nos constrangimentos deste PAFC e um deles foi a resistência à mudança por parte dos docentes. Santos (2001) estudou esta resistência e dividiu-a em fatores externos e internos, elencados no enquadramento teórico desta dissertação. Neste momento listaremos somente os que consideramos pertinentes neste contexto, a saber:

- A ligação incompleta entre a teoria e a prática – neste projeto, em vários pontos, se referiu a ausência de formação dos professores para implementarem este projeto. Houve claramente uma descontinuidade entre a teoria que se encontrava transcrita nos normativos e as suas implicações práticas, os docentes tinham muitas dificuldades em implementar o que estava escrito, pois foi muito repentino e não houve formação suficiente, daí a existência de um desfasamento. Existiu também um enorme número de distorções e até de informações que mais tarde se revelaram inverdadeiras; esta situação também potenciou a confusão de objetivos, bem como, o conhecimento insuficiente de toda a abrangência do projeto. Um outro aspeto que também potenciou este contexto foi a falta de tempo para refletir e discutir as ideias que também já foi referido no estudo avaliativo, pois o normativo saiu em julho e em setembro começou a implementar-se este novo enquadramento, não dando tempo suficiente para os docentes refletirem e organizarem-se.
- Isolamento profissional – os docentes têm uma rotina de trabalho individual muito vincada. Esta classe profissional está habituada a planificar, concretizar, refletir e avaliar as suas práticas pedagógicas isoladamente;

Sebarroja (2001) referiu também a separação entre a investigação académica e a prática escolar como um entrave à inovação nas escolas. De facto, no estudo avaliativo, Cosme (2018) sugere-se o apoio de especialistas, para formação ou partilha de experiências. Por outro lado, os efeitos das anteriores reformas, segundo Sebarroja (2001), constituem também constrangimentos à inovação, como se tornou explícito quando um docente referiu que este projeto é mais um de entre tantos, manifestando alguma descrença neste PAFC.

Numa outra perspetiva, com o ensejo de incentivar a inovação, o autor supracitado enumerou alguns dos seus fatores impulsionadores e alguns encaixam-se no ambiente do estudo atual, como é o caso de equipas docentes estáveis e com uma atitude de abertura à mudança (neste caso, manifestou-se na adesão voluntária ao projeto). A vivência, reflexão e avaliação será também um ponto forte neste incentivo, pois em termos práticos foi criada uma reunião quinzenal, com a duração de 50 minutos, no horário dos docentes para esta discussão e debate de ideias e posteriormente a implementação e respetiva avaliação. Um outro estímulo é o rompimento com a “gramática escolar”, esta é, em termos gerais, muito persistente e inflexível e nesta escola também se fez sentir em muitos aspetos, como por exemplo, não permite a permuta de horários, como um dos professores entrevistados exprimiu.

Bolivar (2014) reforça a ideia de que a gramática escolar terá sido um dos fatores com importância para o insucesso escolar, pois insiste na uniformização em detrimento da flexibilidade, condição essencial para uma escola heterogénea, como é a escola atual. Em resultado desta constatação surge este projeto na tentativa de romper alguns pontos desta organização secular da escola, considerada por muitos como normal. Alves, Formosinho & Verdasca (2016) sugerem alterações da gramática ao nível dos modos de aprendizagem dos alunos, em específico, as equipas educativas que foram utilizadas nesta experiência pedagógica. Em específico, nesta escola, neste ano letivo, formaram-se alguns grupos de alunos distintos da turma, usando como fundamento teórico as equipas educativas e organizando-os em grupos distintos da turma.

No que se refere aos agrupamentos de alunos distintos da turma, em específico para trabalhar em assuntos específicos, rompendo-se a lógica da turma. Mais uma vez, os pais/EE manifestam-se mais abertos à junção de alunos, distintos da turma, do que os alunos.

No relatório avaliativo do PAFC, tal como noutros estudos sobre experiências pedagógicas com equipas educativas, por exemplo, Esteves, Formosinho, & Machado (2014), aspetos como a articulação, o trabalho interdisciplinar e a cooperação são apontados como pontos positivos.

Mesmo no relatório da OCDE enuncia-se o desenvolvimento de uma cultura colaborativa entre docentes, através deste projeto.

Um aspeto dissonante nesta escola e o estudo citado acima da autoria de Esteves, Formosinho & Machado (2014) é não terem sido efetuadas adaptações significativas na gestão intermédia da escola, de maneira a promover uma coordenação do projeto horizontalmente mais articulada com os professores. Esta investigação refere-se à criação de órgãos de gestão intermédios, nomeadamente, o Conselho de Ano que organizava o trabalho das diferentes equipas educativas, toda a sua logística de funcionamento, bem como, definia as suas competências. Nesta escola não foi explorada essa possibilidade.

Todos os projetos e iniciativas da tutela têm um objetivo comum que é incrementar o sucesso escolar e decrementar as taxas de abandono escolar como uma meta norteadora de educação para todos os indivíduos, sem exceção. Para que tal suceda, a motivação dos alunos é um fator essencial, pois permite potenciar os seus desempenhos escolares.

Os resultados neste estudo sobre a motivação dos alunos indiciam, na sua maioria de respostas dos inquiridos, que estes se sentiram motivados. Os alunos concordam totalmente em 34%, em sentir-se mais motivado durante as semanas DAC, 35% concorda parcialmente, enquanto 19% não tem opinião formada sobre este assunto e 6% discorda parcialmente e 6% discorda totalmente. Os pais/EE concordam em 51% totalmente, parcialmente em 43%, 6% não concorda nem discorda e salienta-se que não há nenhum que discorde de que os alunos se sentiram mais motivados durante as semanas DAC. Os docentes, dois assumiram que os alunos se sentiram mais motivados e um discordou desta perceção.

### **3.3. A autonomia de escola no PAFC**

Quanto à autonomia de escola, os participantes no estudo, na sua maioria concordaram que a escola se tornou mais autónoma, referindo-se, no entanto, a decisões tomadas fundamentalmente a nível curricular e pedagógico.

Na perspetiva de Morgado (2000), a autonomia pode ser analisada segundo duas vertentes, a jurídico-administrativa e a sociológica. A autonomia descrita pelos diversos atores que participaram no presente estudo tem a ver, portanto, com a autonomia jurídico-administrativa e não com a sociológica, pois o que está aqui em análise são matérias que foram delegadas da tutela para as escolas, como a gestão de recursos, a gestão curricular e não a capacidade autónoma da organização escolar (noutros aspetos para além dos referidos) e tampouco dos indivíduos, neste caso, refere-se a todos os intervenientes no currículo, a saber,

alunos, pais/EE, professores, entre outros que possivelmente poderão estar envolvidos no currículo, de uma forma mais lata. Um docente na sua entrevista focou que a autonomia esbarra-se em exigências que as opções tomadas demandam e que a escola não consegue satisfazer, daí ser uma autonomia limitada às opções viáveis.

Soares (2005), por seu turno, categorizou quatro dimensões de autonomia, a saber, cultural, pedagógica, administrativa e de gestão financeira. Pelas características apresentadas a partir da recolha de dados surgem questões como as opções curriculares, o trabalho interdisciplinar, os modelos pedagógicos, os quais se enquadram na autonomia pedagógica, não referindo nenhuma das outras questões e deixando ainda muitos contextos por explorar na autonomia.

Lima (2011) refere que a autonomia curricular, dada às escolas, é diminuta, pois poucas interferências tem no currículo global de um aluno e na sua formação integral. Na matriz curricular base do 2º ciclo, existem 14 disciplinas e apenas 2 são opcionais, nomeadamente, Oferta Complementar e Complemento à Educação Artística (podendo até não existir oferta complementar). De facto, analisando estes dados, a autonomia curricular proposta não provoca alterações significativas na formação global dos discentes. Mesmo que o projeto tenha possibilitado o exercício de alguma autonomia curricular, esta poderá ser ainda ténue, na perceção de alguns indivíduos, como é o caso de um docente que relevou, na sua entrevista, que esta autonomia ainda era muito limitada e outro docente referiu que esta autonomia não era ainda suficiente, para fazer face à heterogeneidade de crianças e possibilitar o sucesso em todos, para uma melhor educação.

Por outro lado, Pinto (1998) declarou que as autonomias conferidas através da legislação nem sempre funcionam conforme previsto, isto é, as escolas adotam diferentes dinâmicas na conquista da sua autonomia. Neste projeto é decretada uma autonomia, no entanto, não é uma autonomia com um único caminho ou direção, pois é legislado um conjunto de opções para esta autonomia. Posto isto, cada escola seguirá um caminho diferente nas suas opções e terá obrigatoriamente de ter um papel pró-ativo na implementação deste PAFC, construindo o seu caminho distinto de todas as outras. Desta forma, tratando-se de uma autonomia decretada, não deixa de implicar um papel dinâmico da parte das escolas, pois estas têm que decidir fundamentadamente as opções que tomam, aumentando assim a sua responsabilidade, conforme um docente comentou em entrevista. Esta poderá ser uma tentativa por parte da tutela para que este projeto vingue e se torne estável e credível a longo prazo porque a escola opta pelo que lhe

interessa mais, envolvendo mais todos os intervenientes, comprometendo-os nas escolhas e responsabilizando-os.

Relativamente à possibilidade de estarmos perante um processo de autonomia construída, não podemos esquecer que esta exige um processo coletivo de mudança, fundado numa “cultura de colaboração e de participação” entre todos os atores (Barroso, 1996). É complexo desenvolver tal processo em pouco tempo, e tendo em conta que, não obstante toda a retórica de autonomia das escolas, ao diretor cumpre a função de “rosto” da tutela nas escolas, na decorrência do Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril. Apesar da existência de órgãos, na gestão das escolas, que asseguram a participação dos agentes, a saber, professores, alunos, encarregados de educação, entre outros, como é o caso do Conselho Geral, esta participação é muito limitada, o que, no entender de Lima, Sá, & Silva (2017), limita a autonomia e democraticidade nestas organizações.

Barroso (1996) propõe uma escola mais colaborante e participativa para concretizar a autonomia construída, bem como, uma liderança mais distribuída, o que não parece ser possível com o atual enquadramento normativo.

Este PAFC inscreve um discurso muito autonómico, no entanto, para este se concretizar seria necessária uma maior concertação entre os aspetos curriculares e pedagógicos e a gestão da escola. Este autor defende que os modelos pedagógicos têm consequências na gestão administrativa das escolas, por este facto, deverá haver uma concordância entre os modelos pedagógicos e a gestão das escolas (Barroso, 1996). Neste enquadramento normativo, os aspetos curriculares e pedagógicos possibilitam alguma opção de escolha mas a gestão da escola está muito limitada, o que não permite uma articulação adequada com o objetivo da autonomia da escola.

Formosinho (2010) apresenta alguns riscos na autonomia, conforme já explicitado num subcapítulo anterior. Aqui apresentarei os riscos mais iminentes deste projeto, a saber, a “autonomia da miséria”, onde inúmeras escolas no estudo avaliativo referiram a falta de recursos físicos, materiais e tecnológicos como um ponto fraco, inviabilizando a implementação adequada e profícua. Esta escolar também se referiu às obras de requalificação que estão ainda por realizar.

A “autonomia por incompetência” parece-me aqui também patente, pois os docentes desta escola (à exceção de 2) não obtiveram qualquer formação sobre o PAFC, implicando assim um menor envolvimento por parte de todos porque não se sentiram preparados para tais desafios. Por outro lado, os documentos saíram tardiamente o que não permitiu uma apropriação

adequada de todas estas inovações, atropelando o processo de desenvolvimento destas questões.

### **3.4. Percepções gerais sobre o PAFC**

Em termos globais, os docentes consideraram o projeto benéfico devido a vários fatores. Por um lado, é considerado como um primeiro passo para mudanças mais arrojadas que se desenvolverão ao longo dos anos, pois permitirá a reformulação e o melhoramento das iniciativas tomadas pelas diversas escolas. Um dos docentes entrevistado manifestou otimismo e confiança no PAFC, pois entende que este foi o primeiro passo de muitos que se seguirão, sempre com vista à melhoria das práticas pedagógicas e curriculares com o fim último de melhorar as aprendizagens dos alunos e o seu sucesso.

Outro docente referiu a proximidade de reuniões com a tutela o que permitiu um melhor esclarecimento do pretendido com este projeto, no entanto, foi também referido em diversas fontes a ausência de formação e estas reuniões não estiveram acessíveis a todos os professores, só aos diretamente envolvidos e com cargos de responsabilidade neste PAFC. A partilha em reuniões com distintas entidades, nomeadamente, com as equipas regionais e entre diretores que estavam no PAFC, no entanto, reforçamos a mesma ideia de que não foram acessíveis a todos os docentes.

Por outro lado, um outro profissional da educação demonstra um total descrédito neste PAFC o que foi preconizado como uma ameaça no estudo avaliativo, em Cosme (2018). A ameaça identificada neste estudo é precisamente a descrédibilização do PAFC, o que não permitirá que este projeto se consiga afirmar como potenciador de mudanças ao nível curricular e pedagógico. Esta é uma ameaça a todo o trabalho que se tem desenvolvido, se bem que distinto em todas as escolas e em diferentes estágios no processo de inovação.

Tanto pais e EE como alunos consideraram o projeto como tendo sido uma experiência positiva, pois os alunos concordaram totalmente em 41% e os pais em 65% o que respresenta uma percentage bastante significativa.

Assinala-se ainda que 23% dos alunos manifestaram não concordar nem discordar que este projeto tenha sido benéfico para eles, o que pode indicar que não sentiram mudanças significativas no quotidiano escolar.



## Considerações finais

Nesta parte apresentarei as considerações finais, onde se lembrarão os objetivos do trabalho que serão contextualizados nos principais resultados. Numa outra abordagem registrar-se-á as limitações e potencialidades deste estudo.

Para lembrar, conforme está explícito, em diversas partes deste trabalho, a questão norteadora é: que perspectivas têm professores, alunos, pais e EE sobre o desenvolvimento do PAFC nas turmas do 5º ano na escola Rosa, no ano letivo 2017/2018?, tentando perceber quais as opiniões dos diversos atores deste novo projeto.

Como este projeto é muito abrangente e tem várias implicações em vários domínios da realidade escolar decidiu-se recolher os dados referentes às mudanças curriculares, pedagógicas e à autonomia de escola. Dada a vastidão deste projeto cingiu-se esta investigação ao 5º ano de escolaridade. Torna-se, portanto, indispensável também uma breve descrição do processo de implementação do PAFC, bem como, refletir sobre as mudanças percebidas pelos diversos atores nesta comunidade educativa.

No desenvolvimento curricular, a disciplina criada, nomeadamente, Oficina de Leitura, Escrita e Interpretação, todos os atores inquiridos e entrevistados consideram uma opção adequada, no entanto, todos se mantêm abertos a sugestões de outras disciplinas. Estas sugestões não se encontram articuladas, isto é, a opção mais votada pelos pais nem sequer é referida nas sugestões dos alunos, bem como, na dos professores, não obstante, existem ainda algumas disciplinas sugeridas por pais e alunos, não professores, que são a programação/robótica; artes; natação e culinária.

A opção curricular mais escolhida, segundo o Relatório Avaliativo da Experiência Pedagógica PAFC (Cosme, 2018), foi a integração de projetos. De facto houve diversas referências ao facto de se pensar na metodologia do trabalho de projeto como a maneira mais usual de operacionalizar o PAFC. Para sair deste ciclo, a autora do mesmo estudo propõe formações de vários formatos e a criação de redes de escolas para colaboração e partilha.

No desenvolvimento pedagógico, os participantes do estudo referem que durante as semanas DAC os professores desenvolveram atividades diferentes das habituais. Na perceção dos pais é evidente esta alteração, pois 50% concorda totalmente que esta alteração se deu. Na perceção dos docentes, estes focalizam-se muito nos constrangimentos, resistindo à mudança. O isolamento profissional, a separação entre a investigação académica e a prática escolar, os efeitos das reformas anteriores são alguns dos fatores que explicam esta resistência por parte dos

docentes, conforme Santos (2001) e naturalmente também se fazem sentir nesta escola, em específico. Alguns itens impulsionadores desta inovação, referidos pelo mesmo autor, são as equipas docentes estáveis, com uma atitude de abertura à mudança e o rompimento com a “gramática escolar” que também se fez sentir nesta escola. Por outro lado, salienta-se a tentativa de rompimento da gramática escolar, numa outra forma que é o ajuntamento de alunos de forma distinta, cuja rotina indica a turma.

Na autonomia de escola, segundo Morgado (2000), o que se referiu identifica-se com a vertente jurídico-administrativa, isto é, algumas questões curriculares e pedagógicas foram delegadas da tutela para as escolas. Soares (2005) enquadra este tipo de autonomia na pedagógica que segundo o mesmo autor tem a ver com opções curriculares, o trabalho interdisciplinar, os modelos pedagógicos.

Uma crítica à autonomia curricular, pronunciada por Lima (2011), tem a ver com as influências que essa autonomia tem no currículo dos alunos e na sua posterior aprendizagem e este autor refere que essa influência é ténue com as alterações que a autonomia permite.

Por outro lado, um outro conceito apropriado a este estudo é a autonomia decretada e construída, cuja autoria se reporta a Pinto (1998). A autonomia decretada refere-se a autonomia concedida através de legislação às escolas e a autonomia construída exige um papel mais dinâmico e interventivo das escolas na “conquista” da sua autonomia. Neste caso em específico, a iniciativa veio do Ministério da Educação que legislou um projeto de adesão voluntária mas obrigou as escolas a optarem, logo a terem um papel mais interventivo na construção da sua autonomia, pois as escolas em consciência poderiam optar num leque de sugestões.

Formosinho (2010) apresenta críticas severas à autonomia concedida às escolas, estas em particular têm algum cabimento neste contexto, a saber, a “autonomia da miséria” porque muitas escolas referem a falta de recursos físicos, materiais e tecnológicos nas escolas. Por outro lado, a “autonomia por incompetência” parece-me aqui também patente, pois muitos professores não obtiveram formação e sentem-se completamente perdidos neste novo enquadramento, não permitindo um envolvimento íntegro. Os documentos saíram tardiamente o que não permitiu uma análise aprofundada em tempo útil.

Desta forma tornou-se explícito que os objetivos desta dissertação foram alcançados, pois os dados foram recolhidos, analisados e refletidos numa perspetiva crítica e em função da literatura vigente.

Esta investigação poderia ter sido aprofundada se tivesse recolhido mais alguns dados de líderes da escola, por exemplo, o diretor e o presidente do Conselho Geral. Desta forma poderia

ter obtido mais informações sobre a liderança nestes processos de inovação. E, por outro lado, poderia ter aprofundado a gestão da escola, no sentido de contribuir e trabalhar articuladamente com as alterações pedagógicas, no sentido de ambas contribuírem para uma maior autonomia. Desta forma permitiria um estudo mais holístico desta escola.

Uma das principais potencialidades deste estudo tem a ver com a utilização destes dados, pela escola, no sentido de aferirem e monitorizarem as percepções dos alunos, pais/EE e docentes. Com estes dados, a escola é detentora de um maior conhecimento da percepção dos agentes o que possibilita uma fundamentação mais fiável de decisões por parte da referida organização escolar.

Por outro lado, este é um estudo sobre um paradigma recente e que convém ser investigado e analisado, por diversas escolas e sob diversas perspetivas para se conhecer melhor como as escolas estão a reagir a este novo arquétipo. Esta investigação é mais um contributo para incrementar esse conhecimento. Outros estudos deverão ser realizados posteriormente para analisar outras escolas que por inerência do próprio projeto estarão em diferentes estádios de desenvolvimento.

Este foi um estudo sobre o primeiro ano de implementação de um projeto piloto, um estudo futuro poderia ser tentar recolher dados e analisar novamente daqui a 3 anos, pois este processo já estará mais sedimentado e tentar comparar para ver a evolução ou aferir se correspondeu às expectativas iniciais.

Um outro estudo interessante, novamente, daqui a alguns anos, seria comparar itens de alunos que concluíram o ciclo com as escolas na autonomia e flexibilidade curricular e os que concluíram no paradigma anterior. Poder-se-á tentar perceber se existe alguma diferença. Estas diferenças a analisar poderão ser inúmeras, por exemplo, a avaliação externa, a autonomia, o grau de satisfação ou a motivação dos alunos com o ensino, o desenvolvimento interpessoal, a capacidade de resolução de problemas, entre tantos outros. Estes na perspetiva dos alunos mas pode-se também ir analisar outras perspetivas.

O século XXI surge alicerçado na informação, no conhecimento e no digital. Solicita às escolas que promovam a inovação, a criação, a curiosidade, a persistência, a colaboração e a autonomia e, mais, a vontade (e a necessidade) de continuar a aprender ao longo da vida. Observa-se uma alteração profunda do mundo do trabalho e da natureza do mesmo, os empregos são voláteis e, como tal, torna-se premente preparar os jovens para serem projetistas, autónomos e líderes. À escola pede-se que prepare os jovens para que sejam capazes de construir autonomamente a sua capacidade de criar e intervir num mundo global. Perante este “pedido” legítimo da sociedade às escolas torna-se premente que as escolas trabalhem em função de

preparar as crianças e jovens para o seu futuro incerto, no entanto, as próprias escolas deverão sempre aferir, monitorizar, reajustar, reinventar, através de estudos, reflexões, debates, conhecimento e seguir na construção do seu caminho, através da conquista da autonomia da escola, para melhor poder preparar os jovens e crianças para um futuro mais agradável para todos.

## Referências bibliográficas

- Alonso, L., Peralta, H., & Alaiz, V. (março de 2001). *Parecer sobre o projecto de "Gestão Flexível do Currículo"*. Obtido de Repositório da Universidade do Minho:  
[http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/20821/1/Parecer%20GFC\\_2001.pdf](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/20821/1/Parecer%20GFC_2001.pdf)
- Barroso, J. (1995). *Liceus - organização pedagógica e administrativa (1836-1960)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian - Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica.
- Barroso, J. (1996). Génese e evolução da organização pedagógica e da administração dos liceus - Uma investigação no cruzamento de várias disciplinas. *Análise Psicológica*, pp. 487-506.
- Barroso, J. (1996). O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. Em J. Barroso, L. Lima, P. Laderrière, J.-L. Derouet, R. Gomes, F. S. Sierra, . . . D. Zay, *O estudo da escola* (pp. 167-189). Porto: Porto Editora.
- Barroso, J. (2005). *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Bolivar, A. (2014). Review of Gramática escolar e (in)sucesso. Em I. Cabral, *Gramática escolar e (in)sucesso*. Porto: Universidade Católica .
- Cohen, A. C., & Fradique, J. (2018). *Guia da autonomia e flexibilidade curricular*. Lisboa: Raiz Editora.
- Conselho Nacional de Educação. (2011). *Parecer sobre Reorganização Curricular do Ensino Básico*. Obtido de Conselho Nacional de Educação:  
<http://www.cnedu.pt/content/antigo/images/stories/RCEnsinoBsico.pdf>
- Conselho Nacional de Educação. (2013). *Parecer n.º 4/2013 - Parecer sobre o "Projeto de decreto - lei que procede à primeira alteração ao Decreto -Lei n.º 139/2012, de 5 de julho"*. Obtido de Conselho Nacional de Educação:  
[http://www.cnedu.pt/content/antigo/images/stories/PDF/Publicacao\\_em\\_DR.pdf](http://www.cnedu.pt/content/antigo/images/stories/PDF/Publicacao_em_DR.pdf)
- Cosme, A. (2018). *Autonomia e flexibilidade curricular*. Porto: Porto Editora.
- Cosme, A. (setembro de 2018). *Estudo Avaliativo da Experiência Pedagógica PACF*. Obtido de Direção Geral de Avaliação:  
[http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/estudo\\_pafc.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/estudo_pafc.pdf)
- Costa, J. (2 de maio de 2017). *Autonomia e Flexibilidade Curricular*. Obtido de Direção Geral de Educação:  
[http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/reuniao\\_lancamento\\_flexibilidade\\_coimbra\\_2\\_maio-see.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/reuniao_lancamento_flexibilidade_coimbra_2_maio-see.pdf)
- Costa, J. A. (1996). *Imagens organizacionais da escola*. Edições Asa.
- Costa, J. A. (2000). Lideranças nas organizações: revisitando teorias organizacionais num olhar cruzado sobre as escolas. Em J. A. Costa, A. N. Mendes, & A. Ventura, *Liderança e estratégia nas organizações escolares* (pp. 15-35). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Costa, J. A., & Castanheira, P. (2015). A liderança na gestão das escolas: contributos de análise organizacional. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, pp. 13-44.
- Coutinho, C. (2011). *Metodologias de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*. Coimbra: Almedina.

- Direção Geral de Educação. (2018). *Autonomia e Flexibilidade Curricular*. Obtido de Direção Geral de Educação:  
[http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/afc\\_modelo\\_acompanhamento\\_er.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/afc_modelo_acompanhamento_er.pdf)
- Direção-Geral da Educação. (2018). *Fénix*. Obtido de Direção-Geral da Educação:  
<http://www.dge.mec.pt/fenix>
- Esteves, Z., Formosinho, J., & Machado, J. (2014). Equipas Educativas: autonomia da escola e colaboração docente. *Atas do XII Congresso da SPCE*, (pp. 117-125). Vila Real.
- Esteves, Z., Formosinho, J., & Machado, J. (2016). Da avaliação à intervenção: uma experiência de implementação das equipas educativas. Em J. Formosinho, J. M. Alves, & J. Verdasca, *Nova organização pedagógica da escola - caminhos de possibilidades* (pp. 55-69). Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Estrada, A. A. (2012). Burocracia e educação: considerações preliminares. *Revista Ibero-americana de Educação*.
- Fialho, I., & Verdasca, J. (2013). *TurmaMais e Sucesso Escolar. Trajetórias para uma nova cultura de escola*. Lisboa: Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora.
- Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Monitor.
- Formosinho, J. (2010). A autonomia das escolas - lógicas territoriais e lógicas afinitárias. *Actas do Seminário da Autonomia, Contratualização e Município* (pp. 45-52). Braga: Universidade do Minho.
- Formosinho, J., & Formosinho, J. (s.d.). A organização da escola por equipas educativas - dilemas e desafios da administração escolar.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2008). currículo e organização as equipas educativas como modelo de organização pedagógica. *Currículo sem Fronteiras*, 5-16.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2008). Currículo e organização as equipas educativas como modelo de organização pedagógica. *Currículo sem fronteiras*, 5-16.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (2005). *O inquérito: teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Giolitto, P. (1983). *Histoire de l'Enseignement Primaire au XIXème Siècle*. Paris: Nathan.
- Hargreaves, A. (1988). *International handbook of educational change*. Reino Unido: Kluwer Academic Publishers.
- Harris, A. (2008). *Distributed School Leadership*. Oxon, UK: Routledge.
- Ketele, J.-M. d., & Roegiers, X. (1999). *Metodologia da recolha de dados*. Lisboa: grafiroda.
- Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições Asa.
- Leithwood, K., Jantzi, D., & Steinbach, R. (2012). *Changing leadership for changing times*. Philadelphia: Open University Press.
- Lemos, J., & Silveira, T. (2003). *Autonomia e gestão das escolas: legislação anotada*. Porto: Porto Editora.
- Lima, L. (2011). *Perspectivas de análise organizacional das escolas*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Lima, L. C. (1998). A escola como organização e a participação na organização escolar um estudo da escola secundária em Portugal (1974-1988). Em L. C. Lima, *A escola como organização e a participação na organização escolar um estudo da escola secundária em Portugal*

- (1974-1988) (pp. 39-64). Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia.
- Lima, L. C. (2011). Concepções de escola: para uma hermenêutica organizacional. Em L. C. Lima, E. A. Silva, L. L. Torres, V. Sá, & C. V. Estêvão, *Perspetivas de análise organizacional das escolas* (pp. 15-59). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Lima, L. C. (2011). Director de Escola: subordinação e poder. Em A. Neto-Mendes, J. A. Costa, & A. Ventura, *A emergência do diretor da escola: questões políticas e organizacionais* (pp. 47-66). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Lima, L., Sá, V., & Silva, G. R. (2017). O que é a democracia na "gestão democrática das escolas"? Em L. Lima, & V. Sá, *O governo das escolas - democracia, controlo e performatividade* (pp. 213-256). V. N. Famalicão: Húmus.
- Magro, T., & Verdasca, J. (2016). O projeto TurmaMais: a avaliação no centro do reagrupamento de alunos e da organização escolar. Em J. Formosinho, J. M. Alves, & J. Verdasca, *Uma nova organização pedagógica da escola. Caminhos de possibilidades*. (pp. 71-115). V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Martins, G. d., Gomes, C. A., Brocardo, J. M., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L., Silva, L. M., . . . Fernand, R. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Obtido de Direção Geral de Educação : [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf)
- Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: revista de educação*, pp. 49-65.
- Miranda, B. (2008). *Paradigmas da Investigação Educacional*. Obtido de Investigação educacional: <http://adrodomus.blogspot.com/2008/06/paradigmas-da-investigao-educacional.html>
- Moreira, L. T. (2016). Fénix mais sucesso: percurso e balanço. Em J. Formosinho, J. M. Alves, & J. Verdasca, *Uma nova organização pedagógica da escola. Caminhos de possibilidades*. (pp. 115-143). V. N. Gaia: Fundação Manul Leão.
- Morgado, J. C. (2000). *A (des)construção da autonomia curricular*. Porto: Edições Asa.
- Pacheco, J. A. (1996). *Currículo: teoria e práxis*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2009). A resignificação do currículo em contextos de globalização. Em A. S. António, E. Estrela, C. Galego, & A. Teodoro, *Educando o cidadão global. Globalização, educação e novos modos de governação*. (pp. 49-65). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas & Autores.
- Pacheco, J. A., & Morgado, J. C. (2002). *Construção e avaliação do projeto curricular de escola*. Porto: Porto Editora.
- Pardal, L., & Lopes, E. S. (2011). *Métodos e técnicas de investigação social*. Maia: Areal editores.
- Pinto, C. A. (1998). Escola e autonomia. Em A. Dias, A. M. Silva, C. A. Pinto, & I. Hapetian, *Autonomia das escolas - um desafio* (pp. 9-24). Lisboa: Texto Editora.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva - Publicações, Lda.
- Ramos, S. I. (2009). *(IN)SATISFAÇÃO E STRESS DOCENTE*. Obtido de Universidade de Coimbra: <https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/8522/1/Bem%20estar%20e%20mal%20estar%20docente.pdf>

- Roldão, M. d. (1999). Conceitos, preconceitos e ambiguidades - a difícil gestão das palavras. Em M. d. Roldão, *Gestão curricular fundamentos e práticas* (pp. 43-54). Lisboa: Ministério da Educação.
- Roldão, M. d., Peralta, H., & Martins, I. P. (agosto de 2017). *Para a construção de aprendizagens essenciais baseadas no perfil dos alunos*. Obtido de Direção Geral de Educação : [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/ae\\_documento\\_enquadrador.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/ae_documento_enquadrador.pdf)
- Sarmento, M. J. (1993). *A escola e as autonomias*. Porto: Edições Asa.
- Sebarroja, J. C. (2001). *A aventura de inovar - a mudança na escola*. Porto: Porto Editora.
- Sedano, A. M., & Perez, M. R. (1989). *Modelos de organizacion escolar*. Madrid: Cincel.
- Silva, E. A. (2011). Um olhar organizacional à luz das perspectivas de análise burocrática e política. Em L. Lima, E. A. Silva, L. L. Torres, V. Sá, & C. V. Estêvão, *Perspectivas de análise organizacional das escolas* (pp. 59-109). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Silva, T. T. (1999). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Sousa, F., Alonso, L., & Roldão, M. d. (2013). *Investigação para um currículo relevante*. V. N. Famalicão : Edições Almedina.
- Yin, R. K. (2003). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman.
- Yukl, G. (1994). *Leadership in organizations*. New Jersey: Prentice-Hall.

## Legislação

Lei nº 46/86, de 14 de outubro –Lei de Bases do Sistema Educativo

Despacho nº 4848/97, de 30 de julho

Despacho n.º 9590/99, de 14 de maio

Decreto Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro

Decreto Lei nº 7/2001, de 18 de janeiro

Decreto-lei nº 75/2008, de 22 de abril

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

Portaria n.º 265/2012, de 30 de agosto

Decreto-lei n.º 91/2013, de 10 de junho

Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho de 2017

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho



## Anexos

### Anexo 1- Grelha preparatória para o guião de entrevista

Blocos	Objetivos	Questões
Perfil socioprofissional	Enquadrar os docentes no seu perfil socioprofissional	Qual é a sua idade? Qual a sua naturalidade? Quantos anos de serviço tem? E nesta escola? Quais os cargos desempenhados no ano letivo 2017/2018?
Conhecimento inicial do projeto e expectativas	Perceber como conheceu o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC) e quais as suas expectativas	Como conheceu o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC) e o que pensou inicialmente deste projeto?
Desenvolvimento curricular	Conhecer a perceção dos professores do desenvolvimento curricular-opções curriculares do PAFC	Descrever como surgiu e foi desenvolvida a opção curricular. Considera-as ainda as mais adequadas? Ou se fosse agora faria diferente?
Desenvolvimento pedagógico	Conhecer a perceção dos professores do desenvolvimento pedagógico do PAFC	Este projeto permitiu experimentar trabalhar de forma diferente? Como? <b>Questões de apoio:</b> Permitiu práticas de trabalho mais colaborativo? Diversificar estratégias pedagógicas?  Este projeto permitiu motivar os alunos? Porquê?  O que acha das alterações que este projeto incentivou na organização pedagógica, por exemplo, no que se refere às alterações de horários nas semanas DAC, à junção de turmas em equipas educativas?

Autonomia da escola	Conhecer a percepção dos professores sobre a autonomia da escola	Tem conhecimento da criação de redes de escolas, no âmbito deste projeto? Pensa que este projeto contribuiu para a autonomia da escola? De que forma?
Avaliação geral do PAFC	Perceber, em termos gerais, se acham o projeto benéfico	Em termos gerais, o que pensa deste projeto?

## Anexo 2 – Guião de entrevista

1. Qual é a sua idade?
2. Qual a sua naturalidade?
3. Quantos anos de serviço tem? E nesta escola?
4. Quais os cargos desempenhados no ano letivo 2017/2018?
5. Como conheceu o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC) e o que pensou inicialmente deste projeto?
6. Pode descrever como surgiu e foi desenvolvida a opção curricular, Leitura Escrita e Interpretação, vulgarmente designada por Oficina de Leitura? Considera-as ainda as mais adequadas? Ou se fosse agora faria diferente?
7. Pensa que este projeto permitiu experimentar trabalhar de forma diferente? Como?  
**Questões de apoio:** Permitiu práticas de trabalho mais colaborativo? Diversificar estratégias pedagógicas?
8. Este projeto permitiu motivar os alunos? Porquê?
9. Este projeto incentivou novas modalidades de organização pedagógica, por exemplo, no que se refere às alterações de horários nas semanas DAC, à junção de turmas em equipas educativas? Gostaria de saber o que pensa sobre estas alterações.  
**Questões de apoio:** o que pensa sobre as dificuldades/facilidades em termos de gestão dos tempos/espacos que estas alterações implicam? Elas são benéficas para os alunos? Como encararia a possibilidade de estender estas modalidades de organização pedagógica a mais alunos e durante mais tempo do ano letivo?
10. Tem conhecimento da criação de redes de escolas, no âmbito deste projeto? Qual a sua opinião sobre este aspeto?
11. Pensa que este projeto contribuiu para a autonomia da escola? De que forma?
12. Em termos gerais, o que pensa deste projeto?

**Anexo 3 – Grelha preparatória para o Inquérito por questionários aos alunos**

Blocos	Objetivos	Questões
Caracterização pessoal, familiar e percurso escolar	Enquadrar os alunos	Idade: _____ Género: Masculino <input type="checkbox"/> ; Feminino <input type="checkbox"/> Turma: _____ Com quem moras? _____ Profissão do encarregado de educação: Quadro Superiores da Administração Pública e Quadros Superiores de Empresas <input type="checkbox"/> Especialistas de Profissões Intelectuais e Científicas <input type="checkbox"/> Técnicos e Profissionais de Nível Intermédio <input type="checkbox"/> Pessoal Administrativo e Similares <input type="checkbox"/> Pessoal de Serviços e Vendedores <input type="checkbox"/> Agricultores e Trabalhadores Qualificados da Agricultura e Pescas <input type="checkbox"/> Operários, Artífices e Trabalhadores Similares <input type="checkbox"/> Operadores de Instalações e Máquinas e Trabalhadores da Montagem <input type="checkbox"/> Trabalhadores Não Qualificados <input type="checkbox"/> Trabalhador doméstico não remunerado <input type="checkbox"/> Já alguma vez tiveste alguma retenção? Sim <input type="checkbox"/> ; Não <input type="checkbox"/> .
Opinião sobre o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC)	Conhecer a perceção dos alunos do desenvolvimento curricular-opções curriculares do PAFC	A seguir a cada uma das afirmações que se seguem, relacionadas com o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC), coloque um X na opção que melhor corresponde ao seu pensamento, numa escala de 1 a 5, em que: 1=Discordo totalmente; 2=Discordo parcialmente; 3= Não concordo nem discordo; 4=Concordo parcialmente; 5= Concordo totalmente Acho que a disciplina de Leitura Escrita e Interpretação, vulgarmente designada por Oficina de Leitura é importante para a minha aprendizagem.  Haveria alguma outra(s) disciplina(s) que gostarias de ter no teu horário? Sim; Não; Se sim, qual(is)?
	Conhecer a perceção dos alunos do desenvolvimento pedagógico do PAFC	A seguir a cada uma das afirmações que se seguem, relacionadas com o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC), coloque um X na opção que melhor corresponde ao seu pensamento, numa escala de 1 a 5, em que:

		<p>1=Discordo totalmente; 2=Discordo parcialmente; 3= Não concordo nem discordo; 4=Concordo parcialmente; 5= Concordo totalmente</p> <p>Durante as semanas Domínio de Autonomia Curricular (DAC), os docentes trabalharam com os alunos de uma forma diferente do habitual.</p> <p>Senti-me mais motivado nas semanas DAC.</p> <p>Acho bom para nós que durante as semanas Domínio de Autonomia Curricular (DAC) e em outras atividades especiais, trabalhem com outras turmas específicas.</p> <p>Nas semanas DAC houve alterações nos horários? Sim <input type="checkbox"/>; Não <input type="checkbox"/>.</p> <p>Se sim, concordaste com essas alterações? Sim <input type="checkbox"/>; Não <input type="checkbox"/>.</p>
	<p>Conhecer a percepção dos alunos da autonomia da escola</p>	<p>A seguir a cada uma das afirmações que se seguem, relacionadas com o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC), coloque um X na opção que melhor corresponde ao seu pensamento, numa escala de 1 a 5, em que:</p> <p>1=Discordo totalmente; 2=Discordo parcialmente; 3= Não concordo nem discordo; 4=Concordo parcialmente; 5= Concordo totalmente</p> <p>A escola tornou-se mais autónoma porque tomou algumas decisões relativamente a algumas disciplinas.</p>
	<p>Perceber, em termos gerais, se acham o projeto uma mais-valia</p>	<p>A seguir a cada uma das afirmações que se seguem, relacionadas com o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC), coloque um X na opção que melhor corresponde ao seu pensamento, numa escala de 1 a 5, em que:</p> <p>1=Discordo totalmente; 2=Discordo parcialmente; 3= Não concordo nem discordo; 4=Concordo parcialmente; 5= Concordo totalmente</p> <p>Em termos gerais, o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC) foi bom para os alunos.</p>

## Anexo 4 – Inquérito por questionários aos alunos

### Inquérito por Questionário

Alunos

Este questionário insere-se num estudo que decorre do Mestrado em Educação e Formação, na área de Administração e Políticas Educativas da Universidade de Aveiro e tem como principal objetivo, compreender as tuas ideias sobre o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular que decorreu no ano letivo 2017/2018.

Os dados fornecidos neste questionário são confidenciais e serão exclusivamente utilizados para fins de investigação. Não deves assinar nem identificar este questionário.

É importante que respondas a todas as questões. Lembra-te que pretendemos saber os teus pontos de vista em relação a este assunto, pelo não existem respostas certas nem erradas.

Agradeço desde já a disponibilidade. A tua participação neste estudo é fundamental.

#### Bloco 1- Caracterização pessoal, familiar e percurso escolar

1. Idade: \_\_\_\_\_
2. Género: Masculino ; Feminino ;
3. Turma: \_\_\_\_\_
4. Com quem moras? \_\_\_\_\_
5. Já alguma vez tiveste alguma retenção? Sim ; Não .

#### Bloco 2- Opinião sobre o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC)

6. Abaixo estão algumas afirmações relacionadas sobre o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC). Depois de cada uma dessas afirmações, coloque um X na opção que melhor corresponde à tua opinião, numa escala de 1 a 5, em que:  
**1=Discordo totalmente; 2=Discordo parcialmente; 3= Não concordo nem discordo; 4=Concordo parcialmente; 5= Concordo totalmente**

	1	2	3	4	5
Acho que a disciplina de Leitura Escrita e Interpretação, vulgarmente designada por Oficina de Leitura é importante para a minha aprendizagem.					
Durante as semanas Domínio de Autonomia Curricular (DAC), os docentes trabalharam com os alunos de uma forma diferente do habitual.					
Senti-me mais motivado nas semanas DAC.					
Acho bom para nós que durante as semanas Domínio de Autonomia Curricular (DAC) e em outras atividades especiais, trabalhemos com outras turmas específicas.					
A escola tornou-se mais autónoma porque tomou algumas decisões relativamente a algumas disciplinas.					
Em termos gerais, o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC) foi bom para os alunos.					

7. Nas semanas DAC houve alterações nos horários? Sim ; Não .

Se sim, concordaste com essas alterações? Sim ; Não .

8. Haveria outras disciplinas que gostarias de ter no teu horário? Sim ; Não .
- Se sim, indica qual(is)? \_\_\_\_\_

Se quiseres acrescentar algum outro aspeto sobre o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, utiliza o espaço abaixo:

---

---

Obrigado pela colaboração!

**Anexo 5 – Grelha preparatória para o Inquérito por questionário aos pais/encarregados de educação**

Blocos	Objetivos	Questões			
Caracterização socioprofissional dos EE	Enquadrar, os encarregados de educação, social e profissionalmente	<p>Por favor, indique o grau de parentesco com o seu filho/educando. Mãe <input type="checkbox"/> Pai <input type="checkbox"/> Outro Qual? _____</p> <p>Idade: _____ anos</p> <p><b>Habilitações académicas:</b> 1º ciclo ou ensino primário <input type="checkbox"/>; 2º ciclo ou ensino preparatório <input type="checkbox"/>; 3º ciclo (9º ano de escolaridade) <input type="checkbox"/>; ensino secundário <input type="checkbox"/>; Bacharelato <input type="checkbox"/>; Licenciatura <input type="checkbox"/>; Pós-graduação <input type="checkbox"/>; Mestrado <input type="checkbox"/>; Doutoramento <input type="checkbox"/> ; Outro. Qual? _____</p> <p><b>Profissão:</b></p> <p>Quadro Superiores da Administração Pública e Quadros Superiores de Empresas <input type="checkbox"/></p> <p>Especialistas de Profissões Intelectuais e Científicas <input type="checkbox"/></p> <p>Técnicos e Profissionais de Nível Intermédio <input type="checkbox"/></p> <p>Pessoal Administrativo e Similares <input type="checkbox"/></p> <p>Pessoal de Serviços e Vendedores <input type="checkbox"/></p> <p>Agricultores e Trabalhadores Qualificados da Agricultura e Pescas <input type="checkbox"/></p> <p>Operários, Artífices e Trabalhadores Similares <input type="checkbox"/></p> <p>Operadores de Instalações e Máquinas e Trabalhadores da Montagem <input type="checkbox"/></p> <p>Trabalhadores Não Qualificados <input type="checkbox"/></p> <p>Trabalhador doméstico não remunerado <input type="checkbox"/></p>			
Conhecimento do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC)	Perceber qual o conhecimento geral do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC)	<p>Conhece o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC) a que a escola do seu educando aderiu? Sim <input type="checkbox"/>; Não <input type="checkbox"/>; -termina aqui o questionário</p> <p>Se respondeu SIM, indique:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Quem o informou sobre este Projeto?</li> <li>Quando foi informado acerca do Projeto?</li> <li>Quais as atividades que conhece integradas neste projeto, desenvolvidas pela escola?</li> </ol> <table border="1" data-bbox="1151 1262 2119 1390"> <tr> <td data-bbox="1151 1262 1803 1390"></td> <td data-bbox="1803 1262 1944 1390">Conheço</td> <td data-bbox="1944 1262 2119 1390">Não conheço</td> </tr> </table>		Conheço	Não conheço
	Conheço	Não conheço			



			A disciplina de Leitura Escrita e Interpretação, vulgarmente designada por Oficina de Leitura		
			Semanas DAC (Domínio de Autonomia Curricular)		
			Junção de algumas turmas para trabalhos específicos (equipas educativas)		
			Outras: _____		
Opinião sobre Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC)	Conhecer a perceção dos pais do desenvolvimento curricular-opções curriculares do PAFC	<p>A seguir a cada uma das afirmações que se seguem, relacionadas com o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC), coloque um X na opção que melhor corresponde ao seu pensamento, numa escala de 1 a 5, em que:  1=Discordo totalmente; 2=Discordo parcialmente; 3= Não concordo nem discordo; 4=Concordo parcialmente; 5= Concordo totalmente</p> <p>A disciplina de Leitura Escrita e Interpretação, vulgarmente designada por Oficina de Leitura foi uma opção curricular.</p> <p>Haveria outras disciplinas que seriam também uma boa opção curricular, para além de Leitura Escrita e Interpretação, vulgarmente designada por Oficina de Leitura? Sim ; Não. Se sim, qual(is)?</p>			
	Conhecer a perceção dos pais do desenvolvimento pedagógico do PAFC	<p>A seguir a cada uma das afirmações que se seguem, relacionadas com o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC), coloque um X na opção que melhor corresponde ao seu pensamento, numa escala de 1 a 5, em que:  1=Discordo totalmente; 2=Discordo parcialmente; 3= Não concordo nem discordo; 4=Concordo parcialmente; 5= Concordo totalmente</p> <p>Durante as semanas Domínio de Autonomia Curricular (DAC), os docentes trabalharam com os alunos duma forma diferente do habitual.</p> <p>Acho vantajoso para os alunos que durante as semanas Domínio de Autonomia Curricular (DAC) e em outras atividades especiais, eles trabalhem com outras</p>			

		<p>turmas específicas.</p> <p>As semanas DAC permitiram motivar os alunos.</p> <p>As semanas DAC permitiram aos alunos fazer aprendizagens interessantes.</p> <p>Nas semanas DAC houve alterações de horários? Sim; Não; Se sim, concordaste com essas alterações? Sim; Não</p>
	Conhecer a percepção dos pais da autonomia da escola	<p>A seguir a cada uma das afirmações que se seguem, relacionadas com o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC), coloque um X na opção que melhor corresponde ao seu pensamento, numa escala de 1 a 5, em que: 1=Discordo totalmente; 2=Discordo parcialmente; 3= Não concordo nem discordo; 4=Concordo parcialmente; 5= Concordo totalmente</p> <p>O Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC) permitiu a integração desta escola numa rede de escolas.</p> <p>O Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC) permitiu a esta escola ter mais autonomia, especialmente no currículo.</p>
	Perceber, em termos gerais, se acham o projeto uma mais-valia	<p>A seguir a cada uma das afirmações que se seguem, relacionadas com o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC), coloque um X na opção que melhor corresponde ao seu pensamento, numa escala de 1 a 5, em que: 1=Discordo totalmente; 2=Discordo parcialmente; 3= Não concordo nem discordo; 4=Concordo parcialmente; 5= Concordo totalmente</p> <p>O Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC), de uma forma geral, representa uma mais-valia para os alunos.</p>

## Anexo 6 – Inquérito por questionário aos pais/encarregados de educação

### Inquérito por Questionário Pais | Encarregados de Educação

O presente questionário insere-se num estudo que decorre no âmbito do Mestrado em Educação e Formação, na área de Administração e Políticas Educativas da Universidade de Aveiro e tem como principal objetivo, compreender as perceções dos pais sobre o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular que decorreu no ano letivo 2017/2018.

Os dados fornecidos neste questionário são confidenciais e serão exclusivamente utilizados para fins de investigação.

É importante que responda a todas as questões, fazendo-o de um modo claro e de forma a expor os seus pontos de vista em relação a esta matéria. Lembre-se que não existem respostas certas nem erradas.

Agradece-se desde já a disponibilidade. A sua participação neste estudo é fundamental.

---

#### **Bloco 1- Caracterização socioprofissional dos EE**

2. Por favor, indique o grau de parentesco com o seu filho/educando.

Mãe

Pai

Outro Qual? \_\_\_\_\_

3. Idade: \_\_\_\_\_ anos

4. Habilitações académicas:

1º ciclo ou ensino primário

2º ciclo ou ensino preparatório

3º ciclo (9º ano de escolaridade)

ensino secundário

Bacharelato

Licenciatura

Pós-graduação

Mestrado

Doutoramento

Outro. Qual? \_\_\_\_\_

5. Profissão (no caso de reformado / desempregado, indique a sua última profissão):

Quadro Superiores da Administração Pública e Quadros Superiores de Empresas

Especialistas de Profissões Intelectuais e Científicas

- Técnicos e Profissionais de Nível Intermédio
- Pessoal Administrativo e Similares
- Pessoal de Serviços e Vendedores
- Agricultores e Trabalhadores Qualificados da Agricultura e Pescas
- Operários, Artífices e Trabalhadores Similares
- Operadores de Instalações e Máquinas e Trabalhadores da Montagem
- Trabalhadores Não Qualificados
- Trabalhador doméstico não remunerado

**Bloco 2 - Conhecimento do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC)**

1. Conhece o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC) a que a escola do seu educando aderiu?

Sim ;

Não ; - termina aqui o questionário

Se respondeu SIM, indique:

- a. Quem o informou sobre este Projeto? \_\_\_\_\_
- b. Quando foi informado acerca do Projeto? \_\_\_\_\_
- c. Quais as atividades que conhece integradas neste projeto, desenvolvidas pela escola?

	Conheço	Não conheço
A disciplina de Leitura Escrita e Interpretação, vulgarmente designada por Oficina de Leitura		
Semanas DAC (Domínio de Autonomia Curricular)		
Junção de algumas turmas para trabalhos específicos (equipas educativas)		
Outras: _____		

**Bloco 3 - Opinião sobre o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC)**

1. A seguir a cada uma das afirmações que se seguem, relacionadas com o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC), coloque um X na opção que melhor corresponde ao seu pensamento, numa escala de 1 a 5, em que:

1=Discordo totalmente; 2=Discordo parcialmente; 3= Não concordo nem discordo; 4=Concordo parcialmente; 5= Concordo totalmente

	1	2	3	4	5
A disciplina de Leitura Escrita e Interpretação, vulgarmente designada por Oficina de Leitura foi uma boa opção curricular.					
Durante as semanas Domínio de Autonomia Curricular (DAC), os					

docentes trabalharam com os alunos de uma forma diferente do habitual.					
Acho vantajoso para os alunos que durante as semanas Domínio de Autonomia Curricular (DAC) e em outras atividades especiais, eles trabalhem com outras turmas específicas.					
As semanas DAC permitiram motivar os alunos.					
As semanas DAC permitiram aos alunos fazer aprendizagens interessantes.					
O Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC) permitiu a integração desta escola numa rede de escolas.					
O Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC) permitiu a esta escola ter mais autonomia, especialmente no currículo.					
O Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC), de uma forma geral, representa uma mais-valia para os alunos.					

2. Nas semanas DAC houve alterações nos horários? Sim ; Não .

Se sim, concordaste com essas alterações? Sim ; Não .

3. Haveria outras disciplinas que seriam também uma boa opção curricular, para além de Leitura Escrita e Interpretação, vulgarmente designada por Oficina de Leitura? Sim ; Não .

Se sim, indica qual(is)? \_\_\_\_\_

Se quiser acrescentar algum outro aspeto sobre o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, utilize o espaço abaixo:

---



---

Obrigado pela colaboração!

## Anexo 7 – Declaração de consentimento informado dos alunos

### **Declaração de Consentimento Informado** Informação aos alunos

Chamo-me Daniela Filipa M. C. Ferreira e sou estudante do Mestrado em Educação e Formação no Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro. Neste âmbito, estou a realizar um estudo sobre o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC), intitulado “Autonomia e Flexibilidade Curricular: utopia ou realidade?”.

Venho, por isso, solicitar que participes neste estudo, preenchendo um questionário, com a máxima duração de 15-20 minutos. Não se trata de nenhuma avaliação de conhecimentos escolares, apenas pretendo saber a tua opinião sobre alguns aspetos relacionados com o PAFC e sua implementação nesta escola.

Os teus dados pessoais serão confidenciais, sendo que cada criança/jovem será identificada/o apenas através de um código que lhe será atribuído, salvaguardando inteiramente a sua privacidade e anonimato. Os resultados obtidos nesta pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho. Estarei disponível para esclarecer qualquer dúvida que possa surgir.

Daniela Filipa M. C. Ferreira – daniela.f.m.c.f@ua.pt

-----  
(a destacar)

### **Declaração de Consentimento Informado**

Eu, \_\_\_\_\_, abaixo assinado, declaro ter tomado conhecimento do estudo do mestrado “Autonomia e Flexibilidade Curricular: utopia ou realidade?”, realizado por Daniela Filipa M. C. Ferreira e declaro que participo de livre vontade no estudo/não participo no estudo (riscar o que não interessa).

\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019

\_\_\_\_\_  
(Assinatura do aluno)

## Anexo 8 – Declaração de consentimento informado dos pais para os alunos

### **Declaração de Consentimento Informado** Informação ao Encarregado de Educação

Chamo-me Daniela Filipa M. C. Ferreira e sou estudante do Mestrado em Educação e Formação no Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro. Neste âmbito, estou a realizar um estudo sobre o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC), intitulado “Autonomia e Flexibilidade Curricular: utopia ou realidade?”.

Venho, por isso, solicitar que autorize o(a) seu(ua) educando(a) a participar neste estudo, preenchendo um questionário, com a máxima duração de 15-20 minutos. Não se trata de nenhuma avaliação de conhecimentos escolares, apenas pretendo saber a opinião do(a) aluno(a) sobre alguns aspetos relacionados com o PAFC e sua implementação nesta escola.

Os dados pessoais do seu educando serão confidenciais, sendo que cada criança/jovem será identificada/o apenas através de um código que lhe será atribuído, salvaguardando inteiramente a sua privacidade e anonimato. Os resultados obtidos nesta pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho. Estarei disponível para esclarecer qualquer dúvida que possa surgir.

Daniela Filipa M. C. Ferreira – daniela.f.m.c.f@ua.pt

-----  
(a destacar)

### **Declaração de Consentimento Informado**

Eu, \_\_\_\_\_, abaixo assinado e responsável pelo menor \_\_\_\_\_, declaro ter tomado conhecimento do estudo do mestrado “Autonomia e Flexibilidade Curricular: utopia ou realidade?”, realizado por Daniela Filipa M. C. Ferreira e autorizo/não autorizo (riscar o que não interessa) a participação do meu educando no referido estudo.

\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019

\_\_\_\_\_  
(Assinatura do Responsável pelo menor)

## Anexo 9 – Declaração de consentimento informado dos professores

### **Declaração de Consentimento Informado** Informação aos docentes

Chamo-me Daniela Filipa M. C. Ferreira e sou estudante do Mestrado em Educação e Formação no Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro. Neste âmbito, estou a realizar um estudo sobre o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC), intitulado “Autonomia e Flexibilidade Curricular: utopia ou realidade?”.

Venho, por isso, solicitar que participe neste estudo, respondendo a questões, com a duração aproximada de 30 minutos. Não se trata de nenhuma avaliação de conhecimentos, apenas pretendo saber a sua opinião sobre alguns aspetos relacionados com o PAFC e sua implementação nesta escola.

Os seus dados pessoais serão confidenciais, sendo que cada um de vós será identificada/o apenas através de um código que lhe será atribuído, salvaguardando inteiramente a sua privacidade e anonimato. Os resultados obtidos nesta pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho. Estarei disponível para esclarecer qualquer dúvida que possa surgir.

Daniela Filipa M. C. Ferreira – daniela.f.m.c.f@ua.pt

-----  
(a destacar)

### **Declaração de Consentimento Informado**

Eu, \_\_\_\_\_, abaixo assinado, declaro ter tomado conhecimento do estudo do mestrado “Autonomia e Flexibilidade Curricular: utopia ou realidade?”, realizado por Daniela Filipa M. C. Ferreira e declaro que participo de livre vontade no estudo/não participo no estudo (riscar o que não interessa).

\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019

\_\_\_\_\_  
(Assinatura do docente)



## **Anexo 10 – Declaração de consentimento informado dos encarregados de educação**

### **Declaração de Consentimento Informado**

#### Informação ao Encarregado de Educação

Chamo-me Daniela Filipa M. C. Ferreira e sou estudante do Mestrado em Educação e Formação no Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro. Neste âmbito, estou a realizar um estudo sobre o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC), intitulado “Autonomia e Flexibilidade Curricular: utopia ou realidade?”.

Venho, por isso, solicitar que participe neste estudo, preenchendo um questionário, com a máxima duração de 10-15 minutos. Não se trata de nenhuma avaliação de conhecimentos, apenas pretendo saber a sua opinião sobre alguns aspetos relacionados com o PAFC e sua implementação nesta escola.

Os seus dados pessoais serão confidenciais, sendo que cada um de vós será identificada/o apenas através de um código que lhe será atribuído, salvaguardando inteiramente a sua privacidade e anonimato. Os resultados obtidos nesta pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho. Estarei disponível para esclarecer qualquer dúvida que possa surgir.

Daniela Filipa M. C. Ferreira – daniela.f.m.c.f@ua.pt

-----  
(a destacar)

### **Declaração de Consentimento Informado**

Eu, \_\_\_\_\_, abaixo assinado, declaro ter tomado conhecimento do estudo do mestrado “Autonomia e Flexibilidade Curricular: utopia ou realidade?”, realizado por Daniela Filipa M. C. Ferreira e declaro que participo de livre vontade no estudo/não participo no estudo (riscar o que não interessa).

\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019

\_\_\_\_\_  
(Assinatura do EE)

## Anexo 11 – Transcrição da entrevista ao docente 1

### Transcrição da entrevista ao docente 1 da Escola Básica

1. Qual é a sua idade? 44 anos
2. Qual a sua naturalidade? Oliveira de Azeméis
3. Quantos anos de serviço tem? 22 anos. E nesta escola? 9 anos.
4. Quais os cargos desempenhados no ano letivo 2017/2018? Desempenhei o cargo de coordenadora dos Diretores de Turma do 2º ciclo e por inerência o cargo de coordenadora do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC) do 2º ciclo.
5. Como conheceu o PAFC e o que pensou inicialmente deste projeto?  
Este projeto foi-nos apresentado pelo Secretário de Estado, Srº João Costa, em maio de 2017, numa reunião. Este senhor veio ao nosso agrupamento apresentar o projeto, pois enquadrava-se perfeitamente nas metas do Projeto Educativa desta escola. Foi, desta forma, um convite pessoal.  
Inicialmente achei o projeto bastante atrativo, no entanto, encontrei alguns constrangimentos à sua operacionalização, o primeiro foi a falta de tempo para o preparar com algum conhecimento, o segundo foi a lacuna de legislação, à data deste convite.
6. Pode descrever como surgiu e foi desenvolvida a opção curricular, Leitura Escrita e Interpretação, vulgarmente designada por Oficina de Leitura? Considera-as ainda as mais adequadas? Ou se fosse agora faria diferente?  
Esta nova disciplina inseriu-se na oferta complementar do agrupamento e surgiu no sentido de colmatar uma dificuldade transversal detetada nos alunos que é as dificuldades ao nível da leitura, interpretação e escrita. Foi-lhe atribuído um caráter transversal, pois os textos que analisavam nesta oficina provinham das diversas disciplinas existentes.  
No final do ano letivo 2017/2018, na reflexão que se fez sobre esta disciplina acordou-se que lhe seria adicionada uma componente de pesquisa para enriquecer a análise dos textos e reforçou-se a ideia da importância desta disciplina.
7. Pensa que este projeto permitiu experimentar trabalhar de forma diferente? Como?  
**Questões de apoio:** Permitiu práticas de trabalho mais colaborativo? Diversificar estratégias pedagógicas?  
Julgo que este projeto tem muito potencial para o trabalho colaborativo, bem como para diversificar estratégias pedagógicas, no entanto, na prática surgiram alguns constrangimentos, entre os quais, uma resistência à mudança por parte dos docentes, por outro lado, a operacionalização deste trabalho colaborativo acarreta alterações nos horários, através de permutas que dificulta a sua realização.  
Notou-se, ao longo do ano letivo, um esforço de aproximação às pretensões deste projeto.
8. Este projeto permitiu motivar os alunos? Porquê?  
Sim, os alunos manifestavam gosto pela dinâmica das atividades.
9. Este projeto incentivou novas modalidades de organização pedagógica, por exemplo, no que se refere às alterações de horários nas semanas DAC, à junção de turmas em equipas educativas? Gostaria de saber o que pensa sobre estas alterações.  
**Questões de apoio:** o que pensa sobre as dificuldades/facilidades em termos de gestão dos tempos/espacos que estas alterações implicam? Elas são benéficas para os alunos? Como

encararia a possibilidade de estender estas modalidades de organização pedagógica a mais alunos e durante mais tempo do ano letivo?

A direção tentou organizar os horários dos docentes de forma a facilitar o trabalho das equipas educativas criadas, gestão que, na minha opinião, foi muito bem conseguida. No entanto, a alteração de horários nas DAC é um constrangimento, pois exige permutas e nem sempre há disponibilidade para isso.

No horário havia ainda um tempo quinzenal para trabalho em equipa pedagógica o que se revelou bastante profícuo para a implementação das DAC.

- 10.** Tem conhecimento da criação de redes de escolas, no âmbito deste projeto? Qual a sua opinião sobre este aspeto?

Tenho conhecimento de uma rede informal de partilhas, especialmente entre diretores de agrupamentos.

- 11.** Pensa que este projeto contribuiu para a autonomia da escola? De que forma?

Penso que sim que este projeto contribuiu para a autonomia da escola, especificamente na gestão flexível do currículo, permitindo rentabilizar os tempos com a junção de pontos de confluência do currículo..

- 12.** Em termos gerais, o que pensa deste projeto?

Penso que este é um projeto com muito potencial mas dá mais responsabilidades às escolas, pois permite fazer opções mas estas têm de estar devidamente fundamentadas.

Um outro aspeto que também achei importante foram os encontros regionais e nacionais porque permitiram uma proximidade à tutela e uma promoção de partilhas.

## **Anexo 12 – Transcrição da entrevista ao docente 2**

1. Então, primeira pergunta :qual é a tua idade? 52 anos.
2. E naturalidade? Coimbra.
3. **E quantos anos de serviço tens? Desde 87/88. E nesta escola?** A partir de 94/95.
4. **E os cargos desempenhados no ano letivo 2017/2018?** Adjunto da diretora.
5. **Como conheceu o PAFC e o que é que pensou inicialmente deste projeto?**  
Conheci o projeto, ainda como membro do Conselho Pedagógico, no ano letivo 2016/2017, no ano anterior, porque a escola participou em várias iniciativas do Ministério da Educação, no sentido de já preparar a implementação do PAFC, no ano letivo seguinte, ainda de forma piloto e houve uma série de escolas que foram convidadas, digamos assim, a participar nessas iniciativas de informação e discussão que depois tiveram a oportunidade de decidir entrar no projeto nesse ano experimental ou não. À medida que iam decorrendo esses eventos, os elementos do nosso agrupamento que iam participando nessas reuniões, nesses debates, nessas iniciativas, partilhavam com o Conselho Pedagógico essas informações, principalmente ao longo do 3º período, do ano letivo de 2016/2017 e estas informações foram debatidas no Conselho Pedagógico, daí, eu ter tido conhecimento deste projeto.

### **Entrevistadora: O que pensou inicialmente dele?**

As primeiras informações que foram chegando não estavam ainda muito bem contextualizadas e algumas estratégias que eram apresentadas como estratégias base de implementação do projeto. Numa primeira fase até nós confundimos um pouco com algumas outras iniciativas ou outros projetos que ao longo dos anos têm vindo a ser implementados, depois à medida que esse caminho foi sendo feito, as coisas foram sendo mais clarificadas. Aquilo que foi a nossa decisão, digamos assim, na altura, foi ter a noção de que, independentemente de nós participarmos no ano experimental ou não, independentemente dos resultados que esse ano experimental viesse a ter, em termos nacionais, nas escolas que aderissem, o alargamento da Autonomia e Flexibilidade Curricular a todas as escolas era uma realidade. No fundo, aquilo que nós sentimos é que aderindo ao projeto nesse ano experimental e com uma população alvo reduzida, era apenas para os anos iniciais de ciclo, neste caso era só para o 1º e 5º, permitia-nos também aferir de algumas situações que no ano seguinte poderiam ser-nos úteis e até foram, para nós corrigirmos algumas coisas e também estando dentro deste grupo de escola que estavam no projeto experimental também íamos ter acesso a muito mais informação e muito mais formação, também para depois no ano seguinte podermos implementar de uma forma mais efetiva no agrupamento esta nova realidade.

### **6. Pode descrever como surgiu e foi desenvolvida a opção curricular, Leitura, Escrita e Interpretação, nesse ano?**

Uma das possibilidades que se abriu foi de podermos, enquadrado naquilo que estava mais ou menos fundamentado pelo despacho, criar novas disciplinas. Mais uma vez, essa decisão acabou por ser assumida em Conselho Pedagógico também, e partiu de uma conclusão que é aceite por todos que grande parte das dificuldades de aprendizagem que os nossos alunos têm prende-se com a dificuldade que eles têm na comunicação, na análise, na interpretação, leitura e escrita e nesse sentido, pensou-se

que essa disciplina Leitura, Escrita e Interpretação e da forma como ela foi pensada poderia colmatar algumas das lacunas dos alunos nessa área, com ganhos transversais a todo o desempenho curricular do aluno.

**Considera-as ainda esta disciplina a mais adequada? Ou se fosse agora fariam diferente?**

Isto é uma opinião pessoal, para nós podemos avaliar os resultados desta medida temos de esperar algum tempo, não penso que seja possível nós aferirmos se realmente os objetivos foram alcançados ou não, no final do primeiro ano letivo em que a medida é implementada. Aquilo que eu penso que é exequível é perceber o que pode ser ajustado, no final do 1º ano, para melhorar procedimentos. Se realmente foi a aposta certa e se os resultados vão ser melhorados, o tempo que passou ainda não é suficiente para aferir isso.

**Mas se fosse agora optariam pela mesma opção curricular?**

Não sei. Tudo tem a ver com o contexto. Primeiro, na altura, tudo aconteceu em conta relógio. Depois, as pessoas quando tomaram conhecimento da possibilidade da criação de novas disciplinas, os departamentos reuniram, mas nem todos tiveram o tempo necessário para ponderarem, pensar e apresentar uma proposta consolidada que pudesse também responder às necessidades. Não sei se, eventualmente, agora as pessoas estariam mais preparadas e teriam mais dados para poderem sugerir novas opções tão boas ou melhor que esta. Isso tem a ver com o contexto. Numa próxima oportunidade podem aparecer outras propostas que se revelem também interessantes que o Pedagógico venha a entender que sejam essas as mais válidas.

**Pensa que este projeto permitiu experimentar trabalhar de forma diferente? Como? Permitiu práticas de trabalho mais colaborativo? Diversificar estratégias pedagógicas, no ano 2017/2018?**

Eu penso que como qualquer projeto, no primeiro ano, em que ele está a ser implementado há sempre algumas dificuldades em perceber, em concreto, algumas nuances e algumas áreas de atuação que esse projeto permite. No 1º ano, 2017/2018, eu penso que o trabalho que se desenvolveu no agrupamento, como tive a oportunidade de participar em diversas reuniões, como elemento da direção e também com outros agrupamentos que estavam no mesmo barco que nós, do que me apercebi foi que houve um peso muito grande dado à palavra projeto, se calhar não é por acaso que no ano seguinte deixou de ser Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular e passou a designar-se Autonomia e Flexibilidade Curricular. Eu sinto é que todas as iniciativas que tivemos oportunidade de frequentar, tudo apontava para o trabalho de projeto. Quando vimos apresentações de casos práticos denominavam-se sempre projeto x, projeto tal, projeto y. A linguagem muitas vezes utilizada pelos mentores deste despacho utilizava muitas vezes, a palavra projeto. Ficou a ideia de que a atuação da escola teria obrigatoriamente de passar pelo trabalho de projeto. No 1º ano penso que fomos condicionados por esta ideia. De qualquer forma, acho que teve o mérito de as pessoas começarem a terem a preocupação de trabalhar de uma forma mais articulada, de partilharem mais as ideias que tinham. Começou-se a falar do Perfil do Aluno, das Aprendizagens Essenciais. Teve claramente esse mérito de as pessoas, pelo menos, discutirem, falarem, partilharem e depois fomos aferindo, monitorizando e corrigindo esses aspetos menos ajustados. Teve também o acompanhamento da DGESTE, as várias equipas foram conseguindo fazer a avaliação no terreno e comunicando às

escolas o que não estava tão bem. A escola criou um espaço, no horário, para as pessoas poderem falar, discutir, trocar ideias e tentar perceber como se poderia chegar a determinados objetivos. Penso que de uma maneira geral foi positivo.

### **Este projeto permitiu motivar os alunos? Porquê?**

Em relação à motivação dos alunos, claramente eles se sentiam mais motivados. Por um lado porque houve uma grande preocupação, se calhar até um pouco exagerada, em fazer com que todo o projeto gira-se em torno de atividades práticas, iniciativas distintas da rotina da escola. Houve uma multiplicidade de eventos, houve muitas pessoas convidadas da comunidade e trouxeram algumas novidades da comunidade, houve um conjunto de atividades criadas e preparadas para os alunos que os fez sair do conceito tradicional de sala de aula, portanto, por estes motivos penso que a motivação esteve presente. O que eu acho que nem sempre se conseguiu foi retirar da riqueza das atividades a sua plenitude, por causa da preocupação de apresentar propostas, atividades diversificadas, sem ter a perceção de que as atividades não se podiam reduzir aquele momento, ou seja, antes, durante e depois deveria trabalhar-se essas atividades com ganhos significativos para os alunos. Facto que eu acho que nos anos seguintes já se tem vindo a melhorar.

### **Este projeto incentivou novas modalidades de organização pedagógica, por exemplo, no que se refere às alterações de horários nas semanas DAC, à junção de turmas em equipas educativas? Gostaria de saber o que pensas sobre estas alterações.**

Hoje, a questão curricular está um pouco mais clarificada. Se frequentarmos atualmente, uma formação nessa área percebemos que aquela, digamos rigidez e quase obrigatoriedade, que cada um de nós sentiu em participar nas atividades DAC e na criação de equipas pedagógicas, o espírito atualmente não é esse. Isto é, não existe, obrigatoriedade de todas as disciplinas participarem em DAC, bem como, um número de horas definido para se trabalhar em DAC. Hoje a perspetiva é um pouco diferente mas no 1º ano houve a ideia da obrigatoriedade das semanas DAC, bem como, da participação de todas as disciplinas. Teve alguns resultados positivos mas o que atualmente entendemos é que o esforço e tempo dispendidos para o resultado final obtido não foi o adequado. Uma tentativa que houve de envolver todos e de concretizar trabalhos não fez muito sentido. No 1º ano tentávamos que todos participassem, atualmente não existe essa obrigatoriedade. É mais fácil, hoje, concretizar a flexibilidade curricular do que no 1º ano, também tem a ver com o facto de esse ano ter sido o ano 0, para nós.

### **Tem conhecimento da criação de redes de escolas, no âmbito deste projeto? Qual a sua opinião sobre este aspeto?**

Redes de escola, como?

### **Na altura, na apresentação do projeto falou-se na criação de redes de escolas que participassem no projeto piloto para partilharem informação.**

O que aconteceu foi a criação de fóruns e alguns sítios na Internet, por parte do Ministério e não só, onde era possível debater, partilhar, questionar sobre aquilo que ia sendo a prática do dia-a-dia nas diversas escolas envolvidas. A supervisão das equipas da tutela que tinham essa missão foi uma presença também.

Houve também reuniões, ao longo do ano, de diferentes níveis, reuniões mais restritas com um grupo de escolas numa área geográfica mais restrita, até com diferentes

objetivos, numa para receber informação noutras para partilhar. Realmente aconteceram várias iniciativas nesse sentido.

**Pensa que este projeto contribuiu para a autonomia da escola? De que forma?**

A autonomia acaba por estar sempre muito condicionada por outros aspetos que podem implicar. Por um lado, é dada a autonomia para gerir currículo, para gerir disciplinas, gerir recursos, contudo, quando essas opções são feitas acabam por gerar exigências, com as quais a escola a curto prazo não consegue satisfazer. Por isso, a opção da nossa escola, bem como, de outras escolas, na autonomia, plasmada na legislação, resume-se ao mais fácil de implementar e controlar. Por exemplo, a semestralização das disciplinas é uma possibilidade que as escolas têm, no entanto, acarretam uma série de outros aspetos, como, por exemplo, o funcionamento das duas opções, em simultâneo, pois ainda nem todos os anos de escolaridade estão enquadrados na Autonomia e Flexibilidade Curricular e isso implicaria uma gestão quase a duas velocidades o que não é viável.

Agora, autonomia, em termos de ajustar o currículo, minimamente, propor disciplinas, poder propor momentos em que se criam um DAC para determinados objetivos, aí é positivo mas em termos de organização e gestão, a autonomia é bastante mais difícil de concretizar.

**Em termos gerais, o que pensa deste projeto?**

Em relação ao que é agora ou ao que foi?

**Ao que foi. Na experiência piloto.**

Na sequência do que eu disse penso que esse primeiro ano foi fundamental para que nos anos seguintes pudéssemos ir um pouco à frente do que iríamos se não tivéssemos participado no projeto. Como o projeto era para avançar e alargar, penso que as escolas que tiveram no projeto estavam mais preparadas do que as que não participaram, para dar resposta à implementação do projeto. No 2º ano de implementação do projeto, nesta escola, já houve alguns aspetos corrigidos que não se repetiram, pelo que, provavelmente haveriam outras formas de implementar o projeto mais apelativas e vantajosas do que o que tínhamos feito.

## **Anexo 13 – Transcrição da entrevista aos docente 3**

### **Transcrição da entrevista ao docente 3 da Escola Básica**

**Então, idade?**

57

**Naturalidade?** Gafanha da Nazaré Aveiro

**Quantos anos de serviço tens?**

30 Anos de serviço

**E nesta escola?** 3 anos

**E os cargos desempenhados em 2017/2018?**

Fui diretora de turma do 5º ano

**Como conheceu o PAFC e o que é que pensou inicialmente deste projeto?**

Conheci através da reunião geral de professores da escola, onde a diretora nos passou uns filmes e uns vídeos a dar-nos assim uma noção do que seria o projeto autonomia e flexibilidade curricular.

**E o que é que pensaste inicialmente deste projeto?**

Inicialmente pensei que ia ser muito bom que ia ser uma coisa muito diferente e muito boa tanto para alunos como para professores.

**Ou seja, estavas entusiasmada?**

Estava entusiasmada também pensei que ia funcionar assim como na escola da Ponte, pensei que ia pôr a escola a funcionar, mais ou menos, como o modelo da Escola da Ponte.

**O que é que achas da opção curricular que tomaram aqui na escola pela disciplina de leitura, escrita e interpretação, vulgarmente designada por oficina de leitura?**

Eu acho que é boa ideia porque os meninos cada vez leem menos, escrevem muito mal com muitos erros de ortografia, portanto acho que que é uma opção, nesta região, muito válida.

**Pronto. então achas adequada ou não, se fosse agora também abrias a possibilidade de haver outras?**

Talvez uma outra área, até nas TIC, que eu acho que os miúdos usam os computadores para brincarem ou para jogarem mas não sabem fazer um trabalho, por exemplo, apresentar um trabalho usando o PowerPoint ou o Word e fazer assim um trabalhinho apresentável, pronto.

**Pensas que este projeto permitiu trabalhar de forma diferente? Se permitiu práticas de trabalho mais colaborativo ou achas que não, ficou igual?**

Em relação aos professores, temos no horário, mesmo horas para trabalho colaborativo, para equipas pedagógicas, para as reuniões de conselho de turma, para reuniões de grupo disciplinar ou até de



departamento. Em relação aos alunos, deu para experimentar modelos de diferenciação pedagógica, deu para experimentar ensino de rotação, rotação por estações, só que depois, na prática, por isto numa sala de aula com os garotos torna-se um bocado complicado gerir, até porque eles não estão habituados a este tipo de modelo de aprendizagem, estão habituados a nós chegarmos, falarmos e eles trabalharem e fazerem o que nós mandamos e não tem ainda autonomia suficiente no quinto e no sexto ano para pôr em prática este tipo de aprendizagens, isto para começar, no meu entender devia começar no primeiro ciclo, deviam começar no primeiro ano, para depois se irem habituando lentamente a trabalhar desta forma, para quando chegassem ao quinto, isso não ser uma novidade e não fazerem uma grande confusão na sala de aula.

**Depois, pensas que este projeto permite motivar os alunos? Porquê?**

Não, não por culpa do projeto nem por culpa de quem o está a pôr em prática. Mas por causa da maneira como os miúdos agora encaram a escola. A escola para eles é um espaço para brincar. Começou a ser um espaço para falar e brincar e tudo aquilo que nós tentamos fazer para os motivar esbarra numa parede que é a vontade deles. Eles não têm muita vontade de aprender e essa é a maior barreira de aprendizagem, neste momento, é a falta de vontade dos alunos.

**Este projeto incentivou novas modalidades de organização pedagógica, por exemplo, no que se refere às alterações de horários nas semanas DAC, à junção de turmas em equipas educativas? Gostaria de saber o que pensas sobre estas alterações.**

Aa semanas DAC e os trabalhos em equipa são sempre muito interessantes mas nós também já tivemos experiências com áreas de projeto que também era um trabalho em equipa. Apesar de não ser entre turmas mas até havia escolas onde se faziam trabalhos que eram feitos em colaboração com a escola toda. Eu estou a pensar, por exemplo, em Vagos, fazíamos um desfile de carnaval na década de 90, em que envolvia a escola toda, e por exemplo, na Arrancada do Vouga também, em que nós fazíamos um desfile, todos trabalhávamos em conjunto para aquele fim, acaba por ser um megaprojeto ao longo do ano até ao carnaval. Já não é novidade, pelo menos para mim, não é.

**Tens conhecimento da criação de redes de escola no âmbito deste projeto?**

Não.

**Depois pensas que este projeto contribui para a autonomia de escola?**

Eu continuo a achar que as escolas continuam a não ter autonomia suficiente para ter um currículo adaptado, à região onde estão inseridas, porque continuam os programas, os currículos a ser emitidos pelo órgão central, e são iguais para Lisboa, para Aveiro ou para um meio pequenino, em que as dificuldades, se calhar, ligadas às famílias, à situação económica, financeira e cultural são muito maiores e em que as crianças não têm apoio em casa para aprender. Nós, na

escola, sentimos que não há apoio da família para a aprendizagem dos miúdos. Portanto, os miúdos praticamente vêm para a escola para estarem na escola e não importa se sabem ou se não sabem, porque o importante é que estejam aqui, estejam ocupados e que vão passando de ano. Não importa que saibam que tenham conhecimentos, portanto autonomia da escola, não. Eu acho que a escola devia definir prioridades, o que é importante para a Gafanha da Nazaré que os miúdos soubessem, o que é que era importante que eles aprendessem e, do mesmo modo, o que é que é importante para o miúdo da margem sul de Lisboa saber, o que é que é importante para o miúdo da cidade grande aprender, o que é que é importante para o menino de Trás-os-Montes aprender e isto não acontece. Enquanto isto não acontecer não há realmente autonomia da escola.

**Pronto e em termos gerais, o que é que o que é que pensas deste projeto?**

É mais um, eu já assisti a tantos. Desde que comecei a dar aulas foram tantos modos de trabalhar, mudarem a terminologia toda, fazerem tanta coisa diferente, para nós, é mais um. É mais uma coisa que temos que pôr em prática que tentamos gerir da melhor forma e aplicar da melhor maneira. E vamos ver por quantos anos. Se é uma coisa que tem pernas para andar o se é mais um para daqui a 2 ou 3 anos ficar na gaveta e pronto, vem outro. É a minha opinião sincera.

Ok pronto é isto, muito obrigada.

## Anexo 14 – Grelhas de análise de conteúdo

Item	Categorias	Unidades de registo
Conhecimento do projeto	Conhecimento através de reunião com Secretário de Estado (por convite)	“Este projeto foi-nos apresentado pelo Secretário de Estado, Srº João Costa, em maio de 2017, numa reunião” (E1) “Conheci através da reunião geral de professores da escola”(E3)
	Conhecimento através de reuniões preparatórias	“...houve uma série de escolas que foram convidadas, digamos assim, a participar nessas iniciativas de informação e discussão que depois tiveram a oportunidade de decidir entrar no projeto nesse ano experimental ou não “(E2)
Expectativas iniciais relativamente ao projeto	Falta de informação sobre o projeto	“As primeiras informações que foram chegando não estavam ainda muito bem contextualizadas” (E2) “...falta de tempo para o preparar com algum conhecimento...” (E1) “...a lacuna de legislação” (E1) “pensei que ia funcionar assim como na escola da Ponte”(E3)
	Entusiasmo	“Inicialmente achei o projeto bastante atrativo”(E1) “Inicialmente pensei que ia ser muito bom”(E3)
Perceção sobre a opção curricular de Leitura, Escrita e Interpretação	Adequada para colmatar dificuldades de leitura, escrita e interpretação, transversal a todas as disciplinas	“...grande parte das dificuldades de aprendizagem que os nossos alunos têm prende-se com a dificuldade que eles têm na comunicação, na análise, na interpretação, leitura e escrita e nesse sentido, pensou-se que essa disciplina Leitura, Escrita e Interpretação e da forma como ela foi pensada poderia colmatar algumas das lacunas dos alunos nessa área, com ganhos transversais a todo o desempenho curricular do aluno.” (E2)
		“...surgiu no sentido de colmatar uma dificuldade transversal detetada nos alunos que é as dificuldades ao nível da leitura, interpretação e escrita.” (E1)
	Atualmente poderiam surgir outras propostas	“...na altura, tudo aconteceu em conta relógio... nem todos

		tiveram o tempo necessário para ponderarem, pensar e apresentar uma proposta consolidada que pudesse também responder às necessidades.” (E2) “Talvez uma outra área, até nas TIC.”(E3)
Percepção sobre o desenvolvimento pedagógico do projeto	Constrangimentos ao trabalho mais colaborativo e à diversificação de estratégias pedagógicas	“Ficou a ideia de que a atuação da escola teria obrigatoriamente de passar pelo trabalho de projeto.” (E2) “resistência à mudança por parte dos docentes” (E1) “alterações nos horários, através de permutas que dificulta a sua realização” (E1) “este projeto tem muito potencial para o trabalho colaborativo, bem como para diversificar estratégias pedagógicas, no entanto, na prática surgiram alguns constrangimentos” (E1) “...até porque eles não estão habituados a este tipo de modelo de aprendizagem,...”
	Potencialidades pedagógicas do projeto	“mérito de as pessoas, pelo menos, discutirem, falarem, partilharem e depois fomos aferindo, monitorizando e corrigindo esses aspetos menos ajustados” (E2) “Notou-se, ao longo do ano letivo, um esforço de aproximação às pretensões deste projeto.” (E1) “este projeto tem muito potencial para o trabalho colaborativo, bem como para diversificar estratégias pedagógicas, no entanto, na prática surgiram alguns constrangimentos”(E1)
	Motivação dos alunos	“Sim, os alunos manifestavam gosto pela dinâmica das atividades.” (E1) “claramente eles se sentiam mais motivados.” (E2) “Não, não por culpa do projeto nem por culpa de quem o está a pôr em prática. Mas por causa da maneira como os miúdos agora encaram a escola” (E3)
	Causas das motivações dos alunos	“o projeto gira-se em torno de atividades práticas, iniciativas distintas da rotina da escola” (E2)

		“Houve uma multiplicidade de eventos...” (E2)
Perceção dos docentes sobre autonomia da escola	Autonomia condicionada na gestão	“A autonomia acaba por estar sempre muito condicionada por outros aspetos que podem implicar.”(E2) “ ...em termos de organização e gestão, a autonomia é bastante mais difícil de concretizar.” (E2) “é dada a autonomia para gerir currículo, para gerir disciplinas, gerir recursos, contudo, quando essas opções são feitas acabam por gerar exigências, com as quais a escola a curto prazo não consegue satisfazer.” (E2)
	Autonomia curricular	“contribui para a autonomia da escola, especificamente na gestão flexível do currículo, permitindo rentabilizar os tempos com a junção de pontos de confluência do currículo.” (E1) “é dada a autonomia para gerir currículo, para gerir disciplinas, gerir recursos, ...” (E2) “...as escolas continuam a não ter autonomia suficiente para ter um currículo adaptado, à região onde estão inseridas, porque continuam os programas, os currículos a ser emitidos pelo órgão central...”(E3)
Perceção dos docentes sobre o projeto em geral	Ano 0	“...primeiro ano foi fundamental para que nos anos seguintes pudéssemos ir um pouco à frente do que iríamos se não tivéssemos participado no projeto.”(E2)
	Responsabilidade das escolas	“dá mais responsabilidades às escolas, pois permite fazer opções mas estas têm de estar devidamente fundamentadas.”(E1)
	Encontros regionais e nacionais	“...porque permitiram uma proximidade à tutela e uma promoção de partilhas.”(E1)
	Descrédito do projeto	“É mais um, eu já assisti a tantos.”(E3)