

Autonomia e Flexibilidade Curricular

Lideranças, Pedagogia e Avaliação

Nuno Fraga
Gorete Pereira
Fernanda Gouveia

2024

Agradecimentos

“De nenhum fruto queiras só metade”, diz-nos Miguel Torga em Sísifo. De facto, este foi o mote para a nossa caminhada conjunta que entre outros tantos frutos, possibilitou aquele com que hoje presentamos o leitor. Este livro não só sintetiza o nosso percurso como investigadores no âmbito do Pós-Doutoramento em Ciências da Educação na Universidade do Porto, como também espelha o posicionamento freiriano de que somos seres conetivos e que é nessa relação que, paulatinamente, nos completamos. Esta premissa demonstra a importância que atribuímos à transposição de fronteiras entre saberes e/ou áreas científicas, como tentamos evidenciar no cruzamento de análises que colocam na dianteira das narrativas, temas geradores da administração educacional, do currículo e da inovação pedagógica.

Mas este livro também é resultado de um amplo trabalho colaborativo que ultrapassa as dimensões ideográficas e nomotéticas dos investigadores e sem o qual seria impossível concretizar os objetivos propostos e vivenciar experiências tão profícuas e relevantes.

Agradecemos,

À Professora Doutora Ariana Cosme, orientadora dos projetos de Pós-Doutoramento que ancoraram esta publicação, regista-se com afetuosa gratidão o seu saber, empenho, supervisão, a sua compreensão e generosidade, mas também a confiança depositada nos projetos de trabalho de cada um dos investigadores.

À Secretaria Regional de Educação, Ciência e Tecnologia a autorização concedida para adentrarmos nos contextos escolares, imprescindíveis ao trabalho empírico das investigações.

Aos diretores e aos docentes das escolas comprometidas, expressa-se um sincero apreço pela disponibilidade demonstrada, quer no preenchimento dos questionários, quer nas entrevistas focais.

E, por fim, evidencia-se o apoio incondicional das pessoas que pertencem ao nosso universo pessoal e social mais próximo, designadamente os amigos e familiares, que acreditaram na importância deste empreendimento, fazendo a diferença na superação das exigências colocadas.

Na convicção de que esta convergência de esforços, valeu a pena, não obstante os desafios impostos, só nos resta manifestar sincera gratidão pelos valiosos contributos emprestados a este projeto, na certeza de que as palavras aqui reveladas ficarão a quem do merecido reconhecimento que lhes é devido e que se deseja expressar.

A todos, muito obrigado!

Prefácio

(...)

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	2
PREFÁCIO	3
ÍNDICE DE FIGURAS	7
ÍNDICE DE TABELAS	8
PARTE I – INVESTIGAÇÕES: LIDERANÇAS, PEDAGOGIA E AVALIAÇÃO NO PROJETO DE AUTONOMIA E FLEXIBILIDADE CURRICULAR	9
INTRODUÇÃO	10
LIDERANÇAS PEDAGÓGICAS EM CONTEXTOS EMERGENTES DE AUTONOMIA E FLEXIBILIDADE CURRICULAR. UMA NARRATIVA NO CAMPO DA ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL	12
Nuno Fraga.....	12
Gorete Pereira.....	12
Fernanda Gouveia	12
INTRODUÇÃO	12
OBJETIVOS	13
OBJETIVOS GERAIS	13
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	14
ENQUADRAMENTO TEÓRICO DO ESTUDO	14
ENQUADRAMENTO DO ESTUDO E OPÇÕES METODOLÓGICAS	24
CALENDÁRIO DA REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS	25
<i>Participantes do estudo e técnicas de recolha de dados associadas</i>	26
DISCUSSÃO DE RESULTADOS	27
CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES	39
REFERÊNCIAS	41
AMBIENTES DE APRENDIZAGEM EMERGENTES DOS PROCESSOS DE AUTONOMIA E FLEXIBILIDADE CURRICULAR: PERCURSOS DE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA?	44
Gorete Pereira	44
Fernanda Gouveia	44
Nuno Fraga	44
INTRODUÇÃO	44
OBJETIVOS	46
OBJETIVOS GERAIS	46
<i>Objetivos Específicos</i>	47
ENQUADRAMENTO TEÓRICO DO ESTUDO	47
ENQUADRAMENTO DO ESTUDO E OPÇÕES METODOLÓGICAS	51
<i>Participantes do estudo e técnicas de recolha de dados associadas</i>	52
DISCUSSÃO DE RESULTADOS	56
<i>Opções curriculares (articulação curricular e interdisciplinar)</i>	57
<i>Instrumentos de planeamento curricular</i>	59
<i>Metodologias e estratégias pedagógicas</i>	63
<i>Dinâmicas de avaliação das aprendizagens</i>	65
<i>Pontos fortes e oportunidades da autonomia e flexibilidade curricular</i>	66

<i>Pontos fracos e constrangimentos</i>	68
<i>Formação de professores</i>	69
<i>Na voz dos líderes</i>	70
CONSIDERAÇÕES FINAIS	71
REFERÊNCIAS	73
AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS NO CONTEXTO DA AUTONOMIA E FLEXIBILIDADE CURRICULAR: CLARIFICAÇÃO CONCETUAL E METODOLÓGICA	78
FERNANDA GOUVEIA	78
GORETE PEREIRA	78
NUNO FRAGA	78
INTRODUÇÃO	78
OBJETIVOS	79
OBJETIVOS GERAIS	79
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	80
ENQUADRAMENTO TEÓRICO DO ESTUDO	80
ENQUADRAMENTO DO ESTUDO E OPÇÕES METODOLÓGICAS	84
PARTICIPANTES DO ESTUDO E TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS ASSOCIADAS	85
DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	87
CONSIDERAÇÕES FINAIS	102
REFERÊNCIAS	104
PARTE II – NARRATIVAS DE EXPERIÊNCIAS PILOTO DOS PROJETOS DE AUTONOMIA E FLEXIBILIDADE CURRICULAR	107
PROJETO DE AUTONOMIA E FLEXIBILIDADE CURRICULAR, UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA NA EB1/PE E CRECHE DE LADEIRA E LAMACEIROS	108
Carlos Loureiro	108
NOTA INTRODUTÓRIA	108
O QUE SABÍAMOS NO INÍCIO DO ANO LETIVO 2017-2018	108
DESAFIOS QUE SE COLOCAVAM AOS SISTEMAS EDUCATIVOS DO SÉCULO XXI.....	109
EVOLUÇÃO SOCIAL E TECNOLÓGICA PASSADA E RECENTE	110
PERFIL DOS ALUNOS: PRINCÍPIOS, VALORES E ÁREAS DE COMPETÊNCIAS	111
IMPLICAÇÕES PRÁTICAS DO PERFIL	112
COMO ARTICULAR AS APRENDIZAGENS ESSENCIAIS COM O PERFIL DOS ALUNOS	113
O QUE FIZEMOS (REFLEXÃO E AÇÃO):	114
OS PROFESSORES COMO GESTORES DO CURRÍCULO	116
MATRIZ CURRICULAR	118
OPERACIONALIZAÇÃO DAS OPÇÕES CURRICULARES.....	119
<i>Domínios de Autonomia Curricular (DAC)</i>	120
<i>Oferta de nova disciplina</i>	122
<i>Metodologias Ativas e Participativas</i>	122
<i>Diferenciação pedagógica em sala de aula</i>	123
<i>Trabalho de grupo/Pares</i>	125
<i>Trabalho de Estudo Autónomo (TEA)</i>	125
<i>Participação dos Pais/Encarregados de Educação</i>	126
<i>Trabalho de projeto, trabalho prático experimental e atividades cooperativas de aprendizagem</i>	126
<i>Trabalho no Exterior</i>	126
<i>Organização do funcionamento do ano letivo por semestres</i>	127

FORMAÇÃO DOCENTE, UMA NECESSIDADE	128
REFERÊNCIAS.....	129
A FLEXIBILIDADE NA ESCOLA.....	131
Maria da Luz Castro; Dina Sá; Isabel Alves; Lília Gouveia; Marília Trigo; Nuno Camacho; Rubina Melim; Sandra Nóbrega; Sérgio Ribeiro; Stephanie Melo & Vanda Franco	131
NOTA INTRODUTÓRIA	131
1. MOBILIZAÇÃO DE NOVAS METODOLOGIAS/ESTRATÉGIAS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM	132
2. ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DOS ESPAÇOS PEDAGÓGICOS E DOS TEMPOS ESCOLARES - FLEXIBILIZAÇÃO E INTEGRAÇÃO CURRICULAR, CONSTRUÇÃO DOS DAC	135
3. AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS EM CONTEXTO DE AUTONOMIA E FLEXIBILIDADE CURRICULAR	137
4. A AFC E O IMPACTO NAS APRENDIZAGENS: AQUISIÇÃO DE CONHECIMENTOS (APRENDIZAGENS ESSENCIAIS), DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS (PERFIL DO ALUNO) E VALORIZAÇÃO DE ATITUDES	140
REFERÊNCIAS.....	145

Índice de Figuras

Figura 1	Astrolábio para a apropriação de reformas no espaço glocal	29
Figura 2	Tipos de Liderança das Escolas em Estudo.....	33
Figura 3	Resultados da Liderança por Escolas do Estudo.....	35
Figura 4	Tipos e Resultados de Liderança por Escolas do Estudo	37
Figura 5	Auto e hetero avaliação dos estilos de liderança	39
Figura 6	Idade dos professores titulares	54
Figura 7	Vínculo profissional dos professores titulares	55
Figura 8	Operacionalização do PASEO na escola.....	115
Figura 9	Os professores e a gestão do currículo	117
Figura 10	Matriz curricular.....	119
Figura 11	Operacionalização das opções curriculares.....	120
Figura 12	Grelha de planificação do Domínio de Autonomia Curricular (DAC).....	121
Figura 13	Áreas de atuação do PEE	123

Índice de Tabelas

Tabela 1	Calendário da realização das entrevistas	25
Tabela 2	Número de participantes no estudo.....	27
Tabela 3	Escala do Multifactor Leadership Questionnaire.....	32
Tabela 4	Tipos e Resultados de Liderança por Escolas do Estudo	32
Tabela 5	Participantes no estudo e grupos focais.....	53
Tabela 6	Codificação dos sujeitos do estudo relativamente às entrevistas.....	54
Tabela 7	Participantes no estudo e grupos focais.....	85
Tabela 8	Instrumentos e técnicas de recolha de dados	139
Tabela 9	2016/2017 – Resultados antes da implementação do PAFC.....	141
Tabela 10	2017/2018- Resultados após o 1º ano de implementação do PAFC	141
Tabela 11	2018/2019 - Resultados após o 2º ano de implementação do PAFC	142
Tabela 12	2019/2020 - Resultados após o 3º ano de implementação do PAFC	142
Tabela 13	2019/2020 - Resultados após o 4º ano de implementação do PAFC	142
Tabela 14	Comparação de resultados antes e depois de 4 anos de implementação do PAFC	143
Tabela 15	Número de alunos que cometeram infrações.....	144

PARTE I – INVESTIGAÇÕES: LIDERANÇAS, PEDAGOGIA E
AVALIAÇÃO NO PROJETO DE AUTONOMIA E FLEXIBILIDADE
CURRICULAR

Introdução

Este livro é o resultado de três investigações de Pós-Doutoramento em Ciências da Educação realizadas na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, acerca dos processos de autonomia e flexibilidade curricular em cinco Escolas Básicas do 1.º Ciclo com Pré-escolar da Região Autónoma da Madeira (RAM), com a orientação científica da Professora Doutora Ariana Cosme.

O livro agrega os principais temas e as considerações mais relevantes emergentes dos Relatórios Científicos construídos no âmbito do curso de Pós-Doutoramento que se centraram, a partir da base conceitual da autonomia e flexibilidade curricular decorrente do Despacho n.º 5908/2017 e dos Decretos-Lei n.º 54/2018 de 5 de julho e 55/2018 de 6 julho, adaptados à Região Autónoma da Madeira pelo Decreto Legislativo Regional n.º 11/2020/M, de 29 de julho, nas seguintes dimensões: “Lideranças pedagógicas em contextos emergentes da autonomia e flexibilidade curricular. Uma narrativa no campo da administração educacional”; “Ambientes de aprendizagem emergentes dos processos de autonomia e flexibilidade curricular: percursos de inovação pedagógica?”; “Avaliação das aprendizagens no contexto da autonomia e flexibilidade curricular: clarificação conceitual e metodológica”.

O objetivo geral do livro é demonstrar como é que as cinco Escolas Básicas do 1.º Ciclo com Pré-escolar da RAM, que no ano letivo 2017/2018 foram convidadas a integrar o Projeto Piloto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC), se apropriaram dos discursos da política educativa e os corporificaram nos processos de liderança e nas práticas pedagógicas operacionalizadas. Deste objetivo geral elencaram-se os seguintes objetivos específicos: desvelar o conjunto de práticas de liderança e a gramática organizacional da escola resultante da autonomia, enquanto faculdade conferida à escola para gerir o currículo, no âmbito das experiências vividas neste projeto; perceber os cenários emergentes de aprendizagem e inovação pedagógica desenvolvidos pelas escolas envolvidas; conhecer as principais oportunidades e constrangimentos resultantes da implementação de novas estratégias de avaliação pedagógica, decorrentes das novas orientações curriculares do PAFC.

Para a concretização destes objetivos, procedeu-se a três investigações de natureza qualitativa, a partir de um estudo de caso múltiplo que envolveu a realização de entrevistas semiestruturadas, a aplicação de inquéritos por questionário, bem como a análise documental, a análise de conteúdo e a triangulação dos dados.

Este livro estrutura-se em duas partes. A parte I integra as três investigações em torno dos eixos temáticos: Lideranças, Pedagogia e Avaliação. Em cada um dos estudos se apresenta um enquadramento teórico, as opções metodológicas desenvolvidas e a discussão de resultados que conduziu às considerações finais. Por outro lado, a parte II inclui as narrativas das experiências de duas escolas envolvidas no Projeto Piloto de Autonomia e Flexibilidade Curricular.

Estamos conscientes de que desde o momento de concretização destes estudos muito nos aconteceu enquanto Humanidade e a escola, naturalmente, não ficou isolada dessas transformações. Falamos, concretamente, da pandemia que em 2020 fez-se convidada e alterou significativamente as formas e os modos de se desvelar a educação, os seus processos de ensino e de aprendizagem, bem como a sua administração e gestão. Com as narrativas que este livro proporciona, tencionamos, não só, partilhar a experiência académica e científica que vivemos, como também recordar e reforçar de que outra escola é possível e é nosso desejo que a mesma seja mais democrática, mais inclusiva e genuinamente de todos e para todos.

Lideranças pedagógicas em contextos emergentes de autonomia e flexibilidade curricular. Uma narrativa no campo da Administração Educacional.

Nuno Fraga

Gorete Pereira

Fernanda Gouveia

“A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.” (Paulo Freire In *Pedagogia da Autonomia*)

INTRODUÇÃO

O estudo de natureza qualitativa que suportou o projeto de pós-doutoramento em Ciências da Educação e que aqui se apresenta, visou analisar o macro, meso e micro discursos da política educativa relativamente às dimensões da autonomia e flexibilidade curriculares, compreendendo na narrativa das escolas e a partir da voz das lideranças pedagógicas (diretores de escola e professores titulares), a apropriação pela escola do discurso da política educativa associado ao Despacho n.º 5908/2017 e ao Decreto-Lei n.º 55/2018. O estudo também pretendeu colocar igualmente no centro da análise as estratégias de liderança e o seu potencial papel no empoderamento dos atores e das escolas, a partir dos domínios da autonomia decretada e da autonomia construída.

A narrativa que o estudo pretendeu desenvolver enquadra o discurso da transnacionalização das políticas educativas na construção de uma Agenda Globalmente Estruturada para a Educação e no plano micro, adentra nas escolas e visa identificar pontos fortes e pontos fracos, a partir da voz das lideranças pedagógicas, da missão da escola e da docência, relativamente à apropriação pela escola do discurso da política educativa associado à autonomia e flexibilidade curricular. Desta análise pretendeu-se a criação de um campo de boas práticas de liderança e de gramática organizacional da escola que resultam da autonomia, enquanto faculdade conferida à escola para gerir o currículo.

No campo metodológico, o estudo assumiu-se como um estudo de caso múltiplo (Yin, 2003) encontrando nas entrevistas semiestructuras, na análise documental e no

inquérito por questionário as suas principais técnicas de recolha de dados. Como técnicas de análise dos dados utilizou-se a análise de conteúdo (Bardin, 1995) e a triangulação (Yin, 2003).

É de assinalar que a realização do estudo foi naturalmente afetada pelos constrangimentos provocados pela pandemia da covid-19. O acesso altamente condicionado às escolas e naturalmente aos seus atores provocou sucessivos adiamentos à realização das entrevistas, bem como, afetou a disponibilidade dos professores para uma participação mais efetiva no estudo. Todavia, conseguimos garantir a realização das entrevistas a todos os diretores de escola, bem como a realização das entrevistas a todos os professores titulares das cinco escolas públicas de 1.º Ciclo do Ensino Básico da RAM, que participaram na experiência pedagógica da autonomia e flexibilidade curricular. O material recolhido é denso e amplo, abrindo possibilidades várias de análise que não se limitam àquelas que sucintamente são apresentadas neste capítulo.

OBJETIVOS

Os objetivos gerais e específicos foram condicionados pelos constrangimentos provocados pela pandemia da covid-19, mas sem prejuízo do foco da investigação que pretendia analisar o papel das lideranças na gestão de ambientes emergentes de autonomia e flexibilidade curricular. No essencial, a estrutura de objetivos que permaneceu no estudo foi a seguinte:

Objetivos Gerais

- 1.** Analisar o macro, meso e micro discursos da política educativa relativamente às dimensões da autonomia e flexibilidade curriculares.
- 2.** Compreender na narrativa das escolas e a partir da voz das lideranças pedagógicas, a apropriação pela escola do discurso da política educativa associado ao Despacho n.º 5908/2017 e ao Decreto-Lei n.º 55/2018 e o seu acompanhamento e monitorização.

3. Interpretar as estratégias de liderança e o seu valor acrescentado no empoderamento dos atores e das escolas, a partir dos domínios da autonomia decretada e da autonomia construída.

Objetivos Específicos

1. Enquadrar o discurso da transnacionalização das políticas educativas na construção de uma Agenda Globalmente Estruturada para a Educação na encruzilhada do sistema de organizações internacionais de natureza intergovernamental como a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico) e a UE (União Europeia).

2. Identificar pontos fortes e pontos fracos, a partir da narrativa das lideranças pedagógicas, da missão da escola e da docência, relativamente à apropriação pela escola do discurso da política educativa associado ao Despacho n.º 5908/2017 e ao Decreto-Lei n.º 55/2018 e o seu acompanhamento e monitorização.

3. Desvelar o conjunto de boas práticas de liderança e a gramática organizacional da escola que resultam da autonomia enquanto faculdade conferida à escola para gerir o currículo, no âmbito das experiências vividas pela apropriação do Despacho n.º 5908/2017 e do Decreto-Lei n.º 55/2018.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO DO ESTUDO

Por muito que se pretenda veicular no currículo e no seu mais recente enquadramento que o apadrinha com a autonomia e a flexibilidade, que se assume como uma decisão estratégica da escola (Cosme, 2018a), a necessidade de desvelar outras possíveis formas de construção da escola, impele-nos a consubstanciar, de igual forma, o lugar das lideranças pedagógicas (diretores de escola e professores titulares, assente num estilo de liderança distribuída) no discurso da descentralização da escola, das práticas pedagógicas e quiçá da reconfiguração de um perfil docente para o século XXI.

O Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho manifesta, no seu conjunto articulado de 23 princípios orientadores para a conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens do currículo dos ensinos básico e secundário, um sentido de autonomia para o desenvolvimento curricular que, embora alimente como processo a (des)construção do perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória, evidencia, possibilidades várias de empoderar os instrumentos de planeamento curricular, bem como as dinâmicas pedagógicas ao nível da escola.

Todavia, se o referido processo, tende a colocar o acento tónico na garantia de que todos os alunos, independentemente da oferta educativa e formativa que frequentam, alcancem as competências definidas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (art. 6.º, 1.) é, não menos verdade, que essa finalidade coloca, igualmente, a tonicidade das práticas no exercício das lideranças pedagógicas. Se, por um lado, o Decreto preconiza a ascensão de uma perspetiva matética no currículo, no sentido que lhe é dado por Comenius e mais tarde por Seymour Papert, ou seja, a arte do discente ou a arte de aprender, respetivamente, implicando os alunos na construção sociocrítica do seu percurso académico, por outro lado, o papel das lideranças pedagógicas é redimensionado tanto na construção faseada da autonomia da escola, como na redefinição da sua profissionalidade que traz consigo questões éticas e deontológicas diferentes.

De facto, de todos os temas epopeicos da política educativa, aquele que maior espetáculo tem proporcionado à escola é o que a coloca em debate com os processos de autonomia: ora porque desejamo-la, ora porque é escassa, ora porque é a partir dela que a escola se emancipa, ora porque é na sua construção que os cenários de aprendizagem se transformam, porque as aprendizagens se glocalizam e se revertem em significados, ora porque nos revemos como possíveis e necessários autores da nossa escolaridade.

Este exercício de uma autonomia construída, embora articulada num exercício decretado de gestão até 25%¹, corresponsabiliza, os professores a pensarem de outro modo a sua arte de ensinar, isto é, a sua didática.

A gestão integrada do conhecimento, valorizando os saberes disciplinares, mas também o trabalho interdisciplinar, a diversificação de procedimentos e instrumentos de avaliação, a promoção de capacidades de pesquisa, relação,

¹ Portaria n.º 306/2021, de 17 de dezembro. Procede à primeira alteração à Portaria n.º 181/2019, de 11 de junho, que define os termos e as condições em que as escolas, no âmbito da autonomia e flexibilidade curricular, podem implementar uma gestão superior a 25 % das matrizes curriculares-base das ofertas educativas e formativas dos ensinos básico e secundário, com vista ao desenvolvimento de planos de inovação.

análise, o domínio de técnicas de exposição e argumentação, a capacidade de trabalhar cooperativamente e com autonomia (Decreto-Lei n.º 55/2018, Preâmbulo)

São, manifestamente, desafios ao perfil do professor na (des)construção do Decreto sobre a Autonomia e Flexibilidade Curricular que o coloca perante a arte de aprender. O professor converte-se em sujeito da sua própria aprendizagem e na transformação do seu projeto político-pedagógico desvela-se à escola e aos alunos como um ator, também ele na busca de conhecimentos, capacidades e atitudes essenciais à escola do século XXI. O professor deve, portanto, assumir-se como líder pedagógico, com voz ativa e inclusiva nos discursos de construção desta outra escola possível (Freire, 2009).

Consideramos, deste modo, que o currículo, o pensamento crítico e a criatividade, embora sejam dimensões de análise que colocam o aluno no centro da sua (des)construção, também comprometem as lideranças pedagógicas ao reconhecer, num discurso freiriano, que a mudança é possível, mas dela precedem a corporificação das palavras pelo exemplo, a criticidade do ensino-aprendizagem e dos sentidos estético e ético da sua prática. Paralelamente a uma arte de aprender que coloca o aluno no centro do processo de aprendizagem, haverá, no processo de ação-reflexão da ação político-pedagógica, a assunção de uma arte de aprender de um professor em formação contínua, em aprendizagem ao longo da vida e de um líder de escola que viabiliza comunidades de aprendizagem profissionais (Bolívar, 2012). Os professores e os diretores de escola, neste cenário político, devem assumir-se como líderes pedagógicos, o que os implica, nas palavras de Kouzes e Posner (2009), a alicerçarem as suas práticas a partir de cinco estratégias de liderança: “mostrar o caminho; inspirar uma visão conjunta; desafiar o processo; permitir que os outros ajam e encorajar a vontade” (p. 36).

Os professores e os diretores de escola que se assumam líderes pedagógicos na perspetiva que nos é apresentada por Kouzes e Posner (2009) ampliam as possibilidades de concretização dos processos de autonomia e flexibilidade curricular que a política educativa preconiza no Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho. Neste cenário, procurámos introduzir no debate sobre o Perfil do Professor em prol dos processos pedagógicos que deverá desenvolver para o cumprimento do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, um conjunto de saberes que o comprometem com o exercício de uma liderança e de uma prática pedagógica inclusiva, flexível e democrática. Aos diretores de escola coloca-se igualmente o desafio de se (des)construírem no exercício das suas

práticas de liderança, porque estas devem se assumir igualmente inclusivas, democráticas e conetivas.

Não nos esqueçamos que tanto o Despacho n.º 5908/2017 como o Decreto-Lei n.º 55/2018 instigam “a refletir, em conjunto e de forma séria, sobre os desafios, as exigências e as implicações de um projeto que conduz as escolas e os professores (...) a investirem noutros modos de organizar os espaços e os tempos de trabalho” (Cosme, 2018a, p. 7).

Posto isto, a arte de aprender que se apresenta aos líderes pedagógicos, no exercício de uma prática político-pedagógica que surge reconfigurada pelas novas orientações curriculares para os ensinos básico e secundário, coloca-os no centro de um processo de investigação-ação participativa e reflexiva, de autoavaliação, que se alicerça no reconhecimento de que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 2009, p. 23). Este saber coloca os líderes pedagógicos como atores sociais que reconhecem a sua incompletude como condição necessária ao trabalho colaborativo, à relação com os outros e à reconstrução da sua prática político-pedagógica. Apela-se à formação contínua das lideranças pedagógicas que se assumam como conhecedoras, sabedoras, cultas, informadas; sistematizadoras, organizadoras; criativas; comunicadoras; questionadoras; críticas, analíticas e responsáveis, autónomas, visando a mobilização de múltiplas literacias e o desenvolvimento de valores e competências, tendo por base uma formação centrada na pessoa e na dignidade humana.

Como nos afirma Freire (2009), “nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo” (p. 26). Há, neste sentido, um desvelar de uma prática reflexiva das lideranças pedagógicas que veem na arte de aprender um exercício epistemológico que valida uma teoria do conhecimento onde “quem pensa certo” sabe “que as palavras a que falta a corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem” (p. 34). Dicotomizar a relação ensino-aprendizagem, colocando de um lado a escola e do outro o aluno, é empobrecer o potencial da relação pedagógica, dos processos de autonomia construída e o sentido ético da ação político-pedagógica. Logo, “a boniteza da prática docente se compõe do anseio vivo de competência do docente e dos discentes e de seu sonho ético”, sendo que, “não há nesta boniteza lugar para a negação da decência” (Freire, 2009, p. 95).

A arte de aprender, que se corporifica na ação das lideranças pedagógicas e dos alunos, nos mais diversos ambientes de aprendizagem, formais ou não formais,

compromete-se na autenticidade dos sentimentos, nos processos de ressonância ou de contágio (Tolstói, 2013) e nas redes de comunicação que se criam. Esta arte de aprender tem por isso uma função moral e social (Tolstói, 2013) que se torna essencial ao desenvolvimento de um Perfil de Aluno de base humanista.

Retomemos a perspetiva anteriormente mencionada, no âmbito das transformações pedagógicas do processo de autonomia e flexibilidade curricular, que coloca as lideranças pedagógicas no centro de um processo de investigação-ação participativa, reflexiva e de autoavaliação. Cremos que as lideranças pedagógicas muito têm feito para que as escolas se apresentem como comunidades de aprendizagem significativas. Não concebemos uma escola democrática que permita outra visão que não esta que inclui e valoriza as diferenças. E isso faz-se, essencialmente, por meio de uma cultura colaborativa que nos coloca como líderes pedagógicos. Sergiovanni (2004) num brilhante livro sobre “Novos caminhos para a liderança escolar” partilha o seguinte: “A alma da cultura escolar é aquilo em que as pessoas acreditam, os pressupostos da base do funcionamento da escola e o que se considera ser verdadeiro e real” (p. 23). Esta cultura desenvolve-se no quotidiano da escola e alimenta-se do sentido de pertença dos seus atores, que são múltiplos e essenciais (diretores, professores, alunos, funcionários, comunidade). Não cremos ser possível adentrar nos processos de autonomia e flexibilidade curricular se não nos comprometermos em verdade com os seus princípios. Eles não são de agora! Poderíamos recuperá-los amplamente dos debates da Comissão de Reforma do Sistema Educativo (1986) ou das narrativas que desde os anos 80 e 90 do século XX têm estruturado a política educativa em Portugal, mais concretamente os que originaram os Decretos-Lei n.º 43/89 de 3 de fevereiro, 115-A/98 de 4 de maio, 6/2001 de 18 de janeiro, 75/2008 de 22 de abril ou ainda o Decreto Legislativo Regional n.º 21/2006/M de 21 de junho, onde os cenários da autonomia e da administração das escolas foram debatidos.

Em ambos os cenários legislativos que movimentaram as escolas, tem perdurado, umas vezes, num registo mais acentuado do que noutros, uma secundarização do papel dos professores na liderança das escolas e na sua assunção crítica enquanto atores reflexivos e necessários à construção dos ambientes políticos e pedagógicos que se corporificam na escola. Sergiovanni (2004) coloca o professor como “ponto fulcral para o melhoramento das escolas a longo prazo”, argumentando que “os princípios construtivistas de aprendizagem e ensino, que estabelecem uma base científica para a tomada de decisões acerca do que é melhor para os alunos, deveriam ser também

aplicados às decisões relativamente ao desenvolvimento [profissional] dos professores” (p. 15). Estamos perante uma escola que se constitui ela própria um Centro de Investigação (Sergiovanni, 2004), um espaço multidisciplinar de aprendizagem que nos implica a corresponsabilizarmo-nos com o projeto educativo da escola, que nos chama a desenvolver um trabalho de natureza interdisciplinar e de articulação disciplinar que se fortifica na dinamização de Equipas Educativas.

Todavia, a concretização dessa autonomia e flexibilidade curricular não se verifica se à escola não for concedida a capacidade de decidir sobre os seus recursos, pois a ideia de que é possível fazer diferente com os recursos que estas já possuem é um pressuposto que desvirtua o princípio da equidade pedagógica, pois bem sabemos que não partimos todos do mesmo ponto, isto é, “[a] prática da equidade terá (...) de considerar as pessoas e os contextos concretos se quisermos ativar a vontade de aprender e dotar de sentido as propostas de aprendizagem que fazemos aos nossos alunos” (Alves, 2017, p. 67), que fazemos aos nossos professores e às nossas escolas.

Cremos que as novas formas de organização da escola que o Decreto-Lei n.º 55/2018 retoma são estratégias para construir uma outra escola possível, isto é, mais inclusiva, mais democrática. Contudo, ela não resiste na ausência de um pacto educativo nacional. Ela não se estabiliza e aprofunda se a este debate não associarmos outros em estreita ligação com a avaliação das aprendizagens, com o acesso ao ensino superior e com o estatuto da carreira docente. Ela não se constrói na ausência de trabalho colaborativo. Ela não resiste no isolacionismo das práticas. Ela não se fortifica e desenvolve se não nos implicarmos nos seus processos de transformação. Apela-nos para a ação crítica e concertada, que se viabiliza em comunidades de aprendizagem profissional onde os professores se assumam como líderes da transformação e como atores participativos e reivindicativos do seu tempo e lugar na história da política educativa em Portugal.

No campo internacional e no quadro de uma Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (Dale, 2004), a OCDE (2010) tem alertado para o valor acrescentado das lideranças pedagógicas nos processos de implementação eficaz de políticas curriculares nas escolas, pelo que é prioritário que, associado aos processos de implementação, acompanhamento e monitorização quer da experiência pedagógica expressa no Despacho n.º 5908/2017 quer do processo em curso que viabiliza o Decreto-Lei n.º 55/2018, estejam igualmente associados processos de formação conducentes ao desenvolvimento profissional da liderança educacional.

Tal como nos é apresentado por Francesc Pedró (2018),

La investigación ha acreditado suficientemente que el liderazgo escolar es crucial para la creación de equipos docentes eficaces y su motivación constante, así como para crear el clima y el entorno escolares adecuados también para posibilitar, orientar y reconocer, al mismo tiempo, los esfuerzos de innovación a escala de centro orientados a la mejora del aprendizaje (Pedró, 2018, p. 88).

Este cenário é reforçado, por exemplo, nos trabalhos de Leithwood e Jantzi (2005) ao demonstrarem a simbiose entre os níveis de qualidade da liderança educacional transformadora e as aprendizagens dos alunos. Em Portugal e em particular a partir do Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE) e assente nos estudos de Cabral e Alves (2016) convocam-se

as lideranças, de topo e intermédias, para a aprendizagem e autorregulação dos processos e resultados, centradas na gestão curricular e pedagógica, conhecedoras dos modos de ensinar dos professores, povoadoras e indutoras de dinâmicas de implicação e compromisso na organização-escola, atentas às aprendizagens dos alunos e da comunidade, na utilização e gestão da informação como recurso, constituem importantes forças motrizes e fontes de energia no sulcar dos caminhos de possibilidades de maior equidade, eficiência e sucesso educativo e de desenvolvimento da escola (Verdasca, s.d., para. 9).

O desenvolvimento da escola a que se referem os autores não está dissociado de uma liderança transformadora. Embora se reconheça, por exemplo na base de uma Teoria dos Sistemas, que a imagem organizacional da escola está naturalmente sujeita às características gerais do seu contexto, isto é, do seu meio ambiente e naturais contingências, a literatura tem revelado algumas das características que determinam a existência de escolas eficazes na base de uma “liderança forte e com objetivos claros” (Bolívar, 2003, p. 260). Este investimento na formação das “lideranças de topo e intermédias” é assinalado no Relatório do estudo avaliativo da experiência pedagógica desenvolvida em 2017/2018, ao abrigo do Despacho n.º 5908/2017 (Cosme, 2018b), como um fator determinante no desenvolvimento destes profissionais. A partir de Bolívar (2003) e na base dos trabalhos de Bolam, McMahon, Pocklington e Weindling (1993), são características da direção em escolas eficazes, as seguintes:

Acordo e consistência entre a direção e os professores sobre metas a atingir, os valores, a missão e a política da escola; a direção trabalha com uma equipa coesa; implicação dos professores nas decisões sobre metas, valores e missão da escola; uma cultura profissional e uma forma de trabalhar em colaboração; normas de melhoria contínua para professores e alunos; estratégia de liderança que promova a manutenção e desenvolvimento de características relacionadas com a cultura da escola; capacidade de compromisso na resolução de problemas relacionados com a implementação de reformas (p. 260).

Compreende-se que estamos perante uma mudança de paradigma que rompe com a visão taylorista da administração educacional e se posiciona no campo sociocrítico de uma hermenêutica organizacional, ou como conclui Pedró (2018)

se ha pasado de un paradigma centrado en la regulación y la normativa, y su consiguiente aplicación, a otro marcado por el énfasis en la conducción de equipos con vistas a la realización de un proyecto en el que, inevitablemente, la investigación y la innovación serán piezas clave. (p. 88).

Não obstante, esta aparente rutura de paradigma, que recusa uma liderança autocrática e autocentrada na pessoa do diretor de escola, ela coloca o líder perante um conjunto de tarefas essenciais ao desenvolvimento organizativo. Tal como Bolívar (2003) assinala, tendo por base os trabalhos de Fullan e Hargreaves (1997) que assumem a escola como uma “organização de aprendizagem e desenvolvimento profissional dos professores” (Bolívar, 2003, p. 264), tais tarefas da liderança são, essencialmente, as seguintes:

Compreender a cultura da escola; Valorizar/avaliar os seus professores: promover o seu desenvolvimento profissional; Ampliar os aspetos a valorizar/avaliar; Definir claramente os aspetos a valorizar/avaliar; Promover a colaboração e não a cooptação; Dar oportunidades e não ordens; Utilizar os meios burocráticos para facilitar e não para limitar; Estabelecer ligação com o meio envolvente mais alargado (Bolívar, 2003, p. 264).

Neste sentido, a liderança deixa de ser a aplicação quase que acéfala de princípios e diretrizes oriundos de um taylorismo encravado nos tempos, para se assumir como um agente inspirador e proactivo, capaz de alinhar a ação da escola mediante um Projeto

Educativo motivador, estimulante e promotor da mudança. “É neste âmbito que a problemática das lideranças merece ser vista como uma problemática que deve ser entendida como um objeto prioritário de análise, de discussão e de partilha de experiências e de reflexão sobre o seu impacto real”, tal como assinalado no Relatório do estudo avaliativo da experiência pedagógica desenvolvida em 2017/2018, ao abrigo do Despacho n.º 5908/2017 (Cosme, 2018b).

Torna-se preponderante liderar a escola por intermédio de três questões-chave no âmbito da aplicação da gestão estratégica, ou seja, o Projeto Educativo, enquanto símbolo máximo de autonomia e como espaço identitário, tem que dar resposta a: Onde queremos chegar? Que ações são necessárias desencadear para lá chegarmos? Onde devemos afunilar esforços? (Estêvão, 1999).

Para Hargreaves e Fink (2007) o ato de liderar para a mudança concretiza-se na base de construção de uma liderança sustentável enquadrada nos sete princípios seguintes:

1. Profundidade: “A liderança sustentável importa”;
2. Durabilidade: a liderança “preserva e promove, ao longo do tempo, os aspectos mais valiosos da vida”;
3. Amplitude: “liderança sustentável é uma liderança distribuída”, dissemina-se, estimula e contagia; age por ressonância (Goleman, Boyatzis & McKee, 2007);
4. Justiça: a liderança não progride à custa das pessoas que lidera, bem como de outras organizações; “(...) não é autocentrada: é, pelo contrário, socialmente justa”;
5. Diversidade: evita estandardizar e aprende com a diversidade de agentes que compõem os seus círculos de relacionamento;
6. Disponibilidade de recursos: é prudente; “(...) dispõe de recursos, sem desperdiçar dinheiro, nem pessoas”;
7. Conservação: “A liderança sustentável honra o que de melhor existe no passado e aprende com ele, tendo em vista criar um futuro ainda melhor. (...) revisita e revive as memórias organizacionais, honrando o saber dos que transportam essa lembrança” (Hargreaves & Fink, 2007, pp. 32-35).

Estes princípios da liderança sustentável viabilizam-se, por exemplo, através de cinco práticas exemplares de liderança apresentadas por Kouzes e Posner (2009), já mencionados anteriormente e que revisitamos aqui: 1. “mostrar o caminho; 2. inspirar

uma visão conjunta; 3. desafiar o processo; 4. permitir que os outros ajam e 5. encorajar a vontade” (p. 36).

É fulcral que os líderes apresentem os princípios orientadores da organização e dos projetos em particular, para que os seus liderados mostrem o comportamento desejado. Contudo, “mostrar o caminho implica conquistar o direito e o respeito para liderar através de envolvimento e ação diretos. As pessoas seguem primeiro a pessoa e só depois o plano” (Kouzes & Posner, 2009, p. 38).

Outra prática da liderança exemplar diz respeito à capacidade do líder em “inspirar uma visão conjunta” (Kouzes & Posner, 2009, p. 38) que se viabiliza a partir dos códigos linguísticos do líder e da sua habilidade em incorporar no seu discurso e na sua visão as necessidades do grupo. Esta habilidade permite o desenvolvimento de um sentimento de pertença que torna o grupo, progressivamente, mais coeso. A este respeito Sergiovanni (2004) argumenta que um dos objetivos da liderança consiste em desenvolver “um compromisso amplo para com valores partilhados e concepções que se tornam numa fonte mobilizadora de autoridade para a orientação de tarefas” (p. 120).

Numa simbiose feliz com Freire (1991, 1993, 2009), os autores afirmam que “a liderança é um diálogo, não um monólogo e que para atrair apoio, os líderes têm de conhecer intimamente os sonhos, esperanças, aspirações, visões e valores de todos” (Kouzes & Posner, 2009, p. 39).

Consequentemente, os líderes estão conscientes de que os processos de comunicação/diálogo propiciadores de climas abertos e participativos nas organizações, incitam a sua ação, rumo ao desafiar dos processos que lideram. A capacidade de desafiar o processo é uma característica importante para as lideranças exemplares. Dessa capacidade advém a inovação.

Quando se trata de inovação, os maiores contributos do líder cingem-se à criação de um ambiente que fomente a experimentação, o reconhecimento de boas ideias, o apoio a essas ideias e a vontade de desafiar o sistema para se conseguir novos produtos, processos e serviços (Kouzes & Posner, 2009, p. 41).

A quarta Prática de Liderança Exemplar consiste em permitir que os outros ajam. Os líderes visualizam que a existência de um clima participativo, reforça a inclusão dos colaboradores na dinamização da visão e missão da organização. Renegando práticas autocráticas de gestão, “os líderes trabalham no sentido de que as pessoas se sintam fortes, capazes e empenhadas. (...) permitem que os outros ajam, não a exhibir o poder que têm, mas a abrir mão dele e a transmiti-lo” (Kouzes & Posner, 2009, p. 43). Estamos perante

formas de *empowerment*; de reforço da capacidade de ação dos que fazem parte do círculo de dinamização do projeto.

Por último, os líderes exemplares deverão ter a capacidade de encorajar a vontade. “Faz parte do trabalho do líder mostrar gratidão pelos contributos das pessoas e criar uma cultura de celebração de valores e de vitórias” (Kouzes & Posner, 2009, p. 45). Os líderes “(...) sabem que a celebração e os rituais, quando autênticos e sentidos, criam um forte sentido de identidade colectiva e de espírito de comunidade que pode levar um grupo a seguir em frente num momento extremamente difícil” (Kouzes & Posner, 2009, p. 45).

Estes cenários que se apresentam aos líderes pedagógicos e que intentam a favor da rutura paradigmática são assumidos por Goleman, Boyatzis e McKee (2007) como a liderança primal, aquela que se baseia nas emoções e que reconhece que é pela ressonância que o líder consegue gerar esse comprometimento das pessoas com a visão e missão da organização. Por ressonância entende-se “um reservatório de positividade que liberta o que há de melhor nas pessoas” (Goleman, Boyatzis & McKee, 2007, p. 9), redireccionando a tarefa fundamental da liderança para o campo emocional.

ENQUADRAMENTO DO ESTUDO E OPÇÕES METODOLÓGICAS

A investigação que aqui se apresenta e que decorreu entre outubro de 2020 e setembro de 2021, pretendeu ir ao encontro dos palcos reais e concretos onde a política educativa se executa, se experiencia e se desenvolve. Pretendeu-se caminhar no chão da escola, naquele espaço onde grande parte das aprendizagens essenciais se concretizam, assumindo-a com um espaço aberto à comunidade, ao território igualmente educador.

A investigação, do ponto de vista metodológico, assumiu-se como uma pesquisa essencialmente qualitativa que encontrou na abordagem hermenêutica o espaço epistemológico necessário à compreensão do real, das práticas de liderança vividas na escola, escutando as suas histórias (entrevistas semiestruturadas) e criando as narrativas que resultam da ação e reflexão dos seus principais atores: os diretores e os professores titulares de cinco Escolas Básicas do 1.º Ciclo com Pré-escolar, que participaram na experiência pedagógica proposta pelo Despacho n.º 5908/2017.

No cruzamento destas vozes, da análise do seu conteúdo e significados, pretendeu-se desvelar um conjunto de boas práticas que expressassem a intencionalidade e a funcionalidade das práticas político-pedagógicas das lideranças pedagógicas das escolas

em estudo. Pretendeu-se igualmente expor os principais pontos fortes e fracos que se apresentam à escola e às lideranças pedagógicas do século XXI, num cenário emergente de outras formas de pensar e agir a autonomia e flexibilidade curricular.

A investigação pretendeu ainda compreender quais os estilos de liderança associados aos cinco diretores de Escolas Básicas do 1.º Ciclo com Pré-escolar da RAM já referenciados como sujeitos da nossa investigação. Fizemo-lo a partir da aplicação do Questionário Multifactorial de Liderança de Avolio e Bass (2002), enquadrando os estilos de liderança dos diretores de escolas em três campos de análise: liderança transformacional, liderança transaccional e liderança *laissez-faire*. Para a aplicação do Questionário Multifactorial de Liderança utilizou-se a plataforma do Google Docs, pela forma facilitada com que poderíamos colocar os diretores de escola em contacto com este instrumento.

Calendário da realização das entrevistas

Tabela 1

Calendário da realização das entrevistas

Escolas	Diretores de Escola	Professores Titulares
E1	7 de julho de 2021	16 de julho de 2021
E2	22 de junho de 2021	15 de julho de 2021
E3	5 de julho de 2021	15 de julho de 2021
E4	18 de junho de 2021	8 de julho de 2021
E5	21 de junho de 2021	6 de julho de 2021

A investigação assumiu-se do ponto de vista metodológico como um estudo de caso múltiplo (Yin, 2003), assente numa pesquisa qualitativa em que o seu objetivo “está (...) menos em testar aquilo que já é bem conhecido (...) e mais em descobrir o novo e desenvolver teorias empiricamente fundamentadas” (Flick, 2009, p. 24).

A entrevista semiestruturada, o Questionário Multifactorial de Liderança (QML) e a análise documental foram as técnicas privilegiadas de recolha de dados. Para a análise dos dados recolhidos contemplou-se a análise de conteúdo (Bardin, 1995) e a triangulação (Yin, 2003) como as técnicas adequadas.

Conscientes da pertinência da “ecologia dos saberes” (Santos, 2010) no campo da investigação em educação e em particular da pesquisa qualitativa, o estudo assumiu-se como edificado a partir de diversas posturas teóricas, que sendo complementares,

perspetivam uma ação concertada em torno do problema em análise. Este mosaico teórico consubstancia-se pelas seguintes abordagens da pesquisa qualitativa: o interacionismo simbólico e a fenomenologia. Encontramos no “significado subjectivo atribuído pelos indivíduos a suas actividades e ambientes” (Flick, 2009, p. 69) o ponto de partida do interacionismo simbólico. Pretendeu-se, com esta postura teórica, imergir nos “pontos de vista subjectivos” (Flick, 2009, p. 69) dos líderes pedagógicos já mencionados, interpretando e compreendendo o significado que atribuíam às diversas unidades de análise da nossa investigação e que se circunscrevem a dois campos de análise: liderança e autonomia (escolar, curricular e pedagógica).

A abordagem fenomenológica, por outro lado, “[v]isa descobrir como o mundo é constituído e como o ser humano o experiencia através dos actos conscientes (...) [bem como] descobrir a essência dos fenómenos, a sua natureza intrínseca e o sentido que os humanos lhe atribuem” (Rousseau & Saillant, 2009, p. 148). É objetivo desta abordagem, como da investigação, “(...) conhecer uma realidade do ponto de vista das pessoas que a vivem” (Rousseau & Saillant, 2009, p. 149). Assumimos, contudo, o pressuposto da racionalização aplicada à investigação qualitativa que nos é apresentado por Barrit, a partir de Creswell (2007, p. 102), da seguinte forma:

is not the discovery of new elements, as in natural scientific study, but rather the heightening of awareness for experience which has been forgotten and overlooked. By heightening awareness and creating dialogue, it is hoped research can lead to better understanding of the way things appear to someone else and through that insight lead to improvements in practice.

Participantes do estudo e técnicas de recolha de dados associadas

Entrevistas semiestruturadas e Questionário Multifatorial de Liderança

- Diretores das Escolas públicas (n=5) que integraram no ano letivo de 2017/2018 o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular e que atualmente se encontram a aplicar os princípios da autonomia e flexibilidade curricular consignados no Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho:

Tabela 2*Número de participantes no estudo*

Escolas	Concelhos	Diretores	Professores (n=31)	Grupos Focais
E1	Calheta	1	4	1
E2	Câmara de Lobos	1	7	2
E3	Funchal	1	7	3
E4	Funchal	1	5	4
E5	Santa Cruz	1	8	5
	TOTAL	5	31	5
	Total de participantes		36	

Das cinco escolas mencionadas, fizeram igualmente parte da amostra os seguintes sujeitos (n=31) de investigação, totalizando 36 participantes.

Grupo Focal 1: 4 Professores Titulares da E1

Grupo Focal 2: 7 Professores Titulares da E2

Grupo Focal 3: 7 Professores Titulares da E3

Grupo Focal 4: 5 Professores Titulares da E4

Grupo Focal 5: 8 Professores Titulares da E5

DISCUSSÃO DE RESULTADOS

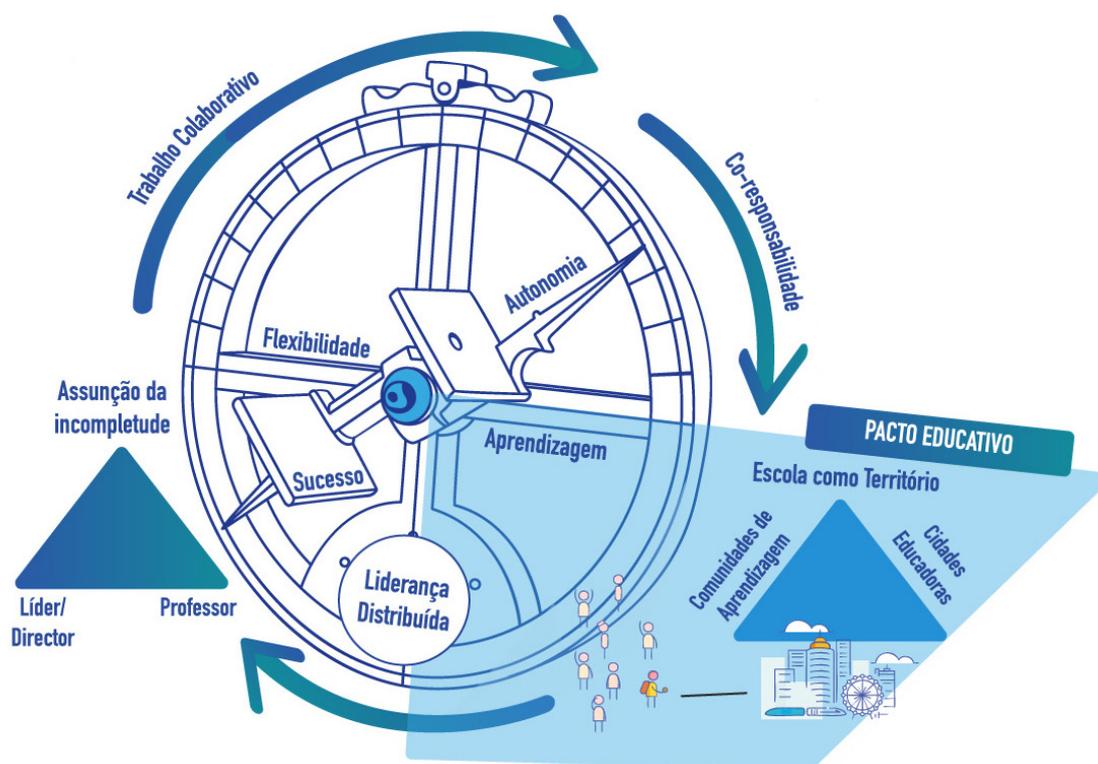
A narrativa que o estudo desenvolveu enquadrou o discurso da transnacionalização das políticas educativas na construção de uma Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (Dale, 2004) e no plano micro, adentrou nas escolas e visou a identificação de pontos fortes e fracos, a partir da voz das lideranças pedagógicas, da missão da escola e da docência, relativamente à apropriação pela escola do discurso da política educativa associado à AFC.

Desta análise pretendeu-se a criação de um campo localizado e possivelmente ressonante de conhecimento derivado de “boas práticas” e de “saberes baseados na experiência” (Barroso & Afonso, 2011), no domínio da liderança e da gramática organizacional da escola.

Ao centrarmos num primeiro momento a análise no binómio - conhecimento e decisores políticos - sobressai o peso do projeto *Future of Education and Skills 2030* da OCDE na definição da política educativa em Portugal e em particular no que diz respeito à AFC. O projeto da OCDE afirma que “*The learning [Fase 1] and teaching [Fase 2] frameworks are co-created by policy makers, researchers, school leaders, teachers and students from around the world.*” Portugal foi ágil na apropriação de parte deste entendimento [Fase 1], nomeadamente com a definição do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e com a reorganização dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens, decorrente do Decreto-Lei n.º 55/2018 e fruto de uma história curricular que se aprofunda desde 2001. Verifica-se, contudo, a natureza híbrida da política educativa em Portugal desvelada, paulatinamente, a partir da adesão do país à União Europeia.

Figura 1

Astrolábio para a apropriação de reformas no espaço glocal



Fonte: Elaboração Própria

Por outro lado, a Fase 2, que coloca no centro do debate, por exemplo, os professores e os diretores de escola, carece de um maior aprofundamento político e científico em Portugal, pelo que se apresenta na metáfora do astrolábio (para a apropriação das reformas; figura 1) os conceitos-chave a uma análise micro da apropriação da AFC.

A assunção da incompletude, na lógica Freiriana (Freire, 2009) que posiciona o conhecimento como uma *construção com o outro*, desvela a possibilidade de um trabalho colaborativo, primado da corresponsabilidade, que coloca, igualmente, no centro do debate os professores e os diretores de escola. Se esse entendimento é necessário à apropriação da AFC pelos atores da escola, não é menos verdade que a sua ação é uma intervenção educativa e pedagógica na qual, é fundamental a implementação de um pacto educativo nacional (figura 1).

Este cenário assume a escola e em particular os seus atores como autores capazes e fazedores de agenda para a construção da política educativa em Portugal. Este cenário arroga a Escola como Território, portanto, campo mais amplo de aprendizagens que se

aprofunda e se desenvolve, por exemplo, na construção de comunidades de aprendizagem (Sergiovanni, 2004) e na simbiose com o território com o seu potencial educador (Fraga, 2015). Este cenário premeia, naturalmente, uma autonomia substantiva da escola (Lima, 2020) e uma liderança distribuída, catalisadora da participação e da corresponsabilidade, que resulta em “positive effects on pedagogy, on school culture and on educational quality. (...) the research also points towards the importance of allocating time for teachers to work together and generate developmental activity of benefit to the school” (Harris, 2004, p. 21).

A investigação que tem retratado a liderança distribuída, que assume a escola como organização que aprende e se desenvolve, também sinaliza que “time to meet was a central component of success and in schools that were improving teachers were given dedicated time to collaborate with one another” (Harris, 2004, p. 21). A política educativa que não assuma na sua construção a corporificação da simbiose conhecimento-escolas-políticas vê comprometida a sua Agenda, cenário que se agudiza, se no território o astrolábio (figura 1), para a apropriação das reformas em curso, não se concretizar, se não se assumir no âmbito de processos de uma autonomia construída (Barroso, 1996).

Como resultado das entrevistas, percebeu-se que nas escolas analisadas, a narrativa política que emana dos organismos internacionais não faz parte do discurso corrente dos seus atores, não que não tenham conhecimento dessa realidade, mas porque o foco dos diretores e sobretudo dos professores está canalizado para o sucesso dos alunos e das suas práticas pedagógicas. Por outro lado, esta realidade também poderá ser analisada pelo prisma que coloca os professores distantes do debate político, facto assinalado por alguns professores, quando afirmam que sentem necessidade de serem escutados pelo poder político. Todavia, ao abordarmos a dimensão política da educação, sobretudo aquela que se centra na dimensão institucional, as escolas assumiram posicionamentos muito diversos: umas de valorização e enaltecendo o trabalho da Secretaria Regional, outras expressando alguma indiferença ou desconfiança, mas no global pouco expressivas e abertas a um debate sobre este tema-gerador.

Se atendermos apenas à perspetiva do legislador, a escola tende a se situar na periferia do debate político sobre educação, que por sinal, é o espaço privilegiado onde ela acontece. Esta condição de instrumento periférico do Estado, que a regula e conserva em modelos de administração escolar datados, pelo grau de centralismo das decisões ou pela ilusão autonómica que lhe é trazida pelas dimensões pedagógica e curricular da

autonomia, ou pela ilusão gestonária de um diretor, não pode, de igual modo, posicionar os professores na periferia do debate ou na *pseudo* concertação socioeducativa onde são tidos e achados quando a urgência se conjuga ao voluntarismo. Exemplo disso foi a mobilização dos professores no ensino à distância, como consequência do estado de emergência decorrente da pandemia da covid-19 (Fraga & Teodoro, 2021). Reforçamos este cenário, a partir da narrativa de Freire, para que possamos intensificar com ele que “(...) não pode existir uma prática educativa neutra, descomprometida, apolítica” (Freire, 1993, p. 37).

Adentrando no pensamento de Paulo Freire,

é preciso assumir realmente a politicidade da educação. Não posso pensar-me progressista se entendo o espaço escola como algo meio neutro, com pouco ou quase nada a ver com a luta de classes, em que os alunos são vistos apenas como aprendizes de certos objetos de conhecimento aos quais empresto um poder mágico (Freire, 1993, pp. 46-47).

A necessidade da assunção política da educação, na voz e na ação dos professores, torna-se crucial num momento da história da escola pública e democrática, quando mitiga a sua autonomia nos meros cenários pedagógico e curricular.

Por outro lado, das entrevistas realizadas aos diretores de escola e aos professores titulares, verificou-se que a liderança assumia e assume um lugar de destaque na administração das escolas de 1.º ciclo, pelo menos naquelas que foram escutadas para a investigação. Denota-se que o diretor de escola se assume como um líder, mesmo que o conceito não seja um jargão comum no seu discurso. Entende-se e verificou-se pelo exercício das suas práticas, que ocupam lugares de destaque na escola, quer pela capacidade de mobilizar as equipas, quer por serem um elo fundamental de ligação entre a escola e a tutela, e entre a escola e a comunidade local, nomeadamente com os parceiros, dos quais se destacaram as juntas de freguesia e as autarquias.

Compreendeu-se que os diretores com mais anos de experiência no cargo evidenciam maior ousadia na administração da escola, não se limitando ao cumprimento rígido da legislação, mas encontrando espaços e cometendo *infidelidades* (Lima, 1998) que premeiam maior autonomia substantiva na sua ação e em benefício da escola. Isso foi visível no modo como organizam as equipas educativas, os horários, os projetos curriculares da escola de iniciativa própria e a relação com os parceiros. Depreende-se da voz dos diretores de escola que há um esforço por potenciar os espaços e as hipóteses de

concretização de uma autonomia construída que não se limita aos tempos e aos espaços do legislador, da autonomia decretada.

Em consonância com o exposto da análise das entrevistas, os resultados do Questionário Multifatorial de Liderança também demonstram que estamos perante diretores de escola que exercem um estilo de liderança transformacional. O diretor que manifestou o estilo transformacional num percentil mais baixo é igualmente aquele que ocupa o cargo há menos tempo, o que se conjuga com a ideia de que a liderança é uma qualidade que se aprende e se desenvolve.

Todavia, neste caso, percebeu-se pelas entrevistas aos professores titulares desta escola que houve um trabalho seríssimo do diretor anterior, aquele com o qual a escola entrou na experiência pedagógica e com quem tivemos a oportunidade de conversar via *Zoom*, pelo facto de estar a exercer a profissão de professor no continente português. Esse trabalho envolveu, sobretudo, a formação em contexto daquele grupo de professores, o apelo constante ao trabalho colaborativo e ao diálogo, o que no dizer daqueles professores se apresentou como uma mais-valia ao sucesso da experiência e ao modo como a escola se foi organizando no decorrer da apropriação da AFC.

Das cinco escolas analisadas há um traço comum relativamente ao exercício do cargo de diretor e que tem que ver com a proximidade, o diálogo e a abertura à participação. Estamos, naturalmente, a falar de escolas de 1.º ciclo de pequena dimensão, se comparadas com agrupamentos de escola, mas esse traço identitário sobressaiu como fator essencial ao sucesso do projeto educativo da escola.

Vejamos com algum detalhe os resultados do QML, considerando a seguinte escala:

Tabela 3

Escala do Multifactor Leadership Questionnaire

0 - Nunca	1 - Raramente	2 – Algumas vezes	3 – Muitas vezes	4 - Frequentemente
-----------	---------------	-------------------	------------------	--------------------

Tabela 4

Tipos e Resultados de Liderança por Escolas do Estudo

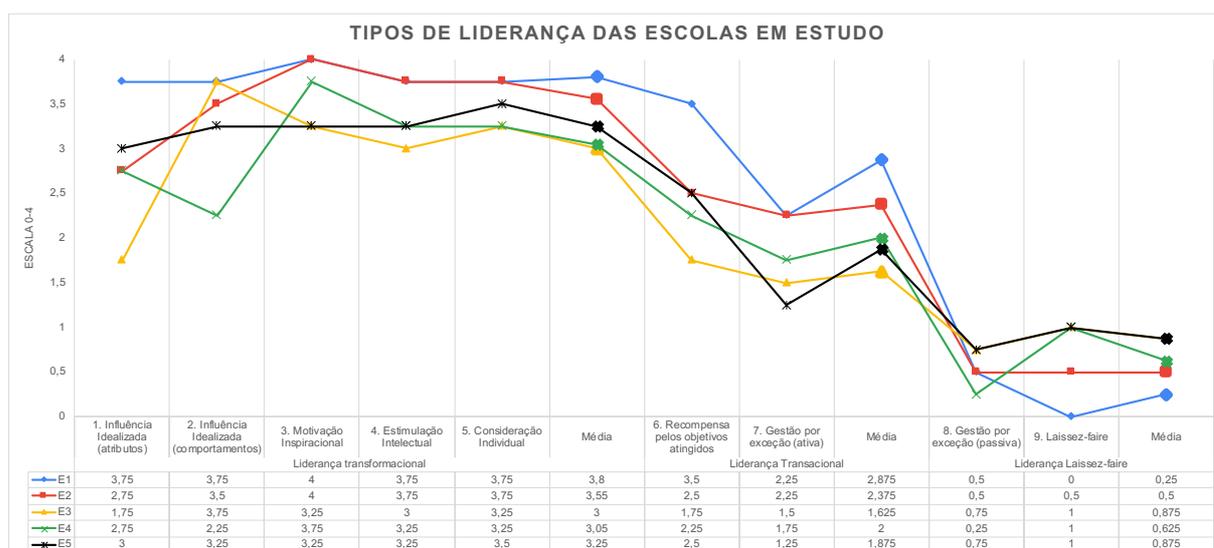
	Grupos	Escalas	E1	E2	E3	E4	E5	Média
--	---------------	----------------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	--------------

Tipos de Liderança	Liderança transformacional	1. Influência Idealizada (atributos)	3,75	2,75	1,75	2,75	3	2,8
		2. Influência Idealizada (comportamentos)	3,75	3,5	3,75	2,25	3,25	3,3
		3. Motivação Inspiracional	4	4	3,25	3,75	3,25	3,65
		4. Estimulação Intelectual	3,75	3,75	3	3,25	3,25	3,4
		5. Consideração Individual	3,75	3,75	3,25	3,25	3,5	3,5
		Média	3,8	3,55	3	3,05	3,25	3,33
	Liderança Transacional	6. Recompensa pelos objetivos atingidos	3,5	2,5	1,75	2,25	2,5	2,5
		7. Gestão por exceção (ativa)	2,25	2,25	1,5	1,75	1,25	1,8
		Média	2,875	2,375	1,625	2	1,875	2,15
	Liderança Laissez-Faire	8. Gestão por exceção (passiva)	0,5	0,5	0,75	0,25	0,75	0,55
		9. Laissez-faire	0	0,5	1	1	1	0,7
		Média	0,25	0,5	0,875	0,625	0,875	0,625
Resultados da Liderança		Esforço extra	4	3	3	2,33	3,33	3,132
		Eficácia	4	3,25	3,25	3,75	3,75	3,6
		Satisfação	2	3,5	2,5	3	3,5	2,9

Figura

2

Tipos de Liderança das Escolas em Estudo



Relativamente aos tipos de liderança concluiu-se, que em média, os cinco diretores de escola apresentam um estilo transformacional de liderança, de onde se destacam como fatores-chave a motivação inspiracional e a estimulação intelectual,

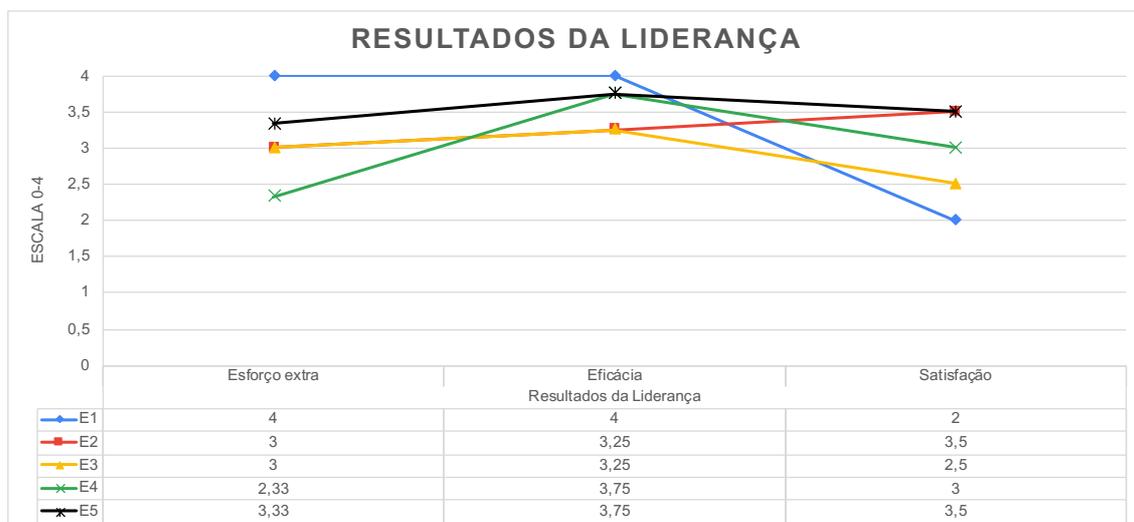
dimensões reforçadas pelos professores titulares no decorrer das entrevistas. Embora os professores, nas entrevistas, assumam que os diretores de escola escutam e respeitam os pareceres e opiniões do Conselho Escolar, também confiam na decisão final que o diretor assume e vincula.

O fator motivação inspiracional é uma característica chave dos líderes que são capazes de apresentar às equipas, num discurso claro e empático, o que é fundamental construir para alcançar os objetivos partilhados, através da sua capacidade de antever processos e de como é possível concretizá-los. Estes líderes revestem de significado o que é necessário realizar e promovem expectativas positivas quanto às tarefas que são necessárias desempenhar. Esta característica foi fundamental aos processos de liderança do PAFC e da AFC, atendendo ao facto de que os diretores de escolas ao serem surpreendidos no final do ano letivo de 2016/2017 com o convite à participação da escola na experiência pedagógica do PAFC, tiveram de mobilizar as equipas em tempos limitados para que o essencial fosse realizado no ano letivo seguinte (2017/2018), sensivelmente, dois meses após o convite da Direção Regional da Educação.

Este fator, pelas respostas dos diretores ao questionário QML, foi claramente emparelhada com o fator – estimulação intelectual, o que se revela fundamental para a implementação de novos projetos nas organizações, onde as pessoas são elementos-chave ao seu sucesso. Isto porque, através da estimulação intelectual o diretor desenvolve na sua equipa novas perspetivas sobre problemas antigos e a capacidade de resolução de problemas futuros, tornando-os mais autónomos na resolução de situações problema de forma criativa e assertiva. As equipas e o diretor são encorajados a questionar os seus próprios pontos de vista e valores, sempre que se mostrarem inadequados, desenvolvendo, desta forma, a capacidade para antever problemas que não foram detetados pelo diretor. Estamos perante um movimento de liderança que valoriza amplamente o trabalho colaborativo.

Figura 3

Resultados da Liderança por Escolas do Estudo



Considerando os resultados da liderança, registou-se que na média dos cinco diretores de escola, o fator eficácia foi aquele que se evidenciou. A pontuação alcançada neste fator demonstra que os diretores de escola são eficazes na representação das suas equipas, perante os seus superiores hierárquicos e vai ao encontro das suas necessidades profissionais, a nível individual sem ignorar as necessidades da escola a nível global. É um diretor que lidera um grupo eficaz. Este fator é seguido pelo fator – esforço extra – o que vincula os resultados obtidos das entrevistas que enunciavam estarmos perante diretores de escola que estimulam as equipas a fazer mais do que é esperado, devolvendo-lhes o desejo de se superarem através do seu esforço e da partilha de experiências e tarefas, o que lhes incute o desejo de obtenção de sucesso na concretização do seu projeto individual e coletivo na escola.

Este esforço extra que mencionamos, a par da vontade em compreender com afinco o que realmente se desvela como fundamental tanto para a apropriação do campo da autonomia e flexibilidade curricular expresso no Decreto-Lei n.º 55/2018, como da sua adaptação à RAM, não ignorando nunca o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, conduziu a grande maioria das escolas a procurar plataformas e a encetar estratégias que lhes permitissem obter formação em contexto. Isto revelou-se fundamental, na medida em que o esforço inicial da implementação do PAFC por parte da Direção Regional de Educação, sobretudo ao nível da formação dos professores, foi desvanecendo.

Para os professores titulares, a formação contínua e em contexto é uma variável fundamental para o sucesso do processo. Embora acreditem que esse esforço poderá ser desenvolvido por cada um, é facto que a formação do coletivo da escola é uma tarefa também da tutela. Mais do que formações avulsas e para preencher calendários, é preciso escutar os professores e os diretores das escolas e construir planos reais de formação que criem respostas a reais necessidades, e essas são, na sua maioria, de natureza contextual, isto é, são específicas de cada escola, por serem organizações específicas e complexas.

Neste domínio, recomenda-se o aprofundamento das relações institucionais entre a tutela regional da educação e a Universidade da Madeira na formação contínua de professores, uma vez que se poderiam potencializar recursos e protocolos já existentes, em prol de um bem comum, a educação. Este cenário se desvela ainda mais relevante se considerarmos a necessidade urgente de se proceder a uma avaliação da implementação dos Decretos-Lei n.ºs 54 e 55 de 2018 nas escolas da RAM², onde a mobilização do conhecimento científico mostra-se como uma variável seríssima ao sucesso e relevância desse estudo.

Por fim, tanto as entrevistas aos diretores como aos professores titulares permitiram-nos aferir estarmos perante escolas, cuja dimensão humanista é francamente valorizada. É por isso que recuperamos C. Rogers (1985), adaptando-o e afirmando que:

Verifiquei que não há nada mais fácil para aceitar verdadeiramente uma pessoa [escola] e os seus sentimentos do que compreendê-la. (...) Qualquer pessoa é uma ilha, no sentido muito concreto do termo; a pessoa [escola] só pode construir uma ponte para comunicar com outras ilhas se primeiramente se dispôs a ser ela mesma e se lhe é permitido ser ela mesma. Descobri que é quando posso aceitar as atitudes e as crenças que a constituem como elementos integrantes reais e vitais, que eu posso ajudá-la a tornar-se pessoa [escola]: e julgo que há nisto um grande valor. (p. 32).

Ainda relativamente aos resultados da liderança, optou-se por traçar um sumário das perceções dos professores titulares que responderam ao MQL relativamente à visão de liderança que têm do diretor da sua escola, na medida em que os dados recolhidos apontavam para divergências pontuais com as representações apresentadas pelos próprios diretores.

² Bem como o Decreto Legislativo Regional n.º 11/2020/M que adapta à Região Autónoma da Madeira os regimes constantes do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, alterado pela Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro, e do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho.

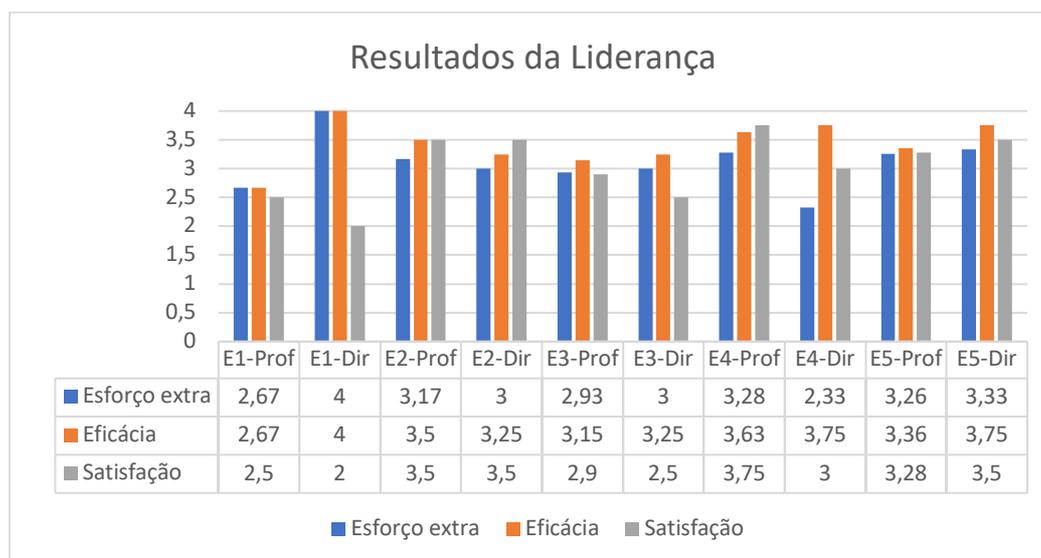
As lideranças transformacionais e transacionais estão relacionadas com o sucesso do grupo. O sucesso é avaliado pela frequência com que os professores titulares percebem que o seu diretor é motivador (esforço extra), eficaz na liderança dos diferentes níveis da organização e satisfeitos com os métodos de trabalho do diretor com o conselho escolar.

Neste sentido, e recuperando os fatores que determinam os resultados da liderança, vejamos a sua definição:

- Esforço extra: os diretores são capazes de conduzir os seus colaboradores a fazer mais do que esperavam, bem como, aumentar o desejo dos outros de ter sucesso e a sua disposição para um esforço extra na concretização das tarefas e da sua ação pedagógica;
- Eficácia: os diretores são eficazes em atender às necessidades relacionadas com trabalho da sua equipa; são eficazes em representar os outros perante uma autoridade superior; são eficazes em atender aos requisitos organizacionais e lidera um grupo que é eficaz;
- Satisfação: o diretor adota métodos de liderança que são satisfatórios e trabalha com os outros de forma satisfatória.

Figura 4

Tipos e Resultados de Liderança por Escolas do Estudo



A figura anterior representa a comparação dos resultados da liderança obtidos a partir das respostas dos professores titulares e os diretores das respetivas escolas. Na generalidade, os professores titulares acompanham os resultados da liderança obtidos

pelos seus diretores. Apenas na E1 verifica-se que a percepção que os professores titulares têm do seu diretor quanto aos resultados da liderança é manifestamente inferior nos fatores de esforço extra e eficácia, muito embora superem os resultados do diretor quanto ao nível de satisfação. Algumas possíveis explicações incluem:

Diferenças nas percepções: pode haver diferenças nas percepções dos professores titulares e do diretor de escola sobre o que constitui o esforço extra e a eficácia. Por exemplo, o diretor de escola pode ter uma ideia diferente sobre o que é um esforço extra, enquanto os professores podem sentir que já estão a dar o seu melhor.

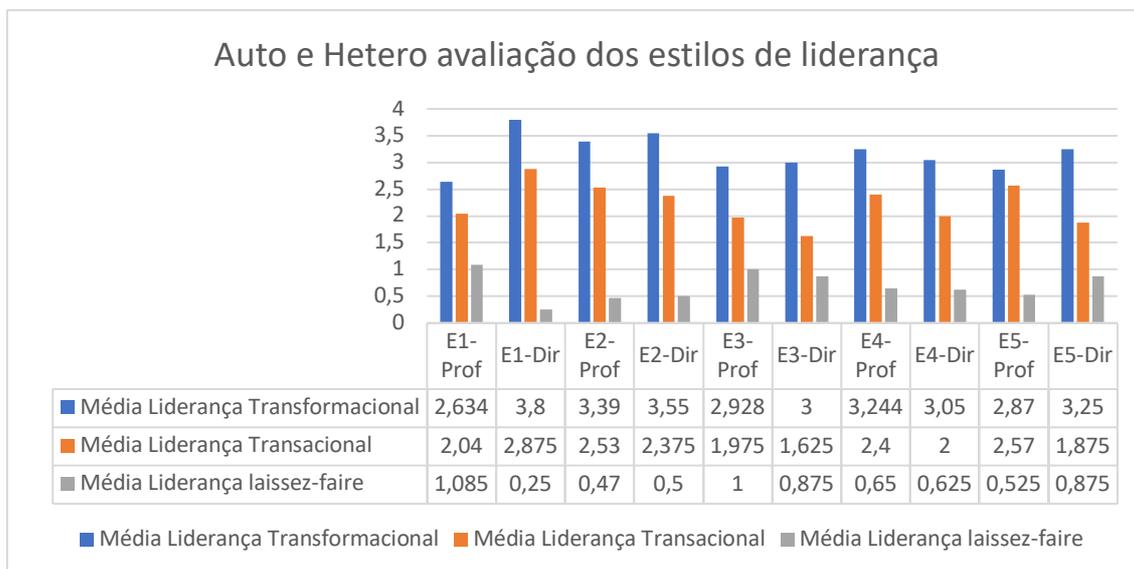
Expectativas diferentes: o diretor de escola pode ter expectativas diferentes em relação ao desempenho e às responsabilidades dos professores, o que pode levar a uma avaliação diferente da eficácia. Se os professores não estão cientes das expectativas do diretor ou não concordam com elas, isso pode afetar a sua pontuação.

Falta de feedback: se os professores não estão a receber feedback suficiente sobre o seu desempenho, podem não estar cientes de áreas onde precisam melhorar, o que pode levar a uma pontuação mais baixa na eficácia.

Em traços gerais a maioria dos professores titulares acompanham os seus diretores quanto ao fator satisfação. Da análise dos dados recolhidos pelo inquérito sobre liderança com a sua triangulação com os dados provenientes da análise de conteúdo às entrevistas realizadas aos professores titulares e aos diretores de escola, não se evidenciam fatores ou dimensões da liderança que se apresentem como problemas nestas organizações. O facto de estarmos perante escolas relativamente de menor dimensão, facilita a comunicação entre a equipa e isso foi demonstrado em todos os casos como uma mais-valia.

Figura 5

Auto e hetero avaliação dos estilos de liderança



Todavia, se atendermos a uma análise mais fina sobre os estilos de liderança adotados, poderemos constatar que em todas as escolas predomina uma liderança do estilo transformacional amplamente identificada pelos diretores de escola, à exceção da E4, onde, muito embora o diretor se assuma como transformacional, o percentil indicado pela avaliação dos seus professores titulares apresenta-se com maior evidência, como demonstra a figura anterior.

Outro dado relevante prende-se com a forma como o diretor de E5 se avalia no estilo de liderança laissez-faire, uma vez que o assume com maior clareza do que a posição manifestada pelos seus professores titulares. Poderemos estar perante um diretor que assuma, algumas vezes, como sendo fundamental evitar tomar decisões ou intervir, deixando que os subordinados sejam responsáveis por resolver problemas e tomar decisões, ou delegar muitas responsabilidades e autonomia aos professores, o que pode ser positivo para estimular a criatividade e a inovação, mas também pode levar a problemas de coordenação e atrasos na tomada de decisões. Contudo, é relevante reforçar que, mesmo nesta situação identificada na E5, estamos perante cinco diretores que exercem uma liderança, essencialmente, transformacional.

Considerações finais e recomendações

Como síntese geral do estudo, apresentamos alguns dos resultados da investigação, que por si só se convertem em temas geradores de maior análise e aprofundamento críticos:

- Redefinição do modelo de administração e gestão das escolas, no primado de uma autonomia substantiva que complete e amplie os espaços de autonomia e flexibilidade curricular;
- Valorização da profissão professor, do seu estatuto, valor social e perfil profissional;
- Reconhecimento do papel dos diretores de escola, do exercício livre e democrático da sua liderança e no apetrechamento dos recursos necessários;
- Revisão das condições de acesso ao ensino superior, sobretudo aos cursos de formação inicial de professores;
- Assunção da escola (organismo vivo) como centro de investigação com capacidade de coautoria da política educativa;
- Desenvolvimento de redes de trabalho colaborativo em que as escolas se assumam como agentes capazes de definir o seu lugar e intervenção na política educativa em Portugal;
- Valorização dos processos de formação a partir de oficinas de trabalho a desenvolverem-se a partir de uma análise SWOT da e na própria organização escolar;
- Aprofundamento de um projeto de aferição dos mecanismos de descentralização em educação, associado a um pacto educativo nacional e à territorialização efetiva da educação, num primado de valorização da autonomia substantiva da escola pública democrática.

REFERÊNCIAS

- Alves, J. (2017). Equidade educativa. Desafios pedagógicos, profissionais e organizacionais. In J. Machado & J. Alves (Org.). *Equidade e Justiça em Educação. Desafios da Escola bem-sucedida com todos*. Universidade Católica Editora
- Avolio, B., & Bass, B. (Ed.). (2002). *Developing Potential Across a Full Range of Leadership*. Psychology Press, <https://doi.org/10.4324/9781410603975>
- Bardin, L. (1995). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Barroso, J. (1996). O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In J. Barroso, (Org.). *O Estudo da Escola*. (pp. 167-189). Porto Editora.
- Barroso, J., & Afonso, N. (2011). (Org.). *Políticas Educativas. Mobilização de conhecimento e modos de regulação*. Fundação Manuel Leão
- Bolívar, A. (2003). *Como melhorar a escola. Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Edições ASA.
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados Educativos – o que nos ensina a investigação*. Fundação Manuel Leão
- Cabral, I., & Alves (2016). Condições políticas, organizacionais e profissionais da promoção do sucesso escolar - Ensaio de síntese. In J. Formosinho, J. Alves & J. Verdasca (org.), *Nova Organização Pedagógica da Escola: caminhos de possibilidades* (pp. 161-179). Fundação Manuel Leão.
- Cosme, A. (2018a). *Autonomia e Flexibilidade Curricular. Propostas e Estratégias de Ação*. Porto Editora.
- Cosme, A. (2018b). *Relatório: estudo avaliativo da experiência pedagógica desenvolvida em 2017/2018 ao abrigo do Despacho n.º 5908/2017*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/estudo_pafc.pdf
- Creswell, J. (2007). *Qualitative inquiry & Research design. Choosing among five Approaches* (2.ª ed.). Sage Publications.
- Dale, R. (2004). Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “Cultura Educacional Mundial Comum” ou localizando uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação”? *Educação & Sociedade*. Num.87 Vol.25.
- Estêvão, C. (1999). *Gestão Estratégica nas escolas*. Instituto de Inovação Educacional.

- Flick, U. (2009). *Introdução à Pesquisa Qualitativa* (3.^a ed.). (J. E. Costa, Trad.) Artmed.
- Fraga, N. (2015). Entre Sísifo e Prometeu. A Escola no Desvelar de uma Cidade Educadora. In N. Fraga, & A. Kot-Kotecki, *A Escola Restante*. CIE-UMa.
- Fraga, N. (2019). (Org.). *O Professor do Século XXI em Perspetiva Comparada: Transformações e Desafios para a Construção de Sociedades Sustentáveis*. CIE-UMa. (ISBN versão eletrónica: 978-989-54390-2-7)
- Fraga, N., & Teodoro, A. (2021). Paulo Freire, hoje. Itinerários do pensamento de Paulo Freire na educação do século XXI. In J. R. Polli (Ed.), *Paulo Freire. Vozes do Brasil e de Portugal*. Editora Brasília.
- Freire, P. (1991). *A Educação na Cidade*. Cortez Editora.
- Freire, P. (1993). *Política e Educação*. Cortez Editora.
- Freire, P. (2009). *Pedagogia da Autonomia*. (39.^o ed.). Paz e Terra.
- Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2007). *Os novos líderes. A inteligência emocional nas organizações*. (3.^a ed.). (E. Rocha, Trad.) Gradiva.
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2007). *Liderança sustentável*. Porto Editora.
- Harris, A. (2004). Distributed Leadership and School Improvement. Leading or Misleading? *Educational Management Administration & Leadership*, 11-24.
- Kouzes, J., & Posner, B. (2009). *O desafio da liderança*. Caleidoscópio.
- Leithwood, K. & Jantzi, D. (2005) A Review of Transformational School Leadership Research 1996–2005. *Leadership and Policy in Schools*, 4:3, 177-199, <https://doi.org/10.1080/15700760500244769>
- Lima, L. (2020). Autonomia e flexibilidade curricular: quando as escolas são desafiadas pelo governo. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, n.º especial, 172-192.
- Lima, L. (1998). *A escola como organização e a participação na organização escolar* (2.^a ed.). Universidade do Minho.
- OECD (2010), PISA 2009 Results: What Makes a School Successful? (Volume IV) *Resources, Policies and Practices*, <http://dx.doi.org/10.1787/888932343418>.
- Pedró, F. (2018). Tendencias internacionales en innovación educativa: reto y oportunidades. In Rey, F. & Jabonero, M. (Coords.). *Sistemas Educativos Decentes* (pp. 71-99). Fundación Santillana.
- Rogers, C. (1985). *Tornar-se pessoa*. (7.^a ed.). Moraes Editores.

- Rousseau, N., & Saillant, F. (2009). Abordagens de investigação qualitativa. In M.-F. Fortin, *O processo de investigação. Da concepção à realização* (N. Salgueiro, Trad., 5.a ed., pp. 147-160). Lusociência.
- Santos, B. S. (2010). *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. (2.ª ed.). Edições Afrontamento.
- Sergiovanni, T. (2004). *O Mundo da Liderança – Desenvolver Culturas, práticas e responsabilidade pessoal nas escolas*. ASA.
- Tolstói, L. (2013). *O que é a Arte?* Gradiva.
- Verdasca, J. (s.d.). *Nota de Apresentação do Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar*. <https://pnpse.min-educ.pt/programa>
- Yin, R. (2003). *Case Study Research. Design and Methods* (3.ª ed.). Sage Publications.

Ambientes de Aprendizagem Emergentes dos Processos de Autonomia e Flexibilidade Curricular: Percursos de Inovação Pedagógica?

Gorete Pereira
Fernanda Gouveia
Nuno Fraga

“... aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada. Aprender para nós é *construir, reconstruir, constatar para mudar*, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura ao espírito.” (Freire In *Pedagogia da Autonomia*, 2009, p. 68)

INTRODUÇÃO

A Autonomia e Flexibilização Curricular presentemente outorgada às escolas, surge como uma das medidas de política educativa de grande relevo, ao propor uma reflexão sobre as lógicas organizacionais e processos pedagógicos, com vista à sua (re)construção e desenvolvimento curricular. Trata-se de um imperativo democrático, social e escolar, que sugere a construção de novas respostas pedagógicas diferenciadas, com base na valorização das diferenças, na alteração das práticas pedagógicas, na negação de um currículo invariável, na disseminação da tecnologia na sala de aula, na alteração do trabalho pedagógico e autonomia profissional dos professores e na assunção de novos papéis para os aprendizes.

Neste cenário emergente, urge a rutura paradigmática que abra caminho à Inovação Pedagógica e relegue a tradição. É este o caminho da necessária refundação e transformação da escola, presente na proposta da AFC que reconhece o espaço escolar como lugar de decisão e de gestão do currículo e em que professores e alunos são coautores e cogestores das múltiplas situações pedagógicas, onde a aprendizagem se funde na participação, expressão da natureza ativa do aprendiz.

O estudo que se apresenta, visa a exposição dos resultados empíricos obtidos, devidamente enquadrados teoricamente, constituindo a sua análise uma reflexão sobre os cenários de aprendizagem, construídos a partir dos processos de ação curricular e

pedagógica corporificados no Decreto-Lei n.º 55/2018, das cinco escolas públicas de 1º ciclo da Região Autónoma da Madeira, que numa primeira fase integraram o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, desenvolvido enquanto projeto-piloto no ano letivo 2017/2018.

Após um primeiro momento de revisão da literatura/enquadramento teórico sobre a temática em análise, avançámos para os contextos de investigação, com vista à recolha de dados, baseada nas entrevistas episódicas realizadas aos Professores Titulares de Turma, atores privilegiados deste estudo. Seguiram-se os procedimentos de análise e interpretação dos dados recolhidos com vista à construção do saber a partir dos processos de ação curricular e pedagógica vivenciados por estes autores. A discussão dos resultados corporifica esta narrativa que, pela sua natureza, assume um carácter sinóptico.

O PAFC constituiu-se como uma das mais arrojadas medidas de política educativa dos últimos anos, com vista à promoção de aprendizagens de qualidade e sucesso escolar para todos os alunos ao longo da escolaridade obrigatória. Com a publicação do Decreto-Lei n.º 55/2018, institucionalizou-se e alargou-se o PAFC, assumindo-se a reflexão conjunta,

sobre os desafios, as exigências e as implicações de um projeto que conduz as escolas e os professores [...] a investirem noutros modos de organizar os espaços e os tempos de trabalho, bem como a proporem um outro tipo de atividades e estratégias que estimulem a inteligência, a autonomia solidária e a participação dos seus alunos na gestão do quotidiano da sala de aula. (Cosme, 2018a, p. 7)

Estas medidas de política educativa, conforme descrito no preâmbulo do referido Decreto, emergem da assunção de que uma escola inclusiva, promotora de melhores aprendizagens para todos os alunos e a operacionalização do perfil de competências que deverão desenvolver, no exercício de uma cidadania ativa, implica que seja outorgada às escolas a autonomia para um desenvolvimento curricular adequado aos seus contextos e às necessidades dos seus alunos.

A partir do conceito de AFC, perspetivada como a faculdade conferida à escola para gerir o currículo dos ensinos básicos e secundário, partindo das matrizes curriculares-base, assente na possibilidade de enriquecimento do currículo com os conhecimentos, capacidades e atitudes que contribuam para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (art. n.º 3, alínea c) DL n.º 55/2018, de 6 de julho),

propusemo-nos aferir as formas e o grau de participação e envolvimento das escolas abrangidas.

Na voz dos Professores Titulares envolvidos, indagámos acerca dos processos, vivências e práticas decorrentes do exercício da AFC, induzido às escolas, imperativo da sua construção como entidade de empoderamento cultural e potenciadora do desenvolvimento pessoal e social dos seus alunos.

O programa de trabalhos desta investigação integrou a visita às escolas abrangidas, e a tomada de conhecimento e partilha das propostas de ação e organização pedagógicas desenvolvidas. A partir dos fundamentos curriculares e pedagógicos, intentámos desvelar os desafios e exigências dos processos de operacionalização da AFC.

Esta investigação emerge do interesse dos investigadores pela AFC e da oportunidade de estudo dos respetivos processos de ação pedagógica, de construção e desenvolvimento do currículo e etapas da sua operacionalização e respetivos ambientes de aprendizagem emergentes.

OBJETIVOS

Os objetivos inicialmente elencados foram integralmente cumpridos e foram norteadores de toda a ação investigativa e explanação dos processos pedagógicos estudados. A narrativa que aqui reproduzimos surge imbuída duma lógica de ação que parte do geral para o particular.

Objetivos Gerais

1. Analisar o macro, meso e micro discursos da política educativa relativamente às dimensões da autonomia e flexibilidade curriculares;
2. Compreender a narrativa das escolas na apropriação do discurso da política educativa a partir das práticas pedagógicas emergentes na voz dos professores envolvidos;
3. Desvelar o conjunto de boas práticas pedagógicas que resultam da autonomia e flexibilidade curricular, enquanto faculdade conferida à escola para gerir o currículo.

Objetivos Específicos

1. Apurar as opções curriculares assumidas pelas escolas;
2. Identificar os diversos instrumentos de planeamento curricular;
3. Perceber as interações emergentes da AFC;
4. Identificar as metodologias e respetivas modalidades de trabalho na sala de aula;
5. Conhecer os pontos fortes, oportunidades, constrangimentos e ameaças;
6. Avaliar a influência da formação de professores na prática pedagógica e na otimização dos processos de AFC;
7. Inferir os cenários de aprendizagem e Inovação Pedagógica.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO DO ESTUDO

As grandes transformações económicas, sociais e culturais ocorridas na sociedade contemporânea, desencadearam o aparecimento de novos desafios induzidos à escola e ao sistema educativo. No discurso dos decisores políticos há uma nova consciencialização que leva ao surgimento de novos olhares e perspetivas, consubstanciado no relatório da OCDE (2018), *The Future of Education and Skills – Education 2030*, onde se considera que face à explosão de conhecimento científico e à emergência de problemas sociais cada vez mais complexos “(...) *it is appropriate that curricula should continue to evolve, perhaps in radical ways. Need for new solutions in a rapidly changing world*” (p. 3), sendo urgente a acomodação de outras soluções. Estas novas diretrizes apontam para um novo conceito de currículo, dinâmico e contextualizado “*should be developed from "predetermined and static" to "adable and dynamic"*” (p. 7), consequência das novas exigências sociais e das novas necessidades de aprendizagem de cada indivíduo.

No cumprimento deste “desiderato de promoção de melhores aprendizagens indutoras do desenvolvimento de competências de nível mais elevado” (Despacho n.º 5908/2017, preâmbulo), surgem novas orientações de política educativa, em que a partir da centralidade das escolas, dos professores e dos seus alunos, se aprova a gestão do currículo de forma flexível e contextualizada, legitimando-se o currículo como objeto dessa autonomia. Trata-se, pois, da “valorização das escolas e dos professores enquanto agentes de desenvolvimento curricular, procurando garantir que com autonomia e flexibilidade se alcançam aprendizagens relevantes e significativas para todos os alunos”

(Despacho n.º 5908/2017, preâmbulo). Apela-se à reconfiguração permanente da Escola “no sentido de proporcionar o desenvolvimento de competências, a mobilização de literacias múltiplas e, desta forma, responder à imprevisibilidade do mundo atual” (Cohen & Fradique, 2018, p. 11).

Mas esta apropriação contextualizada do currículo nacional requer margens de autonomia profissional, que permitam aos professores agir mais em conformidade com os contextos em que estão inseridos, legalmente certificados pela administração central. De facto, este atual cenário da política curricular desafia a escola a um comprometimento com a realidade dos alunos e dos seus contextos de intervenção, mas também exige aos professores disponibilidade para o diálogo, sendo que “é impossível viver a disponibilidade à realidade sem segurança, mas é impossível também criar a segurança fora do risco da disponibilidade” (Freire, 2009, p. 132).

Deste modo, a proposta de AFC surge como uma das mais audaciosas medidas, ao propor uma reflexão e redefinição das lógicas e processos que conduzem à reconstrução e desenvolvimento do currículo. A sua filosofia enquadra-se numa teoria curricular que aceita e valoriza as diferenças, o desenvolvimento contextualizado do currículo e a autonomia profissional do professor em oposição aos currículos nacionais e uniformes, comparativos, seletivos e produtores de exclusão.

Este princípio da flexibilidade curricular está presente na LBSE³ na referência aos planos curriculares do ensino básico e secundário que devem ser estabelecidos à escala nacional, podendo, no entanto, as suas componentes apresentar características de índole regional e local, justificadas sobretudo pelas condições socioeconómicas e pelas necessidades de pessoal qualificado (art.º 47.º, n.º 4 e n.º 5).

De forma progressiva, os documentos oficiais foram assumindo a flexibilidade como uma estratégia para o sucesso⁴. “(...) Incentiva-se a iniciativa local mediante a disponibilização de margens de autonomia curricular na elaboração de projetos multidisciplinares e no estabelecimento de parcerias escola-instituições comunitárias” (Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto).

Algumas décadas depois, toda a orientação normativa decorre do DL n.º 55, que equaciona o currículo como um instrumento que as escolas podem gerir e desenvolver localmente de modo, a que todos os alunos alcancem as competências previstas no Perfil

³ Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo

⁴ Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto, que aprova os planos curriculares dos Ensinos Básico e Secundário.

dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Para tal, considera-se fundamental que as principais decisões a nível curricular e pedagógico sejam tomadas pelas escolas e pelos professores.

Concetualmente, flexibilizar o currículo significa, pois, “deslocar e diversificar os centros de decisão curricular e por isso viabilizar níveis de gestão que até aqui tinham pouca relevância neste campo” (Roldão, 2000, p. 86). Este conceito surge, assim, em oposição a uma perspetiva curricular uniforme concebida para uma realidade social, há muito alterada. A situação de diversidade que se vive nas escolas, bem como a complexidade social emergente acentuam a inadequação do sistema e a existência de fenómenos de insucesso escolar, abandono escolar e dificuldade de integração escolar.

A consciencialização destes problemas no domínio curricular tem ocupado os decisores políticos e os teóricos do currículo nas últimas décadas, reconduzindo ao reforço de outras opções curriculares fundamentais à modernização dos sistemas e à melhoria da sua eficácia⁵.

Com efeito, e segundo Trindade (2018), o projeto da AFC constitui uma oportunidade para que cada escola possa refletir sobre as possibilidades de uma gestão mais autónoma e contextualizada e os professores se reconheçam “como gestores curriculares proativos, de forma a poderem tomar decisões curriculares que, mais do que contextualizadas, deverão assumir-se como culturalmente significativas” (p. 20). É por isso, que importa desvelar as relações pedagógicas existentes nas salas de aula. Para o autor, a relação pedagógica implica ainda responder ao

que é educar; quais são as finalidades da Escola; o que é ser professor; o que é ser aluno; e qual o estatuto do património cultural que nas escolas constitui o referente em função do qual se constrói o património curricular que tanto baliza a organização e gestão do trabalho pedagógico que os professores terão de animar, como determina as expetativas sobre as aprendizagens que os alunos deverão realizar (Trindade, 2009, pp. 60-61)

Importa, pois, enquadrar o presente, refletir a escola, reconhecer toda a ação pedagógica indiciadora de novas opções paradigmáticas assumidas, apesar da realidade

⁵ É neste contexto que surgiu a iniciativa do Departamento de Educação Básica, no ano letivo 96-97 que visou o lançamento de um Projeto de Reflexão Curricular Participada, no sentido de promover o debate e a reflexão nas escolas acerca da introdução de uma lógica curricular mais flexível, gerida pela escola, com a identificação das aprendizagens comuns e garantidas a todos. Pretendia-se a reflexão acerca da gestão do currículo e de propostas de organização futuras assumidas pelas escolas com resposta de sucesso aos alunos.

das nossas escolas manifestarem propensão em perpetuar o modelo clássico, centralizado no professor, em que o aluno assume um papel muito passivo e acrítico.

Não obstante, ao longo das últimas décadas, a concepção de professor e de aluno tem sofrido algumas alterações, convergindo-se na necessidade “de uma nova relação educativa... [assente] numa nova imagem de professor perante si mesmo, a sociedade e os alunos” (CRSE, 1988, p. 103). Ao professor deverão ser aduzidos novos papéis, reconfigurados de novas significações, que lhe são conferidas pela ideia de *gestor e decisor* do currículo, profissional reflexivo, um interlocutor qualificado (Cosme, 2009). Com efeito, “(...) Ensinar já não pode ser este esforço de transmissão do chamado saber acumulado, que se faz de uma geração à outra, e aprender não é a pura recepção do objeto ou do conteúdo transferido” (Freire, 1997, p. 5).

Neste novo cenário espera-se do professor um papel mais crítico e interventivo, visão contrária à perspectiva tradicional, que considerava uma profunda separação entre o aluno, sujeito que aprende, e o professor, sujeito que ensina, mero executor de programas – que debita, mas não recebe. Esta visão baseada em modelos de ensino orientados por uma concepção positivista da aprendizagem que desvalorizava as dimensões ligadas à autonomia e responsabilização do aluno no processo de aprendizagem.

Mais recentemente, no quadro de referência construtivista, o papel tradicional do professor tem se deslocado para novos espaços de ação e de desenvolvimento da relação entre o professor e o aluno no processo de ensino-aprendizagem, sendo o professor investido das funções de facilitador, mediador e tutor das atividades do aluno. Ou seja, em consequência da perspectiva construtivista de aprendizagem, alteraram-se as relações tradicionais professor-aluno. O professor deixou de ser o único a ter acesso à informação, o que tem contribuído para uma mudança de postura, abdicando do poder que detinha enquanto único possuidor do conhecimento, favorecendo uma relação mais simétrica com o aluno, em que “Só a alteração de perspectivas sobre o papel da escola, sobre o papel do professor, sobre a aprendizagem, e acerca do modo como o conhecimento é construído poderá revolucionar toda a conjuntura atual de escola” (Pereira, 2016, p. 49). Defende-se igualmente a priorização da centralidade do aluno, cabendo a cada “escola abordar o currículo de forma ecológica, assumindo a centralidade de cada aluno, consubstanciando a sua ação em estratégias de desenvolvimento de cooperação ativa, multidimensional e plural, congregando os diversos stakeholders internos e externos” (Cohen & Fradique, 2018, p. 15).

Consolida-se deste modo, uma nova perspectiva de escola – espaço temporal de reconstrução dos conhecimentos, de relações e interações entre alunos/professores e comunidade educativa. Impõem-se, portanto, novas ações, a descontinuidade de natureza cultural para que a inovação pedagógica seja uma realidade, e a escola um polo genuíno de experiências, de práticas democráticas e de participação, um verdadeiro ambiente rico de nutrientes cognitivos (Papert, 2008), desenvolvido em harmonia com o contexto envolvente e a sociedade que a sustém.

A concretização eficaz dos processos de AFC implica o conhecimento das necessidades educativas dos alunos, dos seus contextos regionais e locais, tomando-se consciência das possibilidades de gestão diferenciada do currículo e da necessidade de contextualizar a ação pedagógica. Inclui a colaboração entre professores, em oposição ao individualismo característico das práticas educativas. Neste contexto, ganha sentido a ideia de currículo como projeto educativo que permite criar uma dinâmica, incentivando a criatividade do professor e apelando à colaboração entre todos.

ENQUADRAMENTO DO ESTUDO E OPÇÕES METODOLÓGICAS

Este trabalho de investigação versou uma abordagem qualitativa pelas possibilidades de exploração das práticas pedagógicas, perspectivas e experiências dos sujeitos da pesquisa. Segundo Bogdan e Biklen (1994) a investigação qualitativa “(...) enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das perceções pessoais” (p. 11). Na interseção destas perceções, pretendemos desvelar a narrativa das escolas na apropriação do discurso das políticas educativas relativamente às dimensões da AFC.

Operacionalizado do ponto de vista metodológico por um estudo de caso múltiplo, utilizámos como técnica principal de recolha de dados as entrevistas episódicas com o objetivo de recolher informação dos professores das turmas em regime de AFC.

Gall, Gall e Borg (2007) definem “estudo de caso de investigação como um estudo em profundidade de um ou mais exemplos de um fenómeno no seu contexto natural, que reflete a perspectiva dos participantes nele envolvidos” (p. 447). Nos estudos de caso, a intenção do investigador vai para além do conhecimento do valor intrínseco do caso, visando a concetualização, comparação, construção de hipóteses ou teorização; no entanto, o ponto de partida desses processos é a compreensão das particularidades do caso em estudo. Yin (2005) recorda que “o estudo de caso é uma investigação empírica que

investiga um fenómeno contemporâneo dentro de um contexto de vida real, quando as fronteiras entre o fenómeno e o contexto não são claramente evidentes, e no qual são utilizadas múltiplas fontes de evidência” (p. 23).

A opção por um estudo de caso múltiplo deveu-se ao tipo de estudo a que nos propusemos, o que pretendíamos saber e os objetivos da investigação, designadamente: a compreensão da narrativa das escolas na apropriação do discurso da política educativa referente ao PAFC a partir das práticas pedagógicas emergentes na voz dos professores envolvidos.

As entrevistas episódicas realizadas permitiram para além das perguntas que se desenrolaram de forma natural, esclarecimentos substanciais e circunstanciais que possibilitaram uma melhor compreensão das respostas às questões, às motivações e às perceções dos sujeitos relativamente à AFC. Constitui-se um poderoso meio para a obtenção de informação útil.

Procedemos igualmente à análise documental⁶ que pela sua relevância em qualquer coleta de dados (Yin, 2005), se constituiu uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, em complemento com outras técnicas de recolha de informação (Lüdke & André, 1986). Todas as informações recolhidas, foram objeto de uma análise de conteúdo descrita pelos autores como “uma técnica de pesquisa para fazer inferências válidas e replicáveis dos dados para o seu contexto” (p. 41).

Participantes do estudo e técnicas de recolha de dados associadas

O local da investigação foram as cinco Escolas Públicas de 1.º Ciclo do Ensino Básico da Região Autónoma da Madeira, que no ano 2017/2018 integraram a experiência piloto do PAFC. Foram obtidas as Declarações de Consentimento das Escolas, junto da Direção Regional da Educação, bem como dos diretores e professores titulares que constituem a amostra deste estudo.

⁶ Documentos orientadores: Projeto Educativo; Regulamento Interno; Projeto Curricular de Escola; Projeto Anual de Atividades; Projeto Curricular de Turma; Decreto-Lei n.º 55; Portaria 223-A/2018; Despacho 5908/2017; LBSE; Constituição da República; Perfil dos Alunos; Aprendizagens Essenciais e Estratégias para a Cidadania.

Tabela 5*Participantes no estudo e grupos focais*

Escolas	Concelhos	Diretores	Professores (n=31)	Grupos Focais
E1	Calheta	1	4	1
E2	Câmara de Lobos	1	7	2
E3	Funchal	1	7	3
E4	Funchal	1	5	4
E5	Santa Cruz	1	8	5
	TOTAL	5	31	5
	Total de participantes		36	

Os participantes são 31 professores titulares de turma, que desde o ano 2017/2018 têm operacionalizado os princípios de autonomia e flexibilidade curricular consignados nos Despacho n.º 5908/2017 e Decreto-Lei n.º 55/2018.

Realizámos cinco entrevistas episódicas aos 31 professores titulares das cinco escolas participantes do estudo, repartidos por cinco grupos focais.

Pela importância assumida na dinamização das diligências implementadas em contexto escolar, lográmos ainda, entrevistar os 5 diretores das escolas envolvidas no PAFC, totalizando 36 participantes, pela importância que as lideranças assumem em todos os processos pedagógicos.

Com vista à manutenção do anonimato dos participantes da pesquisa foi estabelecida a sua codificação, sendo os líderes apresentados pelas siglas LENT (Líderes entrevistados) precedido do numeral E1 a E5 atribuído às escolas envolvidas. Relativamente aos professores titulares optámos pelas siglas PTENT (Professores Titulares Entrevistados) e respetiva sequenciação de E1 a E5 conforme codificação descrita na tabela que se segue.

Tabela 6

Codificação dos sujeitos do estudo relativamente às entrevistas

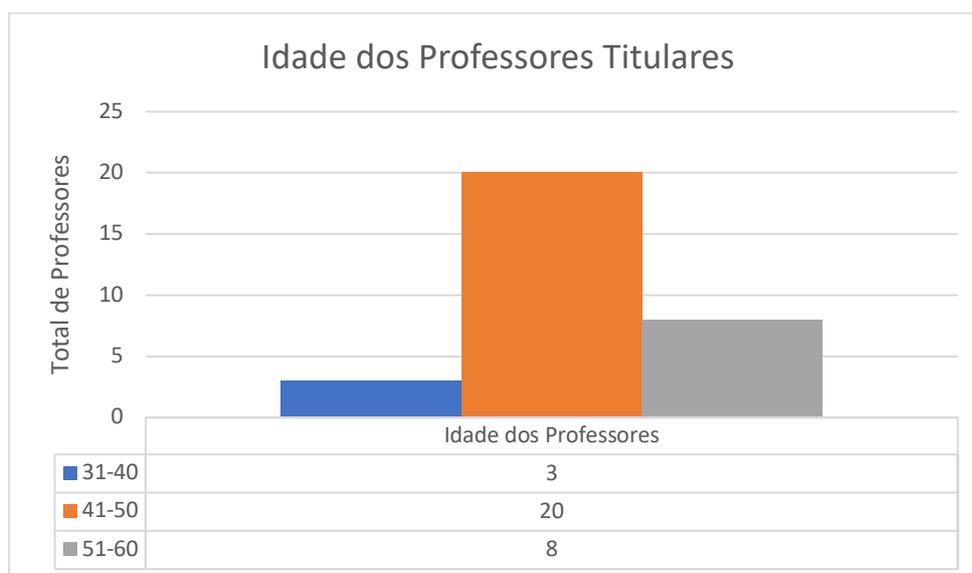
Código de Escola	Líderes	Professores Titulares
E1	E1LENT	E1PTENT
E2	E2LENT	E2PTENT
E3	E3LENT	E3PTENT
E4	E4LENT	E4PTENT
E5	E5LENT	E5PTENT

Atendendo aos objetivos da investigação que aqui apresentamos e à densidade dos dados recolhidos, a maior incidência da análise versará os dados das entrevistas realizadas aos Professores Titulares de Turma, distribuídos pelos cinco grupos focais supracitados. Não obstante, na voz dos 5 diretores do PAFC serão igualmente reportados alguns dados acerca dos processos emergentes no ano da experiência piloto.

Os Professores Titulares, sujeitos da pesquisa, são maioritariamente do sexo feminino, sendo apenas um elemento do sexo masculino, corroborando que a profissão docente ainda é uma atividade profissional no feminino. Atentemos às suas idades a partir da análise à figura seguinte.

Figura 6

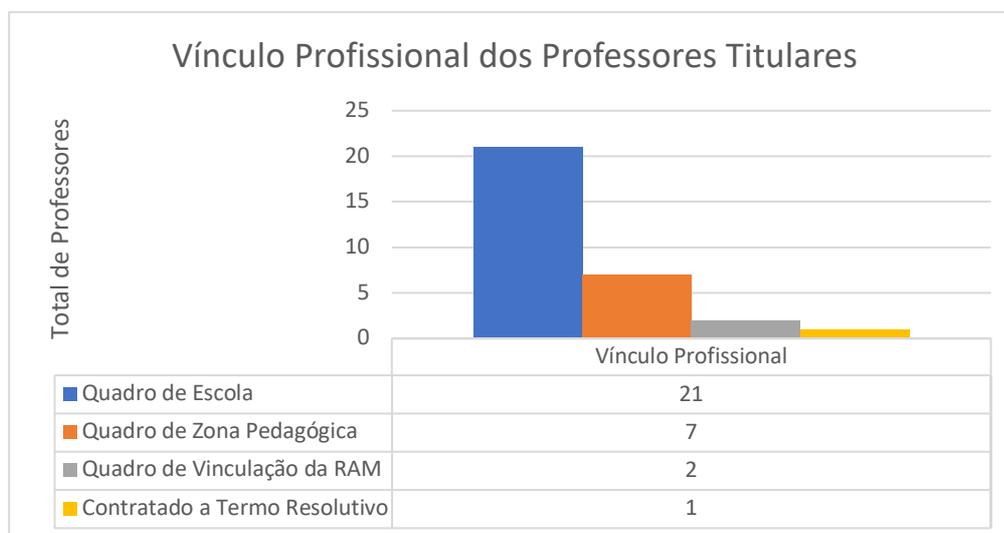
Idade dos professores titulares



Como podemos verificar na figura anterior as suas idades oscilam entre os 39 e os 60 anos, sendo que 2 docentes têm 39 anos e 2 docentes 60 anos. Considerando as suas idades por intervalos, temos 3 sujeitos com idades entre os 31 e os 40 anos. No intervalo seguinte, dos 41 aos 50 anos concentram-se a maioria dos entrevistados, num total de 20. As idades dos restantes sujeitos, num total de oito, oscilam entre os 51 e os 60 anos.

Figura 7

Vínculo profissional dos professores titulares



Olhando à figura anterior constatámos que o vínculo profissional com maior incidência é o Quadro de Escola que totaliza 21 docentes; 7 pertencem aos Quadros de Zona Pedagógica; 2 ao Quadro de Vinculação da RAM e 1 tem Contrato a Termo Resolutivo.

A formação académica predominante é a licenciatura, sendo que apenas 1 sujeito detém o grau de mestre, um entrevistado referiu que tem uma pós-graduação e um tem bacharelato.

Há a registar a existência de alguns docentes com carreiras mais longas, designadamente: 38 anos e 36 anos de serviço, destacando-se a vasta experiência profissional e pedagógica destes sujeitos da pesquisa. Com menos tempo de serviço – 10 anos contabilizámos apenas um docente.

DISCUSSÃO DE RESULTADOS

A importância da investigação que aqui detalhamos decorre da sua atualidade e da necessidade de se clarificar todos os processos consignados ao exercício da AFC, desafios aduzidos à escola, que se pretende inclusiva e promotora das melhores aprendizagens para todos os alunos.

É decisivo, que o currículo seja equacionado como um instrumento que as escolas podem gerir e desenvolver em contexto, por forma, a que todos alcancem as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. A filosofia de gestão flexível do currículo enquadra-se pois, numa teoria curricular que aceita e valoriza as diferenças, o desenvolvimento contextualizado das práticas pedagógicas e a autonomia profissional do professor. Preconizam-se novas dinâmicas de ensino-aprendizagem, interdisciplinares, integradas, relacionadas com o meio envolvente, que permitam quebrar as rotinas edificadas e enraizadas da escola tradicional.

Deste modo, considerando os pressupostos que enquadram o exercício da AFC, importa desvelar na voz dos docentes envolvidos, as principais evidências decorrentes da sua participação no desenvolvimento curricular, a partir da apropriação contextualizada do currículo. Embora se trate de um processo curricular e pedagógico recente, importa compreender nessas narrativas se as escolas experienciaram, de facto, tempos e espaços de uma AFC construída e contextualizada.

Procurámos conhecer as opções assumidas, a partir das matrizes curriculares instituídas, designadamente no que concerne à gestão e organização escolar, à construção e desenvolvimento do currículo; às etapas da sua operacionalização; aos modelos pedagógicos presentes e respetivas modalidades de trabalho na sala de aula - trabalho de projeto; aos cenários de aprendizagem emergentes; ao grau de implicação dos alunos na construção desses cenários e aos tipos de avaliação prevalentes.

Quando questionados acerca deste movimento de transformação das políticas educativas, os professores reconheceram a oportunidade de transformação, que a conjuntura atual global pode representar para a escola. Admitiram que princípios como a incerteza, a multiplicidade, a diversidade, a transdisciplinaridade, caraterísticos do paradigma da complexidade, poderão agregar-se como verdadeiras premissas ao enquadramento de um novo olhar para a educação e para a escola, para a relação professor-aluno, dando a este, um papel mais ativo no que respeita à sua aprendizagem,

uma vez que o aluno aprende quando constrói, ou seja, quando participa na construção do seu conhecimento.

Com efeito, a alteração de perspectivas sobre o papel da escola, sobre o papel do professor, sobre a aprendizagem, e acerca do modo como o conhecimento é construído poderá revolver toda a conjuntura atual de escola. Segundo Costa e Couvaneiro (2019) “as escolas têm de ser ambientes de cultura democrática, que estimulem a participação, que criem momentos de debate, que tenham decisões tomadas coletivamente, que tenham marcas visíveis de promoção de hábitos de cidadania” (p. 154).

Implementar a AFC implica a valorização dos atores educativos e das escolas, a confiança na sua autonomia, que pela proximidade dos destinatários do currículo estarão em melhores condições para assegurar decisões curriculares adequadas a cada contexto (Roldão, 1995). Não se trata de nenhuma transferência da normatividade e prescrição curricular, característicos do ensino tradicional, para a autonomia individual do professor na sala de aula, mas sim de institucionalizar e valorizar um outro nível de decisão curricular.

De uma estrutura em que a conceção e a gestão do currículo se processavam predominantemente a nível macro, cabendo aos professores e às escolas apenas a sua execução, a nova orientação para flexibilizar e contextualizar o currículo acaba por enquadrar novos domínios de decisão às escolas e aos professores, que em consequência, passam a assumir novas responsabilidades e competências de gestão e decisão curricular.

Opções curriculares (articulação curricular e interdisciplinar)

Na operacionalização dos processos de AFC, foi dada às escolas a possibilidade de procederem à identificação e respetiva adoção de opções curriculares eficazes e adequadas ao seu contexto. Por opções curriculares entende-se:

as diferentes possibilidades de organização e gestão, à disposição da escola, a implementar de acordo com as prioridades por ela definidas, no contexto da sua comunidade educativa, decorrentes da apropriação do currículo e do exercício da sua autonomia, que permitem a consecução das áreas de competências do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória; (alínea d) do artigo 3.º, Portaria n.º 223-A/2018, de 3 de agosto).

As opções curriculares das escolas estudadas concretizaram-se globalmente em diversas possibilidades presentes no DL n.º 55/2018, art. 19º, ponto 2, decorrentes da apropriação do currículo e do exercício da autonomia pelas escolas, no contexto da comunidade educativa. Particularizaram formatos de organização e gestão, que implementaram de acordo com as prioridades definidas no projeto educativo, em conformidade com os seus públicos-alvo.

Foi possível concretizar a combinação parcial ou total de componentes do currículo ou de formação de curta duração, com o surgimento de novas disciplinas como o Francês e o Yoga implementadas na escola E1. O recurso a Domínios de Autonomia Curricular (DAC) foi uma constante em todas as escolas envolvidas nesta investigação, promovendo-se tempos de trabalho interdisciplinar e a partilha de horários entre diferentes disciplinas. “Os DAC vão surgindo e são semestrais ou anuais em função dos temas. Partimos sempre das necessidades dos alunos por isso, podem surgir a qualquer momento” (E1PTENT).

Os DAC corporificam os grandes princípios da AFC, enquanto áreas de confluência de trabalho interdisciplinar e ou de articulação curricular, desenvolvidas a partir da matriz curricular-base, e constituem uma força motriz da interdisciplinaridade. Têm por referência os documentos curriculares, em resultado do exercício de autonomia e flexibilidade, sendo, para o efeito, convocados, total ou parcialmente, os tempos destinados a componentes de currículo, áreas disciplinares e disciplinas (DL n.º 55/2018, artigo 3.º, alínea e)).

Apesar da especificidade dos territórios exigirem políticas diferenciadas e o envolvimento de todos os parceiros para o desenvolvimento de projetos a nível local, a dinamização de projetos nas escolas foi uma constante. “A nossa escola trazia já a cultura de participar em muitos projetos. Há pouco tempo, tivemos um projeto de reconstrução de uma levada com acessibilidade a cadeiras de rodas. Envolveu-se a Câmara, cuja parceria foi determinante para a consecução deste projeto” (E1PTENT).

A AFC trouxe às escolas uma maior abertura às instituições da comunidade, e a envolvência de novos parceiros, cujo papel foi determinante na criação de condições materiais e apetrechamento das escolas, para além das parcerias criadas se assumirem essenciais à dinamização dos projetos. “Com a AFC há uma maior liberdade para a construção destes projetos, muito embora já tivéssemos esta dinâmica de trabalho” (E1PTENT).

Instrumentos de planeamento curricular

Os procedimentos e gestão dos instrumentos de planificação no âmbito dos processos de AFC foram objeto de questionamento nas entrevistas dinamizadas neste estudo. Pretendíamos conhecer esses instrumentos pela sua relevância na planificação, processo assumidamente complexo e controverso (Cosme, 2018b).

Na planificação das aprendizagens, os instrumentos de gestão curricular mais utilizados foram diversos: O Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória; Aprendizagens Essenciais (AE); Programas das diferentes disciplinas (PRG); Metas Curriculares e os Manuais (M).

A análise dos resultados permitiu aferir que os manuais ainda estão muito presentes nas planificações dos docentes que os designam de um “bom recurso para consolidar conteúdos” (E1PTENT). “As crianças gostam dos seus manuais. Eu não usava muito, mas os alunos gostavam. Os manuais do 1.º e 2.º ano são muito apelativos” (E1PTENT). A presença deste recurso nas salas de aula indicia uma prática pedagógica ainda arraigada no paradigma tradicional e a cristalização de procedimentos em detrimento da utilização de múltiplos materiais e estratégias diversificadas. Há uma tendência clara de permanência de alguns elementos que tipificam uma abordagem tradicional.

Apesar, da ênfase na utilização deste recurso, alguns entrevistados afirmaram que não os utilizavam e outros, em menor escala, admitiram a existência de pressão por parte dos pais para a sua utilização. Esta pressão exercida emerge do desconhecimento do trabalho pedagógico realizado na sala de aula e da necessidade de conhecimento e sistematização das aprendizagens realizadas pelos seus educandos. Na opinião de outra entrevistada “A AFC veio retirar o foco nos manuais sobretudo por parte dos pais que sempre questionavam a ausência de preenchimento dos manuais” (E3PTENT).

Na planificação das aprendizagens e na voz dos sujeitos da pesquisa, há a registar alterações nas dinâmicas que vigoravam em cada uma das escolas estudadas a partir dos processos de AFC. Recomenda-se que se dê voz aos alunos, procurando envolvê-los, desde o 1º ciclo, negociando com as crianças e jovens os objetivos a cumprir, numa lógica de gestão participada e de fomento da cidadania (CNE, 2021). “Houve a necessidade de construirmos uma grelha semanal de planificação, de modo que todos soubessem o que estava a ser trabalhado e pudessem dar o seu contributo” (E1PTENT). “A planificação deixou de ser rígida, muitas vezes eram as próprias crianças que solicitavam alterações à

planificação. Começou a haver abertura, maior flexibilidade” (E3PTENT). “Fazemos a planificação e colocamos no WhatsApp e todos tomam conhecimento e dão sugestões de melhoria participando deste modo” (E1PTENT).

Não obstante, um dos sujeitos na E3 reportou igualmente algumas dificuldades de envolvimento dos Professores das AEC, que não aderiram prontamente ao preenchimento das grelhas de planificação, registando-se alguma falta de adesão às novas dinâmicas emergentes. Embora necessário, o trabalho de articulação entre todos os docentes não é linear, havendo uma maior abertura de alguns docentes de determinadas áreas disciplinares em detrimento de outras, não esquecendo as características pessoais de cada um, que poderão representar um obstáculo ou uma oportunidade de desenvolvimento do trabalho articulado e colaborativo. “Havia uma maior articulação com o professor de Inglês, de Educação Física e da Biblioteca” (E3PTENT).

Apesar da crença nas mudanças em curso, alguns entrevistados apontaram a pressão do currículo como um grande obstáculo à planificação, que não lhes permitia planificar de um modo diferente em virtude da necessidade de cumprimento dos conteúdos a desenvolver, que na opinião de alguns docentes são extremamente extensos, em particular o programa de Matemática. “O programa de Matemática está feito para os bons alunos” (E3PTENT).

É notória em alguns casos (poucos), a ausência de apropriação da gestão do currículo e de comprometimento com a AFC, a qual pressupõe uma apropriação da gestão do currículo por parte dos professores, com vista à promoção da aprendizagem e do sucesso educativo, objetivos muitas vezes não alcançados, face a propostas desadequadas às situações reais, a populações escolares acentuadamente heterogéneas e ao fraco envolvimento dos docentes.

De acordo com Roldão (2000) flexibilizar é poder introduzir no currículo uma construção flexível, moldável, adaptável às vias mais adequadas à consecução da aprendizagem, requerendo uma articulação que se opera e regula entre o nível do prescritivo nacional e o nível do significativo contextual.

Interações emergentes dos processos de autonomia e flexibilidade curricular

A importância da cultura organizacional e respetiva caracterização do tipo de relação estabelecida entre os diferentes intervenientes educativos, levou-nos a averiguar as dinâmicas das interações emergentes dos processos de AFC.

A emancipação da Escola acontece num processo gradual de uma construção coletiva por parte de todos os agentes educativos, numa lógica de trabalho colaborativo. Importa romper com a uniformidade do currículo formal, dando espaço à escola para ser um elemento potenciador de situações de aprendizagens significativas e que auxiliem na integração social dos alunos e na resolução de problemas (Cohen & Fradique, 2018). Emerge, deste modo, um currículo em que o principal sujeito da aprendizagem é o aluno, “consubstanciando a sua ação em estratégias de desenvolvimento de uma cooperação ativa, multidimensional e plural, congregando os diversos stakeholders internos e externos” (Cohen & Fradique, 2018, p. 15). Neste sentido, toda a comunidade educativa está presente e é desafiada à ação.

Foram documentadas implicações ao nível do trabalho docente, nomeadamente a construção de relações de maior colegialidade profissional no seio das escolas estudadas, reconhecendo-se que as experiências de cooperação, foram uma condição essencial para responder às exigências dos desafios educativos e pedagógicos emergentes. Como referem Cosme, Lima, Ferreira e Ferreira (2021) “é sempre aos professores, tanto quanto possível colaborativamente, que cabe refletir os itinerários de aprendizagem mais adequados ao seu contexto” (p. 43). Na voz de alguns respondentes “O trabalho colaborativo entre docentes intensificou-se” (E1PTENT). “Apesar de ser tudo muito novo, apoiávamo-nos muito, e isso foi essencial” (E5PTENT).

O trabalho interdisciplinar e as práticas colaborativas entre os docentes são uma marca da AFC. Na voz dos entrevistados, o recurso à interdisciplinaridade foi uma constante. Esta ocorreu em momentos distintos com graus de complexidade diversos em função dos objetivos e situação “num sentido mais amplo, mas com diferentes graus de complexidade (com menor ou maior integração de saberes e combinações diferenciadas de coordenação e/ou fusão), com aplicação em vários contextos” (Cohen & Fradique, 2018, p. 53).

Para os autores, no conceito de interdisciplinaridade, “as disciplinas interagem umas com as outras, confrontando e discutindo os respetivos pontos de vista” (p. 52). Neste sentido, existe uma interação de disciplinas com trocas interativas, recíprocas e mútuas entre cada uma delas. No entanto, as características específicas de cada uma das disciplinas mantém-se. Nas diversas áreas do currículo não existe fragmentação e a resolução de problemas torna-se muito mais concreta e articulada no decorrer da aprendizagem.

Na generalidade, o trabalho colaborativo entre todos os docentes (do mesmo departamento, da mesma turma, de várias turmas, do mesmo ano de escolaridade ...) da escola ganhou outro fulgor com os processos de AFC impulsionado por práticas de coadjuvação pedagógica (planificação, desenho de formas e instrumentos de avaliação, etc.). Desde então, adotam-se novos procedimentos e a parceria e o trabalho colaborativo passaram a ser essenciais. Na voz dos professores titulares “Todos os docentes sentem-se envolvidos e trabalhamos em colaboração em função da formação e competências de cada um” (E4PTENT). “Dinamizamos projetos distintos com a colaboração de todos” (E1PTENT).

Na voz dos professores titulares, a verificação de elementos ligados à autonomia e responsabilização do aprendiz no processo de aprendizagem e, ainda, o papel dos meios e instrumentos que suportam a construção do seu conhecimento, corroboram a emergência de novos ambientes de aprendizagem, em oposição a perspetivas tradicionais de ensino formal, que considerava uma profunda separação entre o aluno, sujeito que aprende, e o professor, sujeito que ensina. Esta visão assente no paradigma da instrução identifica o ato de educar como um processo de transmissão e de transferência de conhecimentos do professor para o aluno, em linha com a educação bancária (Freire, 2018), que “nega a dialogicidade como essência da educação e se faz antidialógica” (p. 73).

A AFC vem propor mudanças substanciais ao funcionamento das escolas e aos papéis assumidos por professores e alunos. O apuramento das representações dos entrevistados delata, que no âmbito da AFC, o papel do professor surge mais complexo e decisivo, já que, além de proporcionar atividades mentais construtivas, ricas e diversas, importa guiá-las em direção às aprendizagens e à apropriação de saberes e de formas culturais consideradas relevantes.

Relativamente aos alunos, estão agora investidos de uma maior autonomia, expressão de uma relação pedagógica alterada e de uma lógica de valorização do seu papel ativo. Atribuindo a função de sujeitos aos aprendizes nesta reorganização dos espaços pedagógicos, estaremos mais próximos da inovação pedagógica tão necessária. “Os alunos estão mais envolvidos com a AFC e nós temos a preocupação que é intencional de os envolver. São reconhecidamente mais valorizados” (E2PTENT).

No quadro de referência construtivista, o papel tradicional do professor desloca-se para novos espaços de ação e de desenvolvimento da relação professor-aluno nos processos de ensino-aprendizagem, sendo o professor investido das funções de tutor,

mediador, facilitador das aprendizagens e atividades do aluno. “Deste modo, o educador problematizador re-faz, constantemente, seu ato cognoscente na cognoscibilidade dos educandos. Estes, em lugar de serem recipientes dóceis de depósitos, são agora investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico também” (Freire, 2018, p. 74).

Papert (2008) reconhece que “[...] se quisermos novas formas de aprendizagem, necessitamos de um tipo muito diferente de teoria de aprendizagem” (p. 34) e reforça “[...] estou convencido que a melhor aprendizagem ocorre quando o aprendiz assume o comando” (p. 37). O desafio é provocar uma rutura cultural, criar contextos de aprendizagem inovadores e desafiantes uma vez que, como afirma Pereira (2016) “A Inovação Pedagógica ocorre na eclosão de ambientes de aprendizagem e não de ensino” (p. 61) e Fino (2008), ao definir inovação pedagógica como “[...] heterodoxia, rutura paradigmática, disrupção” acutila o discurso, reconhecendo ser impossível inovar no “[...] território curricularizado da escola” (p. 16). Do périplo realizado pelas escolas estudadas ficou a certeza de que estas mudanças estão em curso, e é claro o investimento em práticas de aprendizagem ativa e colaborativa, em projetos transversais e em metodologias de resolução de problemas.

Metodologias e estratégias pedagógicas

No que concerne às metodologias e estratégias pedagógicas privilegiadas os respondentes reconheceram que na operacionalização dos processos de AFC encontraram uma maior abertura para a ponderação da diversidade, atendendo à heterogeneidade dos grupos em matéria de estilos e ritmos de aprendizagem. Destacaram que acreditam na eficácia das aprendizagens no grupo e com o grupo, em situações de verdadeira aprendizagem cooperativa, sendo esta uma estratégia que ganhou algum vigor na prática pedagógica diária, a partir da apropriação do PAFC.

A análise dos depoimentos e narrativas recolhidas nos grupos focais de discussão, apontam para o domínio da metodologia de trabalho de projeto enquanto opção pedagógica que se constitui como uma oportunidade para suscitar aprendizagens ao longo do processo de resolução de problemas, implicando um trabalho assente na cooperação. Segundo Leite, Malpique e Santos (1989), trata-se de uma “metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes, envolvendo trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade

de responder aos problemas encontrados” (p. 140). Esta construção partilhada do conhecimento, remete-nos para a perspetiva socioconstrutivista de Bruner (1986), em que o saber é gerado na prática social e enquadra-se cultural e historicamente, isto é, de forma articulada com os instrumentos culturais e quadros conceituais disponíveis.

Este processo de coconstrução ou de construção conjunta, desenrola-se com a ajuda de outras pessoas, que, no contexto escolar, poderão ser o professor e/ou os colegas da sala. A estes processos assistem a “negociação” e o “consenso” igualmente preconizados pelo autor e essenciais na metodologia de trabalho de projeto.

Trata-se de uma aprendizagem e metodologias ativas e pressupõe do professor, a promoção de competências de questionamento, que despertem a curiosidade, conservem o interesse, estimulem o pensamento e incentivem as crianças para a descoberta. O “*discovery learning*” prevê, portanto, atividades de pesquisa, observação e exploração, análise de problemas e resultados, integração de novos dados em conceitos anteriormente adquiridos e princípios mais gerais e explicações de causa e efeito (Tavares & Alarcão, 2002).

A metodologia de trabalho de projeto visa, portanto, dar resposta à problemática emergente de um determinado tema e procura responder aos interesses dos próprios alunos. A partilha e a proximidade é muito maior e as aprendizagens são fluídas e emergem das respostas às questões e interrogações. Enquanto sujeitos ativos das suas aprendizagens, a ação pedagógica desenvolvida a nível micro é motivada e aberta, operacionaliza-se na participação, colaboração, partilha e interação entre todos, e promove deste modo, o desenvolvimento integral e holístico do aluno. Na voz de uma respondente: “Já usava a metodologia de trabalho de projeto, mas passei a adotá-la com maior regularidade. Foi o que mais alterei na minha ação pedagógica” (E4PTENT).

A proatividade das lideranças foi destacada por alguns docentes que reconheceram a importância dos diretores na difusão de novas dinâmicas, que restitui ao aprendiz a primazia da construção do seu conhecimento e consolidação das aprendizagens. “A metodologia de trabalho de projeto é a metodologia privilegiada. Sempre foi assim. Tem a ver com a direção que temos. É um diretor muito dinâmico e promove este tipo de dinâmicas” (E1PTENT).

Há uma relação privilegiada entre a AFC e a metodologia de trabalho de projeto, porque aprender em projeto não é apenas aprender superficialmente, mas também estabelecer relações e conexões com outros contextos.

Outras estratégias foram igualmente apontadas pelos docentes: “Fazia diferenciação pedagógica e incentivava à reflexão diária dos alunos. Eles são muito participativos” (E3PTENT); “Os alunos são muito participativos e no início da manhã há um espaço para a apresentação de atividades de cariz individual. Os pais são envolvidos pelos filhos nas atividades” (E1PTENT).

Dinâmicas de avaliação das aprendizagens

Embora a análise da dimensão da avaliação das aprendizagens seja aprofundada no capítulo seguinte, esta constituiu uma categoria emergente das entrevistas realizadas, visto que a avaliação das aprendizagens está intrinsecamente ligada às metodologias de trabalho pedagógico, pelo que apresentamos apenas uma síntese dos resultados. A generalidade dos respondentes reconhece tratar-se de um processo complexo que carece de revisão, assumindo-se como uma problemática marcada por múltiplas tensões, também assumidas no estudo de Cosme (2018b).

A avaliação interna das aprendizagens assume as seguintes modalidades: a avaliação formativa e a avaliação sumativa, cujas especificidades devem “valorizar leituras de complementaridade, de modo a potenciar a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem” (Decreto-Lei n.º 55/2018, artigo 23.º).

A avaliação sustentada por uma dimensão formativa, integra o ensino e a aprendizagem e visa a sua melhoria. Orienta o percurso escolar dos alunos e certifica as aprendizagens realizadas, nomeadamente os conhecimentos adquiridos, bem como as capacidades e atitudes desenvolvidas no domínio das áreas de competências inscritas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (DL n.º 55/2008, artigo 22.º).

No que diz respeito à avaliação interna das aprendizagens os docentes, sujeitos da pesquisa, reconheceram a incidência na avaliação formativa, processo ativo e intencional, que envolve docentes e alunos na recolha sistemática de dados sobre a aprendizagem. Não obstante, foram igualmente referenciadas incidências de práticas de avaliação sumativa que se traduzem na formulação de um juízo global sobre as aprendizagens realizadas pelos alunos, com vista à sua classificação e certificação. “Os testes funcionam para a avaliação sumativa. A classificação é qualitativa, não tem notas. [Em nosso entender, esta afirmação revela a necessidade de clarificação concetual e metodológica, que será abordada no capítulo seguinte]. Há uma grelha de correção onde coloco os objetivos. No final há uma parte mais descritiva” (E1PTENT).

A avaliação formativa ao permitir dar *feedback* aos alunos, induz a reflexão e a adaptação das estratégias de ensino-aprendizagem, garantia de uma aprendizagem de sucesso. A autoavaliação passou a ser uma prática comum, essencial à autorregulação das aprendizagens. “Incentivamos os alunos a se autoavaliarem e a avaliarem os colegas e vamos sentindo o desenvolvimento do seu espírito crítico” (E4PTENT).

A maioria dos professores reconheceu que a avaliação passou por grandes alterações e admitem a positividade desta medida, tal como afirma E1PTENT

O que mudou mais na minha prática pedagógica foi a avaliação, em que o foco deixou de ser as fichas de avaliação com percentagens e folhas de Excel. A possibilidade de utilização de outros instrumentos de avaliação foi sem dúvida, muito positivo.

Pontos fortes e oportunidades da autonomia e flexibilidade curricular

Conhecer os pontos fortes e as principais oportunidades decorrentes do exercício da AFC, foi desde logo, um dos objetivos deste estudo. A generalidade dos entrevistados reconheceu a existência de impactos positivos nos mais variados domínios. Apontaram a intercorrência de alterações estruturais e organizacionais, designadamente:

- a reestruturação e flexibilização de horários;
- a coadjuvação e o trabalho docente;
- a reorganização dos espaços;
- os modos de ação pedagógica;
- o novo estatuto do aluno e a alteração da relação pedagógica;
- as estratégias de ensino e aprendizagem;
- a adoção de metodologias ativas;
- o clima de sala de aula;
- a motivação para as aprendizagens;
- a inclusão de todos os alunos;
- a avaliação e o envolvimento das famílias.

As alterações nos domínios curricular e pedagógico, que resultaram da operacionalização da AFC, assumem-se como os pontos fortes em convergência com o estudo do PAFC coordenado por Cosme (2018). Neste estudo, “(i) a articulação, o

trabalho interdisciplinar e a cooperação que este trabalho suscita; (ii) as respostas encontradas para lidar com o currículo enciclopédico e (iii) a diversificação das metodologias pedagógicas” (p. 23) foram as manifestações mais positivas do envolvimento na experiência piloto do PAFC.

As manifestações favoráveis aos processos de AFC que emergiram da narrativa dos respondentes foram múltiplas e convergem para o reconhecimento da relevância destes processos. Tal como afirma E3PTENT “a AFC deu-nos poder, podemos tomar decisões, optar, mas temos que justificar se essas decisões são em prol do aluno”. Este empoderamento dos docentes repercutiu-se nos discentes, agora, aparentemente, com maior poder participativo e deliberativo sobre as suas aprendizagens. A noção freiriana de empoderamento, reflete a conquista da liberdade pelos aprendentes que têm estado subordinados a uma posição de dependência, podendo-se por analogia representar os novos papéis emergentes dos processos de AFC. Regista-se a melhoria da participação dos aprendizes no planeamento da ação pedagógica, e a intensificação do trabalho autónomo. A reorganização da sala de aula em termos de espaços e tempos tornou-se um imperativo da AFC.

A formação das equipas pedagógicas com dinâmicas de trabalho colaborativo e tempo em comum para refletir, planificar, avaliar e decidir colegialmente foi determinante na operacionalização dos processos de AFC e respetivo sucesso. A reflexão sobre as práticas pedagógicas e a emergência de tutorias constituíram-se estratégias cruciais a todo o processo de AFC.

O trabalho docente ganhou outra visibilidade, sobretudo no primeiro ano do PAFC, durante o qual foi contemplado um tempo comum no horário dos docentes, tornando esta atividade menos solitária, em que se reforçou o caráter colegial das deliberações. Com efeito, “o DL n.º 55 veio dar-nos uma maior abertura para repensarmos as nossas práticas pedagógicas. Foi sem dúvida muito importante” (E3PTENT).

Nesta pesquisa foram elencados, pelos respondentes, diversos fatores potenciadores dos processos de AFC, que em muitos casos, representam as grandes mudanças que o DL n.º 55/2018 haveria de desencadear nas escolas, designadamente no que concerne à avaliação. A avaliação formativa ganhou outro protagonismo e o *feedback* veio enquadrar e dar outro sentido aos processos de aprendizagem. Em termos curriculares e pedagógicos e no que concerne às oportunidades emergentes do PAFC, destaca-se a apropriação da autonomia por parte das escolas para gerirem os horários e o trabalho interdisciplinar, tal como em Cosme (2018b).

A maior envolvimento dos pais foi identificada como uma grande mudança e uma oportunidade, uma vez que passaram a estar envolvidos de forma direta e indireta, nos projetos desenvolvidos na sala de aula. O envolvimento das famílias e da comunidade intensificou-se, sendo um dos elementos mais favoráveis dos processos de AFC. “Os pais tiveram um papel ativo; a informação disponibilizada foi essencial para que percebessem como funciona a escola. Envolveu muito os pais, a empatia que estabeleço com os alunos, também estabeleço com os pais, eles são muito participativos” (E3LENT).

Pontos fracos e constrangimentos

No espaço curricular e pedagógico, os principais constrangimentos evidenciam a falta de condições e a resistência de alguns professores face à mudança. São vozes discordantes, que tipificam algum desencanto e cansaço pelas sucessivas mudanças curriculares, na voz de alguns professores em fim de carreira, que em jeito de queixume referiram

as mudanças são cíclicas e andamos sempre ao sabor das modas. É tudo muito bonito, mas devemos aproveitar o que vem detrás, sendo que na avaliação até poderíamos quantificar, mas atribuir menções qualitativas. Na educação muda-se constantemente, existem ondas, há que ajustar, mas não podemos estar permanentemente em mudanças (E3PTENT).

A escassez de informação, sobretudo na fase inicial do projeto, desencadeou alguma desconfiança por parte de alguns docentes. O tempo também se revelou exíguo para a apropriação dos documentos que se foram publicando em catadupa, conforme referido por alguns sujeitos da pesquisa.

A inexistência de um tempo comum no horário dos professores, (tempo disponibilizado apenas durante a experiência piloto) destinado ao planeamento da ação pedagógica e partilha das boas práticas foi assinalado como um constrangimento da AFC. Sem tempo para a partilha de experiências, tornou-se mais difícil a discussão e o acompanhamento das práticas pedagógicas desenvolvidas, bem como a operacionalização de alguns princípios da AFC.

Os entrevistados estão agora mais comprometidos com a AFC, não encarando a possibilidade de renúncia do caminho trilhado até à atualidade. No entanto, o decréscimo do acompanhamento, tem levado ao abandono de algumas dinâmicas curriculares e

pedagógicas do período da experiência piloto e dificultado a prossecução de algumas práticas já iniciadas.

Os sujeitos da pesquisa revelaram a necessidade de acompanhamento e supervisão por parte da tutela, no sentido da consolidação das práticas que têm vindo a ser implementadas.

Outro grande constrangimento reportado, foi precisamente a pandemia, que desde março de 2020, impôs alguns constrangimentos e desafiou as dinâmicas já instituídas.

Formação de professores

Avaliar a influência da formação dos professores na prática pedagógica dos docentes e na otimização dos processos de AFC foi, também, um dos objetivos a que nos propusemos. A formação dos professores foi assegurada pela tutela e desenrolou-se fundamentalmente no ano da experiência piloto, com um grande impacto nas práticas pedagógicas, conforme assumido pelos próprios docentes. Nos anos subsequentes, foi-se tornando cada vez mais escassa, o que contribuiu para o sentimento de alguma insegurança, opinião igualmente partilhada pelos diretores de escola.

Uma das inquiridas considerou ser fundamental o investimento na formação docente, considerando-a mesmo, uma das áreas prioritárias. Globalmente todos os docentes reconheceram que a formação operada se revelou adequada, não obstante, identificaram algumas áreas que consideram mais deficitárias, nomeadamente no domínio da Educação Inclusiva e da Avaliação Formativa.

Recordaram que as mudanças não ocorrem apenas no decurso das formações, e destacaram a necessidade de uma predisposição e abertura ao novo, uma sensibilidade à mudança, sendo esta a chave do sucesso da AFC. É fundamental a assimilação da informação e respetiva acomodação da teoria, para que a alteração da prática pedagógica seja uma realidade. “Muitas vezes sai-se das formações com muita informação e a prática pedagógica não se altera. A AFC não é só mudar a sala e colocar os alunos a trabalharem em grupo. É muito mais do que isso” (E4PTENT).

A formação inicial foi ainda considerada por alguns docentes, um dos pilares mais influentes em todo este processo pela solidez formativa obtida. Foram, sobretudo, os docentes com mais tempo de serviço que evidenciaram a consistência da sua formação inicial, num discurso a perpassar o saudosismo.

Na voz dos líderes

A coordenação e monitorização destes processos foi assegurado a nível micro pelos líderes das escolas. Lográmos entrevistar os 5 diretores das escolas do PAFC. “O 1.º ano foi um ano muito intenso, sentimo-nos acompanhados, pois ocorreram muitos encontros que puseram a nu os constrangimentos que eram comuns a todos” (E3LENT).

A integração das escolas no projeto piloto surgiu pela formalização de um convite da tutela aos líderes, e foi posteriormente apresentado ao Conselho Escolar pelos próprios. Globalmente, foi espontânea a adesão dos docentes e abriu-se um espaço legal às possibilidades de novos desenhos curriculares, bem como à implementação de atividades significativas e pedagogias experimentais.

Os líderes reconheceram a alteração substancial das práticas pedagógicas e a reestruturação dos tempos escolares, consubstanciados numa nova cultura de aprendizagem, confiança e criatividade, priorizando-se o envolvimento e autonomia dos alunos, novas práticas de avaliação/autoavaliação, reorganização dos espaços e tempos pedagógicos, etc.

Reconhecido por todos como um ano muito proveitoso e de grandes alterações a todos os níveis, nomeadamente a nível organizacional, os diretores admitiram a intensificação das parcerias com outras instituições do meio e do poder local, o que promove, segundo Barroso (2017), a melhoria da qualidade dos serviços prestados, proporcionando ganhos significativos ao nível da eficácia e eficiência da concretização das políticas educativas.

Apesar da positividade do PAFC, conforme as palavras de E4LENT “... o ano da experiência foi único”, registou-se alguma convergência quanto às primeiras vivências de todo o processo, que se pautou por alguma atribulação inicial e a insegurança perante o desconhecido. A escassez de recursos humanos foi um dos obstáculos apresentados por E2LENT.

Numa fase inicial o PAFC foi encarado com alguma estranheza pelos encarregados de educação, situação prontamente revista com a promoção de diversas sessões de esclarecimento, promovidas pelas escolas.

Substancialmente, desencadearam-se grandes alterações em matéria de avaliação, tendo a avaliação formativa assumido maior preponderância. Na voz dos líderes, os grandes impactos nas práticas pedagógicas, são fundamentalmente:

- a participação e envolvimento dos alunos no planeamento de toda a ação pedagógica;
- maior autonomia dos aprendizes com a promoção do trabalho autónomo;
- alteração dos processos de avaliação com predominância para a prática de uma avaliação formativa, revisão de ponderações e valorização da autoavaliação;
- reorganização dos espaços e tempos pedagógicos de ação;
- apetrechamento de materiais para as salas de aula.

Há unanimidade no reconhecimento de que os processos de AFC foram bloqueados pela ação emergente decorrente da pandemia covid-19. Com efeito, durante o período pandémico verificou-se um retrocesso nas práticas pedagógicas já instituídas pela obrigatoriedade do cumprimento das regras de distanciamento social e de proteção da covid-19.

Considerações finais

Os cenários de aprendizagem, construídos a partir dos processos de ação curricular e pedagógica corporificados no DL n.º 55/2018 indicam que a AFC é uma estratégia para o sucesso, que permite a cada escola encontrar a melhor forma de, no seu contexto, traçar os caminhos, as estratégias e os projetos essenciais a cada aluno, que lhe permita desenvolver-se, valorizar-se e integrar-se positivamente, aprofundar e continuar a sua herança cultural específica, compreendendo e respeitando as outras culturas e construir o seu projeto de vida pessoal.

Assente na flexibilidade, responsabilidade, autonomia e confiança, a AFC confere à escola a possibilidade de gestão do currículo, enquanto “oportunidade de mobilização de novas metodologias de ensino-aprendizagem” (Cohen & Fradique, 2018, p. 16), que pressupõe uma matriz curricular que possibilite o sucesso educativo de todos os alunos.

Com efeito, decorridos os primeiros anos de implementação da AFC, a partir da análise aos depoimentos e narrativas recolhidas nas entrevistas, constatámos que este foi um processo complexo, marcado por inúmeros desafios, o que era expectável, considerando a natureza e a diversidade das escolas.

Tentando romper com a hegemonia característica do modelo escolar vigente, as escolas foram convidadas à apropriação da autonomia e liberdade para reorganizar os

tempos e os espaços de aula e de trabalho, desenvolvendo estratégias e atividades dinâmicas diferenciadas e estimulando “a inteligência, a autonomia solidária e a participação dos seus alunos na gestão do quotidiano da sala de aula” (Cosme, 2018a, p. 7), tendo em conta o desenvolvimento de cidadãos ativos, que o século em que vivemos assim o exige, ou seja, incentiva-se a formação de cidadãos conhecedores, criativos, cooperantes, conscientes, interventivos, autónomos, críticos, bons comunicadores e responsáveis.

A apropriação do discurso da política educativa, a partir das práticas pedagógicas emergentes na voz dos professores envolvidos permitiu aferir que os processos de AFC implicaram a alteração das dimensões estruturais que sustentavam o funcionamento rígido da escola como os tempos e espaços pedagógicos de ação. Apesar, das resistências iniciais à mudança, as propostas de alteração curricular suportadas pelo DL n.º 55/2008 foram granjeando a participação de todos os docentes na reinterpretação do currículo. Os cenários de aprendizagem construídos são emergentes dos processos de ação curricular e pedagógica corporificados no decreto-lei supracitado.

Em matéria de boas práticas, resultantes da AFC regista-se uma organização do currículo em contexto e uma gestão flexível que permitiu a tomada de decisões e colocou o professor simultaneamente perante alguns dilemas. A procura de respostas levou-o ao questionamento das práticas pedagógicas e à problematização das propostas de trabalho curricular mais adequadas de forma a responder às necessidades dos alunos e que lhes permitiu consolidar as competências do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e as Aprendizagens Essenciais.

Gradualmente, os professores reconheceram novas premissas de promoção das aprendizagens ao invés do ensino, bem como a transferência do controlo desses processos para as mãos do aprendiz. Foram investidos de novas ações que relegam a transferência de conhecimento, emergindo novos atributos - o professor “mediador” e o aluno “construtor”, muito embora reconheçamos a necessidade de analisar as práticas pedagógicas e incluir a voz dos alunos nesse processo de investigação.

Nos ambientes de AFC a coconstrução das aprendizagens entre professores e alunos tornou-se uma constante, coexistindo novas abordagens pedagógicas e atitudinais por parte do professor, que deste modo foi reconhecendo uma maior importância do aprender a aprender, da iniciativa do aluno e do trabalho em equipa, consubstanciado por um modelo orientado pelo processo de construção, no qual o conhecimento é situado e a

formação da significação revestida de uma dimensão social na partilha e colaboração entre pares.

A nova cultura relacional trouxe implicações ao trabalho docente, ao desempenho e atitudes dos alunos, à qualidade das aprendizagens e aos resultados escolares, muito embora se reconheça que foi necessário algum tempo para a consolidação das novas orientações e perspetivas emergentes dos normativos.

Na análise às considerações dos respondentes perpassa, no entanto, alguma incerteza quanto ao futuro da AFC, muito embora se reconheça na generalidade, que o caminho traçado e as transformações operadas seguiam uma trajetória de consolidação das práticas emergentes, entretanto secundarizadas pela pandemia da covid-19.

Os modelos pedagógicos presentes e respetivas modalidades de trabalho na sala de aula (trabalho de projeto, aprendizagem baseada na resolução de problemas), e grau de implicação dos alunos na construção dos cenários de aprendizagem emergente permitiram o conhecimento destes cenários, bem como de toda a ação pedagógica desenvolvida, nomeadamente a gestão dos espaços e tempos pedagógicos.

A AFC trouxe uma maior diversificação de estratégias de ensino-aprendizagem, alinhadas com as necessidades, interesses e perfil dos alunos. Apesar da positividade da medida, a diversidade de respostas pôs em evidência algumas dificuldades, que acompanharam todo o processo.

Não restam dúvidas, que é necessária uma nova matriz para a escola, enquanto *locus* da construção do conhecimento, de novas formas de organização educacional, suscetíveis de transformar a escola, adaptando-a ao desenvolvimento económico e social.

A pesquisa demonstrou a existência de diferentes dinâmicas curriculares e pedagógicas entre as escolas participantes do PAFC. Tal como o estudo coordenado por Cosme (2018b) tratou-se de um efeito esperado, e que emerge da valorização do investimento institucional na transformação das crenças e das práticas dos professores.

Referências

Alves, J. M. (2017). Autonomia e Flexibilidade: pensar outros modos de gestão curricular e organizacional. In C. Palmeirão & J. M. Alves (Orgs.). *Construir a Autonomia e a Flexibilização Curricular. Os desafios da Escola e dos professores*. Universidade Católica Editora.

- Amado, J. (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Barroso, J. (2017). Centralização, descentralização, autonomia e controlo. In L. Lima & V. Sá (org.), *O Governo das Escolas: democracia, controlo e performatividade* (pp 23-39). Edições Húmus.
- Bruner, J. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Harvard University Press.
- Cabral, I., & Alves, J. M. (2018). (Orgs.). *Inovação Pedagógica e Mudança Educativa. Da teoria à(s) prática(s)*. Faculdade de Educação e Psicologia.
- Cohen, A. C., & Fradique, J. (2018). *Guia da Autonomia e Flexibilidade Curricular*. Raiz Editora.
- CNE (2021). *Recomendação n.º 1. A escola no pós-pandemia: desafios e estratégias*. Diário da República, 2.ª Série, 28 de junho de 2021. CNE. <https://bit.ly/3Kjm8zT>
- Cosme, A. (2009). *Ser professor. A acção docente como uma acção de interlocução qualificada*. LivPsic.
- Cosme, A. (2018a). *Autonomia e flexibilidade curricular. Propostas e Estratégias de Ação*. Porto Editora.
- Cosme, A. (2018b). *Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC): Estudo Avaliativo da Experiência Pedagógica Desenvolvida em 2017/2018 ao abrigo do Despacho n.º 5908/2017*. Universidade do Porto.
- Cosme, A., & Trindade, R. (2019). O Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular: desafios curriculares e pedagógicos. *Revista de Estudos Curriculares* n.º 10, vol. 2, 2019
- Cosme, A., Lima, L., Ferreira, D., & Ferreira, N. (2021). *Metodologias, Métodos e Situações de Aprendizagem. Propostas e Estratégias de Ação*. Porto Editora.
- Cosme, A., & Trindade, R. (2013). *A organização e gestão do trabalho Pedagógico: perspetivas, questões, desafios e respostas*. LivPsic.
- Costa, J., & Couvaneiro, C. (2019). *Conhecimentos vs. Competências. Uma dicotomia disparatada na educação*. Guerra e Paz.
- CRSE (1988). *Proposta global de reforma. Relatório Final*. ME/GEP.

- Fino, C. (2008). Inovação Pedagógica: Significado e Campo (de investigação). In A. Mendonça & A. Bento (Org.). *Educação em Tempos de Mudança* (pp. 277-287) Grafimadeira.
- Freire, P. (2009). *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Freire, P. (1997). *Professora sim, Tia não – cartas a quem ousa ensinar*. Olho d'Água.
- Gall, M., Gall, J. P., & Borg, R. (2007). *Educational research: An introduction*. Allyn e Bacon.
- Leite, E., Malpique, M., & Santos, M. R. (1989). *Trabalho de Projeto I: Aprender por projetos centrados em problemas*. Edições Afrontamento.
- Ludke, M., & André, M. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas. Temas Básicos de Educação e Ensino*. EPU.
- Kuhn, T. (1970). *The Structure of Scientific Revolutions*. University of Chicago Press.
- Ministério da Educação (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/ Direção Geral da Educação.
- OCDE. (2018). *Curriculum Flexibility and Autonomy in Portugal - an OECD review*. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/2030/Curriculum-Flexibility-and-Autonomy-in-Portugal-an-OECD-Review.pdf>.
- Palmeirão, C., & Alves, J. M. (2018). *Construir a autonomia e a flexibilidade curricular: os desafios da escola e dos professores*. Universidade Católica Editora.
- Papert, S. (2008). *A Máquina das Crianças: repensando a escola na era da informática*. ed. Rev. Artmed.
- Pereira, G. (2016). Os Espaços da Matética na Formação de Professores: um olhar para os ambientes emergentes no âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica I. In F. Gouveia & G. Pereira (Orgs.). *Didática e Matética* (pp-47-69). CIE-UMa.
- Rodrigo, M. J., & Cubero, R. (1998). Constructivismo y enseñanza: reconstruyendo las relaciones. *Con-Ciencia Social*, 2, 23-44.
- Roldão, M. C. (1995). *O Diretor de Turma e a Gestão Curricular*. Cadernos de Organização e Gestão Escolar. Instituto de Inovação Educacional.

- Roldão, M. C. (2000). O currículo escolar: da uniformidade à recontextualização campos e níveis de decisão curricular. *Revista de Educação, Vol. IX, n.º 1*, 81-89.
- Roldão, M. C. (2017). Currículo e aprendizagem efetiva e significativa. Eixos da investigação curricular dos nossos dias. In C. Palmeirão & J. M. Alves (Orgs.) *Construir a Autonomia e a Flexibilização Curricular. Os desafios da Escola e dos professores*. Universidade Católica Editora.
- Sousa, J. M., & Fino, C. N. (2001). As TIC abrindo caminho a um novo paradigma educacional. In B. Silva, & L. Almeida (Orgs.). *Atas do VI Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia* (Vol.1, pp. 371-381). Universidade do Minho.
- Tavares, J., & Alarcão, I. (2002). *Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento*. Edições Almedina.
- Trindade, R. (2009). *Escola, Poder e Saber: A relação pedagógica em debate*. Livpsic.
- Trindade, R. (Coord.) (2018). *Autonomia e Flexibilidade Curricular: Relatos e Práticas*. Leya.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society-The Development of Higher Psychological Processes*. Havard University Press.
- Yin, R. K. (2005). *Estudo de Caso. Planejamento e Métodos*. 3ª ed. Bookman.

Legislação

- Lei n.º 46/86, de 14 de outubro de 1986. Aprova a Lei de Bases do Sistema Educativo.
- Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho de 2018. *Diário da República 1.ª série — N.º 129*.
- Portaria n.º 223-A/2018 de 3 de agosto. Procede à regulamentação das ofertas educativas do ensino básico, previstas no n.º 2 do artigo 7.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho.
- Despacho n.º 5908/2017 de 5 de julho de 2017. Aprova o projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, em regime de experiência pedagógica.

Avaliação das Aprendizagens no Contexto da Autonomia e Flexibilidade Curricular: Clarificação Concetual e Metodológica.

Fernanda Gouveia

Gorete Pereira

Nuno Fraga

“Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas. Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em voo. (...) O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado” (Alves, 2004, p.7).

INTRODUÇÃO

O estudo de natureza qualitativa apresentado neste capítulo pretendeu compreender como é que os professores e os diretores das cinco Escolas Básicas do 1.º Ciclo com Pré-escolar da RAM, que se disponibilizaram a participar no Projeto-Piloto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, no ano letivo 2017/2018, interiorizaram os novos princípios pedagógicos e os associaram à avaliação das aprendizagens, entendida como uma componente pedagógica indissociável dos processos metodológicos. Para além desta reconceptualização da ação pedagógica, foi nosso propósito perceber se têm ocorrido mudanças nas práticas de avaliação utilizadas e quais os fundamentos que as justificam, no contexto de uma nova realidade escolar, numa primeira fase, plasmada pelo Despacho n.º 5908/2017 e em 6 de julho de 2018, pelo Decreto-Lei n.º 55/2018, conforme temos vindo a desenvolver neste livro.

A redefinição das políticas educativas tem por objetivo possibilitar a construção de uma nova gramática escolar alicerçada na gestão flexível e contextualizada do currículo, atribuindo-se às escolas e aos professores margens de autonomia significativas, que lhes permitam fazer uma apropriação contextualizada do currículo nacional, com confiança e responsabilidade.

Neste sentido, o XXI Governo Constitucional, propôs a construção de novas respostas pedagógicas diferenciadas e desafiou as escolas a um comprometimento com a realidade dos alunos e dos seus contextos de intervenção, incitando os professores a

repensar as ações pedagógicas, as formas de organização dos alunos e a gestão dos tempos e dos espaços, num trabalho em equipa (Cosme, 2018; Trindade & Cosme, 2019).

Tendo em consideração que a avaliação é intrínseca ao processo pedagógico, as mudanças outorgadas contemplam naturalmente a avaliação das aprendizagens, entendida como elemento integrante e regulador dos processos pedagógicos, motivo que justifica a predominância da avaliação formativa (Cosme, 2018; Cosme, Lima, Ferreira & Ferreira, 2020; Cid & Fialho, 2011).

Aos professores envolvidos foi dada a possibilidade de explicitarem o processo vivenciado, no que diz respeito à avaliação das aprendizagens dos alunos, no contexto de uma nova realidade e as possibilidades de ação pedagógica que puderam ampliar e diversificar, em função das condições em que cada criança poderá aprender melhor.

Por conseguinte, a visita a cada uma das escolas fez parte das iniciativas encetadas, no âmbito deste estudo, por forma a facilitar o contacto pessoal com os docentes envolvidos, em forma de entrevistas semiestruturadas, principal técnica de recolha de dados. Na análise das informações recolhidas, destacamos a análise de conteúdo (Bardin, 1995) e a triangulação (Yin, 2003).

OBJETIVOS

Apresentamos os objetivos gerais e específicos que nortearam os procedimentos da investigação:

Objetivos Gerais

1. Analisar os discursos da política educativa nos diferentes níveis macro, meso e micro, no que diz respeito às variáveis da Autonomia e da Flexibilidade Curricular.
2. Enquadrar as narrativas das escolas na apropriação do discurso da política educativa, a partir das práticas pedagógicas procedentes, na voz dos professores e dos diretores participantes no processo.
3. Identificar as práticas de avaliação pedagógica, que resultam da Autonomia e Flexibilidade Curricular.

Objetivos Específicos

1. Reconhecer as opções curriculares adotadas pelas escolas, relativamente às duas modalidades de avaliação: formativa e sumativa, em articulação com o processo de ensino-aprendizagem.
2. Identificar as diversas técnicas e instrumentos de avaliação nas duas modalidades colocadas em prática pelas escolas.
3. Conhecer os principais constrangimentos, ameaças e oportunidades resultantes da implementação de novas estratégias de avaliação pedagógica, decorrentes das novas orientações curriculares da AFC.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO DO ESTUDO

Os novos desafios impostos pela globalização e pelo desenvolvimento tecnológico acelerado suscitaram a necessidade premente de uma reflexão profunda em torno das metodologias de ação pedagógica, do tipo de conhecimentos, capacidades, atitudes e valores que os alunos deverão desenvolver. Neste contexto, importa perspetivar a forma como o sistema educativo poderá promover este conjunto de competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, tendo em vista a qualificação individual e a cidadania democrática: a literacia, a autonomia e responsabilidade, o pensamento crítico e criativo, o respeito pela dignidade humana, a solidariedade e, por fim, a rejeição pela discriminação e pela exclusão social.

Propõe-se, portanto, uma mudança de paradigma que passe a privilegiar mais a aprendizagem do que o ensino, sendo primordial “passar do centro político-administrativo da decisão e da prescrição para o centro de realização da ação educativa, ou seja para as escolas e para as salas de aula” (Alves, 2017, p. 10).

A apropriação contextualizada do currículo nacional sugere a construção de novas respostas pedagógicas diferenciadas, considerando as especificidades de cada contexto escolar e a adequação das respostas educativas a esses mesmos contextos, já que a escola se assume como um espaço público de tomadas de decisão, valorizando-se a participação dos professores, alunos e pais. Como assevera Pacheco (2011), “é evidente que a metodologia a ser seguida na organização dos processos de aprendizagem, com vista a

uma mudança na organização curricular, só se torna possível com novas práticas de avaliação” (p. 101).

Trata-se de “uma outra forma de conceber os atos de ensinar e de aprender”, alicerçados numa nova abordagem acerca dos papéis assumidos pelo aluno e pelo professor, assim como a uma outra conceção “acerca do estatuto do património cultural dito comum” (Cosme, 2018, p. 10), no qual se insere a avaliação das aprendizagens, com especial destaque para a avaliação formativa. Conforme o Decreto-Lei n.º 55/2018 (secção III, artigo 22.º)

a avaliação, sustentada por uma dimensão formativa, é parte integrante do ensino e da aprendizagem, tendo por objetivo central a sua melhoria baseada num processo contínuo de intervenção pedagógica, em que se explicitam, enquanto referenciais, as aprendizagens, os desempenhos esperados e os procedimentos de avaliação.

Embora a avaliação formativa exerça enorme influência no rendimento escolar dos alunos, “é comumente, de entre os tipos de avaliação usados pelos professores a mais mal compreendida nos seus objetivos e na sua forma de utilização” (Lopes & Silva, 2010, p.7). A avaliação formativa inclui dois elementos essenciais: “a avaliação para a aprendizagem e a avaliação como aprendizagem” (Lopes & Silva, 2012, p. 3) e assenta numa lógica de apoio à aprendizagem, a partir da compreensão do que os alunos aprenderam, face aos objetivos propostos, como se situam relativamente a esses objetivos e como podem ultrapassar as fragilidades sentidas.

Uma avaliação para a aprendizagem pressupõe que o professor partilhe os objetivos de aprendizagem com os alunos e reúna as condições para estes fazerem a autoavaliação dos seus progressos, proporcionando-lhes, frequentemente, feedback baseado na tarefa e em critérios específicos, com o propósito de aperfeiçoarem o seu desempenho posterior (Heacox, 2006). “O professor guia o processo metacognitivo, convidando o aluno a desenvolver condutas refletidas e autónomas” e, por conseguinte, baseadas em “regulações dinâmicas e interativas de formação, não podendo reduzir-se a uma simples instrumentação externa” (Alves & Machado, 2011, pp. 65-66).

Durante muito tempo, era claramente privilegiada a dimensão quantitativa regulada por instrumentos standardizados que visavam medir os conhecimentos memorizados, tendo como referência os objetivos comportamentais, no âmbito de uma perspetiva curricular e pedagógica associada ao paradigma da instrução (Trindade &

Cosme, 2010). Fernandes (2011) aconselha uma avaliação para as aprendizagens, enquanto modalidade primordial de avaliação “devidamente articulada com uma avaliação sumativa que não se limite a estar orientada para as classificações” (p. 140).

Atualmente, o conceito de avaliação tem vindo a sofrer alterações significativas, em consonância com as mudanças curriculares e pedagógicas, que proclamam estratégias de ação pedagógica interativas e assentes em processos de *feedback*, de regulação, de autoavaliação e de autorregulação. Mais do que classificar, o objetivo primordial consiste em melhorar as aprendizagens dos alunos e integra-se no processo de ensino e de aprendizagem, no qual os alunos se assumem como protagonistas.

Segundo Gerard e Roegiers (2011), a avaliação é indissociável do processo pedagógico, de tal forma que alguns a “qualificam como processo de ensino-aprendizagem-avaliação” (p. 144), já que “não é possível abordar a avaliação como um momento pedagógico dissociado, entre outras coisas, do que se entende por conhecer e, por consequência, do modo como se acede ou constrói o conhecimento” (Cosme, 2018, p. 24).

A avaliação traduz conceções pedagógicas e sistemas de valor, em congruência com todas as ações estratégicas desenvolvidas, que passam pela planificação e pela delineação de estratégias de intervenção, incluindo naturalmente as propostas de ação apresentadas, assim como as técnicas e instrumentos de avaliação utilizados (Lopes & Silva, 2012; Fernandes, 2011), sendo que “o processo de avaliação se encontra umbilicalmente vinculado ao processo de planificação” (Trindade & Cosme, 2019, p.65).

Se é verdade que a avaliação envolve seres humanos com valores morais e éticos, não será menos verdade que, “mesmo não sendo matéria exata, pode e deve basear-se em sólidas e significativas evidências e, neste sentido, não será uma simples questão de convicção, crença ou persuasão” (Fernandes, 2006, p. 36), sendo igualmente importante que seja alicerçado em fundamentos epistemológicos, ontológicos e metodológicos, que contribuam para uma clarificação conceptual das práticas de avaliação a implementar.

Não obstante a predominância da avaliação formativa, a avaliação interna contempla igualmente a avaliação sumativa, cuja importância também deve ser reconhecida. Se a avaliação formativa tem como principal propósito regular o processo de ensino e de aprendizagem, justificando a criação de estratégias de diferenciação pedagógica e a superação de dificuldades, a avaliação sumativa produz juízos globais sobre as aprendizagens efetuadas e atitudes desenvolvidas, conduzindo à classificação.

Normalmente, esta modalidade de avaliação recai sobre os produtos finais construídos pelos alunos e ocorre no final de um ciclo de trabalho.

No entanto, a avaliação tem um papel mais alargado, pois destina-se, sobretudo, a orientar e a apoiar o processo de aprendizagem dos alunos, ou seja, avalia-se para promover aprendizagens. Como tal, importa garantir a congruência entre os objetivos, as tarefas e as modalidades e instrumentos de avaliação, passando pela definição de critérios claros e transparentes, que promovam o envolvimento dos alunos nos processos de auto e heteroavaliação, na certeza de que a avaliação deve revestir-se de rigor e de clareza.

As aprendizagens essenciais constituem uma referência para a construção destes critérios, na medida em que são convertidas em aprendizagens específicas, as quais consubstanciam o que se espera como resultado da aprendizagem, integrando o conjunto de descritores de desempenhos observáveis, que poderão ser analisados à luz de níveis de desempenho, por forma a situar o nível de sucesso alcançado.

Os critérios de avaliação de cada disciplina e/ou componente curricular assentam nas aprendizagens específicas e são fundamentos importantes para regular os processos de ensino e de aprendizagem e os reajustes que sejam necessários para permitir mais e melhores aprendizagens.

Por conseguinte, a avaliação requer a recolha organizada de informação sólida e diversificada, o que pressupõe incontestavelmente a utilização ponderada de estratégias, técnicas e instrumentos de avaliação, em concertação com o que se pretende avaliar, tendo em conta, não apenas a gestão dos tempos e a natureza dos dados a serem recolhidos, mas, igualmente, os procedimentos de recolha e de comunicação. Os portefólios, as exposições orais, os comentários críticos, os relatórios de atividades, os questionários orais e escritos, constam de algumas das possibilidades, sendo possível acrescentar registos de observação ou exposições coletivas de trabalhos, para além dos testes habitualmente usados, entre muitos outros.

Importa, então, diversificar as técnicas e instrumentos em diversos momentos da prática pedagógica, em congruência com os critérios de avaliação utilizados em cada componente curricular, sendo igualmente importante fazer a triangulação de toda a informação recolhida, a partir das várias fontes utilizadas, por forma a garantir a maior fiabilidade e validade possível do processo avaliativo.

Uma avaliação das competências só é possível com o uso de metodologias de trabalho que visam a mobilização de saberes e práticas de ação pedagógica, que atribuam ao aluno o papel primordial na construção de conhecimento (Alves, Estêvão & Morgado,

2006, p. 270). Estas competências, como rememora Cosme (2018), integram conhecimentos, mas também capacidades e atitudes, razão pela qual propõe o alargamento do campo de instrumentos de avaliação a utilizar. Os projetos interdisciplinares, nomeadamente os Domínios de Autonomia Curricular, por exemplo, potenciam “uma avaliação holística (...) através de evidências no decurso de todo o seu trabalho” (Cohen & Fradique, 2018, p.79).

Torna-se, então, imprescindível uma mudança de paradigma ao nível da avaliação, entendida como um componente indissociável da aprendizagem. Resta saber se as escolas e, em particular, os professores estarão preparados para desempenhar um papel de transformação das realidades educativas por via da (re)definição das políticas curriculares nos seus contextos de ação pedagógica.

ENQUADRAMENTO DO ESTUDO E OPÇÕES METODOLÓGICAS

A presente investigação caracteriza-se pela sua natureza qualitativa e foi consubstanciada mediante um estudo de caso múltiplo (Yin, 2003). Segundo Bogdan e Biklen (1994) a investigação qualitativa “(...) enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das perceções pessoais” (p. 11). Não pretendendo testar o que já é conhecido, o nosso objetivo consistia em descobrir novas perspetivas (Flick, 2009) acerca das possibilidades de uma avaliação para a aprendizagem, que não se resume apenas a uma avaliação das aprendizagens. “Em resumo, o estudo de caso permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos acontecimentos da vida real” (Yin, 2003, p. 20).

Stake (2009) declara que “o estudo de caso é o estudo da particularidade e complexidade de um único caso, conseguindo compreender a sua atividade no âmbito de circunstâncias importantes” (p. 11), explicitando a intrínseca conexão entre o caso e as circunstâncias que o envolve.

Numa primeira fase, efetuámos uma revisão cuidada da literatura, por forma a consolidarmos o enquadramento teórico adequado à temática em estudo e posteriormente procedemos à recolha de dados, fazendo uso das entrevistas, assim como de documentos, cuja importância justifica a análise documental realizada para complementar a informação obtida. Por conseguinte, a entrevista semiestruturada constituiu a principal

técnica de recolha de dados, seguida da análise documental (Lüdke & André, 1986), da análise de conteúdo (Bardin, 1995) e da triangulação de dados (Yin, 2003).

Participantes do estudo e técnicas de recolha de dados associadas

Os participantes incluem 31 professores titulares de turma, que no ano 2017/2018 decidiram ensaiar novas ações organizacionais e pedagógicas, segundo os princípios de autonomia e flexibilidade curricular definidos no Decreto-lei nº 55/2018 de 6 de julho, nomeadamente:

Tabela 7

Participantes no estudo e grupos focais

Escolas	Concelhos	Diretores	Professores (n=31)	Grupos Focais
E1	Calheta	1	4	1
E2	Câmara de Lobos	1	7	2
E3	Funchal	1	7	3
E4	Funchal	1	5	4
E5	Santa Cruz	1	8	5
	TOTAL	5	31	5
	Total de participantes		36	

Foram realizadas cinco entrevistas aos 31 professores titulares distribuídos por 5 grupos focais. Para além destas, foram igualmente realizadas entrevistas aos diretores das 5 escolas envolvidas, pelas responsabilidades assumidas na operacionalização do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, conforme desenvolvido no capítulo 1 deste livro.

Os professores auscultados foram identificados, de acordo com as siglas PTENT (Professores Titulares Entrevistados) sequenciadas de E1 a E5, designadamente E1PTENT, E2PTENT, E3PTENT, E4PTENT e E5PTENT, em consonância com a tabela

apresentada. Os diretores, na qualidade de líderes, são apresentados pelas siglas LENT (Líderes entrevistados) precedido do numeral E1 a E5 atribuído às escolas envolvidas, (E1LENT; E2LENT; E3LENT; E4LENT; E5LENT), conforme a codificação descrita na tabela que se segue, garantindo, desta forma, o seu anonimato. Acrescentou-se o código E3LENT-A para invocar a voz de um antigo diretor de escola, igualmente entrevistado neste estudo, e com o qual a escola E3 ingressou no PAFC. A cada uma das siglas foi acrescido um número correspondente a cada um dos professores respondentes.

Tabela 6

Codificação dos sujeitos do estudo relativamente às entrevistas

Código de Escola	Líderes	Professores Titulares	Número de Professores Titulares
E1	E1LENT	E1PTENT	4
E2	E2LENT	E2PTENT	7
E3	E3LENT E3LENT-A	E3PTENT	7
E4	E4LENT	E4PTENT	5
E5	E5LENT	E5PTENT	8

Acresce ainda referir que a análise dos dados incidiu predominantemente nos discursos dos professores titulares de turma dos cinco grupos focais, apesar de considerarmos igualmente as vozes dos diretores das escolas, no que diz respeito à reconceptualização das práticas pedagógicas e em particular, das estratégias colocadas em prática para avaliar as aprendizagens dos alunos, por via das alterações sugeridas pelo Decreto-Lei n.º 55/2018.

Dos professores titulares entrevistados, apenas um é do sexo masculino e as suas idades variam entre os 39 e os 60 anos, sendo que as idades de 3 oscilam entre os 31 anos e 40 anos. Dos entrevistados, 20 situam-se entre os 41 anos e os 50 anos e os restantes 8 entrevistados variam entre os 51 e os 60 anos.

Dos 31 docentes, 21 pertencem ao Quadro de Escola, 7 ao Quadro de Zona Pedagógica e 2 ao Quadro de Vinculação da RAM, sendo que apenas 1 é Contratado a Termo Resolutivo.

No que se refere à formação académica, para além de um docente que detém o grau de mestre, um outro que tem uma pós-graduação e um que é bacharel, a maioria tem

licenciatura. Apenas um destes docentes contabiliza 10 anos de serviço e os restantes registam um tempo superior, até os 38 anos de serviço docente.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Procurámos desvelar as narrativas dos docentes das cinco escolas em estudo relativamente às conceções em construção e às metodologias privilegiadas para avaliar as aprendizagens das crianças, tendo por base os novos princípios curriculares enfatizados pelo Decreto-lei nº 55/2028. Foi também nosso propósito perceber as possibilidades que esta nova realidade trouxe, assim como as fragilidades ocorridas neste processo de renovação das práticas pedagógicas, já que a avaliação é uma componente indissociável da pedagogia, razão pela qual fará todo o sentido designá-la de avaliação pedagógica (Fernandes, 2021a).

Todos os professores foram unânimes em reconhecer a implicação nas transformações das práticas pedagógicas, incluindo naturalmente os procedimentos e instrumentos de avaliação, não obstante as incertezas que ainda os incomodam e as necessidades de formação que revelaram sentir nesta área específica da dimensão pedagógica. Reconhece-se a necessidade de mudança paradigmática, à qual subjaz uma nova filosofia de avaliação, entendida como um processo pedagógico inerente à aprendizagem, segundo a qual a interação social entre os professores e os alunos assume uma nova dimensão (Gouveia, 2018).

As abordagens acerca da avaliação das aprendizagens surgiram com naturalidade, ao longo das entrevistas, a propósito de outras questões de cariz pedagógico, com as quais se entrecruzam, dispensando, em alguns casos, a realização das questões específicas desta dimensão, previstas no guião previamente elaborado. Inclusive, em duas escolas, perante uma questão mais abrangente relacionada com as alterações ocorridas, aquando da implementação dos processos de AFC, os professores começaram por abordar a avaliação das aprendizagens, revelando algumas das suas representações e conceções.

Segundo uma docente (E4PTENT 5), o que mudou significativamente na sua prática:

foi a avaliação, mas a avaliação está interligada com a metodologia... Não tínhamos o olhar que temos agora... o olhar mudou. A legislação sobre a avaliação formativa, ela já existia antes...eu já fazia avaliação formativa há muito tempo e

quando dava uma ficha o mais importante era ver onde é que estavam as dificuldades dos alunos, não era saber se esta ficha está mal e ok, vamos continuar simplesmente para a frente. Era tentar ajudar sempre os alunos com mais dificuldade. Muitas vezes, os bons alunos ficavam prejudicados, porque a gente insistia mais naqueles com mais dificuldade para ir ultrapassando as dificuldades... e acho que estas mudanças, acabamos por passar de um paradigma para outro paradigma. O que estava antes não presta. É tudo muito bonito... Mas, o que está pra trás tem valor...

A docente E4PTENT 2 esclareceu, da seguinte forma o processo de renovação concetual e metodológica, que a fez alterar a prática pedagógica:

O que é que eu pensava? Que a aprendizagem estava mais centrada no produto final... Não! Mudou. A aprendizagem está sempre mais no processo... A avaliação formativa está em todos os momentos. Está em todo o processo. Claro que tive colegas aqui que já estavam informadas sobre..., nomeadamente estas colegas que partilharam as suas experiências...as suas planificações que estavam muito dentro dessa linha. E depois, o que é que comecei a implementar? Comecei a criar as grelhas de avaliação formativa. Tudo era um momento de avaliação, e a criança não sabia, porque quando a criança sabe que vai ser avaliada, ela... nós também... ficamos mais tensos e não conseguimos raciocinar tão bem! Comecei a valorizar o plano individual de trabalho associado às características de cada criança, também o trabalho autónomo, porque no trabalho autónomo, a criança, já sem querer diz o que é que gosta e a partir daí consegue-se perceber as outras dificuldades que ela tem...

E4PTENT 3, por seu turno, explica o processo de consciencialização acerca da importância da avaliação formativa:

Eu podia dizer que fazia avaliação formativa, mas eu só tive consciência o quanto não fazia avaliação formativa e não valorizava a avaliação formativa, quando tivemos uma formação. Daí fez-se o clique e acho que tudo mudou radicalmente a nível da avaliação, foi quando percebemos o quanto era importante a avaliação formativa e daí os nossos momentos de avaliação e conseguimos ver essa diferença nas nossas planificações.

Outra professora, E4PTENT 4, também reconhece alterações substanciais na concepção de estratégias de avaliação, as quais deixaram de se restringir ao uso de fichas de avaliação:

O que veio a mudar na minha prática foi realmente a metodologia da avaliação. Estávamos muito focados para as fichas de avaliação, para as percentagens...era aquelas grelhas de Excel exaustivas e agoniava-me ter de fazer aquelas fichas enormes, sumativas e o facto de poder avaliar agora só um conteúdo e a seguir avaliar outro, veio aqui criar um maior à vontade no método como avaliamos os alunos.

A docente E4PTENT 5 faz uma resenha acerca das alterações que sentiu ao longo da sua carreira e das ambiguidades e oscilações a que tem assistido:

Na avaliação passamos por várias fases: a avaliação por cruzinhas nos boletins de avaliação e isso é que era bom. Depois passamos para a avaliação descritiva, depois passamos para uma folha com cruzinhas. A fase descritiva faz-me lembrar a fase em que a minha filha estava no 1.º ciclo e também estávamos nesta onda de não dar notas e não havia as menções como agora. Entretanto, passamos para a fase das percentagens. Vamos dar percentagem a tudo e mais alguma coisa. Pronto... agora deixamos a percentagem de lado. Já não serve. Vamos para descritiva... mas, depois pedem-nos a menção... Pedem-nos um bom, um muito bom, um suficiente... a própria Secretaria... no *Place* temos que pôr bom, muito bom...

Todos os participantes, incluindo os diretores de escola, foram unânimes em reconhecer a predominância da avaliação formativa, pelo que a avaliação sumativa passou a ocupar um lugar secundário. Alguns testemunhos que aqui apresentamos evidenciam as concepções dos professores acerca da avaliação formativa, demonstrando que muitos a consideravam relevante, de carácter contínuo e intimamente ligada às atividades de aprendizagem diárias realizadas pelos alunos.

Se por um lado, alguns docentes admitem que a avaliação formativa já fazia parte das suas práticas, outros, porém, afirmam ter sido a dimensão que sofreu maiores alterações, o que na opinião de E3LENT-A “faz falta refletir sobre a avaliação formativa”, a qual, na sua opinião deveria ser sedimentada.

Com efeito, esta modalidade de avaliação, traduz um processo simples, embora não simplista, que pretende melhorar a vida dos professores e dos alunos, cuja abordagem

deverá ser o mais natural e transparente possível (Fernandes, 2021a), sendo comumente designada por “avaliação como aprendizagem” ou “avaliação para a aprendizagem” (Lopes & Silva, 2012, p.3).

Vejamos outras opiniões relativamente à avaliação formativa, que ocupou um lugar central no debate:

Na minha perceção, se o aluno evoluiu naquele ano, se ele teve uma ligeira evolução, ele está a caminhar para o sucesso, ao seu ritmo e acho que ainda falta compreender essa parte do aluno. Ariana Cosme focou isso mesmo num Webinar sobre a escola moderna (...). Normalmente, todos os dias, nós estamos a avaliar e a avaliar para quê? Para melhorar. Eu tinha um aluno que era assim... Tu podes melhorar um pedacinho...só falta um pedacinho de treino e ele foi treinando, treinando e acabou por conseguir. Havia aquela conversa e era como se fosse um negócio entre nós e as coisas foram melhorando (E4PTENT 2).

Os professores enfatizaram o principal objetivo da avaliação formativa, que consiste precisamente em ajudar o aluno nas aprendizagens, considerando os seus progressos: “Falando do 1.º ano, tem de ser uma avaliação diária. Fazemos avaliação sumativa, mas tem de ser uma preocupação diária... mais no sentido de ver o que é que eu posso melhorar” (E5PTENT 4); “Sempre considere o progresso dos alunos” (E2PTENT 8); “Eu digo que avalio mais o trabalho do dia a dia, os pequenos progressos” (E1PTENT 3); “Fazia avaliação diagnóstica oralmente em atividades” (E2PTENT 7).

Na escola E2PTENT, os professores admitiram que antes quantificavam os resultados e utilizavam as percentagens, tendo alterado as metodologias de avaliação, a partir de uma formação sobre avaliação formativa realizada por todo o corpo docente da escola. Passaram a usar preferencialmente a abordagem qualitativa, em detrimento da abordagem quantitativa, privilegiada até então.

O principal propósito da avaliação não é castigar ou premiar. Tanto a avaliação formativa como a avaliação sumativa “devem ser rigorosas e ambas podem utilizar dados de natureza quantitativa ou qualitativa. O que é necessário é sabermos qual a utilização que vamos dar à informação obtida” (Fernandes, 2021a, p. 21).

Conforme refere um professor (E2PTENT 1): “Começamos a utilizar muitas TAF, as tarefas de avaliação formativa e a autoavaliação. Começamos a fazer uma avaliação mais parecida com as ditas provas de aferição. Utilizávamos mais a parte descritiva: sabe, consegue, não consegue”. E5PTENT 4 reitera: “No meu caso, no 1.º ano, faço descritiva,

porque é mais fácil para os encarregados de educação perceberem melhor as dificuldades”.

Estas alterações colocam em questão estratégias e técnicas, há muito enraizadas nas práticas destes docentes, relacionados com o uso excessivo de fichas de avaliação sumativas, de tabelas de Excel, de quantificação de resultados traduzidos em notas, menções e percentagens, procedimentos que, embora para alguns tenham deixado de fazer sentido, face aos novos princípios pedagógicos que têm vindo a ser progressivamente assumidos, para outros, ainda fazem parte das suas práticas, mesmo que de uma forma mais camuflada e secundária.

Segundo alguns diretores, designadamente E5LENT, as fichas de avaliação “são registos palpáveis” que conferem alguma segurança e ajudam os professores” a justificarem os resultados aos pais. E4LENT reforça esta ideia, afirmando que os testes ainda continuam a ocupar um lugar privilegiado, “dão muita segurança”, admitindo, no entanto, que não deveriam ter tanta importância quanta a que lhes são conferidas. O diretor E3LENT-A adianta que os testes podem ter uma vertente formativa ou sumativa, defendendo a utilização de *feedback*, em substituição das classificações, por considerar que a avaliação das aprendizagens no 1.º ciclo assume contornos específicos que a diferenciam da avaliação realizada no 2.º ciclo. Apelou ainda à diversificação dos instrumentos de avaliação.

Trata-se de saber se terá algo a ver com uma “onda” que ora vai, ora vem, conforme frisou uma das professoras. A avaliação formativa pode ocorrer de múltiplas formas, embora seja ponto assente que o mais importante “não é a técnica ou instrumento específico que é usado, mas o modo como as informações obtidas a partir desse instrumento ou técnica são utilizadas” (Lopes & Silva, 2012, p. 21).

Mais do que eleger uma técnica ou instrumento infalível, importa diversificar técnicas e instrumentos, em articulação com os critérios de avaliação definidos e triangular a informação obtida para assegurar um processo rigoroso e transparente, visto que um único instrumento não permite conhecer todos os pontos fortes, nem todas as dificuldades ao longo dos percursos de aprendizagem (Cosme et al., 2020; Cid & Fialho, 2011).

Durante muito tempo associou-se a fiabilidade e validade da avaliação à sua vertente classificativa, a qual foi alvo de debate nos grupos focais, conforme se pode depreender nas narrativas: “Havia uma nota: Bom, Muito Bom, só para eles sentirem...” (E4PTENT 4); “Usávamos os carimbos. Estás no bom caminho!” (E4PTENT 5); “Foi a

inspeção que... a partir do momento em que a inspeção dizia: Mas o que vão dar? É necessário percentagens... Foi a inspeção, a inspeção pedagógica!” (E4PTENT 7); “Nós fazemos, mas não divulgamos ao aluno. Nós fazemos para nos ajudar” (E4PTENT 3); “Houve uma altura em que não podíamos pôr uma carinha sorridente. Foi o que disseram nas formações” (E4PTENT 5); “Acho que há necessidade para o aluno e até para os pais...por acaso não questionavam acerca da nota. Mas os alunos gostavam de saber... Mas eu tenho bom? Eu tenho muito bom? Eles até gostam de saber... dá motivação” (E4PTENT 7); “Só usamos grelhas e percentagens para nós e não para eles” (E1PTENT 5); “No 1.º ano é difícil dar uma menção, é mais descritiva, só fazemos a menção no fim do ano” (E3PTENT 3).

Constatamos que as classificações e as percentagens ainda são utilizadas pelos professores, ou porque receberam indicações nesse sentido e porque estes instrumentos ainda lhes garantem alguma segurança, no contexto de alguma incerteza, ou porque, de alguma forma, ainda fazem sentido e estão em consonância com os seus quadros concetuais e metodológicos. “A convicção de que seria possível medir objetivamente os resultados das aprendizagens” (Cosme et al., 2020, p.11), com base numa perspectiva técnica, parece ainda persistir, até mesmo em situações de avaliação designadas de formativas, o que se comprova nalgumas narrativas, entre as quais, a que se apresenta a seguir:

Da secretaria deram-nos a plataforma que era só percentagens... percentagens era para a leitura, para o cálculo, era para a escrita, para ortografia, era percentagem para tudo e mais alguma coisa... E é assim a nossa legislação e acabamos muito por andar em ciclos. Há alturas em que se quer muito isto, agora vamos mudar! Tudo o que estava antes não presta. Então, vamos pôr de lado. Agora há uma inovação diferente. Na minha opinião, o meio termo é que de facto faz sentido (E4PTENT 5).

No âmbito desta discussão, outros professores corroboraram estas opiniões:

Na nossa escola, já que temos de dar a menção no 3.º período, porque não dar já no início? E optamos por dar desde o início. Penso que há coisas que devem ser ajustadas e não estarmos sempre a mudar. Vamos aproveitar o que há de bom e continuar. Claro que as inovações são bem-vindas. Mas vamos privilegiar a história... o que está bom, não é deitar abaixo e depois andamos em ciclos... Falta

o bom senso, há que fazer as duas coisas: a descritiva e a menção. As percentagens dão algum jeito até por uma questão de não avaliarmos a olho (E4PTENT 6).

A avaliação é revestida de uma dimensão eminentemente pedagógica e está interligada aos processos de ensino e de aprendizagem, motivo pelo qual decorre diretamente das concepções pedagógicas dos professores (Fernandes, 2021a). Nesta ordem de ideias, as mudanças dos procedimentos de avaliação pressupõem indubitavelmente alterações das práticas pedagógicas, em consonância com o ambiente educativo preconizado. Na escola E1, uma das professoras ajustou os procedimentos de avaliação, em função da metodologia usada, que envolvia a utilização de um Plano Individual de Trabalho (PIT).

Eu aproveito o PIT sobre trabalhos de evolução para os miúdos registarem sob a forma de cor e usamos muito o termo nível. Eles percebem melhor e usávamos as cores. Em vez de usarmos os termos avaliativos: bom, muito bom, usávamos os níveis e através de cores. Usavam o vermelho (não atingiu), o amarelo (em desenvolvimento), o verde (tem conhecimento) e o azul (está no topo), nível máximo”. Os alunos queriam o seu PIT pintado de verde ou de azul (E1PTENT 1).

A propósito deste testemunho, outros professores da mesma escola referiram o uso das cores para assinalar o empenho, as dificuldades e a avaliação dos PIT, sendo que alguns alunos revelavam recear um vermelho, pelo que uma das professoras dava a oportunidade para assinalar o resultado com a cor indicada, apenas quando conseguisse alcançar um azul ou verde, mediante uma “negociação” com eles. Noutra escola, a docente E5PTENT 3 esclareceu a metodologia usada, designadamente, no que se refere à nomenclatura:

Nós aqui usamos a nomenclatura: consegui totalmente, consegui parcialmente, não consegui e os pais também já se habituaram. Por exemplo, numa ficha tenho uma grelha de correção e então tinha os objetivos “ler corretamente” depois tinha: consegui ler totalmente, consegui ler parcialmente e eu ponha uma cruzinha e então, a correção da ficha, apesar de estar certo ou errada, eu não cotava, não ponha muito bom, nem ponha nada. Mas, os pais nem precisavam de ir ver a ficha, pois logo no início eles já percebiam. Ah, ele não conseguiu totalmente e depois eu fazia uma observaçãozinha: aqui precisa melhorar, os pais assinavam e tinham conhecimento. Não dou notas, nem bom, nem muito bom...

Durante as entrevistas, as conversas oscilavam entre o tema da avaliação formativa e a avaliação sumativa, surgindo muitos pareceres acerca das fichas de avaliação, tão comumente utilizadas:

As coisas têm o seu peso e medida. Não vale a pena tirarmos por completo esse tipo de avaliação porque pela vida fora, eles vão fazê-la. Nós fizemos e ninguém morreu. Acho que é uma forma de avaliação e têm de estar preparados. O professor tem de saber que aquele é um momento de avaliação, que tem o seu peso e temos de ver o aluno no seu todo. Mas, tem de existir (E3PTENT 3).

Todos os professores admitiram que continuam a usar os testes ou as fichas de avaliação como instrumento privilegiado de avaliação sumativa. Segundo Cosme et al. (2020, p. 11), “o foco no teste, como representação da própria avaliação, é subsidiário de lógicas psicométricas, que se apresentavam como sendo objetivas”. Apesar da necessidade em atribuir menções de forma mais transparente e rigorosa possível, Fernandes (2021c) alerta para o que é mais importante e que consiste em ajudar os alunos a aprender melhor, com compreensão. Defende a necessidade de apostar na

diversidade de oportunidades para que os alunos se possam familiarizar com os processos de recolha de informação destinados à sua classificação. Isto pode significar, por exemplo, que os alunos realizem um teste de avaliação sumativa que é utilizado exclusivamente para lhes distribuir feedback antes do teste de avaliação sumativa que vai ser utilizado para efeitos da definição das suas classificações (p. 15).

Ainda, a propósito da avaliação sumativa, alguns docentes da escola E3PTENT expressaram a sua concordância com a utilização desta modalidade de avaliação e referiram a avaliação por domínios: “É muito interessante que no 3º ano já se vê eles dizerem: Eu no domínio da gramática não estou nada bem... Já falam dessa maneira” (E3PTENT 5). A docente E3PTENT 3 explicou:

Agora fazemos a avaliação por domínios. Por exemplo, a leitura. Os alunos já sabem... Ah, o que é que a professora está a avaliar? Pensa, se estás a apresentar um trabalho, o que é que a professora está a avaliar? Ah, se eu sei falar, é o domínio da oralidade. Eu apresentei um PowerPoint, então a professora está a avaliar o domínio da escrita. Eles já conseguem compreender quais são os domínios que estão a trabalhar e onde têm dificuldades.

De acordo com E3PTENT 7, “ao longo da vida, eles vão ter..., infelizmente, mesmo para a universidade e há sempre algo escrito, mas não é só a ficha de avaliação. Aquilo é para os pais. Nós já sabemos o que eles sabem”. Ficou clara a ideia de que as fichas de avaliação deixaram de ocupar a posição privilegiada que ocupavam, sendo valorizados outros instrumentos de avaliação, conforme atesta E4PTENT 3:

Nós colocávamos Ficha de Avaliação. Depois, a partir de março, de abril, já começamos a tirar esse título das fichas e começamos a olhar para os outros instrumentos como mais importantes do que aquele momento de avaliação e depois começamos a atribuir feedback. E o feedback é uma coisa que dá trabalho... Às vezes, penso, uma ficha de avaliação dá trabalho. Não! O feedback dá trabalho.

Outra ideia veiculada pelos participantes neste estudo diz respeito à possibilidade de fazer uma abordagem formativa às fichas de avaliação (supostamente sumativas). Segundo Fernandes (2021b), um teste, por exemplo, embora possa assumir uma dimensão sumativa, pode ser explorado com finalidades formativas, desde que distribua *feedback* ao aluno acerca do que pode melhorar.

A este propósito, vejamos o que pensam alguns professores: “Se nesta questão, muitos estão a errar, então temos de arranjar mais material, mais estratégias para trabalhar aquele conteúdo” (E5PTENT 1). Nesta ordem de ideias, E5PTENT 4 considera que é possível voltar a trabalhar aquele conteúdo de outra forma para ver se conseguem: “Uso sempre a grelha com as cruzinhas e tinha uma parte de observações para descrever o que fosse necessário. Aquela avaliação era só daquela ficha, naquela altura, mas na avaliação semestral até já poderia ter outro resultado, outra avaliação”. Segundo esta docente, os testes ajudam mais os professores, sendo que contam para o balanço final, constituindo apenas mais um instrumento, sem atribuição de classificações, ideia igualmente defendida por E3LENT-A, que considerou relevante a utilização de *feedback* em substituição de classificações.

De acordo com a E3PTENT 1 as fichas tendem a ser fatores de stress e de bloqueio, não facilitando os desempenhos das crianças. Outra docente, E5PTENT 2, acrescenta que “naquela ficha, ele não conseguiu, mas depois fiz outra avaliação e ele conseguiu. O que é que conta? Conseguiu! Não vou fazer uma média entre o que conseguiu e o não conseguiu”.

As técnicas de avaliação formativa foram mencionadas pela diretora da E2, a qual promoveu uma formação na escola para todos os professores, alguns dos quais

enfatazaram a sua importância ao longo das entrevistas. Alguns reconheceram, inclusive, que constituíam momentos para registrar o que sucedia ao longo dessas tarefas. E2PTENT 7 adianta que “uma vez, em cada área, fazia de 15 em 15 dias, com eles, uma TAF nova, coisa que eles nunca tinham ouvido falar, para eles não se habituarem sempre ao mesmo”, encarando as atividades como um jogo.

As tarefas de aprendizagem propostas ao longo do cotidiano escolar podem ser simultaneamente atividades de avaliação formativa “e podem incluir a elaboração de sínteses escritas, a resolução de problemas, a recolha e análise de informação e a realização de experiências”, para além de testes, apresentações, listas de verificação, apresentações orais ou inquéritos (Fernandes, 2021b, p.6). Equivale a dizer que não é propriamente necessário criar momentos específicos de avaliação formativa, embora também não seja contraproducente fazê-lo.

Outro tópico generalizado diz respeito aos registos e ao uso de grelhas de avaliação. Alguns docentes admitiram as dificuldades na realização de registos, reconhecendo, no entanto, a sua importância, já que, nas palavras de E3PTENT 5 “não podemos apenas fazer a avaliação que queremos, temos de ter evidências”. Para colmatar esta fragilidade, E2PTENT 7 conversava com os alunos, questionando-os acerca das dificuldades sentidas:

Por exemplo, na matemática, nas tabuadas, quem tem mais dificuldade? Porque é que tem mais dificuldade? E eles iam dizendo... pronto, nem sempre era necessário registar. Eles próprios já diziam e diziam aos pais... Realmente, tenho mais dificuldade nesta parte...

Foram muitos os professores que mencionaram o uso de grelhas. Por exemplo, E5PTENT 1 esclareceu: “Nós temos grelhas de avaliação na sala: grelha da leitura..., portanto, hoje consegui ler bem, tenho lá verde. Hoje não consegui ler tão bem, tenho amarelo. Amanhã, lê mais uma vez este texto, amanhã já tem verde”. Estas grelhas foram construídas no início do ano letivo para disponibilizar a todos os professores, que tinham a liberdade para adaptá-las, permitindo avaliações mais descritivas.

Apesar do trabalho colaborativo que foi desenvolvido e das recomendações por parte da inspeção, uma das docentes (E1PTENT 3) referiu:

Às vezes, faltou o registo em grelhas, não registava tudo como devia, mas conhecia as dificuldades dos alunos, pois o trabalho é próximo do aluno e vamos

vendo o dia a dia, vamos passando por eles, não ficamos na secretária. Temos grelhas para o efeito, mas temos dificuldades no seu uso.

Por outro lado, alguns professores revelaram fazer registos semanais em cada componente do currículo, usando grelhas tanto para registos dos comportamentos como para a correção de fichas, tendo como ponto de partida as Aprendizagens Essenciais. Segundo outra docente, “era assinalado se tinham atingido ou não e a partir daí fazíamos os feedbacks para mandar aos pais e fazíamos um registo daquilo que era para ser melhorado ou aquilo que já estava bem” (E2PTENT 5). O E3LENT-A reconheceu que não seria conveniente exagerar nos registos.

Foram muitas as referências ao *feedback*, uma das quais transcrevemos:

Havia uma grelha com o feedback. Todos os conteúdos que estavam nessa ficha, estavam lá apresentados e depois colocávamos o X à frente, consegui, não consegui. Também havia um espaço para os pais darem uma opinião e no final havia uma informação para os pais. Também podia ir o caderno, um apontamento, um elogio... Sim, estás de parabéns, mas ainda precisas de treinar mais um pouco... E por vezes, era muito engraçada a reflexão dos pais (E4PTENT 6).

Este *feedback*, nalguns casos, baseava-se em indicações mais precisas acerca do que os alunos já faziam bem e do que poderiam ainda melhorar. Não ocorria apenas do professor para o aluno, mas igualmente do aluno para o professor ou para os pais, ou ainda do professor para os pais e destes para o professor. “Os comentários que os pais faziam eram do tipo: oh, professora, agora já sei mesmo onde posso ajudar. Havia mais especificidade na dificuldade, onde ele era bom, onde não era” (E2PTENT 2); “Antes diziam Eu não percebo nada de matemática. Agora, dizem: ah! Professora, tenho de me aplicar nos números (E2PTENT 3), ou seja, “começaram a especificar os conteúdos” (E2PTENT 4).

Com efeito, notou-se uma intenção clara em atribuir feedback aos alunos, e em simultâneo aos pais:

Para além da grelha, às vezes colocava: este exercício fez bem ou fez mal por isto ou por aquilo. Gostava sempre de colocar essa nota ao lado para os pais terem a noção do que aconteceu ali, porque é que não conseguiu. Quando consegue, também ponho parabéns e uma carinha alegre (E5PTENT 1).

O feedback passou a ser uma prática diária frequente, embora nem sempre fosse uma tarefa fácil, por variados motivos, sobretudo quando se tratava de informações escritas, constatação expressa por E4PTENT 7:

Gostaria de ter tempo para dar mais feedbacks ainda. Dei, mas não o que pretendia, o que achava que devia... Acho que poderia ter feito mais em relação a isso... O oral é óbvio e deve ser feito, mas às vezes, enquanto eles faziam um trabalho e estava a corrigir, eles viam e eu aproveitava e dizia: olha lê mais uma vez. Reflete mais um bocadinho sobre isto. Eu sei que tu sabes... isso sim, mas a parte da escrita, confesso que me custou um bocadinho mais... porque não têm sido anos fáceis para ninguém e o cansaço é imenso...

Percebeu-se que este feedback seria mais claro e compreendido pelos alunos, se tivessem conhecimento dos critérios de realização específicos e claros, a partir dos quais pudessem monitorizar a sua aprendizagem e a dos seus colegas, num processo interativo. Com efeito, “o feedback é o real conteúdo da avaliação formativa” (Fernandes, 2021b, p.7), motivo pelo qual deverá incluir orientações claras e precisas acerca do que pode ser feito para melhorar as aprendizagens, para além dos códigos de cores, ou de expressões tão amplamente abordadas, tais como: “consegui totalmente” ou “não consegui”, entre outras, que apenas traduzem a correção ou incorreção dos resultados obtidos. Mais do que saber se o resultado está certo ou errado, importa que os alunos percebam o caminho a seguir para realizar as aprendizagens pretendidas e como podem transformar os erros em “motores de aprendizagem e de demonstração das estratégias cognitivas utilizadas” (Cid & Fialho, 2011, p. 115).

Os discursos dos docentes traduzem claramente a intenção de envolver os pais no trabalho pedagógico realizado na escola, informando-os acerca do desempenho dos seus filhos, assim como sobre os objetivos deste projeto: “Os pais no início estranharam, mas depois foram se habituando e foram sempre muito participativos. Na pandemia, foi à distância” (E2PTENT 2).

Na opinião dos professores entrevistados, tanto os alunos, como os pais “passaram a ter uma noção mais clara do que devia ser melhorado” (E2PTENT 5), envolvendo-se mais na vida escolar dos seus filhos, situação que se intensificou mais no período de isolamento devido à pandemia, durante o qual os contactos entre os professores e os pais eram frequentes, sendo utilizados vários canais de comunicação e estratégias

diversificadas, tais como o WhatsApp, o email, o telemóvel, a videoconferência e as gravações, os registos, as fotos, entre outros.

Os momentos de avaliação sumativa tendiam a ser cada vez mais reduzidos, sobretudo na escola E5, que funcionava por semestres, mas nem por isso os pais eram menos informados. Notou-se que os professores encetaram esforços no sentido de envolver os pais, por vezes, de forma mais aprofundada, em questões de natureza eminentemente pedagógica, como podemos confirmar em outro testemunho que se segue:

Transmitimos para casa, enviamos uma pequena ficha ou exercício para trabalhar com o pai e com a mãe, no sentido de perceberem se a criança já aprendeu ou não. Professora, ainda não aprendeu, o miúdo não conseguiu fazer sozinho, eu tive de ajudar... e aí já tomava nota que teria de voltar outra vez... a trabalhar nesse sentido... Na entrega das avaliações pouco ou nada tinha a acrescentar (E1PTENT 1).

Com efeito, neste processo participado da avaliação e face ao protagonismo atribuído ao aluno, naturalmente surgiram vários testemunhos acerca da autoavaliação, modalidade já utilizada pela escola E4, conforme referido pelo seu diretor. A docente E4PTENT 7 fala da sua experiência: “Fazemos diariamente. Então achas que mereces o amarelo? Eles são muito críticos em relação a isso”. Vejamos outra narrativa acerca deste processo:

A autoavaliação constante nas avaliações formativas e a constatação se sabem, se não sabem (...) eles próprios já tinham essa noção vinham pedir esclarecimentos e outras fichas... tenho dificuldades nisto, professora ... implementamos o PIT com mais frequência e as crianças começaram a fazer registos e a ter mais noção do que precisam saber e das suas prioridades também e isso tudo ajudou muito na evolução... (E1PTENT 1).

A coavaliação também era promovida, apelando à interação entre as crianças: “Os meus eram muito críticos nesse aspeto. Às vezes, até davam sugestões. Ah, se calhar podias ler um livro ou uma banda desenhada se não gostas dos que têm muitas letras... Eles davam sugestões de como poderiam melhorar” (E5PTENT 2).

Para além desta participação ativa dos alunos nos seus processos de aprendizagem, é evidente a tomada de consciência que já possuíam acerca do que podia ser melhorado:

Na apresentação de trabalhos, fazem críticas construtivas aos colegas. Eles ouvem mais quando os colegas falam. Quando um colega melhorou, dizem logo e têm essa noção. Escrevem o plano do dia e no fim um apanhado, o que funcionou, o que não funcionou. Sabem o que vão aprender. E fazem sumários. Faço sempre o plano do dia. Claro que já trago as coisas organizadas, mas podem sempre dar alguma ideia e mudar alguma coisa e tenho o chefe de sala que passa o plano. Avaliamos o plano, o que conseguimos cumprir, o que não conseguimos cumprir e eu noto um esforço depois no dia seguinte para que se possa cumprir o plano (E3PTENT 3).

Para além dos temas evocados acerca dos processos de avaliação, as provas de aferição constituíram outro tópico de abordagem. Para alguns, designadamente na opinião do diretor da E1, as provas de aferição no 2.º ano de escolaridade fazem sentido, “estão bem pensadas, pois no 4.º ano não vou poder melhorar nada”. Com efeito, permitem recolher dados importantes para ajudar os alunos a recuperarem:

Não haver provas de aferição no 4.º ano, para mim, foi ótimo. Acho que era uma pressão muito grande para os alunos. Faz sentido ser no 2.º, pois é uma altura, onde podemos atuar. Se no relatório eu perceber que aquele aluno tem problemas em interpretar, posso fazer no 3.º ano. No 4.º o que é que eu posso fazer? Um relatório de uma turma que já não é minha, vai para o 5.º ano. Será que os professores do 5.º ano vão ler o relatório das provas de aferição? Agora, enquanto estão sob a minha alçada, faço no 2.º (E5PTENT 2).

Outros questionam a sua pertinência, sobretudo nos moldes em que ocorre, “com um aparato, com todas as alterações na organização da escola”, como refere o diretor da escola E1, mas também por se tratar de uma prova padrão, que não considera os contextos regionais, já que uma criança da Região Autónoma da Madeira não terá as mesmas vivências de uma criança de Portugal Continental, como reitera uma das outras entrevistadas:

As crianças da nossa região têm uma forma de ver, de sentir diferente de uma criança de uma outra zona do país, do Algarve, por exemplo. Lembra-me sempre uma grande incongruência há 2 anos ou 3 anos atrás... As realidades das crianças são diferentes e a autonomia deve permitir fazer os ajustes a todos os níveis em relação à avaliação e outros momentos (E5PTENT 1).

Ao longo das entrevistas, sentiu-se um espírito de dever cumprido, no que respeita ao desafio feito, na medida em que todos concordaram que foram encetados esforços significativos mediados por um trabalho colaborativo a registar, conforme destacou uma das docentes: “Mas não é fácil. Para chegar a esse ponto, houve muito diálogo e o trabalho colaborativo começou a fazer sentido... Já trabalhávamos muitas horas...” (E4PTENT 5).

Constatou-se ainda que as lideranças assumiram um papel fundamental neste processo, tanto na fase inicial como ao longo da sua operacionalização. É o que nos diz uma das professoras:

A liderança é um ponto forte desta escola. A liderança é fundamental. Porque vejo colegas de outras escolas. Já passou 4 anos e ainda estão... nem sabem bem o que se está a passar... Já mudou! Têm de se atualizar. Da nossa parte, partiu muito da diretora. Também incentivou essa parte (E5PTENT 2).

Uma docente (E4PTENT 3) de outra escola reforça igualmente, dizendo que o diretor “Sempre ajudou muito e deu liberdade. Nunca disse: não vais por aí...”, sendo que numa das escolas (E1), o diretor deu formação a toda a equipa.

No que diz respeito à formação, todos foram unânimes em afirmar que a orientação e o acompanhamento da Direção Regional de Educação foram importantes na fase inicial, a par de outras formações realizadas por outros organismos, mas gostariam de ter obtido mais apoio por parte da tutela, considerando que numa segunda fase, teria todo o sentido promover uma formação de carácter prático, para efeitos de monitorização e avaliação do trabalho desenvolvido. Deixamos o registo de uma das vozes que sugerem essa orientação: “No início a equipa de DRE esteve presente”. (...) Faltou uma orientação continuada. (...) Algumas orientações eram ambíguas que era necessário decifrar” (E1PTENT 4).

Dos testemunhos recolhidos depreende-se que foram muitas as portas que se abriram e consubstanciaram oportunidades de transformação das práticas, mas ainda persistem algumas fragilidades, nomeadamente no que se refere à falta de tempos estruturados para reunirem com a equipa de trabalho, dificultando assim a articulação curricular, conforme percebemos numa das narrativas:

Os professores às quartas podiam reunir e fazer as grelhas em conjunto. A parte negativa da flexibilidade é essa! Não criaram dentro do horário do professor tempos para a partilha. Muita papelada para preencher nas reuniões de conselho escolar, muita burocracia e falta tempo para a partilha (E5PTENT 4).

Os professores revelaram ainda dúvidas e incertezas quanto às opções tomadas, razão pela qual evidenciaram necessidades de formação, sendo a avaliação das aprendizagens um dos pontos mais reclamados: “A monitorização e avaliação são pontos que deveriam ser mais esclarecidos. Foi mais difícil trabalhar” (E3PTENT 4).

Para colmatar estas fragilidades, desenvolveram um trabalho colaborativo, mais autónomo e responsável. Uma das professoras (E4PTENT 3) apela à autonomia e à responsabilidade que os docentes têm para fundamentar as decisões efetuadas: “Nós agora temos o poder de optar e justificar isso. Não devemos ter medo de errar. Eu não tenho receio de alterar a minha prática”.

O caminho percorrido até aqui não foi fácil! É certo que “houve uma mudança de documentos estruturantes” (E4PTENT 2), pelo que foi necessário desenvolver esforços significativos. O que importa ressaltar é que os professores demonstram maior flexibilidade e receptividade à mudança, mas almejam alcançar novos objetivos. Uma das professoras (E4PTENT 2) afirmou: “Continuamos insatisfeitos, reconhecemos que podemos fazer melhor”.

Considerações finais

As novas orientações curriculares atribuídas pelo Decreto-Lei n.º 55 de 2018 abriram novas janelas de oportunidades a estes professores para fazerem uma gestão mais flexível e contextualizada, mediante a operacionalização de estratégias diferenciadas conducentes a práticas avaliativas predominantemente formativas, em concordância com métodos mais interativos e cognitivos, que concedem maior protagonismo ao aluno (Cosme, 2018). Contudo, importa apostar numa formação em contexto, que os ajude na clarificação concetual e metodológica dos processos de avaliação congruentes com a melhoria das aprendizagens.

Certos relatos levam-nos a crer que nem todos os professores compreenderam o verdadeiro alcance da avaliação, seja ela formativa ou sumativa, constatando-se a necessidade de ultrapassar esta fragilidade, na certeza de que a avaliação pode apoiar as aprendizagens e desta forma, favorecer a inclusão de todos os alunos, apesar de não alcançarem os mesmos níveis de aprendizagem. Contudo, revelam ter dado passos significativos em direção a uma rutura paradigmática, tendo em consideração os procedimentos evocados, um dos quais se refere ao uso sistemático do *feedback*.

Os docentes reconhecem as dificuldades na realização de registos que garantam a sistematização da informação pertinente para regular os percursos de aprendizagem e expressam claramente a intenção de envolver os pais neste processo, eminentemente pedagógico, nem sempre compreendido, dado que estes nem sempre possuem os conhecimentos científicos e pedagógicos suficientes para ajudar os seus filhos a aprender mais e melhor, não obstante possam assumir um papel relevante, que não lhes pode ser negado.

Também registamos que nenhum professor mencionou a criação de critérios de avaliação, embora tenham feito alusão aos objetivos de aprendizagem, a partir dos quais, estes critérios assumem significado, favorecendo o *feedback*, assim como os processos de autoavaliação e de coavaliação, muitas vezes abordados. Os diretores das escolas E2 e E5 frisaram a existência de critérios de avaliação, apesar de reconhecerem dificuldades na sua criação e utilização.

Por outro lado, registamos a intenção de uma escola em proceder a uma avaliação por domínios, o que denota uma mudança significativa rumo à reconceptualização metodológica recomendada por Cosme et al. (2020): “Em função dos domínios de avaliação, cada disciplina deverá mapear as Aprendizagens Essenciais de modo a encontrar uma correspondência e, também, criar/definir os seus respetivos descritores” (p. 131).

Parece-nos também que, de alguma forma, os professores pretendem alcançar a objetividade que o processo de avaliação não permite alcançar, já que se assume como um processo subjetivo, mas que não deverá prescindir do rigor, que lhe permite granjear informação fidedigna acerca do desempenho dos alunos (Cohen & Fradique, 2018; Cosme et al., 2020, Fernandes, 2021a).

Por fim, assinalamos o papel determinante desenvolvido pelos diretores das escolas como interlocutores fundamentais na ligação entre a tutela, a comunidade local e os professores, procurando assegurar o apoio e os recursos indispensáveis para responder adequadamente a um dos mais ambiciosos desígnios da escola contemporânea, que consiste em proporcionar a todos os alunos os melhores contextos de aprendizagem, partindo do pressuposto de que o conhecimento não se destina apenas a uma minoria.

Apraz-nos, registar que os caminhos trilhados rumam no sentido de qualificar os processos de ensino e de aprendizagem, sendo inquestionável a mudança de paradigma que se evidencia nos relatos de práticas em transformação, pois “[...] se quisermos novas

formas de aprendizagem, necessitamos de um tipo muito diferente de teoria de aprendizagem” (Papert, 2008, p. 34).

REFERÊNCIAS

- Alves, J. M. (2017). Autonomia e Flexibilidade: pensar outros modos de gestão curricular e organizacional. In C. Palmeirão & J. M. Alves (Orgs.). *Construir a Autonomia e a Flexibilização Curricular. Os desafios da Escola e dos professores*. Universidade Católica Editora.
- Alves, M. P., & Machado, E. A. (2011). O sentido do currículo e os sentidos da avaliação. In M. P. Alves & J. M. De Ketele. (orgs). *Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo* (pp. 59-70). Porto Editora.
- Alves, M. P., Estevão, C., & Morgado, J. C. (2006). Desenvolver e avaliar competências na escola: metanarrativas de legitimação em confronto. In G. Figari; P. Rodrigues; M. P. Alves, & P. Valois (Orgs.). *Avaliação de competências e aprendizagens experienciais. Saberes, modelos e métodos*. Educa, 255-275.
- Bardin, L. (1995). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Cid, M., & Fialho, I. (2011). Critérios de avaliação. Da fundamentação à operacionalização. In I. Fialho & H. Salgueiro (Orgs). *TurmaMais e sucesso escolar. Contributos teóricos e práticos*. (pp. 109-124). Centro de Investigação em Educação e Psicologia – Universidade de Évora, (ISBN: 978-989-8339-10-2).
- Cohen, A. C., & Fradique, J. (2018). *Guia da Autonomia e Flexibilidade Curricular*. Raiz Editora.
- Cosme, A. (2018). *Autonomia e flexibilidade curricular. Propostas e Estratégias de Ação*. Porto Editora.
- Cosme, A., Ferreira, D., Sousa, A., Lima, L., & Barros, M. (2020). *Avaliação das Aprendizagens. Propostas e estratégias de Ação*. Porto Editora.
- Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19 (2), pp. 21-50.

- Fernandes, D. (2011). Articulação da aprendizagem, da avaliação e do ensino: questões teóricas, práticas e metodológicas. In M. P. Alves & J. M. De Ketele. (Orgs). *Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo* (pp. 131-142) Porto Editora.
- Fernandes, D. (2021a). *Para uma Fundamentação e Melhoria das Práticas de Avaliação Pedagógica no âmbito do Projeto Maia*. Texto de Apoio à formação - Projeto de Monitorização Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica. Universidade de Lisboa. Instituto de Educação. Direção Geral da Educação.
- Fernandes, D. (2021b). *Avaliação Formativa*. Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica. Universidade de Lisboa. Instituto de Educação. Direção Geral da Educação.
- Fernandes, D. (2021c). *Aprender Melhor com Políticas de Classificação Mais transparentes e Consistentes*. Projeto de Monitorização Acompanhamento e Investigação em Avaliação. Universidade de Lisboa. Instituto de Educação. Direção Geral da Educação.
- Flick, U. (2009). *Introdução à Pesquisa Qualitativa* (3.^a ed.). (J. E. Costa, Trad.) Artmed.
- Gerard, F-M., & Roegiers, X. (2011). Currículo e avaliação: ligações que nunca serão suficientes fortes. In M. P. Alves & J. M. De Ketele. (orgs). *Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo* (pp. 143-158). Porto Editora.
- Gouveia, F. (2018). Criar uma “ponte” entre a avaliação e a aprendizagem. O que diferencia a escola da Ponte de muitas outras escolas? In N. Fraga (Org.). *O Professor do Século XXI em Perspetiva Comparada. Transformações e Desafios para a Construção de Sociedades Sustentáveis* (pp. 269-279). CIE-UMa.
- Lopes, J., & Silva, H. S. (2012). *50 Técnicas de Avaliação Formativa*. Lidel - Edições Técnicas Lda.
- Heacox, D. (2006). *Diferenciação curricular na sala de aula. Como efetuar alterações curriculares para todos os alunos*. Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2011). *Discursos e Lugares das Competências em Contextos de Educação e Formação*. Porto Editora.
- Papert, S. (2008). *A Máquina das Crianças: repensando a escola na era da informática*. ed. rev. Artmed.

Trindade, R., & Cosme, A. (2010). *Educar e aprender na Escola*. Fundação Manuel Leão.

Trindade, R., & Cosme, A. (2019). *Cidadania e Desenvolvimento. Propostas e Estratégias de Ação*. Porto Editora.

Yin, R. (2003). *Case Study Research. Design and Methods* (3.^a ed.). Sage Publications.

Legislação

Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho de 2018. *Diário da República 1.ª série — N.º 129*.

Despacho n.º 5908/2017 de 5 de julho de 2017. Aprova o projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, em regime de experiência pedagógica.

Ministério da Educação (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*.

Lisboa: Ministério da Educação/ Direção Geral da Educação.

PARTE II – NARRATIVAS DE EXPERIÊNCIAS PILOTO DOS PROJETOS
DE AUTONOMIA E FLEXIBILIDADE CURRICULAR

Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, uma experiência pedagógica na EB1/PE e Creche de Ladeira e Lamaceiros

Carlos Loureiro

Diretor da Escola Básica de 1.º Ciclo com Pré-escolar e Creche de Ladeira e Lamaceiros

Nota Introdutória

Decorria o ano de 2017, mais concretamente início de julho, a EB1/PE e Creche de Ladeira e Lamaceiros é convidada pela Secretaria Regional de Educação, Ciência e Tecnologia a participar no projeto piloto de autonomia e flexibilidade curricular, o qual foi unanimemente aceite, após reunião de Conselho Escolar, na certeza que muita coisa iria mudar nas práticas de ensino.

Desta forma, deu-se cumprimento ao emanado no Despacho n.º 5908/2017 de 5 de julho e no âmbito das prioridades definidas no Programa do XXI Governo Constitucional para a área da educação, que autorizava, em regime de experiência pedagógica, a implementação do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC) dos ensinos básico e secundário.

A autonomia e flexibilidade curricular são conceitos-chave no campo da educação que se referem à capacidade das escolas e dos professores de adaptar os currículos escolares às necessidades e realidades locais, bem como acompanhar as mudanças na sociedade e nas demandas educacionais.

O que sabíamos no início do ano letivo 2017-2018

O mundo atual colocava novos desafios à educação. O conhecimento científico e tecnológico desenvolvia-se a um ritmo de tal forma intenso que éramos confrontados diariamente com um crescimento exponencial de informação a uma escala global.

As questões relacionadas com identidade e segurança, sustentabilidade, interculturalidade, inovação e criatividade eram o cerne dos debates.

Era nesse contexto que a escola, enquanto ambiente propício à aprendizagem e ao desenvolvimento de competências, onde os alunos adquirem as múltiplas literacias que precisam de mobilizar, tinha de se ir reconfigurando para responder às exigências destes tempos de imprevisibilidade e de mudanças aceleradas.

O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (ME, 2017) afirmava-se, nestes pressupostos, como documento de referência para a organização de todo o sistema educativo, contribuindo para a convergência e a articulação das decisões inerentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular. No momento de equacionar e de fundamentar o que é relevante, adequado e exequível no contexto dos diversos níveis de decisão, foi possível e desejável encontrar neste Perfil orientações significativas.

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

Desafios que se colocavam aos sistemas educativos do século XXI

A evolução social e tecnológica da sociedade do século XXI apelava à necessidade de preparar as crianças e os jovens para constantes e rápidas mudanças ao longo da vida.

Os sistemas educativos estavam a alterar-se, mudando de paradigmas centrados exclusivamente no conhecimento para outros focados no desenvolvimento de competências mobilizadoras não só de conhecimentos, mas também de capacidades e de atitudes adequados aos exigentes desafios contemporâneos, que requerem cidadãos educados e socialmente integrados: jovens adultos capazes de pensar crítica e criativamente, adaptados a uma sociedade de multiliteracias, habilitados para a ação, quer autónoma, quer em colaboração com os outros, num mundo global e que se quer sustentável.

A educação como forma de responder às necessidades atuais e futuras de crianças e jovens tinha de ter em conta as mudanças profundas e crescentes no modo de funcionar das sociedades e das economias, ou seja, era clara uma necessidade de mudança e de evolução dos modelos de ensino e das práticas pedagógicas.

Se a investigação em educação vinha, desde há anos, a apontar para a necessidade do desenvolvimento de competências como a da resolução de problemas e a do pensamento crítico e criativo, o que parecia ser novo no discurso educativo, surgiu a necessidade de os sistemas educativos enfatizarem e implementarem o desenvolvimento

dessas competências de forma explícita e intencional, com mudanças deliberadas nos desenhos curriculares e nas propostas para novas práticas pedagógicas.

As questões que se colocavam eram complexas e exigiam amplo debate e reflexão:

- Quais os desafios que se colocam à educação, à escola e aos professores do século XXI, numa sociedade global?
- Como inovar em educação e como educar para a inovação?
- Qual deverá ser o perfil dos alunos no final dos atuais 12 anos de escolaridade obrigatória em termos de princípios, valores e competências?
- Qual o papel das tecnologias enquanto alavancas da inovação em educação?

Evolução social e tecnológica passada e recente

A industrialização do século XIX exigiu às escolas a massificação da educação, que teve por objetivo formar cidadãos alinhados com as necessidades de uma indústria baseada na mão-de-obra barata. A escola formava, predominantemente, operários uniformizados para uma lógica de pleno emprego, que repetiam procedimentos até à exaustão, sem rasgos ou oportunidades de inovação ou criatividade. Na escola, esperava-se que os alunos fossem ouvintes, seguidores, conservadores e imitadores, dado que era pressuposta a geração de comportamentos uniformes. No século XX, esta lógica manteve-se e entramos no século XXI com salas de aula que, maioritariamente, cristalizaram neste paradigma da uniformização.

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.

Observando a sociedade contemporânea, interrogamo-nos: Que escola temos? Que escola queremos? Estaremos a preparar cidadãos para o mundo em que vivemos? Mantemo-nos numa escola que educa de forma tradicional, monolítica,

segundo um modelo industrial que produz uniformidade e continua a formar funcionários iguais, de baixo custo, descartáveis e desempregáveis?

Os sistemas educativos do século XXI são chamados a dar resposta às necessidades de desenvolvimento de competências nos alunos, de forma explícita e intencional, através de mudanças no desenho curricular e nas práticas pedagógicas dos professores.

Numa era de aprendizagens sociais, faz sentido que estas sejam inter e multidisciplinares, partindo de uma visão orgânica, social e diferenciadora, centrando-se na colaboração, na autonomia, com especial enfoque na procura de soluções críticas e criativas.

A escola teria de preparar os alunos para que, ao longo e no final da escolaridade obrigatória, sejam capazes de resolver problemas complexos (nomeadamente aqueles que ainda nem foram identificados), associando essa necessidade à competitividade, à conexão global e ao mundo cada vez mais universal. Restava-nos educar para um futuro que se desconhece e tal só seria possível através de um processo de acompanhamento orgânico e reflexivo que analisasse dificuldades, avaliasse consequências e definisse caminhos de progressão.

Perfil dos Alunos: princípios, valores e áreas de competências

No seguimento das medidas de política educativa internacional, Portugal definiu, em 2017, o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* de 12 anos, que apresenta uma visão assente nos princípios estruturantes da autonomia e da liberdade.

Em pleno século XXI, a escola tem de preparar para o imprevisto, o novo, a complexidade e, sobretudo, tem de desenvolver em cada indivíduo a atitude, a capacidade e o conhecimento que lhe permita aprender ao longo da vida. O referido documento define competências como combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes que permitem uma efetiva ação humana em contextos diversificados.

Consideram-se as seguintes áreas de desenvolvimento e aquisição das áreas de competências:

- 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;
- Consciência e domínio do corpo.

O *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* estabelece uma visão de escola e uma matriz para a tomada de decisão sobre as opções de desenvolvimento curricular, consistentes com a visão de futuro definida como relevante para os jovens portugueses do nosso tempo. Deve ser entendido como um guia que enuncia os princípios fundamentais em que assenta uma educação que se quer inclusiva.

Implicações Práticas do Perfil

- Abordar os conteúdos de cada área do saber associando-os a situações e problemas presentes no quotidiano da vida do aluno ou presentes no meio sociocultural e geográfico em que se insere, recorrendo a materiais e recursos diversificados;
- Organizar o ensino prevendo a experimentação de técnicas, instrumentos e formas de trabalho diversificados, promovendo intencionalmente, na sala de aula ou fora dela, atividades de observação, questionamento da realidade e integração de saberes;
- Organizar e desenvolver atividades cooperativas de aprendizagem, orientadas para a integração e troca de saberes, a tomada de consciência de si, dos outros e do meio e a realização de projetos intra ou extraescolares;
- Organizar o ensino prevendo a utilização crítica de fontes de informação diversas e das tecnologias da informação e comunicação;

- Promover de modo sistemático e intencional, na sala de aula e fora dela, atividades que permitam ao aluno fazer escolhas, confrontar pontos de vista, resolver problemas e tomar decisões com base em valores;
- Criar na escola espaços e tempos para que os alunos intervenham livre e responsavelmente;
- Valorizar, na avaliação das aprendizagens do aluno, o trabalho de livre iniciativa, incentivando a intervenção positiva no meio escolar e na comunidade.

Como articular as Aprendizagens Essenciais com o Perfil dos Alunos

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.

Ainda segundo o mesmo Despacho, para cada ano de escolaridade, área disciplinar e disciplina constituem orientação curricular de base às Aprendizagens Essenciais, para efeitos de planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem.

No ano letivo de 2017/2018, as Aprendizagens Essenciais publicadas – para os anos iniciais de cada ciclo/nível de ensino - assumiam-se como documentos de trabalho que estavam a ser testados nas escolas que integravam o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, tendo em vista a melhoria, prévia à sua homologação.

O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, concretizado “a partir da enunciação de um conjunto de princípios, visão, valores e áreas de competências gerais”, define “o perfil do cidadão que a escola há de ajudar a produzir e lança pistas para o modelo de currículo que pode levar ao desenvolvimento desse cidadão” (Roldão, Peralta & Martins, 2017, p.10).

Assim, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória constituía-se como aspeto central do processo educativo, concretizando-se num currículo focado em

competências, sustentadas em conhecimentos sólidos, organizadas como aprendizagens essenciais.

Neste contexto, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e as Aprendizagens Essenciais constituem-se como documentos integradores do currículo do ensino básico e do ensino secundário, sendo indispensável a sua articulação de forma consistente e coerente.

A articulação do Perfil dos Alunos com as Aprendizagens Essenciais implica, necessariamente, alterações na lógica do desenvolvimento do planeamento curricular que pressupõe a definição de prioridades, tendo em conta as seguintes opções (cf. n.º 1 do art.º 13.º do Anexo ao Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho):

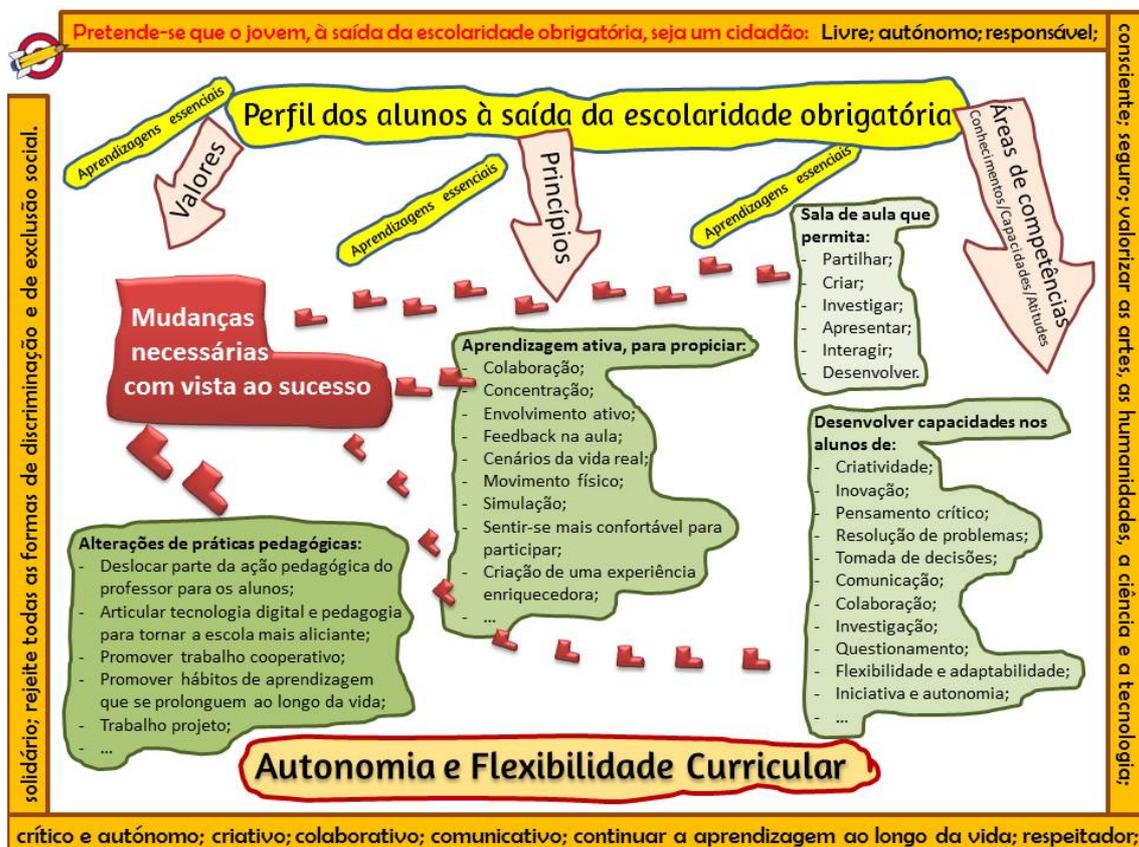
- a. A valorização das artes, da ciência, do desporto, das humanidades, das tecnologias de informação e comunicação e do trabalho prático e experimental, bem como, a integração das componentes de natureza regional e local;
- b. A aquisição e desenvolvimento de competências de pesquisa, avaliação, reflexão, mobilização crítica e autónoma de informação e resolução de problemas;
- c. A promoção de experiências de comunicação e expressão em língua portuguesa e línguas estrangeiras;
- d. O exercício da cidadania ativa;
- e. A implementação do trabalho de projeto, proporcionando situações de aprendizagens significativas.

O que fizemos (Reflexão e Ação):

A operacionalização do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* na escola com intencionalidade e ação educativa que permitisse o desenvolvimento das áreas de competências consignadas no referido documento.

Figura 8

Operacionalização do PASEO na escola



Fonte: autoria da escola em estudo.

Nessa linha, as medidas consignadas no Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho, assumiram a centralidade da escola, dos professores e dos alunos, como ponto de partida para a gestão do currículo de forma flexível e contextualizada.

O mencionado diploma, conferiu à escola a possibilidade de participar no desenvolvimento curricular, numa perspetiva de coautoria curricular. Desse modo, a escola apresentou as seguintes opções curriculares (cf. art.º 13.º):

- a. Combinação parcial 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;
- d. Integração de projetos desenvolvidos na escola que se inscrevem no horário semanal;

- 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 do ano letivo de um modo semestral;
- g. Criação de disciplinas, com contributo interdisciplinar.

A promoção de um ensino de qualidade pressupõe a realização de aprendizagens efetivas e significativas por parte dos alunos, alicerçadas em sólidos conhecimentos, mobilizados em situações concretas, que potenciem o desenvolvimento de competências de nível elevado, essenciais para lidar com a complexidade do mundo atual.

A autonomia da escola foi baseada, de acordo com essa perspetiva, na confiança depositada na escola para assumir a responsabilidade inerente à prestação de um serviço público de educação de qualidade, definindo as medidas mais adequadas à sua realidade, devidamente balizadas pelo quadro legal em vigor.

Os professores como gestores do currículo

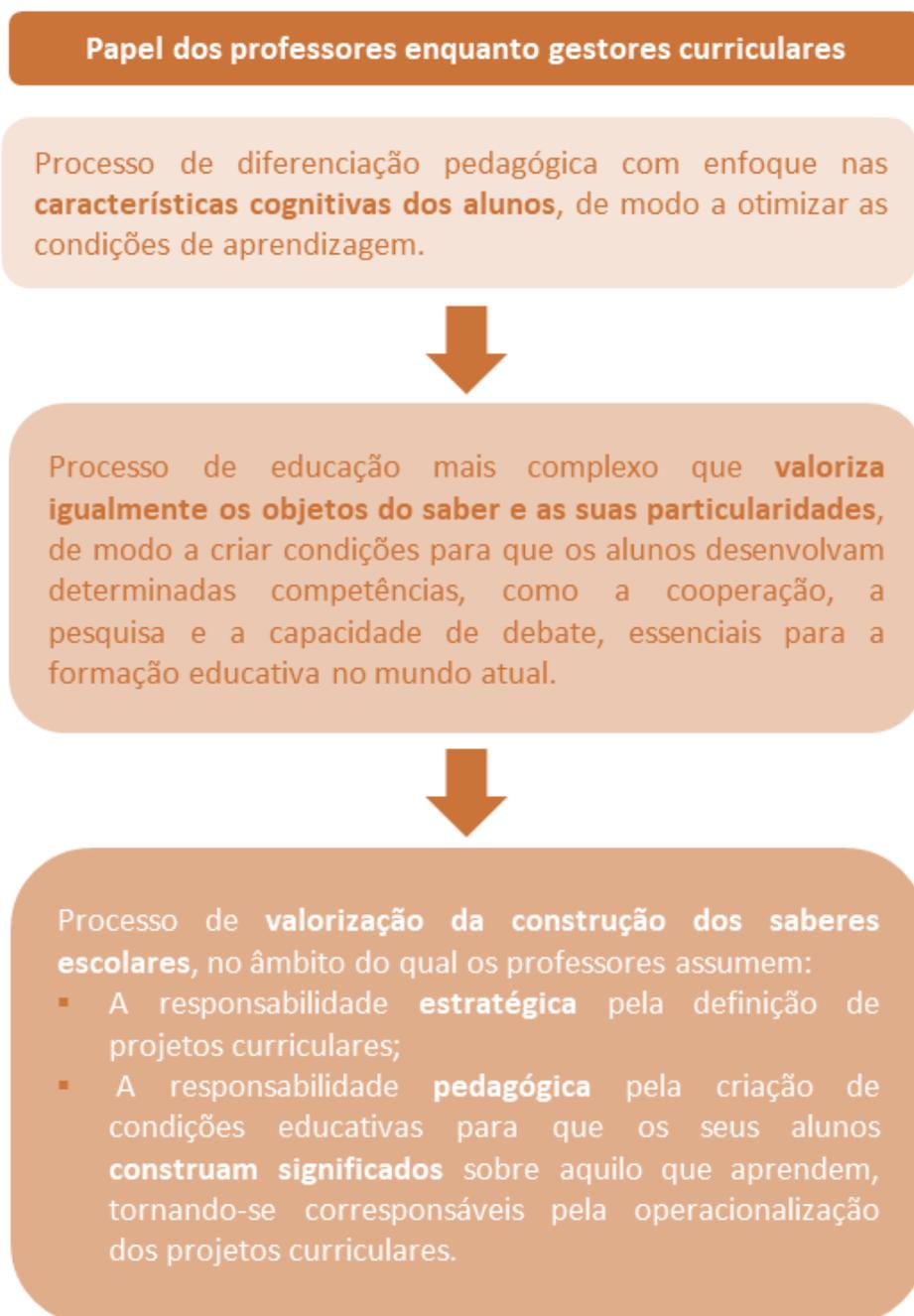
O planeamento curricular assumiu um papel decisivo no âmbito do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, tendo em conta a necessidade de adequar e contextualizar o currículo de acordo com o projeto educativo da escola e as características dos alunos.

A gestão contextualizada do currículo constitui-se, como um princípio pedagógico fundamentado pela necessidade de respeitar as especificidades cognitivas e culturais dos alunos, de modo a garantir o modelo democrático de uma escola para todos.

A abordagem que preconiza o papel dos professores enquanto gestores curriculares implica que estes valorizem a dimensão epistemológica desse papel. Esta perspetiva implica três vertentes, com níveis de abrangência progressivamente mais exigentes:

Figura 9

Os professores e a gestão do currículo



Fonte: autoria da escola em estudo

As mencionadas opções pedagógicas assentam no princípio de que os alunos aprendem à medida que constroem significados sobre a realidade envolvente, concretizado através da criação de condições educativas para que os alunos possam ser corresponsáveis pela operacionalização dos projetos curriculares.

Matriz curricular

No âmbito da Autonomia e Flexibilidade Curricular, a escola decidiu gerir 25 % da carga horária semanal inscrita nas matrizes curriculares-base, por ano de escolaridade.

De acordo com a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, surgiu a disciplina Cidadania e Desenvolvimento, enquanto domínio autónomo, constituindo-se como espaço potenciador da valorização de uma abordagem interdisciplinar, ao nível das aprendizagens. Esta disciplina assumiu-se, assim, como um espaço curricular privilegiado para o desenvolvimento de aprendizagens com impacto transdisciplinar na atitude cívica individual, no relacionamento interpessoal e no relacionamento social e intercultural.

Não colocando em causa a existência das áreas disciplinares e disciplinas previstas nas matrizes curriculares-base, foi possível criar, tendo em conta o contexto educativo da escola:

- Domínios de Autonomia Curricular (DAC);
- Nova disciplina (Francês).

Figura 10

Matriz curricular



Escola de Ladeira e Lameiros
1971 - PE - C - Arco da Calheta

Matriz Curricular

1.º Ciclo do Ensino Básico

Componentes do Currículo		Carga horária semanal	
		1.º e 2.º	3.º e 4.º
Português		7h	7h
Matemática		7h	7h
Estudo do Meio		3h	3h
Educação Artística	Artes Visuais	1h	1h
	Expressão Dramática/Teatro, Dança e Música	2h	2h
Educação Física		2h	2h
Apoio ao Estudo		1h	-
Inglês		-	2h
Oferta Complementar	Inglês	1h	-
	Francês	1h	1h
<i>Total</i>		25h	25h

Cidadania Desenvolvimento

TIC

Nota: Serão realizados projetos interdisciplinares (DACs) entre as áreas disciplinares de forma a promover o trabalho colaborativo e fomentando o desenvolvimento de saberes integrados.

Fonte: autoria da escola em estudo

Operacionalização das opções curriculares

O processo de operacionalização das opções curriculares concretizou-se através dos Domínios de Autonomia Curricular (DAC), da criação de uma nova disciplina e, ainda, através de medidas que preveem a adoção de modalidades mais flexíveis e contingentes de gestão do tempo de trabalho dos alunos.

Figura 11

Operacionalização das opções curriculares



Fonte: autoria da escola em estudo

Domínios de Autonomia Curricular (DAC)

Os Domínios de Autonomia Curricular (DAC) previstos inicialmente no Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho e atualmente no Decreto-Lei n.º 55/2018, constituem áreas de confluência de trabalho interdisciplinar e de articulação curricular, integradas na matriz curricular-base de uma oferta educativa e formativa.

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.

A criação dos DAC não coloca em causa a importância da apropriação de informações, procedimentos, dispositivos e instrumentos de cada disciplina, mas pressupõe que estes devam ser encarados como o resultado do envolvimento dos alunos na tentativa de encontrar respostas face às questões significativas com que se confrontam. No âmbito de um projeto educacional consistente, os DAC constituem-se como uma metodologia privilegiada para envolver os alunos em atividades significativas e intelectualmente desafiantes.

Figura 12

Grelha de planificação do Domínio de Autonomia Curricular (DAC)



Grelha de planificação do Domínio de Autonomia Curricular (DAC)

Ano de escolaridade / turma (s):

Disciplinas envolvidas:

Professores responsáveis:

Tema do projeto

--

Objetivos de aprendizagem

--

Intervenientes

--

Recursos necessários

--

Aprendizagens a trabalhar por disciplina

--

Fases de execução do projeto

1ª fase:

2ª fase:

3ª fase:

--

Ações / atividades a desenvolver

<i>Area</i>	<i>Ações / Atividades (identificação e breve descrição)</i>

Cronograma de atividades

<i>Atividades (designação)</i>	<i>Data de execução</i>	<i>Dinamizadores</i>	<i>Outputs (áreas de competências)</i>

Produto final a apresentar no âmbito do projeto

--

Estratégias de monitorização / avaliação das aprendizagens

--

Fonte: autoria da escola em estudo

No que se refere aos DAC realizaram-se nos diversos anos de escolaridade, trabalhos interdisciplinares, em que cada área disciplinar teve participação ativa e todos os docentes estiveram diretamente envolvidos em pelo menos um projeto.

Oferta de nova disciplina

A criação de novas disciplinas está prevista, igualmente, no Decreto-Lei n.º 55/2018, tal como a criação de espaços ou de tempos de trabalho para o desenvolvimento de componentes de currículo local, entre outras, com contributo interdisciplinar.

A oferta de novas disciplinas, à semelhança dos DAC, enquadra-se no domínio das práticas curriculares que visam a contextualização do conhecimento, como condição para o desenvolvimento de aprendizagens mais consistentes e pertinentes por parte dos alunos.

Tendo por base a realidade da EB1/PE e Creche de Ladeira e Lamaceiros decidimos criar a disciplina de Francês, na oferta complementar. Esta disciplina surge pelo facto de esta escola estar situada na Madeira, mais concretamente no concelho da Calheta, em que o turismo é a principal fonte de rendimento e faz parte do quotidiano madeirense lidar com estrangeiros de diversos países. Os pais, encarregados de educação e os próprios alunos demonstraram, desde o primeiro momento, grande entusiasmo na aprendizagem de mais uma língua estrangeira. Convém referir que o inglês já faz parte do currículo no nosso estabelecimento de ensino, desde o Pré-escolar.

Ressalvamos o facto de ambas serem trabalhadas de forma interdisciplinar ou multidisciplinar, num contexto lúdico, indo ao encontro de situações da vida quotidiana.

Sempre que possível, a aprendizagem da língua francesa, é operacionalizada através do desenvolvimento de projetos que se coadunam com os interesses dos alunos, com vista a solucionar alguma problemática local, à semelhança do inglês.

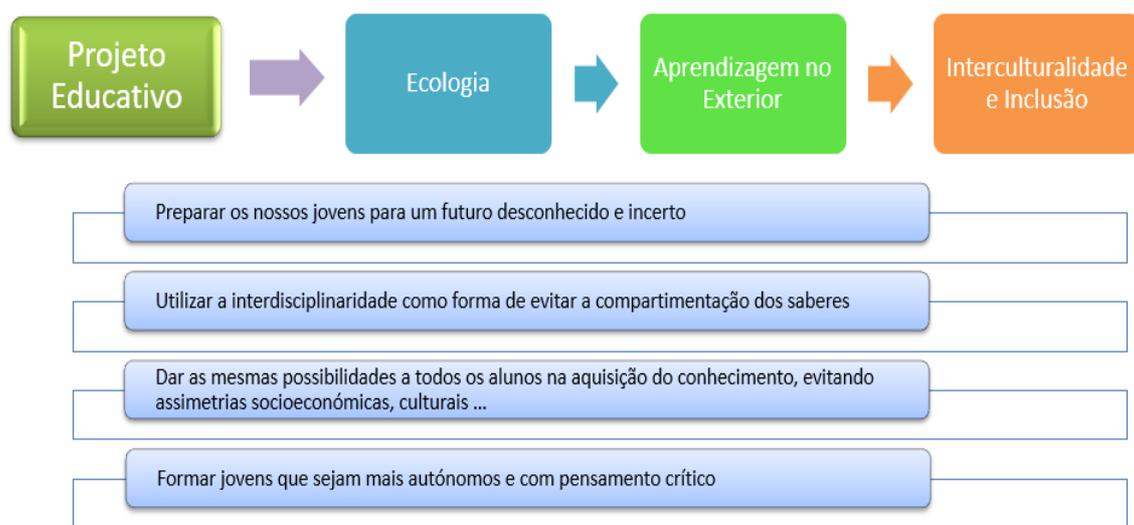
Metodologias Ativas e Participativas

As aprendizagens dos alunos, na EB1/PE e Creche de Ladeira e Lamaceiros têm por base as políticas educativas, gestão escolar, as parcerias, famílias e estratégias pedagógicas.

Atendendo à realidade do meio escolar e às necessidades emergentes, houve a necessidade de incidir sobre as seguintes áreas: interculturalidade, diversidade e inclusão, aprendizagem no exterior e políticas ambientais/sustentabilidade ecológica, estando estas plasmadas no Projeto Educativo.

Figura 13

Áreas de atuação do PEE



Fonte: autoria da escola em estudo

Este Projeto está dependente das parcerias estabelecidas com diversas entidades, bem como com a colaboração das famílias nas variadas atividades. Valorizamos estratégias pedagógicas como a diferenciação pedagógica, o trabalho de grupo, o trabalho de pares, trabalho autónomo, trabalho de projeto, trabalho colaborativo/ coadjuvação, trabalho no exterior, entre outras.

Com base no que ensinar e para quê, achamos que as estratégias pedagógicas anteriormente elencadas poderão “ser a chave” na aquisição de aprendizagens reais e significativas para todos os alunos, numa tentativa de superar a ideia de currículo fragmentado e compartimentado a que estamos habituados.

Diferenciação pedagógica em sala de aula

É do conhecimento geral que a escola democrática não pode continuar a ser igual para todos, porque todos são diferentes e heterogêneos e precisam, pois, de respostas diferenciadas.

Para que haja não só igualdade de acesso, mas também igualdade de sucesso na escola, garantimos que a pedagogia da uniformidade dá lugar a uma pedagogia da diferenciação.

Partindo destes pressupostos, foram elencados os seguintes princípios:

- Realçar a importância de um trabalho mais colaborativo entre docentes, que origine a construção de centros de recursos partilhados, uma vez que a planificação de processos de diferenciação pedagógica é trabalhosa e pode ser imensamente desgastante quando feita no tradicional isolamento profissional em que vivem muitos professores.
- Fomentar interações pedagógicas entre os alunos, de forma a promover oportunidades de confronto de pontos de vista, de entreajuda, de produção e aprendizagem coletivas, porque o professor não é o único que pode promover aprendizagens na sala de aula, já que os alunos aprendem muito com os seus pares.
- Diferenciar os tempos, os espaços/áreas do saber e o modo de agrupar os alunos, porque cada um tem o seu ritmo de aprendizagem, e porque é essencial fazer com que o tempo de aula seja, efetivamente, tempo de aprendizagem para todos.
- Diversificar metodologias, estratégias e interações na sala de aula, porque os alunos aprendem de forma diferente, logo a forma de ensinar não pode continuar a assentar no aluno médio.
- Considerar o aluno o ator central das suas aprendizagens, que se envolve e compromete em torno de objetivos claros e delineados conjuntamente com o professor. Para que tal aconteça, é preciso que o aluno veja sentido no trabalho escolar e que com ele se gratifique e se enriqueça.
- Ser professor orientador, mediador entre os alunos e os saberes e facilitador das aprendizagens. É aquele que responsabiliza, mas apoia e suporta, que fomenta a autonomia dos seus alunos, mas que aponta caminhos, que incentiva, que descobre talentos, que abre possibilidades e desvenda horizontes.

- Utilizar diferentes recursos didáticos, dentro e fora da sala de aula, variados, apelativos, significativos, alinhados com os talentos e as inteligências múltiplas, é uma condição fundamental para processos de diferenciação bem-sucedidos, pois a diferenciação pedagógica implica o recurso às mais diversas opções de apresentação e de exploração de conteúdos, tendo em conta os conhecimentos prévios dos alunos, a sua forma de aprender e os seus interesses.
- Organizar o ensino para garantir as aprendizagens essenciais, dotando-as de sentido prático e de aplicabilidade, sabendo que o conhecimento só é útil se estiver ao serviço das pessoas e da vida, porque é importante fazer uma leitura do currículo essencial (o que é indispensável aprender num ciclo, num ano, numa área/disciplina).
- Valorizar a avaliação formativa, contínua, diversificada, desencadeadora de um *feedback* construtivo, com critérios claros e inteligíveis, porque só assim as práticas de avaliação poderão servir uma pedagogia diferenciada, sendo colocadas ao serviço da melhoria das aprendizagens.

Trabalho de grupo/Pares

Organizamos os alunos em grupos de trabalho para: aquisição, desenvolvimento e consolidação de aprendizagens específicas; apoio às aprendizagens, com base numa metodologia de integração de várias áreas disciplinares, privilegiando a pesquisa, tratamento e seleção de informação; desenvolvimento de pequenos projetos da sua iniciativa.

Trabalho de Estudo Autónomo (TEA)

Também implementamos o Trabalho de Estudo Autónomo (TEA), que consiste na criação de momentos em que os alunos trabalham de forma autónoma, deixando espaço ao professor para apoiar os alunos que revelem dificuldades em alguma área e para o desenvolvimento de projetos escolhidos pelos alunos. Este espaço assume-se como promotor do trabalho autónomo dentro da sala de aula, sendo menos dirigido pelo

professor e estando acessível aos alunos sempre que tenham terminado as suas atividades ou em momentos criados no plano semanal para o efeito.

Participação dos Pais/Encarregados de Educação

Envolvemos os alunos e os encarregados de educação na definição, implementação, monitorização e avaliação das medidas de promoção do sucesso educativo.

Trabalho de projeto, trabalho prático experimental e atividades cooperativas de aprendizagem

Num quadro de autonomia e flexibilidade curricular, foi possível adotar modelos de organização pedagógica que promovessem uma alteração progressiva das regras do modelo escolar tradicional (todos os alunos a aprender no mesmo espaço, ao mesmo tempo, com o mesmo professor e, tendencialmente, da mesma forma), equacionando formas mais eficazes de organizar as escolas para a melhoria das aprendizagens de todos os alunos.

Estas formas alternativas de organização escolar e curricular passaram pela criação de tempos e espaços de aprendizagem nos quais é possível redistribuir os alunos em grupos de dimensão e configuração variáveis, trabalhando de forma diferenciada e em áreas também diferenciadas, de acordo com as necessidades periodicamente diagnosticadas.

Estes tempos e espaços de gestão flexível do currículo são operacionalizados e rentabilizados de diferentes formas, adotando-se práticas pedagógicas assentes em metodologias eminentemente ativas de aprendizagem, como sendo o trabalho de projeto, o trabalho prático experimental e as atividades cooperativas de aprendizagem.

Trabalho no Exterior

Necessitamos de alunos menos stressados e cada vez mais conectados com a natureza. A aprendizagem ao ar livre centrou-se numa aprendizagem não formal, mas realmente efetiva, uma vez que os estímulos surgiram de forma espontânea e refletiram-se, de forma geral, em conhecimentos mais eficazes. A pedagogia pela descoberta potenciou a aquisição de conhecimentos nos mais variados contextos e despertou nos

alunos todos os seus sentidos, fomentando a diversidade e a vontade de querer saber mais. Aprofundou pedagogias alternativas, cujo foco se centrou na importância da natureza e na melhoria do processo de ensino-aprendizagem, promovendo a importância do brincar e da individualidade de cada aluno. Todos os professores envolvidos adquiriram competências estratégicas e pedagogias ativas e implementaram a aprendizagem fora do contexto sala de aula, ao mesmo tempo, fortaleceram as suas aptidões para trabalhar em equipa, com iniciativas que vão além do currículo.

Organização do funcionamento do ano letivo por semestres

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

O referido decreto-lei confere autonomia às escolas para reorganizarem turmas, horários, matriz curricular, programas e calendário escolar, ou seja, para romperem com a legislação que determina muitas das normas que regem as escolas.

Ao favorecer o reforço da avaliação contínua na gestão do processo de ensino e o desenvolvimento de estratégias promotoras de aprendizagens significativas pelos alunos, o calendário escolar desenvolve-se em dois semestres com o mesmo número de dias estipulado no normativo, cumprindo:

- a duração do ano letivo;
- as datas de início e final do ano letivo;
- o número de dias de aulas e o número de dias de interrupções letivas;
- o respeito das datas festivas do Natal e Páscoa.

O novo formato organizacional pretende acabar com um conjunto alargado de dificuldades que se considera que poderão ser um entrave a todo o processo de ensino e aprendizagem das nossas crianças e alunos, tais como:

- desequilíbrio no número de dias de cada período letivo; burocratização do sistema de ensino;

- excessivas reuniões de avaliação sumativa que sobrevaloriza a avaliação das aprendizagens em detrimento da avaliação para as aprendizagens;
- a focalização, por parte dos encarregados de educação, na avaliação quantitativa dos alunos e não na qualidade das suas aprendizagens.

Formação Docente, uma necessidade

Hoje, os desafios da Educação são cada vez mais exigentes. A formação contínua de qualquer docente é fundamental para se ir adaptando à evolução da Educação, da sociedade e às novas exigências profissionais. O Despacho nº 6478/2017, 26 de julho apresenta-nos o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória, afirmando-se como referencial para as decisões a adotar por decisores e atores educativos ao nível dos estabelecimentos de educação, constituindo-se como matriz comum para todas as escolas, designadamente ao nível curricular, no planeamento, na realização e na avaliação e da aprendizagem. Neste enquadramento normativo, num contexto de incerteza e a necessidade de educar todos os cidadãos para um mundo exigente e complexo, tem sequência o Decreto – Lei nº 55/2018 para alargar e institucionalizar o Projeto Autonomia e Flexibilidade Curricular, que “instiga a refletir, em conjunto e de forma séria, sobre os desafios, as exigências e as implicações de um projeto que conduz as escolas e os professores não só assumirem decisões curriculares capazes de suscitar um trabalho de formação culturalmente significativo como, conseqüentemente, a investirem noutros modos de organizar os espaços e os tempos de trabalho, bem como a proporem um outro tipo de atividades e estratégias que estimulem a inteligência, a autonomia solidária e a participação dos seus alunos na gestão do quotidiano da sala de aula”. (Cosme, 2018). Esta gestão inteligente do currículo, mediante as características dos contextos e dos alunos e com critérios pedagógicos claros e objetivos, conta também com o apoio do documento “Aprendizagens Essenciais”, do qual não pode prescindir do escrutínio e da reflexão dos professores.

Com estes pressupostos, a escola decidiu convidar vários formadores de diversas linhas metodológicas de forma a enriquecer os skills dos Professores e avançou com um Projeto de Formação intitulado Projeto Autonomia e Flexibilidade Curricular - Desafios e Oportunidade, de forma a participar ativamente na reformulação da organização curricular, tendo em vista a qualidade do ensino e da aprendizagem, com os seguintes objetivos:

- Refletir acerca da reformulação da organização curricular, na procura de novas formas para melhorar a qualidade da escola, no âmbito da sua função principal que é contribuir para o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos;
- Planear, desenvolver e avaliar possíveis intervenções pedagógicas contextualizadas;
- Descobrir práticas pedagógicas inovadoras e integrá-las em contextos próprios;
- Integrar diversas técnicas e instrumentos de avaliação, considerada como processo contínuo de intervenção pedagógica.

Ao analisarmos os impactos da operacionalização do PAFC, é possível perceber que, apesar dos obstáculos emergentes, esta experiência desafiadora e positiva, contribuiu para mitigar algumas assimetrias contextuais, potenciar as aprendizagens dos alunos e ampliar a qualidade do ensino, pelo que é importante sublinhar o quão positiva foi a implementação deste Projeto, na nossa escola.

Referências

- Cosme, A. (2018). *Autonomia e Flexibilidade Curricular. Propostas e estratégias de ação*. Porto Editora
- Roldão, M. C., Peralta, H., & Martins, I. P. (2017). *Para a Construção de Aprendizagens Essenciais Baseadas no Perfil dos Alunos*. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/ae_documento_enquadrador.pdf

Legislação:

- Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho - Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/55/2018/07/06/p/dre/pt/html>
- Diário da República: Série II, n.º 128 (2017). Despacho n.º 5908/2017, de 05 de julho. Educação - Gabinete do Secretário de Estado da Educação. Autoriza, em regime

de experiência pedagógica, a implementação do projeto de autonomia e flexibilidade curricular dos ensinos básico e secundário, no ano escolar de 2017-2018. <https://dre.pt/home/-/dre/107636120/details/maximized>

Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho). http://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

A Flexibilidade na Escola.

Maria da Luz Castro; Dina Sá; Isabel Alves; Lília Gouveia; Marília Trigo; Nuno Camacho; Rubina Melim; Sandra Nóbrega; Sérgio Ribeiro; Stephanie Melo & Vanda Franco
Escola Básica de 1.º Ciclo com Pré-escolar das Figueirinhas

Nota Introdutória

No âmbito das prioridades definidas no Programa do XXI Governo Constitucional para a área da educação, foi autorizada, em regime de experiência pedagógica, a implementação do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC) dos ensinos básico e secundário, no ano escolar de 2017/2018 (Despacho n.º 5908/2017, de 30 de junho) que o formalizou.

Este projeto abrangeu a Escola Básica do Primeiro Ciclo com Unidades de Educação Pré-Escolar das Figueirinhas e visava a promoção de melhores aprendizagens indutoras do desenvolvimento de competências de nível mais elevado, assumindo a centralidade das escolas, dos seus alunos e professores, e permitindo 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. (DGE-MEC, 2017).

Pretendia introduzir inovação e flexibilidade no desenvolvimento curricular com o intuito de garantir que as aprendizagens de cada aluno fossem, por um lado, adequadas e personalizadas e, por outro, efetivas, garantindo o desenvolvimento das competências inscritas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO).

A implementação da Autonomia e Flexibilidade Curricular (AFC) constituiu uma oportunidade única para que a nossa escola analisasse todo um conjunto de pressupostos que deveriam existir, a fim de permitir o acesso de todos os alunos ao currículo e, após essa reflexão, definisse e alicerçasse práticas inovadoras de trabalho colaborativo, inter e transdisciplinar.

A AFC (re)colocou a metodologia de trabalho por projetos na agenda educativa da escola, porém levou a que se refletisse as potencialidades pedagógicas do trabalho por projeto e se verificasse se os mesmos tinham sentido, intencionalidade pedagógica e, acima de tudo, se promoviam aprendizagens significativas.

Compreender e refletir sobre os desafios, as exigências, as dificuldades, os equívocos e os riscos relacionados com projetos de transformação curricular e

pedagógica, exigiu que os professores se assumissem mais como decisores, do que como consumidores curriculares.

O Decreto-Lei nº 55/2018, de 06 de julho, consagrou as transformações curriculares e pedagógicas, preconizando que as escolas se transformem, quer em espaços culturalmente mais desafiantes e significativos, quer em espaços educacionalmente mais ambiciosos e influentes.

1. Mobilização de novas metodologias/estratégias de ensino e de aprendizagem

Iniciou-se esta caminhada com uma análise do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, cuja finalidade é a de contribuir para a organização e gestão curriculares e, ainda, para a definição de estratégias, metodologias e procedimentos pedagógico-didáticos a utilizar na prática letiva. Em paralelo seguia-se a análise profunda das Aprendizagens Essenciais, tomando consciência de que as mesmas se configuram como um processo regulador do ensino e da aprendizagem, com o objetivo de melhorar, através de um modo contínuo de intervenção pedagógica. As mesmas certificam as aprendizagens desenvolvidas (conhecimentos, capacidades e atitudes, nas áreas de competências do PA). O processo de consolidação das Aprendizagens Essenciais foi monitorizado e acompanhado em proximidade, durante o ano letivo de 2017/2018, nas escolas que integraram o PFAC, através de várias dinâmicas de auscultação, articulação e apoio.

Como já foi referido a Escola aceitou participar no ano letivo 2017/2018 no Projeto Piloto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, em regime de experiência pedagógica, sendo aplicável à mesma as disposições do despacho supramencionado. Neste sentido, a escola escolheu o rumo que desejava seguir, definindo algumas prioridades e estabelecendo opções curriculares estruturantes, tendo em conta as áreas de competências consignadas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Essas opções visaram:

- A valorização das artes, das ciências, do desporto, das humanidades, das tecnologias de informação e comunicação, e do trabalho prático e experimental, bem como a integração das componentes de natureza regional e da comunidade local;

- A aquisição e desenvolvimento de competências de pesquisa, avaliação, reflexão, mobilização crítica e autónoma de informação, com vista à resolução de problemas e ao reforço da autoestima dos alunos;
- A promoção de experiências de comunicação e expressão em língua portuguesa e em línguas estrangeiras nas modalidades oral, escrita, visual e multimodal;
- O exercício da cidadania ativa, de participação social, em contextos de partilha e de colaboração e de confronto de ideias sobre matérias da atualidade;
- A implementação do trabalho de projeto como dinâmica centrada no papel dos alunos enquanto autores, proporcionando aprendizagens significativas.

Perante todas as decisões estruturantes que a escola teve de tomar, entendemos que a mesma passou a representar-se como uma Escola Ativa e, conseqüentemente, assumiu os seguintes propósitos:

- proporcionar um ensino e aprendizagem que se pauta por metodologias de aprendizagem ativa, pelo ensino experimental e pela organização do trabalho cooperativo em torno de projetos que promovam a reflexão em ação;
- valorizar a aprendizagem centrada no aluno, promovendo o seu papel ativo e crítico na construção do conhecimento;
- promover uma mudança gradual nas práticas de gestão curricular, no exercício efetivo de autonomia curricular;
- potenciar o desenvolvimento de competências essenciais por parte dos alunos de modo a alcançar o tão desejado “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória”;
- implementar ações e medidas que impliquem alterações nas dinâmicas de trabalho em sala de aula.

Para tal, na nossa escola, modificamos alguns aspetos tanto a nível organizacional como pedagógico.

A nível organizacional deu-se a partilha de horário entre as diferentes componentes do currículo; a rentabilização dos espaços e as suas funcionalidades; privilegiou-se o trabalho colaborativo entre os docentes.

Por outro lado, a nível pedagógico modificamos e reajustamos as estratégias de gestão do trabalho em sala de aula, recorrendo com maior frequência ao trabalho cooperativo/tutores/trabalho a pares e grupos; recurso à experimentação e às novas tecnologias com vista à promoção de aprendizagens significativas; o desenvolvimento e criação de projetos temáticos com intencionalidade pedagógica; a realização de aulas experimentais; a maior participação/intervenção dos encarregados de educação e de outros membros da comunidade educativa no desenvolvimento de diferentes projetos; os critérios e instrumentos de avaliação mais plurais; o desenvolvimento de Domínios de Autonomia Curricular (DAC).

É de referir que todo este trabalho organizacional e pedagógico teve sempre como suporte a legislação em vigor e os documentos fundamentais, nomeadamente, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, as Aprendizagens Essenciais e a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania.

Posteriormente, nos respetivos conselhos de turma, discutimos e concebemos um dos instrumentos de planeamento curricular ao nível da turma, o Plano Curricular de Turma (PCT), definindo determinados princípios que achamos fundamentais, tais como: reconhecer as potencialidades e fragilidades dos alunos que compõem a turma; identificar as áreas de competências a priorizar do Perfil dos Alunos; definir temas/projetos e sua calendarização respondendo às necessidades e expectativas dos alunos; analisar o contributo das diferentes componentes do currículo e outras parcerias externas à escola; organizar diferentes situações e ferramentas de aprendizagem; monitorizar e avaliar as aprendizagens dos alunos.

No que concerne à conceção e operacionalização dos DAC(s) seguimos as mesmas estratégias de elaboração do Plano Curricular de Turma, ou seja, desenvolver aprendizagens a partir de temas transversais; identificar as áreas de competências a priorizar; selecionar as aprendizagens essenciais; nomear as diferentes componentes de currículo; organizar as situações de aprendizagem (espaço/materiais); monitorizar e avaliar as aprendizagens dos alunos.

Deste a modo, a Escola desafiou-se a provocar um novo impacto nas aprendizagens dos alunos. Desde as aprendizagens mais significativas e a diferenciação pedagógica, ao desenvolvimento do espírito crítico e criativo dos alunos, as dinâmicas de

trabalho distintas e o desenvolvimento de momentos de Mindfulness em que o foco e atenção plena são as premissas fundamentais, as tomadas de decisão e uma maior intervenção social e no meio envolvente pelos alunos e finalmente a reflexão e a avaliação das aprendizagens, contribuindo deste modo para um aluno mais completo e capaz. A nossa pretensão é transformar os nossos alunos no aluno do século XXI, um aluno ativo, um aluno que tenha voz na sociedade do futuro e que seja o principal protagonista das suas aprendizagens.

2. Organização e gestão dos espaços pedagógicos e dos tempos escolares - flexibilização e integração curricular, construção dos DAC

Durante os quatro anos (2017/2021) a organização do funcionamento das componentes de currículo foi feita de modo trimestral. A gestão da carga horária das matrizes curriculares-base, do intervalo entre 0 e 25%, proposto, a escola optou por gerir apenas 12% nos primeiros anos, ou seja, criou no horário dos alunos dois momentos, organizando e desenvolvendo atividades cooperativas de aprendizagem, orientadas para a integração e troca de saberes e a realização de projetos, recorrendo às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), à Educação Artística (EA) e à Educação Física (EF).

Numa primeira fase, esta opção curricular, por via da criação dos Domínios de Autonomia Curricular, apenas contemplou as duas turmas de 1.º ano, integradas no projeto piloto. Constituiu-se dois DAC que se inscreveram no horário semanal das turmas, integrados no horário dos docentes de Educação Física e Educação Artística. Nos mesmos foram trabalhados projetos relacionados com a persistência na superação de dificuldades, no domínio cognitivo e no domínio das atitudes e valores, bem como o cumprimento de regras básicas de convivência social. Para além destes, com frequência semanal, as docentes de Inglês, Biblioteca, Estudo e Expressão Plástica, também se envolveram nos projetos desenvolvidos. Este novo modelo de aprendizagem implicou a reorganização e uma nova gestão dos espaços pedagógicos, que variaram conforme a atividade e os objetivos, levando a que as aulas curriculares se desenvolvessem também nas restantes salas (música, inglês, TIC, biblioteca) ou mesmo no ginásio ou pátio da escola.

Nos anos seguintes, foram abrangidas por este modelo as turmas que, em cada ano, iniciavam o primeiro ciclo, tendo em 2020/2021 toda a escola envolvida no Projeto

de Autonomia e Flexibilidade Curricular. No planeamento curricular foi privilegiada a valorização das artes, do desporto, da ciência, do trabalho experimental e das tecnologias de informação e comunicação, havendo regularmente alternância de períodos de funcionamento de áreas disciplinares com períodos de funcionamento multidisciplinar, em trabalho colaborativo. A escola optou por atribuir crédito horário para a melhoria das aprendizagens a nível artístico e nos trabalhos de projeto, com as TIC, havendo um trabalho interdisciplinar com todas as componentes de currículo.

Os domínios de autonomia curricular, na nossa escola, constituíram-se numa abordagem curricular onde a aprendizagem deixou de estar centrada exclusivamente nos conteúdos e nas temáticas para se definir em função de problemáticas. Com esta nova abordagem, as aprendizagens nas diferentes componentes de currículo passam a justificar-se em função do modo como capacitam os alunos para pensar e intervir de forma mais capaz e eficiente. Contribuem para o desenvolvimento cognitivo, relacional, estético e ético dos alunos e implicam o trabalho colaborativo e interdisciplinar no planeamento, na realização e na avaliação das aprendizagens. Os DAC, constituindo-se como uma opção curricular, visam o desenvolvimento das finalidades inscritas no Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória, tornando os alunos capazes de integrar conhecimentos, resolver problemas, dominar diferentes linguagens científica e técnica, cooperar, ser autónomo, desenvolver sensibilidade estética e artística e cuidar do seu bem-estar e da saúde.

Da análise global dos alunos de cada turma, detetam-se pontos fortes e fragilidades a que o conselho de turma procura dar resposta, potenciando as áreas fortes e procurando atenuar as dificuldades manifestadas. O DAC responde de forma eficaz a estas situações. Partindo de um problema, projeto ou tarefa, a concretização ou possível resolução depende de uma abordagem multidisciplinar num contexto de trabalho em equipa. Este é estruturado segundo temas ou subtemas a trabalhar (sugestão dos alunos ou não...), englobando várias componentes do currículo.

À equipa de docentes da turma competiu estabelecer prioridades, definir objetivos, selecionar os conteúdos, organizar estratégias de ensino, desenvolver atividades, organizar os espaços/recursos/materiais didáticos, orientar e acompanhar os alunos e definir critérios de avaliação, para além de aplicar diversos instrumentos.

No ano letivo (2021/2022) a escola adotou a organização do funcionamento das disciplinas de um modo semestral, gerindo 20% da carga horária. Criou-se o *Esp@ço do Conhecimento*, espaço privilegiado para trabalhar os Domínios de Autonomia Curricular,

envolvendo as diferentes componentes de currículo, que contribui para o desenvolvimento de trabalho autónomo, interpares, com mediação de docentes; a coadjuvação/assessoria entre docentes de diversas áreas disciplinares; a constituição de grupos de trabalho para a aquisição, desenvolvimento e consolidação de aprendizagens específicas, com vista à promoção da articulação entre áreas disciplinares; a adoção de práticas preventivas que procurem antever e evitar o insucesso, recorrendo a um trabalho de diferenciação pedagógica; o apoio às aprendizagens, assente em estratégias interdisciplinares, privilegiando a pesquisa, seleção, tratamento e divulgação de informação; o estreitamento de laços e a interação com a comunidade local e respetivos parceiros.

3. Avaliação das Aprendizagens em Contexto de Autonomia e Flexibilidade Curricular

A avaliação é um processo eminentemente pedagógico e contínuo em que as práticas de avaliação são desenvolvidas no início, durante e no fim de uma ou várias atividades de aprendizagem. Permite ainda a tomada de decisões de natureza pedagógica, interdisciplinar e transversal no âmbito da planificação, dinâmicas de trabalho diversificadas, estratégias, atitudes e novos ambientes pedagógicos de aprendizagem. À luz das novas orientações da tutela relativamente ao processo de Autonomia e Flexibilidade Curricular, nomeadamente o Decreto-Lei nº 55/2018 e a Portarias 223-A/2018, foi necessário repensar sobre os critérios de avaliação das aprendizagens dos alunos.

Ao começar este processo de Autonomia e Flexibilidade Curricular, nomeadamente no campo da avaliação dos alunos, foi necessário visitar conceitos básicos relativos à Avaliação Pedagógica: natureza, fundamentos e princípios; avaliação formativa e avaliação sumativa; avaliação \neq classificação; processos de recolha de dados; conhecer a legislação em vigor no que diz respeito à avaliação das aprendizagens dos alunos; compreender as Aprendizagens Essenciais como documento curricular de base para a planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem, nomeadamente o documento de trabalho para as escolas do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC); reconhecer o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho, como o documento orientador de todo o processo de desenvolvimento curricular, matriz do ensino e da aprendizagem e não

menos importante analisar, criticamente, os critérios de avaliação da Escola, reconhecendo pontos fortes e fracos.

O passo seguinte foi a definição de critérios de avaliação, sabendo que os mesmos se definem, a partir das AE e do PA o que é desejável que todos os alunos saibam ou sejam capazes de fazer e a partir dos quais se podem elaborar descrições dos níveis de desempenho (graus de consecução possíveis). O corpo docente assumiu que todos os alunos têm possibilidade de ter sucesso nos seus percursos escolares, embora isto não signifique que todos os alunos atinjam exatamente os mesmos níveis de aprendizagem, bem como que a avaliação não pode ser um meio de exclusão e de discriminação, mas tem de ser um meio para apoiar a aprendizagem e, conseqüentemente, a inclusão de todos os alunos.

O primeiro aspeto a ser amplamente discutido e debatido por todos os docentes, tornando-se um ponto muito positivo, foi o primado da modalidade formativa que integra e regula o processo de ensino e aprendizagem, gera feedback sobre dificuldades e potencialidades, fundamenta adequações e readaptações no ensino e aprendizagem, permite o envolvimento dos alunos na autorregulação das aprendizagens e claro, que gera informação para pais e encarregados de educação.

Um segundo ponto debatido foi a implicação da avaliação de competências, compreender a necessidade de promover situações em que o aluno demonstre o conhecimento em ação; diversificar técnicas, instrumentos e processos e acima de tudo avaliar o que é observável. Como diz Maria do Céu Roldão.

Não se pode ensinar competências sem os conteúdos de conhecimento sobre que elas se constroem; igualmente, não se pode avaliar competências em abstrato. Avaliar, em rigor [...] deveria ser sempre uma ação de verificação de competências... Avaliar competências implica “ensinar para” as competências. Quando os testes clássicos pedem apenas o comprovativo da memorização de factos, fórmulas, características ou leis, estão a deixar por clarificar se o aluno interiorizou aqueles elementos de modo a torná-los atuantes – e não inertes.

Ainda, neste campo, deliberou-se que a avaliação de competências requer intencionalidade, discutiu-se o tipo de informação a recolher; os momentos e a forma da recolha de informação, a(s) finalidade(s) da informação recolhida, os intervenientes, as técnicas e os instrumentos.

Tabela 8*Instrumentos e técnicas de recolha de dados*

Técnicas	Instrumentos
Inquérito	Questionários
Observação	Grelhas de observação Escala de apreciação Listas de verificação Grelhas de auto e heteroavaliação
Análise de conteúdo	Planos de trabalho Trabalhos de pesquisa Elaboração de sínteses escritas Diários de aprendizagem Guiões de trabalho Elaboração de experiências Relatórios Portefólios
Testagem	Testes Questões de aula Apresentações orais Atividades de educação artística e física

Deu-se uma mudança de paradigma, ou seja, de uma avaliação orientada para a classificação - que não favorece as aprendizagens, para uma avaliação pedagógica – que contribui para melhorar os resultados de todos os alunos e potencia as aprendizagens dos que revelam maiores dificuldades. Houve muita discussão e debate, mas apurou-se que a avaliação pedagógica, sendo um processo contínuo de recolha de informação, leva à análise dos dados recolhidos e à reflexão sobre os mesmos; permite um julgamento informado sobre a aprendizagem, de modo a promover melhorias; não é realizada apenas no final, mas ao longo de todo o processo de aprendizagem e acima de tudo o ponto mais relevante é a sua função essencial, a de melhorar a aprendizagem. Logo as tarefas propostas ao aluno passaram a ter um triplo propósito: ajudar o aluno a aprender; ajudar o professor a ensinar e ajudar ambos a avaliar as aprendizagens. Tem sempre uma função reguladora, é um processo pedagógico, ao serviço da aprendizagem, é realizado conjuntamente por professor e aluno(s) e acima de tudo não é um meio de exclusão, mas sim um instrumento de promoção do sucesso. A avaliação formativa está sempre focada no fornecimento de feedback e na diferenciação pedagógica e os dados não são mobilizados para efeitos de classificação. A classificação advém dos dados recolhidos em variadas tarefas, através de diferentes técnicas. Podemos afirmar que este terá sido

um dos pontos de maior debate e discussão, com a necessidade de clarificação de conceitos e de realização de formação.

A avaliação para as aprendizagens está a ser um desafio constante, pois avaliar o desempenho de forma sistemática, durante o processo, para fazer uma regulação do mesmo; recolher e analisar, de forma contínua, os dados de vários domínios da aprendizagem e expressar de forma descritiva e qualitativa os conhecimentos e competências adquiridos pelos alunos, não se afigura uma tarefa fácil para as equipas pedagógicas, sabendo que está associada a práticas e conhecimentos, pelo que envolve subjetividade dos agentes, porém a avaliação é rigorosa, sendo a sua fiabilidade assegurada por diferentes métodos, estratégias, técnicas e instrumentos de avaliação.

A avaliação formativa permitiu-nos clarificar, compreender e partilhar os objetivos de aprendizagem e os critérios de sucesso. Possibilitou implementar discussões, tarefas e atividades eficazes que geram evidências de aprendizagem, distribuir feedback que promove o desenvolvimento da aprendizagem e o mais importante tornar os alunos recurso de aprendizagem uns para os outros - potenciar ou facilitar a aprendizagem colaborativa; criar grupos de aprendizagem, envolvendo tutorias entre pares; possibilitar a ajuda e a superação de dificuldades e aumentar o conhecimento sobre a sua própria aprendizagem - implicar os alunos como agentes ativos da sua aprendizagem.

Em suma, no campo da avaliação, desde o PAFC, até a atualidade muitas mudanças ocorreram, houve a necessidade de uma reflexão pedagógica profunda acerca do que os alunos devem aprender e do tipo de oportunidades e de ambiente escolar que deve ser criado para que tal aconteça. Ou seja, os professores tiveram de repensar como organizam e desenvolvem o seu ensino e, conseqüentemente, a organização e o funcionamento pedagógico da escola também tiveram que ser repensados e equacionados. As práticas de avaliação formativa são indissociáveis das práticas de ensino dos professores e das aprendizagens que os alunos têm de desenvolver. É um processo eminentemente pedagógico. Acima de tudo, há que garantir a qualidade da aprendizagem enquanto ocorre e não depois de concluída e regular a aprendizagem, em vez de regular a atividade.

4. A AFC e o impacto nas aprendizagens: aquisição de conhecimentos (aprendizagens essenciais), desenvolvimento de competências (perfil do aluno) e valorização de atitudes

Após reflexão conjunta verificamos que através da implementação do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC), o impacto nas aprendizagens, nomeadamente a aquisição de conhecimentos inclusas nas Aprendizagens Essenciais e o desenvolvimento de competências elencadas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória foi impulsionador de aprendizagens mais significativas colocando o foco no aluno, como o principal agente da aprendizagem.

Este impacto está explanado nos relatórios anuais de autoavaliação de Escola bem como, no relatório Projeto Educativo, como verificamos abaixo.

Tabela 9

2016/2017 – Resultados antes da implementação do PAFC

	2016/2017				
	1.º Ciclo				
	I	S	B	MB	
<i>Classificação qualitativa</i>	2	3	4	5	Média
<i>Classificação quantitativa</i>					
Matemática	21	55	65	46	3,7
Português	12	50	84	41	3,8
Estudo do Meio	5	33	69	80	4,1
Expressões Artísticas/Físico Motoras	0	59	127	1	3,6
Atitudes e valores	8	36	68	75	4,1
Apoio ao Estudo	7	61	58	58	3,9
Inglês	2	76	85	21	3,6

Tabela 10

2017/2018- Resultados após o 1º ano de implementação do PAFC

	2017/2018				
	1.º Ciclo				
	I	S	B	MB	
<i>Classificação qualitativa</i>	2	3	4	5	Média
<i>Classificação quantitativa</i>					
Matemática	10	50	67	55	3,9
Português	7	53	70	52	3,9
Estudo do Meio	4	38	71	69	4,1
Expressões Artísticas/Físico Motoras	0	42	100	40	3,9
Cidadania e desenvolvimento	0	5	19	18	4,3
Atitudes e valores	1	32	51	56	3,1
Apoio ao Estudo	0	43	71	68	4,1
Inglês	0	58	112	12	3,7

Tabela 11

2018/2019 - Resultados após o 2º ano de implementação do PAFC

	2018/2019				
	1.º Ciclo				
	I	S	B	MB	
<i>Classificação qualitativa</i>	2	3	4	5	Média
<i>Classificação quantitativa</i>					
Matemática	5	40	70	62	4,0
Português	5	47	74	51	3,9
Estudo do Meio	3	25	74	75	4,2
Expressões Artísticas/Físico Motoras	0	29	142	6	3,8
Cidadania e desenvolvimento	2	9	34	40	4,3
Atitudes e valores	2	20	27	43	4,2
Apoio ao Estudo	5	42	70	60	4,0
Inglês	1	33	102	41	4,0

Tabela 12

2019/2020 - Resultados após o 3º ano de implementação do PAFC

	2019/2020				
	1.º Ciclo				
	I	S	B	MB	
<i>Classificação qualitativa</i>	2	3	4	5	Média
<i>Classificação quantitativa</i>					
Matemática	5	33	57	72	4,1
Português	5	47	74	51	4,2
Estudo do Meio	3	25	74	75	4,5
Expressões Artísticas/Físico Motoras	0	29	142	6	4,1
Cidadania e desenvolvimento	0	12	42	73	4,4
Atitudes e valores	0	9	17	14	4,1
Apoio ao Estudo	5	42	70	60	4,2
Inglês	1	33	102	41	4,2

Tabela 13

2019/2020 - Resultados após o 4º ano de implementação do PAFC

	2020/2021				
	1.º Ciclo				
	I	S	B	MB	
<i>Classificação qualitativa</i>	2	3	4	5	Média
<i>Classificação quantitativa</i>					

Matemática	3	31	52	79	4,3
Português	2	41	47	75	4,2
Estudo do meio	1	17	64	83	4,4
Expressões artísticas	0	10	94	61	4,3
Educação Física	0	14	112	39	4,2
Cidadania e desenvolvimento	0	14	57	94	4,5
Apoio ao estudo	0	36	42	87	4,3
Inglês	0	35	105	25	4

Na última tabela (2020/2021) podemos verificar que todas as turmas já estavam integradas no PAFC.

Após análise, podemos verificar um aumento expressivo nos resultados apurados ao longo dos quatro anos de implementação do PAFC (comparativamente ao ano 2016/2017 onde somente duas áreas tinham média de 4.1). No último ano (2020/2021), verificamos que todas as áreas apresentaram média igual (inglês) ou superior a 4.

Tabela 14

Comparação de resultados antes e depois de 4 anos de implementação do PAFC

	Média	
	2016/2017	2020/2021
Matemática	3,7	4,3
Português	3,8	4,2
Estudo do meio	4,1	4,4
Apoio ao estudo	3,9	4,3
Atitudes e valores	4,1	-
Cidadania e desenvolvimento	-	4,5

Este aspeto espelha claramente a preocupação das várias equipas da escola, em monitorizar os resultados anualmente, e adequar/alterar os processos pelo qual o processo de Ensino/Aprendizagem se pauta.

Foi notório que temos uma escola que faz aprender, para além de ensinar, e onde o aluno é construtor do seu saber. As turmas que integram o PAFC formam alunos mais autónomos, críticos e criativos com competências de trabalho colaborativo e com capacidade de comunicação. Ao longo do processo e através da análise das atas referentes às reuniões de conselho pedagógico constatamos que existe consenso no que concerne

aos pareceres dos docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico, existindo uma concertação que o PAFC estimula a autonomia, a sensibilidade artística, a criatividade, o espírito de equipa e a sua consequente interajuda e cooperação entre pares, o espírito crítico e a capacidade de raciocínio abstrato e de resolução de problemas.

O acima exposto culmina no reconhecimento de alunos, cujas competências no desenvolvimento de projetos estão notoriamente mais preparados para a utilização de skills diversificados e adequados aos diferentes contextos.

No que concerne às atitudes e valores, analisando as tabelas acima expostas, e examinando o relatório de avaliação de escola 2020/2021 (4º ano de implementação do PAFC), verificamos “[...] em todos os domínios (*Português, Matemática, Estudo do Meio, Cidadania e Desenvolvimento e Apoio ao Estudo*) um registo percentual predominantemente ao nível do *Muito Bom* [...]” e ainda podemos observar que “[...] os melhores resultados foram obtidos em *Cidadania e Desenvolvimento (57%-Muito Bom/34,5%-Bom)*”⁷.

Outra evidência que a equipa de trabalho constatou após análise do arquivo do Projeto “Brigada Anti Briga”, é que o número de alunos que cometem infrações tem vindo a diminuir gradualmente. Após 4 anos de desenvolvimento do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, e comparativamente a 2016/2017 (antes da existência do PAFC), verificamos a existência de menos 20 alunos a cometerem infrações. Como podemos verificar na tabela abaixo, e num contexto de valorização de atitudes, existem menos alunos a causar ocorrências (atitudes de agressão e violência aos pares) no espaço recreio.

Dada a falta de registo/monotorização relativamente aos comportamentos disruptivos no espaço sala de aula, não conseguimos aferir se esta melhoria no campo das atitudes existe durante as aulas.

Tabela 15

Número de alunos que cometeram infrações

<i>Ano escolar</i>	<i>PAFC</i>				
	<i>2016/ 2017</i>	<i>2017/ 2018</i>	<i>2018/ 2019</i>	<i>2019/ 2020</i>	<i>2020/ 2021</i>

⁷ Relatório de Avaliação de Escola 2020/2021, página 13 e 14

Número de alunos que cometeram infrações	51	40	46	37	31
---	----	----	----	----	----

A formação integral das nossas crianças e alunos sempre assumiu um papel preponderante na nossa ação educativa, mas ainda há um longo caminho a percorrer no sentido de reforçar a formação cívica das nossas crianças e alunos e uma cultura escolar que se exprime através das atitudes, dos valores, das regras, das práticas quotidianas, dos princípios e dos procedimentos adotados tanto ao nível global da escola, como ao nível da sala de aula.

Outro dos resultados que podemos evidenciar, ainda que relativamente ao planeamento curricular, é a mudança na organização da vida e do trabalho de sala de aula visível através do incremento de Projetos interdisciplinares que têm sido desenvolvidos desde a implementação do PAFC até ao momento. Estes projetos permitem uma maior articulação curricular e eficaz aplicação de conhecimentos das disciplinas envolvidas, estimula o trabalho colaborativo entre alunos e entre professores, promove nos alunos a capacidade de relacionar conteúdos aumentando a sua cultura geral, entre outros.

Os docentes estão mais consciencializados da importância de associar a vivência escolar/curricular ao património *cultural, social, relacional e ético*⁸ onde cada aluno se insere.

Referências

- Cabral, I. (2019, 20 de março). *Metodologia de trabalho de projeto – aprendizagem significativa ou mero show off?*
<https://ilidiacabral.weebly.com/educere/metodologia-de-trabalho-de-projeto-aprendizagem-significativa-ou-mero-show-off>
- Cohen, A. C., & Fradique, J. (2018). *Guia da Autonomia e Flexibilidade Curricular*. Raiz Editora.
- Cosme, A. (2017). *Apresentação da articulação curricular e interdisciplinaridade: contributo para uma reflexão*.

⁸ Livro Ariana Cosme p.13

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

Cosme, A. (2018). *Autonomia e Flexibilidade Curricular. Propostas e estratégias de ação*. Porto Editora.

Direção-Geral da Educação. (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. DGE/Ministério da Educação.

Direção-Geral da Educação. (2018) Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho—estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/55/2018/07/06/p/dre/pt/html>

Martins, G. O., Gomes, C. S., Brocardo, J. L., Pedroso, J. V., Acosta Carrillo, J. L., Ucha, L. M., Encarnação, M., Horta, M. J., Calçada, M. T., Nery, R. V., & Rodrigues, S. V. (2018). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação.

Palmeirão, C., & Alves, J. M. (Coord.) (2017). *Construir a autonomia e a flexibilização curricular: os desafios das Escolas e dos professores*. Universidade Católica Editora.

Pereira, F. (Coord.). (2018). *Para Uma Educação Inclusiva – Manual de Apoio à Prática*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

Rodrigues, S. V. (2018). *Três modos de organizar sequências de aprendizagem interdisciplinares com base nas Aprendizagens Essenciais*. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/boletim/aprendizagens_essenciais_consolidacao-articulacao.pdf

Roldão, M. C., & Almeida, S. (2018). *Gestão Curricular Para a Autonomia das Escolas e Professores*. Ministério da Educação / Direção-Geral da Educação (DGE).

Roldão, M. C., Peralta, H., & Martins, I. P. (2017). *Para a Construção de Aprendizagens Essenciais Baseadas no Perfil dos Alunos*. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/ae_documento_enquadrador.pdf

Trindade, R. (2018). *Autonomia, flexibilidade e gestão curricular: relatos de práticas*. Leya Educação.