

Desafios da Autonomia e Flexibilização Curricular: Estudo de Caso no Agrupamento de Escolas

Challenges of Autonomy & Curricular Flexibility: Case Study at the School Group

71

Ana Reis-Cabral¹
João Sousa²

Resumo: A sustentabilidade de um ensino que se pretende de qualidade e excelência, num contexto em que domina a diversidade e um currículo nacional que persiste uniforme, “*pronto-a-vestir de tamanho único*”, obriga à implementação de novas práticas de gestão curricular, nomeadamente a sua flexibilização. Este é o grande desafio à profissionalização do docente, principalmente aqueles que ainda perspetivam uma Escola intemporal no seu desenvolvimento. Neste âmbito, o presente trabalho de investigação emerge da legislação emanada no âmbito da “*Autonomia e Flexibilização Curricular*”, a qual reconhece à Escola a capacidade de se auto-organizar para dar resposta às suas necessidades concretas, numa lógica de mudança *bottom-up*. Tem como objetivo primordial analisar a compreensão e implementação do *Projeto de Autonomia e Flexibilização Curricular* ou de um *Projeto-Piloto de Inovação Pedagógica* num Agrupamento de Escolas.

Palavras-Chave: Educação, Escola, Autonomia e Flexibilização Curricular.

Abstract: The sustainability of education that aims to be of quality and excellence, in a context in which diversity dominates and a national curriculum that remains uniform, “*one-size-fits-all*”, requires the implementation of new curriculum management practices, namely its flexibility. This is the great challenge to the professionalization of the teacher, especially those who still envision a timeless School in its development. In this context, the present research

¹ Doutoranda em Ciências da Educação pela Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD). Mestre em Ciências do Desporto e Educação Física, na Especialidade de Educação Física Escolar, pelo Instituto Superior da Maia (ISMAI). Licenciada em Ciências do Desporto e Educação Física, opção complementar de Alto Rendimento, pela Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto (FCDEF-UP). Formadora do Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua de Professores. Professora de Educação Física do 3.º ciclo do Ensino Básico/ Secundário no Agrupamento de Escolas Dr. Mário Fonseca. Email: analexrib@gmail.com

² Pós-Doutoramento em Ciências da Educação, na especialidade de Política Educativa, Doutoramento -Educação, Especialidade de Desenvolvimento Curricular, Mestre em Ciências da Educação, Licenciatura em Ensino de História e Ciências Sociais, Curso de Especialização em Administração Escolar, da Universidade do Minho. Professor de História – 3º ciclo e secundário. Diretor de um Centro de Formação de Associação de Escolas. Email: joaosousa@iesfape.pt

Recebido em 10/01/2021
Aprovado em 17/02/2021

work emerges from the legislation issued within the scope of “*Curricular Autonomy and Flexibility*”, which recognizes the School's ability to organize itself to respond to its concrete needs, in a logic of bottom-up change. Its main objective is to analyze the understanding and implementation of the *Autonomy and Curricular Flexibility Project* or of a *Pilot Project for Pedagogical Innovation* in the School Group.

Keywords: Education, School, Autonomy and Curricular Flexibility.

Introdução

Com o início do século XXI novas conjeturas sobre a *Educação* tem vindo crescentemente a ocupar um lugar de destaque no seio da comunidade educativa. Primeiramente, o “*Direito à Educação é Universal*”, princípio este fundamentado pela UNESCO³ como sendo seu primeiro objetivo mundial. Mediante este pressuposto, e segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo Português (LBSE), Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, estabelece-se o quadro geral do sistema educativo português (SEP), consolidam-se os estudos curriculares e inicia-se, em Portugal, um período de reforma educativa.

Consequentemente, as medidas de política educativa que foram sendo tomadas tiveram na iminência dois objetivos: i) alargar o número de anos da escolaridade obrigatória, assegurando às crianças e jovens em idade escolar a equidade no acesso à escola; e ii) garantir uma educação de qualidade, proporcionando as melhores oportunidades educativas para todos. No entanto, e no entendimento de Pacheco (2000, 2006), ainda que inovadora no seu conteúdo global dada a sistematização e articulação dos seus artigos, os referenciais desta lei não são significativamente distintos, ao nível da organização da estrutura curricular do ensino básico e secundário, daqueles que se verificaram nas alterações ocorridas nos anos 70 e 80.

Neste sentido, foi-se constatando uma progressão das políticas educativas pelos organismos do poder central, direcionando e submetendo desta forma à consideração da diversidade e da complexidade, como fatores a ter em conta, e ao definir o que se pretende para a aprendizagem dos alunos à saída dos doze anos da escolaridade obrigatória. Acresce ainda a necessidade de se garantir a todos os alunos as melhores oportunidades educativas, independentemente do seu percurso escolar e do que cada um possa realizar em função dos seus objetivos.

³ UNESCO - *United Nations Educational, Scientific & Cultural Organization* (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura).

Após a análise das questões supracitadas, surgiu como principal fonte de motivação desta investigação, a necessidade de aprofundar os conhecimentos acerca da temática – “*Autonomia e Flexibilização Curricular*” – nomeadamente, os fundamentos que sustentam a sua aplicação, bem como, o modo e estratégias a aplicar para ser enraizada com sucesso no seio da comunidade educativa.

A partir dos anos 80, século XX, o ensino em Portugal sofre um processo de transformação estrutural e curricular que conduziu à reforma global do sistema de ensino, através da LBSE⁴. Este processo de transformação segue ao longo dos anos evidenciando características com vista à diversificação curricular e pedagógica, as quais pressupõem o reconhecimento de margens de autonomia escolar. Na história da Escola Pública Portuguesa (EPP) estas alterações têm sido significativas, nomeadamente nas políticas educativas que visaram garantir equidade no acesso à *Escola* e proporcionar uma *Educação* de qualidade, concedendo a todos as melhores oportunidades educativas.

Da gestão centralizada à autonomia pedagógica e curricular das escolas

Na sua tradição centralista, a primeira resposta do SEP à heterogeneidade humana, resultante do processo de massificação da *Escola* foi a uniformidade curricular e pedagógica e não, a diversidade de processos como se esperaria (Formosinho, 1992). O modelo de gestão curricular centralizada foca-se na componente instrucional da educação escolar e assenta em vários pressupostos: i) é possível reduzir as normas pedagógicas a normas burocráticas; ii) existe “*one best way*” de elaborar o currículo; iii) há uma carga horária ideal para cada disciplina e uma duração ideal de aula; e iv) as indicações metodológicas têm validade universal (FORMOSINHO, 1994).

Este modelo de gestão curricular conduz à burocratização da pedagogia e à compartimentação das decisões pedagógicas, porquanto requer que as normas pedagógicas sejam de aplicação universal e uniforme em todas as escolas e, reserva para o ME a formulação do currículo, deixando para os órgãos e/ou para os professores da *Escola* decisões técnicas relativas à sua implementação. Assim, neste modelo centralizado, o professor é concebido como executor do currículo, como mediador técnico a quem compete conhecer as normas e

⁴ Lei n.º 46/86, de 14 de outubro.

orientações prescritas e aplicá-las na sua aula “*através de processos rigorosos de planificação, execução e controlo de resultados*” (FORMOSINO, 1994, p. 27).

Embora continue a predominar maioritariamente este modelo, a história do SEP permite identificar vários dispositivos que visam afastar a “*Educação Escolar*” de uma concepção de “currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único” Formosinho (2007: 17), para evidenciar a inadequação da gestão curricular centralizada à diversidade de alunos de uma “*Escola de Massas*”.

Segundo o autor, a alternativa não está na substituição do “*tamanho único*” por “*tamanhos estandardizados*”⁵ mas sim, na adoção de “outro modelo curricular” que substitua as características essenciais do “tamanho único” e que o aproxime do “ensino à medida” de cada aluno: a nível central definem-se alguns conteúdos do saber e a nível de *Escola* ajustam-se os conteúdos às necessidades dos alunos concretos (FORMOSINHO, 2007: 25).

Esta via alternativa permite que simultaneamente um modelo de gestão que compagine os interesses das comunidades escolar, local e educacional, fugindo assim quer ao centralismo burocrático quer à feudalização da escola (GRÁCIO, 1975). Para além disso, assume subjacentemente a concepção da *Escola* como unidade organizacional autónoma e pedagógica e os professores como profissionais capacitados para serem decisores curriculares: “Só um currículo planeado em parte na escola e pelo professor, opcional, flexível e aberto e com objetivos em si mesmo pode ser adequado à variedade de alunos da escola unificada” (Formosinho, 2007: 26). Por outras palavras, hoje é impensável continuar a estruturar o currículo segundo lógicas distributivas uniformes, ainda que se tenha a necessidade de garantir que todos percorrem um certo caminho comum, balizado pelas competências de que todos precisarão (ROLDÃO, 2000).

O desafio da autonomia e da flexibilização: o ato do pensar ao praticar

À luz desta conscientização, a “*Autonomia e a Flexibilização Curricular*” necessitam de ser equacionadas como duas dimensões fulcrais para a promoção do sucesso do SEP.

Não sendo as escolas e os contextos todos iguais, muito menos os alunos, cada um com as suas próprias características, não se justifica que nos tempos atuais não se exija políticas e práticas de diferenciação pedagógica e o incremento das autonomias e das capacidades e

⁵ Como acontece quando se criam vias curriculares distintas: Ensino Regular e Ensino Profissional.

competências de criação de respostas ajustadas. Assim, não se pode dar o mesmo a todos, do mesmo modo, no mesmo espaço e ao mesmo tempo, concluindo que esse comportamento só pode gerar mais desigualdade, mais insucesso e mais abandono escolar. Para que tal não suceda, o único caminho viável é o caminho da diferenciação inclusiva (BARROSO, 2004; CABRAL, 2014). Estas mudanças são, sem sombra de dúvidas, um desafio às lideranças escolares, quer de topo, quer intermédias, obrigando a rever a missão da *Escola*, da docência e a uma metamorfose de pensamento, planeamento, ação e interação (PALMEIRÃO; ALVES, 2017).

Esta transformação só será viável, no quadro geral de uma ação interativa e colaborativa, entre todos aqueles que fazem parte do processo educativo dos jovens. Neste sentido, o êxito ou o fracasso da inovação depende, em grande parte, da sua receção nas escolas e das dinâmicas que nela se gerarão. Por outro lado, o grande desafio, reside no propósito de centrar a mudança precisamente no modelo de organização do processo de ensino em torno do aluno. Por isso, é a implementação efetiva do PAFC que determinará o alcance da inovação a instituir em cada escola e permitirá compreender o seu real contributo para o enriquecimento do conceito de democratização do ensino no plano da ação organizacional (Figura 1).



Fig. 1 – Linhas orientadoras da Autonomia e Flexibilização Curricular.

Fonte: Autores

Novos Saberes, novos Caminhos: o que a “Old School” já não pode dar

A EPP tem vindo a desenvolver respostas institucionais, curriculares e pedagógicas que lhe têm permitido atingir níveis cada vez mais elevados de qualidade e eficiência: i) os professores são profissionais com elevadas habilitações e reconhecida eficácia; ii) o alargamento da escolaridade obrigatória tem tido resultados positivos, tendo as taxas de abandono escolar precoce vindo a baixar de forma constante, bem como o número de alunos que repetem um nível de escolaridade; e iii) o desempenho dos alunos portugueses em provas internacionais⁶ tem vindo a melhorar consistentemente, desde 2000.

Neste contexto, validar processos educacionais através dos quais seja possível promover processos de construção coletiva de conhecimento pode ser de grande importância e ter consequências positivas na *Educação* do século XXI. Em vez de uma *Escola* preocupada apenas com a absorção passiva de informações, importa um outro modo de pensar a atividade pedagógica, na qual competências como aprender a pensar e a comunicar, a pesquisar, a intervir e a raciocinar logicamente e com sensibilidade humana, devem ser entendidas como objetivos fulcrais da *Educação*. Pode-se assim propiciar a construção efetiva de um novo quotidiano escolar, no qual uma nova didática possibilite que os temas a serem trabalhados em contexto de sala de aula estejam inter-relacionados com a experiência prévia de cada um dos envolvidos num contexto sociocultural mais abrangente e mais significativo.

Nas palavras de Alves et al. (2019: 345):

Encontramo-nos perante um desafio da humanidade que consiste em construir um mundo para o qual é imprescindível deter novas competências para aprender a pensar e atuar, consubstanciadas nos saberes básicos, permitindo a possibilidade de um desenvolvimento equilibrado e harmonioso entre as pessoas e as sociedades consigo mesmas, com os outros e com o meio ambiente. Assim, será fundamental que consigamos articular, de forma reflexiva e crítica, os princípios da dignidade humana, da integridade da pessoa, da proteção e preservação da natureza, com o desenvolvimento científico-tecnológico.

Impõe-se, assim, refletir sobre a *Escola* como espaço capaz de despertar nas gerações, novos modos de pensar a construção de si, num mundo mais justo ou, conforme Paulo Freire (1993) refere mais humano, e em que se prepare a materialização da grande utopia: unidade na diversidade.

⁶ PISA - *Programme for International Student Assessment*;
TIMMS - *Trends in International Mathematics and Science Study*;
PIRLS - *Progress in International Reading Literacy Study*.

Educação para a Cidadania: o caminho para o sucesso educativo

A “Educação para a Cidadania” tem ganho nos últimos anos uma crescente e assumida importância. Atualmente, as ideias de *Cidadania* e *Educação* fazem parte das preocupações centrais dos “*Estados Democráticos*”. A multiplicidade de concepções e representações atribuídas ao conceito de *Cidadania* está diretamente relacionada com a sua importância histórica e social. Apesar de ser um conceito em voga, é evidente a sua presença na história das diferentes sociedades. Neste seguimento, a “Educação para a Cidadania” é encarada como um desafio central das instituições escolares e da sociedade em geral. Assim, os agentes educativos devem promover a formação e a socialização das crianças e jovens, fomentando igualmente a sua integração a participação ativa e responsável na vida da sociedade. No Relatório para a UNESCO da “*Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI*” estão delimitados os quatro pilares da *Educação*:

aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra os três precedentes. (Delors et al., 2003: 77)

Ora, a delimitação destas quatro aprendizagens fundamentais leva-nos a refletir e a (re)pensar o papel da *Escola*, local por excelência de formação dos indivíduos. Esta não se pode limitar a transmitir saberes vazios e sem significado, mas deve possibilitar o desenvolvimento de conhecimentos e competências que permitam a adaptação a um mundo em mudança. Ora, a *Cidadania* traduz-se, assim, no modo de estar e de saber viver em sociedade, o que implica o reconhecimento e a aceitação da “*Diferença e do Outro*”.

No que concerne ao enquadramento legislativo em Portugal, surge o Decreto Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, o qual remete continuamente para a necessidade de implementar a “Educação para a Cidadania”, seja na definição de princípios orientadores, quer na definição das finalidades. Está, por isso, contemplada em todos os ciclos de ensino⁷, afirmando a sua transversalidade e a sua vocação para ser trabalhada de forma articulada, progressiva e consequente.

A sua implementação proporciona aos alunos aprendizagens através de uma participação plural e responsável na consecução do grande objetivo que é formar cidadãos preparados para

⁷ Está consagrada no currículo desde o pré-escolar até ao final da escolaridade obrigatória, sendo de natureza transdisciplinar no 1.º ciclo do ensino básico e tendo uma componente transversal nos restantes ciclos com o contributo de todas as disciplinas/ componentes de formação e disciplina autónoma nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico.

construírem uma sociedade mais justa e inclusiva. Por último, a “Educação para a Cidadania”, deve ser encarada numa perspetiva tridimensional: individual, interpessoal/ social e intercultural, ficando assim clara a sua progressividade e significância, além de ter como pressuposto uma abordagem de “*whole-school approach*”. Convém ainda realçarmos que os professores não devem estar sozinhos nesta importante missão. Acreditamos que a “Educação para a Cidadania” deve ser essencialmente um projeto comum abraçado por todos os agentes educativos: Escola, família, organizações sociais e comunidade em geral, em prol de um mundo melhor.

O perfil do aluno do século XXI

A “Educação para Todos”, obriga à consideração da diversidade e da complexidade como fatores a ter em conta ao definir o que se pretende para a aprendizagem dos alunos. Compreender a mais recente etapa da reforma curricular em curso em Portugal – designada pela expressão “*Autonomia e Flexibilização Curricular*” – exige que se faça uma reflexão fundamentada sobre o “*Perfil do aluno para o século XXI*”, o qual fundamenta a aquisição de competências que os futuros cidadãos deverão apresentar à saída da escolaridade obrigatória.

Segundo Gomes et al. (2017), este documento surge como uma tentativa de suprir o vazio criado nas políticas educativas portuguesas pela anulação do “*Currículo Nacional do Ensino Básico*”⁸. Desta forma apresenta como propósito fundamental a preparação do futuro cidadão para enfrentar os desafios inerentes à vida numa sociedade em constante mutação. A nova sociedade emergente é, sem dúvida, caracterizada por ter um acesso quase ilimitado ao conhecimento, facilitado pelas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), no entanto, continua a fazer uso de modelos educativos que privilegiam a transmissão de conhecimento pelo professor e a sua absorção e reprodução pelos alunos. Este documento, visa assim apostar numa nova *Educação* em que o processo de ensino e aprendizagem serviria essencialmente para desenvolver competências (embora o conhecimento seja sempre uma parte importante desse processo).

Todavia, segundo Voogt e Roblin (2012), as competências de que os alunos necessitam para o século XXI não são novas. Rotherham e Willingham (2009), acrescentam que o pensamento crítico e a resolução de problemas, por exemplo, são dimensões há muito

⁸ Efetivado pelo Despacho n.º 17169/2011 de 23 de dezembro.

associadas ao desempenho académico e aos processos de ensino e aprendizagem. Atualmente, a novidade prende-se com a necessidade de possuir essas competências para alcançar sucesso individual e coletivo, de acordo com as mudanças económicas e sociais que se têm verificado a nível mundial. Salientam ainda que o movimento das competências para o século XXI apresenta vários desafios, nomeadamente o facto de o conhecimento poder ser subvalorizado, dada a quantidade e velocidade com que novo conhecimento é produzido, e de se poder considerar que as formas de conhecer informação são mais importantes do que a informação por si própria. O debate não deve estar centrado no conhecimento versus competências, pelo contrário, o conhecimento e as competências estão interrelacionados.

Neste seguimento, Gomes et al. (2017: 8) associam ainda a noção de competências a várias dimensões, ao referir-se a “Um perfil de competências assente numa matriz de conhecimentos, capacidades e atitudes”. Esta ideia é reforçada mais adiante, quando se passa à apresentação das competências-chave que devem constituir o perfil, as quais, segundo Gomes et. al. (2017:12) devem ser

mobilizadoras de conhecimentos, de capacidades e de atitudes - adequadas aos exigentes desafios destes tempos, que requerem cidadãos educados e socialmente integrados: jovens adultos capazes de pensar crítica e criativamente, adaptados a uma sociedade das multiliteracias, habilitados para a ação quer autónoma quer em colaboração com os outros, num mundo global e que se quer sustentável.

As propostas assentam, assim, numa série de princípios extremamente importantes para a adaptação à sociedade do século XXI, organizados segundo várias diretrizes: i) promoção de uma sociedade democrática, justa e inclusiva, logo sustentável – incluir como requisito de *Educação* e contribuir para o desenvolvimento sustentável; ii) valorização de um saber holístico gerador de soluções para problemas sociais – um perfil de base humanista com a valorização do saber; e iii) defesa de uma abordagem transversal do processo de ensino e aprendizagem focada no desenvolvimento de competências e na aprendizagem ao longo da vida para uma permanente adaptação a uma sociedade em constante mutação – educar ensinando para a consecução efetiva das aprendizagens, educar ensinando com coerência e flexibilidade e garantir a estabilidade.

A promoção de uma *Educação* assente nestes princípios deverá contribuir para a formação de um cidadão dotado de determinadas características: i) democrático, justo e inclusivo, logo livre, autónomo, responsável e consciente de si próprio e do mundo que o rodeia - sendo capaz de pensar crítica e autonomamente, ser criativo, com competência de trabalho colaborativo e capacidade de comunicação e conhecedor e respeitador dos princípios

fundamentais da sociedade democrática e os direitos, garantias e liberdades em que esta assenta; ii) capaz de promover a sustentabilidade, perspectivada em várias dimensões (ecológica e ambiental, linguística, cultural, etc.) - revelando-se promotor do respeito pela dignidade humana, pelo exercício da *Cidadania* plena, pela solidariedade para com os outros, pela diversidade cultural, pelo debate democrático e capaz de rejeitar todas as formas de discriminação/ exclusão social; iii) humanista e com capacidade de resposta face aos desafios sociais, ou seja, dotado de literacia cultural, científica e tecnológica que lhe permita analisar e questionar criticamente a realidade, avaliar e seleccionar a informação, formular hipóteses e tomar decisões fundamentadas no seu dia-a-dia, e consciente da importância e do desafio oferecidos conjuntamente pelas Artes, as Humanidades, a Ciência e Tecnologia para a sustentabilidade social, cultural, económica e ambiental - capaz de lidar com a mudança e a incerteza num mundo em rápida transformação; e iv) empenhado na aprendizagem ao longo da vida, por conseguinte apto a continuar a sua aprendizagem ao longo da vida, como fator decisivo do seu desenvolvimento pessoal e da sua intervenção social. A figura 2, abaixo ilustrada, resume as características do aluno do século XXI.



Fig. 2 – Perfil do aluno para o século XXI.

Fonte: Autores

Metodologia

A presente investigação parte da vontade de compreender melhor algumas práticas implementadas, no sentido da resolução de um problema: a Implementação de um PAFC/ P-PIP no AE. De facto, o acesso massificado à *Educação*, a que assistimos na segunda metade do

século XX, deu-se sem que tenha havido alterações de fundo ao nível do modelo escolar. A *Escola* abriu as portas à diversidade, respondendo à heterogeneidade com uma uniformidade de processos pedagógicos e organizacionais.

Recorrendo ao Despacho n.º 3721/2017 de 3 de maio, onde se preconiza um compromisso de implementação de um programa para a inovação na aprendizagem, orientado para modelos de autonomia reforçada e gestão flexível, emerge a preocupação de como implementar esses projetos, cuja ação se baseia na adoção de medidas que promovam a qualidade das aprendizagens e permitam uma efetiva eliminação do abandono e do insucesso escolar em todos os níveis de ensino. A inovação pedagógica deve ser equacionada a partir do entendimento do conceito de “inovação” e de “fazer as coisas melhor” (BOLÍVAR, 2003: 53), a partir de mudanças qualitativas emergentes, nomeadamente, ao nível dos processos educativos, da gestão e desenvolvimento curricular, da pedagogia e em termos organizacionais.

Neste âmbito, Gil (2018) reforça que a sustentabilidade de um ensino que se pretende que seja de qualidade e excelência, obriga à reestruturação de novas práticas de gestão curricular, contextualizada num quadro de uma maior autonomia. Esta e outras formas de como gerir o currículo potenciam enormes desafios atuais, mas é, sem sombra de dúvida, a garantia de que um novo conceito de *Escola* é possível. Cohen e Fradique (2018) acrescentam ainda que o derradeiro desafio é olhar para o aluno e aplicar os princípios da inclusão e equidade, ou seja, a efetiva igualdade de oportunidades e o tratamento diferenciado das diferenças dos alunos.

Neste seguimento, questiona-se como implementar a *Autonomia e a Flexibilização Curricular* e qual o percurso que temos de seguir, tendo em conta os aspetos problemáticos evidenciados no PAFC (figura 3) e, mantendo em mente a inevitabilidade de (re)inventar uma *Escola* consciente, que necessita urgentemente de viver os tempos atuais de uma *Educação* globalizante do conhecimento ativo, integrado e transdisciplinar e voltada para o século XXI.

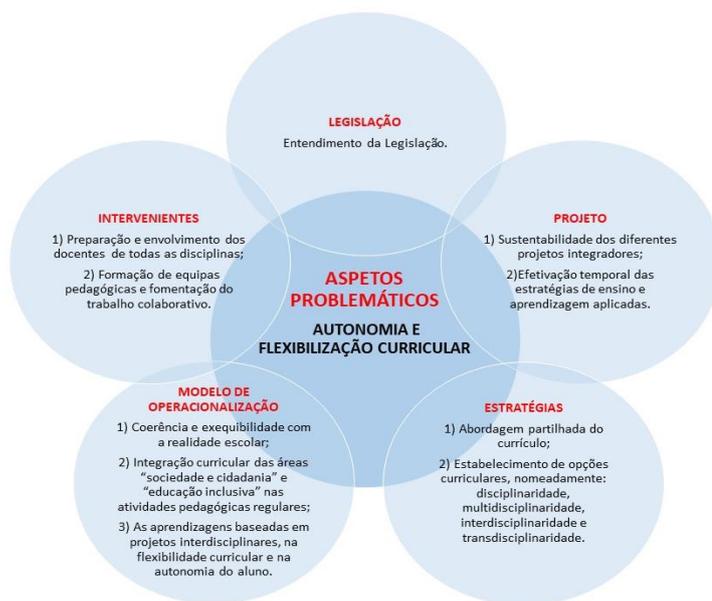


Fig. 3 – Aspectos problemáticos decorrentes da análise da implementação da Autonomia e Flexibilização Curricular.

Fonte: Autores

Neste contexto, pretende-se com a investigação realizada dar resposta à seguinte pergunta de partida: Como está implementado o Projeto de Autonomia e Flexibilização Curricular/ P-PIP na promoção das aprendizagens no AE?

Objetivos

Para a definição de objetivos concretos torna-se fulcral orientar a nossa atenção para a visão educativa que esta unidade orgânica possui e de que forma pretende ser entidade promotora de uma visão inclusiva e democrática da *Escola*.

Assim, estabelecemos como objetivos primordiais deste projeto: a) Compreender o PAFC/ P-PIP e a forma como ele é implementado/dinamizado na instituição em estudo; b) Compreender as dinâmicas desenvolvidas na organização do AE em análise, aquando da implementação do PAFC/P-PIP e os seus impactos na promoção das aprendizagens e nos resultados escolares.

Como objetivos específicos, definimos: i) Analisar criticamente os documentos normativos inerentes ao *Projeto de Autonomia e Flexibilização Curricular* (PAFC) no AE; ii) Identificar referenciais adotados no AE que possam contrariar o sistema de ensino “*dito tradicional*”; iii) Conhecer as dinâmicas desenvolvidas na reorganização da *Escola*, a fim de dar resposta aos

desafios que hoje se colocam à *Educação*; e iv) Analisar a percepção dos elementos coordenadores do projeto sobre as potencialidades e os constrangimentos associados à implementação do PAFC/ P-PIP.

Definido o problema é necessário escolher as técnicas de recolha necessárias para construir os instrumentos que nos permitem obter os dados da realidade. O modelo de recolha de dados é para Vilelas (2009: 265), “qualquer recurso a que o investigador pode recorrer para conhecer fenómenos e extrair deles informação”. Cabe por isso ao investigador selecionar os instrumentos de recolha de dados que melhor respondam aos objetivos da sua investigação. Parece consensual que o estudo de caso, a análise do seu contexto bem como o problema, os pressupostos e respetivas questões orientadoras, indicam ao investigador as melhores técnicas e materiais a utilizar, bem como a informação a recolher entre os instrumentos de recolha de dados.

Tendo como finalidade a recolha de informações sobre a implementação do PAFC neste contexto, pretende-se analisar os diferentes parâmetros que o AE selecionou como prioritários para a implementação do seu projeto. Passamos a descrever de modo mais concreto as opções metodológicas tomadas para o constructo da presente investigação.

Estudo de Caso

Propõe-se como metodologia a adotar mais indicada, o estudo de caso. Morgado (2018: 63) refere-se a este como

um processo de investigação empírica que permite estudar fenómenos no seu contexto real e no qual o investigador, não tendo o controlo dos eventos que aí ocorrem, nem das variáveis que os conformam, procura aprender a situação na sua totalidade e, de forma reflexiva, criativa e inovadora, descrever, compreender e interpretar a complexidade do caso em estudo.

Faremos uso da metodologia qualitativa, recorrendo ao inquérito por entrevista semiestruturada e à análise documental. Segundo Bodgan e Biklen (1994) e Duhamel e Fortin (1999), este tipo de análise permite a observação em detalhe de um contexto, de um indivíduo ou de um acontecimento específico, enquadrando-se, assim, no estudo que se pretende desenvolver. Para realizar um estudo de caso deve-se, no entanto, ter em consideração uma base teórica e bibliográfica forte e rigorosa, apresentando o encaminhamento imprescindível para irmos ao encontro do problema de pesquisa. Fortin (1999) acrescentou, ainda, que na investigação científica a teoria e a prática estão estritamente ligadas.

Neste seguimento, podemos afirmar que iniciamos este estudo pelo enquadramento bibliográfico e pela análise dos normativos legais relacionados com a temática da investigação que lhe estavam intimamente interligados. A pesquisa documental é, portanto, uma etapa essencial à exploração de um domínio de investigação.

Caracterização do AE

Enquanto organização, a Escola não pode ser considerada fora do contexto onde reside e onde confluem interesses diversos designados por comunidade educativa, circunstância que concorre para que se possa afirmar que “a escola é um contexto” (PALOMARES, 2003: 114).

Assim, o AE é constituído por 2 jardins de infância, 1 Escola Básica, 6 Escolas Básicas e 2 Escolas Básicas e Secundárias.

Participantes no Estudo

Relativamente à população sobre qual recai a responsabilidade da análise do PAFC/ P-PIP, a mesma reporta-se ao universo de elementos responsáveis pela dinamização do projeto no AE. Assim, neste estudo estão envolvidos, 3 participantes: i) 1 elemento da direção (a Diretora do AE); e ii) 2 elementos da coordenação do PAFC (1 de cada EBS do AE).

A justificação desta seleção contempla o recolher de informações/ dados relevantes junto da liderança de topo (a Diretora) e da liderança intermédia (coordenadores do PAFC).

Análise de Conteúdo

Segundo Bardin (1991), a análise de conteúdo consiste num conjunto diversificado de instrumentos metodológicos, que se aplicam a discursos, cujo fator comum é a inferência e o raciocínio dedutivo. Esta metodologia requer do investigador uma tarefa de desocultação e procura do não-dito, através de um esforço de interpretação entre a objetividade e a subjetividade. Segundo o mesmo autor, a análise de conteúdo pode servir duas funções: uma função heurística (análise de conteúdo movida pela descoberta) e uma função de administração da prova.

Toda a informação recolhida, através da entrevista, é sujeita à técnica de análise de conteúdo visando a sua condensação, com o objetivo de possibilitar a sua passagem ao processo de descrição e interpretação. A análise de conteúdo tem como principal objetivo analisar, organizar e interpretar os dados recolhidos, segundo determinadas regras, conduzindo a investigação a uma nova compreensão e à produção de conhecimento a partir desses mesmos dados.

Posteriormente à recolha dos dados, a análise ocorre ao longo de várias fases, que por vezes se sobrepõem. A primeira é o reconhecimento das categorias de análise: conceitos (palavras que representam uma ideia importante para o objetivo da investigação), temas (afirmações e explicações sumárias, que podem apresentar relações entre conceitos) e acontecimentos. Elas permitem a simplificação do material analisado e facilitam a compreensão do seu sentido. Sendo assim, a importância da definição de categorias de análise é muito significativa, pois a sistematização das informações recolhidas e a elaboração de inferências, dependem dessa definição;

A segunda fase, preparação do material, torna-se pertinente, antes da análise propriamente dita. Este é um processo longo. A exploração do material envolve as tarefas de codificação, onde a escolha das unidades de registo e a escolha de categorias (classificação) pretendem aplicar as decisões tomadas na pré-análise. As categorias, ditas boas, devem possuir determinadas qualidades, tais como: “a homogeneidade” que apela a um só princípio de classificação; “a pertinência” do que se vai analisar; “a objetividade e fidelidade” que se definem como possibilidade de aplicar a mesma grelha categorial quando se submetem a várias análises as diferentes partes de um mesmo material; “a produtividade” quando “um conjunto de categorias (...) fornece resultados férteis” (BRADIN, 1991: 120).

Por fim, o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação visam tornar os dados válidos e com significado. Desta forma, procedeu-se à categorização dos dados recolhidos através de uma análise de conteúdo, partindo-se das categorias constantes no guião de entrevista aplicado, deixando, contudo, espaço para que dentro dessas categorias mais abrangentes pudessem emergir subcategorias.

Parece-nos que, no trabalho de análise do conteúdo da entrevista, juntamente com o conhecimento construído num certo contexto de ação e com o nosso quadro teórico de referência, nos aproximamos dos critérios de cientificidade a que deve obedecer qualquer investigação qualitativa.

Análise Documental

Para a constituição do corpus de documentos, análise documental, foram selecionados os documentos oficiais, nomeadamente, os documentos estruturantes do AE onde foi desenvolvido o estudo: i) Projeto Educativo (PE); ii) o Plano de Ação Estratégica (PAE) e iii) a documentação produzida para a implementação do PAFC.

A leitura destes documentos permite uma apropriação mais aprofundada da realidade e, por outro lado, ajudaram à concretização dos objetivos do estudo. Após a análise dos dados recolhidos, é feito o cruzamento da informação obtida, permitindo assim uma caracterização completa do foco do nosso estudo.

Apresentação e Análise dos Resultados da Investigação

No seguimento da investigação, serão apresentados e discutidos os resultados adquiridos nesta investigação. Assim, procuramos analisar e refletir sobre as respostas que nos foram dadas. Os dados recolhidos mediante as entrevistas visam contribuir para a resposta aos objetivos inicialmente delineados.

Referência aos Inquéritos por Entrevista

As entrevistas efetuadas foram organizadas e estruturadas, de forma a ser mais fácil construir-se significados relacionados com a investigação, por isso utilizamos uma matriz de categorias e subcategorias, procedimento de categorização (GÓMEZ, 1995), para que sejam reduzidas a unidades mais básicas.

O mesmo autor defende ainda que a categorização consiste em separar distintas unidades de significado e agrupá-las de acordo com a sua finalidade. Neste sentido, categorizar pode ser um processo que revele alguma exaustividade e subjetividade, uma vez que temos que determinar que unidades devem ser incluídas nas categorias existentes (GÓMEZ et al., 1999).

Apresentação e Análise dos Resultados

No seguimento da investigação, apresentam-se de seguida os resultados e a respetiva análise ao estudo realizado. Assim, procuramos refletir sobre as respostas que nos foram dadas pela Diretora do AE e pelos coordenadores do PAFC através dos inquéritos por entrevistas.

Paralelamente, recorreu-se à análise documental, que incidiu sobre os documentos oficiais, nomeadamente, os documentos estruturantes do AE, mais concretamente o PE, o PAE, a documentação produzida para implementação do PAFC, bem como as informações retiradas da plataforma digital criada para o mesmo efeito e que reflete na prática todo o trabalho dinamizado pelos docentes do AE em prol do projeto.

Quadro 1 – Categoria – Contextualização da Temática.

Categoria	Subcategoria	Excerto da Entrevista
Contextualização da Temática PAFC/ P-PIP	Significado	<p>E1- PAFC - "... conjunto de medidas/atividades/estratégias para apoiarem/suportarem os seus projetos... permite, com imaginação e criatividade, criar alguns projetos adaptados à realidade da comunidade educativa de cada agrupamento".</p> <p>P-PIP - "...realização de projetos orientados para a adoção de medidas que, promovendo a qualidade das aprendizagens, permitam uma efetiva eliminação do abandono e do insucesso escolar em todos os ciclos de ensino."</p> <p>E2- O PAFC - "... dinâmica de organização de trabalho de forma diferenciada... desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar que fomenta o trabalho de competências comuns. Ou seja, tal permite que tanto os conteúdos programáticos como as metodologias e a calendarização sejam flexíveis/adequados às necessidades das aprendizagens dos alunos."</p> <p>P-PIP - "... implica a definição de um público-alvo específico, com a organização de um percurso escolar que lhe seria adequado, com currículos também eles adaptados."</p> <p>E3- PAFC - "... pede às escolas que adaptem o Currículo à realidade local, potenciando e conferindo sentido às aprendizagens dos alunos.</p> <p>... é uma importante ferramenta potenciadora de diferentes formas de abordar, potenciando o estabelecimento de pontes entre os diferentes conteúdos programáticos entre as diferentes disciplinas."</p> <p>P-PIP - "... Desconheço este tipo de projetos."</p>
	Aplicação	<p>E1- "... deram-se os primeiros passos com o Plano de Ação Estratégica (PAE) no qual definimos um conjunto de ações e práticas inovadoras, nomeadamente as coadjuvações entre ciclos... Outro passo dado no sentido a flexibilização é a nossa plataforma de articulação entre todas as disciplinas do currículo de cada ano de escolaridade na qual todos os docentes promovem atividades conjuntas, não com todas as disciplinas do ano de escolaridade, mas ... com aquelas nas quais faz sentido fazer articulações facilitadoras das aprendizagens dos alunos e, conseqüentemente, melhorando a atuação dos docentes e o sucesso escolar."</p> <p>E2- "... estamos a dar os primeiros passos na implementação de um PAFC, mas não de um P-PIP."</p> <p>E3- Nesta fase foram identificados os conteúdos que se "contactam" em diversas disciplinas.</p> <p>Existem articulações de diferentes tipos, que vão desde uniformização de resolução de problemas matemáticos, uniformização da terminologia, abordagem conjunta de conteúdos,</p>

pequenas alterações no currículo onde os conteúdos transitam entre disciplinas e articulação com diversos projetos. Neste momento foi criada uma plataforma de articulação onde todos os Grupos Disciplinares propõem atividades de articulação e flexibilização curricular.”

Fonte: Autores

De uma forma geral, a partir da análise do Quadro 1, os entrevistados mostram-se conhecedores da essência do PAFC. Entendem a importância/ intencionalidade do processo, conseguindo direcionar o seu conhecimento para a coordenação de um PAFC no AE. Os mesmos demonstram consistência na autonomia para analisar, decidir, concretizar e avaliar, ferramentas fundamentais referidas por Roldão (1999) no âmbito do processo de tomada de decisões.

Conseqüentemente, todos parecem corroborar acerca da importância do trabalho colaborativo entre pares, nomeadamente ao nível das ações e das articulações curriculares entre as diferentes disciplinas e entre ciclos e preconizados por Formosinho (2007: 27). No entanto, quando questionados sobre a forma de aplicação do PAFC no AE, todos são unânimes em afirmar que ainda se está a dar os primeiros passos na implementação do projeto, tendo como intuito principal o aferir metodologias de trabalho, pontos comuns às diferentes disciplinas e a realização de alguns projetos de trabalhos mais de caráter interdisciplinar, procurando levar a cabo tarefas que versem sobre matérias comuns, para que os alunos envolvidos possam entender a transversalidade dos conteúdos e das aprendizagens.

Sustentam ainda o início do projeto, tendo como objetivo principal, e de acordo com o PAE do AE, o delinear de um processo coerente, bem sustentado e, sobretudo orientado para a realidade contextual do mesmo, procurando desta forma envolver todos os docentes num caminho concreto e, consolidado com práticas educativas inovadoras e facilitadoras de uma aprendizagem efetiva.

Quadro 2 – Categoria – Organização/ Planeamento.

Categoria	Subcategoria	Excerto da Entrevista
Organização/ Planeamento	Legislação/ Orientação	<p>E1- “... Decreto-Lei n.º 54/2018... e ...n.º 55/2018, o Perfil dos Alunos à saída da escolaridade obrigatória, as Aprendizagens Essenciais, o Projeto Educativo do Agrupamento e o Plano de Ação Estratégica.”</p> <p>E2- “... Perfil dos Alunos à saída da escolaridade obrigatória, Aprendizagens Essenciais de diversas disciplinas e o Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho...”</p> <p>1) Cohen, A. C. & Fradique, J. (2018). <i>Guia da Autonomia e Flexibilidade Curricular</i>. Lisboa: Raiz Editora</p> <p>2) Cosme, A (2018). <i>Autonomia e Flexibilidade Curricular – Propostas e Estratégias de Ação (ensino básico e secundário)</i>. Porto: Porto Editora.”</p>

		<p>E3- “<i>Perfil dos Alunos à saída da escolaridade obrigatória, Aprendizagens Essenciais e o Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho</i>”.</p>
Intervenientes		<p>E1- “<i>... Hiolanda Esteves, Luís Costa e diretora e elementos da direção, mais diretamente na fase inicial. Depois foram chamados os órgãos de gestão (pedagógico e conselho geral) e na elaboração propriamente dita todos os coordenadores, seus adjuntos e outros colegas de cada grupo disciplinar reuniram várias vezes para a construção do documento que os colegas Hiolanda e Luís passavam para a plataforma interativa ...</i>”</p> <p>E2- “<i>... todos os Departamentos e Grupos disciplinares foram levados a tomar parte na construção do Projeto.</i>”</p> <p>E3- “<i>participaram por ano de escolaridade, dos segundo e terceiro ciclos, um ou dois professores de cada Grupo Disciplinar ...</i>” e “<i>Todas essas medidas foram posteriormente aferidas nos Departamentos Curriculares e aprovadas em Conselho Pedagógico. Saliento ainda o papel do Conselho Pedagógico na definição dos critérios da construção da plataforma.</i>”</p>
Planeamento das Atividades		<p>E1- “<i>No final do ano letivo anterior...</i>”</p> <p>E2- “<i>O trabalho desenvolvido no presente ano letivo, foi preparado no ano letivo anterior, mais precisamente no último período. Depois, no início do presente ano letivo, foi apresentada toda a dinâmica que ia ser levada a cabo, mais pensando nos docentes que tinham estado envolvidos no processo, por terem sido colocados só nesse ano.</i>”</p> <p>E3- “<i>Numa fase inicial, foram estabelecidas diversas reuniões em sede de Departamento Curricular e de Grupo Disciplinar com o desiderato se identificar algumas medidas de articulação...</i>”</p>
Procedimentos		<p>E1- “<i>Houve a fase inicial de contactos para percebermos exatamente o que era necessário, de seguida os coordenadores do projeto reuniram, muitas vezes, para a criação da base de dados/plataforma de trabalho criada pelo Luís. Houve ainda 2 reuniões de conselho pedagógico para as quais foram convidados os adjuntos do coordenador para ajudar na divulgação e apropriação do projeto. No final do ano letivo decorreram as reuniões (coordenadas por ambos) de articulação com todos os grupos disciplinares para definirem que atividades articuladoras faziam sentido em cada ano de escolaridade as quais foram lançadas na plataforma pelo Luís e Hiolanda.</i>”</p> <p>E2- “<i>Organização da equipa de trabalho... Reuniões com Direção ... Planificação e conceção da metodologia a adotar ... Realização de reuniões de Departamento e Grupos disciplinares ... Criação de uma plataforma online para recolha de dados por parte da equipa e respetivo guião de utilização ... Reuniões por anos letivos ... Recolhidas as propostas todas por anos (do 5º ao 9º), estas foram novamente analisadas em sede de Departamento e Grupos Disciplinares para que todos os docentes se pudessem pronunciar sobre as propostas que cada equipa de ano tinha feito... Correção da base de dados e registo, por parte da equipa, de falhas que ainda se verificavam ... Contactos com representantes de anos, para tentar recolher todas as informações em falta ... No ano letivo ... no 1º CT de cada turma, foi dada a possibilidade de se inserirem nos projetos de trabalho interdisciplinar por turma; isto é, independentemente do que fora definido em sede de Departamento ou Grupo disciplinar, cada CT podia criar outras articulações que implicassem outros trabalhos a realizar ...</i></p> <p><i>cada CT escolheu, dentro das propostas dos Departamentos e Grupos Disciplinares as atividades que, não sendo de carácter obrigatório, optaria por realizar.</i>”</p> <p>E3- “<i>Com a contribuição do Conselho Pedagógico e dos Departamentos Curriculares, a equipa de articulação criou uma plataforma que possibilitou o trabalho simultâneo de dezenas de professores.</i></p> <p><i>Seguidamente, foi articulada com a direção do Agrupamento e com os coordenadores de Departamento Curricular a criação de</i></p>

equipas multidisciplinares, por ano de escolaridade, onde estiveram presentes pelo menos um professor de cada Grupo Disciplinar.”

Fonte: Autores

Podemos constatar, a partir da análise do Quadro 2, que foi intuito do AE, dar início a um PAFC devidamente estruturado e consistente, tendo por base as diretrizes emanadas pelo ME, tal como mencionado pelos entrevistados. É de todo persistente, a preocupação em entender e projetar na prática os intuítos de um PAFC. Nesta fase não ponderam a implementação de um P-PIP considerando prematuro o investimento num projeto dessa natureza.

Ainda que se encontre numa fase inicial, foi referido que se procurou a adoção de um modelo organizativo que abrangesse as seguintes dimensões: a integração curricular e a organização dos profissionais que asseguram as situações de aprendizagem, indo ao encontro do que é preconizado por Formosinho e Machado (2009). Tendo em conta as alterações no que concerne à autonomia e à colaboração dos professores das diferentes áreas disciplinares – “Equipas Multidisciplinares”, ou seja, trabalho colaborativo entre pares, entende-se que as ações tenham em vista o controlo das diferentes variáveis da organização pedagógica e da coordenação e gestão do processo de ensino e aprendizagem, tal como podemos evidenciar quer no planeamento das atividades quer nos diversos procedimentos adotados no AE.

Quadro 3 – Categoria – Equipas de Trabalho.

Categoria	Subcategoria	Excerto da Entrevista
Equipas de Trabalho	Organização das Equipas	<p>E1- “...cada grupo disciplinar trabalha de acordo com as articulações propostas...”</p> <p>E2- “... 2 elementos em estreita relação com a Direção” ... “organizado de forma presencial, em reuniões, por mail, numa ótica de trabalho colaborativo.”</p> <p>E3- “... os dois membros da equipa desdobraram-se em reuniões com os Diretores de Turma de forma a facilitar a introdução de novos processos nos trabalhos dos Conselhos de Turma.”</p>
	Periodicidade Reuniões	<p>E1- “No final de cada período, também nas reuniões de CT faz-se um balanço.”</p> <p>E2- “Os membros da equipa reúnem sempre que necessário.”</p> <p>E3- “Os membros da equipa reúnem sempre que necessário.”</p>

Fonte: Autores

Nesta categoria, a partir da análise do Quadro 3, verificou-se que a organização pedagógica em torno das equipas de trabalho/ multidisciplinares, consistiu na organização de todo um conjunto de ações e medidas regendo-se por uma hierarquia bem delineada. Assim, o projeto ainda que numa fase embrionária, foi organizado metodicamente, sendo liderado por uma equipa de trabalho autónoma (2 elementos coordenadores - 1 elemento responsável por cada EBS) nomeados pela Diretora do AE e à qual respondem diretamente quando necessário.

Esta organização encontra um paralelismo na perspectiva mencionada por Formosinho e Machado (2009), a qual destaca que cada equipa de trabalho deve gozar de certa autonomia num campo vasto da ação docente, a saber: i) a avaliação das necessidades; ii) o estabelecimento de prioridades; iii) definição de objetivos; iv) seleção dos conteúdos e sua integração geral; v) organização das estratégias de ensino; vi) desenvolvimento das atividades; vii) organização dos recursos e materiais didáticos; viii) orientação e acompanhamento dos alunos e critérios de avaliação; ix) criatividade para gerar e gerir recursos próprios, para além daqueles que a escola pode disponibilizar; e x) gestão flexível do tempo escolar e organização das atividades letivas e não letivas de modo a proporcionar um adequado tempo útil de aprendizagem a cada aluno.

Posteriormente, e segundo os mesmos autores, prevê-se também a participação de todos os restantes elementos nas várias fases do processo de desenvolvimento curricular. Esta reconfiguração da gestão pedagógica intermédia requer uma estruturação vertical assegurada pela figura dos coordenadores da equipa de trabalho, bem como uma coordenação geral que permita a conjugação da ação das diferentes equipas (coordenação e equipas multidisciplinares) e a sua articulação com a gestão pedagógica de topo.

Tendo por base as diretrizes emanadas, constatamos que o trabalho é assim organizado, à posteriori, pelos diferentes departamentos e áreas disciplinares, coordenação de diretores de turma, diretores de turma e diferentes elementos dos conselhos de turma. Todo o processo é delineado através de reuniões com vista a agilizar procedimentos comuns entre todos os intervenientes. Neste sentido, reconhece-se a importância da existência das diferentes equipas educativas como uma medida organizacional que potencia e concretiza a colaboração entre docentes, criando condições que permitem uma gestão integrada e flexível do currículo, com impacto nas aprendizagens dos alunos.

Quadro 4 – Categoria – Implementação do Projeto.

Categoria	Subcategoria	Excerto da Entrevista
Implementação do Projeto	Dificuldades Implementação de Medidas	<p>E1- <i>“Há sempre resistência a mudanças por parte da maioria das pessoas e os agentes educativos não são exceção...”</i></p> <p>E2- <i>“... os problemas começaram a surgir com a utilização da base de dados, uma vez que nem todos os docentes se inteiraram das suas funcionalidades e da forma como esta se utilizava...”</i></p> <p>E3- <i>“... a principal dificuldade prendeu-se ao facto de num curto espaço de tempo se ter reestruturado uma série de processos que obrigaram os docentes a adaptarem-se a nível técnico, metodológico e pedagógico.”</i></p>
	Dificuldades na Implementação das Medidas	<p>E1- <i>“Não, depois de definidas as reuniões de trabalho, os docentes propuseram as articulações que faziam sentido.”</i></p> <p>E2- <i>Não recebemos registos de dificuldades de maior monta por parte dos professores envolvidos</i></p> <p>E3- <i>“Não.”</i></p>

Fonte: Autores

Quanto à preparação para a implementação deste projeto, a partir da análise do Quadro 4, os entrevistados referiram que existiu uma boa preparação prévia e informação sobre o PAFC. Entenderam ainda que a implementação ocorreu dentro da normalidade e manifestaram a existência de todos os recursos para uma boa prática. No entanto, numa fase inicial relataram alguma resistência e resiliência à mudança por parte dos seus pares.

Com a implementação do PAFC, surge assim a necessidade de valorizar outras competências: a gestão curricular; o trabalho colaborativo e o trabalho de projeto, o qual implica, sem dúvida, novos desafios, introduzindo por sua vez novas responsabilidades no desempenho das funções docentes inerentes à prática pedagógica e à operacionalização do trabalho de natureza interdisciplinar e de articulação disciplinar inerentes nas orientações do ME. Tendo em conta esta nova responsabilidade do trabalho colaborativo verificou-se, inicialmente, também algumas dificuldades na implementação de algumas medidas. No entanto, o esforço de articulação e entreaajuda entre os docentes foi positivo, impulsionado o seu trabalho colaborativo, ultrapassando obstáculos e mantendo-se, ainda que numa forma discreta, sob a alçada e monitorização das equipas de “*Liderança Intermédia e de Topo*”.

Quadro 5 – Categoria – Avaliação.

Categoria	Subcategoria	Excerto da Entrevista
Avaliação	Estratégias	<p>E1- “Em cada conselho de turma (CT) faz-se uma avaliação do trabalho realizado e as atualizações necessárias.”</p> <p>E2- “Para avaliar as diferentes atividades do projeto, foi criado um documento no Google Form ao qual os docentes tiveram de responder, findas as atividades previstas.”</p> <p>E3- “Para avaliar as diferentes atividades do projeto, foi criado um documento no Google Form ao qual os docentes tiveram de responder, findas as atividades previstas.”</p>
	Periodicidade de avaliação	<p>E1- “No final de cada período, também nas reuniões de CT faz-se um balanço embora seja prematura ainda qualquer avaliação consistente.”</p> <p>E2- “... no fim do 1º período, cada DT recebeu um link que dava acesso ao referido documento e, em sede de CT, este seria ativado e o questionário respondido, na presença de todos os docentes, para que os envolvidos pudessem, em conjunto, fazer o balanço pretendido.”</p> <p>E3- “O projeto é avaliado no final de cada período letivo por todos os elementos dos Conselhos de Turma.”</p>
	Efeitos nas Aprendizagens e Resultados Escolares	<p>E1- “Ainda é prematura qualquer avaliação pois só temos 2 períodos letivos de implementação.”</p> <p>E2- “Esta avaliação não pode ser feita ainda de forma completa e consistente, uma vez que é prematuro e o ano letivo não acabou, logo as atividades também não. No entanto, o que se verificou nas avaliações feitas no fim do 1º período de algumas das atividades, os docentes apontam mais-valias que passam, entre outros, pela “poupança” de tempo; isto é, tal projeto evita a repetição de conteúdos e fomenta a interdisciplinaridade.”</p> <p>E3- “Nesta fase é muito prematuro realizar uma avaliação sobre os efeitos do projeto. Note-se, que o tempo de aplicabilidade do projeto é de cerca de cinco meses, só tendo sido realizada uma avaliação intermédia, no final do primeiro período. Não obstante, os</p>

professores referiram que as medidas implementadas estão a surtir um efeito positivo.” e “...Relativamente aos resultados escolares, ainda não é possível proceder a uma avaliação fidedigna devido ao curto período de aplicabilidade do projeto.”

Fonte: Autores

Ao observar o Quadro 5, e de acordo com o resultado das entrevistas, podemos constatar que é mencionado que ainda é prematuro haver momentos de avaliação relativamente a concretização dos objetivos do projeto ao nível das estratégias e dos efeitos nas aprendizagens e resultados escolares, tendo em conta que o tempo de início da aplicação do mesmo é ainda recente. Não obstante, os docentes apontam mais-valias que passam, entre outros, pela poupança de tempo e a fomentação da interdisciplinaridade.

Verificou-se ainda que foi criado um documento no “*Google Form*” ao qual os docentes terão de responder, findas as atividades previstas. Também os diretores de turma, em sede de conselho de turma farão uma avaliação por período, corroborando com os pressupostos de uma avaliação contínua ao longo do ano letivo.

Quadro 6 – Categoria – Vantagens.

Categoria	Subcategoria	Excerto da Entrevista
Vantagens do Projeto	Articulação de Conteúdos	<p>E1- <i>“Inequivocamente há maior quantidade de trabalho de pares e colaborativo e os docentes trabalham de forma mais articulados os conteúdos afins a várias disciplinas para o mesmo ano de escolaridade.”</i></p> <p>E2- <i>“... com a aplicação destas medidas permite uma gestão mais parcimoniosa de recursos... que com a uniformização na abordagem de conteúdos e nas terminologias a usar em sala de aula que os alunos aprendem melhor...que com os projetos de articulação e flexibilização que ocorrem entre diversas disciplinas, verifica-se que os conteúdos deixam de ser vistos de forma estanque pelos discentes e passam a fazer mais sentido para estes.”</i></p> <p>E3- <i>“... com a aplicação destas medidas permite uma gestão mais parcimoniosa de recursos... que com a uniformização na abordagem de conteúdos e nas terminologias a usar em sala de aula que os alunos aprendem melhor...que com os projetos de articulação e flexibilização que ocorrem entre diversas disciplinas, verifica-se que os conteúdos deixam de ser vistos de forma estanque pelos discentes e passam a fazer mais sentido para estes.”</i></p>
	Propostas de Melhoria	<p>E1- <i>“As propostas de melhoria surgirão quando o balanço for mais consistente.”</i></p> <p>E2- <i>“... foram chegando diversos pedidos à equipa por parte de alguns órgãos pedagógicos e de gestão, como por exemplo a introdução das atividades de cidadania e de alguns projetos. A equipa tentou sempre dar resposta positiva ao solicitado, tendo reformulado por diversas vezes a plataforma.”</i></p> <p>E3- <i>“... foram chegando diversos pedidos à equipa por parte de alguns órgãos pedagógicos e de gestão, como por exemplo a introdução das atividades de cidadania e de alguns projetos. A equipa tentou sempre dar resposta positiva ao solicitado, tendo reformulado por diversas vezes a plataforma.”</i></p>

Fonte: Autores

De acordo com a análise do Quadro 6, os entrevistados sentem que é um projeto que comporta vantagens substanciais, principalmente para o futuro promissor dos alunos, para a sua

dimensão humana, para a melhoria do trabalho conjunto dos professores, pelo crescimento gradual que é feito em prol dos alunos e da própria instituição.

Ainda que este projeto se encontre numa fase inicial de implementação, tal como mencionado anteriormente, verifica-se já algumas vantagens inerentes à sua abrangência. Uma primeira vantagem que se subentende em diálogo com os entrevistados, é o desafio que sentem ao entrar num projeto deste cariz, muito centrado na flexibilização curricular e na oportunidade sublime que têm de construir o projeto muito próprio do seu agrupamento. Do cruzamento dessa informação destacam-se, também, positivamente os seguintes aspetos: i) as práticas de articulação horizontal e vertical do currículo; ii) o trabalho colaborativo entre pares; e iii) a aplicação de medidas com vista à rentabilização de recursos e a uniformização na abordagem de conteúdos e terminologia entre disciplinas.

Do trabalho realizado, ainda não se perspetiva propostas de melhoria efetivas, no entanto, vão-se reformulando alguns aspetos relativos à introdução de alguns projetos entre algumas áreas disciplinares, atividades no âmbito da *Cidadania*, bem como alguns reajustes à plataforma de gestão da articulação e flexibilização dos conteúdos, procurando ir de encontro à legislação atual (Despacho n.º 6173/2016, de 10 de maio – ENEC, Decretos-Lei n.º 54 e 55/2018 de 6 de julho, o *Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória*, as *Aprendizagens Essenciais*, mais o PE e o PAE do AE). Contudo, entendem que de uma forma generalizada os desafios e as propostas de melhoria serão implementados num conjunto de reforço da capacitação em diversificações, estratégias e metodologias diversas de ação.

Quadro 7 – Categoria – Comunidade Educativa.

Categoria	Subcategoria	Excerto da Entrevista
Comunidade Educativa	Intervenção EE	<p>E1- “Muito pouca.” E2- “Não.” E3- “Embora não tenha ocorrido participação direta por parte dos encarregados de educação, foram promovidas articulações com outros membros da comunidade educativa.”</p>
	Ações	<p>E1- “Os docentes que têm os filhos no nosso agrupamento, e os representantes dos pais no conselho geral quando o projeto foi apresentado, mas de forma muito genérica.” E2- “Não.” E3- “... parceria desenvolvida com o projeto Bio Escolas, da Câmara Municipal de Lousada, onde estão a ser desenvolvidas diversas atividades em articulação com os Grupos Disciplinares e com os Conselhos de Turma.”</p>

Fonte: Autores

Atualmente, e a partir da análise do Quadro 7, no nosso contexto de estudo, prevalece a visão dos pais/ encarregados de educação como parceiros da Escola. Todavia, ainda que de momento a sua participação seja residual. No entanto, Canavarro et al. (2001: 70), preconiza a

necessidade de “*uma maior intervenção e responsabilidade por parte destes nas decisões a tomar acerca do percurso educacional dos filhos*”. Assim, uma maior participação dos pais na Escola reflete-se numa maior valorização do trabalho, maior compreensão das necessidades e consequente ajuste.

O novo modelo de liderança e administração, consagrado pelo Decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de abril, vem introduzir o objetivo de reforçar a participação das famílias e comunidades, na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino e com a intenção de reforçar a constituição de lideranças fortes. Considerou-se como indispensável promover a abertura das escolas ao exterior, mas também a sua integração nas comunidades locais.

Especificamente neste contexto, verificamos que infelizmente existe uma intervenção pouco significativa por parte da comunidade educativa na implementação do PAFC, ao contrário do que é preconizado pela legislação em vigor. Intenta-se, num futuro próximo, segundo a equipa de coordenação, fazer uma aproximação mais vinculada para obtenção de ganhos na construção do projeto, através essencialmente de parcerias promovidas com parceiros da comunidade, dando assim a possibilidade de expandir as relações com instituições e serviços do concelho, envolvendo assim um maior número de participantes.

Considerações Finais

Terminada a exposição e análise dos resultados deste estudo, resta-nos salientar as principais considerações que dele se pôde extrair. Neste seguimento, procurou-se investigar como está a ser estruturada a implementação do PAFC, emanado pelo ME e com vista à reforma de uma “*Old Scholl*”, bem como, de que forma se pode (re)inventar uma “*New School*” que necessita urgentemente de viver os tempos atuais de uma *Educação* globalizante e moderna, que permita garantir igualdade no acesso e no sucesso educativo dos alunos, elencada na premissa de uma “*Escola que se quer para Todos*” e interveniente na construção de cidadãos do século XXI, os quais se pretendem que sejam autónomos, sabedores, criativos/ dinâmicos, comunicadores, solidários, colaboradores e responsáveis.

No sentido de responder à questão de partida deste estudo: - Como está implementado o Projeto de Autonomia e Flexibilização Curricular/ P-PIP na promoção das aprendizagens no AE Dr. Mário Fonseca? e aos objetivos delineados, importa salientar que: ainda que de uma forma embrionária, o AE procurou implementar um PAFC no seio da comunidade educativa, dando assim os primeiros passos para a construção de uma “*Escola Moderna*”, procurando aos poucos criar uma rutura do conceito de “*Escola Tradicional*”. Por sua vez, evidenciaram ainda

que entendem as linhas orientadoras emanadas pelo ME, reconhecendo a importância do seu contributo para a conceção de uma Escola comprometida com a sociedade atual e capaz de despertar nas gerações jovens novos modos de refletir a “*Edificação de Si Próprio*” como seres humanos pensantes e construtivos que são.

Todavia a sua implementação ainda é um pouco simplista, reflexo de a implementação ter-se iniciado este ano letivo, considerando que a atuação existente se restringe à articulação de conteúdos entre áreas disciplinares e alguns projetos mais singelos. Não se verifica ainda referências a *Domínios de Autonomia Curricular* (DACs), nem se deslumbra de momento a viabilidade de implementação de um P-PIP, consignado no Despacho n.º 3721/2017, de 3 de maio. No entanto, consubstancia-se a continuidade e sistematização da ação educativa na prossecução dos objetivos delineados, uma vez que é indiscutível que o PAFC teve já algum impacto na vida cultural escolar do agrupamento e as dificuldades existentes foram fundamentais para o crescimento e definição do caminho a seguir, embora a seu tempo e com persistência. Nas palavras da Ex.ª Sr.ª Diretora do AE Dr. Mário Fonseca: “*Temos que reinventar a Escola com metodologias inovadoras, práticas letivas aliciantes e levar cada aluno a atingir o máximo das suas capacidades, mas ao seu ritmo*”.

Assim, apesar de não constituir uma barreira à conclusão deste projeto, é de referir que existiu alguma dificuldade em agendar as entrevistas com os diferentes intervenientes, devido essencialmente à natureza dos cargos que ocupam e pelas diversas solicitações a que estão sujeitos. Acresce a esta situação Crise Pandémica - COVID-19 que repentinamente assolou o mundo e, claro o nosso país, provocando um isolamento social repentino e imposto, o qual interferiu no agendamento e na forma como foram realizadas as entrevistas.

Referências Bibliográficas

ALVES, S. et al. Autonomia e Flexibilidade Curricular: caminhos e desafios na ação educativa. *Gestão e Desenvolvimento*, vol. 27, p. 337-362, 2019. <https://doi.org/10.7559/gestaoedesenvolvimento.2019.387>

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1991.

BARROSO, J. *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta, 2004.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOLÍVAR, A. **Como melhorar as escolas: Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas**. Porto: Edições ASA, 2003.

CABRAL, I. **A flexibilização curricular / DAC**. (Dissertação de Mestrado), Porto: Universidade Católica, 2017.

CABRAL, I. **Gramática Escolar e (In)Sucesso: Os Projetos Fénix, Turma mais e ADI**. Porto: Universidade Católica Editora, 2014.

CANAVARRO, J. et al. **Gestão e Flexibilidade Curricular**. (Dissertação de Mestrado). Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus, 2001.

COHEN, A.; FRADIQUE, J. **Guia da Autonomia e da Flexibilização Curricular**. Lisboa: Raiz Editora e Lisboa Editora, 2018.

DELORS, J. et al. **Educação: um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI**. (8.ª ed.). Edições Asa, 2003.

DUHAMEL, F.; FORTIN, M. Os estudos de tipo descritivo. In Marie-Fabienne Fortin (Org.), **O processo de investigação - da concepção à realização** (pp.161-172). Lisboa: Lusociência, 1999.

EURYDICE. **Autonomia das Escolas: Políticas e medidas**. Lisboa: Unidade Portuguesa da Rede Eurydice, 2007.

FORMOSINHO, J.; MACHADO, J. **Equipas educativas - Para uma nova organização da escola**. Porto: Porto Editora, 2009.

FORMOSINHO, J. **O Currículo Pronto-a-vestir de Tamanho Único**. Mangualde: Edições Pedago, 2007.

FORMOSINHO, J. **Modelos de Organização Pedagógica da Escola Básica**. Porto: ISET, 1994.

FORMOSINHO, J. (1992). O dilema organizacional da escola de massas. **Revista Portuguesa de Educação**, vol. 5, n.3, p. 23-48, 1992.

FORTIN, M. Investigação científica. In Marie-Fabienne Fortin (Org.), **O processo de investigação - da concepção à realização** (pp.15-23). Lisboa: Lusociência, 1999.

GIL, A. **Flexibilidade Curricular. A Emergência de Novos Desafios ao Modelo Organizacional da Escola – Um Estudo de Caso**. (Dissertação de Mestrado), Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Instituto Politécnico de Leiria, Leiria, 2018.

GOMES, C. et al. **Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória**. Lisboa: Ministério da Educação, 2017.

GÓMEZ, A. O Pensamento Prático do Professor. In Nóvoa, A. (Org.). **Os Professores e a sua Formação**. (pp. 93-114). Lisboa: Publicações D. Quixote, 1995.

GÓMEZ, G. et. al. (1999). **Metodologias de la Investigación Cualitativa**. Málaga: Ediciones Aljibe, 1999.

GRÁCIO, R. A via única no ensino secundário (conclusão): Alteração formal ou substancial?. **O Jornal**, vol.19, n.9, p. 10-11, 1975.

HARGREAVES, A. **O ensino na Sociedade do Conhecimento**: a educação na era insegurança (Currículo, Políticas e Práticas). Porto: Porto Editora, 2003.

MARTINS, G. **Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória**. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral da Educação, 2017.

MORGADO, J. **O estudo de caso na investigação em educação**. Santo Tirso: De Facto Editores, 2018.

PACHECO, J. Um olhar global sobre o processo de investigação. In J. A. de LIMA e J. PACHECO (Orgs.), **Fazer investigação: contributos para a elaboração de teses e dissertações**. Porto: Porto Editora, 2006.

PACHECO, J. Flexibilização curricular: algumas interrogações. In J. PACHECO (Orgs.). **Políticas de Integração Curricular**. Porto: Porto Editora, 2000.

PALMEIRÃO, C.; ALVES J. **Construir a Autonomia e a Flexibilização Curricular**. Porto: Universidade Católica Editora, 2017.

PALOMARES, L. **Organizacion Escolar. Bases Cientificas Para El Desarrollo De Las Instituciones Educativas**. Cordoba: Edição Universidad Cordoba, 2003.

ROLDÃO, M. O currículo escolar: da uniformidade à contextualização, campos e níveis de decisão curricular. **Revista de Educação**, vol. IX, n.1, p. 81-92, 2000.

ROLDÃO, M. **Gestão curricular – fundamentos e práticas**. Lisboa: ME/DEB, 1999.

ROTHERHAM, A.; WILLINGHAM, D. 21st century skills: The challenges ahead. **Educational Leadership**, vol. 67, n.1, p. 16-21, 2009.

TUCKMAN, B. **Manual de Investigação em Educação**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

VILELAS, J. **Investigação – O processo de construção do conhecimento**. Edições Sílabo: Lisboa, 2009.

VOOGT, J.; ROBLIN, N. A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: Implications for national curriculum policies. **Journal of Curriculum Studies**, vol. 44, n. 3, p. 299-321, 2012.

Legislação Consultada – Administração e Gestão Escolar

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril – Regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Diário da República n.º 79/2008 – Série I. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018 – Série I. Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018 – Série I.

Despacho n.º 17169/2011 de 23 de dezembro. Diário da República n.º 245/2011 - – 2.ª Série.

Despacho n.º 6173/2016, de 10 de maio. Diário da República n.º 90/2016 – Série II.

Despacho n.º 3721/2017 de 3 de maio. Diário da República n.º 85/2017 – Série II.

Despacho n.º 5908/2017 de 5 de julho. Diário da República n.º 128/2017 – Série II.

Despacho n.º 6478/2017 de 26 de julho. Diário da República n.º 143/2017 – Série II.

Despacho n.º 6944-A/2018 de 19 de julho. Diário da República n.º 138/2018 – 1.º Suplemento, Série II.

Lei n.º 46/86 de 14 de outubro. Diário da República n.º 237/1986 – Série I.

Sites Consultados

<https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>

<https://www.dge.mec.pt/autonomia-e-flexibilidade-curricular>

Documentos AE Dr. Mário Fonseca Consultados

Projeto Educativo (2017-2021);

Documentos – Coordenação do PAFC do Agrupamento.