



V ENJIE

Encontro Nacional de Jovens
Investigadores em Educação

Livro de Atas





V ENJIE

Encontro Nacional de Jovens
Investigadores em Educação

Livro de Atas

Ficha Técnica

Título: Livro de Atas do V ENJIE: Investigação em Educação e Responsabilidade Social - vozes dos jovens investigadores

Organizadoras: Maria Helena Araújo e Sá & Lina Morgado

Design e paginação: Joana Pereira

Editora:

UA Editora

Universidade de Aveiro

Serviços de Documentação, Informação Documental e Museologia

1ª edição - fevereiro 2022

ISBN: 978-972-789-731-5

DOI: <https://doi.org/10.48528/tr7a-j538>

Os textos desta publicação são decorrentes dos resumos apresentados pelos autores durante V Encontro de Jovens Investigadores em Educação, publicados no Livro de Resumos disponível em https://enjie.pt/2021/wp-content/uploads/2021/04/V-ENJIE_Layout-livro-resumos_VF_compressed.pdf, e foram revistos e aprovados por pares. As versões finais são da inteira responsabilidade dos seus autores.

Financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito dos projetos UIDB/00194/2020 e UIDP/00194/2020, UIDB/04372/2020 e UIDP/04372/2020

AUTONOMIA E FLEXIBILIDADE CURRICULAR. O CASO DE UMA ESCOLA DA REGIÃO AUTÓNOMA DA MADEIRA

Sofia Silva

Universidade da Madeira

sofia.silva@staff.uma.pt

<https://orcid.org/0000-0002-4649-307X>

Nuno Fraga

Universidade da Madeira

nfraga@staff.uma.pt

<https://orcid.org/0000-0002-3382-6357>

Resumo

Nos últimos anos, Portugal implementou medidas em torno da autonomia e flexibilidade curricular que retomam as dimensões de desenvolvimento e gestão do currículo iniciadas nos anos 90. O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória estabelece a matriz de princípios, os valores e as áreas de competências a que deve obedecer o currículo. Este documento constitui um referencial para as decisões de cariz educativo e pedagógico, no que se refere ao desenvolvimento curricular, planeamento e avaliação das aprendizagens.

Em consonância com o Perfil dos Alunos, o Ministério da Educação aprovou, no ano letivo 2017/2018, um projeto piloto em regime de experiência pedagógica - o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular - que foi desenvolvido por 223 agrupamentos escolares e escolas públicas e privadas.

Um ano mais tarde, o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, estabeleceu o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens e conferiu às escolas a possibilidade de gerir o currículo, partindo de matrizes curriculares-base.

A investigação que estamos a realizar assume-se como um estudo de caso único de abordagem qualitativa e tem como objetivo geral compreender os processos de apropriação da autonomia e flexibilidade curricular por parte de uma escola da Região Autónoma da Madeira. Trata-se de um estudo longitudinal que remonta ao ano letivo 2017/2018 e incide, em 2020/2021, nas turmas do 9.º ano de escolaridade.

Face ao problema de investigação - *como é que a escola se apropria da autonomia e flexibilidade curricular?* definimos como objetivos:

i. Descrever as mudanças operadas no funcionamento da escola no âmbito do disposto no Decreto-Lei n.º 55/2018.

ii. Caracterizar as decisões curriculares estruturantes da escola no desenvolvimento do Perfil dos Alunos.

iii. Enquadrar as práticas de gestão do currículo nas dimensões da autonomia decretada e da autonomia construída.

Utilizam-se como técnicas de recolha de dados, a análise documental, as entrevistas semiestruturadas e os inquéritos por questionário, e como técnicas de análise e tratamento dos dados, a análise de conteúdo e a triangulação.

O presente texto pretende expor os principais pilares teóricos e metodológicos da investigação em curso, desvelando alguns dos resultados provisórios alcançados.

Palavras-chave: autonomia e flexibilidade curricular; perfil dos alunos; gestão flexível do currículo; estudo de caso.

Introdução

Nos últimos anos, implementaram-se em Portugal medidas em torno da autonomia e flexibilidade curricular (AFC), que retomam as dimensões de desenvolvimento e gestão do currículo iniciadas nos anos 90.

Cerca de três anos volvidos após a publicação do Perfil dos Alunos à Saída da escolaridade Obrigatória e do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, a investigação nesta área é premente, na medida em que se revisita na agenda educativa portuguesa a importância da gestão flexível do currículo, retomando-se a dualidade entre um currículo nuclear prescrito a nível central e o reconhecimento efetivo de um outro nível de decisão curricular centrado na escola, que permite operacionalizá-lo de forma contextualizada (Roldão & Almeida, 2018).

A investigação que estamos a desenvolver surge no âmbito do Doutoramento em Currículo e Inovação Pedagógica, promovido

pela Universidade da Madeira. A problemática que decidimos investigar - *como é que a escola se apropria da autonomia e flexibilidade curricular?* - assume como objetivo geral compreender os processos de apropriação da AFC por parte de uma escola da Região Autónoma da Madeira (RAM).

A transnacionalização das políticas de educação

A globalização exerce os seus efeitos na educação através de uma Agenda Globalmente Estruturada da Educação (Dale, 2004), visível pela primazia de forças supranacionais que exercem um papel crucial sobre os sistemas educativos nacionais, tais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

As políticas educativas nacionais são moldadas transnacionalmente, através do impacto e da influência externa destes organismos, que condicionam as estratégias, processos e práticas dos diferentes países (Fraga, 2020; Teodoro, 2020). Os estudos e recomendações das principais entidades internacionais assumem uma grande pressão na definição das políticas educativas locais, especialmente no caso de países semiperiféricos, como é o caso de Portugal (Fernandes, 2011; Rizvi & Lingard, 2012; Teodoro, 2012).

Os cenários internacionais e nacionais de construção da política educativa tendem à assunção de políticas híbridas de educação que, segundo Lima e Sá (2017), oferecem um “pacote de soluções padronizadas” (p. 8) para os problemas que afetam os sistemas educativos dos diferentes países.

Esta agenda caracteriza-se por ser simultaneamente global e local, pois orienta os diversos países a atender à conjuntura transnacional em que estão inseridos, num mundo cada vez mais globalizado e competitivo (Fernandes, 2011), mas também exige que não se descure a realidade local e as suas especificidades sociais e culturais. Este facto tem originado inúmeros desafios para os diversos países, cujas políticas e reformas educativas têm oscilado ora entre um cariz mais centralizado, na tentativa de balizar e fazer aplicar estas diretrizes, ora descentralizado, dotando de autonomia e espaços de decisão as escolas e os atores locais (Fernandes, 2011). A este respeito, Barroso (2017) alerta para a existência de uma aparente “convergência transnacional” (p. 26) em diferentes países da OCDE, acerca das

vantagens da descentralização e da autonomia no funcionamento do serviço público de educação.

Inspirada pelo contexto internacional, a política educativa portuguesa assenta num quadro jurídico-normativo que reforça o poder de decisão das escolas e promove a autonomia curricular e pedagógica.

Da centralização ao discurso da autonomia

O estudo das políticas de educação está sujeito a dois planos de análise: o das intenções declaradas em normativos legais, documentos oficiais e/ou discursos políticos e o das decisões / práticas, isto é, aquilo que realmente se faz (D'Hainaut, 1980).

Ao nível das intenções declaradas em termos jurídico-normativos, o quadro de autonomia, administração e gestão das escolas está legalmente instituído em Portugal, através do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, republicado pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, que estabelece o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário a nível nacional e do Decreto Legislativo Regional n.º 4/2000/M, de 31 de janeiro, alterado pelo Decreto Legislativo Regional n.º 21/2006/M, de 21 de junho, no caso da Região Autónoma da Madeira.

Com a publicação destes normativos legais, instituiu-se a transferência de poder do órgão central - Ministério da Educação - para as escolas, no intuito de que estas se transformassem em palcos de decisões contextualizadas. Não obstante, esta autonomia resulta da confluência de lógicas e interesses distintos, pelo que é sempre relativa e condicionada pelos poderes da Tutela, ou seja, exerce-se num contexto de interdependência, não devendo confundir-se com independência. A este tipo de autonomia, Barroso (1996) designou de “autonomia decretada”.

A política educativa plasmada nos documentos normativos em Portugal remete para a valorização e centralidade da escola, dos professores e dos alunos, enquanto ponto de partida para uma gestão flexível e contextualizada do currículo. Exige-se maior autonomia para a escola que substancie a potencialidade do território enquanto espaço educador e vislumbre nos seus profissionais de educação agentes de uma outra escola possível, mais democrática e inclusiva (Fraga, 2019).

É com base nesta complexa e hierarquizada relação entre o Ministério da Educação e as escolas que se anseia por práticas autônomas, participativas e democráticas.

Nesta linha de pensamento, Barroso (1996) introduz o conceito de “autonomia construída”, defendendo que a autonomia não se decreta, constrói-se, pelo que mais importante do que regulamentar a autonomia, é criar as condições para que ela seja “construída” em cada escola. Apenas devolvendo protagonismo aos atores locais será possível contrariar as lógicas racionalizadoras-centralizadoras e impulsionar a legitimidade de políticas junto das atuais periferias escolares.

A escola, enquanto organização complexa (Lima, 2008), deve ser o centro das políticas educativas e construir a sua identidade organizacional e a sua autonomia a partir da comunidade onde está inserida, dos seus problemas e potencialidades. No quadro do seu projeto educativo, a escola deve assumir decisões nos domínios organizacional, pedagógico, curricular, administrativo e financeiro.

A agenda da política educativa em Portugal

Encaremos o currículo como o corpo de aprendizagens que socialmente se reconhecem como necessários num dado tempo e contexto (Roldão, 2009), ou seja, uma construção social (Goodson, 2001) que não é neutra (Apple, 2006). Este reconhecimento social da necessidade de transmitir um conjunto de saberes de forma sistemática (Roldão & Almeida, 2018) transforma o currículo no núcleo central da existência da escola.

Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória

Em Portugal, o Ministério da Educação criou um documento de referência - o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (figura 1), adiante designado por Perfil dos Alunos (Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho), que estabelece a matriz a que deve obedecer o desenvolvimento do currículo. Este documento constitui-se como um referencial para todas as decisões de cariz educativo e uma orientação comum para as escolas e as ofertas educativas que proporcionam, no âmbito da escolaridade obrigatória.



Figura 1. Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória
Fonte: Ministério da Educação (2017, p. 12)

Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular

Em consonância com o Perfil dos Alunos, foi criado em 2017, um projeto piloto, em regime de experiência pedagógica, designado por Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC), que decorreu no ano letivo 2017/2018 (Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho). A nível nacional, o PAFC foi desenvolvido por 223 agrupamentos escolares e escolas não agrupadas da rede pública e privada. No total, integraram este projeto 2278 turmas do ensino básico e secundário, num total de 46910 alunos e 6832 professores envolvidos.

Enquadramento jurídico-normativo

Em 2018, foi publicado o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, que confere às escolas a possibilidade de “gerir o currículo dos ensinos básico 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 (...)” (artigo 3.º).

É conferida à escola a possibilidade de participar no desenvolvimento curricular até ao limite de 25% da carga horária semanal e da carga horária total das componentes sociocultural e científica previstas para o ciclo de formação (artigo 12.º, ponto 1), bem como de encontrar as opções curriculares mais adequadas ao Projeto Educativo de Escola, aos contextos específicos e às necessidades dos seus alunos.

Estamos perante “dois grandes níveis de decisão curricular”: o “nível central que estabelece o *core curriculum*”, e “o nível de decisão contextual”, que permite às escolas, no âmbito da sua autonomia, a “operacionalização e a gestão contextualizada do currículo” (Pacheco et al., 2018, p. 97). Ao nível do discurso normativo, é finalmente reconhecida às escolas a autonomia de romper com o caráter único do currículo prescrito nacionalmente, metaforicamente designado por Formosinho (2007) de “currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único”.

Roldão e Almeida (2018) designam esta dualidade - a existência de um tronco curricular comum, designado de currículo nacional, versus a autonomia curricular das escolas para decisões curriculares contextualizadas, através dos Projetos Curriculares de Escola e Projetos Curriculares de Turma, em articulação com o emanado no Projeto Educativo de Escola - de “binómio curricular” (figura 2).

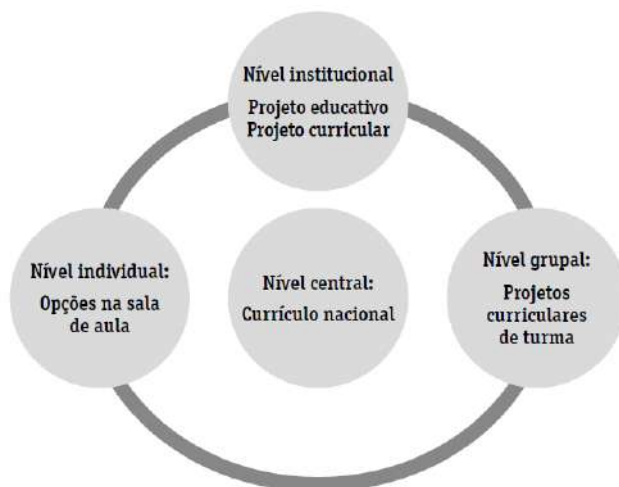


Figura 2. Articulação entre níveis de decisão curricular
Fonte: Roldão e Almeida (2018, p. 20)

Leite (2006) defende o conceito de “escola curricularmente inteligente”, ou seja, a escola deve tomar decisões curriculares, deixando

os professores de ser encarados apenas como meros executores do currículo, mas detentores de autonomia pedagógica e curricular para recontextualizar localmente o currículo.

De forma a cumprir o desiderato de que o currículo esteja ao acesso de todos os alunos, o Decreto-Lei n.º 55/2018 é acompanhado pelo Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, alterado pela Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro, que estabelece o regime jurídico da educação inclusiva e apresenta uma mudança de paradigma, através da aposta numa escola para todos.

Perante este cenário de educação inclusiva, o “binómio curricular” e a extensão dos documentos curriculares, houve a necessidade de definir as aprendizagens essenciais que devem constar no “core curriculum” (Roldão & Almeida, 2018). As Aprendizagens Essenciais identificam o currículo essencial para cada uma das disciplinas/áreas disciplinares que compõem as matrizes curriculares dos diferentes anos de escolaridade, na tentativa de reduzir conteúdos e de estabelecer relações entre as aprendizagens curriculares e o Perfil dos Alunos (Costa, 2019).

No caso da RAM, e no intuito de reforçar a autonomia pedagógica e organizacional conquistada pelos estabelecimentos de educação e ensino, foi publicado o Decreto Legislativo Regional n.º 11/2020/M, de 29 de julho (no qual foram adaptados os regimes constantes dos Decretos-Lei n.º 54 e 55/2018, de 6 de julho). Esta adaptação surge com o propósito de adequar os conhecimentos e as competências dos alunos às realidades, vivências e necessidades dos contextos regional e local (Preâmbulo do Decreto Legislativo Regional n.º 11/2020/M).

A Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC) constitui, igualmente, um documento de referência, em articulação com o Perfil dos Alunos, com as Aprendizagens Essenciais e com a reintrodução da componente de Cidadania e Desenvolvimento no currículo, que era até então opcional. Esta estratégia enuncia as áreas a trabalhar na formação dos cidadãos, reforçando o papel da cidadania na educação. As escolas possuem plena liberdade para organizar esta área curricular, integrando com outras áreas do currículo (Costa, 2019).

Em 2019, foi publicada a Portaria n.º 181/2019, de 11 de junho, que atendendo ao disposto no Decreto-Lei n.º 55/2018, consagra a possibilidade de ser conferida às escolas uma maior flexibilidade curricular, concretizada numa gestão superior a 25% das matrizes curriculares-base das ofertas educativas e formativas, com vista ao desenvolvimento de planos de inovação curricular, pedagógica ou de outros domínios. (Preâmbulo da Portaria n.º 181/2019). É ainda

atribuída às escolas a possibilidade de adotarem regras próprias na organização do ano escolar (artigo 4.º, ponto 5)

As opções curriculares e as medidas de natureza pedagógica, didática e organizacional adotadas pelas escolas devem contribuir para a aquisição e desenvolvimento de conhecimentos, capacidades e atitudes definidas nas áreas de competências do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Todas estas medidas apontam no sentido de as escolas adotarem estratégias promotoras do sucesso educativo de todos os alunos e em ações inovadoras nos domínios pedagógico, curricular e organizacional, através da articulação disciplinar, do trabalho interdisciplinar e de interligação com a comunidade.

Metodologia

Este estudo assume-se de natureza qualitativa, assente numa abordagem descritiva e interpretativa, centrado em um estudo de caso único (Afonso, 2005; Flick, 2009; Fortin, 2009; Lessard-Hébert et al., 2008; Sousa, 2005; Stake, 2007; Yin, 2005).

Numa abordagem sistémica, o estudo de caso é realizado com um dos propósitos básicos: explorar, descrever e explicar um fenómeno, tendo como objetivo compreender o caso no seu todo e na sua unicidade, ou seja, trata-se de “estudar o que é particular, único e específico” (Afonso, 2005, p. 70).

Face ao problema de investigação que nos propomos estudar definimos os objetivos específicos, dos quais destacamos os seguintes:

- i. Descrever as mudanças operadas no funcionamento da escola no âmbito do disposto no Decreto-Lei n.º 55/2018.
- ii. Caracterizar as decisões curriculares estruturantes da escola no desenvolvimento do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.
- iii. Enquadrar as práticas de gestão do currículo nas dimensões da autonomia decretada e da autonomia construída.

Delimitação do campo de estudo

Atendendo ao tema da investigação, definimos como campo de estudo uma das dez escolas da Região Autónoma da Madeira envolvidas no PAFC.

A escola entrou no projeto com todas as turmas de 5.º ano de escolaridade, envolvendo um total de 181 alunos e 41 professores. No ano letivo 2020/2021, a AFC está a ser implementada por todas as turmas de todos os anos de escolaridade, desde o 5.º ao 12.º ano.

Esta investigação centra-se em todas as turmas do 9.º ano de escolaridade e foi realizada nos anos letivos 2019/2020 e 2020/2021, estando a investigadora em fase de análise, triangulação e discussão dos dados.

Técnicas de recolha, análise e interpretação dos dados

De forma a concretizar os objetivos do estudo, conjugaram-se técnicas qualitativas e quantitativas, nomeadamente a análise documental, as entrevistas semiestruturadas e o inquérito por questionário (Afonso, 2005; Bardin, 1995; Bogdan & Biklen, 1994; Flick, 2009; Fortin, 2009; Lessard-Hébert et al, 2008; Sousa, 2005; Stake, 2007; Yin, 2005).

A análise documental incidiu nos normativos legais que enquadram a problemática da AFC, nos documentos orientadores da política educativa e nos instrumentos de gestão da escola.

Foram também realizadas catorze entrevistas semiestruturadas, designadamente ao/aos: Presidente do Conselho Executivo; Presidente do Conselho Pedagógico; Presidente do Conselho da Comunidade Educativa; 8 Diretores de Turma do 9.º ano; 5 alunos Delegados de Turma do 9.º ano (*focus group*); 1 Representante dos Encarregados de Educação e 1 Representante da Direção Regional de Educação.

Foi ainda aplicado um inquérito por questionário aos professores que lecionam o 9.º ano de escolaridade no ano letivo 2020/2021, tendo-se obtido uma taxa de resposta de 36% do universo total.

As técnicas de análise e interpretação de dados utilizadas foram a análise de conteúdo (Bardin, 1995; Sousa, 2005) e a triangulação dos dados (Fortin, 2009; Sousa, 2005).

Apresentação e Discussão dos Resultados

Através do tratamento dos dados efetuado até ao momento é possível avançar com alguns resultados provisórios. Estes resultados foram agrupados em quatro categorias distintas: escola; professores; ensino/aprendizagem e opções curriculares.

No que diz respeito à **escola**, conclui-se que esta é uma escola para todos os alunos, sendo uma escola de referência para alunos com perturbações do espectro do autismo, que aposta no ensino profissional e em cursos de educação e formação. Esta aposta na educação inclusiva cumpre com o disposto no Decreto Legislativo Regional n.º 11/2020/M, que enfatiza a importância de “dotar todos os alunos e os cidadãos de competências e qualificações que facilitem a sua inclusão no sistema de educação e formação, no mercado de trabalho, em quadros familiares enriquecedores, nas diversas comunidades de pertença (...)” (Preâmbulo do Decreto Legislativo Regional n.º 11/2020/M).

Fruto da participação do PAFC e posterior publicação do currículo dos ensinos básico e secundário, verificaram-se mudanças ao nível da gestão curricular e pedagógica, denotando-se uma maior responsabilização da escola neste sentido. Houve também a necessidade de se adequar os instrumentos de gestão estratégica da escola a estas novas dinâmicas. Procederam-se a alteração nos horários (a componente curricular de todas as turmas passou a ser lecionada no turno da manhã) e reduziu-se o número de alunos por turma. Estas medidas adotadas pela escola viabilizaram uma “gestão curricular contextualizada”, assente na multidisciplinaridade e em metodologias que incidiram na aprendizagem e na avaliação, bem como em “dinâmicas pedagógicas” baseadas na colaboração entre os docentes (artigo 5.º, ponto 2 da Portaria n.º 181/2019).

Na sequência da pandemia COVID-19, é ainda de salientar enormes constrangimentos (essencialmente tecnológicos, pedagógicos e sociais) que estão a dificultar a implementação da AFC.

Ao nível dos **professores**, salientou-se, numa fase inicial, uma resistência à mudança e a necessidade de atribuir créditos no horário semanal para os professores reunirem e planificarem em conjunto. A formação contínua foi considerada essencial como apoio permanente à reconstrução das práticas docentes. Como pontos positivos, destacam-se a valorização da cooperação docente, a aprendizagem entre pares através da entreaajuda, partilha de novas metodologias e planificação e reflexão conjuntas (Roldão & Almeida, 2018). Exigiu-se uma “metamorfose nos modos de pensar, planear, agir e interagir” por parte dos professores (Alves, 2017, p. 11).

É imprescindível admitir que o ato de ensinar implica tomar decisões e assumir responsabilidades que não são apenas de carácter técnico. Os professores devem ser encarados como decisores cuja ação exige um considerável grau de autonomia sobre os objetivos, o

currículo, os métodos pedagógicos e a avaliação das aprendizagens. A autoridade destes profissionais exige margens de liberdade e capacidade para decidir autonomamente de forma a contribuir para a autonomia dos educandos (Lima, 2006).

Em termos do processo de **ensino/aprendizagem**, houve a necessidade de dotar a escola de recursos materiais e tecnológicos de apoio à aprendizagem. Os alunos revelaram um aumento da autonomia e responsabilização no seu processo de aprendizagem.

Os critérios de avaliação dos alunos foram alvo de uma reformulação profunda, no sentido de desvelar a importância da avaliação formativa e de reduzir o peso da avaliação do domínio cognitivo. No entanto, os docentes apontaram existir alguma incoerência entre os diversos documentos em vigor (Aprendizagens Essenciais, Metas Curriculares, Programas e Perfil dos Alunos).

Os participantes no estudo afirmaram ainda que a avaliação externa imposta pelo Ministério da Educação não é congruente com os princípios curriculares e pedagógicos da AFC, sendo esta a área que carece de maior reformulação.

Quanto às **opções curriculares**, destacam-se a combinação parcial de disciplinas (ex: Ciências e Físico-Química), a alternância de períodos de funcionamento por disciplinas (ex: Inglês e Francês), a integração de projetos no horário semanal dos alunos de forma rotativa (ex: Apoio ao Português), o desenvolvimento de trabalho prático ou experimental com recurso ao desdobramento de turmas e a articulação do Perfil dos Alunos com as Aprendizagens Essenciais das diversas disciplinas.

Não obstante as sucessivas recomendações e referências nos programas curriculares e nos diversos documentos de política educativa, a escola pública portuguesa tem resistido, ao longo dos tempos, a uma articulação curricular (Roldão, 2009), sendo que persistem inúmeras fragilidades no currículo, que se encontra desfasado dos tempos atuais. Os currículos escolares continuam a ser enciclopédicos e a privilegiar a fragmentação dos saberes académicos e uma organização focada nas disciplinas, com uma docência fortemente disciplinar (Leite, 2012).

Conclusões

Em termos gerais, conclui-se que a AFC originou na escola em estudo práticas organizacionais, curriculares e pedagógicas que, numa

perspetiva interdisciplinar do conhecimento, privilegiam a articulação curricular e a corresponsabilização dos professores e dos alunos no processo educativo. Os alunos são encarados como o centro do processo de aprendizagem, apostando-se na realização de aprendizagens significativas e no desenvolvimento dos conhecimentos, competências e atitudes previstas no Perfil dos Alunos e que os capacite a superar os desafios do século XXI. Ainda assim, importa salientar que, no momento atual, o trabalho em torno da AFC sofreu alguns retrocessos, dados os inúmeros constrangimentos causados pela pandemia COVID-19.

As limitações desta investigação prendem-se com o facto de o método do estudo de caso apresentar algumas fragilidades ao nível da validade dos resultados alcançados, nomeadamente por não permitir generalizações (Oliveira & Ferreira, 2014; Yin, 2005). Não obstante, neste estudo recorre-se a uma abordagem predominantemente descritiva, interpretativa e hermenêutica, não havendo qualquer intenção de generalização ou de extrapolação para outros contextos.

Referências

- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação*. Edições ASA.
- Apple, M. (2006). *Ideologia e currículo* (3.ª ed.). Artmed.
- Bardin, L. (1995). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Barroso, J. (1996). *Autonomia e gestão das escolas*. Ministério da Educação.
- Barroso, J. (2017). Centralização, descentralização, autonomia e controlo. A regulação vitruviana. In L. Lima & V. Sá (Orgs.) (2017). *O Governo das escolas. Democracia, controlo e performatividade*. Edições Húmus.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos* (6.ª ed.). Porto Editora.
- Costa, J. (2019). Melhores aprendizagens e sucesso escolar. Medidas de política educativa em curso. Em J. C. Morgado, Viana, I., & Pacheco, J. A. (Orgs.). *Currículo, inovação e flexibilização* (pp. 13-24). De Facto Editores.
- D'Hainaut, L. (1980). *Educação: dos fins aos objetivos*. Almedina.
- 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 e Sociedade*, 25(87), 423-460. <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n87/21464.pdf>
- Fernandes, P. (2011). *O currículo do ensino básico em Portugal: Políticas, perspetivas e desafios*. Porto Editora.
- Flick, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa* (3.ª ed.). (J. E. Costa, Trad.). Artmed.

- Formosinho, J. (2007). *O currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único*. Edições Pedagogo.
- Fortin, M. F. (2009). *O processo de investigação. Da concepção à realização* (5.ª ed.). (N. Salgueiro, Trad.). Lusociência.
- Fraga, N. (2019). Lideranças pedagógicas em contextos emergentes de autonomia e flexibilidade curricular. *Revista Diversidades*, 54, 11-15. ISSN: 1646-1819.
- Fraga, N. (2020). Recensão crítica da obra: Teodoro, A. (2020). Contesting the Global Development of Sustainable and Inclusive Education. *Education Reform and the Challenges of Neoliberal Globalization. Revista Lusófona da Educação*, 49, pp. 231-240. doi: 10.24140/ISSN.1645-7250.rle49.15
- Goodson, I. (2001). *O currículo em mudança. Estudos na construção social do currículo*. Porto Editora.
- Leite, C. (2006). Políticas de currículo em Portugal e (im)possibilidades da escola se assumir como uma instituição curricularmente inteligente. *Currículo Sem Fronteiras* 6(2), 67-81.
- Leite, C. (2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. *Educação Unisinos*, 16(1), 87-92.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (2008). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas* (3.ª ed.). Instituto Piaget.
- Lima, L. (2006). Administração da educação e autonomia das escolas. In L. Lima, J. A. Pacheco, M. Esteves, & R. Canário. *A Educação em Portugal (1986-2006) Alguns contributos de investigação*. (pp. 5-66). Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. http://www.adcl.org.pt/observatorio/pdf/AeducacaoemPortugal_1986_2006.pdf
- Lima, L. (2008). *A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica*. (3.ª ed.) Cortez Editora.
- Lima, L., & Sá, V. (Orgs.) (2017). *O governo das escolas. Democracia, controlo e performatividade*. Edições Húmus.
- Ministério da Educação (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. https://dge.mec.pt/sites/default/files/Currículo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Pacheco, J. A., Roldão, M. C., & Estrela, M. T. (Orgs.) (2018). *Estudos de currículo*. Porto Editora.
- Rizvi, F., & Lingard, B. (2012). A OCDE e as mudanças globais nas políticas de educação. Em R. Cowen, A. Kazamias, & E. Unterhalter. *Educação comparada. Panorama internacional e perspectivas*, vol. I. (pp. 531-551). UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000217707_ISBN:978-85-7652-060-3
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de ensino - o saber e o agir do professor*. Fundação Manuel Leão.
- Roldão, M. C., & Almeida, S. (2018). *Gestão curricular para a autonomia das escolas e professores*. Direção-Geral da Educação. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Currículo/AFC/livro_gestao_curricular.pdf

- Sousa, A. (2005). *Investigação em educação*. Livros Horizonte.
- Stake, R. (2007). *A arte da investigação com estudos de caso*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Teodoro, A. (2012). Novos modos de regulação transnacional das políticas de educação: a regulação pelos resultados e o papel das comparações internacionais. (pp.17-34). Em A. Teodoro, & E. Jezine (Orgs.) *Organizações internacionais e modos de regulação das políticas de educação. Indicadores e comparações internacionais*. Liber Livro.
- Yin, R. (2005). *Estudo de caso: planeamento e métodos* (3.^a ed.). Bookman.