

Autonomia e Flexibilidade Curricular
Entre a Autonomia Decretada e a Autonomia Construída
Um estudo de caso numa escola básica e secundária
da Região Autónoma da Madeira

TESE DE DOUTORAMENTO

Sofia Micaela Castro da Silva

DOUTORAMENTO EM CURRÍCULO E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

agosto | 2022

Autonomia e Flexibilidade Curricular
Entre a Autonomia Decretada e a Autonomia Construída
Um estudo de caso numa escola básica e secundária
da Região Autónoma da Madeira

TESE DE DOUTORAMENTO

Sofia Micaela Castro da Silva

DOUTORAMENTO EM CURRÍCULO E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

ORIENTAÇÃO

Nuno Miguel da Silva Fraga

Educação não transforma o mundo.

Educação muda as pessoas.

Pessoas transformam o mundo.

(Freire, 1993)

Agradecimentos

Este trabalho representa o culminar de uma longa caminhada de formação pessoal e profissional, pautada por inúmeros desafios, angústias e indecisões, que não teria sido possível sem o apoio de algumas pessoas, às quais gostaria de expressar o meu reconhecimento e eterna gratidão.

Ao Prof. Doutor Nuno Fraga, orientador desta investigação e amigo de longa data, pelo rigor científico, apoio incondicional, lealdade, cumplicidade, paciência e palavras de força e incentivo. É um orgulho ter-te como orientador! Obrigada por me fazeres acreditar!

Ao Presidente do Conselho Executivo da Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva, por me acolher na sua escola, pelo carinho, partilha e aprendizagens. Obrigada pelo exemplo de dedicação e profissionalismo!

Aos restantes presidentes dos órgãos de direção e gestão, docentes, alunos e representante dos encarregados de educação da escola em estudo pela disponibilidade, colaboração e espírito de abertura. Obrigada pelas partilhas!

Ao Diretor Regional de Educação, pela disponibilidade e pelo importante contributo para esta investigação. Obrigada!

Às minhas colegas da Divisão de Apoio Técnico da Direção Regional de Educação pelo apoio e por compensarem as minhas ausências. Obrigada pelo companheirismo!

Aos docentes do Doutoramento em Currículo e Inovação Pedagógica da Universidade da Madeira pela partilha de saberes e pelo contributo para o meu desenvolvimento pessoal e profissional. Obrigada!

Aos estudantes, com quem aprendi muito ao longo dos últimos anos, obrigada! Acreditem sempre “a educação não pode tudo, mas pode alguma coisa...” (Freire, 2001, p. 126).

Às minhas ex-professoras e que, entretanto, se tornaram amigas, Glória Gonçalves e Maria José Camacho, por apostarem em mim quando eu ainda era uma jovem recém-licenciada e por sempre me incentivarem a ser melhor profissional e melhor pessoa. Obrigada pela confiança e por me encorajarem a seguir em frente!

Aos amigos que eu escolhi, família do coração (vocês sabem quem são), pelas incansáveis manifestações de encorajamento e de amizade. Obrigada por tudo!

À minha família, em especial ao meu marido e ao meu filho pelo amor, compreensão e aceitação da minha indisponibilidade. Foram o meu porto de abrigo nos momentos mais difíceis! Obrigada por existirem na minha vida!

Um bem-haja a todos e o meu sincero agradecimento!

Resumo

Nas últimas décadas, as políticas curriculares têm-se debatido com a primeira das questões curriculares clássicas, o que deve a escola ensinar?

A contemporaneidade das políticas curriculares portuguesas inspirou-se no discurso das políticas internacionais, emergentes de processos globalizantes, que recomendam às escolas uma maior autonomia curricular e pedagógica, articulada com a definição das aprendizagens essenciais. Cabe às escolas, a partir do currículo nacional, construir um projeto curricular contextualizado que garanta aprendizagens significativas por parte de todos os alunos.

Em Portugal, a partir de 2016, foi implementado um conjunto de iniciativas políticas, que retomam as dimensões de gestão flexível do currículo iniciadas nos anos 90, com o propósito de garantir a igualdade de acesso à escola pública e de promover o sucesso educativo de todos os alunos ao longo da escolaridade obrigatória.

Esta investigação, na área do Currículo e Inovação Pedagógica, assume-se de natureza qualitativa centrada em um estudo de caso único, uma escola pública dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e ensino secundário da Região Autónoma da Madeira, na qual se procurou compreender os processos de apropriação da Autonomia e Flexibilidade Curricular. Em termos metodológicos, utilizam-se como técnicas de recolha de dados a análise documental, as entrevistas semiestruturadas e o inquérito por questionário e como técnicas de análise e interpretação dos dados a análise de conteúdo, o tratamento estatístico e a triangulação dos dados.

Constatou-se um distanciamento entre o que é prescrito no plano normativo e o que é concretizado na escola, ao nível das práticas, ou seja, entre a autonomia decretada e a autonomia construída. As decisões relativas ao currículo, à avaliação e às práticas pedagógicas devem ser assumidas numa lógica de promoção da autonomia substantiva da escola, dos docentes e dos alunos. Exige-se uma reestruturação da gramática escolar e dos perfis dos professores e dos alunos, corresponsáveis e coautores de processos de aprendizagens flexíveis, com vista à concretização de uma escola pública justa, inclusiva e democrática.

Palavras-chave: Autonomia decretada; Autonomia construída; Flexibilidade curricular; Aprendizagens; Pesquisa qualitativa.

Abstract

In the last decades, curriculum policies have struggled with the first of the classical curriculum questions: what should school teach?

The contemporaneity of the Portuguese curricular policies was inspired by the discourse of international policies, emerging from globalizing processes, which recommend greater curricular and pedagogical autonomy to schools, articulated with the definition of essential learning. It is up to schools, based on the national curriculum, to build a contextualized curriculum project that guarantees meaningful learning for all students

Since 2016, a set of political initiatives was implemented in Portugal, which resume the dimensions of a flexible curriculum management started in the 90's. These aim at reassuring equal access to the public school to all, as well as promoting educational success to all students throughout compulsory schooling.

This research in Curriculum and Pedagogical Innovation, is of qualitative nature centered on a single case study: a public school for the 2nd and 3rd cycles of Basic Education and Secondary Education in the Autonomous Region of Madeira. It was sought to understand the processes of ownership of Curriculum Autonomy and Flexibility. In methodological terms, document analysis, semi structured interviews and survey by questionnaire are used as data collection techniques and content analysis, statistical treatment and data triangulation are used as data analysis and interpretation techniques.

A gap was found between what is set in the normative plan and what is implemented by the school in terms of practices, therefore between decreed autonomy and built autonomy. Decisions concerning curriculum, assessment and pedagogical practices must be taken considering a logic of promoting the school, teachers, and students' substantive autonomy. The restructuring of school grammar, the profiles of teachers and students, co-responsible and co-authors of flexible learning processes is required, to achieve a fair, inclusive, and democratic public school.

Keywords: Decreed autonomy; Built autonomy; Curriculum flexibility; Curriculum; Qualitative research.

Résumé

Au cours des dernières décennies, les politiques curriculaires se sont attaquées à la première des questions curriculaires classiques: que doit enseigner l'école ?

La contemporanéité des politiques curriculaires portugaises a été inspirée par le discours des politiques internationales, issu des processus de mondialisation, qui recommandent aux écoles une plus grande autonomie curriculaire et pédagogique, en accord avec la définition des apprentissages essentiels. C'est aux écoles de décider, sur la base du programme scolaire national, la construction d'un projet curriculaire contextualisé qui garantisse un apprentissage significatif pour tous les élèves.

Au Portugal, à partir de 2016, un ensemble d'initiatives politiques, reprenant les dimensions de la gestion flexible du programme entamées dans les années 90, a été mis en œuvre dans le but de garantir l'égalité pour l'accès aux écoles publiques et de garantir la réussite scolaire de tous les élèves au long de la scolarité obligatoire.

Cette recherche, dans le domaine du programme scolaire et de l'innovation pédagogique, est de nature qualitative, centrée sur une seule étude de cas, une école publique des 2^{ème} et 3^{ème} cycles de l'enseignement basique et secondaire (équivalent au collège et lycée) de la Région Autonome de Madère, qui a cherché à comprendre les processus d'appropriation de l'autonomie et de la flexibilité curriculaires. Sur le plan méthodologique, l'analyse de documents, les entretiens semi-structurés et l'enquête par questionnaire sont utilisés comme techniques de collecte de données, et l'analyse de contenu, le traitement statistique et la triangulation des données sont utilisés comme techniques d'analyse et d'interprétation des données.

Cette recherche constate un décalage entre ce qui est prescrit dans le projet normatif et ce qui est mis en œuvre, à l'école, en termes de pratiques, c'est-à-dire entre l'autonomie décrétée et l'autonomie construite. Les décisions concernant le programme scolaire, l'évaluation et les pratiques pédagogiques doivent être prises dans une logique de promotion de l'autonomie substantielle de l'école, des enseignants et des élèves. Une restructuration de la grammaire scolaire et des profils des enseignants et des élèves, co-responsables et co-auteurs des apprentissages flexibles s'impose, en vue de parvenir à une école publique juste, inclusive et démocratique.

Mots clés: Autonomie décrétée; Autonomie construite; Flexibilité curriculaire; Programme scolaire; Recherche qualitative.

Resumen

En las últimas décadas, las políticas curriculares se han debatido con la primera de las cuestiones curriculares clásicas, ¿lo que la escuela debe enseñar?

La contemporaneidad de las políticas curriculares portuguesas se ha inspirado en el discurso de las políticas internacionales, emergentes de procesos globales que recomiendan a las escuelas mayor autonomía curricular y pedagógica, articulada con la definición del aprendizaje esencial. Compete a las escuelas, a partir del currículo nacional, construir un proyecto curricular contextualizado que garantice aprendizajes significativos de parte de todos los alumnos.

En Portugal, desde 2016, se implementó un conjunto de iniciativas políticas que retoman las dimensiones de gestión flexible del currículo iniciadas en los años 90, con el propósito de garantizar la igualdad de acceso a la escuela pública y de promover el éxito educativo de todos los alumnos a lo largo de la educación obligatoria.

Esta investigación, en el área del Currículo e Innovación Pedagógica, es de naturaleza cualitativa centrada en un estudio de caso único, una escuela pública de los 2.º e 3.º ciclos de la educación básica y educación secundaria de la Región Autónoma da Madeira, en la cual se buscó entender los procesos de apropiación de la Autonomía y Flexibilidad Curricular.

En términos metodológicos, se utiliza como técnicas de coleccionar datos el análisis documental, las entrevistas semi-estructuradas y la inquisición por cuestionario y como técnicas de análisis e interpretación de los datos el análisis de contenido, el tratamiento estadístico y la triangulación de los datos.

Se ha constatado distancia entre lo que se prescribe en el plan normativo y lo que se concretiza, en la escuela, a nivel de las prácticas, o sea, entre la autonomía decretada y la autonomía construida.

Las decisiones relativas al currículo, la evaluación y las prácticas pedagógicas deben asumirse en una lógica de promoción de la autonomía sustantiva de la escuela, de los docentes y de los alumnos.

Se exige una re-estructuración de la gramática escolar y de los perfiles de los profesores y de los alumnos, co-responsables y coautores de los procesos de aprendizajes flexibles a la concretización de una escuela pública justa, inclusiva y democrática.

Palabras clave: Autonomía decretada; Autonomía construida; Flexibilidad curricular; Currículo; Investigación cualitativa.

Lista de Figuras

Figura 1 Evolução das pontuações médias nos domínios do PISA em Portugal face às médias da OCDE	24
Figura 2 Taxa de frequência da educação pré-escolar entre os 4 anos e a idade de início da escolaridade em 2020 (dados de Portugal e média da UE)	35
Figura 3 Taxa de alunos de 15 anos com baixo nível de competências em Leitura em 2018 (dados de Portugal e média da UE)	36
Figura 4 Taxa de alunos de 15 anos com baixo nível de competências em Matemática em 2018 (dados de Portugal e média da UE)	36
Figura 5 Taxa de alunos de 15 anos com baixo nível de competências em Ciências em 2018 (dados de Portugal e média da UE)	37
Figura 6 Taxa de abandono escolar precoce em 2020 (dados de Portugal e média da UE) ..	37
Figura 7 Taxa de diplomados no ensino superior com idade entre os 30 e os 34 anos (dados de Portugal e média da UE)	38
Figura 8 Taxa de população com idade entre os 20 e os 34 anos com escolaridade igual ou superior ao ensino secundário e que encontrou emprego no espaço de um a três anos (dados de Portugal e média da UE)	38
Figura 9 Taxa de adultos portugueses que participaram em atividades de aprendizagem ao longo da vida (dados de Portugal e média da UE)	39
Figura 10 Posição de Portugal relativamente às metas da UE	39
Figura 11 Objetivos de desenvolvimento sustentável	41
Figura 12 Taxa de conclusão do ensino básico em Portugal (2018/2019).....	43
Figura 13 Taxa de conclusão do ensino secundário em Portugal (2018/2019).....	43
Figura 14 Taxa de jovens e adultos (entre os 16 e os 74 anos) com competências digitais ao nível básico ou acima do básico (dados de Portugal e média da UE)	44
Figura 15 Taxa de pessoas (entre os 16 e os 24 anos) com competências digitais ao nível básico ou acima do básico (dados de Portugal e média da UE)	45
Figura 16 Learning Framework 2030	48
Figura 17 Bússola de aprendizagem da OCDE para 2030	49
Figura 18 Dimensões para o desenvolvimento do Espaço Europeu da Educação	54
Figura 19 Imagens organizacionais segundo Morgan (1996)	60
Figura 20 Grau de autonomia escolar na utilização de fundos públicos	88
Figura 21 Grau de autonomia escolar para conteúdos e processos pedagógicos	89

Figura 22	Sistemas de administração do currículo com diferentes focos	94
Figura 23	Exemplo de perfis de técnicos especializados por foco de medidas de desenvolvimento pessoal, social e comunitário	124
Figura 24	Estabelecimentos de ensino da RAM que participaram no PAFC	130
Figura 25	Esquema conceitual do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória..	132
Figura 26	Esquema conceitual de competências	133
Figura 27	Articulação entre níveis de decisão curricular	139
Figura 28	Eixos de análise do estudo “Avaliação externa da autonomia e flexibilidade curricular. Decreto-Lei n.º 55/2018. Relatório Final 2018-2020	144
Figura 29	Articulação entre campos de decisão curricular	149
Figura 30	Horário semanal do serviço letivo pela televisão #EstudoEmCasa.....	160
Figura 31	Esquema conceitual da análise SWOT	180
Figura 32	Género dos docentes inquiridos.....	201
Figura 33	Habilitações académicas dos docentes inquiridos	202
Figura 34	Grupo de recrutamento dos docentes inquiridos	202
Figura 35	Vínculo profissional dos docentes inquiridos.....	203
Figura 36	Docentes inquiridos em situação de destacamento ou requisição	203
Figura 37	Anos de escolaridade lecionados pelos docentes inquiridos	203
Figura 38	Níveis de ensino lecionados pelos docentes inquiridos	204
Figura 39	Cargos desempenhados pelos inquiridos	204
Figura 40	Clima organizacional da escola, segundo os docentes inquiridos	213
Figura 41	Entidades que promoveram formação na área da AFC	257
Figura 42	Formação dinamizada aos docentes.....	259
Figura 43	Necessidades de formação dos docentes	260

Lista de Tabelas

Tabela 1	Metas da Educação e Formação 2020	34
Tabela 2	Resultados obtidos relativamente às metas da Educação e Formação 2020 (dados de Portugal e média da UE)	40
Tabela 3	O “novo normal” em educação.....	50
Tabela 4	Objetivos para a Juventude Europeia 2019-2027	52
Tabela 5	Grau de autonomia outorgado às escolas públicas, segundo os diretores de escola	84
Tabela 6	Percentagem de docentes que afirmaram possuir autonomia, por área	86
Tabela 7	Provas de aferição, provas finais nacionais e exames nacionais realizados em Portugal, por nível de ensino e ano de escolaridade	91
Tabela 8	Agrupamento de Escolas que participaram no PPIP	126
Tabela 9	Número de unidades orgânicas envolvidas no PAFC, por Região.....	129
Tabela 10	Número de turmas, por ano e modalidade de ensino, alunos e professores envolvidos no PAFC.....	129
Tabela 11	Estabelecimentos de ensino da RAM que participaram no PAFC, por nível de ensino e concelho.....	130
Tabela 12	Matrizes curriculares-base do 3.º ciclo do ensino básico geral	135
Tabela 13	Organização e Desenvolvimento do Projeto MAIA.....	148
Tabela 14	Eixos, domínios e ações específicas do Plano 21 23 Escola+	169
Tabela 15	Composição do órgão de direção da escola.....	174
Tabela 16	Composição dos órgãos de administração e gestão da escola.....	174
Tabela 17	Oferta formativa da escola.....	175
Tabela 18	Número de alunos da escola, por nível de ensino	175
Tabela 19	Número de alunos dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, por ano de escolaridade	175
Tabela 20	Número de alunos do ensino secundário, por ano de escolaridade	176
Tabela 21	Número de alunos dos cursos de educação e formação e cursos profissionais, por ano de escolaridade	176
Tabela 22	Projetos, clubes e núcleos da escola	177
Tabela 23	Serviços disponibilizados pela escola	177
Tabela 24	Espaços físicos da escola.....	178
Tabela 25	Número total de pessoal docente da escola por vínculo/situação profissional....	178
Tabela 26	Número total de pessoal não docente da escola	179

Tabela 27	Análise interna da escola (pontos fortes e pontos fracos)	180
Tabela 28	Análise externa da escola (oportunidades e ameaças).....	181
Tabela 29	Pontos fortes e pontos fracos da escola	182
Tabela 30	Objetivos estratégicos da escola, metas e meios de verificação.....	183
Tabela 31	Datas, locais de realização e duração das entrevistas	196
Tabela 32	Caracterização dos presidentes dos órgãos de direção e gestão da escola	197
Tabela 33	Caracterização dos/as Diretores de Turma entrevistados/as	198
Tabela 34	Caracterização da Encarregada de Educação entrevistada	198
Tabela 35	Caracterização dos/as Alunos/as entrevistados/as	199
Tabela 36	Caracterização do representante da Direção Regional de Educação entrevistado	199
Tabela 37	Idade dos docentes inquiridos	201
Tabela 38	Tempo de serviço dos docentes inquiridos.....	201
Tabela 39	Categorias e subcategorias da análise de conteúdo	207
Tabela 40	Aspetos positivos da escola, segundo os docentes inquiridos	214
Tabela 41	Aspetos que carecem de melhoria na escola, segundo os docentes inquiridos ...	217
Tabela 42	Generalização da AFC pelos diferentes anos de escolaridade (2.º e 3.º ciclos do ensino básico e ensino secundário)	221
Tabela 43	Opções curriculares da escola para o 9.º ano de escolaridade	222
Tabela 44	Temas e aprendizagens a desenvolver no 3.º ciclo do ensino básico na disciplina de Cidadania e Desenvolvimento, por ano de escolaridade	229
Tabela 45	Instrumentos de gestão curricular utilizados e grau de importância atribuído pelos docentes	233
Tabela 46	Critérios de avaliação do domínio atitudinal para o 3.º ciclo do ensino básico ..	240
Tabela 47	Critérios de avaliação do domínio cognitivo na disciplina de Alemão	241
Tabela 48	Critérios de avaliação do domínio cognitivo na disciplina de Cidadania e Desenvolvimento.....	242
Tabela 49	Critérios de avaliação do domínio cognitivo na disciplina de Ciências Naturais	242
Tabela 50	Critérios de avaliação do domínio cognitivo na disciplina de Educação Física..	242
Tabela 51	Critérios de avaliação do domínio cognitivo na disciplina de Educação Física (alunos com Atestado Médico Permanente).....	243
Tabela 52	Critérios de avaliação do domínio cognitivo na disciplina de Educação Tecnológica	243
Tabela 53	Critérios de avaliação do domínio cognitivo na disciplina de Educação Visual	243

Tabela 54	Critérios de avaliação do domínio cognitivo na disciplina de Físico-Química...	244
Tabela 55	Critérios de avaliação do domínio cognitivo na disciplina de Francês	244
Tabela 56	Critérios de avaliação do domínio cognitivo na disciplina de Geografia.....	244
Tabela 57	Critérios de avaliação do domínio cognitivo na disciplina de História.....	245
Tabela 58	Critérios de avaliação do domínio cognitivo na disciplina de Inglês.....	245
Tabela 59	Critérios de avaliação do domínio cognitivo na disciplina de Matemática.....	245
Tabela 60	Critérios de avaliação do domínio cognitivo na disciplina de Português.....	246
Tabela 61	Critérios de avaliação do domínio cognitivo na disciplina de Tecnologias de Informação e Comunicação.....	246
Tabela 62	Ponderação dos testes/fichas de avaliação na avaliação dos alunos, por disciplina	247
Tabela 63	Critérios de avaliação da área curricular não disciplinar de Formação Pessoal e Social.....	249
Tabela 64	Equipa responsável pelo acompanhamento do PAFC nos estabelecimentos de ensino da RAM.....	250
Tabela 65	Eventos formativos promovidos pela DRE no âmbito do PAFC	251
Tabela 66	Equipa responsável pela aplicação da AFC nos estabelecimentos de ensino da RAM	254
Tabela 67	Eventos formativos promovidos pela DRE no âmbito da AFC	255
Tabela 68	Reação dos professores à AFC	261
Tabela 69	Reação dos alunos à AFC	265
Tabela 70	Pontos fortes / benefícios da AFC na categoria desenvolvimento curricular e pedagógico, segundo os docentes inquiridos	269
Tabela 71	Pontos fortes / benefícios da AFC na categoria trabalho docente, segundo os docentes inquiridos.....	271
Tabela 72	Pontos fortes / benefícios da AFC na categoria dimensão institucional, famílias e território, segundo os docentes inquiridos.....	272
Tabela 73	Pontos fracos da AFC na categoria política educativa, segundo os docentes inquiridos.....	272
Tabela 74	Pontos fracos da AFC na categoria desenvolvimento curricular e pedagógico, segundo os docentes inquiridos.....	275
Tabela 75	Pontos fracos da AFC na categoria trabalho docente, segundo os docentes inquiridos	276

Tabela 76 Pontos fracos da AFC na categoria dimensão institucional, segundo os docentes inquiridos.....	277
Tabela 77 Pontos fracos da AFC na categoria famílias e comunidade, segundo os docentes inquiridos.....	278
Tabela 78 Dificuldades da AFC na categoria política educativa, segundo os docentes inquiridos.....	281
Tabela 79 Dificuldades da AFC na categoria desenvolvimento curricular e pedagógico, segundo os docentes inquiridos.....	284
Tabela 80 Dificuldades da AFC na categoria trabalho docente, segundo os docentes inquiridos	290
Tabela 81 Dificuldades da AFC na categoria dimensão institucional, segundo os docentes inquiridos.....	291
Tabela 82 Dificuldades da AFC na categoria famílias e comunidade, segundo os docentes inquiridos.....	291
Tabela 83 Dificuldades da AFC na categoria alunos, segundo os docentes inquiridos	293

Lista de Abreviaturas e Siglas

AE | Aprendizagens Essenciais

AFC | Autonomia e Flexibilidade Curricular

AGEE | Agenda Globalmente Estruturada da Educação

ANQEP | Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I.P.

CA | Conselho Administrativo

CCE | Conselho da Comunidade Educativa

CE | Conselho Executivo

CEF | Cursos de Educação e Formação

CEMC | Cultura Educacional Mundial Comum

CERI | Centro para a Investigação e Inovação no Ensino

CFAE | Centros de Formação de Associações de Escola

CIE-UMa | Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira

CNE | Conselho Nacional de Educação

COVID-19 | *Coronavirus Disease*

CP | Conselho Pedagógico

CRP | Constituição da República Portuguesa

DGE | Direção-Geral da Educação

DGEEC | Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência

DRE | Direção Regional de Educação

E@D | Ensino a Distância

EB1/PE | Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar

EB23 | Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos

EBSAAS | Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva

EF | Educação Física

EF 2020 | Quadro estratégico para a cooperação europeia nas áreas da educação e formação 2020

EMAEI | Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva

ENEC | Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania

IAVE | Instituto de Avaliação Educativa, I.P.

IEA | *International Association for the Evaluation of Educational Achievement*

INE | Instituto Nacional de Estatística

INES | *Indicators of Educational Systems*

LBSE | Lei de Bases do Sistema Educativo

MAC | Método Aberto de Coordenação

MAIA | Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica

OCDE | Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

ODS | Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

OECD | *Organisation for Economic Co-operation and Development*

ONU | Organização das Nações Unidas

PAE | Plano Anual de Escola

PAFC | Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular

PAP | Prova de Aptidão Profissional

PDPSC | Planos de Desenvolvimento Pessoal, Social e Comunitário

PEE | Projeto Educativo de Escola

PIRLS | Programa Internacional de Avaliação da Literacia de Leitura

PISA | Programa Internacional para Avaliação de Estudantes

PNPSE | Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar

PPIP | Projetos-Piloto de Inovação Pedagógica

PPSE | Projetos de Promoção do Sucesso Escolar

RAM | Região Autónoma da Madeira

RI | Regulamento Interno

SPCE | Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação

SRE | Secretaria Regional de Educação, Ciência e Tecnologia

SWOT | *Strenghts, Weaknesses, Opportunities, Threats*

TALIS | Inquérito Internacional sobre o Ensino e Aprendizagem

TIMSS | Avaliação Internacional do Desempenho dos Alunos em Matemática e Ciências

TPC | Trabalhos para casa

UE | União Europeia

UNESCO | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UTAD | Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro

Sumário

Introdução.....	1
Capítulo I - A Regulação Transnacional das Políticas de Educação.....	13
1.1. Pós-Modernidade, Globalização e Educação	13
1.2. O Papel das Organizações Internacionais na Política Educativa.....	19
1.3. Quadros de Referência para as Políticas Internacionais e Nacionais no Domínio da Educação.....	27
1.3.1. Declaração Universal dos Direitos Humanos	27
1.3.2. Constituição da República Portuguesa	27
1.3.3. Lei de Bases do Sistema Educativo	29
1.3.4. Declaração Mundial sobre Educação para Todos.....	31
1.3.5. Tratado de Maastricht	32
1.3.6. Estratégia de Lisboa.....	33
1.3.7. Estratégia Europa 2020.....	33
1.3.8. Agenda 2030 - Objetivos de Desenvolvimento Sustentável.....	40
1.3.9. Fórum Mundial de Educação	45
1.3.10. Bússola de Aprendizagem da OCDE para 2030	47
1.3.11. Agenda Estratégica da UE para 2019 - 2024.....	51
1.3.12. Estratégia da UE para a Juventude 2019-2027	52
1.3.13. Espaço Europeu da Educação e Plano de Ação para a Educação Digital.....	54
1.3.14. Um Novo Contrato Social para a Educação - Futuros da Educação	55
Capítulo II - Da Centralização ao Discurso da Autonomia: entre a Autonomia Decretada e a Autonomia Construída.....	57
2.1. A Escola como uma Organização Complexa	57
2.2. A Autonomia das Escolas no Centro das Políticas Educativas em Portugal.....	66
2.2.1. O Plano das Intenções Declaradas	67
2.2.1.1. Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro.	71
2.2.1.2. Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio.	72
2.2.1.3. 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.	75
2.2.1.4. Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, alterado pelo Decreto-Lei n.º 224/2009, de 11 de setembro, e pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho.	82
2.2.2. O plano das ações	83

2.2.2.1. Grau de Autonomia das Escolas e dos Professores.....	84
2.2.2.2. Autonomia e <i>Accountability</i>	90
2.2.3. Refletindo sobre a Gestão e a Autonomia das Escolas	93
Capítulo III - A Realidade Curricular da Escola Pública em Portugal	103
3.1. O Currículo no Centro do Debate Político	103
3.2. A Centralidade do Currículo nas Políticas Educativas na Escola Pública em Portugal	120
3.2.1. Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar.....	122
3.2.2. Projetos-Piloto de Inovação Pedagógica.....	125
3.2.3. Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania.....	127
3.2.4. Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular	128
3.2.5. Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória	132
3.2.6. Educação Inclusiva	134
3.2.7. Matrizes Curriculares-Base e Aprendizagens Essenciais	135
3.2.8. Autonomia e Flexibilidade Curricular	138
3.2.9. Avaliação das Aprendizagens	147
3.3. Refletindo sobre a Autonomia e Flexibilidade Curricular.....	151
3.4. Efeitos da Pandemia COVID-19 na Educação	157
Capítulo IV - Opções Metodológicas	173
4.1. O Contexto da Investigação.....	173
4.2. Questões e Objetivos da Investigação	185
4.2.1. Questões da Investigação	185
4.2.2. Objetivos da Investigação	185
4.2.2.1. Objetivo Geral.....	185
4.2.2.2. Objetivos Específicos.....	186
4.3. A Pesquisa Qualitativa em Educação	186
4.4. O Estudo de Caso Enquanto Metodologia de Cariz Qualitativo	189
4.5. Técnicas de Recolha de Dados e Sujeitos da Investigação	193
4.5.1. Análise Documental.....	194
4.5.2. Entrevistas semiestruturadas.....	195
4.5.3. Inquérito por Questionário	199
4.6. Técnicas de Análise e Interpretação dos Dados	204
4.6.1. Análise de Conteúdo	205
4.6.2. Tratamento Estatístico	208

4.6.3. Triangulação dos dados	209
4.7. Questões Éticas e Deontológicas.....	210
Capítulo V - Apresentação e Discussão dos Dados.....	213
5.1. A Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva.....	213
5.2. Participação no Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular e Implementação da Autonomia e Flexibilidade Curricular	218
5.2.1.1. Opções Curriculares no 3.º Ciclo do Ensino Básico.	222
5.2.1.1.1. Área curricular de Cidadania e Desenvolvimento.	228
5.2.1.2. Gestão e planeamento curricular.....	232
5.2.1.3. O processo de avaliação das aprendizagens.....	238
5.2.2. Coordenação, acompanhamento e monitorização da AFC	249
5.2.3. Formação dos Docentes	256
5.2.4. Reação dos Docentes, Alunos e Encarregados de Educação.....	261
5.2.4.1 Reação dos Docentes.	261
5.2.4.2. Reação dos Alunos.....	264
5.2.4.3. Reação dos Encarregados de Educação.	267
5.2.5. Pontos Fortes, Pontos Fracos e Dificuldades da AFC	268
5.2.5.1. Pontos Fortes da AFC.	268
5.2.5.2. Pontos Fracos da AFC.....	272
5.2.5.3. Dificuldades da AFC.....	278
5.3. Autonomia da Escola.....	293
5.3.1 Ação dos Órgãos de Direção e Gestão da Escola na AFC.....	294
5.3.2 Da Autonomia Decretada à Autonomia Construída	300
5.4. Educação em Tempo de Pandemia COVID-19	310
5.4.1. Do Ensino Remoto de Emergência à Gestão da Pandemia na Escola	310
5.4.2. Efeitos da Pandemia na Educação, na AFC e no Perfil dos Alunos	316
Conclusões	329
Recomendações	335
Referências	337

Apêndices

Apêndice 1 - Guiões das entrevistas

- 1.1. Guião da entrevista ao Presidente do Conselho Executivo
- 1.2. Guião da entrevista ao Presidente do Conselho Pedagógico
- 1.3. Guião da entrevista à Presidente do Conselho da Comunidade Educativa
- 1.4. Guião da entrevista aos Diretores de Turma
- 1.5. Guião da entrevista ao Representante dos Encarregados de Educação
- 1.6. Guião da entrevista aos Alunos
- 1.7. Guião da entrevista ao Diretor Regional de Educação

Apêndice 2 - Transcrições das entrevistas

- 2.1. Transcrição da entrevista ao Presidente do Conselho Executivo
- 2.2. Transcrição da entrevista ao Presidente do Conselho Pedagógico
- 2.3. Transcrição da entrevista à Presidente do Conselho da Comunidade Educativa
- 2.4. Transcrições da entrevista ao Diretor de Turma do 9.º1
- 2.5. Transcrições da entrevista ao Diretor de Turma do 9.º2
- 2.6. Transcrições da entrevista ao Diretor de Turma do 9.º3
- 2.7. Transcrições da entrevista ao Diretor de Turma do 9.º4
- 2.8. Transcrições da entrevista ao Diretor de Turma do 9.º5
- 2.9. Transcrições da entrevista ao Diretor de Turma do 9.º6
- 2.10. Transcrições da entrevista ao Diretor de Turma do 9.º7
- 2.11. Transcrições da entrevista ao Diretor de Turma do 9.º8
- 2.12. Transcrição da entrevista ao Representante dos Encarregados de Educação
- 2.13. Transcrição da entrevista aos Alunos
- 2.14. Transcrição da entrevista ao Diretor Regional de Educação

Apêndice 3 - Inquérito por questionário aplicado aos docentes do 9.º ano de escolaridade

Apêndice 4 - Análise de conteúdo das entrevistas

Apêndice 5 - Tratamento estatístico dos inquéritos por questionário

- 5.1. Respostas dos docentes inquiridos
- 5.2. Tratamento estatístico

Apêndice 6 - Pedidos e autorizações para a realização do estudo

- 6.1. Pedido e autorização da DRE
- 6.2. Pedido e autorização da EBSAAS

Apêndice 7 - Declarações de Consentimento Informado

- 7.1. Declaração de Consentimento Informado para a realização das entrevistas
- 7.2. Declaração de Consentimento Informado para a realização das entrevistas aos alunos
- 7.3. Declaração de Consentimento Informado para o preenchimento do inquérito por questionário

Anexos

Anexo 1 - Projetos Educativos de Escola

- 1.1. Projeto Educativo de Escola 2015-2019
- 1.2. Projeto Educativo de Escola 2019-2023

Anexo 2 - Planos Anuais de Escola

- 2.1. Plano Anual de Escola 2018/2019
- 2.2. Plano Anual de Escola 2019/2020
- 2.3. Plano Anual de Escola 2020/2021

Anexo 3 - Regulamento Interno

Anexo 4 - Planos Curriculares de Turma

- 4.1. Planos Curriculares de Turma do 7.º ano (ano letivo 2018/2019)
- 4.2. Planos Curriculares de Turma do 8.º ano (ano letivo 2019/2020)
- 4.3. Planos Curriculares de Turma do 9.º ano (ano letivo 2020/2021)

Anexo 5 - Relatório de Autoavaliação

Anexo 6 - Critérios de avaliação

- 6.1. Critérios de avaliação 2018/2019
- 6.2. Critérios de avaliação 2020/2021
- 6.3. Critérios de avaliação 2021/2022
- 6.4. Descritores de desempenho dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e ensino secundário

Anexo 7 - Relatório PAFC. Resultados do inquérito aos alunos, encarregados de educação e professores.

Introdução

Num mundo globalizado e competitivo, as sociedades pós-modernas são cada vez mais exigentes no que se refere à natureza e ao conteúdo dos conhecimentos e competências que as escolas devem desenvolver com os seus alunos (OECD, 2016, 2018b, 2018c, 2019b; Fernandes, 2022). Ao longo das últimas décadas, as políticas curriculares têm-se debatido acerca da primeira das questões curriculares clássicas, o que deve a escola ensinar, ou seja, o que devem as crianças e os jovens aprender? Esta continua a ser a questão curricular central (Alves, 2017), uma vez que o currículo constitui o núcleo da existência da escola (Roldão & Almeida, 2018b), competindo-lhe, a partir das opções e prioridades de aprendizagem definidas no currículo nacional, criar as condições e estratégias específicas para garantir que as aprendizagens se possam concretizar. Este desenvolvimento curricular implica que seja dada às escolas autonomia para a construção de um projeto curricular adequado aos contextos específicos e às necessidades dos alunos.

A contemporaneidade das políticas curriculares portuguesas inspirou-se no discurso das políticas internacionais que recomendam às escolas uma maior autonomia curricular, articulada com a definição das aprendizagens comuns consideradas essenciais (OECD, 2016; 2018c; UNESCO, 2016b, 2017). A este respeito, Roldão e Almeida (2018b) afirmam que “trata-se de facto de um processo de transformação gradual das lógicas organizacionais e pedagógicas do trabalho da escola e dos professores, numa perspetiva transformativa estrutural com vista à melhoria da aprendizagem de todos os alunos” (p. 43).

Em Portugal, o programa do XXI Governo Constitucional (2015-2019) estabeleceu a educação como uma das prioridades, enquanto meio privilegiado de promover a justiça social e a igualdade de oportunidades, pelo que as políticas públicas de educação que se desenvolveram nos anos subsequentes tiveram como propósito garantir a igualdade de acesso à escola pública e promover o sucesso educativo de todos os alunos ao longo dos 12 anos de escolaridade obrigatória (Pereira et al., 2021). A partir de 2016, foi implementado um conjunto diversificado de iniciativas políticas levadas a cabo pelo Ministério da Educação e medidas que retomam as dimensões de gestão flexível do currículo iniciadas nos anos 90 (Leite, 2019; Roldão & Almeida, 2018b), designadamente:

- Resolução do Conselho de Ministros n.º 23/2016, de 11 de abril, que cria o Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE);

- Despacho n.º 3721/2017, de 3 de maio, que autoriza a realização de Projetos-Piloto de Inovação Pedagógica (PIIP), em regime de experiência pedagógica, durante três anos escolares;
- Despacho Normativo n.º 6173/2016, de 10 de maio, que cria o Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania, com a missão de conceber uma Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC), a implementar nas escolas do ensino público;
- Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho, que autoriza, em regime de experiência pedagógica, a implementação do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC) dos ensinos básico e secundário, no ano letivo 2017/2018;
- Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho, que define o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória;
- 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;
- Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, alterado pelo Decreto-Lei n.º 70/2021, de 3 de agosto, que estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens.
- Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho, que homologa as Aprendizagens Essenciais dos 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico;
- Despacho n.º 8476-A/2018, de 31 de agosto que homologa as Aprendizagens Essenciais do ensino secundário;
- Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA) (Fernandes, 2020, 2021).

Atendendo ao panorama atual do sistema educativo português, e uma vez que qualquer investigação “tem por base um problema inicial que, crescente e ciclicamente, se vai complexificando, em interligações constantes com novos dados, até à procura de uma interpretação válida, coerente e solucionadora” (Pacheco, 1995, p. 67) tentamos encontrar um problema de investigação que cumprisse com dois requisitos. Por um lado, que nos despertasse especial interesse ou inquietude e, por outro, que fosse pertinente para a comunidade educativa e consequentemente para o debate atual da política educativa em Portugal. A escolha do tema de investigação foi fortemente influenciada por duas variáveis, nomeadamente o percurso académico e a experiência profissional do investigador.

Em primeiro lugar, a pluralidade e diversidade dos saberes adquiridos quer através da formação de base na área das Ciências da Educação, quer do Mestrado em Ciências da

Educação - área de Administração Educacional, propiciaram conhecimentos, capacidades e atitudes imprescindíveis à realização de uma investigação científica. Paralelamente, a consciência de que a complexidade e a diversidade da educação não se compadecem com visões redutoras e unilineares leva-nos a crer que poderemos dar o nosso contributo para a compreensão da realidade e dos fenómenos educativos.

Um estudo objectivo e fundamentado dos fenómenos educativos tem condições para moderar excessos pessoais e sociais; as Ciências da Educação estão em condições de fazer o necessário diagnóstico (psicopedagógico e psicossocial) do que está na base desses excessos, bem como estão aptas para a criação de mecanismos de verificação indispensáveis para a avaliação da eficácia de políticas e de práticas educativas. A ausência e o alheamento em relação ao que elas vão concluindo são responsáveis por tantos erros impunes e más experiências repetidas inutilmente.

As Ciências da Educação têm, entre outras funções, que fazer a análise destas contradições, esclarecê-las e, como tal, ajudar a encontrar e a adoptar as atitudes certas e realistas. Tudo o que as Ciências da Educação estudam - se o estudam com a objectividade que lhes é indispensável - não pode ir contra aquilo que a Educação deve ser. (Boavida & Amado, 2008, p. 373)

Em segundo lugar, a inspiração e o estímulo decorrente da atividade profissional desempenhada enquanto técnica superior de educação na Direção Regional de Educação (DRE) da Secretaria Regional de Educação, Ciência e Tecnologia (SRE) da Região Autónoma da Madeira (RAM), cuja missão é

promover, desenvolver e operacionalizar as políticas educativas da Região Autónoma da Madeira de âmbito pedagógico e didático, relativas à educação pré-escolar, aos ensinos básico e secundário e à educação extraescolar, numa perspetiva inclusiva, contribuindo para a melhoria contínua da qualidade das aprendizagens e potenciadora do sucesso escolar e da elevação da qualificação pessoal, social e profissional da população madeirense e porto-santense. (DRE, 2022)

Por último, a motivação decorrente das funções docentes exercidas nos últimos sete anos, enquanto assistente convidada do Departamento de Ciências da Educação da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade da Madeira, e a lecionação de diferentes unidades curriculares, como por exemplo, Intervenção Comunitária, Gestão de Projetos em Educação, Formação Profissional e Educação Comparada, que se debruçam criticamente sobre o estado

da educação em Portugal, o que tem contribuído para um olhar crítico face a algumas práticas educativas, curriculares e pedagógicas que persistem no sistema educativo português.

O cruzamento de todas estas variáveis despoletou a motivação e o interesse pelo estudo e interpretação do fenómeno da Autonomia e Flexibilidade Curricular (AFC), na sequência da publicação do Decreto-Lei n.º 55/2018. Acresce o facto de que a nível nacional foram realizados três estudos - um estudo avaliativo compreensivo do PAFC (Cosme, 2018b), uma avaliação externa da AFC referente ao período 2018-2020 (Cosme, 2020) e um relatório de acompanhamento, monitorização e avaliação da aplicação do Decreto-Lei n.º 54/2018 e do Decreto-Lei n.º 55/2018, referente ao ano letivo 2020/2021 (Ministério da Educação, 2021a), sendo que nos últimos dois não estão incluídas as escolas da RAM.

A seleção do problema de investigação é, efetivamente, uma das fases mais difíceis deste processo (Tuckman, 2000), constituindo a pergunta de partida a linha orientadora do trabalho, pelo que assume extrema importância que esta contenha na sua enunciação as características de clareza, precisão, exequibilidade e pertinência (Quivy & Campenhoudt, 1992; Tuckman, 2000). Tendo em conta estes pressupostos, e dada a emergência do tema, formulou-se a seguinte questão de investigação: *Como é que a escola se apropria da autonomia e flexibilidade curricular?* A investigação surge com o objetivo de compreender os processos de apropriação da AFC por parte de uma escola pública dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e ensino secundário da RAM. Foi definido como campo de estudo uma das dez escolas da RAM envolvidas no PAFC, no ano letivo 2017/2018, a Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva (EBSAAS). A escolha da escola não foi aleatória e deveu-se ao facto de a escola ter notoriedade como uma instituição de referência ao nível dos 2.º e 3.º ciclos na RAM e algum reconhecimento público de formas de trabalho mais arrojadas e diferentes do usual.

A escola em estudo entrou no PAFC com todas as turmas de 5.º ano de escolaridade, o que envolveu um total de 181 alunos e 41 professores. No ano letivo 2018/2019, a escola implementou, pelo segundo ano consecutivo, o processo de AFC, dando, por um lado continuidade ao trabalho desenvolvido com as turmas do ano anterior - que transitaram do 5.º para o 6.º ano - e, por outro lado, iniciando a sua aplicação em todas as turmas dos anos iniciais (números 1 e 2 do artigo 38.º do Decreto-Lei n.º 55/2018), nomeadamente os 5.º, 7.º e 10.º anos de escolaridade, envolvendo um total de 83 docentes.

No ano letivo 2019/2020, a AFC já abarcava a quase totalidade das turmas, designadamente os 5.º, 6.º, 7.º, 8.º, 10.º e 11.º. Estavam apenas em falta os últimos anos de escolaridade do 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário, nomeadamente os 9.º e 12.º

anos. No ano letivo 2020/2021, a AFC foi implementada desde o 5.º ano ao 12.º ano, abrangendo a totalidade das turmas da escola.

De forma a garantir a continuidade quer do corpo docente quer discente no momento de entrada do investigador em campo, optamos por incidir este estudo no 3.º ciclo, ou seja, em todas as turmas que se encontravam no 7.º ano de escolaridade no ano letivo 2018/2019 e que no ano letivo 2020/2021 estavam a concluir o 3.º ciclo. O estudo foi desenvolvido ao longo do ano letivo 2020/2021 e os sujeitos da investigação foram os presidentes dos órgãos de direção e gestão da escola (com exceção do Conselho Administrativo), os Diretores de Turma, os docentes e os Delegados de todas as turmas de 9.º ano, com exceção dos cursos de educação e formação (CEF), bem como uma das representantes dos encarregados de educação no Conselho da Comunidade Educativa.

Pretendendo que esta investigação se assuma como um registo holístico, mas sobretudo explicativo e interpretativo, dos processos de apropriação da AFC no contexto em estudo, este trabalho é constituído por cinco capítulos.

No capítulo primeiro desenhou-se o enquadramento teórico centrado na regulação transnacional das políticas de educação. Recorrendo a diversos autores (Bauman, 2001, 2007; Giddens, 2000; Hargreaves, 1998; Jameson, 1991; Lipovetsky & Charles, 2018; Lyotard, 1989; Smart, 1993; Sousa, 2012) caracterizou-se o atual período que vivemos, a pós ou hipermodernidade, enquanto marco de uma reorganização profunda do funcionamento das sociedades democráticas avançadas, catalisador de mudanças a todos os níveis. Estabeleceu-se, a partir dos trabalhos de Dale (2004), a distinção entre a Cultura Educacional Mundial Comum e a Agenda Globalmente Estruturada da Educação, no sentido de compreender a relação entre a globalização e a educação e interpretar a influência do efeito transnacional no desenvolvimento dos sistemas educativos e das agendas políticas nacionais. Para tal, revisitaram-se diversos autores (Afonso, 2001; Antunes, 2006; Azevedo, 2007; Ball, 2008; Barroso, 2006, 2018, 2022; Beck, 1999; Dale, 1998, 2000, 2004, 2005; Fernandes, 2011; Giddens, 2000; Sousa, 2018; Stoer, 2002; Teodoro, 2003, 2020) que apontam para uma agenda global que dita tendências globais transnacionais rumo a uma homogeneização e convergência das políticas educativas nacionais, sendo o currículo escolar prescrito externamente, a partir de ideais e convenções educacionais mundiais.

Esta regulação transnacional das políticas educativa é ditada por diversas organizações internacionais, tais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), a União Europeia (UE) e o Banco Mundial, cujas diretrizes e recomendações assumem uma enorme influência na definição das políticas educativas locais, especialmente no

caso de países semiperiféricos, como é o caso de Portugal. Atendendo a este facto, analisou-se a influência da OCDE e da UE nas políticas públicas de educação, segundo a perspetiva de vários investigadores (Antunes, 2005; Ball, 1998; Dale, 2004, 2007; Demeuse, 2012; Fernandes, 2011; Ferreira et al., 2017; Fraga, 2020; Goldstein, 2004; Lima & Sá, 2017; Lima, et al., 2019; Marques et al., 2008; Mons, 2007; Moutsios, 2009; Rizvi & Lingard, 2012; Robertson, 2022; Teodoro, 2001, 2012, 2020; Van Haecht, 2005) e reconheceu-se que o poder do *ocedeismo* (Teodoro, 2020) é exercido através de projetos estatísticos internacionais, tais como o Programa Internacional para Avaliação de Estudantes (PISA) e o Inquérito Internacional sobre o Ensino e Aprendizagem (TALIS), bem como da publicação de indicadores quantitativos que se baseiam na comparação internacional e de estudos/relatórios que regulam os sistemas educativos dos diferentes países. Reconheceu-se, igualmente, que a europeização das políticas educativas (Antunes, 2005) é evidenciada através do processo de comparabilidade dos sistemas nacionais, recorrendo-se ao Método Aberto de Coordenação, através do qual são estabelecidos objetivos comuns, indicadores e *benchmarks* quantitativos e qualitativos, a apresentação de relatórios e a identificação das melhores práticas europeias, no intuito de se criar um Espaço Europeu de Educação.

Neste contexto, trouxemos à discussão alguns dos quadros de referência e respetivos documentos orientadores das políticas internacionais e nacionais no domínio da educação, tais como: a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948); a Constituição da República Portuguesa (1976); a Lei de Bases do Sistema Educativo (1986); a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990); o Tratado de Maastricht (UE, 1992); a Estratégia de Lisboa (Conselho Europeu, 2000); a Estratégia Europa 2020 (UE, 2009); a Agenda 2030 - Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ONU, 2015); o Fórum Mundial de Educação (UNESCO, 2016a); a Bússola de Aprendizagem da OCDE para 2030 (OECD, 2018c); a Agenda Estratégica da UE para 2019 - 2024 (Conselho Europeu, 2019); a Estratégia da UE para a Juventude 2019-2027 (UE, 2018); o Espaço Europeu da Educação e Plano de Ação para a Educação Digital (Comissão Europeia, 2020c) e o relatório “Um Novo Contrato Social para a Educação - Futuros da Educação” (UNESCO, 2021). Estes referenciais transnacionais emanados de forma concertada por agências e organismos europeus e internacionais determinam uma agenda estruturada para a educação.

No capítulo segundo, destacamos a revalorização da escola enquanto objeto de estudo dominante na área das ciências da educação (Barroso, 2007, 2022; Costa, 1996; Lima, 2008) nas últimas décadas. A partir dos contributos de diversos autores (Alves, 2017; Barroso, 2004b; Canário, 2005, 2006; Canavarro, 2000; Costa, 1996; Estevão, 2010; Formosinho, 2007; Lima,

1998a, 1998b, 2008, 2011; Nóvoa, 1992; Torres, 1997) refletimos sobre a complexidade da escola enquanto organização educativa, que deve ser compreendida à luz das imagens organizacionais propostas por Morgan (1996) e Costa (1996) e analisada segundo o modo de funcionamento díptico da escola proposto por Lima (1998a): *o plano das orientações para a ação organizacional e o plano da ação organizacional*.

Partindo destes pressupostos, e tendo como premissa que o estudo das políticas públicas de educação está sujeito a dois planos de análise: o das intenções declaradas e o das decisões/práticas (D'Hainaut, 1980), descrevemos, num primeiro momento, o enquadramento jurídico-normativo em torno da administração e gestão das escolas públicas portuguesas e, num segundo momento, refletimos sobre o plano das ações. Em termos jurídico-normativos, o quadro de autonomia, administração e gestão das escolas está legalmente instituído em Portugal, desde o final da década de 80 do século XX, num processo fortemente regulado por determinações formais-legais (Torres et al., 2020), patentes nos diferentes normativos analisados (Lei de Bases do Sistema Educativo, aprovada pela Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, com as alterações introduzidas pela Lei n.º 115/97, de 19 de setembro, pela Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto, e pela Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto; Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro; Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio; Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio; 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; Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, alterado pelo Decreto-Lei n.º 224/2009, de 11 de setembro e pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho) que, no quadro do sistema público de ensino, preconizam a autonomia das escolas e a autonomia profissional dos docentes. Esta autonomia decretada (Barroso, 1996a), numa lógica centralista de cariz desconcentrado em diferentes níveis de decisão, tem sido alvo de fortes contestações por parte de diversos autores (Barroso, 1996a, 1996b, 2004a, 2017, 2022; Bolívar, 2000; Canário, 1992; Formosinho et al., 2000; Lima & Sá, 2017; Lima et al., 2017, 2020; Lima, 1998a, 1999, 2006, 2008; Martins, 2005; Sousa Fernandes, 2005; Torres et al., 2020) que consideram que apesar do discurso descentralizador e autonómico, o quadro normativo em vigor enfraquece a participação e gestão democrática das escolas, exigindo-lhes uma severa prestação de contas.

No plano das ações, fizemos referência a dois estudos que incidiram na questão da autonomia das escolas: o TALIS 2018 que, dando voz aos diretores de escola e aos docentes, retratou a autonomia das escolas e dos professores (OECD, 2019d, 2020b) e o relatório “A equidade na educação escolar na Europa: Estruturas, políticas e desempenho dos alunos” (Eurydice, 2020). Os resultados apresentados nos relatórios demonstram que as escolas públicas

portuguesas possuem uma autonomia muito limitada, especialmente em áreas como a gestão dos recursos financeiros, a gestão dos recursos humanos (ao nível do pessoal docente) e a gestão do currículo, sendo esta última uma competência atribuída ao poder central, o Ministério da Educação. Associada à autonomia, convocamos o conceito de *accountability*, na perspetiva atribuída por Afonso (2009) de avaliação, prestação de contas e responsabilização das escolas por parte do poder central relativamente à qualidade do ensino e das aprendizagens. Portugal apresenta um tipo de sistema de *accountability* elaborado (Eurydice, 2020), evidenciado na realização de seis momentos de avaliação externa ao longo da escolaridade obrigatória, sob a orientação do Instituto de Avaliação Educativa, a saber: provas de aferição (no 1.º, no 2.º e no 3.º ciclos do ensino básico), provas finais de ciclo (no 3.º ciclo do ensino básico) e exames finais nacionais (11.º e 12.º anos de escolaridade), sendo os resultados destes últimos divulgados sob a forma de rankings. Perante esta política de prestação de contas relativamente aos resultados, trouxemos a debate a polémica acerca da avaliação externa das escolas, na voz crítica de diversos investigadores (Afonso, 2009; Ball, 2002; Faubert, 2009; Neto-Mendes et al., 2003) e organizações nacionais e internacionais (CNE, 2016; Eurydice, 2007, 2020).

Terminamos este capítulo convocando alguns dos autores que mais têm debatido a gestão e autonomia das escolas (Barroso, 1996a, 1996b, 2004a, 2022; 2017; Bolívar, 2000; Canário, 1992; Formosinho et al., 2000; Fraga et al., 2020; Lima & Sá, 2017; Lima et al., 2017, 2020; Lima, 1998a, 1998b, 1999, 2006, 2008; Martins, 2005; Sousa Fernandes, 2005; Torres et al., 2020) para refletir sobre o facto de que as escolas não se transformam profundamente apenas com artefactos legislativos, revelando-se mais importante o modo como as escolas se apropriam da autonomia, na lógica da autonomia construída defendida por Barroso (1996a), Bolívar (2000) e Canário (1992). A este respeito reiteramos as palavras de Lima (2000) quando afirma “É de facto impossível democratizar a escola autoritariamente, à força ou através de golpes legislativos (...) doar a autonomia às escolas, ou condená-las a uma autonomia que os atores escolares desprezam ou se recusam a assumir” (p. 50).

No capítulo terceiro, e partindo do pressuposto que o currículo é uma realidade socialmente construída, reconhecendo-se, desde a sociedade industrial, a necessidade de fazer adquirir um conjunto de saberes ou um corpo de aprendizagens de forma sistemática (Roldão & Almeida, 2018b), debruçamo-nos sobre a centralidade do currículo no debate da política educativa. Partimos das teorias tradicionais do currículo (Bloom, 1956; Bloom & Krathwohl, 1956; Mager, 1983; Taba, 1962; Taylor, 1911; Tyler, 1949), que encaravam o currículo como um conjunto de conhecimentos ordenados e hierarquizados, objetivos e formas de avaliação, imbuídos da racionalidade técnica que caracterizou a modernidade e discutimos as teorias

críticas e pós-críticas do currículo (Althusser, 1970; Apple, 1999, 2001, 2006; Baudelot & Establet, 1971; Bernstein, 1975, 1984, 1996; Bourdieu e Passeron, 1977; Bourdieu, 1966, 1998; Bowles & Gintis, 1976; Freire, 1992, 2014; Giroux, 1987, 1997; Kliebard, 1995; Macdonald, 1995; Pinar, 1975; Silva, 1993, 2000; Slaterry, 1995; Sousa, 2003, 2007, 2012; Young, 2007, 2009) que, baseadas na premissa de que o currículo não é neutro e está imbuído de concepções político-ideológicas, trouxeram à discussão a relação complexa entre o currículo, a ideologia, a cultura e o poder, bem como a contestação pela seleção dos saberes transmitidos pela escola, que consideram potenciar as desigualdades sociais.

Ainda neste capítulo, e atendendo à conjuntura da era “pós-hipermoderna” (Lipovetsky & Charles, 2018; Lyotard, 1989) e à globalização, discutimos a centralidade do currículo nas políticas educativas na escola pública em Portugal e refletimos sobre as fragilidades do currículo português, à luz das posições críticas de diversos autores (Cosme, 2018a; Costa, 2003, Freitas, 2019, Leite, 2012; Leite, 2019; Pacheco & Sousa, 2018; Pacheco et al., 2018; Palmeirão & Alves, 2017; Roldão & Almeida, 2018b; Roldão, 2009). Perante este contexto, nos últimos seis anos, o foco central da política educativa em Portugal passou a ser a promoção do sucesso educativo, a educação para a cidadania e a inclusão, num movimento de descentralização das políticas curriculares, marcado pela atribuição às escolas e aos seus atores de uma maior autonomia nas tomadas de decisão curriculares e pedagógicas. Neste seguimento, foi implementado um conjunto diversificado de iniciativas, nomeadamente as mais recentes orientações educativas, tais como o Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar; os Projetos-Piloto de Inovação Pedagógica; a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania; o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular; o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória; o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, alterado pela Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro; o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, alterado pelo Decreto-Lei n.º 70/2021, de 3 de agosto; as Aprendizagens Essenciais; a Portaria n.º 181/2019, de 11 de junho, e o Projeto MAIA, que foram objeto de análise no sentido de traçarmos a realidade curricular da escola pública em Portugal. Alinhado com as políticas nacionais, o Governo Regional da RAM publicou o Decreto Legislativo Regional n.º 11/2020/M, de 29 de julho (no qual foram adaptados 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, alterado pelo Decreto-Lei n.º 70/2021, de 3 de agosto) e tem possibilitado às escolas públicas dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário, no âmbito da sua autonomia organizacional e pedagógica, diversas iniciativas com vista à promoção do sucesso educativo e da melhoria contínua das aprendizagens.

Na lógica da mudança de um paradigma do currículo uniforme (Formosinho, 2007), para um paradigma de contextualização local do currículo, refletimos sobre a autonomia das escolas e a flexibilidade curricular, recorrendo ao contributo de diversos autores (Barroso, 1996a; Dale, 2008; Fernandes, 2006; Formosinho, 2007; Freitas, 2019; Fritsch & Leite, 2020; Leite, 2006, 2019; Leite, et al., 2019; Lima, 2020; Morais, 2019; Pacheco, 2008; Pacheco et al., 2018; Palmeirão & Alves, 2017; Roldão & Almeida, 2018b; Young, 2007, 2010), na perspetiva da valorização da escola, dos docentes, dos alunos e da comunidade enquanto ponto de partida para uma gestão flexível e contextualizada do currículo. O sucesso da AFC pressupõe uma mudança da gramática escolar (Dale, 2008), a viabilização de uma escola curricularmente inteligente (Leite, 2003) e o poder de “agência” dos professores como recontextualizadores do currículo nacional (Leite, et al., 2019).

Terminamos este capítulo com uma reflexão sobre os efeitos da pandemia COVID-19 na educação, recorrendo ao contributo de alguns investigadores da RAM (Fraga et al., 2021; Pereira et. al., 2021), aos relatórios emanados por diversas instituições nacionais e internacionais (CNE, 2021a, 2021b, 2021c; DGE & ANQEP, 2020; DGE, 2020; OECD, 2020a; Reimers & Schleicher, 2020; Sanz et al., 2020) e aos documentos normativos emanados ao longo dos últimos dois anos. Na sequência do confinamento obrigatório, e perante o encerramento dos estabelecimentos de educação e ensino, o sistema educativo português iniciou um processo inédito de ensino a distância. Diversas foram as medidas de apoio às escolas, aos professores, aos alunos e às famílias, bem como as medidas excecionais e temporárias adotadas pelo Governo da República e pelo Governo Regional para conter a pandemia. Durante meses, escolas, professores, alunos, famílias e comunidade reorganizaram-se na tentativa de garantir a continuidade das aprendizagens escolares, adotando novas formas de organização do trabalho pedagógico e criando espaços de aprendizagem diferenciados. A pandemia teve repercussões sem precedentes na educação (Flores, 2021), e os seus efeitos fizeram-se obviamente sentir no processo da AFC e no desenvolvimento do Perfil dos Alunos.

O capítulo quarto versa sobre as opções metodológicas utilizadas nesta investigação. Em primeiro lugar, procedeu-se à caracterização do contexto da investigação, através da análise documental efetuada aos instrumentos de gestão estratégica da escola e dados constantes na página web. Seguidamente, são apresentados as questões e objetivos da investigação, face aos quais se optou por uma pesquisa qualitativa (Bogdan & Biklen, 1994; Bryman, 1988; Flick, 2009; LaTorre et al., 1996; Lessard-Hébert et al., 2008; Merriam, 1998; Mertens, 1998; Pardal & Lopes, 2011; Sousa, 2005; Tuckman, 2000), centrada em um estudo de caso único (Afonso, 2005; Fortin, 2009; Gomez et al., 1996; Merriam, 1998; Oliveira & Ferreira, 2014; Stake, 2007;

Yin, 2005). De forma a fazer cumprir os objetivos do estudo, optamos por uma abordagem mista, que conciliou técnicas de recolha de dados qualitativas e quantitativas, nomeadamente: a análise documental (Lessard-Hébert et al., 2008; Yin, 2005), as entrevistas semiestruturadas (Best, 1981; Bogdan & Biklen, 1994; Fortin, 2009; Marconi & Lakatos, 1990; Merriam, 1998; Oliveira & Ferreira, 2014; Pardal & Lopes, 2011; Quivy & Campenhout, 1992) e o inquérito por questionário (Afonso, 2005; Carmo & Ferreira, 1998; Fortin, 2009; Pardal & Lopes, 2011; Santos Guerra, 2003; Tuckman, 2000). Simultaneamente, nesta fase, também damos a conhecer os sujeitos da investigação. As técnicas de análise e interpretação de dados utilizadas foram a análise de conteúdo (Bardin, 2011; Fortin, 2009; Quivy & Campenhout, 1992; Santos Guerra, 2003; Sousa, 2005), o tratamento estatístico (Albarello et al., 2005; Fortin, 2009; Hill & Hill, 2005) e a triangulação dos dados (Carmo & Ferreira, 1998; Denzin & Lincoln, 1994; Flick, 2009; Fortin, 2009; Santos Guerra, 2003; Sousa, 2005), que nos permitiram explorar e interpretar os dados sob diversas dimensões, contribuindo para as conclusões deste estudo. Esta investigação pautou-se pelos princípios éticos e deontológicos preconizados na Carta Ética da SPCE (2020), garantindo-se o consentimento informado dos participantes, bem como a confidencialidade dos dados.

O quinto e último capítulo foca-se na apresentação e discussão dos dados, resultado da análise de conteúdo e da triangulação dos dados, perante os quais se convocaram os autores de referência, os pressupostos legislativos e teóricos em torno da AFC, bem como os relatórios de avaliação efetuados a nível nacional (Cosme, 2018b, 2020; Ministério da Educação, 2021a). Este processo foi pautado por uma reflexão permanente do investigador.

As conclusões desta investigação evidenciam para um certo distanciamento entre o que é prescrito no plano normativo e o que é concretizado ao nível das práticas curriculares, ou seja, entre a autonomia decretada e a autonomia construída. Destaca-se a urgência de uma mudança de paradigma de um currículo prescrito para um currículo aprendido, pelo que as decisões relativas ao currículo, à avaliação e à organização e gestão das práticas pedagógicas devem ser tomadas numa lógica de promoção da autonomia substantiva da escola, dos docentes e dos alunos. E isso exige uma reestruturação, quer da gramática escolar, quer dos perfis dos professores e dos alunos, que devem ser corresponsáveis pelo processo de aprendizagem (Silva & Fraga, no prelo) e coautores de um currículo flexível, adaptado ao território e à comunidade educativa, no sentido de fazer aprender todos os alunos, capacitando-os a lidar com os desafios do século XXI.

Capítulo I - A Regulação Transnacional das Políticas de Educação

1.1. Pós-Modernidade, Globalização e Educação

A partir da década de 70 do século XX, o termo “pós-modernidade” começou a ser frequentemente utilizado para qualificar o novo estado e a reorganização profunda do modo de funcionamento social e cultural das sociedades democráticas avançadas. Surgiu inicialmente para descrever os desenvolvimentos ocorridos em áreas como a arte, a literatura, a música, a moda e em debates no âmbito da política, da filosofia e da sociologia, mas foi rapidamente mobilizado para designar o abalo dos “fundamentos absolutos da racionalidade e a falência das grandes ideologias da história”, bem como a transformação das “sociedades opulentas deslastradas das grandes utopias futuristas da modernidade inaugural” (Lipovetsky & Charles, 2018, pp. 53-54).

Encarado como uma rutura e/ou como evolução da modernidade, este tema é bastante controverso e ambíguo, sendo que, para designar efetivamente o tempo em que vivemos, alguns autores utilizam expressões como “pós-modernidade” (Lyotard, 1989; Smart, 1993), “modernidade radicalizada ou modernidade tardia” (Giddens, 2000), “modernidade líquida” (Bauman, 2001; 2007), “pós-modernismo” (Jameson, 1991), ou “hipermodernidade” (Lipovetsky & Charles, 2018).

O conceito de “pós-modernidade” foi popularizado pelo filósofo francês Jean-François Lyotard (1989), ao defender que “o pós-moderno é a incredulidade em relação às metanarrativas” (p. 12), ou seja, corresponde ao período da crise das grandes narrativas que constituem esquemas explicativos/visões do mundo, quer sejam eles ideologias ou sistemas de saber totalitários. A era pós-moderna rejeita esse tipo de metanarrativas por privilegiarem uma única análise histórica e ignorarem as especificidades, as contingências e as circunstâncias dos contextos. Esta premissa é partilhada por Lipovetsky e Charles (2018) que afirmam que a modernidade não conseguiu concretizar os ideais iluministas, tornando-se assim na “Era do Vazio” (p. 22).

Este optimismo que caracteriza particularmente a filosofia das Luzes e o cientismo do século XIX, está completamente desatualizado. A seguir às catástrofes que o século XX testemunhou, a razão perdeu toda a dimensão positiva para ser combatida como um instrumento de dominação contabilística e burocrática, e a nossa relação com o tempo, e muito particularmente com o futuro, está agora, marcada por esta crítica, ainda que

perdurem, nos seus interstícios, restos do optimismo passado, nomeadamente no plano tecnocientífico. (Lipovetsky & Charles, 2018, p. 16)

Lyotard (1989) considera que esta época é caracterizada pela perda da credibilidade dos sistemas progressistas, pela proeminência das normas de eficácia, pela mercantilização do saber e pela multiplicação de contratos temporários na vida quotidiana. O conceito de “pós-modernidade” pode ser utilizado em três sentidos diferentes:

(...) para remeter para diferenças, mas através de uma relação de continuidade, com a modernidade (capitalista); para indicar uma quebra ou uma ruptura com as condições modernas ou, finalmente, como forma de descrever as modernas formas de vida, como forma efectiva de reconhecer e encarar a modernidade, os seus benefícios e as suas consequências problemáticas, os seus limites e as suas limitações. (Smart, 1993, p. 26)

Bauman (2001; 2007), sociólogo polaco considerado um dos expoentes da sociologia humanística adota o conceito de “modernidade líquida” para definir o tempo presente e contrapor com o passado de “modernidade sólida”. Partindo do pressuposto de que um líquido está em constante processo de mudança, este autor defende convictamente que as formas de vida contemporânea, a partir da segunda metade do século XX, assemelham-se a este estado líquido pela vulnerabilidade e fluidez demonstradas, o que contribui para a fragilidade das relações sociais. Na sociedade contemporânea emergem o individualismo, a fluidez e a efemeridade das relações humanas. Os relacionamentos/laços de uma sociedade passam a ocorrer em rede e não mais em comunidade, sendo encarados como conexões que podem ser feitas, desfeitas e/ou refeitas, o que origina a degradação dos vínculos sociais e revela a dificuldade de se manter laços a longo prazo.

Outra argumentação deste sociólogo é a de que vivemos num mundo fragmentado, uma vez que o conceito de espaço e tempo no mundo pós-moderno é alterado substancialmente, denotando-se uma clara separação entre estes dois elementos. Na sua primeira obra, “Mal-estar da pós-modernidade”, publicada em 1997, Bauman reflete sobre a era contemporânea em torno de temas como a sociedade de consumo, ética e valores humanos, as relações afetivas, a globalização e o papel da política. Bauman (1997) entende que na modernidade sólida os conceitos, as ideias e as estruturas sociais eram mais rígidos e inflexíveis, pelo que o mundo tinha mais certezas. Assim sendo, a passagem de uma modernidade a outra acarretou mudanças em todos os aspetos da vida humana. Estamos, pois, a viver uma época marcada pela aceleração vertiginosa da mudança a todos os níveis.

O sentimento dominante, agora, é a sensação de um novo tipo de incerteza, não limitada à própria sorte e aos dons de uma pessoa, mas igualmente a respeito da configuração do mundo, a maneira correta de viver nele e os critérios pelos quais julgar os acertos e erros da maneira de viver. O que também é novo em torno da interpretação pós-moderna da incerteza (...) é que ela já não é vista como um mero inconveniente temporário, que com o esforço devido possa ser abrandado ou inteiramente transposto. O mundo pós-moderno está-se preparando para a vida sob uma condição de incerteza que é permanente e irredutível. (Bauman, 1997, p. 32)

Para caracterizar as principais mudanças do atual período que vivemos, Hargreaves (1998) refere-se a quatro níveis de análise: económico, político, organizacional e pessoal. Ao nível económico, identifica o declínio do sistema fabril, sendo que nas economias pós-modernas se torna difícil identificar o local exato de trabalho, fruto da evolução constante das tecnologias de informação e comunicação. Há uma falta de permanência e de estabilidade no mercado de trabalho e a produtividade e a rentabilidade dependem claramente de fatores como a antecipação e a rápida reação às necessidades e lógicas do mercado, que estão em constante mudança.

Ao nível político, questiona-se a legitimidade da intervenção do Estado na regulação da vida económica e social. A crescente perda de protagonismo do Estado dá início a um movimento de privatização de áreas que, até então, eram da sua inteira competência, tais como a saúde, a segurança social e a educação. Surgem assim entidades não-estatais, designadas por organizações não-governamentais, que asseguram a gestão de áreas com importância reconhecida para a esfera pública.

Ao nível organizacional, e como forma de evitar uma burocracia excessiva, diminui-se a especialização de papéis e os processos de tomada de decisão passam a ser descentralizados, atenuando-se as hierarquias.

Por fim, ao nível pessoal, e à semelhança do descrito por Bauman (2007), constata-se que as relações sociais estão cada vez menos confinadas a um tempo e a um espaço, visível nos grupos constituídos a partir de interesses em comum, como é o caso das redes sociais. Paralelamente, verifica-se inúmeras crises nas relações interpessoais.

Neste mundo “rápido, comprimido, complexo e incerto” (Hargreaves, 1998, p. 10), assistimos ao desenvolvimento de uma economia do consumo, um modelo de sociedade a que Bauman (1997) apelidou de “ocidental, industrial, capitalista, democrática e moderna” (p. 49). A par da instabilidade e das incertezas vividas pelas grandes ideologias e instituições, o

consumo torna-se um elemento central na formação da identidade e assume um peso primordial na construção das personalidades. O “ter” torna-se mais importante do que o “ser”. É, no dizer de Lipovetsky e Charles (2018), o “advento de uma temporalidade social inédita marcada pelo primado do aqui-agora” (p. 54). Proliferam, desta feita, o “desenvolvimento do consumo e da comunicação de massas”, o “declínio das normas autoritárias e disciplinares”, o “impulso da individualização”, a “consagração do hedonismo e do psicologismo”, a “perda da fé no futuro revolucionário” e o “desinteresse pelas paixões políticas e pelos militanismos” (p. 54). É o apogeu de “uma «sociedade-moda» reestruturada profundamente pelas técnicas do efémero, da renovação e da sedução permanente” (p. 63).

Sousa (2012) afirma que “estamos, pois, a viver uma época marcada pelo colapso dos componentes que formataram a modernidade. Estabilidade, permanência, segurança e certeza são palavras que dificilmente cabem no léxico quotidiano dos nossos dias.” (p. 19). Perante estes factos, Smart (1993) já considerava que “a pós-modernidade não pode reivindicar de forma credível ser uma etapa superior da história humana” (p. 32).

Lipovetsky e Charles (2018) enfatizam o surgimento de uma nova sociedade, pelo facto de termos passado da era “pós” à era “hiper”, sendo que a pós-modernidade terá sido apenas um momento de curta duração, ou seja, apenas um estado de transição, não se verificando, de facto, uma rutura com a modernidade, mas apenas uma acentuação de características próprias da modernidade. Nesta senda, na hipermodernidade não há outra alternativa para evoluir, a não ser “acelerar a mobilidade para não se ser ultrapassado pela «evolução»” (pp. 59-60). Estes autores são perentórios ao afirmar que “quanto menos o futuro é previsível, mais se torna necessário ser móvel, flexível, reactivo, pronto a mudar permanentemente, supermoderno.” (p. 60).

Vivemos numa sociedade mundial globalizada (Beck, 1999), o que implica uma crescente interdependência económica, política e cultural entre os países e uma tendência para a diminuição da importância das fronteiras nacionais.

Entendamos a globalização, em linha com Dale (2004), como “um conjunto de dispositivos político-económicos para a organização da economia global, conduzido pela necessidade de manter o sistema capitalista, mais do que qualquer outro conjunto de valores” (p. 436), cuja regulação transnacional exerce uma influência direta ou indireta nos estados-nação (Beck, 1999).

Giddens (2000) define a globalização como

a intensificação das relações sociais em escala mundial, que ligam localidades distantes de tal maneira que acontecimentos locais são modelados por eventos ocorrendo a muitas

milhas de distância e vice-versa. Este é um processo dialético porque tais acontecimentos locais podem se deslocar numa direção inversa às relações muito distanciadas que os modelam. (p. 60)

Com os processos de globalização neoliberal (Teodoro, 2020) surgiram inúmeros desafios - sociais, económicos e ambientais - e um desenvolvimento sem precedentes, repleto de incertezas, dilemas e problemas que, para além de nos inquietarem são, igualmente, potenciadores de muitas oportunidades e desafios óbvios à imaginação, à inovação, à criatividade e ao pensamento (Sousa, 2018).

Nesta perspetiva, torna-se urgente compreender a relação entre a globalização e a educação, no sentido de interpretar a força do efeito extranacional e de compreender como é que este processo afeta o desenvolvimento dos sistemas educativos e as agendas políticas nacionais (Teodoro, 2020), no sentido de uma certa harmonização e convergência educativas.

A influência da globalização na educação é encarada por Teodoro (2003) como um caso de “globalização de baixa intensidade”, na medida em que a globalização não parece ter efeitos tão diretos e profundos nas políticas de educação como em outras áreas (Afonso, 2001).

No final do século XX e início do século XXI consolidaram-se duas visões da relação entre globalização e educação, lideradas por John Meyer e Roger Dale. Dale (2004) reflete sobre essas duas conceções distintas: a Cultura Educacional Mundial Comum (CEMC) e a Agenda Globalmente Estruturada da Educação (AGEE).

A CEMC desenvolveu-se a partir dos anos oitenta por John Meyer e uma equipa de investigadores da Universidade de Standford e centra-se na importância e efeito das forças supranacionais nos sistemas educativos nacionais, ou seja, defende que o desenvolvimento das políticas educativas nacionais é explicado através de modelos universais de educação e organização escolar, numa lógica de globalização cultural de modelos mundiais considerados mais desenvolvidos (Dale, 2000). Atendendo a esta perspetiva, a educação constitui-se como uma instituição mundial, à qual está subjacente um modelo global de institucionalização escolar que se expandiu por todo o mundo e conduziu à organização de sistemas educativos nacionais sistematizados, sendo as políticas educativas nacionais, regionais e locais meras interpretações de ideologias, culturas e valores de nível mundial, utilizadas com o propósito de legitimar as suas opções governativas.

A rápida expansão dos sistemas educativos nacionais e o evidente, mas surpreendente, grau de homogeneidade curricular que é possível observar entre as sociedades do mundo, independentemente de sua localização, nível de desenvolvimento ou religião ou

quaisquer outras tradições, não podem ser explicados pelas teorias funcionais, nacionais, culturais ou racional-instrumentais que têm vindo a dominar o estudo dos sistemas educativos ou dos currículos (...) (Dale, 2004, p. 434)

Azevedo (2007) sistematizou as características estruturais do modelo mundial de institucionalização escolar: uma organização administrativa controlada pelo Estado; um sistema escolar estabelecido através de sucessivos níveis de ensino; a regulamentação pública dos processos de ensino e aprendizagem, mediante programas e exames; uma organização do processo de ensino na sala de aula de acordo com a divisão dos alunos por diferentes grupos etários (turmas) e de unidades de tempo uniformes; a disciplinarização dos saberes; a profissionalização dos professores e dos métodos de ensino; a distinção de papéis para professores e alunos e o estabelecimento de uma relação entre a certificação escolar e a atividade profissional.

Segundo esta abordagem, o currículo é considerado a conjugação de ideais e convenções educacionais mundiais, ao invés de uma decisão ponderada e contextualizada de sociedades individuais e locais. A definição do conhecimento legítimo para ser ensinado nas escolas, bem como a seleção e a hierarquização desses conhecimentos são prescritos externamente.

A AGEE, por sua vez, encara a economia capitalista mundial como o motor da globalização e procura compreender os efeitos da globalização na educação, a partir de tendências globais transnacionais impostas pela hegemonia de alguns estados e que são mediadas a nível nacional e local (Dale, 2004). De acordo com a AGEE, a influência da globalização na educação manifesta-se através da proeminência e do papel impositivo que as agências multilaterais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico, adiante OCDE, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Banco Mundial desempenham. Os estudos e publicações destas organizações internacionais impõem uma agenda global que define prioridades e normaliza o desenvolvimento dos sistemas educativos (Teodoro, 2001, 2020), originando uma convergência e homogeneização das políticas educativas nacionais (Ball, 2008).

A este respeito, Dale (2004) salienta três questões fundamentais: a quem é ensinado o quê, como, por quem e em que circunstâncias? Como, por quem e através de que estruturas, instituições e processos são definidos estes conhecimentos e de que forma são geridos e organizados? E quais são as consequências individuais e sociais destas estruturas e processos? Estas questões centram-se, por um lado, nos princípios e processos da educação formal e, por outro, na definição, formulação, transmissão e avaliação do conhecimento escolar.

Em termos gerais, estas duas abordagens enfatizam a relevância das tendências supranacionais sobre os sistemas educativos nacionais, isto é, o impacto e a influência externa que as políticas educativas nacionais sofrem e que afetam estruturas, estratégias, processos e práticas. Os quadros regulatórios nacionais são moldados e delimitados supra e transnacionalmente, bem como por forças político-económicas nacionais, sendo desta forma que a globalização exerce os seus efeitos sobre os sistemas educativos nacionais (Dale, 1998), num processo articulado entre dinâmicas globais e nacionais, que se encontra em constante redefinição (Stoer, 2002).

Barroso (2006) descreve este processo de regulação transnacional como o “conjunto de normas, discursos e instrumentos (procedimentos técnicos, materiais diversos, etc.), que são produzidos e circulam nos fóruns de decisão e consulta internacionais no domínio da educação” (p. 44). Esta regulação não é imposta, generaliza-se, de forma difusa, através de programas técnicos que incutem diagnósticos, problemas, práticas, metodologias e soluções para os sistemas educativos dos diferentes países (Barroso, 2018, 2022). Antunes (2006), por sua vez, entende o processo de regulação como o conjunto de mecanismos implementados com vista a produzir a congruência dos comportamentos, através da definição de padrões e regras que vinculam o funcionamento das instituições.

Esta perspetiva é igualmente partilhada por Fernandes (2011) que assevera que certas organizações têm desempenhado um papel determinante na afirmação de novos rumos para a educação, quer na Europa, quer no Mundo, e cujas diretrizes emanadas exercem uma forte influência na execução das políticas educativas nacionais, podendo constituir-se como instâncias de regulação transnacional (Barroso, 2006). É sobre a influência destas organizações na educação que iremos refletir de seguida.

1.2. O Papel das Organizações Internacionais na Política Educativa

Os efeitos da globalização repercutem-se na formulação de políticas para uma economia mundial globalizada, na tentativa de os Estados se tornarem mais competitivos.

A relação entre a natureza e o papel do Estado e a globalização deve ser compreendida considerando os seus efeitos diretos, indiretos e colaterais (Dale, 2005). No campo da educação, os efeitos das dinâmicas de globalização são indiretos (Dale, 2005), sendo visíveis a dois níveis: na reconfiguração da governação da educação e nas mudanças do processo de elaboração das políticas educativas (Antunes, 2006; Barroso, 2018, 2022). A definição das políticas educativas estabelece-se, assim, através de uma relação entre o plano internacional e os planos nacionais

(Teodoro, 2020). Na tentativa de estabelecer uma racionalidade científica que permita formular leis gerais para o campo da educação (Teodoro, 2001), as inúmeras iniciativas (ex: estudos, exames, publicações, relatórios, entre outros) das organizações internacionais desempenham um papel crucial de

normalização das políticas educativas nacionais, estabelecendo uma agenda que fixa não apenas prioridades, mas igualmente as formas como os problemas se colocam e equacionam, e que constituem uma forma de fixação de mandato, mais ou menos explícito conforme a centralidade dos países. (Teodoro, 2012, p. 52)

A regulação transnacional não se faz diretamente e por um processo impositivo sobre os decisores, mas de maneira mais difusa através de normas, discursos e instrumentos que são produzidos e circulam nos fóruns de decisão e consulta internacionais, no domínio da educação, e que são tomados, pelos políticos, funcionários ou especialistas nacionais, como obrigação ou legitimação, para adotarem ou proporem decisões ao nível do funcionamento do sistema educativo.

Perante o desmoronamento da legitimidade do Estado (Fraga, 2020), as autoridades nacionais procuram incessantemente os mandatos de grandes organizações internacionais como meio de legitimação das opções internas assumidas, enquanto estas últimas atuam em prol do interesse coletivo dos mais poderosos, ou sejam dos “centros metropolitanos dominantes” (Dale, 2004, p. 456). Parece consensual que as recomendações das principais organizações internacionais, tais como a OCDE, a União Europeia e o Banco Mundial, assumem uma enorme pressão e influência na definição das políticas educativas locais, especialmente no caso de países semiperiféricos, como é o caso de Portugal (Fernandes, 2011; Rizvi & Lingard, 2012; Teodoro, 2011, 2012, 2020). Esta opinião já era veiculada por D’Hainaut (1980) ao afirmar que

Uma política educativa não nasce do nada, ela inscreve-se no quadro mais largo de uma filosofia da educação e é o resultado de múltiplas influências em interações, provenientes dos sistemas sociais que agem sobre o sistema educativo e que eles mesmos estão sob a influência do contexto filosófico, ético e religioso, do contexto histórico do quadro geográfico e físico, assim como do contexto sócio-cultural onde se situa o sistema educativo considerado. (p. 42)

Tomemos como exemplo a OCDE¹, que se define como uma organização internacional, que reúne 38 países² comprometidos com os princípios de uma economia de mercado e de uma democracia pluralista (OECD, 1997). Apesar de ser uma organização económica, a OCDE enfatiza o papel que o conhecimento deve desempenhar no desenvolvimento económico e social, relacionando a importância do capital humano e do investimento educacional com a produtividade e a inovação (Rizvi & Lingard, 2012). Assim sendo, a OCDE surge conotada com um novo discurso de globalização, sendo reconhecida como uma estrutura de coordenação na regulação transnacional das políticas educativas (Fraga, 2020) que tem influenciado significativamente as políticas públicas de educação dos diferentes países, como se constata no discurso de Rizvi e Lingard (2012)

(...) a OCDE aparentemente não mais promove debates filosóficos amplos sobre os objetivos da educação, mas, ao contrário, coloca-os dentro do seu presumido compromisso normativo com as formas ideológicas da globalização, articulado em função da lógica neoliberal dos mercados. Esse caráter apolítico das questões educacionais leva a organização a reconceituar seu trabalho de formulação de políticas principalmente em termos técnicos, ligados a questões sobre como entender melhor os chamados imperativos da globalização; como a educação pode tornar-se um instrumento mais eficiente para o desenvolvimento económico; como assegurar maior controle dos sistemas educacionais; e como a educação deve desenvolver sujeitos sociais que veem o mundo como um espaço interconectado no qual as redes de informação desempenham um papel crucial na sustentação da atividade do mercado. (p. 536)

A influência da OCDE nas políticas públicas de educação e na administração educacional tem-se efetivado através de diversos mecanismos, tais como a produção de documentos de política com referenciais de boas práticas, recomendações e construção de indicadores educativos baseados quer em dados fornecidos pelos países, quer através dos seus próprios instrumentos. Teodoro (2012; 2020) afirma que essa influência e convergência se determina tendo por base os grandes projetos estatísticos internacionais, dos quais destaca o projeto *Indicators of Educational Systems* (INES) do Centro para a Investigação e Inovação no Ensino (CERI³) da OCDE. A seleção de indicadores quantitativos constitui a questão fulcral na

¹ <https://www.oecd.org/>

² Alemanha, Austrália, Áustria, Bélgica, Canadá, Chile, Colômbia, Coreia do Sul, Costa Rica, Dinamarca, Eslováquia, Eslovénia, Espanha, Estados Unidos, Estónia, Finlândia, França, Grécia, Hungria, Irlanda, Islândia, Israel, Itália, Japão, Letónia, Lituânia, Luxemburgo, México, Noruega, Nova Zelândia, Países Baixos, Polónia, Portugal, Reino Unido, Chéquia, Suécia, Suíça e Turquia.

³ Centre for Educational Research and Innovation - <https://www.oecd.org/education/ceri/>

gestão e organização de uma agenda global para a educação que assume um grande impacto nas políticas educativas dos Governos, que se pretendem convergentes, e cuja expressão pública mais reconhecida é o relatório *Education at a Glance*, editado anualmente desde 1992 (Teodoro, 2020), o qual “tem sido exímio na regulação da agenda educativa mundial” (Fraga, 2020, p. 235). A OCDE estabeleceu, assim, uma importante base de dados de indicadores nacionais de ensino, que acabam por ter uma influência direta na formulação das políticas de educação adotadas pelos diferentes países. Estes indicadores têm evoluído ao longo dos tempos, centrando-se, essencialmente, em quatro temas que pretendem medir os resultados dos sistemas educativos, a saber: o acesso à educação, participação e progresso; o ambiente da aprendizagem e a organização das escolas; os recursos humanos e financeiros investidos em educação; e os resultados das instituições educacionais e o impacto do conhecimento (Teodoro, 2012).

Estamos perante o poder de uma ideologia que Teodoro (2020) designa de *ocedeismo*, visivelmente baseada nos princípios neotayloristas da eficácia, da eficiência, da competitividade e da previsibilidade (Fraga, 2020) e marcada por uma obsessão com os resultados e pela necessidade de responder a uma agenda global baseada na comparação internacional de performances e, sobretudo, na competição e regulação dos sistemas educativos dos diferentes países.

Dado o poder e a influência da OCDE nas políticas de educação, tem-lhe sido reconhecido metaforicamente o papel de “guardião do futuro” da educação (Robertson, 2022, p. 201) e de “principal *think tank* mundial da globalização hegemónica” (Teodoro, 2012, p. 57).

Os grandes programas internacionais, tais como o PISA⁴ (Programa Internacional para Avaliação de Estudantes) e o TALIS⁵ (Inquérito Internacional sobre o Ensino e Aprendizagem), promovidos pela OCDE, o PIRLS⁶ (Programa Internacional de Avaliação da Literacia de Leitura) e o TIMSS⁷ (Avaliação Internacional do Desempenho dos Alunos em Matemática e Ciências), conduzidos pela *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA) e a sua permanente metodologia comparativa em relatórios, estudos e recomendações divulgados internacionalmente, tornaram-se uma das principais formas de governação com o propósito de facultar evidências para as políticas educacionais, revelando, de forma flagrante, os efeitos da regulação transnacional (Barroso, 2022). Pretende-se que estas estatísticas e indicadores internacionalmente comparáveis sirvam para aumentar a qualidade e a equidade dos sistemas de educação, assentes na convicção de que a educação é primordial na

⁴ *Programme for International Student Assessment* - <https://www.oecd.org/pisa/>

⁵ *Teaching and Learning International Survey* - <https://www.oecd.org/education/talis/>

⁶ *Progress in International Reading Literacy Study*

⁷ *Trends in International Mathematics and Science Study* - <https://nces.ed.gov/timss/>

formação de capital humano para que as economias nacionais possam fazer frente à concorrência internacional e às pressões globais.

Os resultados destes inquéritos internacionais são utilizados para efetuar comparações, dando origem a rankings internacionais baseados nas médias de exames que ordenam os países e revelam uma capacidade cada vez maior para regulamentar prioridades e linhas de ação em políticas de educação, tanto nos Estados-Membros como em outros países. Estes instrumentos de recolha de dados estatísticos internacionais são fortemente criticados por não representarem a realidade complexa dos sistemas educativos (Goldstein, 2004), por imporem um modelo educativo dominante (Mons, 2007) e pelo facto de os seus resultados representarem um mecanismo de regulação e controlo (Barroso, 2018, 2022; Dale, 2005; Lima & Sá, 2017; Teodoro, 2020).

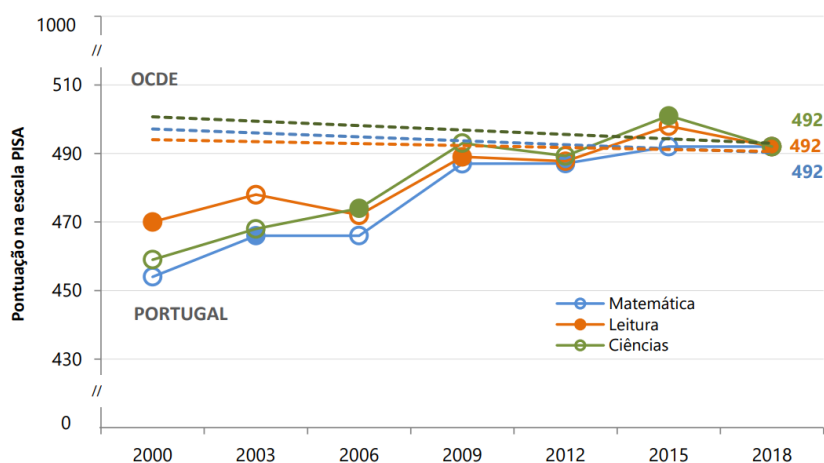
Ball (1998) aponta a articulação dos padrões e tendências globais com as particularidades nacionais e locais, devidas a circunstâncias históricas, sociais, culturais ou organizacionais, como uma das principais tensões na análise das políticas educativas. Na aplicação de orientações globais revela-se necessário atender às especificidades e singularidades locais (Van Haecht, 2005).

Atendamos ao predomínio crescente do PISA, em desenvolvimento desde o ano 2000, sendo realizado de três em três anos, e que consiste em um estudo internacional que avalia as literacias de alunos de 15 anos em leitura, ciências e matemática, bem como a resolução colaborativa de problemas e a literacia financeira, procurando aferir se os alunos conseguem aplicar, em contextos variados, o que aprenderam ao longo do seu percurso escolar (Ferreira et al., 2017). A eficácia dos sistemas educativos é cada vez mais avaliada com base nos dados de desempenho fornecidos pelo PISA, sendo os seus resultados considerados de extrema importância para as nações participantes ao nível das políticas públicas de educação, especialmente no que se refere à equidade e à eficiência dos sistemas educativos (Barroso, 2018, 2022; Demeuse, 2012; Mons, 2007). O PISA é considerado “a medida mais exata e legítima de desempenho comparado” (Rizvi & Lingard, 2012, p. 544), sendo a governação da educação dos países efetuada “pela comparação” e “pelos números” (Barroso, 2022, p. 161).

Relativamente ao desempenho de Portugal no PISA, na primeira edição, obteve uma pontuação média de 470 pontos em literacia de leitura e cerca de 450 pontos nas literacias de matemática e ciências. Na última edição, realizada em 2018, Portugal registou uma pontuação média de 492 pontos em todos os domínios avaliados (leitura, ciências e matemática), um resultado muito semelhante ao da média dos países da OCDE (figura 1), sendo de destacar uma evolução positiva e significativa relativamente às edições anteriores.

Figura 1

Evolução das pontuações médias nos domínios do PISA em Portugal face às médias da OCDE



Nota. Lourenço (2019, p. 5)

Para além destes testes à escala internacional, inúmeros têm sido os estudos/publicações divulgados pela OCDE e que têm servido de mote para o desenvolvimento das políticas educativas nacionais e locais, como é o caso de Portugal, designadamente:

- *Education at a Glance* (OECD, 2021)
- *Global competency for an inclusive world* (OECD, 2016)
- *Curriculum flexibility and autonomy in Portugal - an OECD Review* (OECD, 2018a)
- *Preparing our youth for an inclusive and sustainable World. The OECD PISA global competence framework* (OECD, 2018b)
- *The future of education and skills: Education 2030* (OECD, 2018c)
- *El trabajo de la OCDE sobre educación y competencias* (OECD, 2019a)
- *OECD Future of Education and Skills 2030. OECD Learning Compass 2030. A Series of concept notes* (OECD, 2019b).
- *Trends shaping education* (OECD, 2019e)

Outra das organizações que exerce forte influência nas políticas públicas de educação é a União Europeia. Trata-se de uma “união económica e política de características únicas” constituída por 27 países europeus⁸” (Comissão Europeia, 2020a, p. 7), conhecidos por Estados-Membros. Sob a designação inicial de Comunidade Económica Europeia, esta organização foi

8 Alemanha, Áustria, Bélgica, Bulgária, Chipre, Croácia, Dinamarca, Eslováquia, Eslovénia, Espanha, Estónia, Finlândia, França, Grécia, Hungria, Irlanda, Itália, Letónia, Lituânia, Luxemburgo, Malta, Países Baixos, Polónia, Portugal, Reino Unido, República Checa, Roménia e Suécia

criada em 1958, na sequência da Segunda Guerra Mundial, com o propósito de reforçar a cooperação económica de seis países - Alemanha, Bélgica, França, Itália, Luxemburgo e Países Baixos. Portugal aderiu à UE em 1986.

Apesar de se ter iniciado como uma união meramente económica, assente na livre circulação de pessoas, bens e serviços, a UE evoluiu para uma organização com diversos domínios de intervenção, tais como o clima, o ambiente, a saúde, a educação e formação, as relações externas, a segurança, a justiça, a migração, entre outras (Comissão Europeia, 2020a).

Ao longo dos anos, as questões da educação e da formação adquiriram centralidade nas políticas da UE, tendo-se estabelecido áreas prioritárias comuns de intervenção e definido estratégias de atuação, num processo de europeização das políticas educativas e de formação (Antunes, 2005). Não obstante o facto de os sistemas de ensino e formação serem da competência dos Estados-Membros, a UE pretende melhorar a qualidade da educação, através do intercâmbio de boas práticas, da fixação de objetivos e metas e da disponibilização de conhecimentos e recursos, pelo que incentiva o investimento nesta área e a cooperação entre os Estados-Membros no intuito de complementar as ações nacionais (Comissão Europeia, 2020a), mas salvaguarda a diversidade e as tradições dos diferentes sistemas educativos nacionais.

A estratégia da UE visa atingir os seguintes objetivos:

- tornar a aprendizagem ao longo da vida e a mobilidade uma realidade;
- melhorar a qualidade e a eficiência da educação e da formação;
- promover a igualdade, a coesão social e a cidadania ativa; e
- incentivar a criatividade e a inovação, incluindo o espírito empreendedor, em todos os níveis de educação e de formação. (Comissão Europeia, 2020a, p. 22)

Através do Método Aberto de Coordenação (MAC)⁹, um método intergovernamental delineado pelos Estados-Membros para a elaboração de políticas e que representou um novo quadro de cooperação entre os diversos países, a UE favorece a convergência das políticas nacionais, mediante o estabelecimento de objetivos comuns, de indicadores e de *benchmarks* (valores de referência) quantitativos e qualitativos, a apresentação regular de relatórios e a identificação das melhores práticas, com vista a atingir os objetivos principais da UE (Conselho Europeu, 2000).

Este processo de unionização representa uma forma transnacionalizada de organização do trabalho (Marques et al., 2008), que privilegia as orientações gerais e abertas em detrimento das normas, no entanto, não obriga a medidas legislativas vinculativas. Este método pretende

⁹ Definido no Conselho Europeu (2000, ponto 37.º).

que as orientações europeias sejam traduzidas em políticas nacionais e regionais, através da definição de metas e da execução de medidas, atendendo às diferenças nacionais e regionais. Para este efeito, devem ser criados instrumentos de aferição e indicadores de desempenho comuns que possibilite a monitorização, a avaliação e a comparação dos desempenhos dos Estados-Membros por parte da Comissão Europeia (Conselho Europeu, 2000).

Este processo de comparabilidade dos sistemas nacionais assume-se como um mecanismo de normalização (Teodoro, 2020) e regulação supranacional da educação (Antunes, 2005), que promove a homogeneização das políticas europeias e da sua aplicação, sendo frequentemente designado como governação (Marques et al., 2008) ou governança (Barroso, 2018, 2022; Teodoro, 2020). A natureza da política educativa europeia tem sido, segundo Dale (2007), baseada em metas e critérios de eficácia provenientes de estratégias de política económica, originando a criação de um novo Espaço Europeu de Educação, cujo conceito de educação é modelado a partir de padrões internacionais, nomeadamente os emanados pela OCDE. Assiste-se à normalização das políticas educativas globais, segundo Fraga (2020), numa “lógica do mercado e do *gerencialismo* travestidos de *accountability* e *transparency*” (p. 236), sendo que neste ambiente competitivo as escolas são encaradas como agências em busca das soluções mais eficazes e eficientes (Lima, et al., 2019).

Face ao exposto, é perceptível que a definição das políticas de educação já não é uma responsabilidade exclusiva dos governos nacionais (Moutsios, 2009), na medida em que diversas instituições internacionais têm definido uma série de estratégias e dispositivos de antecipação - indicadores e cenários prospetivos - que reorientam os sistemas educativos dos diferentes países a competir para uma educação hegemónica (Robertson, 2022). A linha que separa os cenários nacionais e internacionais de construção da política educativa é ténue, sendo que “o global e o local estão em transformação e que nesse cenário se perfilam formas complexas de reconstrução da educação que não se circunscrevem, meramente, às fronteiras, cada vez mais híbridas dos Estados” (Fraga, 2020, p. 234).

A regulação transnacional das políticas públicas de educação define orientações comuns, através de uma agenda que se caracteriza por ser simultaneamente global (Dale, 2004) e local, pois orienta os sistemas educativos a atender à conjuntura em que estão inseridos, num mundo cada vez mais globalizado e competitivo (Fernandes, 2011), mas também exige uma margem de ação dos atores nacionais de forma que não se descure a realidade local e as suas especificidades sociais e culturais. Esta regulação transnacional não pode significar a homogeneização dos sistemas educativos, mas ainda assim são diversos os documentos orientadores que estruturam essa agenda e é sobre eles que iremos atentar de seguida.

1.3. Quadros de Referência para as Políticas Internacionais e Nacionais no Domínio da Educação

1.3.1. Declaração Universal dos Direitos Humanos

Aquela que pode ser considerada a primeira influência internacional nas políticas educativas dos diversos países é a Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) a 10 de dezembro de 1948, e que consagrou os direitos humanos básicos.

O direito à educação foi reconhecido no artigo 26.º:

1. Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito.
2. A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das actividades das Nações Unidas para a manutenção da paz. (ONU, 1948)

A consagração do direito de todos à educação despoletou o fenómeno da escola de massas e a assunção de “uma matriz educacional de cariz humanista” (Fernandes, 2011, p. 30), que configurou os princípios e as referências estruturantes da educação na maior parte dos países até aos dias de hoje.

1.3.2. Constituição da República Portuguesa

Nos termos da Constituição da República Portuguesa (CRP), datada de 2 de abril de 1976, na redação que lhe foi dada pelas Leis Constitucionais n.ºs 1/82, de 30 de setembro; 1/89, de 8 de julho; 1/92, de 25 de novembro; 1/97, de 20 de setembro; 1/2001, de 12 de dezembro; 1/2004, de 24 de julho e 1/2005, de 12 de agosto, o direito à educação é declarado como uma liberdade (artigo 43.º), mas também como um direito cultural (artigos 73.º a 77.º).

Na primeira parte da Constituição, que alude ao direitos, liberdades e garantias reconhecidos a todos os cidadãos, está consagrada no artigo 43.º a liberdade de aprender e

ensinar, estando também definido que “o Estado não pode programar a educação e a cultura segundo quaisquer diretrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas” (número 2 do artigo 43.º).

No capítulo III relativo aos direitos e deveres culturais, encontra-se consagrado o direito constitucional à educação, a par da cultura e da ciência (artigo 73.º), competindo ao Estado Português promover

a democratização da educação e as demais condições para que a educação, realizada através da escola e de outros meios formativos, contribua para a igualdade de oportunidades, a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais, o desenvolvimento da personalidade e do espírito de tolerância, de compreensão mútua, de solidariedade e de responsabilidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida coletiva (número 2 do artigo 73.º)

Denota-se na lei fundamental portuguesa, aprovada num contexto revolucionário, a preocupação do Estado em combater os mecanismos de reprodução das desigualdades sociais (Bourdieu & Passeron, 1977), em promover a igualdade de oportunidades e em desenvolver a personalidade dos cidadãos, a compreensão mútua, a solidariedade, a responsabilidade e valores democráticos, numa clara alusão à educação para a cidadania (Abrantes, 2016).

No artigo 74.º consagra-se o direito de todos quer ao acesso ao ensino, quer ao êxito escolar, fator que se revelou fundamental para impulsionar a expansão da rede escolar e das habilitações da população, desde a década de 70 em Portugal (Martins, 2012). No mesmo artigo, são igualmente enunciados os princípios orientadores das políticas educativas, a saber:

1. Todos têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar.
2. Na realização da política de ensino incumbe ao Estado:
 - a) Assegurar o ensino básico universal, obrigatório e gratuito;
 - b) Criar um sistema público e desenvolver o sistema geral de educação pré-escolar;
 - c) Garantir a educação permanente e eliminar o analfabetismo;
 - d) Garantir a todos os cidadãos, segundo as suas capacidades, o acesso aos graus mais elevados do ensino, da investigação científica e da criação artística;
 - e) Estabelecer progressivamente a gratuitidade de todos os graus de ensino;
 - f) Inserir as escolas nas comunidades que servem e estabelecer a interligação do ensino e das actividades económicas, sociais e culturais;

- g) Promover e apoiar o acesso dos cidadãos portadores de deficiência ao ensino e apoiar o ensino especial, quando necessário;
- h) Proteger e valorizar a língua gestual portuguesa, enquanto expressão cultural e instrumento de acesso à educação e da igualdade de oportunidades;
- i) Assegurar aos filhos dos emigrantes o ensino da língua portuguesa e o acesso à cultura portuguesa;
- j) Assegurar aos filhos dos imigrantes apoio adequado para efectivação do direito ao ensino. (artigo 74.º)

A CRP faz alusão também à participação democrática no sistema de ensino em dois níveis: reconhece-se o direito de professores e alunos participarem na administração das escolas (número 1 do artigo 77.º) e o direito de participação das associações de professores, de alunos, de pais, das comunidades e das instituições de carácter científico na definição das políticas de ensino (número 2 do artigo 77.º).

Estes direitos e princípios constitucionais representaram um avanço significativo e estimularam mudanças profundas na política educativa portuguesa, sendo a sua plena concretização ainda um desiderato a cumprir na atualidade (Abrantes, 2016).

1.3.3. Lei de Bases do Sistema Educativo

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), aprovada pela Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, alterada pela Lei n.º 115/97, de 19 de setembro, pela Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto, e pela Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, é incontornável na educação em Portugal, criada numa fase de democratização do país, uma vez que assume na hierarquia dos diplomas legais a incumbência de determinar as orientações da política educativa portuguesa à luz dos direitos e deveres culturais preconizados constitucionalmente (Correia, 2017). A LBSE define um novo tipo de políticas e modos de organização da educação portuguesa, constituindo o diploma estruturante do sistema educativo português para todos os níveis e graus de escolaridade.

O conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação - o sistema educativo - definido no artigo 1.º, tem por âmbito geográfico a totalidade do território português (continente e Regiões Autónomas), e é orientado para “o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade”, desenvolvendo-se segundo “um conjunto organizado de estruturas e de acções diversificadas, por iniciativa e sob

responsabilidade de diferentes instituições e entidades públicas, particulares e cooperativas” (números 2 e 3 do artigo 1.º).

Os princípios orientadores do sistema educativo português estão contemplados no artigo 2.º, a saber:

1 - Todos os portugueses têm direito à educação e à cultura, nos termos da Constituição da República.

2 - É da especial responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares.

3 - No acesso à educação e na sua prática é garantido a todos os portugueses o respeito pelo princípio da liberdade de aprender e de ensinar, com tolerância para com as escolhas possíveis, tendo em conta, designadamente, os seguintes princípios:

a) O Estado não pode atribuir-se o direito de programar a educação e a cultura segundo quaisquer directrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas;

b) O ensino público não será confessional;

c) É garantido o direito de criação de escolas particulares e cooperativas.

4 - O sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho.

5 - A educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva.

Quanto à organização do sistema educativo (artigo 4.º), este integra três componentes: a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação extraescolar.

A educação pré-escolar, realizada em estreita cooperação com a família, constitui a primeira etapa da educação, sendo complementar da ação educativa da família.

A educação escolar inclui os ensinos básico, secundário e superior, integra modalidades especiais e abrange atividades de ocupação de tempos livres. O ensino básico, com uma duração de nove anos, é universal, obrigatório e gratuito e compreende três ciclos: o 1.º de quatro anos, o 2.º de dois anos e o 3.º de três anos (artigos 6.º a 8.º). Segue-se o ensino secundário, com uma duração de três anos (artigos 9.º e 10.º). O ensino superior compreende o ensino universitário e

o ensino politécnico, conferindo os graus académicos de licenciado, mestre e doutor (artigo 11.º a 17.º). A educação escolar integra ainda as seguintes modalidades especiais: a educação especial; a formação profissional; o ensino recorrente de adultos; o ensino a distância; e o ensino português no estrangeiro (artigos 19.º a 25.º).

A educação extraescolar refere-se a “actividades de alfabetização e de educação de base, de aperfeiçoamento e actualização cultural e científica e a iniciação, reconversão e aperfeiçoamento profissional” (número 4 do artigo 4.º), dinamizadas em contextos formais e não formais.

É também na LBSE que estão definidos os objetivos, as estruturas e os princípios a que deve obedecer a administração e gestão do sistema educativo, a nível central, regional autónomo, regional, local e dos estabelecimentos de educação e ensino. Os princípios da democraticidade, da participação e da interligação com a comunidade educativa pressupõem a descentralização e a desconcentração dos serviços, através da criação de departamentos regionais de educação, com a finalidade de integrar e acompanhar a ação educativa, cabendo ao Estado, a coordenação da política educativa e a articulação entre os diferentes níveis de administração (artigos 46.º a 48.º). A publicação da LBSE abriu caminho à descentralização, à participação da comunidade educativa e à atribuição de competências próprias às escolas, o que que viria a consagrar-se legalmente três anos mais tarde.

A LBSE é um dos normativos na área da educação com maior longevidade, estando em vigor há 36 anos e, não obstante as três alterações de que foi alvo, mantém os princípios e o modelo organizacional original (Justino, 2017). Por este facto, e dadas as inúmeras e profundas alterações à escala global, na sociedade portuguesa e no próprio sistema educativo nas últimas décadas, carece de uma revisão no sentido de se adequar à hodiernidade e aos seus postulados.

1.3.4. Declaração Mundial sobre Educação para Todos

Cerca de quarenta anos volvidos após a consagração do direito à educação para todos na Declaração Universal dos Direitos Humanos e perante um cenário preocupante de analfabetismo e de falta de acesso à educação básica universal em diversos países, realizou-se a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, entre os dias 5 e 9 de março de 1990, em Jomtin (Tailândia), na qual participaram representantes de governos, organismos internacionais e bilaterais de desenvolvimento e organizações não-governamentais.

Na sequência desta Conferência foi aprovada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem (UNESCO, 1990), bem

como um Plano de Ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, com a finalidade de atingir os seguintes objetivos:

1. Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem
2. Expandir o enfoque
3. Universalizar o acesso à educação e promover a equidade
4. Concentrar a atenção na aprendizagem
5. Ampliar os meios de e o raio de ação da educação básica
6. Propiciar um ambiente adequado à aprendizagem
7. Fortalecer as alianças
8. Desenvolver uma política contextualizada de apoio
9. Mobilizar os recursos
10. Fortalecer a solidariedade internacional (UNESCO, 1990, pp. 3-7)

Os participantes nesta Conferência declararam a educação para todos como o fundamento da sua ação individual e coletiva, comprometendo-se a cooperar e a dinamizar as medidas necessárias à consecução dos objetivos suprarreferidos.

1.3.5. Tratado de Maastricht

Dois anos volvidos, em 1992, foi assinado o Tratado da União Europeia, que ficou conhecido como Tratado de Maastricht, através do qual se prevê o desenvolvimento de uma dimensão europeia na educação. Uma das formas de desenvolver esta dimensão e construir uma cidadania europeia ativa foi a aposta em programas de intercâmbio de estudantes, professores e investigadores (Marques et al., 2008).

Este Tratado foi um marco ao atribuir competências específicas à UE na área da educação, mais concretamente o de contribuir para o desenvolvimento de uma educação de qualidade dos Estados-Membros, sem se verificar, no entanto, a intenção de harmonizar a organização dos sistemas educativos, cuja responsabilidade pelo conteúdo e organização permanece dos diferentes Estados (Antunes, 2005).

A Comunidade contribuirá para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, incentivando a cooperação entre Estados-membros e, se necessário, apoiando e complementando a sua acção, respeitando integralmente a responsabilidade dos Estados-membros pelo conteúdo do ensino e pela organização do sistema educativo, bem como a sua diversidade cultural e linguística. (UE, 1992, número 1 do artigo 126.º)

1.3.6. Estratégia de Lisboa

Por ocasião da Cimeira de Lisboa, o Conselho Europeu reuniu em Lisboa, entre os dias 23 e 24 de março de 2000, e definiu como objetivo estratégico da UE para a próxima década: “tornar-se na economia baseada no conhecimento mais dinâmica e competitiva do mundo, capaz de garantir um crescimento económico sustentável, com mais e melhores empregos, e com maior coesão social” (Conselho Europeu, 2000, p. 2). De forma a cumprir este objetivo, foi definida uma estratégia global para os dez anos seguintes, que ficou conhecida como Estratégia de Lisboa (aprovada entre 2000-2005 e renovada entre 2005-2010) e que visou: “preparar a transição para uma economia e uma sociedade baseadas no conhecimento”; “modernizar o modelo social europeu, investindo nas pessoas e combatendo a exclusão social”; e “sustentar as sãs perspectivas económicas e as favoráveis previsões de crescimento” (Conselho Europeu, 2000, p. 2).

Neste seguimento, foi elaborado o relatório do Conselho Europeu sobre Educação (Conselho Europeu, 2001), no qual foram definidos os objetivos dos sistemas de educação e formação para a década seguinte, de forma a permitir que todos os cidadãos europeus participassem na nova sociedade do conhecimento, nomeadamente:

1. Aumentar o nível da educação e da formação na Europa.
2. Facilitar e generalizar o acesso à educação e à formação a todas as fases da vida.
3. Atualizar a definição das competências básicas para a sociedade do conhecimento.
4. Abrir a educação e a formação à envolvente local, à Europa e ao resto do mundo.
5. Utilizar os recursos da melhor forma. (Conselho Europeu, 2001, pp. 6-15)

1.3.7. Estratégia Europa 2020

A 3 de março de 2010, na sequência de uma forte crise económica mundial, a UE definiu a Estratégia Europa 2020 para a década em curso, no intuito de se transformar numa economia inteligente, sustentável e inclusiva, com níveis elevados de emprego, de produtividade e de coesão social (UE, 2010). Foram estabelecidas como prioridades o crescimento inteligente, mediante o investimento na educação, na investigação e na inovação; o crescimento sustentável e o crescimento inclusivo, que implicaram um conjunto de ações a nível nacional que os Estados-Membros tiveram de desenvolver.

Este foi o quadro de referência para atividades quer a nível da UE, quer a nível nacional e regional para a década 2010-2020, que apresentou metas para cinco áreas distintas, a saber:

educação, pobreza e exclusão social, emprego, investigação e desenvolvimento e alterações climáticas e energia. Estas metas foram traduzidas em objetivos nacionais, de forma que cada país da União Europeia pudesse avaliar os seus progressos anuais.

A Estratégia Europa 2020 foi controlada pelo Eurostat, o serviço de estatística da UE, que realizou análises e publicou periodicamente relatórios intercalares sobre o cumprimento das metas por parte dos diversos países europeus.

Atendendo ao reconhecimento que a educação e a formação têm um papel crucial na resposta aos inúmeros desafios socioeconómicos, demográficos, ambientais e tecnológicos que se colocam à Europa (UE, 2009), estas vias foram consideradas de extrema preponderância para construir um espaço europeu de educação e alcançar o desiderato estratégico da UE de se tornar na economia baseada no conhecimento mais dinâmica e competitiva do mundo, pelo que os sistemas educativos deviam dotar as pessoas de aptidões e competências base imprescindíveis na sociedade da informação, numa aposta clara na formação ao longo da vida (UE, 2015).

Neste sentido, foi também criado um quadro estratégico para a cooperação europeia no domínio da educação e da formação até 2020 - EF 2020 - baseado em objetivos comuns e tendo como principal finalidade apoiar a melhoria dos sistemas nacionais de educação e formação, através do qual se definiram quatro objetivos estratégicos: i) promover a mobilidade e a aprendizagem ao longo da vida; ii) melhorar a qualidade, a eficácia e a eficiência da educação e da formação; iii) promover a equidade, a coesão social e a cidadania ativa; e iv) incentivar a criatividade e a inovação e o empreendedorismo (UE, 2009). Para avaliar o cumprimento destes objetivos foram criados critérios de referência europeus, ou seja, um conjunto de níveis de referência do desempenho médio dos países europeus.

Na área da educação e da formação, as metas previstas para 2020 foram as apresentadas na tabela 1:

Tabela 1

Metas da Educação e Formação 2020

N.º	Descrição
1	Pelo menos 95% das crianças entre os 4 anos e a idade do início do ensino básico deveriam frequentar a educação pré-escolar.
2, 3 e 4	A percentagem de alunos de 15 anos com baixo nível de competências em Leitura, Matemática e Ciências deveria ser inferior a 15%.
5	A percentagem da população entre os 18 e os 24 anos que abandona a educação e a formação deveria ser inferior a 10%.
6	Pelo menos 40% dos adultos com idade entre os 30 e os 34 anos deveriam ter concluído uma formação no ensino superior.
7	Pelo menos 82% da população entre os 20 e os 34 anos, que concluiu um nível igual ou superior ao ensino secundário, deveria encontrar emprego no espaço de um a três anos.

N.º	Descrição
8	Pelo menos 15% dos adultos deveriam participar na aprendizagem ao longo da vida.

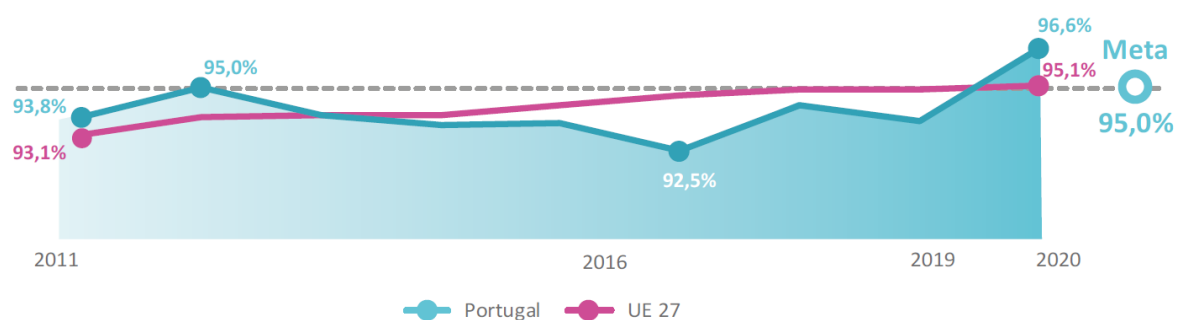
Nota. UE (2009)

Relativamente a estas metas, importa analisar os resultados alcançados por Portugal.

A taxa de frequência da educação pré-escolar entre os 4 anos e a idade de início da escolaridade (figura 2), em 2020, situava-se nos 96,6%. O resultado alcançado por Portugal foi superior em 1,5% à média da União Europeia, que se situou nos 95,1%.

Figura 2

Taxa de frequência da educação pré-escolar entre os 4 anos e a idade de início da escolaridade em 2020 (dados de Portugal e média da UE)

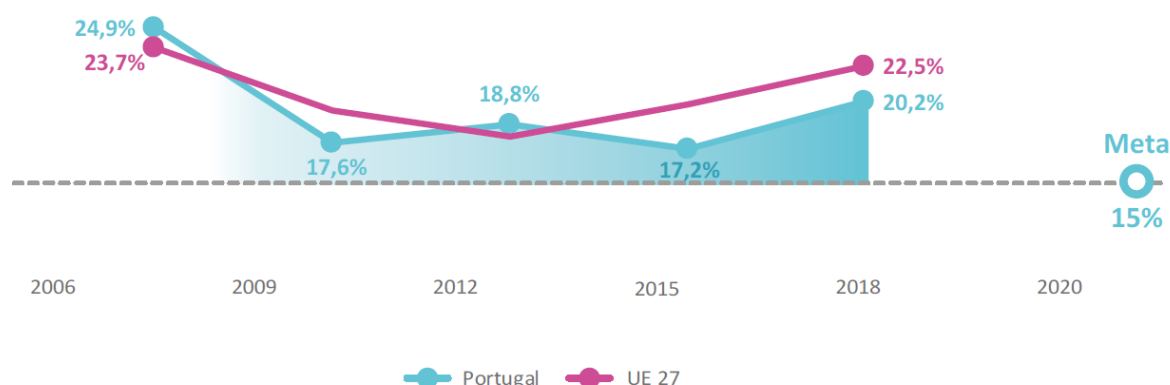


Nota. CNE (2021b, p. 13), a partir de Eurostat

No que se refere à taxa de alunos de alunos portugueses com baixo nível de competências em literacia de leitura (figura 3), em 2018, de acordo com os últimos dados do PISA, esta situava-se nos 20,2%, ou seja, Portugal encontrava-se a cerca de 5% de cumprir a meta pretendida de 15% em 2020. É ainda de referir que Portugal estava mais próximo de atingir o objetivo do que a média da UE.

Figura 3

Taxa de alunos de 15 anos com baixo nível de competências em Leitura em 2018 (dados de Portugal e média da UE)

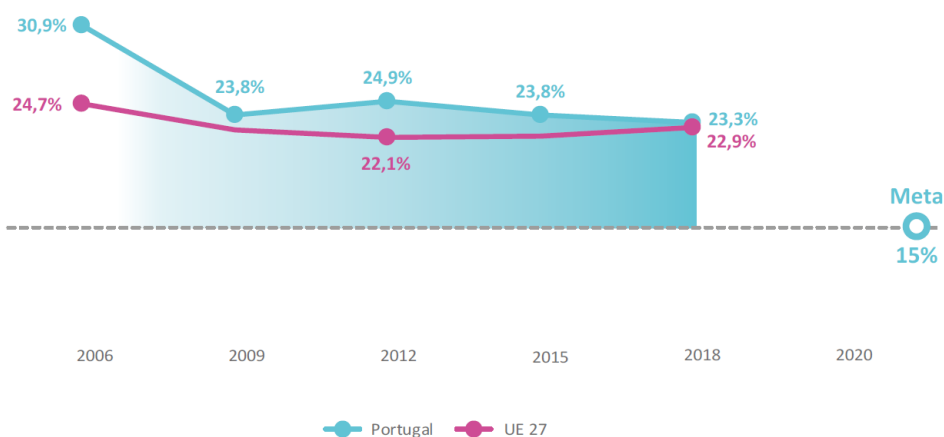


Nota. CNE (2021b, p. 14), a partir de Eurostat

A taxa de alunos portugueses com baixo nível de competências em literacia matemática (figura 4), em 2018, situava-se nos 23,3%, 8,3% aquém da meta estipulada de 15%. No ano em apreço, apenas quatro países já tinham conseguido alcançar a meta: a Estónia (10,2%), a Dinamarca (14,6%), a Polónia (14,7%) e a Finlândia (15,0%) (CNE, 2021b).

Figura 4

Taxa de alunos de 15 anos com baixo nível de competências em Matemática em 2018 (dados de Portugal e média da UE)

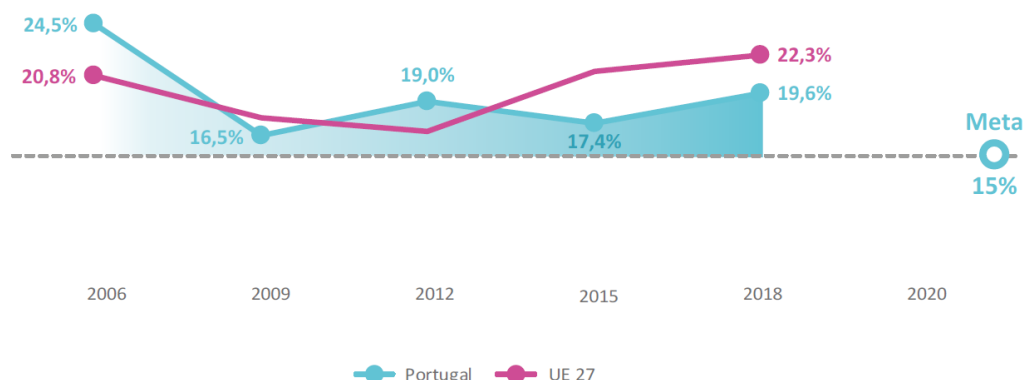


Nota. CNE (2021b, p. 15), a partir de Eurostat

A taxa de alunos de alunos portugueses com baixo nível de competências em Ciências (figura 5), em 2018, era de 19,6%, isto é, cerca de 5% acima da meta prevista. Apenas quatro países da UE tinham ultrapassado a meta: a Estónia (8,8%), a Finlândia (12,9%), a Polónia (13,8%) e a Eslovénia (14,6%) (CNE, 2021b).

Figura 5

Taxa de alunos de 15 anos com baixo nível de competências em Ciências em 2018 (dados de Portugal e média da UE)

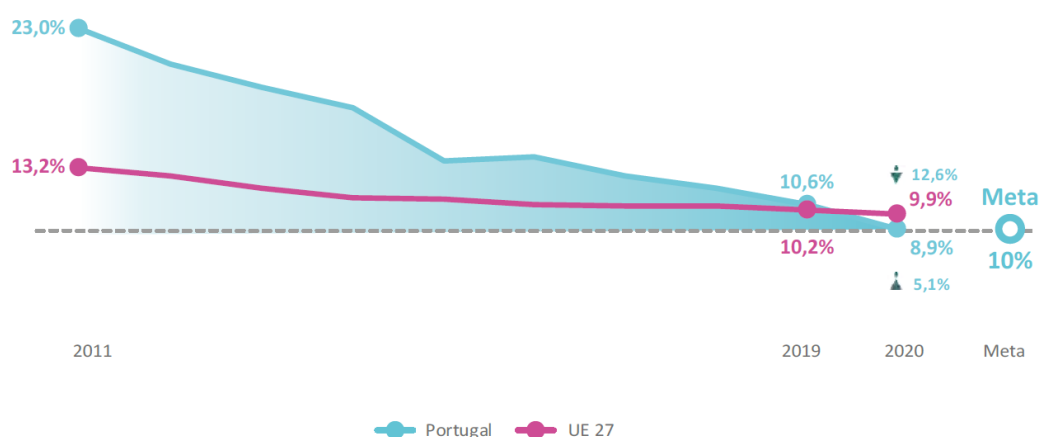


Nota. CNE (2021b, p. 16), a partir de Eurostat

Quanto à taxa de abandono escolar precoce (figura 6), em 2020, Portugal registava 8,9% o que permitiu superar a meta estabelecida em 1,1%. Todavia, é de salientar que os rapazes ainda não atingiram o objetivo. Mais de metade dos países da UE alcançaram a meta para este indicador, sendo que Portugal ficou em décimo oitavo lugar (CNE, 2021b).

Figura 6

Taxa de abandono escolar precoce em 2020 (dados de Portugal e média da UE)

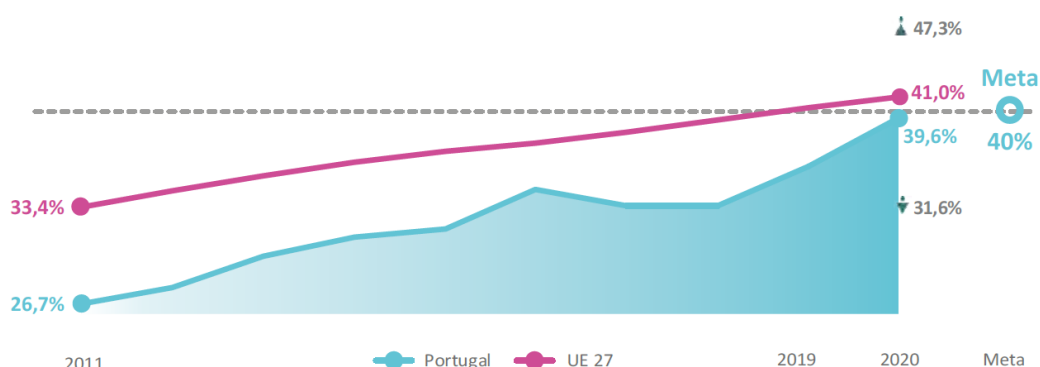


Nota. CNE (2021b, p. 17), a partir de Eurostat

Relativamente à taxa de diplomados no ensino superior, com idade entre os 30 e os 34 anos (figura 7), em 2020, Portugal registava 39,6%, ou seja, estava a 0,4% de atingir a meta. Não obstante, importa referir que 26,2% da população portuguesa nesta faixa etária ainda possuía apenas o ensino básico.

Figura 7

Taxa de diplomados no ensino superior com idade entre os 30 e os 34 anos (dados de Portugal e média da UE)

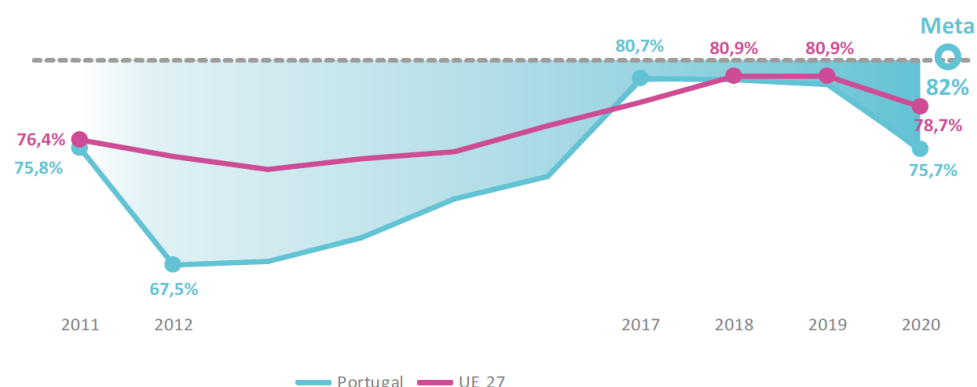


Nota. CNE (2021b, p. 18), a partir de Eurostat

A taxa de população com idade entre os 20 e os 34 anos com escolaridade igual ou superior ao ensino secundário e que encontrou emprego no espaço de um a três anos (figura 8), em Portugal situava-se nos 75,7%, ou seja, 6,3% abaixo da meta estabelecida. Na UE 12 países conseguiram alcançar a meta: Malta (92%), Alemanha (90,5%), Países Baixos (89,3%), Áustria (88,4%), Chéquia (87,3%), Suécia (86,4%), Dinamarca (83,6%), Bélgica (82,9%), Eslovénia e Eslováquia (82,8%), Polónia (82,7%) e Hungria (82,2%) (CNE, 2021b).

Figura 8

Taxa de população com idade entre os 20 e os 34 anos com escolaridade igual ou superior ao ensino secundário e que encontrou emprego no espaço de um a três anos (dados de Portugal e média da UE)

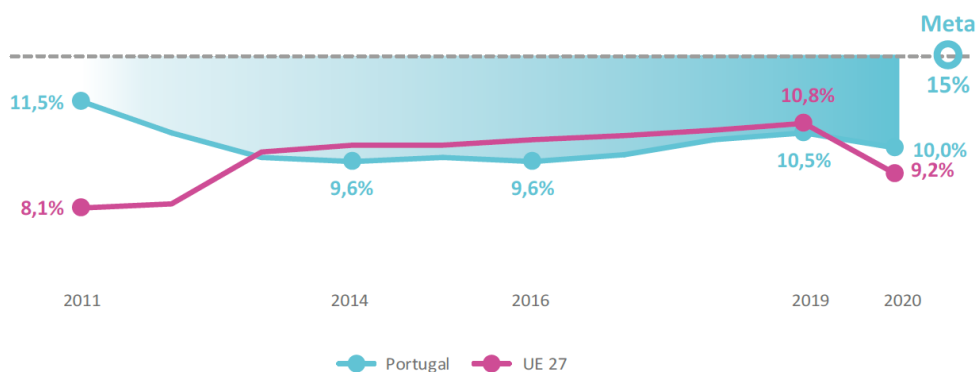


Nota. CNE (2021b, p. 19), a partir de Eurostat

A taxa de adultos portugueses que participaram em atividades de aprendizagem ao longo da vida (figura 9), em 2020, situava-se nos 10,0%, isto é, 5% aquém dos 15% previstos. Verificou-se também que quanto mais idade tem a população, menor a percentagem de participação na aprendizagem ao longo da vida, uma tendência comum nos países da UE.

Figura 9

Taxa de adultos portugueses que participaram em atividades de aprendizagem ao longo da vida (dados de Portugal e média da UE)

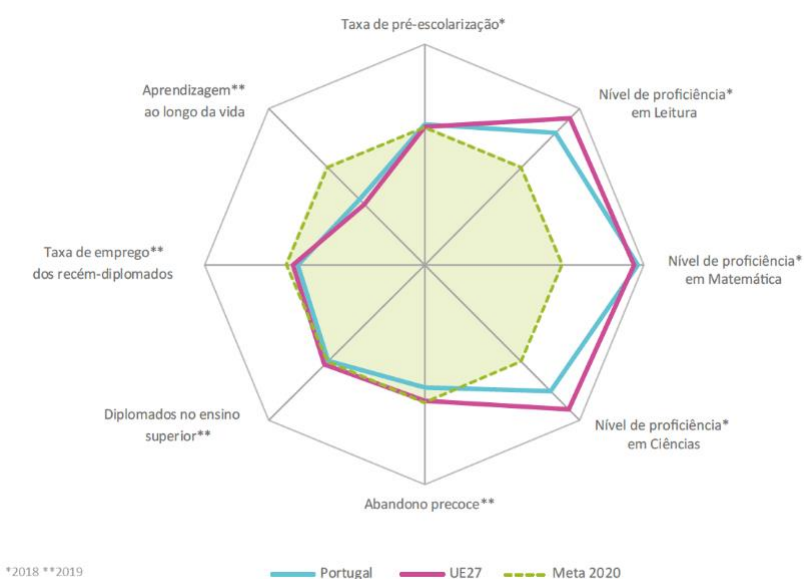


Nota. CNE (2021b, p. 20), a partir de Eurostat

Em jeito de balanço, constatamos que das oito metas previstas, Portugal apenas superou duas, não tendo atingindo as metas referentes aos restantes seis objetivos (figura 10 e tabela 2).

Figura 10

Posição de Portugal relativamente às metas da UE



*2018 **2019

Nota. CNE (2021b, p. 22), a partir de Eurostat

Tabela 2

Resultados obtidos relativamente às metas da Educação e Formação 2020 (dados de Portugal e média da UE)

N.º	Descrição	Resultado Portugal	Situação face à meta	Média UE
1	Pelo menos 95% das crianças entre os 4 anos e a idade do início do ensino básico deveriam frequentar a educação pré-escolar.	96,6%	Superado	95,1%
2	A percentagem de alunos de 15 anos com baixo nível de competências em Leitura, deveria ser inferior a 15%.	Leitura - 20,2%	Não atingido	Leitura - 22,5%
3	A percentagem de alunos de 15 anos com baixo nível de competências em Matemática deveria ser inferior a 15%.	Matemática - 23,3%	Não atingido	Matemática - 22,9%
4	A percentagem de alunos de 15 anos com baixo nível de competências em Ciências deveria ser inferior a 15%.	Ciências - 19,6%	Não atingido	Ciências - 22,3%
5	A percentagem da população entre os 18 e os 24 anos que abandona a educação e a formação deveria ser inferior a 10%.	8,9%	Superado	9,9%
6	Pelo menos 40% dos adultos com idade entre os 30 e os 34 anos deveriam ter concluído uma formação no ensino superior.	39,6%	Não atingido	41,0%
7	Pelo menos 82% da população entre os 20 e os 34 anos, que concluiu um nível igual ou superior ao ensino secundário, deveria encontrar emprego no espaço de um a três anos.	75,7%	Não atingido	78,7%
8	Pelo menos 15% dos adultos deveriam participar na aprendizagem ao longo da vida.	10,0%	Não atingido	9,2%

1.3.8. Agenda 2030 - Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

A 25 de setembro de 2015, a Assembleia Geral da ONU aprovou a “Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável”, que entrou em vigor em 2016. Esta agenda é constituída por 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e 169 metas a alcançar até 2030, tendo em vista alcançar o propósito de “*no one will be left behind*” (ONU, 2015, p. 4).

The Sustainable Development Goals and targets are integrated and indivisible, global in nature and universally applicable, taking into account different national realities, capacities and levels of development and respecting national policies and priorities. Targets are defined as aspirational and global, with each Government setting its own national targets guided by the global level of ambition but taking into account national circumstances. Each Government will also decide how these aspirational and global targets should be incorporated into national planning processes, policies and strategies. (ONU, 2015, pp. 16-17)

Os objetivos de desenvolvimento sustentável (figura 11) retratam preocupações sociais, económicas e ambientais de todo o Mundo, definindo as prioridades de intervenção, no intuito de mobilizar esforços globais em torno de propósitos e metas comuns.

Figura 11

Objetivos de desenvolvimento sustentável



Nota. Centro Regional de Informação das Nações Unidas (2019)

A Agenda 2030, enquanto plano de ação, deve ser incorporada nas estratégias e planos nacionais em torno de cinco áreas temáticas designadas 5P: Pessoas, Planeta, Prosperidade, Paz e Parcerias, devendo, para o efeito, cada país definir os seus ODS prioritários, bem como a forma de integração nas políticas, processos e ações desenvolvidas.

Em julho de 2017, foi ainda estabelecida pela Assembleia Geral das ONU, através da Resolução A/RES/71/313, a lista de indicadores que permite medir o grau de realização e progresso das metas dos ODS (ONU, 2017).

Portugal apresentou um relatório nacional sobre a implementação da Agenda 2030 no Fórum Político de Alto Nível das Nações Unidas, a 18 de julho de 2017, tendo definido como prioritários, no caso português, os ODS 4, 5, 9, 10, 13 e 14. Na tentativa de inverter um atraso histórico notório resultante de quatro décadas de ditadura face à maioria dos países da UE e dada a importância preponderante da educação, da formação e da qualificação ao longo da vida, Portugal reconheceu como desígnio prioritário e um meio para atingir outros objetivos de desenvolvimento sustentável o ODS4 - *Educação de Qualidade*, com o propósito de garantir o acesso a uma educação inclusiva e equitativa, bem como promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos (Ministério dos Negócios Estrangeiros, 2017).

Relativamente ao ODS 4 - *Educação de Qualidade* - foram definidas as seguintes metas e indicadores até 2030 (INE, 2018b):

4.1.) *Garantir que todos os alunos completem o ensino básico e secundário (de acesso livre, equitativo e de qualidade), conduzindo a resultados de aprendizagem relevantes e eficazes.*

Indicador: “proporção de crianças e jovens: (a) nos segundo e terceiro anos do primeiro ciclo do ensino básico; (b) no final do segundo ciclo do ensino básico; e (c) no final do terceiro ciclo do ensino básico, que atingiram um nível mínimo de proficiência em (i) leitura e (ii) matemática, por sexo” (p. 79).

4.2.) *Promover um desenvolvimento de qualidade na primeira infância, bem como cuidados e educação pré-escolar.*

Indicador: “taxa de participação em atividades de aprendizagem organizada (um ano antes da idade oficial de entrada para o 1.º ciclo), por sexo” (p. 83).

4.3.) *Assegurar a igualdade de acesso a todos os homens e mulheres à educação técnica, profissional e terciária, incluindo a universidade, de qualidade e a preços acessíveis.*

Indicador: “taxa de participação de jovens e adultos em educação formal e não formal, nos últimos 12 meses, por sexo (dados proxy)” (p. 85).

4.4.) *Aumentar o número de pessoas com habilitações relevantes e competências técnicas e profissionais para o emprego, o trabalho digno e o empreendedorismo.*

Indicador: “proporção de adultos (16-74 anos) com competências em tecnologias de informação e comunicação (TIC), por tipo de competência” (p. 88).

Em termos gerais, Portugal pretende

garantir o direito a uma educação equitativa e de qualidade desde o jardim-de-infância ao ensino secundário, pós-secundário e superior, tendo em conta que a educação é um dos principais, senão o principal fator, para o desenvolvimento das pessoas e da sociedade. Contempla ainda a melhoria dos níveis de literacia e aptidão para a matemática, o direito à formação vocacional e a experiência com as novas tecnologias, como requisitos essenciais para este desenvolvimento. (INE, 2018b, p. 78)

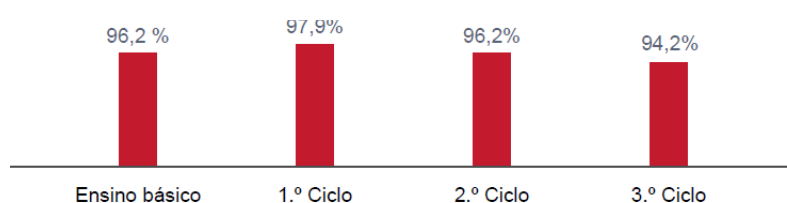
O Instituto Nacional de Estatística (INE) tem efetuado o acompanhamento estatístico da Agenda 2030 a nível nacional e procedido à atualização do conjunto de indicadores globais disponíveis para Portugal, de forma a acompanhar os progressos alcançados no âmbito dos

ODS. Em 2021, o INE publicou o quarto relatório desse acompanhamento (INE, 2021b), no qual disponibilizou um conjunto de dados e informações que permitem uma leitura estatística do desempenho de Portugal em relação aos ODS até ao ano mais recente disponível.

Relativamente à taxa de conclusão dos ensinos básico e secundário (figuras 12 e 13), esta situava-se, no ano letivo 2018/2019, nos 96,2% no ensino básico e nos 86,9% no ensino secundário. Este indicador tem registado um aumento consistente desde o ano letivo 2012/2013, sendo de realçar que a RAM foi a segunda zona do País onde se verificaram os maiores aumentos na taxa de conclusão do ensino básico, em cerca de 8% (INE, 2021b).

Figura 12

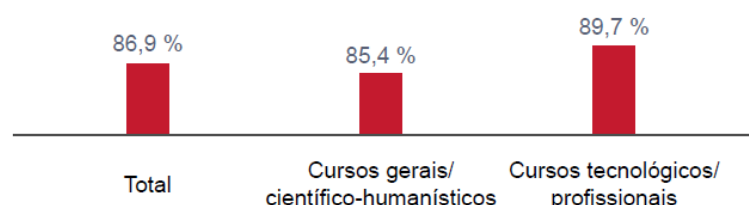
Taxa de conclusão do ensino básico em Portugal (2018/2019)



Nota. INE (2021a, p. 4)

Figura 13

Taxa de conclusão do ensino secundário em Portugal (2018/2019)



Nota. INE (2021a, p. 4)

A taxa de frequência da educação pré-escolar aos 5 anos era de 97,9% em 2019, estando muito próximo de abranger todas as crianças desta idade (INE, 2021b). Este indicador foi também monitorizado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE, 2021b) que revelou que em 2020 este valor já se situava nos 99,9%, registando um acréscimo de 6,5% comparativamente ao início da década.

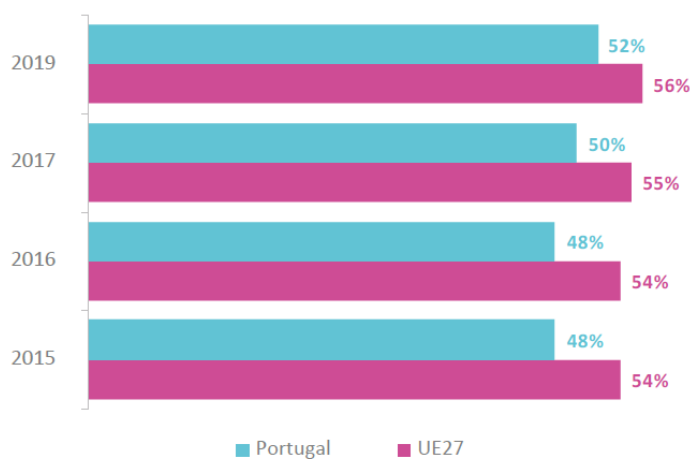
A taxa de indivíduos com idade entre 18 e 64 anos que participaram em atividades de aprendizagem ao longo da vida, em 2016, era de 80,7% na faixa etária entre os 18 e os 24 anos

e de 46,0% entre os 25 e os 64 anos, sendo esta última, superior à média da UE (43,7%) (INE, 2021b).

Quanto à taxa de jovens e adultos (entre os 16 e os 74 anos) com competências digitais ao nível básico ou acima do básico (figura 14), segundo os resultados do Inquérito à Utilização de Tecnologias da Informação e da Comunicação pelas Famílias realizado em 2019, 52% da população portuguesa detinha esse nível de competências. Este valor subiu 4% relativamente a 2015, mas ainda se mantinha 4% abaixo da média da UE (56%).

Figura 14

Taxa de jovens e adultos (entre os 16 e os 74 anos) com competências digitais ao nível básico ou acima do básico (dados de Portugal e média da UE)

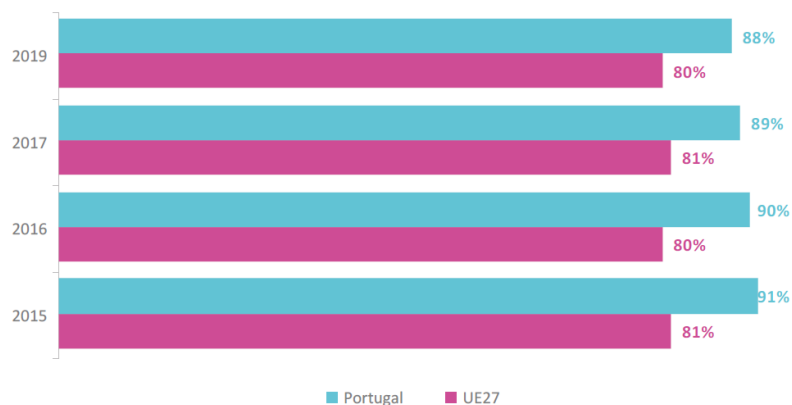


Nota. CNE (2021b, p. 30) a partir de INE (2021b)

Na faixa etária entre os 16 e os 24 anos, a taxa de pessoas com competências digitais ao nível básico ou acima do básico (figura 15), no mesmo ano de referência, situava-se nos 88%, o que representa um ligeiro decréscimo de 3% comparativamente a 2015, mas ainda assim 8% superior à média da UE (80%).

Figura 15

Taxa de pessoas (entre os 16 e os 24 anos) com competências digitais ao nível básico ou acima do básico (dados de Portugal e média da UE)



Nota. CNE (2021b, p. 31) a partir de INE (2021b)

1.3.9. Fórum Mundial de Educação

Entre os dias 19 e 22 de maio de 2015, realizou-se o Fórum Mundial de Educação (*World Education Forum*), coorganizado pela UNESCO, pela UNICEF, pelo Banco Mundial, pelo Fundo das Unidas para Atividades Populacionais (United Nations Population Fund - UNFPA), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), pela ONU Mulheres e pela Agência da ONU para Refugiados (ACNUR), em Incheon, na Coreia do Sul (UNESCO, 2016a). Deste evento, no qual estiveram presentes mais de 1600 participantes de 160 países, incluindo 120 Ministros de Educação, representantes de agências bilaterais e multilaterais, de organizações da sociedade civil, docentes, entre outros, resultou a Declaração de Incheon (UNESCO, 2016a), assente no compromisso da comunidade educacional com a Educação 2030 e a Agenda para o Desenvolvimento Sustentável 2030 (ONU, 2015), através do reconhecimento da educação como meio primordial do desenvolvimento económico e social. Para este efeito, foi estabelecida uma nova agenda da educação a vigorar entre 2015 e 2030 e definido o Marco de Ação da Educação 2030, que foi assinado por 184 Estados-Membros da UNESCO, em novembro de 2015, em Paris (UNESCO, 2016a).

Norteados pelo ODS 4 “Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (UNESCO, 2016a, p. 5), os diferentes Governos comprometeram-se com a implementação da Agenda Educação 2030 e com as metas a atingir até 2030, nomeadamente:

(...) garantir que todas as meninas e meninos completem uma educação primária e secundária gratuita, equitativa e de qualidade, que conduza a resultados de aprendizagem relevantes e eficazes.

(...) garantir que todas as meninas e meninos tenham acesso a um desenvolvimento de qualidade na primeira infância, cuidados e educação pré-primária de qualidade para que eles estejam preparados para a educação primária.

(...) assegurar a igualdade de acesso para todas as mulheres e homens à educação técnica, profissional/vocacional e superior de qualidade, a preços acessíveis, inclusive a universidade.

(...) aumentar substancialmente o número de jovens e adultos que tenham habilidades relevantes, inclusive habilidades técnicas e profissionais para o emprego, trabalho decente e empreendedorismo.

(...) eliminar as disparidades de gênero na educação e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis da educação e da formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiências, os povos indígenas e as crianças em situação de vulnerabilidade.

(...) garantir que todos os jovens e uma substancial proporção dos adultos, tanto homens como mulheres, estejam alfabetizados e tenham adquirido habilidades básicas em matemática.

(...) garantir que todos os alunos adquiram as habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável. (UNESCO, 2016a, pp.13-21)

A responsabilidade pela implementação da Agenda 2030 compete aos Estados que, numa lógica de governança participativa, transparência e *accountability*, devem garantir os mecanismos nacionais e regionais coordenação, acompanhamento e avaliação sistemática desta nova agenda educacional mundial com vista à concretização do direito a uma educação de qualidade.

1.3.10. Bússola de Aprendizagem da OCDE para 2030

Numa era caracterizada por um processo de globalização exponencial, de novos conhecimentos científicos e um rápido desenvolvimento tecnológico, o Mundo atual enfrenta desafios sem precedentes de caráter social, económico e ambiental complexos. A OCDE (2018c) relembra que estamos perante um mundo cada vez mais volátil, incerto, complexo e ambíguo, pelo que é urgente preparar as crianças - que estão a entrar agora no sistema educativo e que serão jovens adultos em 2030 - para empregos que ainda não foram criados, para tecnologias que ainda não foram inventadas e para resolver problemas que ainda não foram antecipados. São colocados à escola novos desafios, de forma a dotar os alunos de conhecimentos, competências, capacidades, atitudes e valores que lhes permitam “sobreviver” na sociedade atual. Para este efeito, os alunos têm de desenvolver a curiosidade, a imaginação, a resiliência e a autorregulação, no sentido de respeitar as ideias, perspetivas e valores dos outros e de aprender a lidar com o fracasso e a rejeição perante as eventuais adversidades. Mais do que conseguir um bom emprego, as pessoas também precisam preocupar-se com o bem-estar dos indivíduos, das suas comunidades e do planeta (OECD, 2016, 2018c).

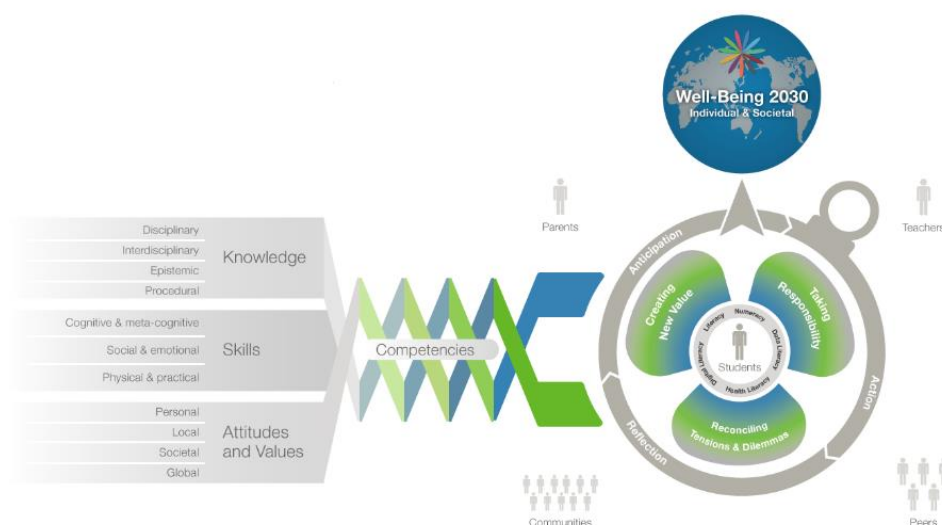
Neste contexto, a OCDE lançou em 2015 o projeto “The future of education and skills: Education 2030”¹⁰ (OECD, 2018c), com o propósito de orientar os países a encontrar respostas para duas questões essenciais: 1) Quais os conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que os alunos precisam para prosperar no mundo atual?; 2) Como é que os sistemas educativos podem desenvolver esses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores de forma eficaz?

Este projeto desenvolveu-se em duas fases. A primeira fase, que foi desenvolvida até 2019, propõe uma visão holística do que os estudantes precisam aprender - *Learning Framework 2030* (figura 16) - um quadro de referência de aprendizagens (conhecimentos, competências, atitudes e valores) que os Estados-Membros devem garantir que os estudantes adquiram, uma vez que estes últimos têm de aplicar os seus conhecimentos em circunstâncias desconhecidas e num Mundo em constante evolução. Os estudantes necessitam de habilidades cognitivas e metacognitivas (ex: pensamento crítico, pensamento criativo, aprender a aprender e autorregulação), habilidades socioemocionais (empatia, autoeficácia e colaboração) e habilidades técnicas e tecnológicas (ex: usar dispositivos de tecnologia da informação e comunicação). O uso desses conhecimentos e habilidades, por sua vez, deve ser mediado por atitudes e valores (ex: motivação, confiança e respeito pela diversidade).

¹⁰ <https://www.oecd.org/education/2030-project/>

Figura 16

Learning Framework 2030



Nota. OECD (2018c, p. 4)

Este quadro de aprendizagens assenta no conceito de “competência global”, que a OECD (2018c) define como “(...) *a multidimensional capacity. Globally competent individuals can examine local, global and intercultural issues, understand and appreciate different perspectives and world views, interact successfully and respectfully with others, and take responsible action toward sustainability and collective well-being*” (p. 4).

Relembremos a noção de competência, proposta por Perrenoud (1999), como algo que permite enfrentar uma série de tarefas e de situações e que apela para conhecimentos, informações, procedimentos, métodos ou técnicas. Não obstante, “possuir conhecimentos ou capacidades não significa ser competente” (Perrenoud, 1999, p. 2). Neste sentido, compete à escola a função de desenvolver competências, isto é, de relacionar os saberes e operacionalizá-los em situações complexas. O conceito de competência neste contexto implica mais do que apenas a mera aquisição de conhecimentos e habilidades, envolve a mobilização e contextualização destes conhecimentos, habilidades na resolução de problemas e na tomada de decisões. Assim sendo, os alunos necessitam de conhecimento técnico especializado, no entanto, os saberes disciplinares promovidos pela escola continuam a ser importantes, enquanto matéria-prima a partir da qual o novo conhecimento é desenvolvido (OECD, 2018b).

Esta estrutura de aprendizagem deu origem à Bússola de Aprendizagem da OCDE para 2030 (figura 17).

Figura 17

Bússola de aprendizagem da OCDE para 2030



Nota. OECD (2019b, p. 21)

A Bússola de Aprendizagem proposta pela OCDE constitui um referencial para a criação de um currículo internacional comum, dinâmico e flexível para o século XXI, que valorize o trabalho autónomo dos estudantes. Pretende-se que esta bússola seja uma referência para o como se ensina e para o como se aprende, aplicável a todos os tipos e níveis de educação.

A Bússola 2030 é composta por sete elementos de orientação indissociáveis:

- 1) Fundamentos essenciais (conhecimentos, habilidades, atitudes e valores essenciais à aprendizagem em todo o currículo);
- 2) Competências transformadoras (desenvolver o pensamento crítico e criativo, conciliar tensões e dilemas e assumir responsabilidades);
- 3) Agência/coagência dos estudantes (responsabilização dos estudantes no processo de aprendizagem enquanto agentes de mudança da sua vida e da vida da comunidade);
- 4) Conhecimentos (disciplinares, interdisciplinares, epistémicos e processuais);
- 5) Habilidades (cognitivas e metacognitivas; sociais e emocionais; práticas e físicas).
- 6) Atitudes e valores (princípios e crenças);
- 7) Ciclo de Antecipação - Ação - Reflexão (estabelecer a relação entre o pensamento e ação, ou seja, agir de forma intencional para o bem-estar individual, social e ambiental).

A segunda fase do projeto “Futuro da Educação 2030” designa-se “Teaching Framework for 2030¹¹” (Estrutura de Ensino para 2030), que está a ser construída desde 2019, e incide sobre os perfis/competências dos professores (conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) necessários à implementação de ambientes de aprendizagem que tornem efetivas até 2030 as competências dos estudantes anteriormente identificadas.

Numa visão mais global, a OCDE pretende a disseminação de um modelo de educação internacional para o século XXI, assente na premissa de que os sistemas de ensino devem evoluir de forma a criar um “novo normal em educação”, uma vez que “as inovações de hoje se tornam frequentemente o lugar comum de amanhã” (OECD, 2019b, p. 12). Os sistemas educativos devem integrar esse “novo normal”, por oposição aos sistemas educativos tradicionais (tabela 3).

Tabela 3

O “novo normal” em educação

Características	Sistema educativo tradicional	Um sistema educativo que integra o “novo normal”
Sistema educativo	O sistema educativo é uma entidade independente.	O sistema educativo faz parte de um ecossistema maior.
Responsabilidade e envolvimento das partes interessadas	Decisões tomadas com base num grupo selecionado de pessoas, que se tornam responsáveis pelas decisões tomadas. Divisão do trabalho (os diretores administram escolas, os professores ensinam, os alunos ouvem os professores e aprendem).	Tomada de decisão compartilhadas entre as partes interessadas, incluindo pais, empregadores, comunidades e estudantes. Responsabilidade compartilhada na educação dos estudantes que também aprendem a ser responsáveis pela sua própria aprendizagem.
Abordagem da eficácia e da qualidade da experiência escolar	Resultados mais valorizados (desempenho dos alunos, os resultados dos alunos são valorizados como indicadores para avaliar os sistemas de <i>accountability</i> e para melhoria do sistema). Foco no desempenho académico.	Valorização não só dos “resultados”, mas também dos “processos” (além do desempenho e das realizações dos estudantes, as experiências de aprendizagem são, por si só, reconhecidas como tendo valor intrínseco). Foco não só no desempenho académico, mas também no bem-estar integral do estudante.
Abordagem ao design do currículo e progressão da aprendizagem	Progressão linear e estandardizada (o currículo é desenvolvido com base num modelo estandardizado e linear de progressão da aprendizagem)	Progressão não-linear (reconhecendo que cada estudante tem o seu próprio percurso de aprendizagem e possui diferentes conhecimentos, habilidades e atitudes prévias quando inicia a vida escolar)
Foco da monitorização	Valorização da <i>accountability</i> e conformidade	Sistema de <i>accountability</i> , bem como sistema de melhorias (por exemplo,

¹¹ <https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/teaching/>

Características	Sistema educativo tradicional	Um sistema educativo que integra o "novo normal"
		melhoria contínua através de feedback frequente a todos os níveis)
Avaliação dos estudantes	Testes estandardizados	Diferentes tipos de avaliações utilizados para diferentes finalidades
Papel dos estudantes	Aprender através das orientações dos professores.	Participante ativo tanto com a agência do estudante como com a coagência dos professores

Nota. Adaptado de OECD (2019b, p. 14)

1.3.11. Agenda Estratégica da UE para 2019 - 2024

A 20 de junho de 2019, o Conselho Europeu adotou “Uma Nova Agenda Estratégica para 2019 - 2024” que definiu os domínios prioritários para a ação da UE dos cinco anos seguintes e que se centram em quatro prioridades, a saber: 1) “proteger os cidadãos e as liberdades”; 2) “desenvolver uma base económica forte e dinâmica”; 3) “construir uma Europa com impacto neutro no clima, verde, justa e social”; e 4) “promover os interesses e valores europeus na cena mundial” (Conselho Europeu, 2019, p. 2).

Esta agenda, que pretende responder aos principais desafios causados à UE pela atual situação mundial, serviu de inspiração à agenda política e contribuiu para a definição das prioridades políticas da Comissão Europeia, a saber:

1) *Pacto Ecológico Europeu* (transformar a UE numa economia moderna, eficiente e competitiva, através da preservação do ambiente e do combate às alterações climáticas);

2) *Preparar a Europa para a era digital* (aderir à transformação digital, reestruturar a proteção de dados e dotar as pessoas de competências tecnológicas para uma nova geração de tecnologias);

3) *Uma economia ao serviço das pessoas* (reforçar a economia e reduzir as desigualdades);

4) *Uma Europa mais forte no mundo* (reforçar a posição da UE no panorama mundial);

5) *Promoção do modo de vida europeu* (defender os direitos fundamentais e o Estado de direito);

6) *Um novo impulso para a democracia europeia* (consolidar os processos democráticos da Europa) (UE, 2019).

As instituições da UE estão a reunir esforços no sentido da aplicação destas prioridades, que estão a ser acompanhadas pelo Conselho Europeu, todavia, pretende-se que os intervenientes regionais e locais dos diversos Estados-Membros assumam uma postura proativa

e encontrem espaço para criar e inovar, num esforço que se espera conjunto (Conselho Europeu, 2019).

1.3.12. Estratégia da UE para a Juventude 2019-2027

A 26 de novembro de 2018, com base na Resolução do Conselho da União Europeia e dos Representantes dos Governos dos Estados-Membros¹², a UE aprovou a “Estratégia da UE para a Juventude 2019-2027” (UE, 2018). Este documento constitui o quadro da política europeia para a juventude para o referido período e centra-se em três domínios de ação: envolver, ligar e capacitar. Para este efeito, foram formulados 11 objetivos para a juventude europeia (tabela 4).

Tabela 4

Objetivos para a Juventude Europeia 2019-2027

Descrição	Objetivos
1) Conectar a união europeia com a juventude.	Fomentar o sentimento de pertença ao projeto europeu e criar pontes entre a União Europeia e os jovens para recuperar a confiança e aumentar a participação.
2) Igualdade para todos os géneros.	Assegurar a igualdade de todos os géneros e as perspetivas de género em todas as áreas da vida dos jovens.
3) Sociedades inclusivas.	Garantir a inclusão de todos os jovens na sociedade.
4) Informação e diálogo construtivo.	Garantir que os jovens tenham melhor acesso a informação fiável, apoiar a sua capacidade para avaliar a informação de forma crítica e de se envolverem em diálogos construtivos e participativos.
5) Saúde mental e bem-estar-	Alcançar o bem-estar mental e acabar com a estigmatização dos problemas ligados à saúde mental, promovendo a inclusão social de todos os jovens.
6) Impulsionar a juventude rural.	Criar as condições que permitam aos jovens desenvolver as suas potencialidades nas áreas rurais.
7) Trabalho de qualidade para todos.	Garantir o acesso ao mercado de trabalho com oportunidades que levem a empregos de qualidade para todos os jovens.
8) Educação de Qualidade.	Integrar e melhorar as diferentes formas de aprendizagem, preparando os jovens para as mudanças constantes do século XXI.
9) Espaço e participação para todos.	Fortalecer a participação democrática e a autonomia dos jovens e garantir espaços dedicados aos jovens em todos os setores da sociedade.
10) Europa verde e sustentável.	Alcançar uma sociedade na qual todos os jovens estão ativos e formados em questões ambientais e capazes de fazer a diferença no seu dia a dia.
11) Organizações de juventude e programas europeus.	Garantir a todos os jovens um acesso equitativo a organizações de juventude e a programas europeus para a juventude, construindo uma sociedade baseada nos valores e na identidade europeus.

Nota. Adaptado de UE (2018)

¹² JO C 456 de 18 de dezembro de 2018

Um dos objetivos definidos para a juventude europeia refere-se a uma “educação de qualidade” (objetivo 8), a partir do reconhecimento de que, em pleno século XXI, esta continua a ser um fator fundamental para a empregabilidade e para o exercício de uma cidadania ativa e construção de uma sociedade inclusiva. Neste sentido, torna-se necessário centrar as aprendizagens nos estudantes e apostar na educação não formal com vista ao desenvolvimento pleno das suas competências, de forma a garantir o acesso equitativo e universal a uma educação de qualidade (UE, 2018).

As metas estabelecidas para este objetivo foram as seguintes:

- Garantir o acesso universal e equitativo a uma educação de qualidade e à aprendizagem ao longo da vida.
- Assegurar que todos os jovens tenham acesso à educação não formal validada, reconhecida e adequadamente financiada, a todos os níveis.
- Promover uma mentalidade aberta e o apoio ao desenvolvimento de competências interpessoais e interculturais.
- Criar e implementar métodos centrados nos aprendentes que sejam mais personalizados, participativos e cooperativos em todas as fases do processo educativo.
- Garantir que a educação dota todos os jovens com competências para a vida, tais como gestão financeira, educação para a saúde, incluindo saúde sexual e reprodutiva.
- Incorporar métodos na educação formal e não formal que permitam aos aprendentes desenvolver competências pessoais, incluindo o pensamento crítico e analítico, a criatividade e aprendizagem.
- Assegurar que todos os jovens tenham acesso à educação para a cidadania que lhes proporcione conhecimento sólido sobre sistemas políticos, democracia e direitos humanos, que possam também ser consolidados através do desenvolvimento de competências a partir de experiências de base comunitária, de modo a promover uma participação cívica ativa. (UE, 2018, p. 15)

Para a implementação desta Estratégia, os Estados-Membros foram incentivados a encorajar o envolvimento social e cívico dos jovens a nível nacional, regional e local e a promover mecanismos de diálogo e participação democrática em todos os níveis da tomada de decisão. Para este efeito, foram desenvolvidos vários instrumentos, tais como: aprendizagem mútua e disseminação; governação participativa; mobilização de programas e fundos da UE (ex: Erasmus+); Folha de Programação das futuras atividades nacionais; Diálogo da UE com a Juventude; Plataforma da Estratégia da UE para a Juventude (UE, 2018).

A Estratégia da UE para a Juventude irá ser alvo de uma avaliação intercalar até 31 de dezembro de 2023, sendo reavaliada em 2024.

Por decisão do Parlamento Europeu e do Conselho da UE, o ano 2022 foi definido como o Ano Europeu da Juventude¹³.

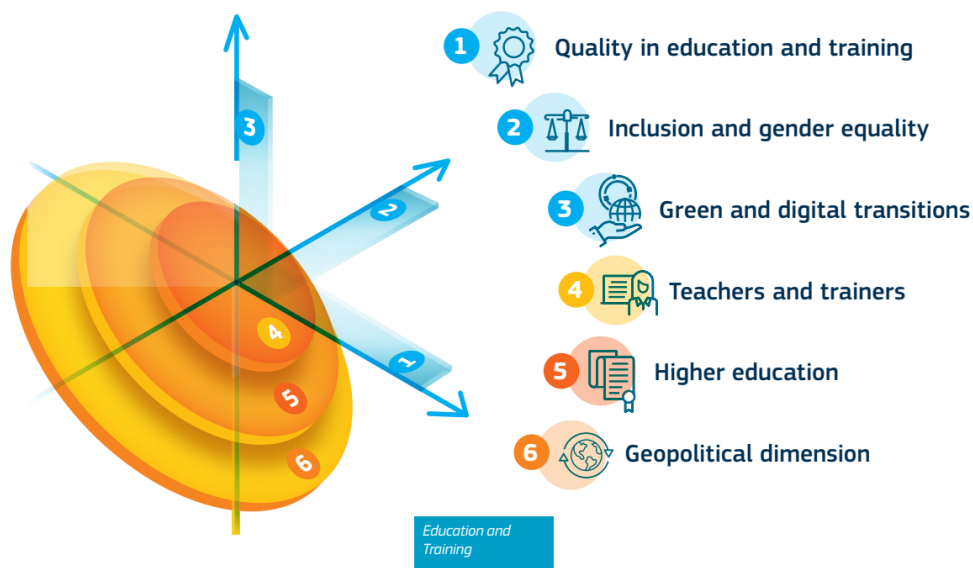
1.3.13. Espaço Europeu da Educação e Plano de Ação para a Educação Digital

Na sequência da pandemia COVID-19¹⁴, e com o propósito de reforçar o contributo da educação e da formação para a construção de uma Europa ecológica e digital, a Comissão Europeia adotou, a 30 de setembro de 2020, duas novas iniciativas: o Espaço Europeu da Educação¹⁵ e o Plano de Ação para a Educação Digital (Comissão Europeia, 2020c).

O Espaço Europeu da Educação, a ser concretizado até 2025, foca-se em seis dimensões: qualidade, inclusão e igualdade de género, transições ecológica e digital, professores, ensino superior e uma Europa mais forte no mundo (figura 18).

Figura 18

Dimensões para o desenvolvimento do Espaço Europeu da Educação



Nota. Comissão Europeia (2020b, p. 1)

¹³ <https://bit.ly/3LdneOD>

¹⁴ A pandemia COVID-19 será abordada no capítulo III.

¹⁵ <https://education.ec.europa.eu/whats-new/events>

No âmbito da identidade europeia, é proposto um quadro de cooperação mais estreita entre os Estados-Membros, baseado em objetivos de educação comuns, de forma a incrementar a qualidade, a inclusão e a dimensões ecológicas e digitais dos sistemas de ensino dos países europeus. Pretende-se criar um Espaço Europeu da Educação, através do qual todos os cidadãos possam usufruir da oferta de ensino e formação da UE. Para o cumprimento deste desiderato, a UE disponibiliza apoio ao Plano de Recuperação da Europa (*NextGenerationEU*), ao Programa Erasmus+ e ao orçamento da União Europeia para 2021-2027 (Comissão Europeia, 2020c).

O Plano de Ação para a Educação Digital (2021-2027)¹⁶ apela também à cooperação reforçada a nível europeu entre os Estados-Membros, de forma a garantir que os sistemas de ensino e de formação se preparem para a transformação digital. Nesse sentido, estabelece um conjunto de medidas para um processo de ensino-aprendizagem de qualidade e inclusivo na Europa. Este plano define duas prioridades estratégicas: “(i) promover o desenvolvimento de um ecossistema de educação digital altamente eficaz e (ii) reforçar as competências digitais na perspetiva da transformação digital” (Comissão Europeia, 2020c, par. 6).

1.3.14. Um Novo Contrato Social para a Educação - Futuros da Educação

Em setembro de 2019, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) lançou a Iniciativa “Futuros da Educação¹⁷”, um processo de consulta mundial que envolveu cerca de um milhão de pessoas - cidadãos, organizações, governos e outras partes interessadas - com o propósito de, num esforço coletivo, repensar a educação de forma global e idealizar um novo contrato social para a educação, que permita a sua transformação enquanto instrumento de mudança do futuro da humanidade. Para este efeito, foi instituída pela UNESCO uma Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação, da qual fez parte o Prof. Doutor António Nóvoa, professor catedrático do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, que assume as funções de embaixador de Portugal junto à UNESCO e presidente do Comité de Pesquisa e Redação da Comissão.

Fruto de um processo global de participação e construção conjunta, esta Comissão Internacional independente elaborou o relatório “Reimagining our futures together: A new social contract for education” (“Reimaginar os nossos futuros juntos: um novo contrato social para a Educação”) (UNESCO, 2021), que foi divulgado no dia 10 de novembro de 2021. Partindo do pressuposto que a educação desempenha um papel fundamental na transformação

¹⁶ <https://bit.ly/3FIU6T8>

¹⁷ <https://en.unesco.org/futuresofeducation/>

das sociedades, este relatório evidencia a necessidade de um trabalho conjunto para repensar a educação e defende a criação conjunta de um novo contrato social para a educação até 2050.

(...) as we face grave risks to the future of humanity and the living planet itself, we must urgently reinvent education to help us address common challenges. This act of reimagining means working together to create futures that are shared and interdependent. The new social contract for education must unite us around collective endeavours and provide the knowledge and innovation needed to shape sustainable and peaceful futures for all anchored in social, economic and environmental justice. (UNESCO, 2021, p. 2)

Através da assunção de dois princípios basilares - o direito à educação de qualidade ao longo da vida e o reconhecimento da educação como um esforço público e um bem comum, o relatório aponta cinco propostas para renovar a educação: 1) uma abordagem pedagógica baseada na cooperação, na colaboração e na solidariedade; 2) uma organização curricular assente na aprendizagem ecológica, intercultural, interdisciplinar e crítica; 3) o reconhecimento do trabalho dos professores como produtores de conhecimento, através do apoio à autonomia e à liberdade docente, bem como ao seu desenvolvimento profissional; 4) a reinvenção das escolas enquanto meios potenciadores da inclusão e da equidade (mudanças na arquitetura, nos espaços, nos horários, nos agrupamentos de estudantes e na utilização das tecnologias); 5) a aposta na educação ao longo da vida em diferentes tempos e espaços culturais e sociais (UNESCO, 2021).

Todos estes referenciais transnacionais emanados de forma concertada por agências e organismos europeus e internacionais determinam padrões mundiais institucionalizados e uma agenda estruturada para a educação que originam 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 e dotando de autonomia e espaços de decisão os atores locais (Fernandes, 2011). É neste titubear que Portugal tem vindo a construir o seu percurso, que analisaremos no próximo capítulo.

Capítulo II - Da Centralização ao Discurso da Autonomia: entre a Autonomia Decretada e a Autonomia Construída

2.1. A Escola como uma Organização Complexa

A organização escolar é uma invenção histórica socialmente construída (Lima, 1998a) que marca o início da modernidade, sendo contemporânea da revolução industrial. Esta instância educativa especializada separou o aprender (nas escolas) do fazer (nas fábricas) e criou uma nova forma de socialização, que viria a tornar-se hegemónica (Canário, 2005).

Lima (1998a, p. 47) considera a escola “um empreendimento humano, uma organização histórica, política e culturalmente marcada” e descreve-a como uma organização complexa intencionalmente construída, que conjuga uma série de atores escolares e de processos organizacionais que oscilam entre fenómenos de liderança e de jogos de poderes, de interesses e objetivos instituídos (Lima, 2008). Trata-se de uma organização sujeita a constrangimentos externos e a dinâmicas internas que variam de acordo com os diversos contextos locais e os seus atores (Barroso, 2007, 2022).

Já segundo Canário (2005, p. 62), a escola “é uma *forma*, é uma *organização* e é uma *instituição*”, pelo que a sua definição carece de uma análise ao nível de três dimensões distintas, nomeadamente a forma escolar, a organização escolar e a instituição escolar.

A forma escolar, que confere o monopólio da ação educativa à escola, refere-se à dimensão pedagógica da escola, ou seja, a maneira como a educação escolar é concebida, os saberes transmitidos, os conteúdos ministrados e os métodos utilizados. É esta dimensão que confere o monopólio da ação educativa à escola.

A dimensão organizacional da escola define a organização específica dos espaços, dos tempos, dos agrupamentos dos alunos num processo de ensino simultâneo e das disciplinas, que determina modos de trabalho e estabelece as relações dos professores com as turmas. A escola enquanto instituição funciona a partir de um conjunto de valores e assume um papel fundamental de “unificação cultural, linguística e política”, funcionando como uma “fábrica de cidadãos” (Canário, 2005, pp. 62-63). O modelo organizativo da escola assenta na implementação de um conjunto de regras que pretende a aprendizagem do “ofício do aluno” (Canário, 2006) e molda o trabalho desenvolvido nesta instituição.

Ao longo dos últimos séculos, esta organização naturalizou-se e assumiu um “caráter inelutável” (Canário, 2005, p. 62), o que contribui para a estabilidade da escola, mas simultaneamente condiciona a ação dos agentes educativos e pode desestimular o pensamento

crítico acerca desta realidade. É de referir que esta dimensão é a que menos debate e polémica suscita.

Estas três dimensões da escola remetem para campos de análise e de debate distintos que não podem nem devem ser descurados, na medida em que a escola é um sistema complexo, fruto das relações e interações entre grupos com interesses distintos, que se estabelecem no seio de uma estrutura formal e no qual se tomam decisões educativas, curriculares e pedagógicas (Nóvoa, 1992).

As escolas constituem uma “*territorialidade* espacial e cultural onde se exprime o jogo dos atores educativos internos e externos” (Nóvoa, 1992, p. 16), pelo que para uma análise das organizações escolares, torna-se imprescindível mobilizar as dimensões políticas, simbólicas e pessoais da vida escolar. Estevão (2010) apela ao reconhecimento da escola como sistema e mundo de vida, bem como uma organização comunicativa ou dialógica e deliberativa, que conjuga uma identidade múltipla e multicultural.

Nas últimas décadas em Portugal, tem-se assistido à revalorização da escola enquanto objeto de estudo dominante nas ciências da educação (Barroso, 2007; Costa, 1996; Lima, 2008), conforme é possível constatar através do discurso de Nóvoa (1992).

Nos anos 80/90, a renovação da investigação educacional tem-se feito a partir de um esforço de construção de uma pedagogia centrada na escola. A valorização da escola-organização implica a elaboração de uma nova teoria curricular e o investimento dos estabelecimentos de ensino como lugares dotados de autonomia, como espaços de formação e de auto-formação participada, como centros de investigação e de experimentação, enfim, como núcleos de interacção social e de intervenção comunitária. (p. 19)

A escola como organização educativa tem sido objeto de inúmeros estudos da investigação educacional, que se têm centrado nas suas características organizacionais, designadamente em torno de três grandes áreas:

- *a estrutura física da escola*: dimensão da escola, recursos materiais, número de turmas, edifício escolar, organização dos espaços, etc.;
- *a estrutura administrativa da escola*: gestão, direcção; controlo; inspeção; tomada de decisão; pessoal docente; pessoal auxiliar; participação das comunidades; relação com as autoridades centrais e locais, etc.;

- *a estrutura social da escola*: relação entre alunos, professores e funcionários, responsabilização e participação dos pais, democracia interna, cultura organizacional da escola, clima social, etc. (Nóvoa, 1992, p. 25)

Devolve-se à escola a centralidade em termos de estudo, mas reconhece-se também a sua complexidade, bem como a heterogeneidade e a diversidade que a compõem, “mesmo quando as orientações político-normativas e certas perspectivas teóricas se encarregam de as inviabilizar ou diluir” (Lima, 2008, p. 8). Esta noção de escola como organização complexa fez sobressair a necessidade de construção de um quadro teórico-conceitual que descreve e compreende o seu funcionamento, bem como as atuações dos diferentes intervenientes.

Um dos autores que mais tem contribuído para a análise das organizações educativas é Licínio Lima (1998a, 1998b, 2008), que baseia o estudo sociológico das escolas em dois modelos: organização burocrática e anarquia organizada (Lima, 2008, p. 15) e apresenta um modo de funcionamento díptico da escola, que está subjacente a dois planos distintos: o *plano das orientações para a ação organizacional* e o *plano da ação organizacional* (Lima, 1998a, p. 160). O primeiro refere-se às orientações jurídicas e normativas, geralmente produzidas pela administração central, enquanto o segundo diz respeito às estratégias e às práticas executadas pelos grupos e subgrupos que constituem a escola. O desafio consiste em perceber se as orientações são, ou não, e em que medida, implementadas no plano da ação organizacional, ou seja, mais do que o estudo do que *deve ser*, é imprescindível o estudo daquilo que os atores entendem que *deve ser*, bem como aquilo *que é* realmente (Lima, 1998a, p. 165). Neste sentido, o autor propõe que o estudo da escola como organização assuma três focalizações diferentes: a focalização normativa (incide nas estruturas e nas regras formais), a focalização interpretativa (inclui as regras não formais e informais ou ocultas) e a focalização descritiva (aborda as estruturas manifestas, as regras atualizadas e o desempenho dos atores).

A partir do início da década de 90, o estudo das organizações escolares começou também a ser realizado mediante a utilização de imagens analíticas e metáforas organizacionais (Lima, 2011), sendo estas últimas encaradas como

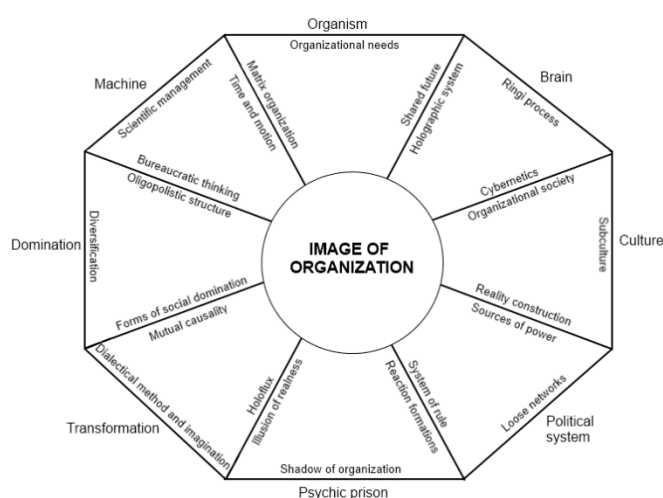
uma forma de pensar, de ler a realidade, mais de que um adorno do discurso; é-lhe atribuído um significado mais potente, dado que a sua utilização supõe uma forma organizada de compreensão dos fenómenos e exerce influência sobre a ciência, sobre a linguagem, sobre o pensamento e sobre a nossa forma de expressão quotidiana (Canavarro, 2000, p. 28).

Autores como Costa (1996) e Morgan (1996) têm recorrido à utilização de metáforas para descrever a realidade das organizações, enquanto contexto social complexo e paradoxal. Estes “modos de ver” a escola (Glatter, 1992, p. 150) são representações simbólicas que permitem interpretações distintas para os mesmos acontecimentos e, apesar de apresentarem limitações, revelam-se importantes para o estudo, compreensão e interpretação da escola como organização educativa (Lima, 2011). A metaforização desta realidade tem possibilitado fazer uma análise pluridimensional e uma dimensão mais interpretativa e menos normativista do estudo das organizações educativas, que importa aqui descrever.

Morgan (1996) apresenta oito imagens ou metáforas organizacionais que facilitam o entendimento e o estudo das organizações, a saber: organizações como máquinas; organismos; cérebros; culturas; sistemas políticos; prisões psíquicas; fluxos de transformação e instrumentos de dominação (figura 19).

Figura 19

Imagens organizacionais segundo Morgan (1996)



Nota. Project Mentoring¹⁸

A imagem das *organizações como máquinas* baseia-se no planeamento racional e na organização burocrática, mecanicista e padronizada das organizações em busca da eficiência.

A imagem das *organizações como organismos* parte do pressuposto de que estas são sistemas abertos, centrando-se na gestão das necessidades dos indivíduos e das organizações. Esta imagem enfatiza também a necessidade de adaptação da organização ao ambiente, de

¹⁸ <https://bit.ly/3reSS6i>

forma a satisfazer o equilíbrio das necessidades internas e a adaptação às circunstâncias ambientais.

A imagem das *organizações como cérebros* centra-se na importância do processamento da informação e do conhecimento, bem como na aprendizagem para o sucesso organizacional.

A imagem das *organizações como culturas* reconhece os valores, os rituais, as ideologias, as crenças, as normas e outros padrões de significados partilhados por todos, isto é, a sua cultura organizacional.

A imagem das *organizações como sistemas políticos* realça os diferentes padrões de interesses, conflitos e jogos de poder que determinam as atividades organizacionais.

A imagem das *organizações como prisões psíquicas* explora as teorias psicanalíticas e enfatiza os processos cognitivos conscientes ou inconscientes, tais como pensamentos, ideias e crenças e a sua influência na ação organizacional.

A imagem das *organizações como fluxos de transformação* enfatiza as ciências emergentes do caos e da complexidade e as suas implicações nas mudanças organizacionais.

A imagem das *organizações como instrumentos de dominação* incide na forma como as organizações muitas vezes utilizam os seus trabalhadores e as comunidades onde estão situadas para atingir os seus próprios fins. Esta imagem cria um nível de consciência social e remete para as dimensões éticas e o impacto social da ação organizacional.

Costa (1996) recorre igualmente à utilização do recurso metafórico como linguagem de análise e apresenta seis imagens organizacionais da escola, isto é, seis modos distintos de perspetivar a organização escolar, nomeadamente: escola como empresa, escola como burocracia, escola como democracia, escola como arena política, escola como anarquia e escola como cultura.

A imagem de *escola como empresa* é influenciada pelos modelos clássicos de organização e de administração industrial e parte do pressuposto de que a organização escolar está dotada de características da área da gestão empresarial e dos princípios da administração científica preconizados por Frederick Taylor e Henri Fayol. Neste sentido, a escola apresenta um conjunto de características semelhantes às da área da produção industrial, tais como: uma estrutura formal hierarquizada; a “divisão do trabalho e a especialização”, visível nos cargos e funções; a ênfase na eficácia, na eficiência e na produtividade; a “uniformização dos processos” e métodos de trabalho, entre outros (Costa, 1996, p. 25). Estabelece-se, assim, uma analogia entre a escola e a fábrica, as aulas e as linhas de montagem, os alunos e a matéria-prima, sendo os currículos, os tempos, os espaços e as tecnologias formatados para um determinado propósito

(Alves, 2017; Costa, 1996). Esta é uma visão reprodutora da educação que encara o aluno como uma matéria-prima a ser moldada.

A imagem de *escola como burocracia* inspira-se na visão de Max Weber (1982), de que o modelo burocrático de organização se baseia na existência de normas gerais que assentam na divisão do trabalho, na hierarquia da autoridade, na especialização e na administração a partir de documentos escritos. A existência de uma estrutura organizacional centralizada e hierarquizada no centro político e administrativo, o Ministério da Educação, que regulamenta e formaliza, através de normativos legais, as orientações e as normas de funcionamento das escolas, acarreta como consequências o cumprimento rígido de normas e regras, dando origem a processos de decisão que Lima (2008) designou do tipo “caixote do lixo” (p. 9). Segundo o mesmo autor, as escolas são *locus* de reprodução normativas, uma vez que a “produção de regras formais, de instruções oficiais e de outros normativos, designados vulgarmente de “legislação”, é realizada fora da escola” (Lima, 1998b, p. 170).

Na vertente burocrática da organização escolar, assiste-se também a uma obsessão pelos documentos escritos e a uma conceção burocrática do trabalho do professor, que se veem obrigados a seguir o que é previamente estabelecido (Costa, 1996). A burocracia manifesta-se na administração e gestão das escolas, aliás como na administração pública em geral em Portugal.

Na sequência dos estudos da teoria das relações humanas de Elton Mayo (1933) e da introdução das relações humanas no contexto organizacional, surge uma visão oposta às anteriores, a de *escola como democracia* que valoriza as pessoas, os grupos, a visão harmoniosa e consensual da organização, os fenómenos de cooperação e de participação, bem como a satisfação e a realização dos trabalhadores, em detrimento da dimensão formal e estrutural das organizações. Costa (1996) afirma que esta imagem é visível nos “processos participativos na tomada de decisões”, na procura de “consensos partilhados” (“decisão colegial”) e na “valorização dos comportamentos informais” (pp. 55-57). Esta imagem partilha os ideais democráticos preconizados por Dewey (2007) de que a escola é uma pequena sociedade democrática e que deve assentar em metodologias ativas e participativas, com vista à construção de projetos de interesse pedagógico e comunitário. Para tal, a escola deve ser concebida segundo os princípios da autonomia, da participação e da responsabilização de todos os agentes educativos (Costa, 1996).

A metáfora da *escola como arena política* surge de uma análise organizacional numa vertente micropolítica, centrada nas estratégias dos atores, ou seja, do entendimento da escola como “um sistema político em miniatura” (Costa, 1996, p. 73), composta por uma

heterogeneidade de sujeitos e grupos, onde confluem poderes, ideologias, interesses e objetivos distintos, num processo constante de confrontos, negociação e luta pelo poder. De forma a poderem atingir os mesmos objetivos, os indivíduos tendem a constituir coligações e/ou grupos (Bacharach, 1988), podendo influenciar a tomada de decisões por parte dos órgãos decisores. Nas escolas estes grupos traduzem-se, por exemplo, nos Departamentos Curriculares, nos Grupos Disciplinares, nos Diretores de Turma, nos Assistentes Operacionais, nas Associação de Pais e Encarregados de Educação, nas Associações de Estudantes, entre outros.

Na perspetiva de Groon (1986), são quatro os fatores que motivam a caracterização da escola como uma arena política, a saber: a escassez de recursos, a diversidade ideológica, a conflitualidade de interesses e as diferenças de personalidade. O autor justifica cada um destes fatores da seguinte forma:

- escassez de recursos: os diferentes grupos componentes da arena escolar dificilmente estão de acordo sobre a necessidade, a quantidade, a utilização ou a eficiência dos recursos pretendidos;
- diversidade ideológica: as concepções, as crenças e as atitudes acerca da realidade escolar dos objectivos pedagógicos diferem de actor para actor e radicam nas diferentes concepções de homem, de sociedade e de educação de cada indivíduo;
- conflitualidade de interesses: a escola é constituída por uma heterogeneidade de indivíduos e de grupos com interesses próprios e diversificados de ordem pessoal e profissional sendo muitas vezes comum que aquilo que interessa a uns não interessa a outros;
- diferenças de personalidade: o ser humano vai, desde o seu nascimento, formando (em interacção com o meio) uma personalidade própria que o identifica como pessoa e que individualiza os seus procedimentos sociais. Esta personalidade traduz-se em diferentes tipos caracteriológicos e estilos comportamentais que, não raras vezes, entram em conflito. (pp. 45-46)

Na perspetiva micropolítica das organizações educativas, os processos e as finalidades organizacionais são conflituantes e as suas áreas de atividade estão debilmente articuladas, o que origina competição e conflitos nas tomadas de decisão. Devido a estas especificidades, considera-se que o modelo político está presente nas escolas e pode marcar decisivamente a sua estrutura organizacional, pelo que é relevante ter em consideração que o poder assume um lugar central e que os interesses, os conflitos e a negociação também assumem extrema importância (Costa, 1996).

A metáfora de *escola como anarquia* surge em oposição às imagens da escola como empresa e como burocracia e assenta na desconexão das questões normativas e prescritivas.

Costa (1996) reconhece a complexidade, a heterogeneidade, a ambiguidade, a imprevisibilidade e a incerteza que se vivem nas organizações escolares, aparentes em intenções e objetivos vagos, na participação fluída e no “amontoamento de problemas, soluções e estratégias” (p. 89), que podem afetar a lógica e o modo de funcionamento destas organizações.

As escolas são vulneráveis em relação aos órgãos governamentais e apresentam uma sobreposição de órgãos, estruturas e processos. Neste âmbito, surgem quatro tipos de análise que advêm desta imagem, designadamente “a escola como *anarquia organizada*” (Cohen et al. 1972), “a decisão organizacional como *caixote do lixo*” (Cohen, et al., 1972), a “escola como *sistema debilmente articulado*” (Meier et al., 1992; Weick, 1976) e “a escola como *sistema caótico*” (Griffiths et al., 1991) (citados por Costa, 1996, p. 90).

A imagem da *escola como cultura* assenta nos pressupostos de que as características, especificidades e identidade próprias de cada escola constituem a sua cultura, “que se traduz em diversas manifestações simbólicas tais como valores, crenças, linguagem, heróis, rituais, cerimónias” (Costa, 1996, p. 109). A escola é um importante veículo de socialização e transmissão de cultura, pelo que os estudos sobre a escola não podem ignorar a sua dimensão cultural em duas perspetivas distintas: por um lado, uma dimensão global que reflete a relação da escola com a sociedade em geral e, por outro lado, uma dimensão mais específica, relacionada com as formas culturais que ela produz e transmite. A cultura organizacional escolar é vista como uma cultura interna específica, que exprime as orientações que os membros da escola partilham (Gomes, 1993), sendo que a escola pode possuir uma cultura forte ou menos forte entre os seus membros. As três dimensões fundamentais da cultura organizacional são as normas, as estruturas e os atores (Barroso, 2004b).

Barroso (2004) distingue cultura escolar de cultura de escola, sendo que esta última remete para “a existência em cada escola de um conjunto de fatores organizacionais e processos sociais específicos que relativizam a “cultura escolar” (enquanto expressão *sui generis* dos valores, hábitos, comportamentos, transmitidos pela forma escolar de educação a partir de determinações exteriores) (p. 108).

As características estruturais da escola enquanto organização constituem uma das marcas mais marcantes da cultura escolar, sendo reproduzida através do princípio da homogeneidade das normas, dos espaços, dos tempos, dos alunos, dos professores e dos saberes (Barroso, 2004b). Com a massificação do ensino e a generalização do acesso à educação, a escola pública organizou os alunos por idades e por classes (que correspondem aos atuais anos

de escolaridade), regulamentou o trabalho dos professores e estruturou a organização pedagógica e curricular, sob um “currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único” (Formosinho, 2007), no sentido de alcançar uma maior homogeneidade e permitir o ensino simultâneo e igual para todos, com o mesmo professor e no mesmo espaço, sob a filosofia de tratar todos como iguais ou um só. Esta homogeneização passou a ser o paradigma dominante na escola pública portuguesa e deu origem à necessidade de os professores trabalharem para um aluno médio e de as práticas pedagógicas se centrarem nessa média. Esta média representa apenas uma construção desta conjuntura e revela-se insuficiente e desmotivante para os estudantes que se encontram acima e frustrante e difícil de gerir para quem está abaixo da média.

Barroso (2004) alerta para o paradoxo que existe entre a homogeneidade cultural imposta pela escola e a heterogeneidade das culturas dos alunos, que constitui uma manifestação de violência simbólica (Bourdieu & Passeron, 1977), sendo esta cultura de homogeneidade e, consequentemente, de organização pedagógica responsável por muitos fenómenos de exclusão e de dificuldades acrescidas por parte de alunos e professores.

O mesmo autor distingue três tipos de abordagens quanto à cultura escolar: uma perspetiva funcionalista, uma perspetiva estruturalista e uma perspetiva interacionista. Numa perspetiva funcionalista, a organização educativa é encarada simplesmente como transmissora da cultura definida exteriormente pelo poder político e que se traduz nos princípios, finalidades e normas de funcionamento do processo educativo. Numa perspetiva estruturalista, a cultura escolar é concebida pela forma escolar e estruturas de educação, especialmente no que se refere ao modo de organização pedagógica, ao currículo, aos meios auxiliares de ensino, entre outras. Numa perspetiva interacionista, a cultura escolar é a cultura concebida através das relações entre os atores organizacionais, com o espaço e com os saberes, ou seja, é a cultura organizacional de cada escola em particular.

Os aspetos culturais e simbólicos constituem a identidade da escola. Torres (1997) afirma que a cultura significa aquilo que a escola é, sendo algo que se constrói no interior da organização escolar e não uma variável independente imposta de fora para dentro. Neste sentido, a construção da cultura da escola realiza-se sob a influência de dois tipos de fatores: os fatores exógenos e os fatores endógenos. Os fatores endógenos referem-se à natureza da estrutura organizativa escolar e resultam de duas variáveis: as organizacionais (como por exemplo, o tipo de liderança, os Grupos Disciplinares, o desempenho de cargos de gestão) e as variáveis de sociabilidades escolares, que emergem dos processos de socialização, apropriação e aprendizagem organizacional desenvolvidas pelos agentes educativos na escola.

Diante desta complexidade do que é a escola, importa agora compreender o processo de autonomia, administração e gestão preconizado por e para estas organizações, destacando-se o seu lugar na política educativa em Portugal.

2.2. A Autonomia das Escolas no Centro das Políticas Educativas em Portugal

Historicamente, as escolas sempre tiveram pouca liberdade para definir o currículo, estabelecer objetivos de ensino ou gerir recursos humanos e financeiros. A política de autonomia das escolas na Europa resultou de um processo gradual iniciado em alguns países pioneiros na década de 80 e que se disseminou nos anos 90. Na maioria dos casos, este processo foi imposto numa política do topo para a base, tendo os governos centrais transferido responsabilidades para as escolas, que não foram as impulsionadoras deste tipo de gestão e nem sequer participaram na elaboração do regime jurídico-normativo (Eurydice, 2007).

Atualmente, existe uma aparente convergência transnacional acerca das vantagens da descentralização e da autonomia no funcionamento do serviço público de educação (Barroso, 2017, p. 26). Sousa Fernandes (2005) distingue três conceitos essenciais: centralização, descentralização e autonomia. A centralização significa que a responsabilidade e o poder de decisão se concentram no Estado, cabendo às restantes estruturas administrativas, nas quais se incluem as escolas, a função de executar as diretrizes e ordens emanadas do poder central. A descentralização caracteriza-se por uma transferência de atribuições e competências a organizações administrativas independentes, através do reconhecimento de uma identidade própria e de interesses comuns de uma determinada coletividade, a quem é atribuída a gestão desses interesses por órgãos eleitos pelos membros da coletividade. A autonomia, por sua vez, distingue-se da descentralização na medida em que envolve não apenas uma distribuição de atribuições e competências, mas também a capacidade de ação por parte dos titulares dessa distribuição. No caso da autonomia escolar, refere-se ao “sistema de autogoverno ou de autogestão” (Sousa Fernandes, 2005, p. 60) de que as escolas dispõem e que lhes confere um grau significativo de iniciativa educativa, pedagógica e administrativa.

Por um lado, a descentralização vai criar condições para a construção e a consolidação da autonomia e possibilitar um contexto para ela reivindicar um espaço mais lato. Por outro lado, a autonomia, além de ser uma condição *sine qua non* para que a descentralização não fique apenas no texto legal sem aplicação no terreno escolar, é que dá corpo à dinâmica local com repercussões na forma como a descentralização é interpretada e aplicada. (Sousa Fernandes, 2005, p. 62)

Barroso (1996b) alerta que a autonomia é um conceito exercido num contexto de interdependências que emergem do interior do grupo, não significando independência do poder central, na medida em que esta é condicionada pelo Estado no papel de regulador nacional.

O conceito de autonomia etimologicamente está relacionado com a possibilidade de determinados indivíduos, situações ou grupos se poderem reger por um conjunto de regras próprias, no entanto, não é sinónimo de independência de um poder central, pelo que a gestão de uma organização poderá ser autónoma, mas será exercida num contexto de interdependência e num sistema de relações. (Barroso, 1996b, p. 17).

O estudo das políticas públicas 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). Para apreciar a declaração de intenções torna-se necessário analisar os normativos legais (ex: constituições, programas de governo, leis de base, decretos-lei, decretos legislativos regionais, despachos, entre outros), bem como considerar os discursos de responsáveis políticos. A operacionalização dessas intenções está subordinada às condições criadas para este efeito e à avaliação, que faculta dados referentes à consecução das intenções e surge sob a forma de relatórios de monitorização e/ou acompanhamento, a partir de indicadores selecionados no plano das intenções (Sousa, 2009).

Dada a sua relevância para este estudo, iremos analisar o nível das intenções declaradas no enquadramento jurídico-normativo português em torno da administração e gestão das escolas públicas.

2.2.1. O Plano das Intenções Declaradas

Desde os finais da década de 70 do século XX, com a crise do modelo de administração escolar centralizada e hierarquizada que encarava a escola como um serviço periférico do Estado, tem-se assistido a uma alteração significativa do papel do Estado nos processos de decisão política e de administração da educação, no sentido de transferir poderes do nível nacional e regional para o nível local (Barroso, 1996a). A partir dos anos 80, a descentralização tornou-se um marco governativo na maior parte dos países, no intuito de reduzir a burocracia estatal e de aproximar o centro de decisão do local de aplicação das mesmas (Barroso, 2017).

Na Constituição da República Portuguesa está plasmado que “a lei estabelecerá adequadas formas de descentralização e desconcentração administrativas, sem prejuízo da

necessária eficácia e unidade de acção da Administração e dos poderes de direcção, superintendência e tutela dos órgãos competentes” (número 2 do artigo 267.º). A descentralização e a desconcentração constituem princípios constitucionais relativos à estrutura organizativa da Administração Pública. Relativamente à desconcentração administrativa pretende-se uma deslocação de competências no âmbito da própria organização administrativa do Estado, dos órgãos centrais para os órgãos periféricos, ou seja, que as tarefas da Administração Central deixem de pertencer à administração direta do Estado e sejam atribuídas a outras entidades dotadas de personalidade jurídica. No que se refere à descentralização, o objetivo é concretizar a transferência de funções do Estado para as administrações autónomas de carácter territorial, corporativo ou institucional, bem como a criação de entidades públicas de âmbito nacional ou local que deverão desempenhar tarefas da Administração Central.

Sobre a relevância do local colocamos à reflexão as grandes finalidades da territorialização elencadas por Barroso (2005):

- Contextualizar e localizar as políticas e a acção educativas, contrapondo à homogeneidade das normas e dos processos, a heterogeneidade das formas e das situações.
- Conciliar interesses públicos (...) e interesses privados (...).
- Fazer com que a definição e execução das políticas educativas, a opção dos actores deixe de ser determinada por uma lógica de submissão, para passar a subordinar-se a uma lógica de implicação.
- Passar de uma relação de autoridade baseada no controlo “vertical”, monopolista e hierárquico do Estado, para uma relação negociada e contratual, baseada na desmultiplicação e “horizontalização” dos controlos (centrais e locais). (p. 141)

Todavia, para lá da construção local da política educativa importa não desvirtuar ou desvalorizar a assunção dos pressupostos da globalização em educação, na medida em que, e tal como situa Giddens (2007), estamos claramente perante um projeto de desenvolvimento local, diga-se globalização, situado no prolongamento do sistema mundial. Assim, e de acordo com Teodoro (2003, p. 28), “como todos os fenómenos globais, a escola dos nossos dias tem uma raiz local, tratando-se de um modelo construído no contexto europeu (...), progressivamente, universalizado à medida que se foi procedendo à integração dos diferentes espaços na economia mundo capitalista”.

O que se verifica é que a globalização tende a construir-se a partir de uma estratégia de liberalização e de um conjunto de postulados da teoria neoclássica do capital humano

associados às vantagens competitivas, corolário de um aumento da qualificação da mão-de-obra face aos apelos emergentes de uma maior, eficaz e eficiente produção.

No caso da RAM, e segundo o seu Estatuto Político-Administrativo - Lei n.º 13/91, de 5 de junho, alterada pela Lei n.º 130/99, de 21 de agosto e pela Lei n.º 12/2000, de 21 de junho - é uma pessoa coletiva territorial, dotada de personalidade jurídica de direito público (artigo 2.º) e com autonomia política, administrativa, financeira, económica e fiscal (artigo 5.º).

No artigo 40.º definem-se as matérias que constituem interesse específico, para efeitos de definição dos poderes legislativos ou de iniciativa legislativa da RAM, nos termos do n.º 2 do artigo 229.º da CRP, verificando-se que a educação pré-escolar, o ensino básico, o ensino secundário, o ensino superior e a educação especial estão previstos na alínea o).

De acordo com o Decreto-Lei n.º 364/79, de 4 de setembro, que define as competências da RAM em matéria de educação, em termos dos princípios gerais de gestão dos estabelecimentos de educação e de ensino, o Governo da RAM tem de ser ouvido para que o Ministério da Educação possa legislar sobre esta matéria, sem prejuízo da reserva de competência legislativa da Assembleia da República (alínea e) do número 1 do artigo 2.º).

Para além disso, os órgãos de Governo próprio da Região, nomeadamente a Assembleia Legislativa Regional e o Governo Regional, possuem competências no domínio da orientação pedagógica (artigo 6.º) e na área da gestão dos estabelecimentos oficiais de educação e ensino da RAM (artigo 7.º).

De entre os princípios estruturantes da Lei de Bases do Sistema Educativo inclui-se o de “Descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e acções educativas, de modo a proporcionar uma correcta adaptação às realidades, um elevado sentido de participação das populações, uma adequada inserção no meio comunitário e níveis de decisão eficientes” (alínea g) do artigo 3.º).

No número 2 do artigo 46.º da LBSE está ainda previsto que

O sistema educativo deve ser dotado de estruturas administrativas de âmbito nacional, regional autónomo, regional e local, que assegurem a sua interligação com a comunidade, mediante adequados graus de participação dos professores, dos alunos, das famílias, das autarquias, de entidades representativas das actividades sociais, económicas e culturais e ainda de instituições de carácter científico.

Em Portugal, é da competência do Ministério da Educação coordenar a política educativa e, conseqüentemente, assegurar o funcionamento do sistema educativo português. A administração da educação, por sua vez, é exercida por serviços centrais, regionais e locais do

Ministério da Educação, bem como pelos estabelecimentos de educação e de ensino, em conformidade com os seus níveis de decisão e as competências atribuídas por lei. Na RAM, a administração da educação é assegurada pela Secretaria Regional de Educação, Ciência e Tecnologia, órgão do Governo Regional dotado de competências específicas¹⁹.

Importa ainda relembrar que no que se refere à educação/ensino, enquanto uma das tarefas fundamentais do Estado, assente na alínea f) do artigo 9.º da CRP, deve garantir-se “a liberdade de aprender e ensinar” (número 1 do artigo 43.º). Atendendo a esta premissa e ao facto de que o Estado deve promover a democratização da educação, com a expansão da escola de massas, nas décadas de 70 e 80, e o aumento da escolaridade obrigatória, o sistema educativo português promoveu o ensino massificado e simultâneo de alunos, agrupados pela idade cronológica, em turmas homogêneas, com um currículo definido e controlado pelo Estado. Formosinho et al. (2000) asseveram que as escolas viveram durante esse período em “gestão de sobrevivência” (p. 103).

Tendo em conta a realidade escolar caracterizada pela heterogeneidade docente, discente e contextual, tem-se verificado uma dificuldade crescente da escola em responder adequadamente às novas exigências da sociedade, pelo que o acréscimo de preocupações educativas e organizacionais originou a reivindicação de maiores níveis de autonomia. A administração central decidiu então atribuir maior poder de decisão às escolas, sendo que o reconhecimento desta autonomia se traduz “num conjunto de competências (...) que os órgãos próprios de gestão da escola têm, para decidirem sobre matérias relevantes ligadas à definição de objectivos, às modalidades de organização, à programação de actividades e aplicação de recursos.” (Barroso, 1996a, p. 18). A autonomia surge assim associada ao reforço das competências da gestão escolar, à redefinição do perfil dos líderes escolares, à participação e envolvimento dos alunos e respetivas famílias e sociedade local na vida escolar (Barroso, 2017).

À semelhança do que é preconizado pela CRP, em termos da descentralização que se pretende para o Governo e para as Regiões Autónomas ao nível do discurso jurídico-normativo, tentou-se que a escola fosse palco de decisões, instituindo-se a transferência de poder do órgão central - Ministério da Educação - para as escolas, de forma a que as decisões fossem delegadas no seio da própria instituição escolar, uma vez que “os professores e alunos têm o direito de participar na gestão democrática das escolas” (artigo 77.º da CRP). 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,

¹⁹ Orgânica aprovada pelo Decreto Regulamentar Regional n.º 2/2020/M, de 9 de janeiro alterado pelo Decreto Regulamentar Regional n.º 15/2021/M, de 20 de dezembro.

não devendo confundir-se com independência (Barroso, 1996a). A este tipo de autonomia, Barroso (1996a) designou de “autonomia decretada”, que se traduz num conjunto de competências regulamentadas em termos normativos para as escolas decidirem sobre matérias relevantes relacionadas com a definição de objetivos, com modalidades de organização, com a planificação de atividades e com a aplicação de recursos. No sistema público de ensino esta autonomia é sempre relativa, uma vez que é limitada pelos poderes do Governo e do poder local, sobretudo no 1.º ciclo do ensino básico.

Desde o final da década de 80, o Estado Português tem promulgado um conjunto de diplomas legais, que promovem o desenvolvimento de uma política de descentralização e de autonomia das escolas, a saber:

- O Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro, que estabelece o regime jurídico da autonomia das escolas oficiais dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário.

- O Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio, que define o regime de direção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

- O Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respetivos agrupamentos.

- O 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, que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação e de ensino públicos da Região Autónoma da Madeira.

- O Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, alterado pelo Decreto-Lei n.º 224/2009, de 11 de setembro, e pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Iremos agora analisar cada um dos diplomas em apreço.

2.2.1.1. Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro.

Em Portugal, o impulso à autonomia das escolas (cultural, pedagógica e administrativa) foi consagrado pelo Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro, vulgarmente conhecido pelo “decreto da autonomia” (Barroso, 1996a, p. 19), do ministro Roberto Carneiro, que estabeleceu o regime de autonomia dos estabelecimentos dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino

secundário. Através deste diploma, permite-se à escola a definição das suas linhas de ação e a criação de documentos que constituiriam a sua identidade, nomeadamente o Projeto Educativo, o Regulamento Interno e o Plano Anual de Atividades.

A autonomia da escola concretiza-se pela elaboração de um projecto educativo próprio, constituído e executado de forma participada, dentro de princípios de responsabilização dos vários intervenientes na vida escolar e de adequação a características e recursos da escola e às solicitações da comunidade em que se insere.

A autonomia da escola exerce-se através de competências próprias em vários domínios, como a gestão de currículos e programas de actividades de complemento curricular, na orientação e acompanhamento de alunos, na gestão de espaços e tempos de actividades educativas, na gestão e formação do pessoal docente e não docente, na gestão de apoios educativos, de instalações e equipamentos e, bem assim, na gestão administrativa e financeira. (Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro)

No intuito de alterar a imagem centralizadora dos órgãos de decisão, este normativo pretende transferir poderes de decisão para as escolas ao nível regional e local, abrindo portas à descentralização de poderes.

Todavia, este diploma não abrangia a educação pré-escolar nem o 1.º ciclo do ensino básico, facto que foi colmatado dois anos mais tarde, a título experimental, com o Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio, através do qual se abrangeram todos os níveis do ensino não superior público com o novo modelo de administração, direção e gestão das escolas. No caso da RAM, e fazendo uso das competências legislativas previstas, a adaptação a este diploma, surgiu através do Decreto Legislativo Regional n.º 17/92/M, de 30 de abril.

Não obstante este discurso formal-legal, a descentralização nunca foi posta em prática pelo poder central neste novo regime de administração escolar, assistindo-se apenas à mera desconcentração de serviços por parte do Ministério da Educação, pelo que, consequentemente, não se verificaram efeitos nas práticas educativas.

2.2.1.2. Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio.

Partindo de dois pressupostos bases: i) a escola, enquanto centro das políticas educativas, tem de construir a sua autonomia a partir da comunidade onde está inserida, dos seus problemas e potencialidades; e ii) as limitações de um controlo à distância através de

normas e decretos, a Administração Central assumiu uma nova atitude ao delegar, efetivamente, competências e desconcentrando a gestão do sistema educativo.

Uma das principais medidas da política educativa do Ministério da Educação traduziu-se na aprovação do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, posteriormente alterado, de forma pontual, pela Lei n.º 24/99 de 22 de maio, que revogou o normativo anterior e aprovou o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Atendendo à massificação do ensino no nosso País e à necessidade de uma escolaridade mais alargada para fazer face à qualificação profissional, este normativo preconiza que “A autonomia das escolas e a descentralização constituem aspectos fundamentais de uma nova organização da educação, com o objectivo de concretizar na vida da escola a democratização, a igualdade de oportunidades e a qualidade do serviço público de educação.” (Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 115-A/98). Com a aprovação deste diploma tentou-se superar as contradições do diploma anterior e, cumprindo com o estabelecido pela LBSE, garantir a democraticidade dos órgãos e o equilíbrio da representatividade da comunidade educativa (Formosinho et al., 2000). Martins (2001, p. 36) afirma que este diploma

Incorpora a experiência de anos de democracia representativa, consagra regras claras de responsabilização e prevê a figura inovadora dos contratos de autonomia. Se administração e gestão obedecem a regras essenciais que são comuns a todas as escolas, também é verdade que tem de se partir das situações concretas para a configuração da autonomia. Por isso há que distinguir as escolas e os projectos educativos que estejam mais aptos a assumir essa autonomia, cabendo ao Estado o papel e a responsabilidade de regular e garantir a compensação exigida pela desigualdade de situações.

Os aspetos fundamentais deste novo regime baseavam-se no princípio de que as escolas se devem assumir como centros das políticas educativas e que cada uma devia construir a própria identidade organizacional e a sua autonomia, definindo a sua estrutura num regulamento interno próprio, na premência da constituição de órgãos de participação social na arquitetura organizacional e na atribuição das funções de gestão de topo a docentes eleitos, embora não já exclusivamente pelos seus pares. Aspirava-se, portanto, à transferência de poderes para as escolas, de forma a impulsionar uma política educativa descentralizada e autónoma que favoreça a dimensão local e a partilha de responsabilidades, na qual “(...) terão uma palavra a dizer organizações e órgãos locais não dependentes da administração central e do Estado,

autónomas administrativa e financeiramente com competências próprias e representando os interesses locais” (Formosinho et al., 2000, p. 54).

A autonomia é definida como “o poder reconhecido à escola pela administração educativa de tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projecto educativo e em função das competências e dos meios que lhe estão consignados” (número 1 do artigo 3.º).

O desenvolvimento da autonomia é realizado mediante um processo de responsabilização faseado que enfatiza níveis de competência e capacidade das escolas, fruto de uma negociação prévia entre a escola, o Ministério da Educação e a administração municipal, podendo conduzir à celebração de contratos de autonomia (artigos 47.º a 53.º). Estes contratos de autonomia, que representam uma inovação nesta área, são entendidos como um

acordo celebrado entre a escola, o Ministério da Educação, a administração municipal e, eventualmente, outros parceiros interessados, através do qual se definem objectivos e se fixam as condições que viabilizam o desenvolvimento do projecto educativo apresentado pelos órgãos de administração e gestão de uma escola ou de um agrupamento de escolas (número 1 do artigo 48.º).

A autonomia assenta na transferência de competências e poderes da administração educativa central e regional para a escola, no intuito de alargar a sua capacidade de decisão. Enfatiza-se a importância da definição de um Projeto Educativo próprio adequado à realidade e ao contexto de cada escola e que represente os interesses e as necessidades “dos diversos intervenientes no processo educativo, designadamente professores, pais, estudantes, pessoal não docente e representantes do poder local” (Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 115-A/98).

O papel da administração educativa, por sua vez, passa a ser o de apoio e regulação desse processo, através do desenvolvimento de ações que possibilitem às escolas desempenhar de forma competente as novas funções. Neste sentido, compete à escola adotar uma atitude proativa na construção do seu processo de autonomia.

Assiste-se à passagem de uma autonomia decretada/imposta pela administração, para uma autonomia construída pelas escolas segundo as regras da administração, isto é, segundo uma espécie de autonomia “pronto-a-vestir” (Formosinho et al., 2000). Por outras palavras, as escolas já não podem alegar que não têm autonomia ou que a que têm foi apenas “decretada” pela administração, uma vez que os órgãos de administração de cada escola possuem competências e responsabilidades crescentes para a resolução dos seus problemas. Barroso

(2017) afirma que “descentralização e autonomia (por oposição a centralização e controlo) transformam-se, assim, nos dois principais referenciais das mudanças em educação” (p. 25).

Outro aspeto inovador deste diploma legal é a formação dos agrupamentos de escolas, que integram, de forma articulada, os vários estabelecimentos de educação: pré-escolar, ensino básico e secundário, de um determinado território educativo, numa lógica de ordenamento do território e de descentralização (artigo 8.º a 11.º).

Ao nível das intenções declaradas, estamos perante um diploma que manifestava a intenção política de transferir para as escolas um crescente número de competências, num processo descentralizador e que pretendia revolucionar a organização do sistema educativo, através da implementação dos agrupamentos de escola e dos contratos de autonomia.

2.2.1.3. 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.

Os fundamentos do Decreto-Lei n.º 115-A/98 foram a matriz do regime de autonomia e administração das escolas básicas integradas e dos estabelecimentos dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e secundário da rede pública da RAM, aprovado pelo Decreto Legislativo Regional n.º 4/2000/M, de 31 de janeiro, com alterações introduzidas pelo Decreto Legislativo Regional n.º 21/2006/M, de 21 de junho.

À semelhança da legislação nacional, o modelo de administração das escolas preconizado para a RAM assenta em cinco princípios fundamentais, previsto no artigo 4.º:

- a) Democraticidade, através da participação de todos os intervenientes no processo educativo, de modo adequado às características específicas de educação e dos vários níveis de ensino;
- b) Primado de critérios de natureza pedagógica e científica sobre critérios de natureza administrativa;
- c) Responsabilização da administração educativa e dos diversos intervenientes no processo educativo;
- d) Estabilidade e eficiência da gestão escolar, garantindo a existência de mecanismos de comunicação e informação;
- e) Transparência dos atos de administração e gestão.

Apesar de não ter sido consagrado neste diploma a implementação dos agrupamentos de escola nem os contratos de autonomia previstos no diploma nacional, a Região reforça a

importância da autonomia enquanto meio de desburocratização do sistema e de valorização da intervenção e participação da comunidade, devendo a administração manter apenas uma postura de apoio e regulação, com vista a atenuar assimetrias (Preâmbulo do Decreto Legislativo Regional n.º 4/2000/M).

A autonomia é entendida como “a capacidade para tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do projecto educativo e em função das competências e dos meios que lhe estão atribuídos, visando proporcionar aos alunos experiências e aprendizagens relevantes.” (Preâmbulo do Decreto Legislativo Regional n.º 4/2000/M).

Com a publicação do Decreto Legislativo Regional n.º 21/2006/M, de 21 de junho, tenta-se promover uma cultura de colaboração e de participação de toda a comunidade educativa na melhoria e inovação da escola. Apela-se a uma responsabilidade coletiva, flexível e adaptativa por parte de todos os intervenientes no processo educativo. Este processo de colaboração deve culminar com a elaboração dos três instrumentos que as escolas dispõem para a efetivação do processo de autonomia, a saber: Projeto Educativo de Escola (PEE), Regulamento Interno (RI) e Plano Anual de Escola (PAE) (número 2 do artigo 3.º).

O PEE é um documento pedagógico que define as linhas orientadoras da ação educativa da escola, os valores, as metas e as estratégias que irá prosseguir, tendo como alvo o cumprimento da sua função educativa e atendendo aos interesses, particularidades e especificidades do contexto escolar (alínea a) do número 2 do artigo 3.º). Este deve conciliar diversos interesses e incentivar a participação dos alunos (o que origina o consequente sentimento de pertença e permite um maior envolvimento com a administração da escola), dos encarregados de educação (não somente proporcionar uma participação fluida, mas ouvir realmente o que estes têm a dizer), da comunidade em geral (planeando em conjunto com outros atores as respostas às necessidades da escola) e a participação dos professores (para que se interessem mais por este projeto e se sintam mais responsáveis pelos contextos educativos que proporcionam aos seus alunos). Assim sendo, privilegia-se a interação e a coerência entre todos os intervenientes de acordo com a realidade da escola, as suas características e recursos existentes, tendo sempre em consideração as prioridades e estratégias a desenvolver.

Ao ser elaborado para um horizonte temporal de 4 anos - projeto a longo prazo - o PEE tem a necessidade de ser desdobrado, no intuito de se projetar a médio prazo os objetivos a serem cumpridos. Assim surge o PAE, um instrumento estratégico que deve executar o PEE, definir formas de organização e gestão dos recursos e que vem consubstanciar tudo aquilo que

a escola vai fazer no período de um ano, englobando-se todas as atividades que irão ser promovidas (alínea c) do número 2 do artigo 3.º).

Por sua vez, o RI deve definir o regime de funcionamento da escola, dos seus órgãos de gestão e administração, bem como das estruturas de gestão intermédia e dos serviços. De igual modo, deve consagrar os direitos e deveres dos membros da comunidade escolar. Este é um documento fundamental, mas evolutivo em função das necessidades e da experiência de cada escola (alínea b) do número 2 do artigo 3.º).

De acordo com o disposto no número 2 do artigo 4.º do Decreto Legislativo Regional n.º 21/2006/M, no desenvolvimento da autonomia da escola, deve considerar-se:

- a) A integração comunitária, através da qual a escola se insere numa realidade social concreta, com características e recursos específicos;
- b) A iniciativa dos membros da comunidade educativa, na dupla perspectiva de satisfação dos objectivos do sistema educativo e da realidade social e cultural em que a escola se insere;
- c) A diversidade e a flexibilidade de soluções susceptíveis de legitimarem opções organizativas diferenciadas em função do grau de desenvolvimento das realidades escolares;
- d) O gradualismo no processo de transferência de competências da administração educativa para a escola;
- e) A qualidade do serviço público de educação prestado;
- f) A sustentabilidade dos processos de desenvolvimento da autonomia da escola;
- g) A equidade, visando a concretização da igualdade de oportunidades.

Quanto à direção, administração e gestão das escolas, tal como previsto pela LBSE, passam a estar assentes num conjunto de órgãos de topo que se interligam e completam, nomeadamente: o Conselho da Comunidade Educativa (CCE), o Conselho Executivo (CE) ou o Diretor, o Conselho Pedagógico (CP) e o Conselho Administrativo (CA) (artigo 5.º).

O CCE, órgão de direção, é o órgão de participação e representação da comunidade educativa que assume a responsabilidade pela orientação da atividade e definição da política da escola (artigo 6.º). No intuito de evitar que este órgão seja visto como um órgão de poder dos professores, salvaguarda-se uma participação alargada representativa da comunidade na qual a escola se insere, sendo representado por docentes (máximo 50%), da educação especial (um por modalidade), pelas famílias (mínimo 10%), pelos alunos (reservado ao ensino secundário e trabalhadores-estudantes do ensino básico recorrente), do pessoal não docente (mínimo 10%) e

da autarquia local, com possibilidades de alargamento a representantes da área da saúde, social, cultural, artística, científica, ambiental e económica, desde que se mostrem relevantes para o PEE, num total máximo de 20 elementos (artigo 7.º).

As competências do CCE são as seguintes:

- a) Eleger o respectivo presidente de entre os seus membros docentes;
- b) Aprovar o projecto educativo da escola, acompanhar e avaliar a sua execução;
- c) Aprovar o regulamento interno da escola;
- d) Dar parecer sobre o plano anual de escola, verificando da sua conformidade com o projecto educativo;
- e) Apreciar os relatórios periódicos e o relatório final de execução do plano anual de escola;
- f) Dar parecer sobre as linhas orientadoras de elaboração do orçamento;
- g) Dar parecer sobre as contas de gerência;
- h) Apreciar os resultados do processo de avaliação interna e externa da escola, propondo e promovendo as medidas tendentes à melhoria da qualidade do serviço público de educação;
- i) Promover e incentivar o relacionamento no seio da comunidade educativa;
- j) Propor aos órgãos competentes e colaborar activamente em actividades necessárias à formação para a participação e para a responsabilização dos diversos sectores da comunidade educativa designadamente na definição e prestação de apoio sócio-educativo;
- l) Propor e colaborar activamente em actividades de formação cívica e cultural dos seus representantes;
- m) Nomear e dar posse aos membros do conselho executivo ou director e adjuntos;
- n) Exercer as demais competências que lhe forem atribuídas na lei e no regulamento interno. (artigo 8.º)

As competências atribuídas ao CCE remetem para a ideia de poder efetivo pela política da escola, visível na utilização de termos como *eleger*, *aprovar*, *dar parecer*, *apreciar* e *propor*.

O CE ou Diretor é o órgão de gestão das escolas responsável pela administração e gestão da escola nas áreas pedagógica, cultural, administrativa e financeira, de acordo com o PEE, e atendendo às orientações definidas pelo CCE (artigo 13.º).

Após a auscultação do Conselho Pedagógico, compete ao CE:

- a) Submeter à aprovação do conselho da comunidade educativa o projecto educativo da escola, mediante a constituição de equipa por si designada para o efeito;
- b) Elaborar e submeter à aprovação do conselho da comunidade educativa o regulamento interno da escola. (número 1 do artigo 15.º)

Ao nível da gestão pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial, compete ainda ao CE:

- a) Definir o regime de funcionamento da escola;
- b) Elaborar o projecto de orçamento, ouvido o conselho da comunidade educativa;
- c) Elaborar o plano anual de escola e aprovar o respectivo documento final, ouvidos os conselhos da comunidade educativa e pedagógico;
- d) Elaborar os relatórios periódicos e final de execução do plano anual de escola;
- e) Superintender na constituição de turmas e na elaboração de horários;
- f) Distribuir o serviço docente e não docente;
- g) Designar os directores de turma;
- h) Planear e assegurar a execução das actividades no domínio da acção social escolar;
- i) Gerir as instalações, espaços e equipamentos, bem como os outros recursos educativos;
- j) Estabelecer protocolos e celebrar acordos de cooperação ou de associação com outras escolas e instituições de formação, autarquias, colectividades e outras entidades;
- l) Proceder à selecção e recrutamento de pessoal docente e não docente, salvaguardado o regime legal de concursos;
- m) Exercer as demais competências que lhe forem atribuídas na lei e no regulamento interno. (número 2 do artigo 15.º)

Através da análise das competências do CE, constatamos que estas remetem para a função de execução e de implementação, destacadas pela utilização de termos como *definir, elaborar, designar, distribuir, planear e gerir*.

Os membros do CE ou Diretor são eleitos em assembleia eleitoral, constituída pela totalidade do pessoal docente e não docente em exercício de funções na escola, por representantes dos alunos no ensino secundário e por representantes dos pais e encarregados de educação (número 1 do artigo 17.º), devendo possuir formação específica na área da administração escolar ou experiência de um mandato completo no exercício de cargos de administração e gestão (número 4 do artigo 17.º).

O CP é “o órgão de coordenação e orientação educativa da escola, nomeadamente nos domínios pedagógico-didático, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente.” (artigo 21.º). Neste órgão deve ser assegurada a participação dos representantes das várias estruturas intermédias de índole pedagógica, em particular, o coordenador de departamento curricular, o orientador pedagógico, o coordenador de ciclo e, havendo, o coordenador de curso do ensino recorrente, num máximo de 20 elementos (artigo 22.º).

Enquanto principal órgão responsável pela definição das políticas pedagógicas da escola, compete ao CP:

- a) Eleger o respectivo presidente de entre os seus membros;
- b) Dar parecer sobre o projecto educativo;
- c) Dar parecer sobre o regulamento interno;
- d) Dar parecer sobre o plano anual de escola;
- e) Elaborar e aprovar o plano de formação e de actualização do pessoal docente e não docente e acompanhar a respectiva execução;
- f) Definir critérios gerais nos domínios da informação e da orientação escolar e vocacional, do acompanhamento pedagógico e da avaliação dos alunos;
- g) Propor aos órgãos competentes da Secretaria Regional de Educação a criação de áreas disciplinares ou disciplinas de conteúdo regional e local, bem como as estruturas programáticas, e a sua integração no respectivo departamento curricular;
- h) Promover a articulação e diversificação curricular, os apoios e complementos educativos e as modalidades especiais de educação escolar;
- i) Adoptar os manuais escolares, ouvidos os departamentos curriculares;
- j) Aprovar o desenvolvimento de experiências de inovação pedagógica e de formação, no âmbito da escola e em articulação com as instituições ou estabelecimentos do ensino superior vocacionados para a formação e a investigação;
- l) Aprovar e apoiar iniciativas de índole formativa e cultural;
- m) Definir os critérios gerais a que deve obedecer a elaboração dos horários;
- n) Definir os requisitos para a contratação de pessoal docente e não docente, de acordo com o disposto na legislação aplicável;
- o) Intervir, nos termos da lei, no processo de avaliação do desempenho dos docentes;
- p) Proceder ao acompanhamento e avaliação da execução das suas deliberações e recomendações;

q) Incentivar as iniciativas dos alunos na comunidade escolar e garantir o apoio às mesmas. (artigo 23.º)

Na definição das suas competências, visivelmente de carácter consultivo, destacam-se termos como *dar parecer, propor, definir critérios e definir requisitos*.

O CA é o órgão deliberativo em matéria administrativo-financeira da escola (artigo 26.º), sendo composto pelo Diretor ou Presidente da Direção Executiva (que preside), pelo chefe de repartição ou equivalente e por um dos adjuntos ou vice-presidentes (artigo 27.º).
Compete ao CA:

- a) Aprovar o projecto de orçamento anual da escola;
- b) Elaborar o relatório de contas de gerência;
- c) Autorizar a realização de despesas e o respectivo pagamento, fiscalizar a cobrança de receitas e verificar a legalidade da gestão financeira da escola;
- d) Zelar pela actualização do cadastro patrimonial da escola;
- e) Exercer as demais competências que lhe estão legalmente cometidas. (artigo 28.º)

Das competências do CA destacam-se termos como *aprovar, elaborar e autorizar*, circunscritos ao orçamento da escola, à conta de gerência, à cobrança de receitas e realização de pagamentos.

A legislação em vigor pressupõe também a criação de estruturas de gestão intermédia de cariz pedagógico e técnico-pedagógico no intuito de colaborar com o CP e com o CE no processo de acompanhamento do percurso escolar dos estudantes com vista à qualidade educativa. Desta forma, a articulação curricular nas escolas dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e ensino secundário é garantida por Departamentos Curriculares que, sob a orientação de coordenadores e de delegados de disciplina, dirigem as atividades pedagógicas (artigos 35.º a 41.º). A organização, acompanhamento e avaliação destas atividades é da responsabilidade do Conselho de Turma, que elabora um plano de trabalho baseado nas estratégias de diferenciação pedagógica e de adequação curricular e que é coordenado pelo diretor de turma.

A aplicação do regime de autonomia, administração e gestão das escolas na RAM está sujeita à avaliação de uma comissão que, por despacho do Secretário Regional de Educação, procede à avaliação dos resultados nas escolas (artigo 62.º).

2.2.1.4. Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, alterado pelo Decreto-Lei n.º 224/2009, de 11 de setembro, e pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho.

Em 2008, o Governo Nacional identificou a necessidade de rever o regime jurídico da autonomia, administração e gestão das escolas, no sentido do reforçar, por um lado, a participação das famílias e comunidades na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino e, por outro, de promover lideranças escolares fortes e eficazes. Com base nestes pressupostos, e revogando o Decreto-Lei n.º 115-A/98, foi aprovado o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, alterado pelo Decreto-Lei n.º 224/2009, de 11 de setembro e 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.

Este normativo surge na continuidade das medidas implementadas ao nível da delegação de competências da administração educativa para o âmbito da autonomia das escolas, atribuindo-lhes responsabilidades na contratação e na avaliação de desempenho do pessoal docente.

A autonomia é definida como a faculdade reconhecida à escola pela administração educativa de “tomar decisões nos domínios da organização pedagógica, da organização curricular, da gestão dos recursos humanos, da acção social escolar e da gestão estratégica, patrimonial, administrativa e financeira, no quadro das funções, competências e recursos que lhe estão atribuídos” (número 1 do artigo 8.º). Este novo normativo assume como princípio fundamental que “a autonomia constitui não um princípio abstracto ou um valor absoluto, mas um valor instrumental, o que significa que do reforço da autonomia das escolas tem de resultar uma melhoria do serviço público de educação.” (Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 75/2008).

Os instrumentos do exercício da autonomia são o projeto educativo, o regulamento interno, os planos anual e plurianual de atividades e o orçamento, bem como o relatório anual de atividades, a conta de gerência e o relatório de autoavaliação, para efeitos de prestação de contas (artigo 9.º).

Em termos gerais, as principais alterações introduzidas com este normativo foram as seguintes:

i) a instituição de um órgão colegial de direção estratégica designado de Conselho Geral (artigos 11.º a 17.º), com representação do pessoal docente e não docente, dos pais e encarregados de educação, dos alunos (no caso dos adultos e do ensino secundário), das autarquias e da comunidade local (ex: representantes de instituições, organizações e atividades económicas, sociais, culturais e científicas). Com a finalidade de promover a abertura das

escolas ao exterior e a sua integração nas comunidades locais, este órgão é responsável pela definição das linhas orientadoras da atividade da escola, nomeadamente a aprovação das regras de funcionamento da escola (Regulamento Interno), as decisões de planeamento estratégico (Projeto Educativo, Plano de Atividades) e o acompanhamento da sua concretização (Relatório Anual de Atividades). Este órgão tem, ainda, o poder de eleger e destituir o Diretor.

ii) a criação de um órgão unipessoal, o de Diretor (artigos 18.º a 30.º), recrutado de entre docentes qualificados para o exercício das funções, seja pela formação ou pela experiência na administração e gestão escolar. A este cargo é atribuída a gestão administrativa, financeira e pedagógica da escola, assumindo também o Diretor a presidência do Conselho Pedagógico. Pretende-se, desta forma, um responsável com autoridade reconhecida para executar localmente as medidas de política educativa. O desempenho deste cargo está associado à ideia de responsabilização e de prestação de contas perante um órgão regulador que é o Conselho Geral.

iii) o reforço da autonomia das escolas, através de mecanismos de prestação de contas (visível na participação da comunidade no órgão de direção estratégica e na escolha do Diretor) e do desenvolvimento de um sistema de autoavaliação e avaliação externa das escolas.

Este normativo assegura o princípio da contratualização da autonomia quanto à possibilidade de transferência de competências, salvaguardando que “a maior autonomia tem de corresponder maior responsabilidade” (Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 75/2008). Essa responsabilidade é essencialmente atribuída ao Diretor considerado “um primeiro responsável” a quem possam ser “assacadas as responsabilidades” (Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 75/2008).

De referir que este normativo não foi adaptado à RAM e que a nível nacional é alvo de grande contestação e crítica, sobretudo pelo esvaziamento da gestão democrática das escolas (Lima, 2011; Lima et al., 2020; Lima & Sá, 2017).

2.2.2. O plano das ações

Para a compreensão efetiva da autonomia das escolas, após uma focalização normativa (Lima, 1998a), ou seja, a explanação das intenções declaradas ao nível do discurso jurídico-normativo que, como foi possível constatar, reivindica mais autonomia para estas organizações, importa analisar o plano das ações (D’Hainaut, 1980) ou, no dizer de Lima (1998a), o plano da ação organizacional, de forma a compreender as condições criadas para a operacionalização dessas intenções e as práticas instituídas pelos atores - focalização descritiva (Lima, 1998a).

As escolas são lugares de reprodução normativa (Lima, 2008), mas evidenciam também margens de autonomia relativas e dinâmicas organizacionais específicas que transcendem o

plano das orientações (Lima et al., 2019), facto que tem originado inúmeros estudos que têm focado a questão da autonomia das escolas e dos professores (Eurydice, 2020; OECD, 2019d, 2020b). É sobre dois desses estudos que iremos centrar a nossa atenção.

2.2.2.1. Grau de Autonomia das Escolas e dos Professores

Em 2018, a OCDE realizou a terceira edição do TALIS (TALIS 2018), um inquérito internacional sobre ensino, ambientes de aprendizagem e condições de trabalho existentes nas escolas, aplicado a docentes do 3.º ciclo do ensino básico (estudo principal), docentes dos 1.º ou 2.º ciclos do ensino básico (15 países); docentes do ensino secundário (11 países, incluindo Portugal) e diretores de escolas públicas e privadas de 48 países²⁰ (OECD, 2019c). Este projeto dá voz aos docentes e aos diretores com o principal propósito de produzir informação internacionalmente comparável e relevante para o desenvolvimento e implementação de políticas educativas orientadas para a melhoria das aprendizagens dos alunos.

O questionário TALIS 2018 incidiu nas seguintes categorias de análise: práticas pedagógicas dos professores; liderança escolar; formação para a docência; feedback e desenvolvimento profissional de professores; clima de escola; satisfação no trabalho; gestão de recursos docentes e relações com os parceiros educativos; autoeficácia dos professores; inovação; equidade e diversidade (OECD, 2019c).

Os resultados do TALIS 2018 foram apresentados em dois relatórios: “Teachers and School Leaders as Lifelong Learners” (OECD, 2019d) e “Teachers and School Leaders as Valued Professionals” (OECD, 2020b). Os dados apresentados nestes relatórios demonstram, em termos gerais, que as escolas públicas portuguesas possuem menor nível de autonomia comparativamente às escolas dos restantes países que participaram no TALIS (tabela 5).

Tabela 5

Grau de autonomia outorgado às escolas públicas, segundo os diretores de escola

Funções	Grau de autonomia	Média Talis	Média OCDE	Média UE	Média Portugal
Selecionar ou contratar docentes	Autónoma	57,9%	59,4%	48,8%	57,6%
	Não Autónoma	31,9%	32,1%	39,0%	27,1%

20 África do Sul, Arábia Saudita, Argentina (Buenos Aires), Austrália, Áustria, Bélgica (comunidades flamengas e francesas), Brasil, Bulgária, Canadá (Alberta), Cazaquistão, Chile, China (Taipé), China (Xangai), Chipre, Colômbia, Coreia, Croácia, Dinamarca, Emirados Árabes Unidos, Eslováquia, Eslovênia, Espanha, Estados Unidos da América, Estónia, Federação Russa, Finlândia, França, Geórgia, Hungria, Islândia, Israel, Itália, Japão, Letónia, Lituânia, Malta, México, Noruega, Nova Zelândia, Países Baixos, Portugal, Reino Unido (Inglaterra), República Checa, Roménia, Singapura, Suécia, Turquia e Vietname.

Funções	Grau de autonomia	Média Talis	Média OCDE	Média UE	Média Portugal
	Mista	10,2%	8,5%	12,2%	15,3%
Demitir ou suspender docentes	Autónoma	50,8%	50,8%	42,6%	25,8%
	Não Autónoma	39,0%	39,7%	45,9%	69,2%
	Mista	10,2%	9,4%	11,5%	5,0%
Estabelecer os salários iniciais dos docentes ²¹	Autónoma	19,2%	22,8%	17,8%	1,6%
	Não Autónoma	73,0%	69,3%	77,2%	98,4%
	Mista	7,8%	8,0%	4,9%	0,0%
Determinar os aumentos salariais dos docentes	Autónoma	18,8%	22,3%	17,5%	1,6%
	Não Autónoma	71,0%	66,9%	75,8%	98,4%
	Mista	10,3%	10,8%	6,7%	0,0%
Decidir sobre afetações orçamentais internas da escola	Autónoma	61,4%	65,2%	64,0%	58,0%
	Não Autónoma	24,6%	20,7%	23,5%	25,9%
	Mista	14,0%	14,1%	12,6%	16,1%
Estabelecer medidas e procedimentos disciplinares relativos aos alunos	Autónoma	81,7%	84,1%	88,8%	93,1%
	Não Autónoma	6,7%	4,8%	2,0%	1,7%
	Mista	11,6%	11,0%	9,3%	5,2%
Estabelecer medidas de avaliação dos alunos ²²	Autónoma	45,2%	51,7%	41,4%	28,4%
	Não Autónoma	30,1%	24,5%	34,1%	39,1%
	Mista	24,7%	23,8%	24,5%	32,5%
Admitir alunos na escola	Autónoma	67,6%	69,8%	60,5%	89,3%
	Não Autónoma	17,8%	16,3%	24,6%	0,6%
	Mista	14,6%	13,9%	14,8%	10,1%
Escolher os manuais escolares que serão usados	Autónoma	75,8%	84,8%	88,8%	85,4%
	Não Autónoma	10,6%	5,5%	1,4%	2,9%
	Mista	13,6%	9,7%	9,8%	11,7%
Determinar o conteúdo dos cursos ²³	Autónoma	35,2%	42,5%	37,0%	10,3%
	Não Autónoma	42,4%	35,9%	43,9%	69,5%
	Mista	22,5%	21,5%	19,1%	20,2%
Decidir a oferta educativa e formativa da escola	Autónoma	47,2%	53,6%	48,7%	41,3%
	Não Autónoma	30,1%	23,4%	28,5%	19,7%
	Mista	22,7%	23,0%	22,8%	39,0%

Nota. Adaptado de DGEEC (2020, p. 229).

²¹ Incluindo a definição de escalões remuneratórios.

²² Incluindo as aferições a nível nacional ou regional.

²³ Incluindo os currículos nacionais ou regionais.

O grau de autonomia outorgado às escolas foi dividido em três categorias: i) *autónoma*: a responsabilidade pertence exclusivamente à escola; ii) *não autónoma*: a responsabilidade é atribuída a uma autoridade educativa local, municipal, regional ou ao Ministério da Educação e iii) *mista*: a responsabilidade é partilhada entre uma autoridade educativa local, municipal, regional ou ao Ministério da Educação e a escola.

Segundo os diretores portugueses, as áreas em que as escolas possuem maior autonomia são: no estabelecimento de medidas e procedimentos disciplinares relativos aos alunos (93,1% vs. 81,7% média TALIS); na admissão de alunos na escola (89,3% vs. 67,6% média TALIS); na escolha dos manuais escolares (85,4% vs. 75,8% média TALIS), na seleção ou contratação de docentes (57,6% vs. 57,9% média TALIS) e nas decisões sobre afetações orçamentais internas da escola (58,0% vs. 61,4% média TALIS) (DGEEC, 2020).

Quanto às áreas identificadas como não autónomas foram as seguintes: as questões relacionadas com a definição dos salários, tanto iniciais (98,4% vs. 73,0% média TALIS) como aumentos (98,4% vs. 71,0% média TALIS); a definição do conteúdo dos cursos (69,5% vs. 42,4% média TALIS), a demissão ou suspensão dos docentes (69,2% vs. 39,0% média TALIS) e a definição de medidas de avaliação dos alunos (39,1% vs. 30,1% média TALIS).

Quanto ao grau de autonomia para decidir a oferta educativa e formativa das escolas, os diretores oscilaram as suas respostas entre autónomas (41,3% vs. 47,2% média TALIS) e mistas (39,0% vs. 22,7% média TALIS), denotando-se as divergências de opinião relativamente a esta questão.

Já no que se refere aos docentes portugueses, estes afirmaram possuir bastante autonomia nas suas práticas pedagógicas (tabela 6), designadamente na seleção dos métodos de ensino (97,1% vs. 96,4% média TALIS), na manutenção da disciplina (96,2% vs. 91,5% média TALIS), na decisão sobre os trabalhos de casa dos alunos (94,3% vs. 92,1% média TALIS) e na avaliação das aprendizagens dos alunos (91,2% vs. 94,6% média TALIS). A única área em que os docentes consideraram não possuir autonomia é na escolha dos conteúdos programáticos (47,1% vs. 84,6% média TALIS), ou seja, na definição do currículo nacional ou regional.

Tabela 6

Percentagem de docentes que afirmaram possuir autonomia²⁴, por área

Áreas	Média Talis	Média OCDE	Média UE	Média Portugal
Escolha dos conteúdos programáticos	84,6%	84,3%	82,5%	47,1%

²⁴ Os docentes “concordam” ou “concordam absolutamente” possuir autonomia nas áreas indicadas.

Áreas	Média Talis	Média OCDE	Média UE	Média Portugal
Seleção dos métodos de ensino	96,4%	96,2%	95,6%	97,1%
Avaliação das aprendizagens dos alunos	94,6%	94,0%	93,4%	91,2%
Manutenção da disciplina	91,5%	91,6%	91,9%	96,2%
Decisão sobre os trabalhos de casa dos alunos	92,1%	91,3%	90,8%	94,3%

Nota. Adaptado de DGEEC (2020, p. 240)

Em 2020, a Eurydice publicou o relatório “A equidade na educação escolar na Europa: Estruturas, políticas e desempenho dos alunos” (Eurydice, 2020), no qual analisa um conjunto de estruturas e políticas educativas de forma a compreender o seu impacto nos níveis de equidade²⁵ nos sistemas educativos de 42 sistemas educativos de 37 países europeus, incluindo os 27 Estados-Membros da UE. O relatório foi realizado com base em três tipos de dados: “informação de base relativa às políticas nacionais, recolhida pelas unidades nacionais da Rede Eurydice; dados extraídos de inquéritos internacionais sobre o desempenho e as características dos alunos (PISA, PIRLS e TIMSS); e, por último, dados estatísticos recolhidos pelo Eurostat” (Eurydice, 2020, p. 13).

O relatório debruça-se sobre os doze fatores que têm maior influência sobre a equidade na educação, a saber: educação e acolhimento na primeira infância; financiamento da educação escolar; diferenciação e tipologias de escola; políticas de escolha de escola; políticas de admissão escolar; *tracking*²⁶; retenção de ano; autonomia escolar; *accountability* escolar; apoio às escolas desfavorecidas; apoio complementar a alunos com fraco desempenho escolar e oportunidades de aprendizagem.

Relativamente à autonomia escolar, foram analisadas três áreas distintas: gestão de recursos humanos (professores); recursos financeiros provenientes de fundos públicos e conteúdos e processos pedagógicos.

Neste inquérito, o grau de autonomia outorgado às escolas foi dividido em quatro grandes categorias:

i) *plena autonomia*: as escolas tomam decisões autonomamente, sem limites decretados legalmente, sendo que o poder central pode, eventualmente, fornecer algumas diretrizes, no entanto não restringir a autonomia escolar.

²⁵ O conceito de equidade na educação “refere-se a uma oferta educativa que é simultaneamente inclusiva (ou seja, todos os alunos recebem um montante mínimo de ensino de qualidade) e justa (isto é, o desempenho dos alunos é largamente independente do seu meio socioeconómico).” (Eurydice, 2020, p. 22)

²⁶ Entende-se por *tracking* a “alocação dos alunos a diferentes vias (tracks) ou percursos educativos” (Eurydice, 2020, p. 125)

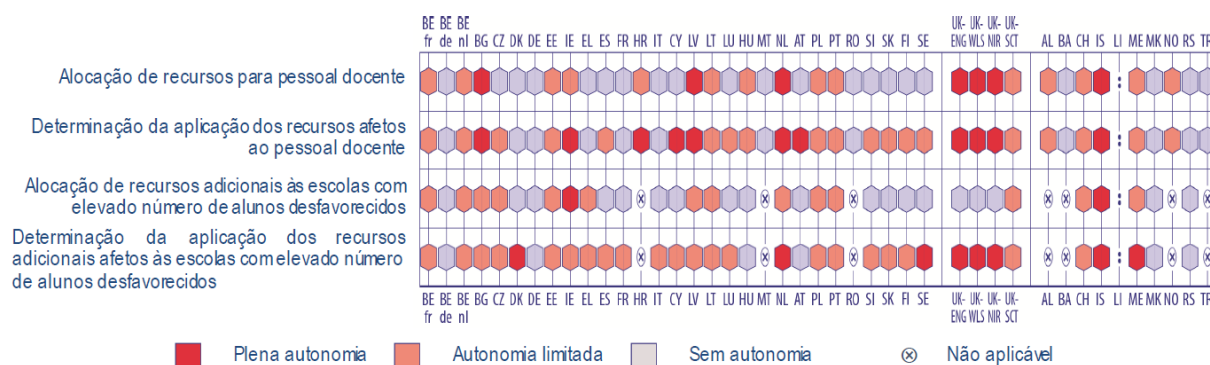
ii) *autonomia limitada*: inclui três cenários: i) a responsabilidade pelas tomadas de decisão é partilhada entre as escolas e o poder central e/ou local; ii) as escolas submetem tomadas de decisão à aprovação superior; iii) as escolas tomam decisões baseadas em opções predeterminadas poder central e/ou local.

iii) *sem autonomia*: as escolas podem ser consultadas, mas o poder central ou local é que detêm o poder de decisão.

Relativamente à utilização de fundos públicos (figura 20) verifica-se que, em Portugal, as escolas possuem uma autonomia limitada quer na alocação de recursos financeiros ao pessoal docente e na determinação da forma de aplicar esses recursos, quer na alocação de fundos adicionais às escolas desfavorecidas e na decisão de como aplicar esses fundos a estas escolas.

Figura 20

Grau de autonomia escolar na utilização de fundos públicos



Nota. Eurydice (2020, p. 154)

No que diz respeito aos conteúdos e processos pedagógicos (figura 21), em Portugal, a seleção dos conteúdos do currículo nacional não é uma responsabilidade das escolas, isto é, o currículo é determinado pelo poder central, o Ministério da Educação, sendo que as escolas não têm autonomia nesta área nem os professores estão diretamente envolvidos neste processo.

A legislação portuguesa é menos restritiva relativamente aos conteúdos curriculares das disciplinas opcionais, uma vez que as escolas possuem autonomia, ainda que limitada, para selecionar estas disciplinas.

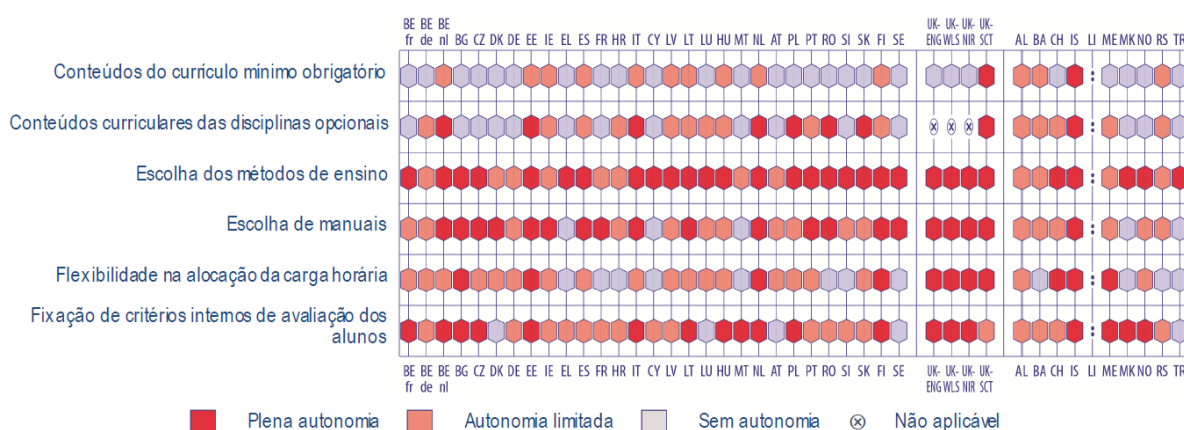
As outras duas áreas nas quais as escolas possuem autonomia limitada é a flexibilidade na alocação da carga horária, que se encontra definida por níveis de ensino no currículo nacional, e a fixação de critérios de avaliação internos das aprendizagens dos alunos. Estas duas questões irão ser apresentadas e debatidas no capítulo seguinte.

As escolas portuguesas têm autonomia plena na escolha dos manuais escolares, de acordo com o disposto na Lei n.º 47/2006, de 28 de agosto, alterada pela Lei n.º 72/2017, de 16 de agosto e pela Lei n.º 96/2019, de 4 de setembro, retificada pela Declaração de Retificação n.º 51/2019, de 7 de outubro, pelo Decreto-Lei n.º 5/2014, de 14 de janeiro e pela Portaria n.º 81/2014, de 9 de abril. Neste sentido, as escolas ou agrupamento de escolas podem apreciar, avaliar e adotar os manuais que melhor se adequem ao seu contexto educativo (artigo 16.º da Lei n.º 47/2006, de 28 de agosto, na sua redação atual, e artigo 9.º da Portaria n.º 81/2014). Esta é uma competência do Conselho Pedagógico.

A par disso, as escolas portuguesas têm plena autonomia na escolha de métodos de ensino, ou seja, os professores têm liberdade para organizar o seu trabalho e escolher, a nível individual ou coletivo, os métodos pedagógicos que considerarem adequados com vista a responder às necessidades dos seus alunos.

Figura 21

Grau de autonomia escolar para conteúdos e processos pedagógicos



Nota. Eurydice (2020, p. 156)

As conclusões dos estudos anteriormente referidos evidenciam que a autonomia outorgada às escolas públicas em Portugal é muito limitada em áreas como a gestão dos recursos financeiros, o recrutamento e seleção do pessoal docente e a gestão do currículo, sendo esta última uma competência atribuída ao Ministério da Educação. Os professores portugueses apenas reconhecem autonomia pedagógica no exercício das suas funções.

2.2.2.2. Autonomia e Accountability

Intrinsecamente relacionada com a autonomia, surge a *accountability*²⁷ na educação, como forma de responsabilizar as escolas pelos resultados alcançados. Afonso (2009) associa a *accountability* a três conceitos que se articulam: a avaliação, a prestação de contas e a responsabilização. São implementados um conjunto de medidas e procedimentos destinados a monitorizar e avaliar o desempenho das escolas e dos seus alunos, sendo a informação recolhida utilizada pelo poder central, local e pela comunidade educativa para exigir responsabilidades às escolas quanto à qualidade do ensino e das aprendizagens. Devido à concessão de mais autonomia e flexibilidade na gestão e funcionamento das escolas, o poder central e local também sentem necessidade de intensificar as medidas de monitorização e de avaliação dos desempenhos das escolas (Eurydice, 2007).

No seguimento de uma agenda globalizada, através da qual já constatamos que as organizações internacionais, tais como a OCDE e a UE, difundem tendências hegemónicas supranacionais, as políticas de avaliação, de prestação de contas e de responsabilização das escolas foram sendo disseminadas e homogeneizadas, muitas vezes sem atender à realidade cultural, política, economia e educacional nacional (Afonso, 2009).

Na Europa foram identificados três tipos de sistemas de *accountability* escolar: um mais elaborado, um mais leve e outro menos desenvolvido (Eurydice, 2020). Portugal situa-se no primeiro tipo de sistemas que realizam entre dois a seis exames nacionais e/ou outros testes nacionais normalizados ao longo da escolaridade obrigatória. No nosso País, realizam-se provas de aferição (no 1.º, no 2.º e nos 3.º ciclos do ensino básico), provas finais de ciclo (no fim do 3.º ciclo do ensino básico) e exames finais nacionais (no fim do 11.º ano de escolaridade e no final do ensino secundário), num total de seis momentos de avaliação externa, distribuídos por todos os níveis de ensino (tabela 7), sob a orientação do Instituto de Avaliação Educativa, I.P. (IAVE²⁸), o organismo responsável por este processo. Estas provas são obrigatórias e universais, ou seja, aplicam-se à totalidade dos alunos dos anos de escolaridade em questão (CNE, 2016) de todas as escolas públicas e privadas do País.

²⁷ De acordo com a Eurydice (2020, p. 159) foi decidida a utilização do termo inglês “*accountability*”, “por abranger, na sua aceção, conceitos como prestação de contas, responsabilização e avaliação, relevantes no âmbito do estudo realizado”. Já Afonso (2009, p. 24) utiliza este termo para “reforçar a ideia de que ele deve significar algo mais do que a simples prestação de contas”.

²⁸ <https://iave.pt/>

Tabela 7

Provas de aferição, provas finais nacionais e exames nacionais realizados em Portugal, por nível de ensino e ano de escolaridade

Designação	Níveis de ensino	Anos de escolaridade	Áreas / Disciplinas
Provas de aferição	1.º ciclo do ensino básico	2.º ano	- Português e Estudo do Meio - Matemática e Estudo do Meio - Educação Artística - Educação Física
	2.º ciclo do ensino básico	5.º ano	- Educação Visual e Educação Tecnológica - Matemática e Ciências Naturais
	3.º ciclo do ensino básico	8.º ano	- Português Língua Segunda - Educação Física - Português - História e Geografia
Provas finais de ciclo	3.º ciclo do ensino básico	9.º ano	- Português - Matemática - Português Língua Não Materna
Exames finais nacionais	Ensino secundário	11.º ano	- Biologia e Geologia - Economia A - Filosofia - Física e Química A - Geografia A - Geometria Descritiva A - História B - História da Cultura e das Artes - Latim A - Línguas Estrangeiras: Alemão; Espanhol; Francês; Inglês; Mandarim - Literatura Portuguesa - Matemática Aplicada às Ciências Sociais - Matemática B
		12.º ano	- Desenho A - História A - Matemática A - Português - Português Língua Não Materna - Português Língua Segunda²⁹

Nota. Adaptado de IAVE (2022)

Segundo o CNE (2016), a avaliação externa das escolas, causada pela “dramatização social dos exames” (p. 8) e ampliada pela cobertura mediática que estes assumem, revela impactos negativos e positivos nas escolas, nos professores, nos alunos e nas suas famílias.

Relativamente aos impactos negativos, destaca-se a mobilização das escolas para a obtenção de melhores resultados nas disciplinas objeto de avaliação externa, muitas vezes em

²⁹ Para alunos com surdez severa a profunda.

detrimento de outros saberes de áreas disciplinares não avaliadas que são igualmente indispensáveis à formação dos alunos. A pressão social sentida pelos professores para a obtenção de bons resultados faz com que assumam parte da responsabilidade do sucesso ou insucesso dos alunos. Os alunos, por sua vez, enfrentam uma grande tensão para um momento de avaliação relevante da sua vida escolar, para o qual podem não estar psicologicamente preparados, sentindo, muitas vezes, essa pressão por parte das próprias famílias.

Ao nível do desenvolvimento curricular e das aprendizagens um dos efeitos sentidos pode ser o “estreitamento curricular” (CNE, 2016, p. 9), devido à valorização excessiva das aprendizagens referentes às áreas disciplinares que são objeto de avaliação externa, ou seja, o facto de serem privilegiadas as disciplinas de Português e Matemática, na prova final do 3.º ciclo, causa uma sobrevalorização destas áreas disciplinares e uma desvalorização das restantes.

Os impactos positivos da avaliação externa também são notórios ao nível da escola, na medida em que originam, na maioria das vezes, uma maior responsabilização perante a comunidade e uma nova cultura escolar baseada na autoavaliação, na análise e na reflexão sobre os resultados escolares. Os professores são mobilizados para o cumprimento de metas e objetivos curriculares e para um maior rigor nas classificações ao nível da avaliação interna. Estes fatores têm contribuído para a melhoria das aprendizagens dos alunos. Verifica-se também, por um lado, um maior esforço, motivação e responsabilização dos estudantes no cumprimento dos objetivos de aprendizagem e, por outro, um maior acompanhamento e envolvimento dos encarregados de educação na vida escolar dos seus educandos.

É de referir que em Portugal os exames nacionais realizados no ensino secundário, sob a forma de “provas sumativas externas standardizadas” (Afonso, 2009, p. 20), assumem uma dupla finalidade: para efeitos de avaliação sumativa do ensino secundário, bem como para prosseguimento de estudos de nível superior, sendo utilizados pelas universidades como provas de ingresso para este nível de ensino.

Desde 2001, os resultados dos exames nacionais do ensino secundário são publicitados numa lista ordenada das escolas secundárias, que é tornada pública anualmente sob a designação de rankings e que, com base em pontuações médias simples, identifica as melhores e as piores escolas em termos de classificações obtidas. A publicação dos resultados das escolas nestes termos tem originado muita polémica e suscitado inúmeras críticas por ser simplista e redutora (Afonso, 2009; Neto-Mendes et al., 2003) e não estar acompanhada de indicadores contextuais relevantes (Faubert, 2009), uma vez que existem diversos fatores que podem influenciar o desempenho dos alunos, muitos deles fora da ação ou influência das escolas. Parece claro que o objetivo é contribuir para aumentar a concorrência entre escolas, numa

cultura de performatividade competitiva (Ball, 2002) e de “quase mercado da educação” (Neto-Mendes et al., 2003, p. 3), mas que, segundo Afonso (2009), desvaloriza “a escola publicamente comprometida com os princípios da igualdade real de oportunidades para todos, da *pluralidade de excelências*, da justiça educacional e da cidadania democrática” (p. 23).

2.2.3. Refletindo sobre a Gestão e a Autonomia das Escolas

A gestão e autonomia das escolas assume um quadro fortemente regulado por determinações formais-legais em Portugal (Torres et al., 2020). Como pudemos constatar, o processo de implementação da autonomia tem seguido uma estratégia centralista, de cima para baixo, através da qual as margens de autonomia estão cada vez mais limitadas pelos normativos impostos pela administração central (Barroso, 2004a, 2022). A operacionalização da autonomia das escolas no nosso País, à semelhança dos países do Sul da Europa, depara-se com inúmeros constrangimentos devido à dificuldade de descentralização do sistema educativo (Martins, 2005).

Cerca de cinquenta anos após a consagração da democracia em Portugal, em termos jurídico-normativos, o quadro de autonomia, administração e gestão das escolas está legalmente instituído em Portugal. Barroso (2004a; 2022) considera a autonomia das escolas uma ficção legal, uma vez que raramente se ultrapassou o discurso político, ou seja, a administração e gestão das escolas tem sido realizada em contextos centralizados, embora associados a conceções de descentralização como “controlo remoto” e de autonomia como “delegação política” (Lima, 2008, p. 11). Esta evolução entre um sistema educativo centralizado e um sistema centrado nas escolas (figura 22) é sistematizada por Roldão e Almeida (2018b, p. 16), ao nível das conceções de currículo, de escola e do papel dos professores.

Figura 22

Sistemas de administração do currículo com diferentes focos

	CURRÍCULO	ESCOLA	PROFESSORES
Sistema Educativo Centralizado	• Definido apenas a nível nacional; • Uniforme; • Constituído essencialmente por conteúdos/tópicos; • Avaliação por referência apenas aos normativos curriculares nacionais.	• Estrutura de funcionamento administrativo-burocrática; • Organização hierárquica; • Campo de iniciativa e decisão limitados; • Prestação de contas perante a administração central.	• Atividade regulada pelos conteúdos curriculares estabelecidos; • Campo de iniciativa e decisão limitados ao desenvolvimento e metodologia das aulas; • Prática predominantemente individual.
Sistema Educativo Centrado nas Escolas	• Binómio curricular: currículo nacional (core curriculum) + currículo de cada escola (projeto curricular, integrando e ampliando, de forma própria, o currículo nacional); • Alargamento do currículo a maior número e tipos de aprendizagens; • Avaliação por referência a: a) Avaliações nacionais externas; b) Avaliação pela e na escola, face aos seus objetivos.	• Estrutura de funcionamento autónoma (em graus variáveis); • Organização funcional (em modalidades várias); • Campos de iniciativa e decisão próprios; • Prestação de contas perante a comunidade e a administração.	• Atividade regulada pelos objetivos e metas curriculares da escola; • Campos de iniciativa e decisão próprios – gestão curricular, no plano individual e coletivo; • Práticas colaborativas entre pares.

Nota. Roldão e Almeida (2018b, p. 16)

Segundo Lima (2006), não obstante o discurso descentralizador e autonómico, este quadro legal de aparente perda de poder do Estado insiste em pequenas modificações sem proceder a uma mudança de fundo no sistema de gestão e administração da educação, isto é, sem alterar a sua concentração de poderes de decisão relativamente às escolas, adiando-se assim, uma vez mais, uma efetiva política de descentralização. As políticas em torno da autonomia das escolas são híbridas, na medida em que os discursos inspiram à territorialização das políticas educativas, no entanto, as práticas são conservadoras e baseiam-se numa administração burocrática e centralizadora (Barroso, 2004a, 2022). Verifica-se uma discordância entre a narrativa da política educativa e a realidade experienciada pelas escolas, uma vez que se mantêm muito dependentes da administração central devido à prestação de contas relativamente aos resultados.

Parece existir a ilusão de que a alteração de um determinado “modelo de gestão” se faz apenas pela via da revisão do ordenamento jurídico anterior, incidindo no decreto-lei e portarias específicas sobre a matéria, deixando inalterada a orgânica do ministério e o

funcionamento dos seus serviços centrais, regionais e locais, bem como toda a restante legislação relativa ao currículo, à gestão pedagógica e didáctica, à avaliação dos alunos, etc., como se estas matérias, nucleares, não tivessem incidência directa no tipo de governação das escolas e na amplitude dos respectivos poderes de decisão. (Lima, 2006, p. 40)

É com base nesta complexa e hierarquizada relação entre o Ministério da Educação e as escolas que se pretende desenvolver práticas de democracia, participação e autonomia. Apesar do estatuto constitucional da gestão democrática das escolas (artigo 77.º da CRP), esta não é reconhecida nestes termos, de acordo com o instituído no regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, a nível nacional (Decreto-Lei n.º 75/2008, alterado pelo Decreto-Lei n.º 224/2009 e pelo Decreto-Lei n.º 137/2012).

Esta alteração no modelo de gestão, marcada pela descontinuidade do modelo colegial e pela centralização de poderes no Diretor, suscita fortes críticas por Lima et al. (2020) que afirmam perentoriamente que o Diretor assume uma “centralidade periférica” na gestão da escola, na medida em que “situa-se no centro da escola que dirige e na periferia do sistema educativo a que se subordina.” (p. 285). Atribui-se primazia ao cargo de Diretor, que é encarado como “um primeiro responsável, dotado da autoridade necessária para desenvolver o projecto educativo da escola e executar localmente as medidas de política educativa” (Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 75/2008) e concentra-se em si diversos poderes, “transformando-o no *pivot* de toda a organização escolar” (Lima et al., 2017, p. 218).

Para além disso, e dando cumprimento aos princípios constitucionais, bem como ao disposto na LBSE, na qual se define que “A direcção de cada estabelecimento ou grupo de estabelecimentos dos ensinos básico e secundário é assegurada por órgãos próprios, para os quais são democraticamente eleitos os representantes de professores, alunos e pessoal não docente (...)” (número 4 do artigo 48.º), mantém-se um órgão colegial de direcção, o Conselho Geral, que elege, fiscaliza e pode destituir o Diretor, e que se pretende que seja um órgão de gestão estratégica da escola. Todavia, Lima et al. (2017) alertam para o facto de que a centralidade, as competências e os recursos imputados ao cargo de Diretor não se coadunam com a existência de um órgão colegial com poder de orientação estratégica da organização escolar.

A verdadeira direcção estratégica das escolas/agrupamentos em Portugal continua a localizar-se nos serviços centrais do Ministério da Educação e o primeiro intérprete e

responsável pela execução periférica passou a ser o Diretor que, por definição, não é um órgão de direção, mas antes de administração e gestão. (Lima et al., 2017, p. 218)

Parece haver, efetivamente, uma diminuição do controlo, mas não uma alteração significativa do tipo de controlo e do modo de relacionamento do poder central com as escolas, sendo que “nem a Administração da Educação já parece capaz de governar eficazmente as escolas nem estas ainda parecem capazes de concretizar uma gestão significativamente mais autónoma, dentro da autonomia relativa que as escolas terão sempre”. (Formosinho et al., 2000, p. 105). Perante este cenário, o hibridismo na regulação e funcionamento do sistema educativo português torna-se evidente (Barroso, 2022). A este respeito, Formosinho et al. (2000) afirmam ainda que

(...) a administração das escolas em Portugal, encontrando-se numa encruzilhada organizacional impulsionada do centro para a periferia, é passível de ser inserida tanto numa lógica de concentração desconcentrada em busca da maior eficácia administrativa, como numa lógica descentralizadora e autonómica onde a participação dos vários intervenientes da comunidade não se esgota em rituais de democracia representativa formal e de participação simbólica e meramente instrumental. (p. 54)

O atual diploma da autonomia e gestão das escolas a nível nacional não viabiliza as reivindicações de Lima (1998a, 2008) de que as escolas deixem de ser meros prolongamentos do poder central e se tornem centros de ação educativa. Esta política centralista enfraquece a participação e a autonomia democrática, não obstante, é ainda possível verificar em muitas escolas orientações e práticas de gestão colegial, fruto do modelo de gestão democrática desenvolvido durante mais de três décadas (Torres et al., 2020).

No caso específico da RAM, a publicação do Estatuto Político-Administrativo concede à Região interesse específico em matéria de educação para todos os níveis de ensino (artigo 40.º, alínea o), o que viabiliza a produção legislativa regional, nomeadamente no que diz respeito ao modelo de administração e gestão dos estabelecimentos de educação e ensino. A publicação do Decreto Legislativo Regional n.º 4/2000/M, com as alterações introduzidas pelo Decreto Legislativo Regional n.º 21/2006/M, consolida um modelo regional de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação e de ensino públicos significativamente distinto do estabelecido a nível nacional.

Num quadro de descentralização da administração educativa e de autonomia das escolas, estes normativos definem, de forma inequívoca, dois órgãos distintos: o CCE como

órgão de direção da escola e o CE como órgão de gestão da escola. Estabelece-se que o CCE é responsável pela definição da política educativas da escola e assegura que o CE toma posse e executa as políticas delineadas, privilegiando-se a participação na tomada de decisão, numa perspetiva de decidir «com e não sobre». (Preâmbulo do Decreto Legislativo Regional n.º 21/2006/M). Este é um marco importante de reconhecimento das escolas como núcleo estruturante das políticas de educação, valorização da identidade das escolas e de abertura da escola à participação da comunidade.

Em termos gerais, a organização do sistema educativo português, centralizado no Ministério da Educação, um órgão hierárquico e burocrático, e desconcentrado em diferentes níveis de decisão, desde as Direções Regionais até ao nível das escolas, potencia interpretações e aplicações diferenciadas dos normativos legais. Neste sentido, e relativamente ao exercício da autonomia por parte das escolas, Barroso (1996b, p. 24) refere que as escolas oscilam entre situações de *heteronomia absoluta* e de quase total *anomia*. Por *heteronomia absoluta*, o autor refere-se à submissão dos membros da gestão das escolas aos órgãos da administração central, ou seja, as decisões são determinadas pelo que está legalmente regulamentado. Por *anomia*, o autor considera o incumprimento das normas definidas pela administração, quer seja por impossibilidade, recusa ou negligência, verificando-se a incapacidade de produzir normas e valores alternativos.

Não obstante, o autor revela situações em que as escolas “souberam construir uma real autonomia, quer aproveitando os espaços de decisão legalmente consagrados quer desenvolvendo autonomias clandestinas” (Barroso, 1996b, p. 25), num exercício daquilo que Lima (1998b) apelidou de “infidelidades normativas”. Por outras palavras, os órgãos de gestão encontram forma de ultrapassar os constrangimentos legais que, muitas vezes, impedem ou dificultam a tomada de decisão em domínios de ação estratégica da escola, como por exemplo, a gestão de determinadas rubricas orçamentais, a aquisição de recursos materiais ou o crédito horário docente para o desenvolvimento de projetos.

Importa ainda relembrar o facto de que os normativos legais, por si só não transformam as escolas, pelo que o mais relevante é o modo como as escolas se apropriam das condições de realização das práticas efetivamente autónomas. A evolução da administração e gestão das escolas depende de forma significativa, mais do que das intenções expressas pela administração central, da postura e posicionamento que os diversos parceiros educativos (professores, encarregados de educação, autarquias e representantes de interesses locais, entre outros) venham a demonstrar neste processo (Lima et al., 2017), “aliada a uma vontade forte de

quotidianamente renovar o compromisso assumido com uma agenda de tipo descentralizador e autonómico” (Formosinho et al., 2000, p. 55).

As pessoas, as suas necessidades, os seus interesses, as suas expetativas é que são o cerne das organizações educativas e assumem especial importância, sendo com base no contributo e nas suas ações individuais, através da interação que estabelecem, que se constrói o processo de autonomia. É imprescindível criar as condições, os recursos e os mecanismos, capazes de suscitar uma vontade coletiva que permita reconhecer e utilizar essa autonomia em benefício das respostas educativas da escola e, conseqüentemente, das aprendizagens dos alunos (Formosinho et al, 2000).

Não quer dizer que os normativos não tenham significado enquanto quadros regulamentadores ou formas de racionalização *a priori* da organização e acção das escolas. Todavia, só uma concepção determinista da mudança pode julgar, neste caso, que eles são suficientes para impor a transformação das pessoas e das estruturas em direcção a práticas de decisão autónomas.

Além disso, na maior parte dos casos, estes decretos (e em especial os seus preâmbulos) não passam de retórica oficial que é sistematicamente desmentida pelas normas regulamentadoras (em particular as que definem os meios e afectam recursos), bem como pelas práticas dos diversos actores que, na administração central ou regional, ocupam lugares de decisão estratégicos em relação ao funcionamento das escolas. (Barroso, 1996a, p. 19)

Nesta linha de pensamento, Barroso (1996a; 2022) introduz o conceito de “autonomia construída”, para além da “autonomia decretada”, ou seja, coloca a ênfase na perspectiva organizacional, sendo a autonomia encarada como uma propriedade estruturada pela própria organização em função de objetivos próprios. Neste contexto, a perspectiva jurídico-administrativa instituída pela “autonomia decretada” passa para segundo plano. Este autor defende 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. Barroso (2022) elenca sete princípios que devem nortear o modelo de gestão e autonomia das escolas:

1.º Princípio: O reforço da autonomia da escola não pode ser definido de um modo isolado, sem ter em conta outras dimensões complementares de um processo global de territorialização das políticas educativas.

2.º Princípio: No quadro do sistema público de ensino, a “autonomia das escolas” é sempre uma autonomia relativa, uma vez que é condicionada quer pelos poderes de tutela e de superintendência do governo e da administração pública quer do poder local, no quadro de um processo de descentralização.

3.º Princípio: Uma política destinada a “reforçar a autonomia das escolas” não pode limitar-se à produção de um quadro legal que defina normas e regras formais para a partilha de poderes e a distribuição de competências, entre os diferentes níveis de administração, incluindo o estabelecimento de ensino. Ela tem de assentar sobretudo na criação de condições e na montagem de dispositivos que permitam, simultaneamente, “libertar” as autonomias individuais e dar-lhes um sentido colectivo, na prossecução dos objectivos organizadores do serviço público de educação nacional, claramente consagrados na Lei Fundamental.

4.º Princípio: O reforço da “autonomia” não pode ser considerado como uma “obrigação” para as escolas, mas sim como uma “possibilidade” que se pretende venha a concretizar-se no maior número possível de casos.

5.º Princípio: O reforço da autonomia das escolas não constitui um fim em si mesmo, mas um meio de as escolas prestarem em melhores condições o serviço público de educação.

6.º Princípio: A autonomia é um investimento nas escolas, pelo que tem custos, baseia-se em compromissos e tem de traduzir-se em benefícios.

7.º Princípio: A autonomia também se aprende. (pp.77-81)

A escola não pode ser então perspectivada como “um universo fechado e isolado do contexto macrossocial”, nem como um “locus de reprodução normativa” (Lima, 2008, p. 8), destituído de autonomia e de estratégia. Por sua vez, a autonomia não deve ser vista como uma imposição legal, dependente de um processo determinado pela administração central, mas partir da própria vontade de cada escola, enquanto sistema de ação concreta, em ser autónoma e de os seus atores tomarem decisões e agirem sobre os seus próprios atos, num processo de construção da sua identidade organizacional.

A visão construtivista da autonomia defendida por Barroso (1996a) é partilhada por autores como Bolívar (2000) e Canário (1992). Canário (1992) enfatiza a importância da construção da autonomia e refere que “a descentralização pode ser decretada, mas a autonomia da escola constrói-se, em grande parte, no local, e com base na inovação organizacional” (p. 160).

Bolívar (2000), por sua vez, afirma que a autonomia

Expressa um modo organizado de levar a cabo a educação e, como tal, é fruto de uma construção social a partir da coordenação dos actores numa acção colectiva, pelo que não é algo que se possa decretar com uma lei. A autonomia deverá ser construída em cada organização. (p. 218)

Sousa Fernandes (2005) alude a uma tensão constante entre a autonomia decretada e a autonomia construída. Segundo este autor, a autonomia decretada assemelha-se ao processo de descentralização, entendido como a transferência de poderes e competências do poder central para as estruturas inferiores, enquanto a autonomia construída é a apropriação dessas competências, isto é, a capacidade de os agentes educativos assumirem os novos poderes que conquistaram à administração central.

A centralização do poder no Ministério da Educação e as características específicas das diferentes escolas têm criado um conjunto de problemas que advêm da difícil articulação entre as escolas e a administração central e regional. Na tentativa de solucionar alguns destes problemas, o Ministério da Educação, a nível nacional, e a SRE, a nível regional, têm conferido legitimidade política e reforçado a autonomia das escolas, promovendo a possibilidade de decisão administrativa, pedagógica e de gestão de recursos.

A este lento, mas gradual movimento referente à autonomia das escolas em Portugal não correspondeu, de um modo geral, uma alteração significativa quer das políticas da administração central, quer das práticas das próprias escolas, assistindo-se a uma mera execução periférica das decisões definidas pelo poder central (Lima, 2008). A autonomia das escolas continua comprometida nos dias de hoje. Autores como Barroso (2004a, 2017, 2022), Lima (2006, 2008) e Sousa Fernandes (2005) remetem a autonomia decretada para um estatuto frequentemente retórico, revelador de um discurso e de práticas apenas compatíveis com a recentralização de poderes.

Em Portugal, (...) e no caso das políticas educativas, a fragmentação do poder do Estado não se fez de maneira uniforme e assistimos, nas últimas décadas, a uma sobreposição de medidas, aparentemente contraditórias, visando, por um lado, o reforço do controlo estatal, legislativo, avaliativo ou digital. (Barroso, 2017, p. 37)

Embora reconhecida na lei, a autonomia é, por vezes, mera ilusão ou utopia, já que algumas escolas simplesmente não a querem assumir, preferindo ficar na retaguarda dos serviços do Ministério da Educação. A este respeito, Barroso (1996a) levanta duas questões

essenciais “quais as razões porque umas [escolas] querem e outras não querem essa autonomia?” e será que “o governo e a sua administração querem, de facto, a autonomia das escolas?” (p. 27).

Apenas devolvendo protagonismo aos atores locais será possível contrariar as lógicas racionalizadoras-centralizadoras e impulsionar credibilidade e legitimidade políticas junto das atuais periferias escolares. A operacionalização da autonomia encontra-se diretamente condicionada pela ação concreta das escolas e dos seus atores, que estão habituados a depender do Ministério da Educação e a desenvolver as suas práticas num contexto fortemente centralizado, o que causa a sua desresponsabilização e descomprometimento face aos resultados da ação educativa. Para Lima (1999) um dos principais constrangimentos da autonomia é a longa dependência do poder central.

Perante este cenário, é imprescindível reconhecer que “a autonomia também se aprende” e que implica “mudanças culturais” profundas (Barroso, 2022, p. 81), pelo que se desvela de extrema importância operar mudanças quer nas pessoas, quer na cultura das organizações escolares. Admitir que a ação educativa e o ato de ensinar implicam tomar decisões, correr riscos, assumir responsabilidades por parte dos professores, que não são apenas de carácter técnico. Para a democratização das escolas, impõe-se a participação de sujeitos conscientes, livres e responsáveis pelo processo democrático de tomada de decisões. Os professores devem ser encarados como decisores cuja ação exige um considerável grau de autonomia sobre os objetivos, o currículo, os métodos pedagógicos, a avaliação das aprendizagens, entre outros. A autoridade destes profissionais exige margens de liberdade e capacidade para decidir autonomamente - individual e coletivamente - e assumir as respetivas responsabilidades, de forma a contribuir, em última instância, para a autonomia dos educandos (Lima, 2006) e para a concretização de um serviço público de educação, tal como consagrado na Lei Fundamental Portuguesa. Barroso (2017) acredita que é necessária uma ação conjunta e articulada de “poderes locais fortes”, “escolas fortes”, “professores profissionais e militantes”, “cidadãos participativos” e um “Estado regulador, vigilante e interveniente” (p. 35), que não se demita da sua responsabilidade de assegurar a equidade e a justiça social (Lima & Sá, 2017).

A educação para a democracia e a cidadania só parece realizável através de ações educativas e de práticas pedagógicas democráticas, no quadro das quais a autonomia, individual e colectiva, de professores e de alunos, se revela um elemento decisivo. Uma pedagogia da autonomia e da responsabilidade, contudo, não é praticável à margem de escolas dotadas dos graus de autonomia indispensáveis ao exercício daquela prática

pedagógica, ou seja, a constituição de sujeitos pedagógicos autónomos exige uma escola mais democrática e mais autónoma, em direção ao seu autogoverno. (Lima, 2006, p. 56)

Para que as escolas operacionalizem efetivamente a sua autonomia, Leite (2003) sugere que estas devem assumir-se como escolas curricularmente inteligentes, ou seja, uma instituição que não depende exclusivamente de uma gestão que lhe é exterior, porque nela ocorrem processos de tomada de decisão participados pelo colectivo escolar e onde, simultaneamente, ocorrem processos de comunicação real que envolvem professores e alunos e, através deles, a comunidade na estruturação do ensino e na construção da aprendizagem. (p. 125)

De forma a cumprir este desiderato, e numa lógica de territorialização da ação educativa, que não se confunda com processos de municipalização da educação, as escolas devem atender e respeitar os contextos socioeconómicos, políticos e culturais onde estão inseridas no sentido de envolver os professores em torno de um projeto comum, assente num trabalho colaborativo que efetive a gestão e articulação curricular e a implementação de estratégias pedagógicas diferenciadas que promovam aprendizagens significativas por parte de todos os alunos. Não nos esqueçamos das palavras de Barroso (1996a) de que “a autonomia das escolas não constitui, portanto, um fim em si mesma, mas um meio de a escola realizar em melhores condições as suas finalidades que são (...) a formação das crianças e jovens que frequentam as nossas escolas” (p. 21). Face a esta erosão da gestão democrática das escolas, num país com escassa tradição de participação democrática (Abrantes, 2016), assiste-se à assunção do território como espaço privilegiado para o exercício efetivo de práticas autonómicas ao nível organizacional, curricular e pedagógico que coloquem no centro da produção e da mobilização do conhecimento, as escolas e os seus agentes (Fraga et al., 2020), num processo de construção local de práticas educativas democráticas e justas (Lima et al., 2019), que retomem o debate de uma escola curricularmente inteligente (Leite, 2003), tal como iremos analisar no capítulo seguinte.

Capítulo III - A Realidade Curricular da Escola Pública em Portugal

3.1. O Currículo no Centro do Debate Político

Ao longo dos tempos, a educação tem sido e continuará a ser nos tempos vindouros uma área na qual os consensos são difíceis devido a dois fatores essenciais: primeiro, qualquer política educativa depende fortemente da ideologia que a suporta; e segundo, apesar dos enormes avanços da investigação nesta área, persiste uma margem de imprevisibilidade nos comportamentos que condicionam e influenciam os resultados das investigações (Freitas, 2019).

A emergência do currículo “enquanto medula de todo o processo de escolarização” (Paraskeva, 2005, p. 322) é uma área do conhecimento inscrita no campo da educação, tendo as primeiras construções teóricas do currículo sido indubitavelmente marcadas por uma conjuntura de racionalidade lógica, técnica e científica, fruto da modernidade e da sociedade industrial (Sousa, 2007; 2012).

A partir de meados do século XIX, e na sequência do processo de industrialização que originou a massificação da escolarização, o estudo aprofundado do currículo surgiu nos Estados Unidos da América, como um marco da organização e do planeamento do ensino (Sousa, 2007), através das obras de Franklin Bobbit *The Curriculum* (1918) e *How to make a curriculum* (1924), nas quais este autor teorizou a sua conceção de currículo, influenciado por uma experiência na elaboração de um currículo para uma escola primária nas Filipinas (Freitas, 2019). Para Bobbit, a fábrica foi o modelo inspirador para a definição de um currículo, pelo que, na sua perspetiva, para se garantir eficiência na educação, era crucial definir objetivos educacionais claros e concretos, identificar os métodos necessários e estabelecer meios para mensurar se os objetivos foram efetivamente alcançados. A questão essencial era identificar quais os conhecimentos e como deveriam ser ensinados.

O modelo de currículo de Bobbit assenta nos mesmos princípios que nortearam Tyler (1949), no seu livro *Basic Principles of Curriculum and teaching*, no qual elencou quatro questões fundamentais a ter em conta no desenvolvimento de qualquer currículo: objetivos, conteúdos, estratégias e avaliação:

1. Que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir?
2. Que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar estes propósitos?
3. Como organizar eficientemente essas experiências educacionais?

4. Como podemos ter certeza de que esses objetivos estão sendo alcançados? (Tyler, 1949, p. 2)

Surgia assim o *Rationale Tyler*, uma teoria linear e prescritiva de instrução, na tentativa de responder às necessidades decorrentes de uma escolarização de massas no auge da sociedade industrial, com base na homogeneização do público escolar.

Taylor (1911) propõe um modelo de “administração científica” do currículo de caráter instrumental, com o objetivo de maximizar a eficácia e minimizar os custos no processamento do aluno, bastando para tal que o professor fosse um bom técnico de ensino. Foi nesta fase que o currículo se começou a afirmar como uma área de estudo enquanto organização criteriosa do ensino, partindo do pressuposto da existência de uma relação de causa-efeito entre o ensino e a aprendizagem, pelo que bastava apenas definir de forma clara objetivos específicos em termos de comportamentos observáveis, para se alcançar determinados fins.

Esta teoria de instrução também foi desenvolvida por Taba (1962) no seu livro *Curriculum Development-Theory and Practice*, no qual apresenta, segundo uma sequência lógica e ordenada, sete etapas de construção do currículo.

A concepção do currículo técnico e tecnológico foi consolidada com os trabalhos de Mager (1983) que, à especificação do comportamento observável, acrescentou a indicação da qualidade desejada (critério) e da(s) condição(ões) sob a(s) qual(is) o comportamento deveria ter lugar (Sousa, 2007) e de Bloom (Bloom & Krathwohl, 1956), que generalizou o uso das taxonomias. Assistiu-se à fase da generalização da pedagogia por objetivos (PPO) como técnica de planificação e organização do ensino, que se centrava no “como” fazer.

A escola tornou-se responsável por garantir a necessidade social de um determinado tipo de conhecimentos e, conseqüentemente, de pessoas (Pacheco et al., 2018). Perante a missão de formatar e moldar os seus alunos, a educação baseava-se no cumprimento de um currículo rígido e prescritivo, norteado por objetivos específicos e disciplinares, desvalorizando-se as vertentes psicológica e sociológica na construção desse currículo (Freitas, 2019).

A escola pública nasceu neste contexto de modernidade, no apogeu da sociedade industrial, enquanto uma poderosa “máquina” criada para formatar o tipo de pessoas de que necessitava (Toffler, 1970), pelo que congregava em si os elementos característicos desta época, designadamente o ordenamento lógico e o controlo mantido através de um modelo de organização fabril, visível em elementos como “a campainha, a sincronização, a concentração num edifício fechado, a estratificação por anos e níveis de ensino, a divisão dos alunos por idades, a assunção de duas classes sociais” e a “compartimentação dos saberes” (Sousa 2007,

pp. 4-5), a “separação dos professores em níveis e especialidades”, a “alocação rígida de professores a alunos”, uma “pedagogia coletiva e uniforme”, que se baseava em dar o mesmo a todos no mesmo espaço e ao mesmo tempo (Alves, 2017, pp. 8-9).

O currículo prescrito e os programas curriculares em vigor caracterizam-se pela divisão/fragmentação dos saberes académicos; a escola encontra-se dividida em espaços formais com configuração semelhante que delimitam a ação do professor, junto ao quadro, e o dos alunos, que se sentam nas cadeiras, em linha; os tempos escolares encontram-se segmentados de forma padronizada dentro da mesma organização escolar; os alunos são separados por anos e turmas; os professores são segmentados consoante a sua área científica e vinculados de forma rígida às suas turmas; a pedagogia é, de uma forma geral, padronizada e coletiva. (Cohen & Fradique, 2018, p. 10)

O currículo era entendido como um plano “ordenado, sequencializado e territorializado em áreas de conhecimento, numa «linear unbroken progression», também chamado por William Doll Jr. (2002) de mapa lógico do conhecimento” (citado por Sousa, 2012, pp. 16-17). Assumia, desta forma, um carácter instrumental e tecnológico, na medida em que se destinava a “processar (transformar) o aluno/matéria-prima, com o máximo de eficácia e o mínimo de custos” (Sousa, 2007, p. 5).

O currículo acabava por ser “o espaço privilegiado para a perpetuação de relações sociais assimétricas, pela hegemonia e dominação de determinados grupos (culturais, económicos, raciais, etc.).” (Sousa, 2012, p. 20). Segundo Apple (1999) a hegemonia é “um processo em que os grupos dominantes de uma determinada sociedade se unem, de modo a formarem um bloco social que mantém e garante a sua liderança perante os grupos dominados” (p. 41).

Durante muito tempo, prevaleceram as teorias tecnicistas ou tecnológicas do currículo, usualmente designadas de teorias tradicionais do currículo (Silva, 2000), e que encaravam o currículo como um conjunto de conhecimentos ordenados e hierarquizados, objetivos e formas de avaliação, imbuídos de uma racionalidade técnico-metodológica que caracterizou o pensamento moderno e que perpassou para o contexto escolar, com o intuito de manter a ordem e a coesão social.

Ao longo do século XX proliferou o confronto entre duas posições dominantes do pensamento educacional: por um lado, uma posição conservadora que encarava a educação como a mera transmissão de conhecimentos e atitudes de geração em geração e valorizavam a estabilidade e a seleção dos mais aptos, numa visão claramente elitista da sociedade (Bloom,

1956; Durkheim, 2011; Taba, 1962; Taylor, 1911; Tyler, 1949); por outro, uma posição progressista de pedagogos que defendiam que a educação visa o pleno desenvolvimento pessoal e social de crianças e jovens no sentido de torná-los aptos para enfrentar o futuro e participar de forma ativa e crítica na sociedade (Dewey, 1897; Freinet, 1996; Kilpatrick, 2006; Montessori, 1958).

Considerado o maior pedagogo norte-americano do século XX, John Dewey já se tinha referido ao currículo em 1902 no livro “The Child and the curriculum”. Dewey apoiou os movimentos pedagógicos progressistas da época, contrapondo ao sistema tradicional de educação pela instrução um modelo de ensino pela ação - *learning by doing* - focado no aluno como sujeito ativo deste processo, tendo em conta a formação equilibrada do homem (Larroyo, 1974). Ao professor compete organizar as aprendizagens dos alunos, atendendo à influência dos fatores psicológicos e sociológicos (Freitas, 2019).

A filosofia de Dewey está consubstanciada no *My Pedagogic Creed* (1897), no qual defendeu que a educação não deve ser encarada como um meio de preparação para o futuro, mas sim um processo de vida, ou seja, deve ser a própria vida, devendo proporcionar uma aprendizagem contínua e colocando a criança no centro das preocupações de um currículo.

I believe that education is a process of living and not a preparation for future living. I believe that the school must represent life - life as real and vital to the child as that which he carries on in the home, in the neighborhood, or on the play-ground. [...] I believe that much of present education fails because it neglects this fundamental principle of the school as a form of community life.” (Dewey, 1897, p. 78)

Este pedagogo acreditava que a transformação social e a democratização só eram conseguidas por via da educação, ao permitir que os jovens participassem ativamente na democracia e na construção da sociedade. Por este facto, a escola deveria ser sempre tida em conta como um microcosmo social, ou seja, uma sociedade em miniatura, uma pequena organização democrática, onde quer o professor, quer o aluno têm voz ativa no processo de ensino-aprendizagem.

Larroyo (1974) afirma que “a doutrina de Dewey é uma pedagogia pragmática, instrumentalista, psicogenética, social e democrática” (p. 726). Dewey procurou, efetivamente, desenvolver os princípios de uma escola democrática, experimentalista e laboratorial, tendo criado em 1897 uma escola, denominada Laboratório, anexa à Universidade de Chicago (Marques, 1998). Esta escola assentou numa pedagogia puerocêntrica, que tinha como pressuposto os interesses, as necessidades e as motivações do aluno e que pretendia o seu

desenvolvimento intelectual, moral, crítico e da personalidade, aplicando uma disciplina baseada no respeito e confiança mútua. O professor, por sua vez, era visto como um guia, um orientador que organiza as aprendizagens dos alunos e incentiva à descoberta do saber, numa perspectiva de educação bilateral. Todo o trabalho era desenvolvido em função do aluno, mediante um currículo realista e transdisciplinar que valorizava o seu meio natural e social e que tinha em consideração os fatores psicológicos e sociológicos.

As metodologias utilizadas nesta escola consistiam na motivação pessoal do aluno, no “aprender fazendo” (união entre o saber e o fazer), já que a criança agia, manjava instrumentos, experienciava e era incentivada, através de desafios, a seguir a sua curiosidade inata de indagar, criar, construir, saber, experimentar, explorar, ou seja, envolver-se no meio ambiente através da experiência. Uma das formas mais eficazes de “aprender fazendo”, proposta por Dewey (1968), relaciona-se com a realização de projetos, com o trabalho de campo e com a aprendizagem cooperativa. Esta nova pedagogia deveria ser, então, ativa, dinâmica, funcional, aberta e informal. Para, além disso, os valores a serem desenvolvidos não se desprendiam totalmente dos valores tradicionais, contudo, não poderiam continuar a ser ensinados da mesma maneira, pelos livros, mas sim estimulados nas crianças, pois estes eram considerados o pilar da sociedade (Marques, 1998).

Um dos pedagogos que se encarregou de aprofundar a pedagogia de John Dewey foi o norte-americano William Kilpatrick - criador do método de projetos - cujo trabalho foi reconhecido a partir da publicação do artigo *The Project Method: The Use of the Purposeful Act in the Educational Process*, no Teachers College Record, em 1918 (Marques, 1998).

Kilpatrick (2006) criou o método de projeto face à premência de uma reforma do currículo que considerava inadequado, por consistir na mera aquisição e reprodução de conhecimentos apresentados pelos professores aos alunos e por não preparar os jovens para a vida adulta.

(...) dado que o ato intencional é a unidade típica da vida meritória numa sociedade democrática, também deveria ser tornada a unidade típica do procedimento escolar” (...) e que a educação deveria ser considerada parte da própria vida e não uma mera preparação para a vida. Se é fazendo que se aprende a fazer, haverá (...) melhor preparação para a vida futura do que praticar vivendo agora? (Kilpatrick, 2006, p. 15)

O conceito de projeto assenta em “uma atividade intencionada que consistia em os próprios alunos fazerem algo num ambiente natural, integrando ou globalizando o ensino” (Larroyo, 1974, p. 739). O projeto realça a importância da experiência do aluno no processo de

ensino-aprendizagem, por oposição ao ensino tradicional, no qual o aluno é reduzido à condição de mero recetor de conteúdos pré-determinados. Kilpatrick (2006) defende que a capacidade de projetar, isto é, de agir com determinados propósitos, é constituída na relação do indivíduo com o meio. “Com uma criança que é naturalmente social e um docente competente que a estimule e lhe guie a determinação, podemos esperar o tipo de aprendizagem a que chamamos formação de carácter” (Kilpatrick, 2006, p. 29).

A criação de ambientes propícios à realização de projetos não se compadece com uma figura autoritária do professor, mas sim de um guia e de um mediador nas aprendizagens dos alunos. O processo de ensino-aprendizagem deve estar mais centrado no aluno do que no conteúdo e no professor. A realização de projetos apresenta inúmeros benefícios para os alunos, que se tornam cada vez mais autónomos e capazes de gerir o seu próprio processo de aprendizagem, quer seja através da elaboração de projetos individuais ou coletivos, sendo que estes últimos potenciam, a título de exemplo, o trabalho em grupo, o respeito e a aprendizagem mútua.

Durante a década de 60, diversos autores inspirados pela Escola de Frankfurt, começaram a contestar a neutralidade do currículo ao relacionarem os saberes transmitidos pela escola com os interesses de determinadas classes sociais e com a inculcação de um sistema de valores. A pós-modernidade (Hargreaves, 1998; Lipovetsky & Charles, 2018) não se coaduna com uma leitura única de currículo e exige diversas teorias do currículo, ou seja, um entendimento crítico sobre os fins últimos do currículo - a reconceptualização do currículo (Pinar, 1975).

Herdeiras das análises críticas levadas a cabo pela Escola de Frankfurt, nos anos trinta do século XX, as teorias críticas e pós-críticas do currículo procuram estudar as razões profundas que subjazem aos arranjos educacionais existentes. Elas abordam o currículo como resultado de determinada selecção feita por quem detém o poder: o facto de seleccionar, de entre um universo amplo, aqueles conhecimentos que constituirão o currículo é, por si só, uma operação de poder.” (Sousa, 2007, p. 8)

Surgem assim as teorias críticas e pós-críticas do currículo, que debatem a relação complexa existente entre o currículo e as questões relacionadas com a ideologia, a cultura e o poder, resultantes da filosofia neomarxista, da nova sociologia da educação e dos movimentos de reconceptualização curricular. Para estas teorias “o mais importante não é desenvolver técnicas de *como fazer* o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo *faz*” (Silva, 2000, p. 27). Partindo de estudos empíricos sobre os efeitos da

educação, e mais concretamente do currículo, a pressuposição de que este não é neutro e está imbuído de concepções político-ideológicas origina inúmeras críticas à complexidade da atividade educativa e à seleção dos saberes transmitidos pela escola, facto que se considerava acentuar as desigualdades sociais dos alunos.

Perrenoud (1999) refletia sobre esta questão da seguinte forma:

A questão é tão antiga quanto a escola: para quem são feitos os currículos? Como sempre, os favorecidos desejam tê-lo ainda mais e dar a seus filhos, destinados aos estudos aprofundados, melhores oportunidades na selecção. Infelizmente, isso será em detrimento daqueles para os quais a escola não desempenha hoje o seu papel essencial: oferecer ferramentas para dominar a vida e compreender o mundo. (p. 5)

Nesta lógica, o processo de ensino-aprendizagem era compreendido como uma “atividade intencional e crítica” e o currículo assumido como um “instrumento de humanização e de libertação” (Leite, 2002, p. 74). Desenvolvem-se, por um lado, as correntes neomarxistas, que, posicionando-se numa perspetiva sociopolítica, entendem a escola como um dos aparelhos ideológicos do Estado nas sociedades capitalistas que assegura, de forma expressa ou oculta, a reprodução das relações de poder existentes, pelo que o seu papel primordial era o de ensinar à classe trabalhadora o seu lugar (Louis Althusser, Pierre Bourdieu & Jean-Claude Passeron; Christian Baudelot & Roger Establet; Samuel Bowles & Herbert Gintis; Michael Apple e Michael Young).

Na obra “*Idéologie et appareils idéologiques d'état*”³⁰ (1970), o filósofo francês Louis Althusser diferenciou os aparelhos repressivos de Estado dos aparelhos ideológicos de Estado, aludindo que os primeiros operam através da violência para garantir a soberania das classes dominantes (ex: tribunais, polícia, prisões, forças armadas) enquanto os segundos garantem esse domínio através da ideologia (ex: a escola, os partidos políticos, a igreja, a família, a comunicação social).

(...) é indispensável ter em conta não somente a distinção entre poder de Estado e aparelho de Estado, mas também outra realidade que se manifesta junto ao aparelho repressivo do Estado, mas que não se confunde com ele. Chamaremos esta realidade pelo seu conceito: os aparelhos ideológicos de Estado. (Althusser, 1970, p. 67)

Para Althusser, a ideologia é um poder organizado num conjunto de instituições concretas, através das quais se concretizam práticas, rituais, comportamentos-padrão e modos

³⁰ “A ideologia e os aparelhos ideológicos de Estado”

de pensamento, sendo a escola um dos aparelhos ideológicos que o Estado utiliza para garantir a manutenção do poder das classes dominantes.

Em 1964, com a publicação do livro “Les Héritiers - les étudiants et la culture”, os sociólogos franceses Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron desenvolveram a teoria da reprodução social e demonstraram que os estudantes são socialmente desiguais no acesso à escola, mas que esta não constitui a única forma de desvantagem dos grupos mais desfavorecidos. Os autores demonstraram que os percursos escolares e os desempenhos académicos dos alunos são determinados pelo capital cultural detido pelos diferentes grupos sociais. As classes sociais mais favorecidas detêm um conjunto de recursos (língua, representações culturais, motivações) que, se forem herdados pelos seus descendentes, determinam o seu sucesso escolar. Por oposição, os filhos oriundos das classes mais desfavorecidas teriam, à partida, maiores dificuldades escolares.

As críticas ao papel desempenhado pela escola na reprodução de desigualdades por parte de Bourdieu e Passeron (1977) mantêm-se na sua obra “La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza”, na qual responsabilizam a escola pela manutenção dos paradigmas sociais preestabelecidos, centrando a sua atenção na cultura que ela veicula. Os autores acusam a escola de ser um agente da reprodução social, tendo como base a valorização do sistema simbólico (cultura) do grupo dominante da sociedade, utilizando o conceito de “violência simbólica” para se referirem à imposição e perpetuação de determinados valores da cultura dominante sobre os estudantes mais desfavorecidos. A “violência simbólica” legitima-se e manifesta-se no ambiente escolar, mais concretamente no processo educativo através da ação pedagógica, na qual as escolas subjagam os alunos a integrar-se na sociedade em conformidade com as noções preestabelecidas pelo pensamento ou cultura dominante, descurando a sua individualidade, numa tentativa de hegemonização cultural.

Ao invés de exercer a sua função de instrumento democrático de justiça e mobilidade social, a escola acaba por reproduzir e legitimar as desigualdades de oportunidades dos alunos. para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. (Bourdieu, 1998, p. 53)

A neutralidade da escola e do conhecimento são postos em causa, sendo que a escola não pode continuar a ignorar as desigualdades em termos de capital cultural de alunos oriundos

de diferentes classes sociais, sob pena de beneficiar os mais favorecidos e prejudicar ainda mais os desfavorecidos (Bourdieu, 1966).

A tese althusseriana foi desenvolvida pelos franceses Christian Baudelot e Roger Establet, em 1971, no seu livro “L'École capitaliste en France”, no qual reconhecem a escola como reprodutora da estrutura de classes sociais e desenvolvem uma teoria sobre o funcionalismo dualista do sistema educativo: a escola burguesa versus a escola do proletariado. Estes autores estabelecem uma crítica aos seus compatriotas Bourdieu e Passeron, pelo facto de defenderem que o proletariado possui uma ideologia própria que é recalcada pela escola.

Em 1976, os economistas americanos Samuel Bowles e Herbert Gintis, no seu livro “Schooling in Capitalist America”, desenvolvem uma teoria de que a educação, através de um processo bidirecional, contribui para a reprodução das relações sociais de produção da sociedade capitalista, ou seja, a escola é um reflexo da economia capitalista que garante o tipo de trabalhador que esta necessita. Estes autores introduzem o conceito de *correspondência* para se referirem à conexão entre as relações sociais que se estabelecem na escola e a hierarquia e as relações sociais do local de trabalho capitalista.

Estas práticas sociais, muitas vezes inconscientemente consentidas e participadas pelas classes subordinadas, foram designadas de “currículo oculto” (Baudelot & Establet, 1971; Bowles & Gintis, 1976).

Esta ideia de que o currículo não é neutro ou desprovido de quaisquer intenções sociais é também suportada por Apple (2001, 2006), que afirma que este traduz uma seleção de conhecimentos determinada por um contexto político, social e cultural repleto de valores e pressupostos que resulta de uma relação de poder e reflete os interesses particulares das classes dominantes. Esta relação de poder patente no currículo é a questão central da sua teoria crítica, na qual responsabiliza a escola por se encontrar ao serviço da cultura hegemónica das classes opressoras face às minorias.

A educação está profundamente implicada nas políticas da cultura. O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos que, de algum modo, aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. É sempre parte de uma tradição seletiva, da selecção de alguém, da visão de algum grupo do conhecimento legítimo. O currículo é produto das tensões conflitos e compromissos culturais, políticos e económicos que organizam e desorganizam um povo. (Apple, 1999, p. 51)

Apple (1999, 2001, 2006) desenvolve uma perspetiva crítica do currículo, centrando-se na relação deste com a ideologia, a estrutura social, a cultura e o poder. Este autor dá

importância e analisa o currículo nas suas duas vertentes, quer ao nível do currículo formal, que designa de “currículo oficial”, quer do currículo oculto, através do ensino de determinadas normas, valores e pressupostos ideológicos que estão subjacentes às disciplinas que constituem o currículo oficial.

Numa perspetiva mais sociocultural, surgem movimentos como a nova sociologia da educação (Michael Young), a teoria dos códigos linguísticos (Basil Bernstein), a reconceptualização curricular (William Pinar) e os estudos culturais (Henry Giroux), que defendem um projeto educacional transformador (Sousa, 2007). As teorias culturais encaram a educação, a pedagogia e o currículo como “campos de luta e conflito simbólicos, como arenas contestadas, na busca da imposição de significados e de hegemonia cultural” (Silva, 1993, p. 122) e consideram o sistema cultural e educacional de extrema importância na manutenção das relações de dominação e de exploração existente nas sociedades. Neste seguimento, surgem inúmeras reações perante as teorias curriculares que conduzem à reprodução das desigualdades sociais. Estas reações dão origem a uma pedagogia da esperança (Freire, 1992), da autonomia (Freire, 2014), e da possibilidade (Giroux, 1997).

O movimento Nova Sociologia da Educação, que surgiu nos anos 70, liderado pelo sociólogo inglês Michael Young, desvia a atenção da escola e foca-se essencialmente no próprio currículo, responsabilizando-o pela produção das desigualdades sociais. Os investigadores desta área rejeitam a ideia de que os conhecimentos fossem fixos, independentes dos sujeitos, e começam a problematizar os conhecimentos escolares, ou seja, aquilo que é digno de integrar o currículo, debruçando-se sobre o estudo dos motivos que originam a seleção de determinados saberes em detrimento de outros. Assiste-se à passagem de uma perspetiva técnica e prática, centrada nas metodologias de ensino (*o como ensinar*), para uma perspetiva mais crítica que questiona o conhecimento veiculado pela escola (*o quê ensinar*) (Sousa, 2003).

Young (2007) responde à questão “para que servem as escolas?”, afirmando que as escolas “capacitam ou podem capacitar jovens a adquirir o conhecimento que, para a maioria deles, não pode ser adquirido em casa ou em sua comunidade, e para adultos, em seus locais de trabalho” (p. 1294). Por outro lado, responde à questão “Que conhecimento?”, estabelecendo a diferença entre “conhecimento poderoso” de “conhecimento dos poderosos”

O “conhecimento dos poderosos” é definido por quem detém o conhecimento. Historicamente e mesmo hoje em dia, quando pensamos na distribuição do acesso à universidade, aqueles com maior poder na sociedade são os que têm acesso a certos tipos de conhecimento; é a esse que eu chamo de “conhecimento dos poderosos”. [...] No entanto, o fato de que parte do conhecimento é o “conhecimento dos poderosos” ou

conhecimento de alto status [...] não nos diz nada sobre o conhecimento em si. Assim, precisamos de outro conceito, no enfoque do currículo, que chamarei de “conhecimento poderoso”. Esse conceito não se refere a quem tem mais acesso ao conhecimento ou quem o legitima, embora ambas sejam questões importantes, mas refere-se ao que o conhecimento pode fazer, como, por exemplo, fornecer explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo. (Young, 2007, p. 1294)

Sousa e Fino (2014), metaforicamente, designaram como “o pecado original do currículo”, esta “seleção do conhecimento que importa passar às novas gerações”. (p. 1267). Acrescentam que o currículo “não conseguiu ainda libertar-se da fixação nas grades curriculares e correspondente delimitação das áreas do conhecimento no espartilho de tempos e espaços” (pp. 1267-1268). Isto significa que embora pedagogicamente o professor deva ter em consideração o conhecimento do dia a dia que os alunos levam para a escola, o currículo não deve fazê-lo explicitamente (Young, 2009).

A este respeito, Sousa (2018) reafirma que “é patente a conformidade da escola e da «gestão científica» do ensino, através do seu currículo tecnológico, à ambiência fabril da época do seu nascimento”, pelo que “está esgotado o atual modelo de escola num contexto de pós-modernidade” (p. 825).

Bernstein (1975, 1984, 1996) desenvolveu a teoria dos códigos linguísticos, na qual defende a existência de dois códigos culturais diferentes: o código restrito e o código elaborado, que são aprendidos de forma explícita ou implícita em instâncias sociais, tais como a família e a escola. Na sua perspectiva, o fator determinante para o desenvolvimento dos códigos é o contexto familiar, pelo que o autor alertou para a discrepância existente entre o código elaborado proposto pela escola e o código restrito das famílias das classes operárias e que pode contribuir para o processo de reprodução cultural e social no seio das organizações educativas.

O movimento de reconceptualização curricular liderado por William Pinar ganhou destaque com a realização da I Conferência sobre Currículo na universidade de Rochester, em Nova Iorque, em 1973. Segundo os autores que integravam este movimento (Apple, 1999; 2001; Giroux, 1987; Kliebard, 1995; Macdonald, 1995; Pinar, 1975; Silva, 2000; Slaterry, 1995), a compreensão do currículo não se enquadrava com as teorias sociais, sobretudo europeias, tais como a fenomenologia, a hermenêutica, o marxismo e a teoria crítica da escola de Frankfurt (Silva, 2000).

Paulo Freire foi um dos grandes pedagogos do século XX que defendeu a necessidade de se desenvolver uma pedagogia emancipatória, crítica, ética e utópica (na lógica de “inéditos

viáveis” (Freire, 1970) como desígnio para uma verdadeira mudança social (Apple & Nóvoa, 1998). Apesar de não ter desenvolvido uma teorização específica sobre o currículo, Paulo Freire debateu questões pedagógicas fundamentais que têm importantes implicações para as teorias curriculares.

A educação é essencialmente um ato de conhecimento e de conscientização que podia melhorar a condição humana, contrariando os efeitos da opressão (Freire, 1970), que descreveu no seu livro “Pedagogia do Oprimido”, que o tornou internacionalmente reconhecido. Mas a educação só é, efetivamente, sinónimo de educação quando esta for capaz de gerar nos educandos a consciência da sua própria condição, enquanto seres históricos e inacabados (Freire, 2014), bem como a responsabilidade de se tornarem sujeitos do próprio processo de educação e do seu processo de libertação (Freire, 1967), contribuindo para a humanização, a que designou de “vocação ontológica da espécie humana” (Freire, 1970).

O princípio fundamental da pedagogia crítica de Freire é que a educação é um ato político, não podendo ser separado da pedagogia, que deve apelar à participação dos indivíduos na vida política com o objetivo de tomarem consciência da realidade para poder intervir e transformá-la.

Na sua obra “Pedagogia da Autonomia, publicada em 1996, Freire desenvolve ideias progressistas acerca do processo de ensino e de aprendizagem e apresenta propostas de práticas pedagógicas necessárias à educação, como forma de construir a autonomia de ser e de saber do educando. A educação deve partir do pressuposto de que “quem forma se forma e re-forma ao formar, e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (Freire, 2014, p.25). A pedagogia de Freire assenta na valorização da curiosidade dos educandos e educadores, no questionamento (Freire & Faundez, 1985) e na criatividade. Aprender é um processo que pode espoletar no aprendiz uma curiosidade crescente, ou seja, quanto mais criticamente se exerce a capacidade de aprender, tanto mais se constrói e desenvolve o que Freire designou de “curiosidade epistemológica” (Freire, 1995).

Freire (2014) defende o conceito de educação “problematizadora”, em oposição à educação “bancária”, na qual o professor assume um papel ativo porque domina conhecimentos que o aluno ainda não domina e encara-o como um ignorante, pelo que o conhecimento é concebido como um conjunto de informações e factos que devem serem transferidos do professor para o aluno, ou seja, o processo educativo baseia-se na mera transmissão de conteúdos aos educandos, que são considerados objetos passivos e recipientes do conhecimento. A educação problematizadora, ao invés, parte do pressuposto que o conhecimento é intencional, portanto defende que todos os sujeitos estão envolvidos no ato de

conhecimento, portanto os educandos devem participar no processo de construção da aprendizagem, tornando-se sujeitos ativos do seu próprio processo educativo, baseados na certeza de que “(...) ensinar não é *transferir* conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.” (p. 24). Quanto aos conteúdos programáticos, Freire (1970) defende que devem ser definidos em conjunto pelo educador e pelos educandos e afirma que “(...) Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.” (Freire, 2014, p. 25).

Fortemente influenciado pelas concepções emancipadora e libertadora do conhecimento, do currículo e da pedagogia freirianas, Giroux (1986, 1987, 1997) interpreta o currículo fundamentalmente através dos conceitos de emancipação e libertação, defendendo a necessidade de se desenvolver uma pedagogia emancipatória e crítica. Esta visão emancipadora e libertadora do currículo é desenvolvida em torno de três conceitos centrais: esfera pública, intelectual transformador e voz (Silva, 2000). A escola e o currículo devem possibilitar aos alunos o exercício da participação, da discussão, da crítica e do questionamento, estando os professores ativamente envolvidos neste processo. No seu livro “Os Professores como Intelectuais”, Giroux (1997) critica as reformas na educação e revela que estas reduzem o papel do professor ao mero “técnico de alto nível”, pois ignoram claramente a sua inteligência, incumbindo-os da tarefa de reproduzir determinados conhecimentos e transmitir atitudes e valores, sem que para este efeito sejam chamados a dar o seu contributo pedagógico. Neste âmbito, o autor vislumbra inúmeras possibilidades e desafios para a ação docente e introduz o conceito de “intelectuais transformadores” para enfatizar que os professores não podem ser encarados como técnicos passivos, simples executores de procedimentos de conteúdo e instrução pré-determinados, mas sim como profissionais intelectuais ativos e reflexivos que trabalham em prol de uma pedagogia emancipadora e libertadora. Para tal, é essencial tornar “o pedagógico mais político e o político mais pedagógico” (Giroux, 1997, p. 163) e encarar a escola, os professores, os alunos, o conhecimento e o currículo como partes de uma “pedagogia da possibilidade”, através da qual a educação se torna mais justa e democrática.

(...) utilizar formas de pedagogia que tratem os estudantes como agentes críticos; tornar o conhecimento problemático; utilizar o diálogo crítico e afirmativo; e argumentar em prol de um mundo qualitativamente melhor para todas as pessoas. Em parte, isto sugere que os intelectuais transformadores assumam seriamente a necessidade de dar aos estudantes voz ativa em suas experiências de aprendizagem. (Giroux, 1997, p. 163)

O Estado, através do currículo, “enquanto núcleo central do ensino”, dissemina determinados conhecimentos valores e crenças, portanto este constitui “um mecanismo de normalização, padronização e homogeneização da diversidade”, não sendo “de forma alguma politicamente descomprometido” (Sousa, 2007, pp. 239-240). Morgado e Paraskeva (2000, p. 64) caracterizam o currículo como “um texto a que só alguns têm acesso a ver nele esculpidos os seus desejos”.

Ao longo do percurso escolar, para além do currículo oficial, os alunos também são submetidos ao currículo oculto. Segundo Silva (2000), o currículo oculto “é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes” (p. 82). Este currículo também ensina rituais, regras, regulamentos e normas. A organização do espaço escolar é um exemplo concreto do currículo oculto, através do qual os alunos aprendem determinadas regras, nomeadamente a disposição da sala de aula mais tradicional ou mais aberta é um preditor do tipo de relação e do papel assumido pelo professor e pelo aluno. O currículo oculto constitui-se, maioritariamente através das relações sociais estabelecidas na escola, ou seja, no relacionamento entre professores e alunos, entre a direção da escola e os alunos e entre os próprios alunos.

Silva (1993, p. 126) sintetiza, desta forma, as principais teorias críticas do currículo.

A educação existente é criticada como sendo distorcida, o currículo como atravessado por uma visão ideológica da sociedade e da realidade, a pedagogia como reforçando aspectos reprodutores da estrutura social; tudo isto supõe a possibilidade teórica de uma educação, um currículo e uma pedagogia que não apresentem essas distorções, que estejam do lado de uma visão libertadora, democrática justa e igualitária do homem e da sociedade. Pode-se dizer que nisso está o essencial da teorização crítica *moderna* em educação.

São diversos os autores que interrogam a existência da escola (Young, 2007), questionam para que mundo estará a formar, bem como criticam os saberes estabelecidos e a pertinência do conhecimento único por ela veiculado (Cosme, 2018a), assente na tomada de consciência da “inadequação cada vez maior dos saberes fragmentados e compartimentados das diferentes disciplinas” (Sousa, 2007, p. 9) face à realidade cada vez mais complexa e globalizada da hodiernidade. Dada a emergência da sociedade de informação, os espaços de aprendizagem tornam-se cada vez mais dispersos e menos específicos, permitindo que o aluno aprenda livremente em qualquer lugar. Neste âmbito, Sousa (2012, p. 20) questiona:

A escola serve para quê? O que é importante que os alunos aprendam? Ou perguntando de outra maneira: o que é importante que a humanidade aprenda? Ou será que a escola é um mundo à parte, que não tem a ver com a vida? (...)

Qual o sentido do conhecimento de base disciplinar numa era que nos exige cada vez mais competências globais para a abordagem integrada dos problemas? Qual o sentido do conhecimento monolítico ocidental, europeu, branco, masculino e de uma determinada classe social, nesta nova cultura pós-moderna, marcada pela afirmação das culturas competitivas do Brasil, da Rússia, Índia e China (os BRIC), no panorama global?

Cosme (2018a), por sua vez, questiona “qual o património de saberes, de experiências e de modos de pensar e agir sobre a realidade, próprios de cada disciplina, do qual os alunos se deverão apropriar?” (pp. 12-13). “Com que experiências e desafios culturais, sociais, relacionais e éticos é que os alunos poderão ser confrontados” para que “possam apropriar-se e utilizar aquele património?”, “Como é que a partir do património curricular de cada disciplina se pode estabelecer uma relação autêntica, significativa e plausível [com] as experiências e desafios culturais, sociais, relacionais e éticos que se espera que os alunos possam viver?” (p. 13).

A relevância curricular (Alves & Roldão, 2018) tem sido apontada como um critério fundamental, quer no plano macropolítico, quer no plano meso e micro das opções curriculares e das metodologias de ensino. A relevância curricular é assim entendida como a

oposição aos conteúdos disciplinares clássicos, à rotina, à repetição, ao sem sentido de muitas aprendizagens, ao carácter estéril e formalizado que o currículo, seus conteúdos e métodos, carregavam com a tradição da transmissão repetitiva do cânone cultural, preestabelecido, e escassamente contestado, durante muitas décadas, como o único e “natural” domínio curricular legítimo para a escola.” (Roldão & Almeida, 2018a, p. 93)

A relevância do currículo assume extrema importância para que a aprendizagem ocorra efetivamente e seja significativa, tornando-se indispensável para a experiência individual e social de cada aluno e para a consequente mobilização útil dos conhecimentos e competências adquiridas através da escola, uma vez que “o conhecimento que não é traduzível em usos e não é mobilizável em situações futuras e em contextos diferentes está condenado a um estatuto de esterilidade cognitiva” (Pacheco et al., 2018, p. 94).

Nesta linha de pensamento, Sousa (2012) propõe um currículo-como-vida, através do qual a escola assume os verdadeiros problemas que a humanidade atravessa (na sua relação com o meio ambiente, na sua relação com os outros, na (des)igualdade de géneros, em questões políticas, éticas, morais e filosóficas) e capacita os seus alunos a lidar, enfrentar e superar estas problemáticas.

Em plena sociedade da pós-modernidade, apanágio do século XXI, e com todas as características que lhe são inerentes, resta, como Sousa (2012), questionar se interessa realmente pôr os alunos a pensar? Se interessa despertar consciências para a necessidade da mudança social, política, cultural e ambiental? A sociedade enfrenta atualmente novos desafios, decorrentes da globalização, da competitividade e do desenvolvimento tecnológico em aceleração, “tendo a escola de preparar os alunos, que serão jovens e adultos em 2030, para empregos ainda não criados, para tecnologias ainda não inventadas e para a resolução de problemas que ainda não se conhecem” (Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho).

A “escola fabril dos tempos modernos” (Sousa, 2018, p. 827) não pode ficar indiferente a esta realidade e deve usufruir da sua autonomia para assumir decisões curriculares e pedagógicas capazes de suscitar um projeto curricular significativo que desafie os alunos a aprender e a crescer como pessoas humanamente mais competentes. Para cumprir este propósito, é imprescindível efetuar uma gestão autónoma e flexível do currículo e reconhecer a importância das “singularidades pessoais, experienciais e culturais dos alunos, das particularidades dos contextos escolares e das especificidades epistemológicas do património das informações, instrumentos, procedimentos e atitudes de cada disciplina.” (Cosme, 2018a, p. 12).

Sendo a missão central da escola fazer aprender todos os alunos (Roldão, 2009), é urgente passar de um currículo prescrito centralmente para um currículo aprendido. Assim sendo, “o foco tem de passar do centro político-administrativo da decisão e da prescrição para o centro da realização da ação educativa que é a escola e as salas de aula”. (Alves, 2017, p. 10). A gestão e a articulação curriculares assumem, neste contexto, especial relevância enquanto meios promotores da qualidade e do significado de aprendizagens significativas e relevantes, dotando os alunos de conhecimentos, competências e atitudes imprescindíveis às condições, exigências e desafios de natureza transversal que se têm verificado no mundo atual. Exige-se, portanto, uma nova conceção do currículo - prescrito e oculto - e do papel do professor e do aluno.

A escola do século XXI não pode continuar a organizar-se em função do aluno médio, mas assegurar a aprendizagem de todos os alunos, promovendo o desenvolvimento de

competências que lhes permitam questionar os saberes estabelecidos, integrar conhecimentos emergentes, comunicar eficientemente e resolver problemas complexos, de modo a que assumam o exercício de uma cidadania ativa, informada e consciente ao longo da vida, sejam empreendedores, responsáveis e preparados para um futuro incerto. Trata-se de incorporar, por um lado, os saberes que são considerados os pilares da educação, ou seja, *aprender a conhecer*, *aprender a fazer*, *aprender a ser* e *aprender a viver juntos* (UNESCO, 1996b) e, por outro, de reconhecer os ensinamentos legados por Freire (1992), tais como a valorização da “curiosidade epistemológica” dos alunos, baseada numa educação “problematizadora” (Freire, 2014, p. 24).

Morin (2002) elencou os saberes indispensáveis à educação, que devem ser veiculados por todas as sociedades no próximo século, no seu livro “Os sete saberes para a educação do futuro”. O autor expõe problemas fulcrais da sociedade e, através da abordagem de questões filosóficas, religiosas e culturais, situa a condição humana, acrescentando a relevância do conhecimento científico, ao longo de sete capítulos, a saber:

1. *As cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão*: destaca a importância do estudo do conhecimento humano, nos seus processos e modalidades mentais, psíquicas e culturais.

2. *Os princípios do conhecimento pertinente*: realça a necessidade de o conhecimento considerar aos objetos no seu contexto, na sua complexidade, nas suas relações mútuas e nas influências recíprocas.

3. *Ensinar a condição humana*: enfatiza a necessidade de “reconhecer a unidade e complexidade humanas” na sua vertente física, psíquica, biológica, social, cultural e histórica.

4. *Ensinar a identidade terrena*: defende a premência de conhecer a história da era planetária e demonstrar as opressões e a dominação que têm devastado a humanidade.

5. *Enfrentar as incertezas*: defende a importância de se conhecer as incertezas que surgiram nas ciências físicas, nas ciências da evolução biológica e nas ciências históricas, de forma a aprender a enfrentar o inesperado e o desconhecido.

6. *Ensinar a compreensão*: destaca a urgência da compreensão mútua entre os seres humanos, devendo identificar-se as causas das incompreensões (racismo, xenofobia, desprezo) e educar para a paz.

7. *A ética do género humano*: defende a importância de conhecer a “antropo-ética” na relação que o indivíduo estabelece com a sociedade e com a espécie (a democracia, a cidadania terrestre e a comunidade planetária).

Os saberes elencados por Morin (2002) como necessários à educação remetem para uma reflexão profunda e pertinente acerca do papel da educação, da escola e do currículo, em particular. Estes saberes devem ser implementados em projetos educativos próprios e

contextualizados e operacionalizados por agentes educativos competentes e com sentido crítico, o que exige não só conhecimentos, mas acima de tudo competências. Entenda-se a competência na assunção atribuída por Perrenoud (1999): a tomada de decisão, a mobilização de recursos e o saber agir em função da articulação de pensamentos ou ações.

Urge reinventar estratégias para enfrentar novos desafios, no que se refere à organização escolar, ao currículo e às metodologias de trabalho. A escola deverá refletir e debater estas questões nas suas práticas pedagógicas, através da realização de projetos, trabalhos de grupo, projetos interdisciplinares e de articulação disciplinar, que promovam o envolvimento entre alunos e professores, com o intuito de desenvolver competências globais que permitam exercitar o pensamento crítico, a criatividade, a resolução de problemas, a inteligência emocional e a sensibilidade estética, isto é viver “(...) a vida na sua plenitude” (Sousa, 2012, p. 21), mas com respeito pelas experiências de vida e estilos cognitivos diversificados, permitindo aos alunos questionar o adquirido e superar os desafios da pós-modernidade.

Será necessário valorizar a inteligência dos homens, mobilizar as instituições e preparar os nossos filhos para os problemas do presente e do futuro. A responsabilização deve ser colectiva e exercer-se em todos os domínios do poder e do saber, mas também deve ser individual porque nos cabe a nós, em último recurso, assumir esta autonomia que a [pós]modernidade nos legou. (Lipovetsky & Charles, 2018, pp. 48-49)

A teorização e compreensão do currículo são fenómenos sociais que acarretam complexidade, pois resultam do cruzamento de áreas científicas distintas e dinâmicas políticas, sociais e económicas que exercem influência nas representações curriculares. Nas próximas páginas iremos refletir acerca da centralidade que o currículo tem assumido nas políticas públicas de educação em Portugal.

3.2. A Centralidade do Currículo nas Políticas Educativas na Escola Pública em Portugal

Considerando o exposto até aqui, entendamos o currículo como o corpo de aprendizagens que socialmente se reconhecem como necessário num dado tempo e contexto (Roldão, 2009). Mas não esqueçamos que o currículo é, igualmente, uma construção intencional e racional (Sousa & Fino, 2014), bem como uma construção social (Goodson, 2001), ou seja, “um artefacto social, concebido para realizar determinados objectivos humanos específicos” (Goodson, 1997, p. 17), pelo que não é, de forma alguma, neutro (Apple, 2006). O currículo constitui o núcleo da existência da escola, que advém do reconhecimento social da necessidade

de transmitir um conjunto de saberes de forma sistemática a um grupo ou sector da sociedade (Roldão & Almeida, 2018b).

Atendendo à conjuntura e aos pressupostos da era “pós-hipermoderna” (Lipovetsky & Charles, 2018; Lyotard, 1989), e por força das profundas mudanças e do intenso fenómeno globalizador, são colocadas à escola novas exigências educativas que se repercutem, essencialmente, no terreno curricular (Moreira & Pacheco, 2006).

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

Com a massificação do ensino e posterior alargamento da escolaridade obrigatória até à maioridade, em 2009, generalizou-se o acesso à educação, no entanto, persistem dois problemas graves no sistema educativo português: as elevadas taxas de abandono escolar precoce de 11,8% (INE, 2018a) e de retenção, com especial incidência nos anos iniciais de ciclo, de 5,1% no ensino básico (INE, 2018a). Segundo o CNE (2015) mais de 30% dos alunos portugueses já reprovaram pelo menos uma vez.

O sistema educativo português não tem conseguido responder com equidade a todos os alunos, sendo os seus principais desafios a promoção do sucesso, a educação para a cidadania e a inclusão (Costa, J., 2019). Nos últimos anos, o foco central passou a ser a inclusão e sucesso de todos os alunos, ou seja, exigiu-se às escolas que fossem mais eficazes em termos da qualidade das aprendizagens. A eficácia das escolas traduz-se no sucesso educativo de todos os alunos, numa perspetiva inclusiva e de equidade, até porque “(...) não é o contacto com a informação que garante, por si só, a aprendizagem a quem quer que seja”, sobretudo se os alunos não apresentarem qualquer familiaridade com o assunto a estudar (Cosme, 2018a, p. 10). Diversos estudos internacionais alertam também para os problemas agravados de exclusão social para os quais contribui o facto de muitos alunos concluírem a escolaridade sem terem aprendido o essencial (Roldão & Almeida, 2018b).

Neste sentido, torna-se imperativo uma reflexão profunda sobre que tipo de conhecimentos “poderosos”, a que se referia Young (2007), capacidades, atitudes e valores os alunos devem possuir para ter sucesso no século XXI e em que medida o sistema educativo pode desenvolver esse conjunto de competências (OECD, 2018c).

(...) a aceitação da tese da centralidade epistemológica daqueles saberes (...) pressupõe, de algum modo, a desvalorização da Escola como um espaço de empoderamento cultural, como se a principal função, neste contexto educativo, não fosse a de apresentar o mundo aos alunos, ajudando-os a conhecer e a confrontar-se com outros modos de pensar e de agir, outros conhecimentos e outras atitudes. (Cosme, 2018a, p. 10)

Foi neste contexto e com base nestes pressupostos, que o Governo Português priorizou a centralidade do acesso ao currículo na definição das políticas educativas com vista à melhoria da qualidade das aprendizagens e à inclusão e implementou, nos últimos seis anos, os referenciais das várias dimensões do desenvolvimento curricular - o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória; as Aprendizagens Essenciais e a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (Despacho n.º 6605-A/2021, de 6 de julho) - bem como os restantes projetos e medidas que a seguir se apresentam.

3.2.1. Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar

Num quadro de valorização da igualdade de oportunidades e do aumento da eficiência e qualidade das escolas, foi criado o Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar³¹, adiante PNPSE - Resolução do Conselho de Ministros n.º 23/2016, de 11 de abril - com vista a “garantir uma educação de qualidade como resposta às novas exigências de uma sociedade do conhecimento e da competitividade” (Edital do PNPSE).

Este Programa assenta no princípio de que são as comunidades educativas quem melhor conhece os seus contextos, as dificuldades e potencialidades, sendo, por isso, quem está melhor preparado para encontrar soluções locais e conceber planos de ação estratégica, pensados ao nível de cada escola, com o objetivo de melhorar as práticas educativas e as aprendizagens dos alunos. (Preâmbulo da Resolução do Conselho de Ministros n.º 23/2016)

Atendendo à missão da escola pública de garantir a qualidade das aprendizagens de todas as crianças e jovens ao longo da escolaridade obrigatória, o sucesso educativo e a inclusão, de forma que estes adquiram os conhecimentos, as competências e as atitudes imprescindíveis à vida em sociedade, o papel das escolas e dos professores é fulcral na valorização da aprendizagem e, consequentemente, na promoção do sucesso educativo.

³¹ <https://pnpse.min-educ.pt/>

Apesar de o contexto socioeconómico ser um preditor do sucesso escolar, este é também condicionado por outros fatores internos e externos, pelo que a escola deve ser um “instrumento de mitigação das desigualdades socioeducativas, garantindo o acesso ao conhecimento como a chave para a mobilidade social e o êxito educativo de todos e cada um dos alunos e contrariando o absentismo e o abandono” (Edital do PNPSE, 2020, p. 1). Por este facto, o PNPSE pretende promover a melhoria das práticas educativas, por um lado, e a colaboração e responsabilização da comunidade educativa, por outro, numa ação integrada entre a escola e a comunidade, com vista a promover o aperfeiçoamento de competências pessoais, emocionais e sociais, o estreitar a relação entre a escola e as famílias e o envolvimento da comunidade, fundamental à construção do sucesso escolar. Costa, J. (2019) refere que o trabalho desenvolvido nesta área assenta numa “lógica de complementaridade e convergência entre escolas e comunidade” (p. 23), já que muitos dos preditores do insucesso estão relacionados com os contextos locais.

Neste seguimento, o Ministério da Educação determinou a abertura de candidaturas à apresentação de Planos de Desenvolvimento Pessoal, Social e Comunitário (PDPSC), no âmbito da promoção do sucesso e inclusão educativos.

No ano letivo 2020/2021, as medidas a desenvolver nestes planos deveriam enquadrar-se nas seguintes categorias: medidas de estímulo à inteligência socioemocional e desenvolvimento pessoal; medidas de envolvimento familiar e medidas de envolvimento comunitário (número 1 do artigo 4.º do Edital do PNPSE, 2020).

No ano letivo 2021/2022, as medidas deveriam priorizar as seguintes dimensões:

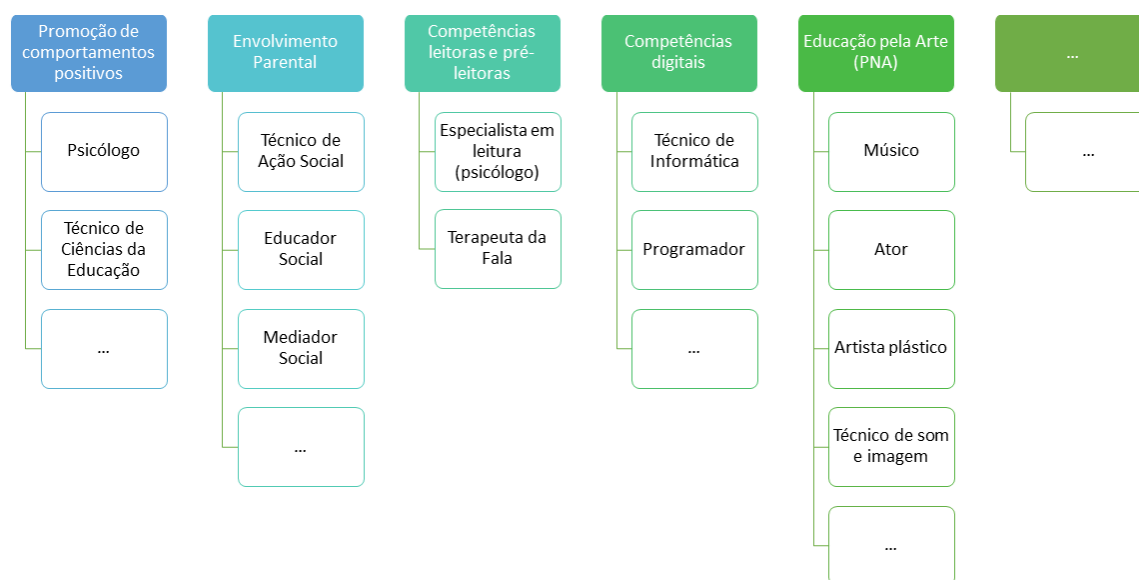
- a) apoio ao desenvolvimento socioemocional e do bem-estar, ao envolvimento familiar e comunitário, nomeadamente,
 - i. promover a literacia em saúde física, psicológica e bem-estar,
 - ii. estimular um envolvimento parental positivo na articulação com a escola,
 - iii. aprofundar ações de envolvimento sociocomunitário;
- b) organizacionais e curriculares de apoio ao desenvolvimento e recuperação das aprendizagens que permitam, nomeadamente,
 - i. acompanhar individualmente e/ou em pequenos grupos com continuidade temporal entre o final de cada ano letivo e o ano letivo seguinte cada um dos alunos identificados em risco moderado ou severo na aquisição das Aprendizagens Essenciais estruturantes,
 - ii. reforçar a articulação vertical na gestão curricular interciclos,

- iii. aprofundar lógicas de trabalho em equipas educativas alargadas por ano de escolaridade e ciclo de ensino através do (re)agrupamento de alunos, de conteúdos e de docentes e técnicos especializados,
- iv. desenvolver a literacia emergente, da leitura, escrita e oratória, matemática, científica, digital, artes e expressões,
- v. aprofundar o uso de recursos e meios tecnológicos digitais para melhoria das aprendizagens e da comunicação entre os membros da comunidade educativa. (número 1 do artigo 4.º do Edital do PNPSE, 2021).

Para a concretização destas medidas, foi conferida às escolas a possibilidade de contratar pessoal técnico especializado (figura 23) para implementar intervenções ao nível do desenvolvimento pessoal, social e comunitário (alínea x do número 2 do artigo 4.º do Edital do PNPSE, 2020; Edital do PNPSE, 2021). De entre estes profissionais, apaz-nos destacar os técnicos de Ciências da Educação, cujo âmbito de atuação ainda não é muito reconhecido ao nível das escolas, mas que possuem competências técnicas e pedagógicas essenciais ao desenvolvimento do tipo de trabalho em questão.

Figura 23

Exemplo de perfis de técnicos especializados por foco de medidas de desenvolvimento pessoal, social e comunitário



Nota. Planos de Desenvolvimento Pessoal, Social e Comunitário³²

³² <https://bit.ly/3iTyMdg>

Na RAM, e em linha do que sucede a nível nacional no que se refere à promoção do sucesso educativo e da melhoria contínua das aprendizagens, o Governo Regional tem possibilitado às escolas públicas dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário, no âmbito da sua autonomia organizacional e pedagógica, e de acordo com a Portaria n.º 313/2022, de 20 de junho, e do Despacho n.º 457/2020, de 24 de novembro, a conceção e implementação de projetos de promoção do sucesso escolar (PPSE).³³

Com estes projetos pretende-se o desenvolvimento de medidas que contribuam para a melhoria do trabalho em sala de aula, assentes em dinâmicas de trabalho colaborativo e com envolvimento dos diversos professores da turma, em áreas como o planeamento e a realização do ensino e da aprendizagem e a avaliação para as aprendizagens, entre outras. Valorizam-se medidas que se centrem nos anos iniciais de ciclo e que impliquem alterações nas dinâmicas de trabalho em sala de aula, centradas na diferenciação e na inovação pedagógicas, que reforcem o trabalho colaborativo dos docentes e rentabilizem os recursos internos das escolas.

A SRE, através de uma equipa da DRE, tem acompanhado, monitorizado e avaliado o desenvolvimento destes projetos ao longo dos últimos anos.

3.2.2. Projetos-Piloto de Inovação Pedagógica

Com o intuito de combater o abandono e as elevadas taxas de retenção no sistema educativo português, de alguma forma alarmante no 2.º ano de escolaridade (1.º ciclo) e nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, foi aprovado pelo Despacho n.º 3721/2017, de 3 de maio, a realização de Projetos-Piloto de Inovação Pedagógica, em regime de experiência pedagógica, durante três anos escolares, nomeadamente entre os anos letivos 2016/2017 e 2018/2019.

Com o PPIP pretendia-se promover o sucesso e a qualidade das aprendizagens dos alunos, conferindo às escolas maior autonomia, de forma a responder da forma mais adequada às necessidades específicas dos alunos. Para este efeito, previa-se a construção de projetos educativos próprios “orientados para a adoção de medidas que, promovendo a qualidade das aprendizagens”, possibilitassem a redução do abandono e do insucesso escolar em todos os ciclos de ensino (número 1 do Despacho n.º 3721/2017, de 3 de maio).

A inovação organizacional, curricular e pedagógica foi incentivada, viabilizando-se iniciativas orientadas para “modelos de autonomia reforçada e aliando a ausência de retenções a instrumentos de gestão flexível” (Preâmbulo do Despacho n.º 3721/2017, de 3 de maio).

³³ Ofícios Circulares n.º 5.0.0-66/2021, de 21 de junho e n.º 5.0.0-075/2022, de 11 de maio.

As medidas e estratégias a implementar no âmbito destes projetos situavam-se nos seguintes domínios: diversificação e gestão curricular; articulação curricular; inovação pedagógica; organização e funcionamento interno; e relacionamento com a comunidade (número 2 do Despacho n.º 3721/2017).

O PPIP foi implementado em duas fases: a primeira, de natureza experimental, decorreu nos anos letivos 2016/2017 e 2017/2018; a segunda, na sequência da publicação da Portaria n.º 181/2019, de 11 de junho, em que se verificou o alargamento da medida a outras unidades orgânicas (UO) do país (Costa, E. 2019). Participaram no PIIP 6 agrupamentos de escola (tabela 8).

Tabela 8

Agrupamento de Escolas que participaram no PPIP

Agrupamento de Escolas	Distrito	N.º de alunos	N.º de professores
Boa-Água	Setúbal	1372	103
Cristelo	Porto	1004	103
Fernando Casimiro Pereira da Silva	Santarém	1049	117
Freixo	Viana do Castelo	700	65
Marinha Grande Poente	Leiria	2850	241
Vila Nova da Barquinha	Santarém	869	115

Nota. Costa, E. (2019)

O PIIP foi avaliado em julho de 2019, dando origem à publicação do “Estudo de avaliação do Projeto-Piloto de Inovação Pedagógica”, coordenado pela Prof. Doutora Estela Costa do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (Costa, E., 2019).

O PPIP cresceu numa rede de escolas que, em conjunto, concebeu e experimentou modos diferentes de gerir o currículo prescrito, (re)novando-o, contextualizando-o e explorando novas opções, nomeadamente de articulação e integração vertical e horizontal; explorando abordagens pedagógico-didáticas diversificadas e alterando as conceções e práticas de avaliação das e para as aprendizagens. Estas escolas procuraram, ainda, encontrar formatos mais eficientes de coordenação dos atores e de constituição de equipas pedagógicas, de organização do tempo e espaços escolares, entre outros. (Costa, E., 2019, p. 124)

3.2.3. Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania

A Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (Portugal, 2017a) constitui um dos referenciais curriculares, em articulação com o Perfil dos Alunos e com as Aprendizagens Essenciais. Esta estratégia foi apresentada ao Governo em janeiro de 2017 pelo Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania, criado pelo Despacho Normativo n.º 6173/2016, de 10 de maio.

Os princípios, as áreas de competência e os valores definidos no Perfil dos Alunos, que visam a construção sólida da formação humanística dos alunos, remetem para a formação de cidadãos participativos, interventivos e que exerçam de forma ativa a sua cidadania. Neste sentido, este documento enuncia as áreas a trabalhar na formação dos cidadãos, reforçando o papel da cidadania na educação e

integra um conjunto de direitos e deveres que devem estar presentes na formação cidadã das crianças e dos jovens portugueses, para que no futuro sejam adultos e adultas com uma conduta cívica que privilegie a igualdade nas relações interpessoais, a integração da diferença, o respeito pelos Direitos Humanos e a valorização de conceitos e valores de cidadania democrática, no quadro do sistema educativo, da autonomia das escolas e dos documentos curriculares em vigor. (Portugal, 2017a, p. 2)

A ENEC visa “o desenvolvimento de competências para uma cultura de democracia e aprendizagens com impacto na atitude cívica individual, no relacionamento interpessoal e no relacionamento social e intercultural” através da introdução da componente de Cidadania e Desenvolvimento no currículo nacional português (alínea g) do artigo 3.º do Decreto-Lei n.º 55/2018), pretendendo-se que cada escola defina a sua Estratégia de Educação para a Cidadania.

Por sua vez, a componente de Cidadania e Desenvolvimento pretende o “exercício da cidadania ativa, de participação democrática, em contextos interculturais de partilha e colaboração e de confronto de ideias sobre matérias da atualidade” (Decreto-Lei n.º 55/2018, preâmbulo).

Relativamente a esta componente, e de acordo com o disposto no Decreto-Lei 55/2018, é atribuída às escolas a autonomia e liberdade de decisão e gestão organizacional para definir:

- a) Os domínios, os temas e as aprendizagens a desenvolver em cada ciclo e ano de escolaridade;
- b) O modo de organização do trabalho;

- c) Os projetos a desenvolver pelos alunos que concretizam na comunidade as aprendizagens a desenvolver;
- d) As parcerias a estabelecer com entidades da comunidade numa perspetiva de trabalho em rede, com vista à concretização dos projetos;
- e) A avaliação das aprendizagens dos alunos;
- f) A avaliação da estratégia de educação para a cidadania da escola. (número 2 do artigo 15.º)

Partindo do pressuposto de que temas como os direitos humanos, a igualdade de género, a sustentabilidade, a educação ambiental e a literacia financeira, entre outros, devem ser trabalhados pela escola, estas possuem plena liberdade para organizar esta área curricular, integrando com outras áreas do currículo (Costa, J., 2019), na lógica de cidadania global preconizada por Teodoro (2020).

Em linha com a ENEC, na RAM, aplica-se também a Estratégia Regional de Educação para a Cidadania, que visa desenvolver “aprendizagens para a construção de uma cultura de cidadania humanista, democrático -participativa, pluralista e respeitadora dos direitos humanos, contextualizadas à cultura e sociedade regional e integradas na componente de currículo de Cidadania e Desenvolvimento.” (número 5 do artigo 18.º do Decreto Legislativo Regional n.º 11/2020/M, de 29 de julho). No caso dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, esta Estratégia pode ser desenvolvida como uma disciplina de oferta complementar, através de uma área de formação pessoal e social, integrando projetos definidos a nível regional, pela SRE ou pelas escolas em áreas como a educação sexual, a educação ecológica e ambiental, a educação do consumidor, a educação para a saúde, a educação para a participação nas instituições, serviços cívicos, entre outros.

3.2.4. Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular

Em consonância com o Perfil dos Alunos, e com o propósito de melhorar a qualidade das aprendizagens e promover a equidade na prestação do serviço educativo, foi criado em 2017, através do Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho, um projeto piloto, em regime de experiência pedagógica, designado Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, adiante PAFC, para o ano escolar 2017/2018. Tendo como destinatários as turmas de anos iniciais de ciclo (1.º, 5.º e 7.º anos de escolaridade), do 10.º ano de escolaridade e do 1.º ano de formação de cursos organizados em ciclos de formação, o PAFC abrangeu 223 agrupamentos escolares e

escolas não agrupadas escolas da rede pública e privada (tabela 9), que voluntariamente aderiram à sua implementação.

Tabela 9

Número de unidades orgânicas envolvidas no PAFC, por Região

Região	N.º de unidades orgânicas
Norte	64
Centro	36
Lisboa e Vale do Tejo	83
Alentejo	12
Algarve	10
Região Autónoma dos Açores	5
Região Autónoma da Madeira	10
Escolas Portuguesas no Estrangeiro	3
Total	223

Nota. DGE (2018a, p. 2)

No total, integraram este projeto 2278 turmas do ensino básico e secundário, num total de 46910 alunos e 6832 professores envolvidos (tabela 10).

Tabela 10

Número de turmas, por ano e modalidade de ensino, alunos e professores envolvidos no PAFC

	Ensino Básico						Ensino Secundário			Total
	Geral			CAE ³⁴		CEF ³⁵	CCH ³⁶	CAE	CP ³⁷	
Anos	1.º	5.º	7.º	5.º	7.º	Tipo 2	10.º	10.º	1.º	
Turmas	743	623	591	24	24	15	157	3	96	2278
Alunos	14129	13008	12606	458	288	225	3804	73	2319	46910
Professores	6832									

Nota. DGE (2018a, p. 3)

Na RAM, o PAFC foi implementado em 10 escolas: 6 do 1.º ciclo do ensino básico e 4 dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e ensino secundário (figura 24 e tabela 11).

³⁴ Cursos artísticos especializados

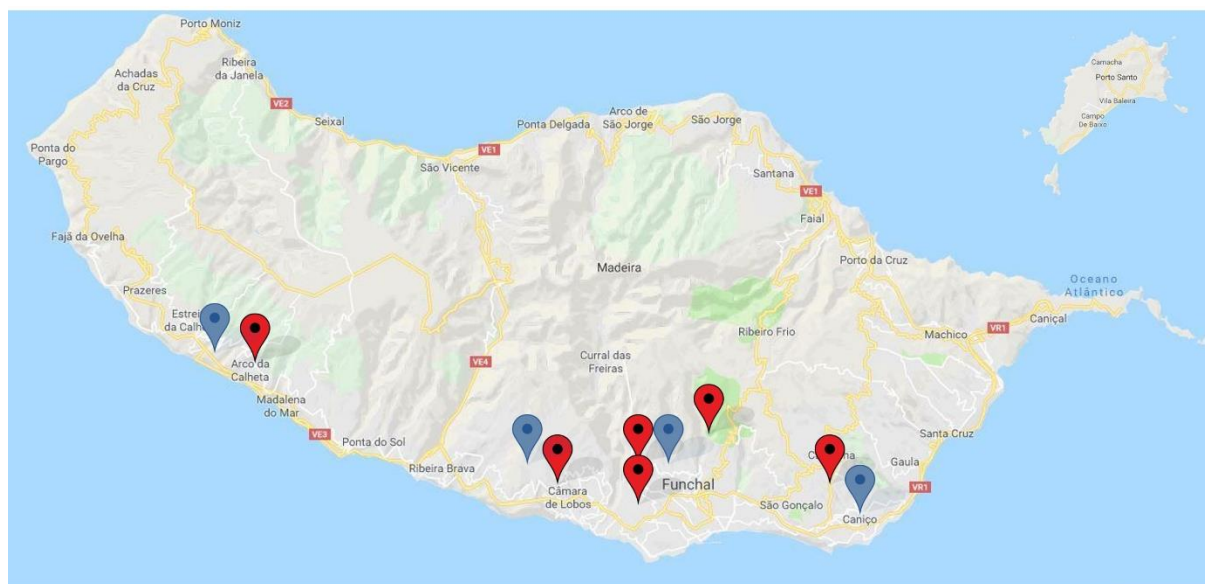
³⁵ Cursos de educação e formação

³⁶ Cursos científico-humanísticos

³⁷ Cursos profissionais

Figura 24

Estabelecimentos de ensino da RAM que participaram no PAFC



Nota. DGE (2018a)

Tabela 11

Estabelecimentos de ensino da RAM que participaram no PAFC, por nível de ensino e concelho

Nível de ensino	Nome do estabelecimento de educação e ensino	Concelho
1.º ciclo do ensino básico	Colégio Infante D. Henrique	Funchal
	EB1/PE do Livramento	
	EB1/PE Ribeiro Domingos Dias	
	EB1/PE das Figueirinhas	Santa Cruz
	EB1/PE de Câmara de Lobos	Câmara de Lobos
	Escola Básica de 1.ºCiclo com Pré-Escolar e Creche da Ladeira e Lamaceiros	Calheta
2.º e 3.º ciclos do ensino básico e ensino secundário	EBS Dr. Ângelo Augusto da Silva	Funchal
	EB23 do Caniço	Santa Cruz
	EB23 do Estreito de Câmara de Lobos	Câmara de Lobos
	EBS da Calheta	Calheta

Nota. DGE (2018b)

O acompanhamento e monitorização do PAFC foi segurado por equipas centrais (coordenadora e técnica), bem como por equipas regionais, constituídas por elementos dos diversos organismos do Ministério da Educação. A equipa da Região Autónoma da Madeira será apresentada no capítulo referente à análise e tratamento de dados. Para além destas, foi ainda

constituído um conselho consultivo, composto por personalidades de reconhecido mérito na área da educação.

Entre 15 e 19 de janeiro de 2018, uma equipa de investigadores e peritos da OCDE esteve em Portugal a avaliar o PAFC e elaborou o relatório *Curriculum Flexibility and Autonomy in Portugal - an OECD review* (OECD, 2018a), no qual efetua uma análise da estratégia adotada pelo país, do desenho do currículo e da implementação e resultados obtidos com o projeto, concluindo que “the project may challenge the continuing centralisation of the education system and the prevailing method of didactic pedagogy” (OECD, 2018, p. 7). Em termos gerais, este relatório descreve como o Ministério da Educação pode prestar apoio às escolas no processo de autonomia e flexibilidade curricular, com o objetivo de garantir o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

No final do período experimental, em setembro de 2018, foi efetuado um estudo avaliativo compreensivo do PAFC, coordenado pela Prof. Doutora Ariana Cosme, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto e que deu origem ao “Relatório - Projeto de autonomia e flexibilidade curricular (PAFC): Estudo avaliativo da experiência pedagógica desenvolvida em 2017/2018 ao abrigo do Despacho n.º 5908/2017” (Cosme, 2018b). O principal propósito deste relatório foi “a identificação e disponibilização de informação relevante para a fundamentação de decisões de gestão por parte do Ministério da Educação”. (Cosme, 2018b, p. 5). As escolas participantes no projeto foram inquiridas sobre os seguintes aspetos: “a coordenação e monitorização do PAFC”; “as opções curriculares assumidas nos diferentes anos de escolaridade”; “a gestão dos instrumentos de planificação no âmbito do PAFC”; “a relação entre o PAFC e a cooperação docente”; “o PAFC e a formação de professores” e “o contributo do PAFC para responder à alegada indisciplina discente”. (p. 7). O resultado deste estudo permitiu proceder a uma avaliação e melhor compreensão das dificuldades e fragilidades do projeto e originou a definição de diversas propostas e recomendações.

Num olhar simultaneamente retrospectivo e prospetivo, Freitas (2019, p. 44) lança o seguinte repto:

Mas... não esqueçamos o passado. Se queremos que este projecto [PAFC] vingue e se torne um marco na educação em Portugal, não perdendo esta oportunidade de ouro, é necessário que o Ministério da Educação, através de todas as suas estruturas, continue a estar atento ao evoluir da situação e, porventura, reforce os apoios que têm sido dados até aqui.

Esta experiência pedagógica deu origem, um ano mais tarde, ao Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, alterado pelo Decreto-Lei n.º 70/2021, de 3 de agosto, outorgando às escolas maior autonomia para organizar o desenvolvimento curricular, através da utilização das estratégias mais adequadas com vista à promoção de aprendizagens mais significativas e da inclusão.

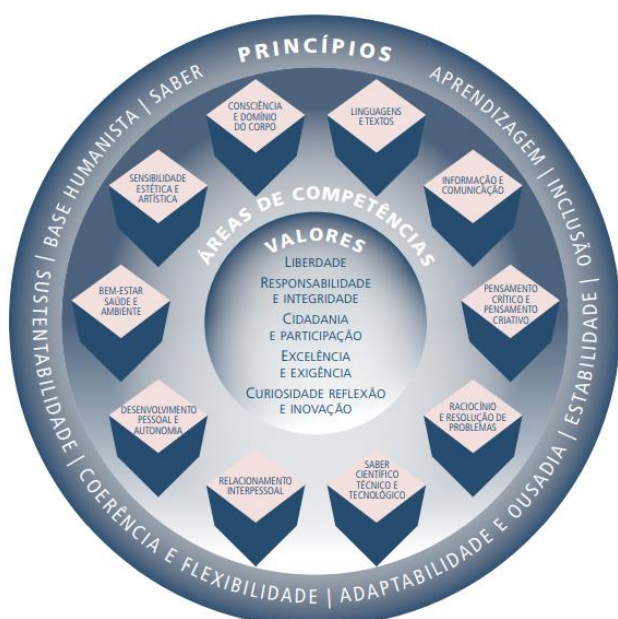
3.2.5. Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

Foi neste contexto que o Ministério da Educação decidiu criar um documento de referência - o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Portugal, 2017b), adiante designado por Perfil dos Alunos, aprovado pelo Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho, que estabelece a matriz a que deve obedecer o desenvolvimento do currículo. Este documento, que é “fruto de um amplo debate que envolveu múltiplos setores da sociedade e um trabalho de comparabilidade internacional” (Costa, J., 2019, p. 16), 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, no que diz respeito ao desenvolvimento curricular, planeamento e avaliação interna e externa das aprendizagens.

O Perfil dos Alunos (figura 25) apresenta-se estruturado em princípios, visão, valores e áreas de competências a desenvolver até ao fim da escolaridade obrigatória.

Figura 25

Esquema concetual do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória



Nota. Portugal (2017b, p. 12)

Os princípios “justificam e dão sentido a cada uma das ações relacionadas com a execução e a gestão do currículo na escola, em todas as áreas disciplinares” (p. 9), a saber: base humanista, saber, aprendizagem, inclusão, coerência e flexibilidade, adaptabilidade e ousadia, sustentabilidade e estabilidade. A visão de aluno “explicita o que é pretendido para os jovens enquanto cidadãos à saída da escolaridade obrigatória” (p. 9) e consiste na qualificação individual e no exercício de uma cidadania democrática. Os valores, por sua vez, são entendidos como “orientações segundo as quais determinadas crenças, comportamentos e ações são definidos como adequados e desejáveis” (p. 9), exprimindo-se através de comportamentos, atitudes e condutas, nomeadamente a responsabilidade e integridade; a excelência e exigência; a curiosidade, a reflexão e inovação; a cidadania e participação; e a liberdade. As áreas de competências agregam conhecimentos, capacidades e atitudes de natureza diversa (figura 26), tais como cognitiva e metacognitiva, social e emocional, física e prática.

Figura 26

Esquema concetual de competências



Nota. Portugal (2017b, p. 19)

As dez áreas de competências definidas no Perfil dos Alunos são: (i) linguagens e textos; (ii) informação e comunicação; (iii) pensamento crítico e pensamento criativo; (iv) raciocínio e resolução de problemas; (v) saber científico, técnico e tecnológico; (vi) relacionamento interpessoal; (vii) desenvolvimento pessoal e autonomia; (viii) bem-estar, saúde e ambiente; (ix) sensibilidade estética e artística; e (x) consciência e domínio do corpo.

Este Perfil visa dotar os estudantes, no final dos 12 anos de escolaridade obrigatória, de ferramentas cognitivas, emocionais e sociais que lhes permitam prosseguir os estudos ou integrar, de imediato, o mercado de trabalho. Nas palavras de J. Costa (2019), espera-se que o aluno não seja “apenas detentor de saber científico, técnico e tecnológico, mas que vá para além do conhecimento enciclopédico, gerindo informação, pensando criticamente, capaz de raciocinar e resolver problemas, capaz de se relacionar com a arte” (p. 16).

Perante o desiderato de desenvolver competências que permitam responder aos desafios económicos e sociais do mundo atual, este documento constitui um referencial para o desenvolvimento curricular a ser realizado em cada escola (Portugal, 2017b). Fernandes et al. (2020) afirmam que o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória é “quicá o documento curricular mais consistente e relevante para orientar as ações pedagógicas no sistema escolar” (p. 12).

Para a operacionalização efetiva do Perfil dos Alunos, as dimensões da autonomia e da flexibilidade curricular têm de ser (re)equacionadas, porquanto assumem um papel fulcral na promoção do sucesso educativo de todos os alunos. Cada escola, cada contexto, cada aluno, exigem políticas e práticas locais de diferenciação positiva, de forma a criar respostas educativas ajustadas (Alves, 2017).

3.2.6. Educação Inclusiva

A criação de sistemas de educação inclusivos tem sido amplamente debatida e está no centro da discussão política e educativa (UNESCO, 2017). O ODS 4 - *Educação de Qualidade* - prossegue o propósito de assegurar uma educação inclusiva e equitativa, bem como promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos (ONU, 2015). Neste sentido, é imprescindível procurar respostas que permitam minimizar as barreiras à aprendizagem e proporcionar ambientes educativos promotores de aprendizagens significativas (UNESCO, 2017).

Baseado nestes pressupostos, foi publicado o 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, que representa uma mudança de paradigma na abordagem à inclusão, através da aposta

(...) numa escola inclusiva onde todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontram respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social. (...) [n]uma educação inclusiva que responda às suas potencialidades, expectativas e necessidades no âmbito de um projeto educativo comum e plural que proporcione a todos a participação e o sentido de pertença em efetivas condições de equidade, contribuindo assim, decisivamente, para maiores níveis de coesão social. (Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 54/2018)

Assente nos princípios da equidade e da inclusão, pretende-se que o currículo seja acessível a todos os alunos, pelo que as escolas devem reconhecer a heterogeneidade dos seus alunos e adequar os processos de ensino-aprendizagem, de acordo com um modelo multinível de adequação de medidas, às características individuais de cada aluno, de forma a levá-los ao limite das suas potencialidades e garantir que todos aprendem.

J. Costa (2019) assume a inclusão como uma questão curricular e a flexibilidade como um instrumento capaz de conseguir proporcionar a aprendizagem de todos os que não aprendem ou não têm vontade de aprender segundo os standards pré-estabelecidos.

3.2.7. Matrizes Curriculares-Base e Aprendizagens Essenciais

O currículo dos ensinos básico e secundário, definido no Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, alterado pelo Decreto-Lei n.º 70/2021, de 3 de agosto, apresenta planos curriculares, constituídos pelo conjunto de componentes de currículo ou de formação, áreas disciplinares e disciplinas que devem ser lecionadas por ano de escolaridade, ciclo e nível de ensino ou formação e que se encontram inscritos nas matrizes curriculares-base (número 1 do artigo 11.º). As matrizes curriculares-base das ofertas educativas e formativas do 3.º ciclo do ensino básico geral podem ser consultadas no anexo III do Decreto-Lei n.º 55/2018 (tabela 12).

Tabela 12

Matrizes curriculares-base do 3.º ciclo do ensino básico geral

Componentes de currículo ³⁹⁾	Carga horária semanal ³⁸⁾ (minutos)			
	7.º ano	8.º ano	9.º ano	Total de ciclo
Áreas disciplinares/ Disciplinas:				
Português	200	200	200	600
Línguas Estrangeiras:	250	250	250	750
Inglês				
Língua Estrangeira II				
Ciências Sociais e Humanas:	275	225	225	725
História				
Geografia				
Cidadania e Desenvolvimento				
Matemática	200	200	200	600

³⁸⁾ A carga horária semanal indicada constitui uma referência para cada componente de currículo.

³⁹⁾ A organização do funcionamento das disciplinas pode ocorrer de um modo trimestral ou semestral, ou outra, de acordo com a alínea e) do n.º 2 do artigo 19.º

Componentes de currículo ³⁹⁾	Carga horária semanal ³⁸⁾ (minutos)			
	7.º ano	8.º ano	9.º ano	Total de ciclo
Ciências Físico-Naturais: Ciências Naturais Físico-Química	250	300	300	850
Educação Artística e Tecnológica: Educação Visual Complemento à Educação Artística ⁴⁰⁾ Tecnologias de Informação e Comunicação	175	175	175	525
Educação Física	150	150	150	450
Educação Moral e Religiosa ⁴¹⁾	41)	41)	41)	
Total	1500	1500	1500	4500
Oferta Complementar	42)	42)	42)	

Nota. Decreto-Lei n.º 55/2018 (p. 2941)

No intuito de possibilitar o desenvolvimento de respostas pedagogicamente adequadas aos contextos, as escolas devem gerir os tempos fixados nas matrizes-curriculares base, a partir dos valores de referência apresentados para as cargas horárias das componentes de currículo ou de formação, áreas disciplinares e disciplinas (número 2 do artigo 11.º) e organizar o trabalho de integração e articulação curricular com vista ao desenvolvimento do Perfil dos Alunos.

Sem prejuízo do disposto nas matrizes definidas a nível nacional, de acordo com o Decreto Legislativo Regional n.º 11/2020/M, na RAM o currículo pode contemplar componentes regionais de valorização da autonomia e da cultura madeirense (número 1 do artigo 18.º), tendo as matrizes curriculares sido adaptadas e republicadas nos anexos I a VIII do referido diploma. As matrizes curriculares do ensino básico geral - 3.º ciclo foram publicadas no anexo III.

Atendendo às matrizes-curriculares base e à extensão dos programas, que “não libertavam tempo para a inclusão, para a diferenciação pedagógica, para a interdisciplinaridade, constituindo-se como obstáculo a aprendizagens significativas” (Costa, J., 2019, p. 20), o Ministério da Educação sentiu a necessidade de realizar o “emagrecimento curricular” preconizado pela OECD (2018c) no relatório *The Future of Education and Skills 2030*. Esta redução não significou apenas a diminuição dos conteúdos a ministrar, mas também uma

⁴⁰⁾ Oferta de Educação Tecnológica e ou de outra na área artística, privilegiando, para o efeito, os recursos humanos disponíveis.

⁴¹⁾ Disciplina de oferta obrigatória e de frequência facultativa, com um tempo letivo nunca inferior a 45 minutos.

⁴²⁾ Componente destinada à criação de nova(s) disciplina(s) para enriquecimento do currículo, com recurso ao conjunto de horas de crédito. A(s) nova(s) disciplina(s), criada(s) pela escola no tempo destinado à Oferta Complementar, apresenta(m) identidade e documentos curriculares próprios. Disciplina(s) de oferta facultativa, mas de frequência obrigatória quando exista(m).

mudança significativa no desenvolvimento curricular, substituindo-se a “acumulação enciclopédica enumerativa, pelo aprofundamento da complexidade do conhecimento que se elege como essencial. Neste sentido, o “menos” (rutura com o modo quantitativo-enciclopédico) passa a “mais” (ganhos qualitativos de solidez, uso e aprofundamento do conhecimento).” (Roldão et al., 2017, p. 8).

Neste contexto, foram definidas as Aprendizagens Essenciais (AE) que devem constar no currículo nacional, identificando-se, disciplina a disciplina e ano a ano, o

(...) conjunto comum de conhecimentos a adquirir, identificados como os conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado, indispensáveis, articulados conceptualmente, 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” (alínea b) do artigo 3.º)

(...) constituem orientação curricular de base, para efeitos de planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem (...)” (artigo 17.º do Decreto-Lei n.º 55/2018)

Resultado de uma parceria entre as Associações de Professores e a Direção-Geral da Educação, as Aprendizagens Essenciais são a base da orientação curricular para a planificação, a execução e a avaliação do processo de ensino-aprendizagem, tendo sido elaboradas no sentido de identificar o currículo essencial para cada uma das disciplinas/áreas disciplinares que compõem as matrizes curriculares dos diferentes anos de escolaridade e de promover o desenvolvimento das áreas de competências inscritas no Perfil dos Alunos (Costa, J., 2019).

As Aprendizagens Essenciais para o ensino básico foram definidas pelo Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho, e as Aprendizagens Essenciais para o ensino secundário pelo Despacho n.º 8476-A/2018, de 31 de agosto.

Estas aprendizagens são os conteúdos que socialmente foram estabelecidos que devem ser aprendidos por todos os alunos, numa perspetiva de legitimação social do currículo (Roldão et al., 2017). Roldão e Almeida (2018b) referem que as AE são “o denominador curricular comum para todos os alunos, mas não se limitam ao que o professor ensina ao longo do ano letivo, pressupõe-se que permite às escolas uma maior flexibilidade na gestão dos currículos” (p. 44).

Ao longo da progressão curricular, as AE devem demonstrar os conhecimentos, capacidades e atitudes adquiridos pelos alunos, revelando:

(a) o que os alunos devem saber (os conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado, indispensáveis, articulados concetualmente, relevantes e significativos), (b) os

processos cognitivos que devem ativar para adquirir esse conhecimento (operações/ações necessárias para aprender) e (c) o saber fazer a ele associado (mostrar que aprendeu), numa dada disciplina - na sua especificidade e na articulação horizontal entre os conhecimentos de várias disciplinas -, num dado ano de escolaridade, integrados no ciclo respetivo e olhados na sua continuidade e articulação vertical. (Roldão et al., 2017, pp. 7-8)

As AE assumem especial importância ao proporcionar espaço curricular para aprofundar temas e desenvolver projetos interdisciplinares, promover um trabalho articulado com outro tipo de aprendizagens, bem como permitir mobilizar componentes regionais/locais do currículo (Cohen & Fradique, 2018).

3.2.8. Autonomia e Flexibilidade Curricular

O Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, , alterado pelo Decreto-Lei n.º 70/2021, de 3 de agosto, estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens. Este normativo confere aos estabelecimentos de ensino público, particular e cooperativo, incluindo escolas profissionais, públicas e privadas, adiante designadas por 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). Outorga-se às escolas a possibilidade de participar no desenvolvimento curricular, até ao limite de 25% da carga horária semanal (artigo 12.º) e encontrar as opções curriculares mais adequadas ao Projeto Educativo de Escola, aos contextos específicos e às necessidades dos seus alunos.

A aplicação do Decreto-Lei n.º 55/2018 produziu efeitos a partir dos seguintes anos letivos:

- a) 2018/2019, no que respeita aos 1.º, 5.º, 7.º e 10.º anos de escolaridade;
- b) 2019/2020, no que respeita aos 2.º, 6.º, 8.º e 11.º anos de escolaridade;
- c) 2020/2021, no que respeita aos 3.º, 9.º e 12.º anos de escolaridade;
- d) 2021/2022, no que respeita ao 4.º ano de escolaridade. (número 1 do artigo 38.º)

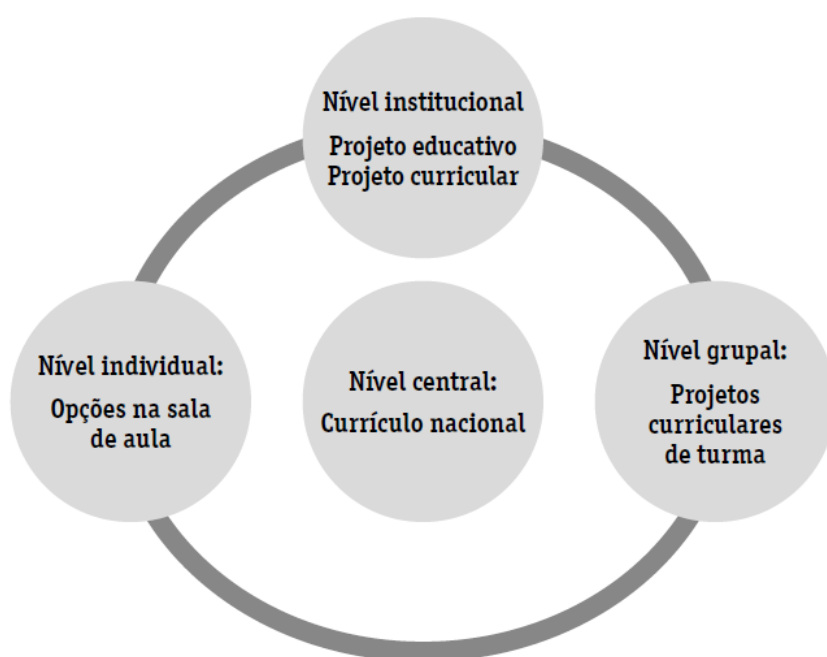
Estamos perante dois grandes níveis de decisão curricular: o “nível central que estabelece o *core curriculum*”, e “o nível de decisão contextual”, que permite às escolas, no

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 (2003a; 2003b) e Roldão e Almeida (2018b) 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 27).

Figura 27

Articulação entre níveis de decisão curricular



Nota. Roldão e Almeida (2018b, p. 20)

O currículo é assumido como um instrumento que tem como principal propósito “garantir 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” (artigo 6.º do Decreto-Lei n.º 55/2018).

Atendendo às áreas de competências consignadas no Perfil dos Alunos, o Decreto-Lei n.º 55/2018 prevê que as escolas, no contexto da sua comunidade educativa, estabeleçam opções

curriculares estruturantes, que devem estar inscritas no Projeto Educativo, e definam prioridades que visam:

- a) 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;
- b) 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;
- c) A promoção de experiências de comunicação e expressão em língua portuguesa e em línguas estrangeiras nas modalidades oral, escrita, visual e multimodal;
- d) O exercício da cidadania ativa, de participação social, em contextos de partilha e de colaboração e de confronto de ideias sobre matérias da atualidade;
- e) A implementação do trabalho de projeto como dinâmica centrada no papel dos alunos enquanto autores, proporcionando aprendizagens significativas.” (artigo 19.º do Decreto-Lei n.º 55/2018)

O planeamento curricular é suportado pelo conhecimento específico do meio em que as escolas se inserem, “tendo como finalidade a adequação e contextualização do currículo ao projeto educativo da escola e às características dos alunos” (número 1 do artigo 18.º). As opções estruturantes de natureza curricular, nomeadamente os critérios de organização e de gestão pedagógica, devem estar consagradas no Projeto Educativo de Escola, bem como em outros instrumentos de planeamento curricular, nomeadamente os Planos Curriculares de Turma, entre outros, sendo que estes devem ser dinâmicos e traduzir uma visão interdisciplinar do currículo (artigo 20.º do Decreto-Lei n.º 55/2018).

O Projeto Educativo de Escola é, como já referimos, o documento que consagra a orientação educativa dos estabelecimentos de educação e ensino. Este constitui-se como referência no trabalho de planeamento, realização e avaliação do processo de ensino-aprendizagem, a concretizar ao nível da turma ou do ano de escolaridade.

O instrumento de planeamento curricular de cada turma previsto é o Plano Curricular de Turma, no qual se define o percurso pedagógico da turma, atendendo às suas especificidades e que deve assentar numa visão interdisciplinar do currículo, tendo como referencial o currículo nacional, as Aprendizagens Essenciais e o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Neste sentido, as escolas podem gerir 25% da carga horária semanal inscrita nas matrizes curriculares-base, por ano de escolaridade. As matrizes curriculares-base são definidas como

o conjunto de componentes de currículo, áreas disciplinares e disciplinas, que integram os planos curriculares de âmbito nacional, por ciclo e ano de escolaridade ou por ciclo de formação, bem como a carga horária prevista para cada um deles, que serve de suporte ao desenvolvimento do currículo concretizado nos instrumentos de planeamento curricular, ao nível da escola e da turma ou grupo de alunos.” (artigo 3.º do Decreto-Lei n.º 55/2018)

Isto significa que as escolas possuem autonomia e podem optar por criar domínios de autonomia curricular, novas disciplinas na oferta complementar, outras formas de gestão do tempo e dos espaços, trabalho de projeto e variantes locais do currículo (número 2 do artigo 19.º). Contudo, é imperativo a salvaguarda da “existência das áreas disciplinares e disciplinas previstas nas matrizes curriculares-base” (número 2 do artigo 6.º do Decreto-Lei n.º 55/2018), o que suscita a questão sobre o cariz eventualmente centralizante desta medida.

Freitas (2019) considera que com a publicação do Decreto-Lei 55/2018, “foi aberta uma segunda janela de oportunidade para que a flexibilidade curricular, que em 2001 [referindo-se à gestão flexível do currículo] eu considerava que poderia ser o meio que alterasse significativamente o panorama educativo nacional” (p. 43).

De acordo com o disposto no 33.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, a aplicação da AFC nas escolas foi acompanhada, monitorizada e avaliada por uma equipa de Coordenação Nacional, que foi definida pelo Despacho n.º 9726/2018, de 17 de outubro, do Secretário de Estado da Educação, e constituída pelos dirigentes superiores de 1.º grau de cada um dos seguintes serviços e organismos do Ministério da Educação: Direção-Geral da Educação (DGE), que coordena; Inspeção-Geral da Educação e Ciência; Direção-Geral da Administração Escolar; Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares e Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I.P. (número 2 do Despacho n.º 9726/2018). Esta equipa integrou ainda um representante da Região Autónoma dos Açores e um representante da RAM (número 4 do Despacho n.º 9726/2018).

Em junho de 2019, foi publicada a Portaria n.º 181/2019, de 11 de junho⁴³, que atendendo ao disposto no Decreto-Lei n.º 55/2018, e no âmbito da autonomia e flexibilidade curricular,

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)

Atendendo às matrizes curriculares-base das ofertas educativas e formativas dos ensinos básico e secundário⁴⁴, pretende-se que as escolas possam conceber e desenvolver planos de inovação curricular, pedagógica e/ou organizacional, adequados às suas reais necessidades e com vista à inclusão e sucesso de todos os alunos. A implementação dos planos de inovação requer uma gestão superior a 25% do total da carga horária das matrizes curriculares-base (artigo 2.º), percentagem essa que, como já referimos, havia sido conferida na variação entre 0% e 25%, através do Decreto-Lei n.º 55/2018 (artigo 12.º).

Neste sentido, as escolas podem considerar, entre outras, as seguintes possibilidades:

- a) A redistribuição, ao longo de cada ciclo ou nível de ensino ou ciclo de formação, das disciplinas/módulos/unidades de formação de curta duração (UFCD) e respetivas cargas horárias previstas em cada matriz curricular-base;
- b) A redistribuição dos tempos/horas fixados entre componentes da matriz curricular-base ao longo do ciclo ou nível de ensino ou ciclo de formação;
- c) A criação de novas disciplinas, através da reafectação de tempos/horas fixados para as disciplinas constantes da matriz curricular-base;
- d) A organização diversa de turmas, grupos de alunos ou de aprendizagem, considerando o número total de turmas por ano de escolaridade ou de formação aprovado na rede de ofertas educativas e formativas;
- e) A gestão interturmas dos tempos/horas fixados nas matrizes curriculares-base, através de distribuição de cargas horárias ao longo do ciclo ou nível de ensino ou ciclo de formação, sem exceder o total da carga horária semanal, quando aplicável. (número 4 do artigo 4.º da Portaria n.º 181/2019)

⁴³ 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.

⁴⁴ Previstas nos anexos I a VIII do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho (a nível nacional) e do Decreto Legislativo Regional n.º 11/2020/M, de 29 de julho (a nível regional).

É ainda atribuída às escolas a possibilidade de adotarem regras próprias na organização do ano escolar (número 5 do artigo 4.º), bem como desenvolverem percursos curriculares alternativos (número 7 do artigo 4.º e artigo 7.º).

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. Por outro lado, pretende-se que estas opções privilegiem uma “gestão curricular contextualizada”; uma “articulação curricular assente na multidisciplinaridade, na interdisciplinaridade e na transdisciplinaridade”; metodologias que incidam na aprendizagem e na avaliação; “dinâmicas pedagógicas” baseadas em “equipas de trabalho docente” e na “cooperação de pais ou encarregados de educação” e restante comunidade educativa (número 2 do artigo 5.º).

Com vista a uma melhoria contínua, os planos de inovação das escolas devem ser alvo de uma monitorização regular e de um processo de autoavaliação, de forma a “aferir o impacto das opções e medidas adotadas, como estratégia de melhoria da qualidade das aprendizagens e de promoção do sucesso de todos os alunos” (artigo 8.º). Esta Portaria entrou em vigor no ano letivo 2019/2020 e revelou-se uma oportunidade de as escolas usufruírem da sua autonomia e criarem projetos curriculares adequados aos contextos e cenários pedagógicos propícios a aprendizagens significativas, catalisadoras, em princípio, do sucesso educativo e da inclusão dos alunos.

Com o propósito de monitorizar e avaliar o desenvolvimento da AFC nas escolas públicas, o Ministério da Educação, através da Direção-Geral da Educação, solicitou a realização de um estudo à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, que foi coordenado pela Prof. Doutora Arianne Cosme, intitulado “Avaliação externa da autonomia e flexibilidade curricular. Decreto-Lei n.º 55/2018. Relatório Final 2018-2020.” (Cosme, 2020). O relatório, que surge na sequência do acompanhamento a um conjunto de agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas ao longo de dois anos, procurou compreender “de que forma é que a AFC teve impacto nas opções curriculares e decisões pedagógicas das escolas e dos professores” (Cosme, 2020, p. 4). É de salientar que neste estudo não estão incluídas as escolas da Região Autónoma da Madeira.

Os dados recolhidos foram sistematizados em três grandes eixos (figura 28), sobre os quais se desenvolveu a reflexão efetuada, nomeadamente:

(Eixo 1) **reconhecimento da capacidade de agência e de decisão curricular e pedagógica às escolas e aos professores**, que justificam a autonomia e a flexibilidade,

e reconhecem a importância do trabalho colaborativo para operacionalizar as finalidades e os princípios enunciados. (...)

(Eixo 2) **reconfiguração da profissionalidade docente e o reconhecimento do primado do aluno** - que se prende com o princípio pedagógico que define as estratégias de desenvolvimento do currículo, e se articula também com a ideia de flexibilidade; (...)

(Eixo 3) **gestão de um currículo pensado de forma a desenvolver competências** onde se procurou perceber quais os documentos que hoje orientam os processos de planificação, de que forma o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* é tido em conta no processo de ensino-aprendizagem-avaliação, bem como as respetivas tarefas e instrumentos de avaliação mais privilegiados pelas escolas e pelos professores. (Cosme, 2020, p. 4).

Figura 28

Eixos de análise do estudo “Avaliação externa da autonomia e flexibilidade curricular. Decreto-Lei n.º 55/2018. Relatório Final 2018-2020



Nota. Cosme (2020, p. 8)

Em 2021, e de forma a dar cumprimento ao disposto no Despacho n.º 9726/2018, de 17 de outubro, o Ministério da Educação elaborou um relatório de acompanhamento, monitorização e avaliação da aplicação, a nível nacional, do Decreto-Lei n.º 54/2018 e do Decreto-Lei n.º 55/2018, referente ao ano letivo 2020/2021 (Ministério da Educação, 2021a). Este relatório descreve as medidas e iniciativas operacionalizadas, bem como as opções de gestão curricular assumidas pelas escolas no âmbito da AFC e dos Planos de Inovação

desenvolvidos a partir das matrizes curriculares-base, previstas no Decreto-Lei n.º 55/2018 e regulamentados pela Portaria n.º 181/2019. O relatório termina com um conjunto de desafios/recomendações a desenvolver no ano letivo 2021/2022.

Na RAM, com o objetivo de reforçar a autonomia pedagógica e organizacional conquistada pelos estabelecimentos de educação e ensino regionais, foi publicado o Decreto Legislativo Regional n.º 11/2020/M, de 29 de julho (no qual foram adaptados 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, alterado pelo Decreto-Lei n.º 70/2021, de 3 de agosto). Esta adaptação surgiu com o propósito de integrar “o que, a nível nacional, é considerado importante e imprescindível para todos”, mas simultaneamente adequar os conhecimentos e as competências dos alunos às realidades, vivências e necessidades dos contextos regional e local. Pretendeu-se, desta forma, valorizar a identidade e a cultura regional, bem como estimular as potencialidades de cada comunidade local, numa Região que “assume intencionalmente a diversidade e a contextualização como referentes de todo o trabalho educativo”, promovendo o envolvimento ativo dos alunos, famílias e restante comunidade (Preâmbulo do Decreto Legislativo Regional n.º 11/2020/M).

Neste contexto, o Governo Regional da Madeira tem procurado criar condições legais e materiais que reforcem a autonomia das escolas e proporcionem o trabalho colaborativo, sendo disso exemplo a atribuição de um crédito global de tempos letivos semanais, por cada ano escolar, conferido pela SRE às escolas básicas integradas e aos estabelecimentos dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário públicos da RAM, através de Despacho do Secretário Regional de Educação, Ciência e Tecnologia, para efeitos de

constituição das estruturas de gestão intermédia, de articulação curricular e de coordenação pedagógica, para a adoção e desenvolvimento de estratégias capazes de dar respostas diferenciadas a todos os alunos, com vista ao seu sucesso educativo, para o desenvolvimento da educação para a cidadania, da formação pessoal e social dos alunos e para a aplicação de medidas de complemento e enriquecimento curriculares. (artigo 2.º do Despacho n.º 240/2018, de 24 de julho, alterado pelo Despacho n.º 457/2020, de 24 de novembro)

Para além disso, são ainda atribuídos créditos específicos para projetos de Formação Pessoal e Social, para a promoção do sucesso educativo e/ou de formação pessoal e social, para projetos de expressões artísticas e de desporto escolar e para a articulação da escola com a família e a comunidade educativa.

Na prossecução do reforço da autonomia pedagógica das escolas na apropriação contextualizada do currículo e na adoção de diferentes formas de organização do trabalho e do ano escolar, a SRE, através da DRE, tem possibilitado o desenvolvimento de planos de inovação curricular, pedagógica, organizacional ou de outros domínios, que integrem as seguintes opções:

- a) O alargamento de um exercício efetivo de autonomia e flexibilidade curricular, concretizado na faculdade de adotarem uma gestão superior a 25% do total da carga horária das matrizes curriculares-base das ofertas educativas e formativas dos ensinos básicos e secundário, por iniciativa das mesmas;
- b) A decisão prevista na alínea anterior é fundamentada na necessidade de implementar respostas curriculares e pedagógicas adequadas ao contexto de cada comunidade educativa e visa a promoção da qualidade das aprendizagens e o sucesso pleno de todos e de cada um dos alunos. (alíneas a) e b) do número 1 do artigo 23.º da Portaria n.º 313/2022, de 20 de junho)

Para este efeito, as escolas podem considerar, entre outras, as seguintes possibilidades:

- i. A redistribuição, ao longo de cada ciclo ou nível de ensino ou ciclo de formação, das disciplinas/módulos/unidades de formação de curta duração (UFCD) e respetivas cargas horárias previstas em cada matriz curricular-base;
- ii. A redistribuição dos tempos/horas fixados entre componentes da matriz curricular-base ao longo do ciclo ou nível de ensino ou ciclo de formação;
- iii. A criação de novas disciplinas, através da reafetação de tempos/horas fixados para as disciplinas constantes da matriz curricular-base;
- iv. A organização diversa de turmas, grupos de alunos ou de aprendizagem, considerando o número total de turmas por ano de escolaridade ou de formação aprovado na rede de ofertas educativas e formativas;
- v. A gestão interturmas dos tempos/horas fixados nas matrizes curriculares-base, através de distribuição de cargas horárias ao longo do ciclo ou nível de ensino ou ciclo de formação, sem exceder o total da carga horária semanal, quando aplicável. (alínea c) do número 1 do artigo 23.º da Portaria n.º 313/2022, de 20 de junho)

À semelhança do território nacional, as políticas educativas regionais têm procurado incentivar o desenvolvimento de uma nova conceção organizacional de escola, mais autónoma, colaborativa, inclusiva e aberta à comunidade, assente no desenvolvimento de projetos próprios

que promovam o sucesso educativo, a melhoria contínua das aprendizagens e as qualificações dos estudantes.

3.2.9. Avaliação das Aprendizagens

As políticas públicas de educação definidas nos últimos seis anos no sistema educativo português têm sido orientadas para o desenvolvimento de processos e práticas escolares com o foco na qualidade das aprendizagens e na inclusão. Dada a necessidade de melhorar as práticas de avaliação pedagógica e de ensino (Fernandes et al., 2020), as medidas adotadas foram articuladas com uma abordagem distinta à avaliação das aprendizagens dos alunos, centrando-se na sua dimensão formativa. A avaliação é delineada como um instrumento ao serviço das aprendizagens e não com o fim último de aferir o que os alunos aprendem (Costa, J., 2019).

Neste sentido, foi desenvolvido, a partir de setembro de 2019, o Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica, usualmente designado por Projeto MAIA, coordenado pelo Prof. Doutor Domingos Fernandes, do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, atual Presidente do Conselho Nacional de Educação.

O projeto, de âmbito nacional e de adesão voluntária, assentou nos seguintes princípios fundamentais: as aprendizagens dos alunos assumem um lugar central nos processos pedagógicos, sendo os professores encarados como profissionais qualificados capazes de mediar esses processos; uma das tarefas fundamentais da educação e do ensino é aprender a pensar; o currículo deve ser concebido “para se Aprender a Conhecer, a Pensar, a Ser, a Viver e a Estar” (Fernandes et al., 2020, p. 11); a avaliação, o ensino e a aprendizagem são processos pedagógicos indissociáveis e devem estar integrados; e o principal objetivo da avaliação pedagógica é fornecer feedback para que os alunos possam aprender melhor.

Trata-se de um projeto multidimensional que atendeu às seguintes dimensões: 1) dimensão teórica e de fundamentos; 2) dimensão conceitual; 3) dimensão de formação; 4) dimensão de acompanhamento; 5) dimensão de monitorização; e 6) dimensão de investigação (Fernandes, 2020).

O projeto MAIA foi implementado por uma Equipa Central⁴⁵, a quem competiu a realização de formação, a elaboração e distribuição de materiais de apoio, bem como a coordenação, acompanhamento e monitorização do projeto. O projeto foi desenvolvido em três momentos distintos (tabela 13), tendo como destinatários os Centros de Formação de

⁴⁵ Constituída por Domingos Fernandes, Eusébio André Machado, Hélder Pais, Fernanda Candeias, Olga Morouço, Rosália Silva, Carmen Lourenço e Guilherme Rocha.

Associações de Escola (CFAE), os agrupamentos de escola / escolas não agrupadas, formadores e representantes para a AFC. A finalidade do projeto foi contribuir para a melhoria das práticas pedagógicas das escolas e dos professores no domínio da avaliação das aprendizagens dos alunos.

Tabela 13

Organização e Desenvolvimento do Projeto MAIA

Momentos	Calendarização	Atividades desenvolvidas
1.º Momento	setembro e outubro de 2019	Realização de seminários de formação destinados a formadores e representantes para a AFC subordinados aos seguintes temas: <i>Fundamentos e Natureza da Avaliação, Conceitos e Práticas de Avaliação Pedagógica</i> (ex: <i>Avaliação Formativa, Avaliação Sumativa, Classificação, Feedback, Rubricas de Avaliação, Critérios de Avaliação</i>), <i>Conceção e Desenvolvimento de Projetos Pedagógicos e Perspetivas de Formação de Professores</i>)
2.º Momento	Ano letivo 2019 / 2020 - Fase de Iniciação	- Realização de Ações de Curta Duração pelos CFAE - Realização de Seminários de Formação pelos CFAE (<i>Seminários do Vimeiro</i>) - Início das Oficinas de Formação
	Ano letivo 2019 / 2020 - Fase de Consolidação	- Continuação das Oficinas de Formação em regime a distância com o objetivo de elaborar Projetos de Intervenção para serem implementados na Fase de Autonomia. - Elaboração e disponibilização por parte da Equipa Central de recursos e outros materiais (ex: Folhas, Textos de Apoio e Memorandos⁴⁶). - Sessões de acompanhamento e monitorização por parte da Equipa Central.
	Ano letivo 2020 / 2021 - Fase de Autonomia	Execução nas escolas de Projetos de Intervenção desenvolvidos pelos formandos no contexto das Oficinas de Formação
3.º Momento	agosto de 2020	Processo de investigação

Nota. Adaptado de Fernandes et al. (2020)

Relativamente à abrangência do projeto, no ano letivo 2019/2020, aderiram ao mesmo 88 CFAE que, por sua vez, organizaram 88 Oficinas de Formação, que envolveram 1555 formandos, nomeadamente docentes de todos os níveis de escolaridade, que elaboraram 289 Projetos de Intervenção. Fernandes (2020) estima que o projeto MAIA poderá ter envolvido, no mínimo, 2500 docentes formandos, de cerca de 400 agrupamentos de escola / escolas não agrupadas, uma vez que os CFAE tomaram a iniciativa de desenvolver mais 87 Oficinas de

⁴⁶ Anexo B do Relatório “Para uma avaliação pedagógica: dinâmicas de processos de formação no projeto MAIA (2019-2020).” <https://bit.ly/3tS9zGD>

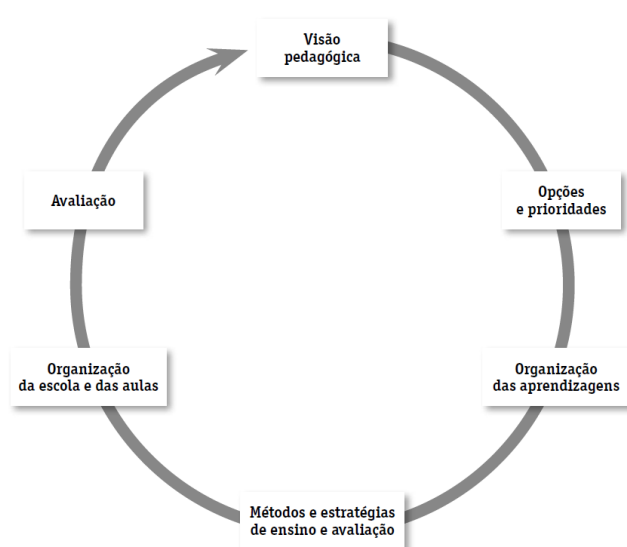
Formação que organizaram e desenvolveram segundo as mesmas metodologias e adotaram os mesmos materiais, apesar de não estarem integradas no projeto.

Importa referir que nenhum estabelecimento de ensino da Região Autónoma da Madeira integrou o projeto MAIA.

Fazendo uma leitura retrospectiva das medidas de política educativa concretizadas em Portugal nos últimos seis anos, estas revelam uma preocupação em reestruturar a escola para responder ao Perfil dos Alunos do século XXI, realçando-se a necessidade de as escolas e os professores intervirem na gestão curricular, deslocando-se o poder de decisão para a escola, para os seus órgãos e para a comunidade educativa. Segundo Roldão e Almeida (2018b), gerir o currículo significa tomar decisões relativamente aos pilares das teorias curriculares clássicas, ou seja, *o quê, para quê, quando e como ensinar*, de forma a atingir as aprendizagens pretendidas. Os principais campos de decisão curricular (figura 29) nos quais as escolas e os professores se devem centrar são: visão pedagógica; opções e prioridades; organização das aprendizagens; métodos e estratégias de ensino e avaliação; modos de organização da escola e das aulas; e avaliação do resultado das opções tomadas, sendo que qualquer tomada de decisão num deles repercute-se nos restantes.

Figura 29

Articulação entre campos de decisão curricular



Nota. Roldão e Almeida (2018b, p. 28)

As orientações apontam no sentido de as escolas flexibilizarem o currículo, adotarem estratégias promotoras da inclusão e do sucesso educativo de todos os alunos e apostarem em ações inovadoras nos domínios pedagógico, curricular e organizacional, através da articulação curricular, do trabalho interdisciplinar, da inovação educativa e da interligação com a comunidade (Morgado & Silva, 2019).

De forma a facilitar a aprendizagem significativa de conhecimentos globais e integrados, a articulação curricular assume especial importância como processo facilitador da interligação de saberes provenientes de diferentes áreas do conhecimento (Morgado & Tomaz, 2010). Neste sentido, as escolas devem responder aos três tipos de articulação definidos por Alonso (1996, p. 23):

Articulação vertical ou continuidade curricular - implica que exista no currículo uma sequência progressiva e interligada entre as diferentes unidades, anos e ciclos que constituem o percurso escolar, de forma a permitir aos estudantes a integração das diferentes experiências aprendizagens;

Articulação horizontal - refere-se à necessidade de a estrutura curricular permitir a interligação entre todas as capacidades, saberes e atitudes, desenvolvidos nas diferentes atividades curriculares, numa perspetiva globalizadora e integradora do saber e da experiência;

Articulação lateral ou a abertura ou meio - prevê a contextualização das atividades nas experiências e nas conceções prévias dos estudantes, de forma a poderem dar sentido ao que aprendem e, ao mesmo tempo, tornarem funcionais essas aprendizagens, numa lógica de aplicação e transferência para novas aprendizagens e para a resolução de situações e problemas de vida, o que releva da importância das interações entre a escola a família e outros membros da comunidade educativa.

A autonomia e flexibilidade curricular só serão realidade se as escolas e os professores flexibilizarem, articularem o currículo e inovarem as suas práticas (Morgado & Silva, 2019). Para isso, retomamos os conceitos de flexibilização e de autonomia curricular propostos por Morgado e Silva (2019): a flexibilização como uma forma distinta de promover aprendizagens, que possibilita a concretização de objetivos idênticos por caminhos diferentes e que permita que todos os alunos possam aprender; e a autonomia curricular como a capacidade de os professores tomarem decisões na recontextualização do currículo nacional às especificidades do meio e às características e necessidades dos alunos. Este é o grande desafio da educação no século XXI, que deve ser assumido não só pelas políticas educativas, mas também pela ação

organizacional das escolas, pelas lideranças e pela ação profissional dos docentes, porque “obriga a rever a missão da escola e da docência” e “obriga a uma metamorfose nos modos de pensar, planejar, agir e interagir” (Alves, 2017, p. 11).

3.3. Refletindo sobre a Autonomia e Flexibilidade Curricular

As reorganizações curriculares em Portugal têm sido fortemente influenciadas pelas políticas educativas internacionais do final do século XX, que colocaram o currículo no centro do debate político, a que Pacheco (2008, p. 24) designou de “curricularização” das reformas educativas, relegando para segundo plano outros pontos críticos do sistema. No final da década de 80, assistiu-se, em Portugal, a um movimento de descentralização das políticas curriculares, marcado pela atribuição às escolas e aos seus atores de uma maior autonomia nas tomadas de decisão (Fernandes, 2006; Leite, 2006, 2019). A autonomia das escolas e a flexibilidade curricular instituíram-se como princípios centrais das políticas educativas a partir da década de 90 do século XX, assistindo-se à passagem do paradigma do currículo uniforme (Formosinho, 2007), igual para todo o território nacional para um paradigma de contextualização local do currículo prescrito a nível central.

Em 2018, com a publicação do Decreto-Lei n.º 55, o Ministério da Educação resgatou o conceito de gestão flexível do currículo, que havia sido consagrado nos Decretos-Lei n.º 6 e 7/2001, de 18 de janeiro, que procederam à reorganização curricular dos ensinos básicos e secundário respetivamente, e reconheciam a necessidade de ultrapassar uma visão de currículo como “um conjunto de normas a cumprir de modo supostamente uniforme em todas as salas de aula” (Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 6/2001) e de apoiar o desenvolvimento de novas práticas de gestão curricular, no âmbito da crescente autonomia das escolas. Com a publicação destes diplomas, no início do século XXI, assumia-se claramente que as escolas portuguesas tinham vindo a

construir processos de gestão curricular no quadro de uma flexibilidade que procura encontrar respostas adequadas aos alunos e aos contextos concretos em que os professores trabalham diariamente [pelo que se torna fundamental atribuir às escolas] uma maior capacidade de decisão relativamente ao desenvolvimento e gestão das diversas componentes do currículo e a uma maior articulação entre elas, bem como um acréscimo de responsabilidade na organização das ofertas educativas. (Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 6/2001)

Esta orientação curricular determinou a necessidade de as escolas elaborarem um projeto curricular próprio, adequado aos contextos locais, sob a forma de um Projeto Curricular de Escola, aprovado pelos órgãos de administração e gestão das escolas, e por Projetos Curriculares de Turma, elaborados de acordo com as especificidades e exigências de cada turma. Todavia, muitos dos projetos curriculares construídos foram elaborados na base da imposição legal e assumiram características de documentos meramente burocráticos. Costa (2003, p. 1321) designou os motivos que estiveram na base da elaboração destes projetos como “a moda, o decreto e a estratégia de mudança”. Em geral, a maioria dos projetos revelou efeitos insignificantes na implementação de mudanças significativas nas práticas curriculares.

Apesar do pioneirismo dos normativos publicados no início do século XXI, com a queda do Governo no final de 2001, a flexibilidade curricular não foi eliminada porque “não houve de imediato alteração da lei, mas porque através de pequenas mudanças e sobretudo por falta de apoio explícito, ela foi de facto esquecida por tal forma que definiu e morreu sem se dar por isso” (Freitas, 2019, p. 41). O tema da flexibilidade curricular deixou, assim, de estar no centro do debate educativo durante alguns anos. Em 2012, foi publicado o Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, alterado pelos Decretos-Leis n.º 91/2013, de 10 de julho, n.º 176/2014, de 12 de dezembro e 17/2016, de 4 de abril, que reorganizou os currículos dos ensinos básico e secundário, retomando o conceito conservador de currículo como “o conjunto de conteúdos e objetivos que, devidamente articulados, constituem a base da organização do ensino e da avaliação do desempenho dos alunos, assim como outros princípios orientadores que venham a ser aprovados com o mesmo objetivo” (artigo 2.º do Decreto-Lei n.º 139/2012).

A partir de 2018, com a aposta na autonomia e flexibilidade curricular, Palmeirão e Alves (2017, p. 4) consideram que o currículo se torna uma ferramenta para promover o sucesso escolar, mediante o assumir de compromissos da “transdisciplinaridade, de participação e de reforço da autonomia e responsabilidade pessoal e coletiva.”

Diversos autores têm refletido criticamente sobre a implementação da AFC nas escolas (Leite, 2019; Lima, 2020; Moraes, 2019; Pacheco et al., 2018; Palmeirão & Alves, 2017).

Um dos autores mais críticos tem sido Licínio Lima que considera a autonomia atribuída às escolas para gerir o currículo bastante ambígua (Lima, 2020). O autor afirma que as escolas passaram a ser “objeto de um desafio em termos de assunção plena da autonomia curricular, da flexibilidade, da capacidade de inovação e diferenciação pedagógicas” (p. 174) que foi lançado pelo Governo a nível político e legislativo, mas também ao nível da execução efetiva no plano da ação organizacional. Por outras palavras, o autor critica o facto de o Governo ter decretado para todas as escolas uma apropriação efetiva da autonomia (Decreto-Lei n.º 55/2018), após um

período de experimentação (PAFC), por alegadamente presumir que as escolas não ousariam ou não seriam capazes de a operacionalizar sem esta estar juridicamente consagrada.

O autor censura fortemente o Decreto-Lei n.º 55/2018 ao qual se refere como um “tratado teórico” (Lima, 2020, p. 183), pela quantidade de prescrições externas emanadas pelo Ministério da Educação, pelo seu grau de formalização, de detalhe e de conceptualização, e aponta algumas contradições patentes neste diploma, como por exemplo, a necessidade de organização autónoma do trabalho pedagógico evidenciada no normativo, por oposição à padronização de regras e procedimentos emanadas centralmente.

Lima (2020) suscita a questão sobre o conceito de autonomia pretendido por parte do Governo, se uma autonomia associada a poder de decisão ou se apenas uma autonomia de gestão, assumidamente de natureza técnico-instrumental e operacional. Não se pode confundir autonomia curricular com autonomia de gestão curricular. A autonomia curricular pressupõe uma autonomia de conceção em coautoria com o poder central e envolve tomadas de decisão relativamente aos fins e objetivos da educação escolar (incluindo a avaliação). A autonomia de gestão curricular relaciona-se com a execução e operacionalização mais contextualizadas do currículo central, através da disponibilização dos meios que melhor permitam atingir os fins e concretizar o currículo centralmente decidido.

A matriz do currículo é claramente nacional, sendo as componentes curriculares centralmente definidas no Decreto-Lei n.º 55/2018, no qual são identificadas as áreas, as disciplinas e as cargas horárias dentro de cada ciclo ou nível de ensino. Nas palavras de Pacheco e Sousa (2018, p. 140), o currículo é constituído por uma “montanha de normativos fragmentados, repetitivos e contraditórios, sendo uma tarefa hercúlea a sua definição e compreensão nos textos distribuídos por leis, decretos-lei, portarias, despachos e despachos normativos.” Para além disso, tem sido marcado pela “ambiguidade política, com decisões a oscilar entre o currículo insular, detalhado pelas disciplinas, e o currículo relacional, de natureza sociocultural. Porém, o currículo das disciplinas é o mais marcante nas aprendizagens escolares, fortemente reforçada nos últimos anos”.

Para além disso, Pacheco et al. (2018) afirmam que o currículo nacional é fortemente determinado quer pelos programas e manuais escolares, quer pelas competências e metas curriculares que se pretendem atingir. O currículo orientado para as competências é criticado de forma incisiva por Young (2010), que defende que a utilização das competências em contexto escolar está relacionada com “uma visão excessivamente instrumental do conhecimento e da educação que envolvem” (p. 204). A meta curricular, por sua vez, é encarada por Pacheco e Sousa (2018) como “um *standard* de conteúdos apresentados na forma de lista

extensa de objetivos, com a função de regular o ensino e a aprendizagem, sobrepondo-se ao programa” (p. 140).

Com a publicação do novo currículo dos ensinos básico e secundário, parece que se tomou a decisão, uma vez mais, de não alterar de forma profunda e significativa os programas, que não são mais do que meros guiões dos manuais escolares (Pacheco et al., 2018), continuando assim a repercutir “o conhecimento dos poderosos” em detrimento do “conhecimento poderoso” (Young, 2007).

As medidas de política educativa atuais remetem para a valorização e centralidade da escola, dos professores e dos alunos, enquanto ponto de partida para uma gestão flexível e contextualizada do currículo. No entanto, apesar de nos discursos políticos e normativos se privilegiar a descentralização e a autonomia das escolas, a verdade é que na questão da organização curricular ainda prevalece a racionalidade tyleriana (Tyler, 1949), marcadamente técnica e burocrática, implementada de uma forma linear e sequencial (Carvalho, 2011). A escola pública portuguesa mantém um sistema centralizado nos seus mecanismos de decisão, visível no comportamento hierárquico e autoritário do Ministério da Educação. Há mais de três décadas que se “mantém a dualidade ora de um processo de implementação administrativa, com reforço da componente nacional, ora de justificação descentralizada e flexível ao nível das práticas” (Pacheco et al., 2018, p. 136).

O aumento da autonomia das escolas parece ter tido sempre como contrapartida o reforço dos mecanismos de controlo do Ministério da Educação, numa clara subordinação do processo de desenvolvimento do currículo às diretrizes nacionais, que estabelecem relações de poder entre as diversas disciplinas e áreas de saber, nomeadamente através da atribuição de carga horária diferente entre disciplinas, do prestígio de umas em detrimento de outras e da avaliação formal de algumas. Fino (2017) garante estarmos perante uma arquitetura curricular globalizada e massificadora, na qual

a matemática, as línguas e as ciências estão no topo. Em seguida, as humanidades (história, geografia, estudos sociais) e a educação física. Na base ficam as artes, mas existindo também uma hierarquia entre elas: as artes plásticas e a música têm geralmente um estatuto mais elevado do que o teatro e a dança. (p. 29)

As decisões de âmbito político e organizacional mais relevantes, nomeadamente os níveis de ensino, os anos de escolaridade e a avaliação externa dos alunos, nunca chegam a ser questionadas e muito menos flexibilizadas. Segundo Lima (2020, p. 184) “São permitidas

algumas adaptações localizadas, alguma flexibilidade promotora de maior eficiência e de gestão da crescente diversidade, desde que a inflexibilidade dos princípios não seja posta em causa.”

Por estes motivos, Lima (2020) encara a AFC apenas como a operacionalização de técnicas de gestão com vista a uma possível flexibilidade de execução contextualizada e orientada para a gestão das diversidades sociais e culturais. A AFC não está orientada para a transformação estrutural das escolas, do currículo, da pedagogia e da avaliação. A governação das escolas, as decisões estratégicas e as estruturas organizacionais são quase sempre previamente e centralmente definidas, para além das escolas e dos seus atores.

Fritsch e Leite (2020), por sua vez, realçam a tensão existente entre a autonomia e a flexibilidade curricular decretadas e a forma como são efetivamente concretizadas nas escolas, ou seja, reconhecem que a política educativa decretada através nos normativos legais depende de estratégias, condições e instrumentos que condicionam a sua concretização. Assim sendo, é imprescindível garantir que a formação inicial e contínua dos professores consegue dotá-los de competências e conhecimentos curriculares necessários para adequar o currículo aos contextos, bem como assegurar condições de trabalho que propiciem o trabalho colaborativo. Caso contrário, a autonomia e flexibilidade desejada não passarão de mero discurso retórico.

Leite (2019) alerta para o facto de que “a autonomia significa uma menor dependência relativamente a diretrizes exteriores, mas uma maior dependência em relação ao contexto em que está inserido e aos objetivos que viabilizem uma maior justiça curricular” (p. 92).

O normativo em questão reconhece os “professores enquanto agentes principais do desenvolvimento do currículo, com um papel fundamental na sua avaliação, na reflexão sobre as opções a tomar, na sua exequibilidade e adequação aos contextos de cada comunidade escolar” (alínea d) do artigo 4.º) e promove o “envolvimento dos alunos e encarregados de educação na identificação das opções curriculares da escola (alínea e) do artigo 4.º). Esta orientação normativa remete para os conceitos de “escola curricularmente inteligente (Leite, 2003) e do poder de “agência” dos professores como recontextualizadores do currículo nacional (Leite et al., 2019). Este desígnio surge referenciado no Decreto-Lei n.º 55/2018 como “coautoria curricular” (alínea h) do artigo 4.º).

Para se cumprir este desiderato, Leite (2019) enfatiza que é imperativo envolver as instituições de ensino superior com responsabilidade na formação de professores na rutura com a conceção uniforme e igual do currículo para todo o território nacional e dos professores como meros executores e transmissores. A mesma autora realça que se não forem criadas e disponibilizadas redes de suporte às medidas decretadas, estas não passarão de “um belo discurso que dificilmente produzirá os resultados desejados.” (Leite, 2019, p. 92).

Morais (2019) refere que o sucesso da AFC exige uma mudança da gramática escolar (Dale, 2008), especialmente a três níveis: turmas e horários; gestão curricular e constituição de equipas de docentes. Relativamente às turmas e horários, deve-se possibilitar que as escolas possuam flexibilidade na organização dos grupos de trabalho (ao nível da dimensão e da sua constituição), na configuração dos espaços (a disposição e organização da sala de aula) e na gestão e flexibilização dos horários. Estes critérios devem ser pensados em função das aprendizagens e das metodologias de trabalhos que se pretende adotar, uma vez que são fundamentais no reforço de um determinado desempenho por parte do professor e dos alunos.

A gestão curricular que se pretende que seja multidisciplinar e partilhada em domínios de autonomia curricular, com vista ao desenvolvimento de competências transversais, esbarra em obstáculos externos à sua plena concretização. Esses entraves são, a título de exemplo, o recrutamento e agregação dos professores em diferentes grupos de recrutamento, a que Moraes (2019, p. 107) se refere como “estanquicidade do exercício da profissão”, que reforça mecanismos e vivências de isolamento na lecionação e visões restritas do currículo.

A constituição de equipas educativas que se mantenham ao longo dos anos e efetuem uma gestão flexível do currículo ao longo da escolaridade, garantindo a passagem de informação entre ciclos é condição *sine qua non* para um trabalho articulado e integrado para o desenvolvimento das áreas de competências definidas no Perfil dos Alunos. A importância da colaboração entre os docentes para a melhoria do ensino e da aprendizagem dos alunos tem sido amplamente discutida por diversos autores (Darling-Hammond & McLaughlin, 1995; McLaughlin & Talbert, 2006; Slater, 2008), enquanto meio privilegiado para a partilha de conhecimentos e de responsabilização com a mudança e a inovação. No entanto, a falta de estabilidade e a mobilidade de docentes que se verifica nas escolas portuguesas comprometem a continuidade do trabalho e, em última instância, as aprendizagens dos alunos.

É urgente esta mudança da gramática escolar, de forma a possibilitar uma articulação horizontal e vertical do currículo e uma outra organização do trabalho com os alunos, assumindo os professores o papel de verdadeiros decisores curriculares.

Este tamanho único de norte a sul do país perpetuado pela falta de autonomia curricular, pela regulação externa de exames centrados em conteúdos, por manuais escolares que procuram facilitar a vida aos docentes, mas que os substituem no trabalho de desenvolvimento curricular, por décadas de mobilidade entre escolas que sistematicamente desfazem grupos e equipas educativas sem qualquer ganho para as aprendizagens, por uma regulação profissional que tende para tornar igual as regras, os horários, as turmas, as medidas de promoção do sucesso, e até os projetos educativos, o

que faz com que, no cerne do trabalho escolar a nível nacional, tudo seja de tamanho único. (Morais, 2019, p. 108)

Urge alterar o modelo escolar baseado nos saberes disciplinares para um modelo de conhecimento integrado assente numa estrutura curricular alicerçada nas necessidades e interesses dos alunos num processo de interação e envolvimento ativo com o meio (Palmeirão & Alves, 2017). O currículo só se torna projeto curricular (que representa o principal propósito do projeto educativo da escola) quando as escolas adequam o currículo nacional às características do seu contexto, numa lógica de contextualização curricular, através da definição de opções e prioridades de aprendizagem dos seus alunos (Projetos Curriculares de Turmas) e da definição de modos diferentes para as operacionalizar (organização do trabalho dos alunos e diferenciação pedagógica), com a finalidade de potenciar a consecução por todos das aprendizagens pretendidas - as Aprendizagens Essenciais (Roldão & Almeida, 2018b).

Não obstante, a ação organizacional das escolas e dos seus atores não muda exatamente à velocidade imposta pelas “reformas decreto” (Lima, 2020, p. 175), pelo que a análise dos impactos do desafio do Governo às escolas ao nível da AFC exige mais tempo de implementação, por um lado, e por outro, carece da realização de investigações aprofundadas sobre as práticas escolares. Neste sentido, torna-se revelante compreender o modo como a autonomia e a flexibilidade curricular decretada está a ressurgir nas estratégias das escolas e na ação concreta dos seus atores, ou seja, como esta está sendo apropriada e construída (Barroso, 1996a).

3.4. Efeitos da Pandemia COVID-19 na Educação

No final do ano 2019, foi reportado em Wuhan (China) o surto de um novo Coronavírus (SARS-CoV-2), que rapidamente começou também a surgir em outros países. Em fevereiro de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) atribuiu, oficialmente, a designação de COVID-19 à doença provocada pelo novo coronavírus. Esta designação resulta do acrónimo em inglês da expressão “doença por coronavírus” (*coronavirus disease*) e do ano em que foi identificada pela primeira vez (CNE, 2021a).

Em 2020, a 2 de março foram confirmados os primeiros casos de infeção por COVID-19 em Portugal e a 12 de março a OMS declarou o surto desta doença como pandemia.

Um pouco por todo o Mundo, a pandemia expandiu-se rapidamente e dada a dimensão que assumiu impôs respostas e medidas de contenção que ultrapassaram a questão da saúde

pública e causaram impacto social, económico e político (Reimers & Schleicher, 2020), de forma a tentar conter ou mitigar os seus efeitos na saúde, na educação, no trabalho e no bem-estar das pessoas (CNE, 2021a), o que originou o confinamento de milhões de pessoas.

Neste seguimento, o Governo português promulgou o Decreto-Lei n.º 10-A/2020, de 13 de março, que estabeleceu medidas excecionais e temporárias relativas à situação epidemiológica da COVID-19 e determinou a suspensão de todas as atividades letivas e não letivas e formativas presenciais nos estabelecimentos de todos os níveis de educação e ensino, a partir de 16 de março (artigo 9.º).

As escolas acabaram por se manter fechadas até ao final do ano letivo 2019/2020 para os alunos dos 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do 10.º ano de escolaridade. Segundo o CNE (2021a), “Para o primeiro encerramento de escolas não houve preparação possível. O sistema educativo português teve que reagir, com as forças e os meios de que dispunha e que pôde inventar, para assegurar a continuidade educativa, numa experiência «ao vivo»” (p. 13).

Perante a suspensão abrupta das atividades letivas e pedagógicas presenciais, o Governo português iniciou um processo inédito que designou de ensino remoto de emergência, usualmente conhecido por ensino a distância, adiante designado por E@D (CNE, 2021b), transferindo para espaços de aprendizagem online estratégias, metodologias e práticas pedagógicas próprias dos espaços de aprendizagem tradicionais (Pereira et. al., 2021), tais como as salas de aula.

A escola, já sujeita aos desafios das rápidas e profundas transformações sociais, políticas e económicas dos primeiros vinte anos do século XXI, foi confrontada com uma alteração invasiva do seu modo de organização e com a urgência de repensar as suas estratégias pedagógicas e as potencialidades da sua autonomia. (CNE, 2021b, p. 152)

Neste seguimento, foram empreendidas diversas medidas de apoio às escolas, aos professores e aos alunos, nomeadamente:

- O Ministério da Educação criou um grupo, com mais de uma centena de profissionais, para acompanhar e dar apoio às escolas na sua adaptação ao ensino a distância.
- A Direção-Geral da Educação e a Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I.P. (ANQEP) lançaram a página “Apoio às Escolas”, com um conjunto de recursos de apoio na utilização de metodologias de ensino a distância (E@D. Também foi divulgado um vídeo, dirigido a pais e famílias, com dez conselhos sobre o acompanhamento de aulas em casa.

- Iniciou-se um projeto #DesportoEscolarAtivo#FicaOn, através do qual os alunos foram desafiados a cumprir exercícios desportivos em família, para combate ao sedentarismo juvenil.
- Foram divulgados 8 Princípios Orientadores para a implementação do ensino a distância (E@D) nas escolas, para as apoiar na conceção da melhor estratégia e Plano de Ensino a Distância, tendo em conta a sua realidade e o curto espaço de tempo disponível, garantindo que todas as crianças e jovens continuassem a aprender.
- Foi organizada formação para o ensino digital destinada a docentes e diretores escolares.
- Foram emitidas recomendações e orientações para professores e alunos em relação ao uso seguro da Internet, bem como medidas de segurança específicas para o uso das plataformas Zoom, Moodle, Microsoft Teams.
- Foi implementado o recurso #EstudoEmCasa na RTP Memória (para o Ensino Básico, com ajustamentos na programação da RTP2 para seguir as Orientações Curriculares da Educação Pré-escolar) (CNE, 2021a, p. 27).

O Ministério da Educação disponibilizou, em colaboração com a RTP, um serviço letivo pela televisão para os alunos dos 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, designado #EstudoEmCasa⁴⁷, que foi transmitido pelo canal RTP Memória, a partir de 20 de abril, sob o lema *#EstudoEmCasa, mas não estudo sozinho*. As emissões decorreram nos dias úteis, entre as 09h00 e as 17h50 (figura 30) (DGE, 2020). Ao nível da educação pré-escolar, as Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar foram asseguradas através da programação da RTP2. Nas Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira, foram também incluídas as disciplinas do ensino secundário, que foram transmitidas pelos polos regionais da RTP e incluíram também as disciplinas do ensino secundário (CNE, 2021a). Este recurso de apoio revelou-se muito importante, particularmente para os alunos que não tinham ligação à Internet ou não possuíam dispositivos digitais (Fraga et al., 2021), já que a transmissão através do canal RTP Memória garantiu que todos os que tinham televisão conseguissem aceder a estes recursos via televisão digital terrestre (TDT).

⁴⁷ Disponível em: <https://www.rtp.pt/estudoemcasa>

Figura 30

Horário semanal do serviço letivo pela televisão #EstudoEmCasa

	segunda-feira	terça-feira	quarta-feira	quinta-feira	sexta-feira
09:00 - 09:30	PORTUGUÊS (11e 22anos)	ESTUDO DO MEIO E CIDADANIA (11e 22anos)	PORTUGUÊS (11e 22anos)	ESTUDO DO MEIO (11e 22anos)	MATEMÁTICA (11e 22anos)
09:40 - 10:10	HORA DA LEITURA (11e 22anos)	EDUCAÇÃO ARTÍSTICA (11e 22anos)	MATEMÁTICA (11e 22anos)	EDUCAÇÃO ARTÍSTICA (11e 22anos)	EDUCAÇÃO FÍSICA (11e 22anos)
10:20 - 10:50	PORTUGUÊS (31e 42anos)	ESTUDO DO MEIO E CIDADANIA (31e 42anos)	PORTUGUÊS (31e 42anos)	HORA DA LEITURA (31e 42anos)	INGLÊS (31e 42anos)
11:00 - 11:30	MATEMÁTICA (31e 42anos)	EDUCAÇÃO FÍSICA (31e 42anos)	MATEMÁTICA (31e 42anos)	ESTUDO DO MEIO (31e 42anos)	OFICINA DE ESCRITA (31e 42anos)
11:40 - 12:10	CIÊNCIAS NATURAIS (51e 62anos)	MATEMÁTICA (51e 62anos)	CIÊNCIAS NATURAIS E CIDADANIA (51e 62anos)	MATEMÁTICA (51e 62anos)	INGLÊS (51e 62anos)
12:20 - 12:50	PORTUGUÊS (51e 62anos)	EDUCAÇÃO FÍSICA (51e 62anos)	HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL (51e 62anos)	PORTUGUÊS (51e 62anos)	HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL (51e 62anos)
13:00 - 13:30	PORTUGUÊS LÍNGUA NÃO MATERNA (INICIAÇÃO) (17e 22anos)	PORTUGUÊS LÍNGUA NÃO MATERNA (INICIAÇÃO) (17e 22anos)	PORTUGUÊS LÍNGUA NÃO MATERNA (INTERMÉDIO) (17e 22anos)	PORTUGUÊS LÍNGUA NÃO MATERNA (INICIAÇÃO) (17e 22anos)	PORTUGUÊS LÍNGUA NÃO MATERNA (INTERMÉDIO) (17e 22anos)
14:00 - 14:30	PORTUGUÊS (71e 82anos)	INGLÊS (71e 82anos)	CIÊNCIAS NATURAIS (71e 82anos)	FÍSICO-QUÍMICA (71e 82anos)	MATEMÁTICA (71e 82anos)
14:40 - 15:10	HISTÓRIA E CIDADANIA (71e 82anos)	MATEMÁTICA (71e 82anos)	GEOGRAFIA E CIDADANIA (71e 82anos)	EDUCAÇÃO FÍSICA (71e 82anos)	PORTUGUÊS (71e 82anos)
15:20 - 15:50	ESPAÑHOL (91e 102anos)	ALEMÃO (91e 102anos)	FRANCÊS (91e 102anos)	ESPAÑHOL (91e 102anos)	LEITURA E LITERATURA (91e 102anos)
16:00 - 16:30	PORTUGUÊS (91e 102anos)	MATEMÁTICA (91e 102anos)	CIÊNCIAS NATURAIS E FÍSICO-QUÍMICA (91e 102anos)	INGLÊS (91e 102anos)	ESCRITA (91e 102anos)
16:40 - 17:10	INGLÊS (91e 102anos)	CIÊNCIAS NATURAIS E FÍSICO-QUÍMICA (91e 102anos)	MATEMÁTICA (91e 102anos)	MATEMÁTICA E FÍSICO-QUÍMICA (91e 102anos)	FRANCÊS (91e 102anos)
17:20 - 17:50	HISTÓRIA (91e 102anos)	EDUCAÇÃO FÍSICA (91e 102anos)	GEOGRAFIA E CIDADANIA (91e 102anos)	PORTUGUÊS (91e 102anos)	ALEMÃO (91e 102anos)

CONTEÚDOS PARA AS CRIANÇAS EM IDADE PRÉ-ESCOLAR

RTP2

PUFFIN ROCK | SEGUNDAS E QUINTAS ÀS 09:15
 MOUK | SEGUNDAS E QUINTAS ÀS 09:20
 A GRANDE DESCOBERTA | TERÇAS E SEXTAS ÀS 09:15

PEG E O GATO | TERÇAS E SEXTAS ÀS 09:30
 KIWÍ | QUARTAS-FEIRAS ÀS 09:15
 DESAFIO #FICOCAS | DE SEGUNDA A SEXTA ÀS 09:00

Nota. DGE (2020)

Ainda numa fase inicial, as maiores preocupações do Ministério da Educação foram garantir o acesso generalizado de todos os alunos aos dispositivos digitais e ligação à Internet, assegurar respostas sociais, incluindo refeições, para os alunos beneficiários da Ação Social Escolar e proporcionar formação aos docentes, entre outras (CNE, 2021a; 2021b).

Através do Decreto-Lei n.º 14-G/2020, de 13 de abril, alterado pelo Decreto-Lei n.º 20-H/2020, de 14 de maio, pela Lei n.º 20/2020, de 1 de julho, e pelo Decreto-Lei n.º 68/2020, de 15 de setembro, foram estabelecidas medidas excecionais e temporárias na área da educação, no âmbito da pandemia COVID-19. As aprendizagens dos alunos foram desenvolvidas através da modalidade de ensino não presencial, sendo que cada escola deveria recorrer às metodologias consideradas mais adequadas, de acordo com os recursos disponíveis e atendendo às orientações do Ministério da Educação. Para este efeito, as escolas desenvolveram Planos de E@D adaptados aos contextos em que estavam inseridas, competindo aos professores o devido acompanhamento dos alunos, no intuito de garantir um acesso equitativo de todos os alunos às aprendizagens (artigo 2.º). No caso do 3.º ciclo do ensino básico, pretendia-se que os professores, sob a coordenação dos diretores de turma, adaptassem o planeamento e a execução das atividades letivas ao regime não presencial e que monitorizassem os conteúdos ministrados nas sessões síncronas e nas assíncronas.

A Direção-Geral da Educação, em articulação com a Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I.P. (ANQEP), criou a página eletrónica *Apoio às*

*Escolas*⁴⁸ que facultou a toda a comunidade educativa um vasto conjunto de recursos de apoio à prática e aos processos de ensino-aprendizagem para todos os níveis de ensino. Nesta página foram disponibilizadas ferramentas digitais que permitiam a interação e a comunicação diária com os alunos. Foi também sugerido que os professores deveriam privilegiar atividades assíncronas, uma vez que estas se revelavam menos exigentes em termos de dispositivos digitais e de ligação à Internet, bem como a utilização de software de livre acesso, de forma a facilitar o acesso de todos os alunos aos recursos disponibilizados pelas escolas (DGE & ANQEP, 2020).

A nível internacional, a OCDE publicou o relatório *A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020* (Reimers & Schleicher, 2020), no intuito de apoiar a tomada de decisões educativas com vista ao desenvolvimento de respostas alternativas perante o encerramento das escolas. Atendendo, por um lado, às informações facultadas por 98 países e, por outro, aos resultados da última avaliação do PISA, este relatório descreve as respostas educativas de vários países à crise pandémica e define uma série de medidas e de recomendações com o propósito de atenuar o impacto da pandemia na educação e, consequentemente, nas aprendizagens dos alunos.

Na RAM, a Secretaria Regional de Educação, Ciência e Tecnologia, através da Direção Regional de Educação, apresentou um conjunto de sugestões e recomendações às escolas, através do Ofício Curricular n.º 5.0.0-53/2020, de 13 de abril de 2020⁴⁹, para a criação de Planos de E@D, de forma a assegurar as aprendizagens e o sucesso educativo das crianças e alunos de todos os níveis de ensino. Entre as sugestões apresentadas, destacamos as seguintes: a criação de equipas de apoio (para prestar apoio, organizar sessões de formação e partilhar recursos e metodologias); a definição de uma plataforma única de contacto com os alunos que permita sessões de trabalho síncrono e assíncrono (foi recomendada a utilização da plataforma Microsoft Teams e do Moodle Escolas⁵⁰); a criação de canais de comunicação simples (voz ou mensagem), de forma a garantir o contacto diário com os alunos, especialmente os que se encontram em situação de maior vulnerabilidade; o cumprimento do disposto no Regulamento Geral de Proteção de Dados e das recomendações da Comissão Nacional de Proteção de Dados; e a rentabilização dos recursos e conteúdos pedagógicos disponibilizados nas emissões televisivas.

⁴⁸ Disponível em: <https://apoioescolas.dge.mec.pt/mensagem-inicial>

⁴⁹ Disponível em: <https://bit.ly/38dp57l>

⁵⁰ Trata-se de um projeto da SRE que disponibiliza a todas as escolas da RAM de todos os níveis de ensino um espaço de aprendizagem interativo e dinâmico – <http://moodle.madeira-edu.pt/>

Durante os meses que se seguiram, escolas, professores, alunos, famílias e comunidade reorganizaram-se na tentativa de garantir a continuidade das aprendizagens escolares. Assistiu-se a um trabalho colaborativo sem precedentes, no qual diversas entidades cederam dispositivos digitais quer a escolas, quer a alunos, algumas editoras disponibilizaram graciosamente o acesso a recursos digitais e os professores constituíram redes de apoio e partilha entre si. Destes professores destacaram-se os professores de Informática que, por possuírem maiores competências ao nível da utilização das tecnologias, foram imprescindíveis no apoio às escolas e aos colegas (CNE, 2021a).

As aulas presenciais foram transferidas para ambientes virtuais através de sistemas de videoconferência e de plataformas de aprendizagem, tais como o *Zoom*, o *Moodle*, o *Microsoft Teams* ou o *Google Classroom*, entre outras. Foi exigido aos professores, aos alunos e às suas famílias uma grande capacidade de adaptação perante estes novos cenários pedagógicos.

O processo de avaliação também foi alvo de alterações, determinando-se um regime excecional e temporário no que se refere à realização e avaliação das aprendizagens dos alunos, entre outras. Relativamente à avaliação externa, no ano letivo 2019/2020, foram canceladas as provas de aferição (2.º, 5.º e 8.º anos de escolaridade); as provas finais do ensino básico (9.º ano); as “provas a nível de escola, realizadas como provas finais do ensino básico” e os “exames finais nacionais, quando realizados por alunos internos, para efeitos de aprovação de disciplinas e conclusão do ensino secundário” (artigo 6.º do Decreto-Lei n.º 14-G/2020, de 13 de abril, alterado pelo Decreto-Lei n.º 20-H/2020, de 14 de maio, pela Lei n.º 20/2020, de 1 de julho, e pelo Decreto-Lei n.º 68/2020, de 15 de setembro).

A partir de maio de 2020, foi decretada a reabertura das creches e dos estabelecimentos de educação pré-escolar. Nesta altura, foi também definido que os alunos dos 11.º e 12.º anos e dos 2.º e 3.º anos dos cursos de dupla certificação do ensino secundário voltariam ao ensino presencial, no caso das disciplinas sujeitas a exame final nacional, sendo que nas restantes disciplinas mantiveram o regime não presencial (CNE, 2021a). No regime presencial, as escolas reestruturaram os espaços, as turmas e os horários de professores e de alunos, para assegurar o cumprimento das normas sanitárias e o necessário distanciamento social.

Até ao final do ano letivo 2019/2020, as escolas mantiveram-se fechadas para os alunos dos 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do 10.º ano de escolaridade do ensino secundário.

Em julho de 2020, e na sequência do estado de emergência decretado pelo Governo em março do mesmo ano, o Conselho Nacional de Educação elaborou um inquérito por questionário dirigido às escolas e aos professores com funções de coordenação e do qual resultou o estudo intitulado *Educação em Tempo de Pandemia - Problemas, respostas e*

desafios das escolas (CNE, 2021a), que procurou compreender, por um lado, as estratégias e soluções utilizadas para fazer face à pandemia em contexto educativo, e por outro lado, identificar as principais dificuldades sentidas quer ao nível da gestão e da organização escolar, quer no processo de ensino-aprendizagem.

Perante o encerramento dos estabelecimentos de educação e ensino naquela que foi a primeira fase do confinamento, as principais conclusões deste estudo (CNE, 2021a) são as abaixo apresentadas.

1. A operacionalização do ensino remoto de emergência foi condicionada por dois fatores fundamentais: a carência de dispositivos digitais e de ligações à Internet de qualidade, quer na maioria das escolas em Portugal, quer nos agregados familiares; e a falta de formação adequada ao nível de competências digitais dos professores, dos alunos e das famílias para a utilização desses mesmos recursos.

2. O Governo Português e os órgãos de gestão das escolas tiveram de definir estratégias e medidas de ação de forma a garantir a continuidade do ensino e do apoio aos alunos, tais como proceder ao levantamento das necessidades de equipamentos digitais, estabelecer normas e formas de funcionamento, diferenciar formas de contacto com as famílias, alterar critérios e instrumentos de avaliação, entre outras.

3. Algumas medidas de apoio a alunos e famílias emanadas pelo Governo foram concretizadas pelas escolas, como por exemplo a abertura de determinadas escolas para alunos cujos pais desempenhavam funções em áreas consideradas prioritárias, o fornecimento de refeições e outras respostas sociais a alunos mais carenciados, o reforço dos serviços de psicologia e orientação, do serviço social e de outras áreas técnicas especializadas.

4. O estabelecimento de parcerias com a comunidade educativa foi uma das estratégias adotadas para colmatar algumas das necessidades identificadas e tentar assegurar a equidade nas aprendizagens por parte de todos os alunos, sendo as autarquias e juntas de freguesia as entidades que mais colaboraram com as escolas.

5. Para fazer frente à carência de competências digitais dos professores, dos alunos e das famílias, as escolas mobilizaram-se de forma a promover a formação de todos os agentes educativos.

6. O papel da escola passou a ser muito mais valorizado pela comunidade, especialmente pelos encarregados de educação, no que se refere às suas funções de “organização e apoio às aprendizagens”, ao “desenvolvimento da autonomia e sentido de responsabilidade” e à “socialização” (CNE, 2021a, p. 20).

7. Em relação ao facto de o E@D ter comprometido as aprendizagens, os professores mostraram-se divididos, sendo que a maioria dos docentes considera que isso não se verificou. A maioria dos professores também concordou que a maior parte dos alunos cumpriu regularmente as tarefas propostas.

8. O ensino remoto dificultou o cumprimento dos programas, não tendo sido possível abordar todos os conteúdos inicialmente previstos e tendo sido feitas adaptações curriculares com vista a priorizar as Aprendizagens Essenciais.

9. As sessões síncronas foram pouco eficazes para cumprir os programas, mas revelaram-se essenciais para atingir alguns propósitos, tais como o esclarecimento de dúvidas, a explicação e clarificação de conteúdos, a apresentação de desafios e exercícios e o questionamento e obtenção de feedback.

10. A maioria dos docentes revelou dificuldades na realização do trabalho autónomo, especialmente nos níveis de ensino com crianças mais novas, dada a falta de capacidade dos alunos em estabelecer prioridades, gerir o tempo e concretizar tarefas autonomamente. A maioria dos docentes afirmou facilidade no desenvolvimento de mecanismos de feedback.

11. A maioria dos professores optou por seguir modalidades que não implicassem a interação dos alunos. O pouco envolvimento dos alunos foi maioritariamente conseguido através da planificação e calendarização de tarefas e da realização de jogos e desafios. As metodologias ativas que colocam os alunos no centro do processo de aprendizagem foram assumidas apenas por menos de um quarto dos professores. Abordagens ativas como os trabalhos de grupo, o trabalho de projeto, o trabalho por portefólio, a aula invertida, *role playing* ou debates foram implementadas por um grupo muito reduzido de professores.

12. Os docentes utilizaram uma grande diversidade de recursos digitais e não digitais, nomeadamente fichas de trabalho, vídeos, páginas da internet, apontamentos elaborados pelos próprios, apresentações em PowerPoint e manuais escolares. Muitos destes recursos já eram utilizados no ensino presencial. Apenas uma pequena percentagem de professores utilizou de forma regular ferramentas para a criação de recursos educativos digitais, como por exemplo, *Padlet*, *Kahoot*, *Quizizz*, *PiktoChart*, entre outros. O recurso educativo *#EstudoEmCasa*, transmitido pela RTP, foi muito recomendado aos alunos.

13. O ensino a distância originou alterações no processo de avaliação das aprendizagens no que se refere aos critérios e instrumentos de avaliação e à valorização da avaliação formativa.

Após um verão mais ou menos controlado em termos de pandemia, o ano letivo 2020/2021 iniciou-se com um grande esforço do Ministério da Educação para que o ensino decorresse de forma presencial, no entanto, no início do 2.º período, em janeiro de 2021, e na

sequência de uma nova variante do vírus COVID-19 que deu origem à terceira vaga, verificou-se em Portugal Continental um segundo confinamento. As atividades educativas e letivas foram suspensas entre os dias 22 de janeiro e 5 de fevereiro de 2021, sendo retomadas em regime não presencial, a partir de 8 de fevereiro de 2021 (Decreto n.º 3-A/2021, de 14 de janeiro, aditado pelo Decreto n.º 3-C/2021, de 22 de janeiro, e do artigo 3.º do Decreto n.º 3-D/2021, de 29 de janeiro, entretanto revogados pelo Decreto n.º 4/2021, de 13 de março).

Neste segundo período de confinamento, que durou até ao início do 3.º período, as escolas regressaram ao E@D, desta vez muito mais preparadas e organizadas, decorrente da experiência, da formação e do investimento em recursos digitais do primeiro confinamento em 2020. A situação já não era desconhecida para as escolas, para os professores, para os alunos e para as suas famílias.

No ano letivo 2020/2021, à semelhança do que ocorreu no ano letivo anterior, o Governo aprovou, através do Decreto-Lei n.º 10-B/2021, de 4 de fevereiro, alterado pelo Decreto-Lei n.º 22-D/2021, de 22 de março, pela Lei n.º 31-A/2021, de 25 de maio, pelo Decreto-Lei n.º 78-A/2021, de 29 de setembro e pelo Decreto-Lei n.º 104/2021, de 27 de novembro, um conjunto de medidas excecionais e temporárias, no âmbito da pandemia COVID-19, de forma a assegurar a continuidade das atividades educativas e letivas, o mais justa, equitativa e normalizada possível. Ao nível da avaliação externa, foram canceladas as provas de aferição dos 2.º, 5.º e 8.º anos de escolaridade do ensino básico; as provas finais do 9.º ano de escolaridade do ensino básico; e os exames finais nacionais, “quando realizados por alunos internos, para efeitos de aprovação de disciplinas e conclusão do ensino secundário” (artigo 3.º-A do Decreto-Lei n.º 22-D/2021). Foram ainda estabelecidas medidas excecionais e temporárias para a organização do ano letivo 2020/2021, através da Resolução de Conselho de Ministros 53-D/2020, de 2 de julho.

O processo de vacinação⁵¹ iniciado no final de 2020, e no qual foi dada prioridade aos professores e aos restantes trabalhadores dos estabelecimentos de educação e ensino, trouxe esperança e confiança para uma reabertura total das escolas (Costa, 2021) que veio a verificar-se em abril de 2021.

O retorno ao ensino presencial foi o mote do relatório *Coronavírus special edition: Back to school*, (OECD, 2020a), no qual a OCDE instiga os sistemas educativos a preparar estratégias a curto e a médio prazo para responder aos desafios impostos pela pandemia. A curto prazo definiram-se como ações prioritárias garantir a segurança, avaliar os progressos dos alunos, minimizar o impacto dos atrasos nas aprendizagens, reduzir o risco de abandono escolar e

⁵¹ Cf. Plano de Vacinação Covid-19 em: <https://bit.ly/3mWxxMB>

garantir o bem-estar dos docentes, dos alunos e das suas famílias. A médio prazo, a OCDE sugere que os sistemas educativos devem tentar aproveitar o impulso de inovação causado pelo E@D para reinventar métodos de ensino-aprendizagem, modificar o processo de avaliação, apoiar os alunos mais vulneráveis, reforçar o trabalho colaborativo entre os docentes e construir comunidades escolares fortes com o propósito de construir escolas e sistemas resilientes.

No intuito de minimizar os impactos negativos da pandemia no regresso ao ensino presencial e de criar condições para os alunos progredirem nas suas aprendizagens, garantindo a sua saúde física e psicológica e o seu bem-estar social, o CNE elaborou a Recomendação *A escola no pós-pandemia: desafios e estratégias* (CNE, 2021c), na qual sugere um conjunto de medidas, a adotar nos próximos anos letivos, que incidem em 9 áreas distintas, a saber: 1) bem-estar e progressão nas aprendizagens (acolhimento e diagnóstico); 2) currículo e gestão do currículo; 3) práticas pedagógico-didáticas e de avaliação; 4) formação de pessoal docente e reforço de condições e recursos; 5) lideranças, trabalho colaborativo e equipas multidisciplinares; 6) escola e famílias; 7) escola e comunidade; 8) formação inicial de professores e de outros profissionais; e 9) desenho e implementação de políticas educativas e formativas, administrativas e sociais e das quais destacamos as seguintes.

Ao nível do *bem-estar e progressão nas aprendizagens*, o CNE sugere que se identifiquem as aprendizagens essenciais e estruturantes que não foram adquiridas e/ou consolidadas pelos alunos e se definam estratégias pedagógicas para as alcançar, que possam promover, de preferência, a participação ativa dos alunos. Recomenda-se ainda que as escolas articulem com a comunidade educativa no sentido de proporcionar “atividades e espaços não escolarizados de socialização e integração” (CNE, 2021c, p. 4) com vista ao desenvolvimento de visitas de estudo ou culturais, contactos com a natureza, entre outras.

Quanto ao *currículo e gestão do currículo*, sugere-se que as escolas revejam e refaçam as suas planificações numa perspetiva de ciclo e não por ano de escolaridade. A flexibilidade curricular e a transdisciplinaridade devem ser utilizadas como meios para abordar ou desenvolver conhecimentos, capacidades e atitudes que tenham sido menos trabalhados e apreendidos nos anos letivos anteriores. Para este efeito, é premente um grande trabalho docente colaborativo e cooperativo, bem como um envolvimento dos alunos, numa lógica de gestão democrática das escolas e de exercício efetivo da cidadania.

Em relação às *práticas pedagógico-didáticas e de avaliação*, sugere-se que as escolas repensem a organização do ano letivo para outros formatos, por exemplo semestral ou bimestral, bem como procedam à redistribuição das interrupções letivas, de forma a serem mais periódicas e mais curtas. As práticas de ensino-aprendizagem mistas, com uma componente

presencial e a distância (*blended learning*) também foram aconselhadas. O trabalho colaborativo entre professores deve ser assegurado desde a fase de planificação, à definição de critérios e instrumentos de avaliação, sendo que a avaliação formativa deve ser privilegiada. Sempre que necessário, os professores devem trabalhar em regime de coadjuvação, de tutorias e de acompanhamento de pequenos grupos, entre outros. As competências digitais adquiridas pelos professores e pelos alunos durante a pandemia devem ser potenciadas, podendo utilizar-se diferentes ferramentas tecnológicas para desenvolver capacidades de autonomia, investigação, espírito crítico e cooperação. A aprendizagem deve centrar-se em práticas ativas e colaborativas, que promovam o envolvimento dos alunos em projetos transversais e em metodologias de resolução de problemas.

Relativamente à *formação de pessoal docente e reforço de condições e recursos*, o CNE sugere que a utilização educativa de ferramentas tecnológicas deve ser contemplada na formação contínua dos professores. As escolas, por sua vez, devem estar dotadas de boas ligações de rede (Internet) e de equipamentos tecnológicos em número suficiente e adequados. A “formação com componente de acompanhamento e monitorização em contexto” (CNE, 2021c, p. 6) também deve ser incentivada. É também urgente reforçar medidas e recursos de forma a garantir as necessidades de cada escola, no âmbito da sua autonomia, para apoios personalizados ou em grupos mais reduzidos, designadamente através da coadjuvação, da flexibilização de horários e da organização de grupos/turmas, entre outros. Nos horários dos docentes deve estar contemplado tempo para trabalho colaborativo, crédito para formação e flexibilidade para o desempenho de várias tarefas.

Ao nível das *lideranças, trabalho colaborativo e equipas multidisciplinares*, as lideranças intermédias devem ser valorizadas pelo papel que assumem na ação estratégica da escola e na gestão das relações com as famílias e com a comunidade. Por outro lado, devem reforçar-se as equipas multidisciplinares que trabalham com as escolas e que incluem profissionais especializados como psicólogos, técnicos de serviço social, licenciados em Ciências da Educação e animadores socioculturais, entre outros, com vista à promoção do bem-estar, da saúde física e mental e ao estímulo do sucesso educativo e social dos alunos.

No que se refere à *escola e famílias*, pretende-se um maior envolvimento e acompanhamento sistemático por parte das famílias no desempenho das crianças e jovens, pelo que o contacto frequente com a escola que foi estabelecido durante a pandemia deve ser reforçado, utilizando-se, por exemplo, os meios digitais. Simultaneamente, a escola deve proporcionar às famílias uma melhor compreensão da cultura da escola, envolvendo-as na

elaboração e implementação do Projeto Educativo da Escola e nos Planos de Atividades, bem como nas suas atividades extracurriculares e festividades.

Quanto à *escola e comunidade*, deve ser estimulada a ligação e articulação da escola com as entidades da comunidade local (ex: autarquias, organizações não governamentais, associações, empresas e entidades do setor social, cultural e desportivo, entre outras) para o desenvolvimento de projetos que vão ao encontro do estabelecido no PEE. No caso das autarquias, deve ser proporcionada a oferta de atividades lúdicas e recreativas aos alunos nas férias escolares, preferencialmente a título gratuito ou adequado à disponibilidade financeira das famílias. Deve ser igualmente garantido às famílias o funcionamento de atividades de apoio à família fora dos períodos escolares, tais como atividades de tempos livres para as crianças e jovens.

A *formação inicial de professores e de outros profissionais* especializados (ex: psicólogos e licenciados em Ciências da Educação) foi fortemente condicionada durante a pandemia, especialmente no que se refere à componente prática em contextos escolares, uma vez que não permitiu o desenvolvimento de competências de aplicação direta e presencial dos conhecimentos adquiridos. Neste sentido, é imprescindível suprimir esta lacuna, garantindo a necessária formação de práticas letivas e escolares destes profissionais com a devida supervisão.

Algumas destas recomendações são igualmente expressas no relatório “Efeitos da crise do COVID-19 na educação” (Sanz et al., 2020), publicado pela Organização de Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI), sob o lema da campanha *#LaOEIcontigo*, que prosseguiu como desiderato atenuar os efeitos que a crise pandémica teria ao nível da educação, da ciência e da cultura. Ao longo deste documento reflete-se sobre os potenciais efeitos do encerramento das escolas nas aprendizagens dos alunos, sobre o possível reflexo no abandono escolar e identificam-se algumas medidas necessárias para reduzir o seu impacto educativo e social. De entre as medidas apresentadas para diminuir os efeitos desta situação, destacamos o reconhecimento de que a E@D pode constituir uma oportunidade efetiva de concretização de aprendizagens, através da utilização de ferramentas digitais adequadas e mediante o apoio dos professores, que devem possuir formação quer ao nível do uso pedagógico das TIC, quer na adequação das metodologias a esta modalidade de ensino (Fraga et al., 2021). A contratação de novos professores para apoiar os estudantes com dificuldades na aprendizagem, viabilizando um ensino mais personalizado, é também outra das possibilidades referidas no relatório.

Após mais de dois anos de combate à pandemia, é indiscutível a necessidade premente de se reforçar o desenvolvimento psicossocial e pedagógico, bem como investir na recuperação e consolidação das aprendizagens de crianças e jovens, especialmente dos alunos mais vulneráveis. Com vista a alcançar esta finalidade, o Ministério da Educação criou para o biênio 2021-2023 um Plano de Recuperação de Aprendizagens, intitulado *Plano 21|23 Escola+*⁵² (Ministério da Educação, 2021b), destinado a todos os níveis de educação e ensino, desde a educação pré-escolar ao ensino secundário, incluindo o ensino profissional. Trata-se de um conjunto de medidas que devem ser adotadas, no pressuposto do reforço da autonomia das escolas, e que assentam em estratégias educativas diferenciadas com vista à promoção do sucesso educativo de todos os alunos e de combate às desigualdades, “procurando garantir que ninguém fica para trás” (Ministério da Educação, 2021b, par. 1).

Este Plano prossegue os seguintes objetivos estratégicos:

- i. A recuperação das competências mais comprometidas;
- ii. A diversificação das estratégias de ensino;
- iii. O investimento no bem-estar social e emocional;
- iv. A confiança no sistema educativo;
- v. O envolvimento de toda a comunidade educativa;
- vi. A capacitação, através do reforço de recursos e meios;
- vii. A monitorização, através da avaliação do impacto e eficiência das medidas e recursos. (Ministério da Educação, 2021b, par. 4)

O Plano 21|23 Escola+ está estruturado em três eixos de atuação, que agregam diferentes domínios de atuação, nomeadamente: medidas educativas, curriculares e organizativas para um desenvolvimento curricular mais flexível, centrado no apoio aos alunos mais afetados pela pandemia (Eixo1), meios e recursos para executar as medidas (Eixo 2) e iniciativas de monitorização e avaliação de eficácia e eficiência das medidas (Eixo 3) (tabela 14).

Tabela 14

Eixos, domínios e ações específicas do Plano 21|23 Escola+

Eixos	Domínios	Ações específicas
Eixo 1 - Ensinar e aprender	+ Leitura e Escrita	▪ Escola a Ler ▪ Ler - Conhecer, aprender e ensinar ▪ Diário de escritas

⁵² Cf. <https://escolamais.dge.mec.pt/>

Eixos	Domínios	Ações específicas
		▪ Ler com mais livros
	+ Autonomia Curricular	▪ Gestão do ciclo ▪ Começar um ciclo ▪ Turmas dinâmicas ▪ Constituição de equipas educativas ▪ Avançar recuperando ▪ Aprender Integrando ▪ Referenciais curriculares e para a avaliação ▪ Calendário escolar
	+ Recursos Educativos	▪ Promover o sucesso escolar - 1.º ciclo e novos ciclos ▪ #EstudoEmCasa Apoia ▪ Biblioteca Digital de Recursos Educativos e Formativos ▪ Recuperar com Matemática ▪ Recuperar Experimentando ▪ Recuperar com Arte e Humanidades ▪ Recuperar incluindo ▪ Recuperar com o Digital ▪ Criar valor com o Profissional ▪ A Voz dos Alunos ▪ OPE - Inclui
	+ Família	▪ Família Mais Perto ▪ Voltar a Estudar
	+ Avaliação e Diagnóstico	▪ Aferir, diagnosticar e intervir ▪ Capacitar para avaliar
	+ Inclusão e Bem-Estar	▪ Apoio tutorial específico ▪ Programa para competências sociais e emocionais ▪ Planos de desenvolvimento pessoal, social e comunitário ▪ Inclusão mais apoiada ▪ Português em imersão ▪ "O quarto período" ▪ Desporto Escolar - Comunidades ▪ Desporto Escolar sobre rodas
	+ Território	▪ TEIP - Fase 4 ▪ E depois da escola?
Eixo 2 - Apoiar as comunidades educativas	+ Equipas Qualificadas	▪ Reforço extraordinário de docentes ▪ Reforço dos Planos de Desenvolvimento Pessoal, Social e Comunitário ▪ Reforço das Equipas Multidisciplinares de Apoio à Educação Inclusiva ▪ Rastreios visuais e auditivos ▪ Começar cedo
	+ Formação	▪ Formação para pessoal docente e não docente
	+ Ensino Profissional	▪ Equipar para aprender ▪ Orientar
	+ Digital	▪ Literacia Digital: Recursos educativos digitais ▪ Literacia Digital: Livros e leituras digitais ▪ Literacia Digital ▪ Escola Digital

Eixos	Domínios	Ações específicas
Eixo 3 - Conhecer e avaliar	+ Dados	▪ Construção de indicadores ▪ Monitorização
	+ Informação	▪ Partilhar eficácia ▪ Partilhar eficiência

Nota. Ministério da Educação (2021)

No ano letivo 2021/2022, o Governo estabeleceu, através do Decreto-Lei n.º 27-B/2022, de 23 de março, medidas excecionais e temporárias no que se refere à avaliação, aprovação e conclusão dos ensinos básico e secundário e para efeitos de acesso ao ensino superior. Relativamente à avaliação externa, foi estipulado que, quando realizadas por alunos internos, quer as provas finais do ensino básico (9.º ano de escolaridade), quer os exames finais nacionais (ensino secundário) não relevam para efeitos de avaliação, aprovação e conclusão dos respetivos níveis de ensino (artigo 4.º do Decreto-Lei n.º 27-B/2022).

As provas finais de ciclo do ensino básico devem originar, em cada escola, a elaboração de um relatório que sirva de instrumento de apoio ao desenvolvimento de medidas no âmbito do Plano 21|23 Escola+. Por outro lado, irá originar a emissão de um relatório nacional relativo à qualidade das aprendizagens dos alunos no final do ensino básico (alíneas b) e c) do número 2 do artigo 5.º do Decreto-Lei n.º 27-B/2022).

Ao nível do ensino secundário, os exames finais nacionais foram apenas realizados nas disciplinas que os alunos pretendiam utilizar como provas de ingresso para acesso ao ensino superior (número 2 do artigo 6.º do Decreto-Lei n.º 27-B/2022).

Atendendo às orientações emanadas pela Tutela, e ainda num período pautado por muitas incertezas, cabe às escolas no âmbito da sua autonomia, enfrentar os desafios do período pós-pandémico e reinventar uma nova gramática escolar, assente em práticas colaborativas, que possibilitem a adoção de novas formas de organização do trabalho pedagógico e a criação de espaços de aprendizagem diferenciados, nos quais os alunos sejam coprotagonistas.

Capítulo IV - Opções Metodológicas

4.1. O Contexto da Investigação

A caracterização do contexto da investigação revela-se essencial à compreensão do fenómeno em estudo. Para proceder à caracterização da escola, recorreremos aos Projetos Educativos de Escola para os quadriénios 2015-2019 e 2019-2023 (Anexo 1), aos Planos Anuais de Escola (Anexo 2), ao Regulamento Interno (Anexo 3) e aos dados constantes na página web da escola⁵³.

A Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva⁵⁴, comumente designada por Escola da Levada, localiza-se na Rua do Comboio n.º 61C, 9050-053, na freguesia de Santa Luzia, concelho do Funchal, na Região Autónoma da Madeira.

Ao afirmar-se como dinamizadora de uma vivência escolar conducente ao sucesso dos seus alunos, esta escola prossegue como visão

Ser uma escola de referência, de e para todos, mantendo e melhorando a qualidade de ensino, alicerçado em valores como a competência, responsabilidade, disciplina e humanismo, tendo em vista a qualificação individual e a cidadania democrática de seus alunos, numa cultura de excelência e, partindo, sempre, de uma reflexão permanente sobre nós próprios enquanto instituição aberta à comunidade e aos desafios do futuro. (EBSAAS, 2019a, p. 9)

Pautada pelos valores da responsabilidade, da exigência, da solidariedade e do humanismo, a escola assume como missão

Ser uma escola/equipa motivada, orientada para o sucesso, para os novos desafios e para uma contínua valorização das relações humanas é a missão desta instituição. Desta forma, imbuídos num espírito de responsabilidade e balizados por critérios de exigência, pretende-se proporcionar aos alunos um percurso de rigor que lhes permita adquirir as principais competências previstas no Perfil dos Alunos, ao longo da escolaridade obrigatória, desenvolvendo capacidades de participação cívica, ativa, consciente e responsável. (EBSAAS, 2019a, p. 9)

⁵³ Disponível em <http://ebsaas.com>.

⁵⁴ A escola foi batizada com o nome do pedagogo madeirense Dr. Ângelo Augusto da Silva, de acordo com a Resolução do Governo Regional n.º 913/83 de 20 de outubro de 1983.

Ao abrigo do disposto no Decreto Legislativo Regional n.º 21/2006/M, de 21 de junho, a escola é constituída por quatro órgãos de direção, administração e gestão, designadamente o Conselho da Comunidade Educativa (tabela 15), o Conselho Executivo, o Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo (tabela 16).

Tabela 15

Composição do órgão de direção da escola

Conselho da Comunidade Educativa	
Corpo Docente	Não Docentes
▪ Presidente do Conselho Executivo ▪ Presidente do Conselho Pedagógico ▪ Oito elementos	▪ Representante da educação especial ▪ Representante dos cursos de educação e formação ▪ Dois representantes do pessoal não docente ▪ Dois representantes dos pais e encarregados de educação ▪ Dois alunos do ensino secundário ▪ Um representante da autarquia local ▪ Um representante da Direção Regional da Juventude e Desporto

Nota. EBSAAS (2015, p. 10)

Tabela 16

Composição dos órgãos de administração e gestão da escola

Conselho Executivo	Conselho Pedagógico	Conselho Administrativo
▪ Presidente do Conselho Executivo ▪ Quatro Vice-presidentes	▪ Presidente do Conselho Executivo ▪ Presidente do Conselho da Comunidade Educativa ▪ Coordenadores de Departamento (4) ▪ Representante de Orientadores Pedagógicos ▪ Coordenadores de 2.º, 3.º Ciclos, Secundário e Profissionais (4) ▪ Coordenador de Comissão de Formação Permanente ▪ Coordenador do Núcleo de Apoio Educativo ▪ Coordenador das Atividades de Enriquecimento Curricular ▪ Coordenador dos Cursos de Educação e Formação ▪ Representante do Serviço de Apoio Psicológico e de Orientação Escolar e Vocacional ▪ Coordenador das Tecnologias de Informação e Comunicação	▪ Presidente do Conselho Executivo ▪ Vice-presidentes do Conselho Executivo ▪ Chefe de Departamento

Nota. EBSAAS (2015, p. 10)

Esta é uma das principais escolas da cidade do Funchal, com um número considerável de alunos nas mais diversas áreas, sendo apontada como uma escola de referência ao nível do

2.º ciclo do ensino básico. A EBSAAS apresenta uma oferta educativa diversificada, abrangendo os 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, o ensino secundário, o ensino profissional e os cursos de educação e formação (tabela 17).

Tabela 17

Oferta formativa da escola

Ensino Básico	Ensino Secundário	Ensino Profissional	Cursos de Educação e Formação
2.º ciclo 3.º ciclo	- Artes - Ciências Socioeconómicas - Ciências e Tecnologias - Línguas e Humanidades	- Curso Profissional (CP) de Técnico de Apoio à Infância - CP de Técnico de Auxiliar de Saúde - Curso Profissional de Técnico de Coordenação e Produção de Moda - CP de Técnico de Gestão Desportiva - CP de Técnico de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos - CP de Técnico de Secretariado - CP de Técnico de Turismo	- Carpinteiro de Limpos - tipo 2 - Costureiro(a) / modista - Tipo 2 - Empregado Comercial - Tipo 2 - Padaria e Pastelaria - Tipo 2 - Assistente Administrativo - Tipo 3 - Técnico de Secretariado - Tipo 6 - Técnico de Apoio à Gestão - Tipo 7

Nota. EBSAAS (2015, p. 11)

No ano letivo 2020/2021, a escola contava com uma população escolar de 1316 alunos, distribuídos por diferentes níveis de ensino (tabelas 18, 19, 20 e 21).

Tabela 18

Número de alunos da escola, por nível de ensino

2.º Ciclo	3.º Ciclo	Ensino Secundário	Cursos de Educação e Formação (3.º Ciclo)	Cursos de Educação e Formação (secundário)	Cursos Profissionais
• 392 alunos	• 579 alunos	• 172 alunos	• 21 alunos	• 16 alunos	• 136 alunos

Tabela 19

Número de alunos dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, por ano de escolaridade

Turma	N.º de alunos	Turma	N.º de alunos	Turma	N.º de alunos	Turma	N.º de alunos	Turma	N.º de alunos
5.º 1	21	6.º 1	22	7.º 1	25	8.º 1	24	9.º 1	26
5.º 2	21	6.º 2	26	7.º 2	25	8.º 2	24	9.º 2	26
5.º 3	20	6.º 3	21	7.º 3	24	8.º 3	26	9.º 3	24
5.º 4	21	6.º 4	23	7.º 4	27	8.º 4	24	9.º 4	24
5.º 5	20	6.º 5	22	7.º 5	22	8.º 5	24	9.º 5	23
5.º 6	21	6.º 6	24	7.º 6	21	8.º 6	24	9.º 6	23
5.º 7	21	6.º 7	22	7.º 7	23	8.º 7	26	9.º 7	20
5.º 8	21	6.º 8	23	7.º 8	24	8.º 8	24	9.º 8	23

Turma	N.º de alunos	Turma	N.º de alunos	Turma	N.º de alunos	Turma	N.º de alunos	Turma	N.º de alunos
5.º 9	21	6.º 9	22						
Total	187	Total	205	Total	194	Total	196	Total	189
Total de alunos no 2.º ciclo: 392				Total de alunos no 3.º ciclo: 579					

Tabela 20

Número de alunos do ensino secundário, por ano de escolaridade

Turma	N.º de alunos	Turma	N.º de alunos	Turma	N.º de alunos
10.º 1	20	11.º 1	22	12.º 1	17
10.º 2	21	11.º 2	20	12.º 2	21
10.º 3	18			12.º 3	23
				12.º 4	10
Total	59	Total	42	Total	71
Total de alunos no ensino secundário: 172					

Tabela 21

Número de alunos dos cursos de educação e formação e cursos profissionais, por ano de escolaridade

Cursos de Educação e Formação	
Tipo	N.º de alunos
Carpinteiro de Limpos	13
Florista	8
Técnico de Apoio à Gestão	16
Total	37

Cursos Profissionais		
Ano	Tipo	N.º de alunos
1.º Ano	Técnico Apoio à Gestão	12
	Técnico de Desenho de Vestuário	12
2.º Ano	Técnico Auxiliar de Saúde	20
	Técnico de Multimédia	16
	Técnico de Desenho de Moda	7
3.º Ano	Técnico Auxiliar de Saúde	19
	Técnico de Desenho	30
	Técnico de Informática - Sistema	16
	Técnico de Secretariado	4
	Total	136

Como complemento da oferta educativa, a escola aposta na dinamização de projetos, clubes e núcleos (tabela 22), com o objetivo de promover a realização pessoal e comunitária dos seus alunos, através do desenvolvimento da personalidade, da formação do caráter e da cidadania, com vista ao seu desenvolvimento integral equilibrado.

Tabela 22*Projetos, clubes e núcleos da escola*

Projetos, clubes e núcleos		
▪ A Minha Escola é Fixe ▪ Atelier de Artes Plásticas ▪ Be Happy ▪ Baú de Leitura ▪ Convivialidade Escolar ▪ Clube Escola da Levada ▪ Clube de Banda Desenhada ▪ Clube Europeu ▪ Cordofones ▪ Desporto Escolar ▪ EBSAAS Vídeo Foto	▪ Educação Financeira ▪ Educação para e Segurança e Prevenção de Riscos ▪ Educação para a Sexualidade e Afetos ▪ Escola com Peso e Medida ▪ Experimenta Físico-Química ▪ GEA Terra Mãe ▪ Ler com Amor ▪ Linhas da Levada ▪ Parlamento Jovem	▪ Plano Regional de Prevenção Rodoviária ▪ Ponto e Vírgula ▪ Programa Atlante ▪ Programa Eco-Escolas ▪ PROGEA ▪ Rádio Escola Levada ▪ Redes Bufetes Escolares Saudáveis ▪ RS4 ▪ Projeto História da Madeira ▪ Web-Rádio ▪ Teatro O Comboio

Nota. EBSAAS (2015, p. 11)

Em termos de serviços, a escola dispõe de um variado conjunto de serviços (tabela 23) com o objetivo de servir com qualidade a comunidade escolar.

Tabela 23*Serviços disponibilizados pela escola*

Serviços		
▪ Ação Social Educativa ▪ Área de Gestão de Pessoal e Alunos ▪ Audiovisuais ▪ Bar dos Alunos ▪ Bar dos Professores	▪ Biblioteca ▪ Cantina ▪ Contabilidade ▪ Educação Especial ▪ Gabinete de Informática	▪ Papelaria ▪ Reprografia ▪ Serviço de Ensino Estruturado (TEACCH⁵⁵) ▪ Serviço de Psicologia

Nota. EBSAAS (2015, p. 12)

Quanto aos espaços físicos, a escola possui espaços seguros e acessíveis (tabela 24), permitindo uma utilização alargada à comunidade.

⁵⁵ *Treatment and Education of Autistic and related Communication-handicapped Children*

Tabela 24*Espaços físicos da escola*

Espaços Físicos
▪ Espaços de ensino (salas de aula, espaços laboratoriais, espaços de trabalho para alunos e docentes) ▪ Espaços de educação física (pavilhão, ginásio e piscina), espaços exteriores (campos) ▪ Espaços administrativos, de receção e de atendimento ▪ Espaços sociais e de convívio (sala de professores, bar e cantina) ▪ Espaços multifuncionais (biblioteca, sala de sessões) ▪ Centro de recursos (reprografia, papelaria, audiovisuais) ▪ Horta pedagógica ▪ Sala de Associação de Estudantes

Nota. EBSAAS (2015, p. 12)

A escola dispõe ainda de alguns meios informáticos e audiovisuais, de materiais didáticos e equipamentos de laboratório, repartidos pelos diferentes grupos disciplinares, com o intuito de servirem de apoio ao normal funcionamento das aulas e da própria escola. Estes recursos podem ser utilizados por toda a comunidade escolar no desenvolvimento de atividades letivas, bem como para a realização de atividades extracurriculares.

No que se refere aos recursos humanos, a escola possui um corpo docente constituído por 207 profissionais, verificando-se, com exceção de alguns grupos disciplinares, que estes pertencem, maioritariamente, ao quadro de escola (tabela 25).

Tabela 25*Número total de pessoal docente da escola por vínculo/situação profissional*

Grupo disciplinar	Vínculo / Situação profissional			
	Quadro de escola	Quadro de zona pedagógica	Quadro de outra escola	Contrato a termo resolutivo
110	-	-	1	-
200	-	1	1	-
230	-	-	2	-
240	-	2	-	-
250	-	2	1	-
260	-	1	-	-
290	1	-	-	-
300	12	13	2	1
320	5	4	-	-
330	11	7	-	-
400	5	3	-	-
410	8	-	-	-
420	5	2	-	-
430	1	2	-	2

Grupo disciplinar	Vínculo / Situação profissional			
	Quadro de escola	Quadro de zona pedagógica	Quadro de outra escola	Contrato a termo resolutivo
500	11	8	2	-
510	9	3	-	-
520	7	10	-	-
530	5	1	-	-
550	4	5	3	1
600	2	8	-	-
620	9	11	-	-
700	1	7	1	4
Total	96	90	13	8

Relativamente ao pessoal não docente, totalizam-se 66 profissionais (tabela 26).

Tabela 26

Número total de pessoal não docente da escola

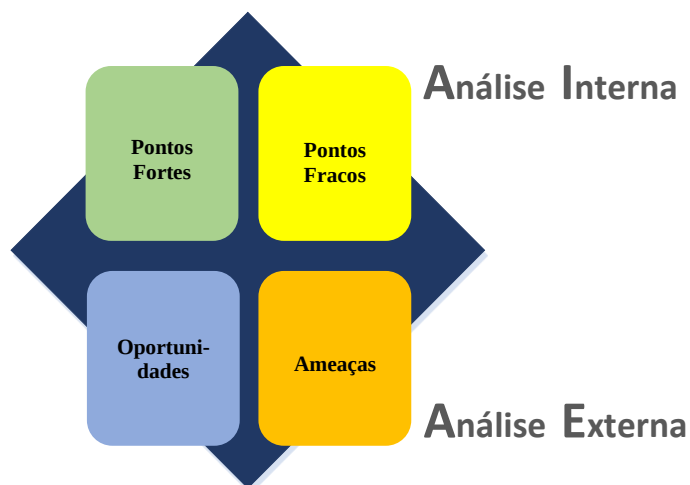
Categoria	Número
Chefe de Departamento	1
Técnicos Superiores	5
Técnico de Informática	1
Assistentes Técnicos	19
Assistentes Operacionais	29
Encarregado Operacional	1
Programa Medida de Apoio à Integração de Subsidiados	4
Programas Ocupacionais Temporários de Desempregados	6
Total	66

Nota. EBSAAS (2019, p. 11)

No âmbito da elaboração do Projeto Educativo de Escola (2015-2019) foi utilizada a matriz SWOT (figura 31), um instrumento de análise que procura identificar as forças (*Strengths*), as fraquezas (*Weaknesses*), as oportunidades (*Opportunities*) e as ameaças (*Threats*), no intuito de proceder a um diagnóstico do ambiente interno e externo da escola e definir, posteriormente, linhas orientadoras da atividade educativa.

Figura 31

Esquema concetual da análise SWOT



Nota. Adaptado de DRE (2019)

Esta análise revelou os pontos fortes e fracos da escola e, ainda, as oportunidades e as ameaças que enfrentam (tabelas 27 e 28).

Tabela 27

Análise interna da escola (pontos fortes e pontos fracos)

Pontos Fortes	Pontos Fracos
- Qualidade da relação pedagógica e do ensino, decorrente nomeadamente da estabilidade, profissionalismo, dedicação, empenho, diálogo e cultura de exigência do corpo docente que tem como objetivo primordial a promoção do sucesso escolar. - Bom relacionamento entre todos os elementos da comunidade educativa. - A dinâmica implementada pela Comissão de Formação da Escola abre as formações ao exterior. - Oferta educativa diversificada incluindo cursos profissionalizantes, cursos de educação e formação, para além dos cursos de prosseguimento de estudos. - Existência de uma ampla variedade de Clubes e de Projetos Extracurriculares abertos ao exterior, nomeadamente o Clube Escola da Levada, que dinamiza atividades abertas a toda a comunidade e os clubes desportivos que dinamizam atividades no pavilhão gimnodesportivo. - Possibilidade de os alunos iniciarem o percurso no 5.º ano e poderem ficar na escola até ao final da escolaridade obrigatória. - Apoio pedagógico a todos os alunos em função das suas necessidades educativas. - Inclusão de alunos com necessidades educativas especiais e respetivo acompanhamento. - Lecionação do Português Língua Não Materna.	- Resultados escolares abaixo da média nacional. - Inexistência de uma Associação de Pais e Encarregados de Educação. - Participação reduzida dos encarregados de educação. - Localização da escola. - Degradação das instalações e equipamentos desportivos. - Falta de qualidade das refeições. - Desatualização do material das salas de Educação Visual. - Equipamentos educativos escassos e desatualizados. - Falta de recursos humanos para dar resposta ao número de alunos propostos para apoios.

Pontos Fortes	Pontos Fracos
▪ Implementação de aulas de apoio específicas para a preparação dos alunos para as provas de Exame Nacional. ▪ Trabalho cooperativo realizado no âmbito da codocência com o intuito de promover o sucesso escolar e a redução da indisciplina. ▪ Dinamização dos serviços de Psicologia e Orientação. ▪ Atuação forte e empenhada do Conselho Executivo, marcada pela capacidade de liderança e definição de objetivos claros e ambiciosos. ▪ Funcionamento das aulas predominantemente no turno da manhã. ▪ Existência do sistema de cartão eletrónico que permite o controlo das entradas e das saídas e a eficácia dos serviços de atendimento no bar e na cantina. ▪ Espaços exteriores aprazíveis, com áreas de jardim e de lazer. ▪ Existência de Estágios Pedagógicos.	▪ Défice de assistentes operacionais. ▪ Falta de manutenção dos equipamentos informáticos. ▪ Falta de espaços específicos e equipados para desenvolver trabalho na Escola. ▪ Salas de aulas pouco apelativas.

Nota. EBSAAS (2015, p. 17)

Tabela 28

Análise externa da escola (oportunidades e ameaças)

Oportunidades	Ameaças
▪ Boa relação existente com o tecido empresarial, no caso dos estágios profissionalizantes dos Cursos de Educação e Formação e Cursos Profissionais. ▪ Diálogo e articulação com parceiros institucionais (Junta de Freguesia, Comissão de Proteção de Crianças e Jovens em Risco, Instituto de Emprego e Formação Profissional). ▪ Concurso a projetos internacionais de índole cultural e/ou científico-pedagógica. ▪ Formação e encaminhamento de futuros atletas, através do Desporto Escolar e do Clube Escola da Levada. ▪ O prolongamento da escolaridade pós 12.º ano. ▪ Participação do Clube de Teatro da Escola em vários eventos. ▪ Participação do Núcleo Desportivo Ginástica de Grandes Superfícies no espetáculo de abertura do Desporto Escolar. ▪ Promoção de Atividades de Tempos Livres abertas à comunidade educativa pelo Clube Escola da Levada. ▪ Participação no Programa Eco-Escolas, desenvolvendo atividades de educação ambiental e sustentabilidade direcionadas a toda a comunidade. ▪ Oferta do Português Língua Não Materna à comunidade estrangeira.	▪ Fracas expectativas de alguns encarregados de educação relativamente ao futuro dos seus educandos. ▪ Aumento de escolas com oferta de Cursos de Educação e de Formação e de Cursos Profissionais, alguns deles subsidiados. ▪ Crescentes restrições orçamentais. ▪ Diminuição da taxa de natalidade e consequente diminuição da população escolar. ▪ Ambiente socioeconómico adverso, com o aumento do desemprego, mesmo para os titulares de qualificações académicas/profissionais. ▪ Mau serviço dos transportes públicos, na frequência e no horário.

Nota. EBSAAS (2015, p. 18)

Atendendo à análise dos contextos interno e externo e aos problemas identificados, foram definidos objetivos que, em consonância com a missão da escola, nortearam a ação estratégica desenvolvida nos Planos de Atividades subsequentes, a saber:

Qualidade - Promover a melhoria das aprendizagens, assente no rigor e na exigência, tanto na inovação/adequação pedagógica, como na avaliação.

Equidade - Garantir a igualdade de oportunidades a todos, reconhecendo as suas necessidades e as diferenças individuais.

Participação - Valorizar a intervenção crítica e assertiva da comunidade escolar nas decisões da Escola.

Cooperação - Reforçar o trabalho colaborativo entre todos os intervenientes no processo educativo (alunos, pessoal docente e não docente, pais e encarregados de educação e demais entidades) na medida das respetivas capacidades.

Partilha - Fomentar a disponibilização de conhecimentos e experiências que possam contribuir para a melhoria do processo educativo.

Responsabilidade - Envolver a comunidade educativa no processo educativo e na vida da escola, onde cada um reconhece e assume os seus direitos e deveres.

Exigência - Assegurar a implementação de normas e procedimentos pautados pelo rigor, pela isenção e pela transparência.

Cidadania - Desenvolver o espírito crítico e a prática democrática numa perspetiva de integração, responsabilidade, desenvolvimento pessoal e social (EBSAAS, 2015, p. 19).

Na sequência do Relatório de Autoavaliação, realizado no ano letivo 2018/2019, foram reajustados os pontos fortes e os pontos fracos da escola (tabela 29) que foram alvo de reflexão no planeamento estratégico para o quadriénio seguinte.

Tabela 29

Pontos fortes e pontos fracos da escola

	Pontos Fortes	Pontos Fracos
Recursos Físicos e Materiais	▪ Área exterior: espaços ajardinados. ▪ Disponibilização da plataforma online. ▪ Rentabilização dos parques recursos existentes.	▪ Degradação do edifício. ▪ Falta de espaços / gabinetes de trabalho. ▪ Insuficiente iluminação das salas. ▪ Falhas no acesso à internet. ▪ Falta de recursos tecnológicos.
Recursos Humanos e Pedagógicos	▪ Disponibilidade e polivalência do pessoal não docente para colmatar a falta de pessoal nesta área. ▪ Oferta de projetos/clubes/ modalidades desportivas (Clube escola). ▪ Aulas com coadjuvação.	▪ Falta de estabilidade no quadro docente. ▪ Falta de pessoal não docente. ▪ Disparidade entre a classificação interna e a classificação externa (diferenciais negativos nos exames).

	Pontos Fortes	Pontos Fracos
Recursos Humanos e Pedagógicos	▪ Oferta de apoios pedagógicos. ▪ Diversidade de oferta formativa. ▪ Projetos no âmbito do Programa Erasmus+. ▪ Reconhecimento da escola como instituição de referência na Região. ▪ Aumento do número de alunos (também, atual desafio...).	▪ Registo crescente de indisciplina no 3º ciclo. ▪ Registo crescente de falta de assiduidade no 3º ciclo e nos cursos profissionais. ▪ Falta de registo do trabalho colaborativo.

Nota. EBSAAS (2019a, pp. 7-8)

Para o quadriénio 2019-2023, a escola prossegue os seguintes objetivos estratégicos:

1. Aumentar a percentagem de sucesso e a qualidade das aprendizagens.
2. Promover os valores de cidadania.
3. Promover atividades abrangentes e diversificadas.
4. Promover e monitorizar o planeamento e a articulação das práticas de Ensino.
5. Promover mecanismos de monitorização e controlo do cumprimento de prazos e de tarefas.
6. Promover/disponibilizar formação a toda a comunidade educativa. (EBSAAS, 2019a, pp. 13-16).

De forma a garantir a concretização destes objetivos, foram estabelecidas metas e respetivos meios de verificação (tabela 30).

Tabela 30

Objetivos estratégicos da escola, metas e meios de verificação

Objetivos estratégicos	Meta	Meios de verificação
1. Aumentar a percentagem de sucesso e a qualidade das aprendizagens	1.1 Registrar, no mínimo, 80% de níveis positivos na avaliação interna	Relatório da Coordenação dos DT
	1.2 Aumentar em 1%, em relação ao ano anterior, o número de alunos sem níveis negativos / módulos em atraso	Relatório da Coordenação dos DT
	1.3 Diminuir em 1%, em relação ao ano anterior, o diferencial entre a média da escola e a média da região nas provas finais de ciclo	Relatório da Coordenação do Secretariado de Exames
	1.4 Diminuir 0,1 valores, em relação ao ano anterior, o diferencial entre a classificação interna e a classificação externa no ensino secundário	Relatório da Coordenação do Secretariado de Exames

Objetivos estratégicos	Meta	Meios de verificação
	1.5 Diminuir em 5%, em relação ao ano anterior, o número de alunos que ultrapassaram o limite legal de faltas injustificadas	Relatório da Coordenação dos DT
2. Promover os valores de cidadania	2.1 Diminuir em 2%, em relação ao ano anterior, o número de medidas de caráter disciplinar aplicadas	Relatório da Coordenação dos DT
	2.2 Aumentar em 1%, em relação ao ano anterior, a participação dos pais/EE nas reuniões promovidas pelo DT	Relatório da Coordenação dos DT
	2.3 Aumentar em 1%, em relação ao ano anterior, o número de alunos com diploma de bom aproveitamento	Relatório da Coordenação dos DT
	2.4 Concretizar, anualmente, pelo menos, duas atividades de voluntariado	Plano Anual de Escola
3. Promover atividades abrangentes e diversificadas	3.1 Cumprir anualmente, pelo menos 90%, das atividades propostas no PAE	Plano Anual de Escola e Relatórios dos delegados disciplinares
	3.2 Atingir, anualmente, pelo menos 75% de participantes de entre os destinatários em atividades/ações no âmbito do programa Eco Escola	Relatório da Coordenação do programa Eco Escola
4. Promover e monitorizar o planeamento e a articulação das práticas de Ensino	4.1 Criar e implementar meios de monitorização de práticas de trabalho colaborativo	Relatório da AAE Relatórios dos delegados disciplinares
5. Promover mecanismos de monitorização e controlo do cumprimento de prazos e de tarefas	5.1 Cumprir tarefas dentro dos prazos estabelecidos e nos termos definidos pelo superior hierárquico (Órgãos de Gestão/estruturas intermédias)	Relatório dos Órgãos de Gestão / estruturas intermédias
6. Promover / disponibilizar formação a toda a comunidade educativa	6.1 Promover formação para a toda a comunidade educativa ajustada às necessidades	Relatório da Comissão de Formação

Nota. EBSAAS (2019b, pp. 7-8)

É de salientar a relevância das medidas preconizadas pela Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva, no âmbito das políticas educativas e curriculares, que preconizam o combate ao abandono e insucesso escolar e a promoção de um ensino de qualidade para todos os alunos, viabilizando a implementação de instrumentos de gestão flexível e ações inovadoras nos domínios pedagógico, curricular e organizacional.

4.2. Questões e Objetivos da Investigação

4.2.1. Questões da Investigação

Partindo do pressuposto de que as perguntas de partida constituem a linha orientadora de uma investigação (Quivy & Campenhoudt, 1992), revelando-se um passo determinante para a estruturação do campo de estudo (Flick, 2005), formulamos questões de investigação fundamentais ao desenvolvimento, à compreensão e à interpretação do problema.

Esta investigação desenvolveu-se em torno de seis questões fundamentais:

- i) Qual o enquadramento legal da autonomia curricular na política educativa em Portugal?
- ii) Que mudanças ocorreram na escola com a implementação do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho?
- iii) Quais as decisões adotadas pela escola com vista a desenvolver o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória?
- iv) De que forma os diferentes órgãos de direção e gestão da escola operacionalizam a autonomia e flexibilidade curricular?
- v) Como é que os diferentes atores (lideranças, professores, alunos e encarregados de educação) avaliam o processo de implementação de autonomia e flexibilidade curricular?
- vi) Como se enquadra na escola a gestão do currículo nas dimensões da autonomia decretada e da autonomia construída?

4.2.2. Objetivos da Investigação

4.2.2.1. Objetivo Geral

Face ao problema de investigação que nos propomos estudar - como é que a escola se apropria da autonomia e flexibilidade curricular? - definimos como objetivo geral compreender os processos de apropriação da autonomia e flexibilidade curricular por parte da escola.

4.2.2.2. Objetivos Específicos

Na prossecução do objetivo geral que presidiu à realização deste estudo, emergiram objetivos específicos, que pretendem corroborar as questões da investigação e a problemática. Como objetivos específicos foram delineados os seguintes:

- i) Compreender diacronicamente o conceito de autonomia curricular no sistema educativo português.
- ii) Descrever as mudanças operadas no funcionamento da escola no âmbito do disposto no Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho.
- iii) Caracterizar as decisões curriculares estruturantes da escola no desenvolvimento do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.
- iv) Compreender a ação dos presidentes dos órgãos de direção e gestão da escola no processo de autonomia e flexibilidade curricular.
- v) Auscultar as perceções dos diferentes atores (lideranças, professores, alunos e encarregados de educação) quanto ao processo de implementação de autonomia e flexibilidade curricular.
- vi) Enquadrar as práticas de gestão do currículo nas dimensões da autonomia decretada e da autonomia construída.

Esta investigação privilegia uma pesquisa de cariz qualitativo (Bogdan & Biklen, 1994; Bryman, 1988; Flick, 2009; LaTorre et al., 1996; Lessard-Hébert et al., 2008; Merriam, 1998; Pardal & Lopes, 2011; Sousa, 2005; Tuckman, 2000), na medida em que a parte substancial da investigação (Stake, 2007), edificada a partir de diversos contributos teóricos, recorreu à descrição, à hermenêutica e à interpretação dos processos de apropriação da AFC por parte da escola em estudo, a partir da voz dos sujeitos da investigação (Bogdan & Biklen, 1994).

O principal propósito da investigação é a compreensão do fenómeno em estudo e não a sua generalização, pelo que enquadrámos esta investigação fenomenológica na metodologia de um estudo de caso único.

4.3. A Pesquisa Qualitativa em Educação

É sabido que a investigação científica na área das ciências sociais tem sido acompanhada por duas tendências metodológicas, assentes em dois grandes paradigmas: o paradigma quantitativo - também designado de experimental, científico e positivista - e o paradigma

qualitativo - referenciado de naturalista, descritivo, interpretativo, construtivista e etnográfico (Merriam, 1998; Pardal & Lopes, 2011; Sousa, 2005).

Atendendo às vantagens e aos inconvenientes relativos à utilização quer dos métodos quantitativos, quer dos métodos qualitativos nas ciências sociais, tem sido encarada a possibilidade de se promover uma articulação de ambos (Bento, 2012; Bogdan & Biklen, 1994; Carmo & Ferreira, 1998; Lessard-Hébert et al., 2008; Patton, 1990), ou seja, a existência de “um *continuum* metodológico entre qualitativo e quantitativo” (Miles & Huberman, 1984, citado por Lessard-Hébert et al., 2008, p. 34). Não obstante o facto de a educação ser uma área que levanta ainda muitas questões de investigação, para Bogdan e Biklen (1994) as abordagens de investigação quantitativa e qualitativa devem ser também vistas como técnicas complementares e não como dicotómicas. Segundo estes autores, o uso da investigação qualitativa nas questões educacionais já é habitual. A este respeito, Fino (2011) é perentório ao afirmar que “as metodologias de investigação qualitativa são as mais adequadas à compreensão dos fenómenos que se desenvolvem no interior das escolas” (p. 36).

A investigação qualitativa em educação surgiu no final do século XIX, mas só nas décadas de 60 e 70 do século XX é que atingiu o seu auge, por via do desenvolvimento e da divulgação de novos estudos (Flick, 2005, 2009; Tuckman, 2000). Mais recentemente, tem-se assistido a uma utilização crescente de abordagens de natureza qualitativa na investigação em educação. O paradigma qualitativo adota um quadro metodológico incompatível com as propostas do positivismo e do pós-positivismo, por acreditar que há diferenças fundamentais entre os fenómenos naturais e os sociais e que os métodos preconizados pelo positivismo se revelam inadequados para o estudo destes últimos (Pardal & Lopes, 2011). Assim, o paradigma qualitativo pretende saber como é que os sujeitos “interpretam as diversas situações e que significado tem para eles” (LaTorre et al., 1996, p. 42), tentando “(...) compreender o mundo complexo do vivido desde o ponto de vista de quem vive” (Mertens, 1998, p. 11). Inspirando-se numa epistemologia subjetivista, o paradigma qualitativo valoriza o papel do investigador como construtor do conhecimento “procurando naqueles fenómenos de significados (sociologia compreensiva, de Max Weber, interacionismo simbólico, fenomenologia), e não configurando preocupação com a generalização dos resultados” (Pardal & Lopes, 2011, pp.14-15).

A abordagem qualitativa, segundo Bryman (1988, p. 46) é “a perspectiva de estudar o mundo social que procura descrever e analisar a cultura e o comportamento dos seres humanos e dos seus grupos a partir do ponto de vista daqueles que estão a ser estudados”, ou seja, investiga os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural, privilegiando a

compreensão de comportamentos a partir da ótica dos sujeitos e no significado atribuído por eles às experiências (Flick, 2009), permitindo interpretar a realidade em estudo.

Flick (2009), por sua vez, descreve a pesquisa qualitativa como sendo “(...) de particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas de vida” (p. 20) não se baseando em um “conceito teórico e metodológico unificado” (p. 25). O objetivo da investigação qualitativa centra-se “(...) menos em testar aquilo que já é bem conhecido (...) e mais em descobrir o novo e desenvolver teorias empiricamente fundamentadas” (p. 24).

Bogdan e Biklen (1994) enumeram múltiplas características da investigação qualitativa, a saber: “a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal”; “é descritiva”; interessa-se “mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos”; tende a analisar os dados “de forma indutiva” e cujo “(...) significado é de importância vital” (pp. 47-50). Por isso, consideram que “as propostas qualitativas são muito mais flexíveis do que as propostas quantitativas”, na medida em que representam “especulações ponderadas acerca da estruturação da investigação e da direcção em que se orienta o estudo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 107).

Relativamente ao estudo qualitativo, Stake (2007) reflete acerca das suas características particulares, a saber:

1. É holístico:

- a sua contextualidade está bem desenvolvida;
- está orientado para o caso (o caso é visto como um sistema limitado);
- resiste ao reducionismo e ao elementarismo; e
- é relativamente não-comparativo, procurando entender o seu objeto mais do que compreender como ele difere dos outros.

2. É empírico:

- está orientado para o que se passa no terreno;
- coloca a sua ênfase em coisas observáveis, incluindo as observações feitas pelos informadores;
- esforça-se por ser naturalista, não intervencionista; e
- há uma preferência relativa pela descrição em linguagem natural desdenhando às vezes de grandes idealizações.

3. É interpretativo:

- os seus investigadores confiam mais na intuição, com muitos critérios importantes não especificados;
- os seus observadores no local trabalham para manter a atenção livre para reconhecer acontecimentos relevantes para o problema; e
- está orientado para o facto de a investigação ser uma interacção investigador-sujeito.

4. É empático:

- presta atenção à intencionalidade do actor;
- busca os quadros de referência do actor, os compromissos de valor;
- embora planeado, o seu plano é emergente, reactivo;
- os seus problemas são problemas “émicos”, focalizados progressivamente; e
- o seu relatório fornece uma experiência vicária. (pp. 62-63)

Em termos de pressupostos teóricos, a metodologia qualitativa assenta na interacção simbólica, na etnometodologia, na fenomenologia, na cultura e no idealismo (Bogdan & Biklen, 1994), dando especial ênfase à descrição, à indução, à hermenêutica e à interpretação, não podendo ser encarada como independente do processo de investigação e do fenómeno em estudo (Flick, 2005).

4.4. O Estudo de Caso Enquanto Metodologia de Cariz Qualitativo

De acordo com Denzin e Lincoln (1994), a seleção da metodologia e das técnicas de investigação depende, por um lado, das questões às quais pretendemos dar resposta e, por outro, do contexto em que o estudo decorre. Yin (2005) aponta três condições que devem ser consideradas na escolha do método de pesquisa, nomeadamente: o tipo de questões a investigar; o eventual controlo que o investigador tem sobre os comportamentos e a ênfase em acontecimentos contemporâneos por oposição a acontecimentos históricos.

Atendendo às características da investigação qualitativa, existem várias abordagens / métodos possíveis, sendo os mais frequentes em educação a pesquisa qualitativa básica ou genérica, a etnografia, a fenomenologia, a teoria fundamentada (*grounded theory*) e o estudo de caso (Merriam, 1998, p. 11).

Partindo destes pressupostos, o estudo que aqui descrevemos refere-se a um estudo de caso único de uma escola pública dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e ensino secundário da RAM, na qual se procurou compreender os processos de apropriação da AFC.

Vários têm sido os autores que se têm debruçado sobre o método de estudo de caso, entre os quais Merriam (1998), Stake (2007) e Yin (2005). O estudo de caso é uma metodologia de investigação científica de cariz qualitativo cuja característica distintiva é o facto de se tratar de um plano de investigação que se concentra no estudo pormenorizado e aprofundado, no seu contexto natural, de uma entidade bem definida: o caso - “*a single unit or bounded system*” (Smith, 1978, citado por Merriam, 1998, p. 19). Para Fortin (2009) o estudo de caso consiste numa “(...) investigação aprofundada de um indivíduo, de uma família, de um grupo ou de uma organização”, sendo utilizado para “explicar relações de causalidade entre a evolução de um fenómeno e uma intervenção.” (p. 164).

Numa abordagem sistémica, o estudo de caso tem 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), procurando descobrir o que há nele “de mais essencial e característico” e contribuir para a “compreensão global de um fenómeno de interesse” (Oliveira & Ferreira, 2014, p. 96).

O estudo de caso é uma investigação empírica que pesquisa um fenómeno no seu ambiente natural, quando os limites entre o fenómeno e o contexto não são bem definidos, sendo mais adequado nos casos em que a investigação pretende relacionar vários aspetos de um fenómeno, pois permite, de uma forma holística, estudar diversas vertentes de um mesmo objeto (Yin, 2005). Este mesmo autor defende que o método do estudo de caso é a estratégia mais adequada quando queremos saber o *como* e o *porquê* de acontecimentos atuais, sobre os quais o investigador tem pouco ou nenhum controlo. Assim sendo, a realização do estudo do fenómeno no seu próprio contexto revela ser uma vantagem comparativa sobre os restantes métodos.

Este método tem sido muito utilizado nas ciências sociais para o estudo de uma pessoa, um acontecimento, uma associação, uma organização, uma instituição, um grupo, um processo, uma dinâmica social ou uma sociedade. Sousa (2011) afirma que na pós-modernidade o conhecimento recai sobre locais, pessoas e situações particulares, substituindo o interesse nos grandes grupos pelo estudo de casos específicos, tais como a escola, a turma, ou um professor. “O estudo de caso é assim privilegiado, entendendo-se a experiência vivida como única e irrepetível (...)” (p. 80).

O estudo de caso é realizado com um dos propósitos básicos: explorar, descrever e explicar um fenómeno, salientando-se a importância da análise dos processos em detrimento dos resultados (Oliveira & Ferreira, 2014; Yin, 2005). Por este facto, os objetivos de um estudo de caso podem ser coincidentes com os da investigação educativa em geral, ou seja, explorar,

descrever, explicar, avaliar e/ou transformar fenómenos e/ou contextos (Gomez et al.,1996).

O estudo de caso pode assumir duas tipificações: estudo de caso único e estudo de caso múltiplo ou comparativo. No primeiro, a pesquisa incide sobre uma só realidade ou fenómeno, com o objetivo de compreender aquele caso específico, enquanto no segundo, o investigador estuda dois ou mais casos, que serão sujeitos a comparação (Bogdan & Biklen, 1994; Lessard-Hébert et al., 2008; Stake, 2007; Yin, 2005).

Apesar do estudo de caso ser considerado como uma forma distintiva de investigação empírica, este método é ainda alvo de algumas críticas relacionadas com a falta de rigor científico, o facto de não permitir generalizações e a demora do estudo que, normalmente, resulta numa grande quantidade de documentos ilegíveis (Oliveira & Ferreira, 2014; Yin, 2005).

Quanto à primeira, é imprescindível referir que os resultados de uma investigação qualitativa são sempre uma visão intersubjetiva que implica necessariamente o investigador com todo o seu *background* pessoal e profissional. Como refere Patton (1990) “o factor humano é a sua maior força mas também a sua principal fraqueza” (p. 372). É muito comum, portanto, que a subjetividade do investigador interfira na recolha, no registo e na análise de dados, ou até mesmo na própria seleção do material a ser incluído. Ainda assim, esse tipo de subjetividade é também comum em outras estratégias de investigação. Sousa (2011) defende mesmo a construção de um conhecimento em educação, na assunção da valorização da subjetividade do investigador, enquanto ferramenta de pesquisa, “valorizando as perceções, conceções e representações não só dele próprio, como dos sujeitos de investigação” (p. 81).

Uma segunda preocupação muito comum é que, para além de não se poder generalizar a partir de um caso, este fornece pouca base para se fazer uma generalização científica, uma vez que, por estudar um ou alguns casos não se constitui em amostra da população e, por isso, não tem sentido qualquer tentativa de generalização. Importa clarificar que os estudos de caso são generalizáveis a proposições teóricas e não a populações ou universos, “(...) não sendo possível a extrapolação dos resultados de uma certa investigação para outros contextos” (Sousa, 2011, p. 80). Como tal, o estudo de caso não representa uma amostra, pelo que o seu principal objetivo é expandir e generalizar teorias - generalização analítica - e não enumerar frequências - generalização estatística (Yin, 2005). A este respeito, Janesick (1994, citado por Coutinho, 2008) questiona: “pode o comportamento das pessoas ser regulado por leis gerais e causais susceptíveis de serem generalizáveis? Para quê insistir “(...) nessa obsessão constante pela santíssima trindade da validade, fiabilidade e generalização?” (p. 8). Stake (2007) é outro

defensor acérrimo de que o verdadeiro objetivo do estudo de caso é a particularização, não a generalização.

[Selecionamos um] caso particular e ficamos a conhecê-lo bem, numa primeira fase não por aquilo em que difere dos outros, mas pelo que é, pelo que faz. A ênfase é colocada na singularidade e isso implica o conhecimento de outros casos diferentes, mas a primeira ênfase é posta na compreensão do próprio caso. (Stake, 2007, p. 24)

Em relação à terceira crítica ao estudo de caso, assente no facto de que é um estudo moroso que normalmente resulta num documento volumoso e de difícil leitura, esta baseia-se na visível dificuldade em traçar os limites do objeto de estudo e de saber o momento adequado de terminar o processo de recolha dos dados (Yin, 2005).

Perante as críticas à falta de rigor metodológico da investigação qualitativa, Lincoln e Guba (1991, citados por Coutinho, 2008) propõem a utilização de conceitos como a credibilidade - capacidade dos participantes confirmarem os dados; a transferibilidade - possibilidade dos resultados do estudo serem aplicados em outros contextos; a consistência - hipótese de investigadores externos seguirem o método usado pelo investigador e a aplicabilidade ou confirmabilidade - capacidade de outros investigadores confirmarem as conclusões do investigador.

Se atendermos aos pressupostos teóricos da investigação qualitativa e ao seu propósito de compreender/interpretar os fenómenos da perspetiva dos atores sociais, concluímos que o trabalho do investigador que opta pelo método do estudo de caso se centra “(...) nos pontos de vista do sujeito e no significado atribuído por eles às experiências e aos eventos, assim como em relação ao significado dos objectos, das actividades e dos eventos.” (Flick, 2009, p. 70). Foca-se, portanto, na descoberta da variabilidade das relações comportamento/significado.

O estudo de caso é então um método de cariz qualitativo, frequentemente utilizado na área da educação que, à semelhança dos restantes, deve ser analisado à luz do tipo de estudo e das questões de investigação, sendo mais apropriado para algumas investigações do que para outras, não havendo “(...) métodos melhores do que outros, mas métodos que melhor ou pior servem o estudo pretendido” (Sousa, 2005, p. 32). Ao optar pelo uso deste método, tivemos em consideração as limitações e as críticas de que é alvo e tomamos as precauções necessárias para evitá-los ou minimizar as suas consequências, convictos da posição veiculada por Yin (2005) de que o método do estudo de caso oferece oportunidades significativas, ao facilitar o estudo de inúmeras realidades educativas de difícil abordagem por outros métodos, pela dificuldade de isolá-los do seu contexto natural.

4.5. Técnicas de Recolha de Dados e Sujeitos da Investigação

Na pesquisa qualitativa, as técnicas utilizadas permitem um contacto direto e aprofundado entre o investigador e os sujeitos da investigação (Fortin, 2009), com vista à compreensão aprofundada de um determinado fenómeno.

As técnicas de investigação utilizadas pelos investigadores qualitativos têm sido abordadas por diversos autores que se têm debruçado sobre as formas de recolha e análise de dados em estudos desta natureza (Bogdan & Biklen, 1994; Delgado & Gutierrez, 1995; Flick, 2005, 2009; Lessard-Hébert et al., 2008; Stake, 2007; Valles, 1997; Yin, 2005). O conceito de dados é definido por Bogdan e Biklen (1994) como os “materiais em bruto que os investigadores recolhem do mundo que se encontram a estudar; são os elementos que formam a base da análise” (p. 149) e por Merriam (1998) que os descreve da seguinte forma:

Data are nothing more than ordinary bits and pieces of information found in the environment. They can be concrete and measurable, as in class attendance, or invisible and difficult to measure, as in feelings. Whether or not a bit of information becomes data in a research study depends solely on the interest and perspective of the investigator. (p. 69)

Atendendo a que o processo de recolha de dados no método de estudo de caso é complexo, Yin (2005) destaca algumas habilidades básicas imprescindíveis ao investigador, designadamente: a capacidade de formular questões pertinentes, ser bom ouvinte, ter capacidade de adaptação, ser flexível de forma que os imprevistos sejam encarados como oportunidades e ser isento e imparcial em relação a ideias pré-concebidas. Neste sentido, o investigador deve apresentar uma *versatilidade metodológica* (Yin, 2005) e cumprir determinados procedimentos formais.

A recolha de dados qualitativos ocorre nos contextos naturais a partir do contacto com os indivíduos, pelo que os mesmos são ricos em pormenores descritivos de pessoas, locais e conversações, podendo assumir inúmeras potencialidades de estudo. É de sublinhar a importância das fontes de recolha de dados (fontes de evidência), uma vez que os dados para estudos de caso podem ser obtidos de diversas formas e a utilização de cada uma dessas fontes requer procedimentos metodológicos distintos. Assim sendo, obtém-se evidências a partir de fontes de dados distintas, tais como documentos, publicações, estatísticas, entrevistas, comportamentos, observação e objetos/artefactos (Fortin, 2009; Lessard-Hébert et al., 2008; Merriam, 1998; Stake, 2007; Yin, 2005). Segundo Santos Guerra (2003)

Não existe apenas um caminho para conseguir reconstruir a realidade, nem para a conhecer, explorar e interpretar (...). A realidade educativa é tão complexa que não se pode alcançar a sua total compreensão através de um só instrumento (...). Uma das formas de obter dados fiáveis é a utilização de instrumentos de distinta índole, que permitam comparar e compensar as limitações dos outros. (p. 87)

Relativamente às técnicas de recolha de dados, nesta investigação foram conjugadas técnicas qualitativas e quantitativas, de forma a apurar o ponto de vista dos diferentes sujeitos da investigação, nomeadamente a análise documental, as entrevistas semiestruturadas e o inquérito por questionário.

4.5.1. Análise Documental

A documentação constitui uma importante fonte de informações rica em dados, que podem assumir a forma de documentos administrativos, legislativos, atas de reuniões, cartas, memorandos e artigos da comunicação social, entre outros (Stake, 2007). Recolher dados através do estudo de documentos pode revelar-se essencial à investigação no terreno (Fortin, 2009).

A análise documental é “uma espécie de análise de conteúdo que incide sobre documentos relativos a um local ou uma situação”, que corresponde a uma “observação de artefactos escritos” (Lessard-Hébert et al., 2008, p. 143), perante a qual devemos ter a mente organizada e aberta a pistas inesperadas (Stake, 2007).

A análise documental efetuada ao longo desta investigação incidiu no quadro jurídico-normativo em torno do regime de administração e gestão das escolas públicas, nos normativos legais que enquadram a problemática em estudo, mais concretamente o Decreto-Lei n.º 55/2018, nos documentos orientadores da política educativa (Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, entre outros) e nos instrumentos de gestão estratégica da escola (Projeto Educativo de Escola, Planos Anuais de Escola, Planos Curriculares de Turma (Anexo 4), Regulamento Interno e Relatório de Autoavaliação (Anexo 5)).

Atendendo a que a documentação não deve ser considerada como um registo preciso e rigoroso dos acontecimentos esta foi utilizada de forma a corroborar as evidências provenientes de outras fontes (Yin, 2005).

4.5.2. Entrevistas semiestruturadas

A investigação qualitativa tem na entrevista um instrumento privilegiado de recolha de dados, sendo esta uma das técnicas mais utilizadas na investigação nas áreas sociais. As entrevistas são uma fonte essencial para o estudo de caso, pois permitem aceder às perceções, aos pontos de vista (Flick, 2005), aos significados e às construções da realidade por parte dos entrevistados (Fortin, 2009).

As entrevistas apresentam mais vantagens do que outras técnicas de recolha de dados, por proporcionar a possibilidade aos indivíduos de se exprimirem sem os condicionalismos inerentes ao processo de escrita ou de resposta a um questionário (Best, 1981; Flick, 2005). Na verdade, permitem uma interação com o entrevistado e o esclarecimento das intenções da investigação - quer pelo ambiente mais informal que propiciam, quer pelas questões imprevistas que podem surgir e que contribuem, indubitavelmente, para um acréscimo à informação recolhida (Lessard-Hébert et al., 2008; Quivy & Campenhout, 1992; Stake, 2007; Yin, 2005). Os dados recolhidos através da aplicação de entrevistas possibilitam descrições, explicações e interpretações a vários níveis. Estas variam quanto ao seu grau de estruturação, podendo assumir-se como estruturadas, semiestruturadas ou não-estruturadas ou abertas (Bogdan & Biklen, 1994; Fortin, 2009; Merriam, 1998; Oliveira & Ferreira, 2014; Pardal & Lopes, 2011; Quivy & Campenhoudt, 1992).

Para a realização deste estudo optamos pelas entrevistas semiestruturadas, conduzidas com base num guião (Apêndice 1), ou seja, um referencial de perguntas, que assegurou a obtenção das informações pretendidas, “na certeza de se obter dados comparáveis entre os vários sujeitos” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 135). Com o intuito de proceder à verificação da adequação dos guiões das entrevistas, foi efetuado um pré-teste junto de um grupo de docentes e alunos do 3.º ciclo, o que nos permitiu efetuar alguns ajustes em relação à pertinência e clareza das questões, garantindo a sua validade metodológica (Afonso, 2005; Coutinho, 2008).

Na presente investigação foram realizadas 14 entrevistas, designadamente ao(s): 3 presidentes dos órgãos de direção e gestão da escola - Presidentes do Conselho da Comunidade Educativa, do Conselho Executivo e do Conselho Pedagógico; 8 Diretores de Turma; 1 Representante dos Encarregados de Educação; 1 grupo focal com os Alunos e ao Diretor Regional de Educação da RAM. As entrevistas foram realizadas, na sua maioria, no ano letivo 2020/2021, sendo que apenas uma das entrevistas foi concretizada no início do ano letivo 2021/2022. Ambas decorreram num período de dez meses, entre janeiro e outubro de 2021 (tabela 31). É de salientar que 5 entrevistas foram realizadas presencialmente e 9 entrevistas

através da plataforma *Zoom*, devido ao facto de terem sido realizadas em pleno segundo confinamento, na sequência da pandemia COVID-19.

No início de cada entrevista, foi solicitada aos entrevistados a autorização para a gravação áudio da entrevista, à qual todos os entrevistados anuíram. Neste processo, conseguimos garantir, na medida do possível, a naturalidade da situação, cumprindo com os requisitos que Flick (2005) designa de gravação naturalista. Esta opção revelou-se essencial para que as transcrições (Apêndice 2) fossem o mais fidedignas possível.

Durante a realização da entrevista, os entrevistados tiveram a liberdade para desenvolver as situações na direção que consideram mais adequada (Marconi & Lakatos, 1990) e exploraram, de uma forma aprofundada, os aspetos que julgaram mais relevantes.

Recorreu-se à codificação das entrevistas, segundo a seguinte lógica: P - presidente de órgão de direção ou gestão da escola; DT - diretor de turma; EE - representante dos encarregados de educação; A - aluno; DR - Diretor Regional.

Tabela 31

Datas, locais de realização e duração das entrevistas

Entrevistado/a	Código	Data	Formato / Local	Duração
Presidente do Conselho Executivo	P1	22 de janeiro de 2021	Presencial / EBSAAS	90 minutos
Presidente do Conselho Pedagógico	P2	25 de janeiro de 2021	Online / Zoom	90 minutos
Presidente do Conselho da Comunidade Educativa	P3	29 de janeiro de 2021	Presencial / EBSAAS	45 minutos
Diretor de Turma 9.º 6	DT6	1 de fevereiro de 2021	Online / Zoom	58 minutos
Diretor de Turma 9.º 8	DT8	4 de fevereiro de 2021	Online / Zoom	70 minutos
Diretor de Turma 9.º 4	DT4	9 de fevereiro de 2021	Online / Zoom	60 minutos
Diretor de Turma 9.º 7	DT7	10 de fevereiro de 2021	Online / Zoom	50 minutos
Diretor de Turma 9.º 1	DT1	11 de fevereiro de 2021	Online / Zoom	55 minutos
Diretor de Turma 9.º 2	DT2	22 de fevereiro de 2021	Online / Zoom	52 minutos
Diretor de Turma 9.º 3	DT3	24 de fevereiro de 2021	Online / Zoom	38 minutos
Diretor de Turma 9.º 5	DT5	9 de março de 2021	Online / Zoom	75 minutos
Representante dos encarregados de educação	EE	22 de maio de 2021	Online / Zoom	30 minutos
Alunos / Delegados de Turma (<i>focus group</i>)	A1	8 de junho de 2021	Presencial / EBSAAS	60 minutos
	A2			
	A3			

Entrevistado/a	Código	Data	Formato / Local	Duração
	A4			
	A5			
Diretor Regional de Educação	DR	21 de outubro de 2021	Presencial / DRE	55 minutos

Primeiramente, e por opção deliberada, foram entrevistados os presidentes dos órgãos de direção e gestão da escola: o Presidente do Conselho Executivo, o Presidente do Conselho Pedagógico e o Presidente do Conselho da Comunidade Educativa, de forma a compreendermos aspetos de natureza organizacional, curricular e pedagógica da escola.

Relativamente aos presidentes destes órgãos, dois são do género masculino e um do género feminino, com formação de base em áreas distintas, nomeadamente Geografia, Educação Física e Desporto e Filosofia. Estes presidentes têm uma média de idades de 53 anos (as suas idades oscilam entre os 47 e os 56 anos), cerca de 30 anos de serviço docente e possuem, também em média, mais de 25 anos de serviço efetivo naquela escola (tabela 32). Podemos afirmar tratar-se de professores com muita experiência profissional, com um conhecimento profundo daquele contexto em específico e um grande sentido de pertença àquela comunidade educativa.

Tabela 32

Caracterização dos presidentes dos órgãos de direção e gestão da escola

Código	Género	Idade	Formação de base	Tempo de Serviço	Antiguidade na Escola
P1	Masculino	56	Geografia	32 anos	31 anos
P2	Masculino	47	Educação Física e Desporto	26 anos	16 anos
P3	Feminino	56	Filosofia	Cerca de 30 anos ⁵⁶	Cerca de 30 anos ⁵⁷
Média		53		29,3 anos	25,7 anos

Seguiram-se as entrevistas aos Diretores de Turma de todas as turmas de 9.º ano, que nos permitiram aceder a descrições pormenorizadas, bem como descrever e compreender as experiências vividas em torno da AFC, desde a participação da escola no PAFC.

Os Diretores de Turma são, maioritariamente, do género feminino (75%). Quanto à idade, possuem uma média de idades que rondam os 46 anos, sendo que o mais novo tem 41 e

⁵⁶ A entrevistada não soube precisar o tempo de serviço exato.

⁵⁷ A entrevistada não soube precisar o tempo de permanência nesta escola.

o mais velho 51 anos. O seu tempo de serviço ronda, em média, os 23 anos, dos quais cerca de 15 anos de serviço efetivo naquela escola. Estamos perante um grupo de Diretores de Turma experiente.

A formação de base destes docentes é variada, sendo a maioria de Físico-Química (25%) e de Matemática (25%) (tabela 33).

Tabela 33

Caracterização dos/as Diretores de Turma entrevistados/as

Código	Género	Idade	Tempo de Serviço (em anos)	Antiguidade na Escola (em anos)	Formação de base
DT1	Feminino	50	27 anos	25 anos	Físico-Química
DT2	Feminino	45	23 anos	12 anos	Matemática
DT3	Feminino	45	22 anos	5 anos	Matemática
DT4	Feminino	51	31 anos	30 anos	Físico-Química
DT5	Feminino	50	30 anos	24 anos	Inglês
DT6	Feminino	42	16 anos	3 anos	Química
DT7	Masculino	42	16 anos	14 anos	Educação Física
DT8	Masculino	41	18 anos	5 anos	Geografia
Média		45,8 anos	22,9 anos	14,8 anos	

Posteriormente, realizou-se a entrevista ao Representante dos Encarregados de Educação. Este representante é do género feminino, tem 49 anos, as suas habilitações académicas são o ensino secundário e encontra-se em situação de invalidez (era empregada de escritório) (tabela 34). Trata-se de uma das duas representantes dos encarregados de educação no Conselho da Comunidade Educativa.

Tabela 34

Caracterização da Encarregada de Educação entrevistada

Código	Género	Idade	Habilitações académicas	Profissão
EE	Feminino	49	12.º ano (ensino secundário)	Empregada de escritório (em situação de invalidez)

Quanto aos discentes, e dos 8 alunos convidados para estarem presentes na entrevista de grupo (um aluno de cada turma de 9.º ano, com exceção dos cursos CEF), compareceram 5 (2 do sexo feminino e 3 do sexo masculino), designadamente os Delegados das turmas 1, 2, 5,

6 e 8 do 9.º ano de escolaridade. Os alunos têm idades entre os 14 e os 15 anos e 80% destes alunos frequentam a escola desde o 5.º ano de escolaridade, ou seja, estão na escola pelo 5.º ano consecutivo (tabela 35). Saliente-se que os alunos entrevistados nunca tiveram uma retenção no seu percurso escolar.

Tabela 35

Caracterização dos/as Alunos/as entrevistados/as

Código	Género	Idade	Antiguidade na Escola	Retenções
A1	Feminino	15	Desde o 5.º ano	Sem retenções
A2	Masculino	14	Desde o 5.º ano	Sem retenções
A3	Masculino	14	Desde o 5.º ano	Sem retenções
A4	Masculino	15	Desde o 7.º ano	Sem retenções
A5	Feminino	14	Desde o 5.º ano	Sem retenções
Média		14,4 anos		

A última entrevista efetuada foi ao Diretor Regional de Educação que, por motivos de agenda, apenas foi possível realizar no início do ano letivo 2021/2022. Este docente com formação em Teologia, mestrado em Ciências da Educação e doutoramento em Psicologia da Educação, desempenha este cargo há 7 anos, desde 2015 (tabela 36).

Tabela 36

Caracterização do representante da Direção Regional de Educação entrevistado

Código	Género	Idade	Cargo	Antiguidade no cargo (em anos)	Formação
DR	Masculino	52	Diretor Regional de Educação	7 anos	Licenciatura em Teologia Mestrado em Ciências da Educação Doutoramento em Psicologia da Educação

4.5.3. Inquérito por Questionário

O inquérito por questionário é uma técnica de recolha de dados que consiste numa série de questões escritas, standardizadas e pré-determinadas pelo investigador, colocadas a um conjunto extenso de indivíduos (inquiridos), no sentido de “examinar atitudes, opiniões, crenças ou comportamentos” (Fortin, 2009, p. 168). Esta técnica permite abranger três áreas de recolha de informação: o que o inquirido sabe (*conhecimento ou informação*), o que quer ou prefere

(valores ou preferências) e ainda o que pensa ou acredita (*atitudes e convicções*) (Tuckman, 2000).

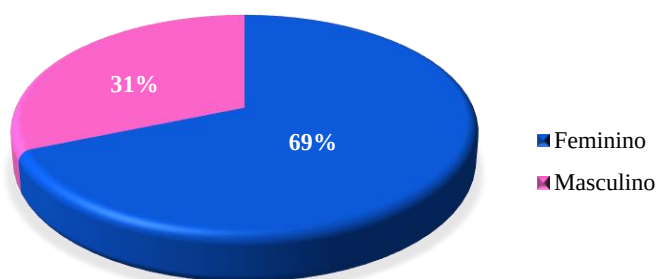
De acordo com Afonso (2005), a técnica do inquérito por questionário é frequentemente utilizada em estudos de caso “quando se pretende ter acesso a um número elevado de actores no seio de uma organização” (p. 102). Por outro lado, apresenta inúmeras vantagens, tais como o facto de se obter informação num reduzido espaço de tempo (Santos Guerra, 2003) e, com o desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação, poder ser preenchido online, permitindo ao inquirido escolher o melhor local e momento para responder, garantindo, desta forma, o total anonimato (Pardal & Lopes, 2011).

Não obstante, cientes do facto que esta técnica de recolha de dados possui limitações quanto ao grau de profundidade da informação recolhida, bem como existe a possibilidade de *taxas de não-respostas* (Carmo & Ferreira, 1998), o inquérito serviu de complemento às entrevistas realizadas. No inquérito foram utilizadas questões de tipo fechadas e abertas (Hill & Hill, 2005): nas perguntas fechadas, os inquiridos responderam de acordo com as opções apresentadas (ex: questões de escolha múltipla) e nas perguntas abertas construíram uma resposta escrita.

De forma a garantir a validade deste instrumento de recolha de dados, foi realizado um pré-teste com docentes do 3.º ciclo. O inquérito por questionário (Apêndice 3) foi disponibilizado através do *Google Forms*⁵⁸ cujo link foi remetido por email à totalidade de docentes que lecionava o 9.º ano de escolaridade no ano letivo 2020/2021. Do universo total de 44 professores, obtivemos 16 respondentes, o que perfaz uma taxa de resposta de 36,4% (Apêndice 3).

Os inquiridos são, na sua maioria (69%), do género feminino e 31% do género masculino, o que se traduz em 11 mulheres e 5 homens, respetivamente (figura 32). A idade oscila entre os 42 e os 64 anos, sendo que a maioria tem entre 45 e 49 anos (37,50%). A média de idades dos docentes é de cerca de 52 anos e apenas 6,25% dos professores tem menos de 45 anos (tabela 37), o que significa que estamos perante um grupo já envelhecido.

⁵⁸ Disponível em: <https://tinyurl.com/itzbafdr>

Figura 32*Género dos docentes inquiridos***Tabela 37***Idade dos docentes inquiridos*

	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)	Média
40 a 44 anos	1	6,25%	51,85
45 a 49 anos	6	37,50%	
50 a 54 anos	4	25,00%	
55 a 59 anos	3	18,75%	
60 a 64 anos	2	12,50%	
Total	16	100%	

Quanto ao tempo de serviço, a maioria destes professores possuem entre 30 e 34 anos (37,5%), sendo que, em média, trabalham há 26 anos, dos quais há mais de 14 anos nesta escola (tabela 38). Neste sentido, podemos inferir que os professores inquiridos têm uma vasta experiência profissional e um conhecimento aprofundado do contexto em estudo.

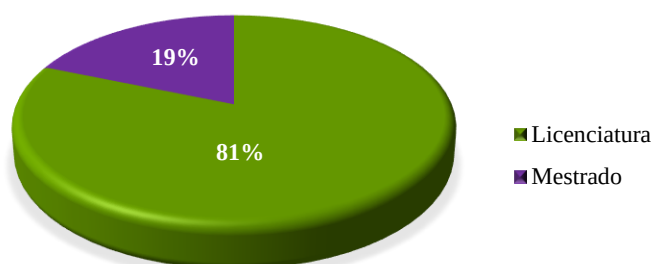
Tabela 38*Tempo de serviço dos docentes inquiridos*

	Tempo de serviço (em anos)	Antiguidade na escola (em anos)
0 a 4	-	18,75%
5 a 9	-	12,50%
10 a 14	6,25%	25,00%
15 a 19	12,50%	0,00%
20 a 24	18,75%	25,00%
25 a 29	18,75%	6,25%
30 a 34	37,50%	12,50%
35 a 39	6,25%	-
Total	100,00%	100,00%
Média	26	14,23

Em relação à formação, a maioria (81%) dos professores são licenciados, sendo que os restantes (19%) têm formação avançada, ao nível do Mestrado (figura 33).

Figura 33

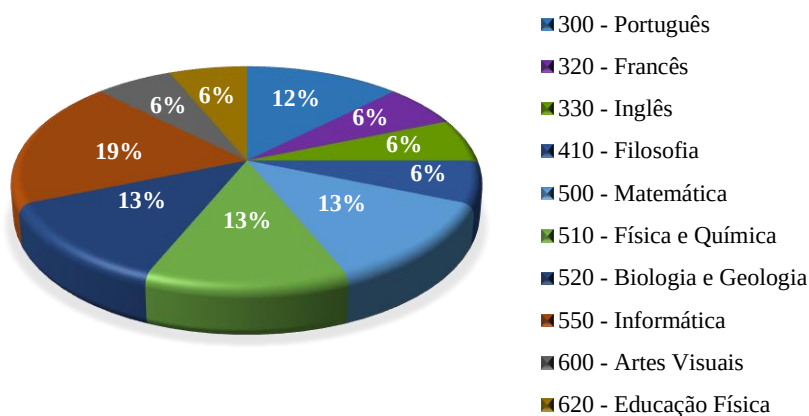
Habilitações académicas dos docentes inquiridos



Os grupos de recrutamento destes professores são áreas científicas distintas, nomeadamente: Informática (19%), Português, Física e Química, Biologia e Geologia (cada um com 13%), Matemática (12%), Francês, Inglês, Filosofia, Artes Visuais e Educação Física (cada um com 6%) (figura 34).

Figura 34

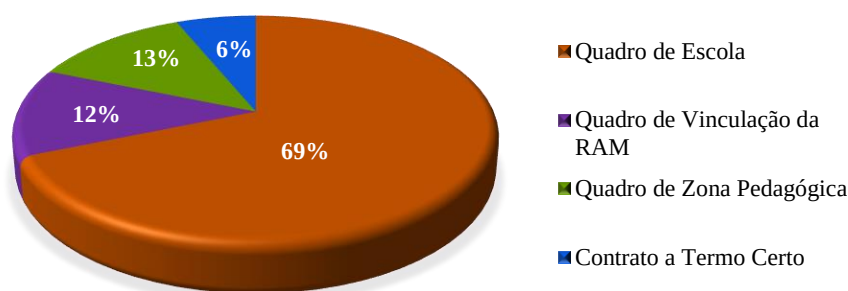
Grupo de recrutamento dos docentes inquiridos



Relativamente ao vínculo profissional, a maioria (69%) pertence ao Quadro de Escola, 13% ao Quadro de Zona Pedagógica, 12% ao Quadro de Vinculação da RAM e apenas 6% (que corresponde apenas a 1 professor) é contratado através de concurso de contratação inicial (figura 35).

Figura 35

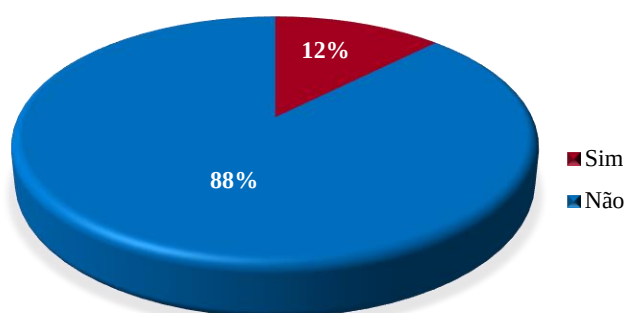
Vínculo profissional dos docentes inquiridos



12% dos docentes inquiridos estão destacados ou requisitados para a escola em questão (figura 36). Esta situação profissional revela estabilidade e um vínculo quer à profissão quer ao estabelecimento de ensino onde exercem funções.

Figura 36

Docentes inquiridos em situação de destacamento ou requisição



Metade dos inquiridos (50%) leciona apenas no 3.º ciclo do ensino básico - a maioria apenas ao 9.º ano de escolaridade (37%) (figura 37) - e a outra metade (50%) para além do 3.º ciclo leciona também no ensino profissional (figura 38).

Figura 37

Anos de escolaridade lecionados pelos docentes inquiridos

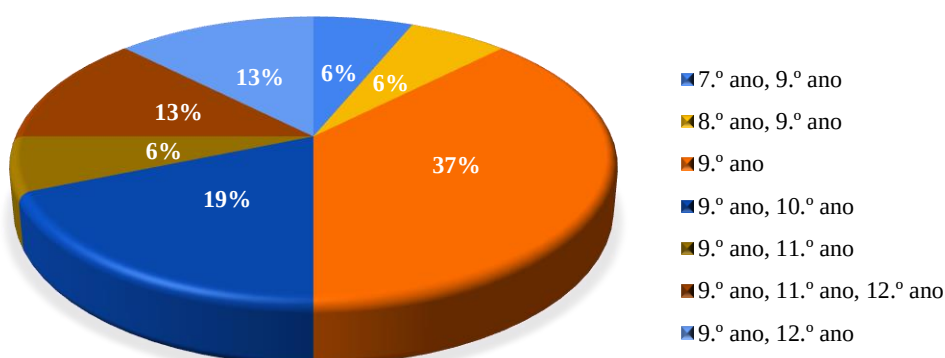
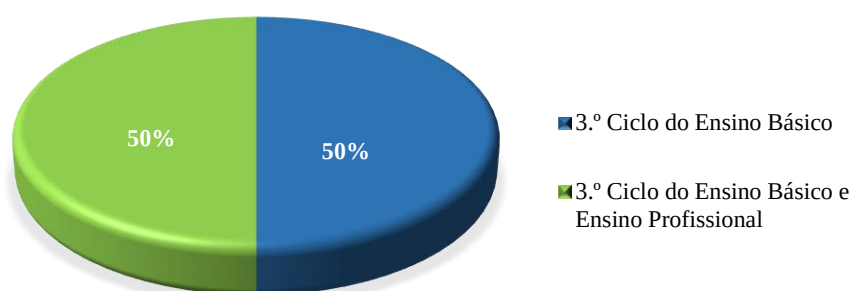


Figura 38

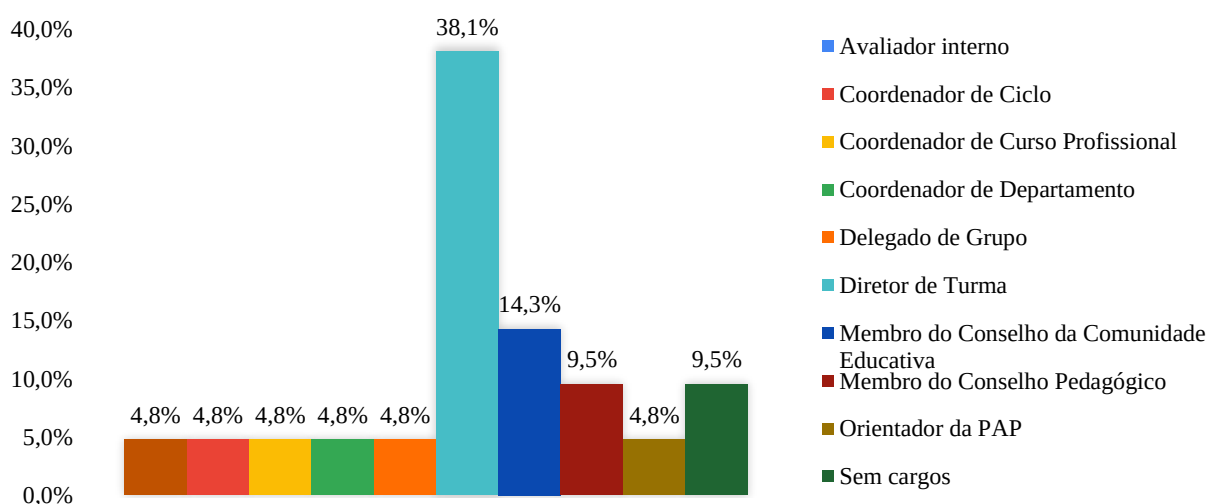
Níveis de ensino lecionados pelos docentes inquiridos



Para além da leção, os docentes inquiridos acumulam, maioritariamente, cargos de Diretores de Turma (38,1%), membros do Conselho da Comunidade Educativa (14,3%), membros do Conselho Pedagógico (9,5%), Avaliadores internos, Coordenadores de Ciclo, Coordenadores de Curso Profissional e Coordenadores de Departamento (todos com 4,8%) (figura 39).

Figura 39

Cargos desempenhados pelos inquiridos



4.6. Técnicas de Análise e Interpretação dos Dados

Segundo Afonso (2005), o processo de recolha de dados constitui apenas a fase inicial do trabalho empírico, sendo que “(...) a efectiva concretização da finalidade da pesquisa (a produção de conhecimento científico) decorre com a organização e o tratamento desses dados,

tarefas mais exigentes e complexas que a recolha de informação” (p. 111). A análise e estruturação de dados consiste na fase em que Wolcott (1994, citado por Afonso, 2005) descreve como “o que fazer com os dados que se obteve” (p. 111). Já para Bogdan e Bicklen (1994), abrange um “processo de busca e de organização sistemática” dos instrumentos de pesquisa, “com o objectivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou” (p. 205). O mesmo ponto de vista é partilhado por Yin (2005) que a define como “examinar, categorizar, classificar em tabelas, testar ou, do contrário, recombina as evidências quantitativas para tratar as proposições iniciais de um estudo” (p. 137).

Reportar dados não envolve apenas apresentá-los. Existem duas tarefas subjacentes à redação: por um lado, pretende-se apresentar os principais dados; por outro, é igualmente importante interpretá-los. Interpretar dados significa explicar o que os dados significam, sobretudo em relação ao problema de pesquisa. (Oliveira & Ferreira, 2014, pp. 131-132)

De forma a garantir o rigor da qualidade científica da investigação de cariz qualitativo (Coutinho, 2008), torna-se imprescindível assegurar a validade do estudo, ou seja, estabelecer a “correspondência entre os resultados e a realidade, isto é, a necessidade de garantir que estes traduzam a realidade estudada” (Carmo & Ferreira, 1998, p. 218). Assim sendo, importa avaliar a qualidade dos dados, ou seja, a sua relevância no contexto da investigação, o que se baseia nos critérios de fidedignidade, validade e representatividade (Afonso, 2005; Coutinho, 2008; Deshaies, 1992). A fidedignidade baseia-se na qualidade externa dos dados, ou seja, a certeza que os dados se referem a informação que foi efetivamente recolhida no contexto em estudo. A validade prende-se com a qualidade interna dos dados, estando relacionada com a pertinência e a relevância da informação obtida. A representatividade diz respeito à salvaguarda que os sujeitos da investigação representam o conjunto do contexto da pesquisa.

As técnicas de análise e interpretação de dados utilizadas neste estudo foram a análise de conteúdo, o tratamento estatístico e a triangulação dos dados.

4.6.1. *Análise de Conteúdo*

A principal técnica utilizada na análise de dados qualitativos é a análise de conteúdo (Bardin, 2011; Guerra, 2006; Sousa, 2005). A análise de conteúdo é entendida por Bardin (2011) como um conjunto de técnicas de análise de comunicação que, com recurso a

procedimentos sistemáticos e objetivos, permitem a inferência de conhecimentos a partir dos conteúdos das mensagens. Santos Guerra (2003) descreve esta técnica como “uma tentativa de determinar, de forma sistemática, os significados no corpo de um discurso documental” (p. 116), que possibilita o tratamento de informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e complexidade, de forma metódica (Quivy & Campenhout, 1992, p. 227).

Igualmente designada como análise categorial (Guerra, 2006), esta técnica refere-se à identificação de variáveis potencialmente explicativas de um fenómeno, sendo que as categorias constituem rubricas significativas que compilam, de uma forma geral, elementos do discurso (Poirier et al., 1995). Na perspetiva de Guerra (2006), a análise de conteúdo apresenta duas dimensões: uma dimensão descritiva e uma dimensão interpretativa. A dimensão descritiva visa dar conta do que foi narrado ao investigador enquanto a dimensão interpretativa refere-se às interrogações do investigador face ao objeto de estudo, recorrendo a um sistema de conceitos teórico-analíticos que permite realizar inferências.

Neste estudo, a análise dos dados recolhidos pelo investigador obedeceu às três operações de análise das informações propostas por Quivy e Campenhout (1992): i) “a preparação dos dados”, que consiste na descrição e agregação dos dados; ii) “a análise das relações entre as variáveis” e iii) “a comparação dos resultados observados com os resultados esperados e a interpretação das diferenças” (pp. 216-219).

Na análise de conteúdo, recorreremos à categorização como meio de interpretação e comparação dos dados relevantes. Para este efeito, não existiu um plano estruturado com categorias pré-estabelecidas, uma vez que as categorias emergiram, em algumas situações, da análise e tratamento do próprio material recolhido. Os dados foram obtidos em bruto e à medida que foram analisados - documentos de gestão estratégica da escola, transcrições de entrevistas, tratamento estatístico dos inquéritos, - destacaram-se conceitos e comportamentos que revelaram padrões e possibilitaram a construção de categorias e subcategorias. Esta técnica enriqueceu o tratamento dos dados, pois permitiu descrever o significado dos acontecimentos e a forma como os participantes constroem a sua própria realidade (Fortin, 2009).

Considerando os pressupostos anteriores, identificamos os *corpus* centrais das entrevistas (Guerra, 2006) e organizamos os dados em categorias e subcategorias (tabela 39 e Apêndice 4), que foram sendo (re)definidas num processo contínuo e sistemático, que facilitou a análise e interpretação dos dados.

Tabela 39*Categorias e subcategorias da análise de conteúdo*

Categorias	Subcategorias
Clima organizacional	Clima da escola
	Relacionamento entre os membros da escola
	Aspetos positivos da escola
	Aspetos a melhorar na escola
Participação no Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular e implementação da Autonomia e Flexibilidade Curricular	Critério de decisão para a participação no PAFC
	Organização da escola no PAFC
	Equipa coordenadora do PAFC
	Monitorização e acompanhamento por parte da DRE
	Reação dos professores
	Formação dos professores
	Reação dos alunos
	Reação dos encarregados de educação
	Pontos fortes/benefícios para a escola
	Pontos fortes/benefícios para os professores
	Pontos fortes/benefícios para os alunos
	Pontos fracos/constrangimentos para a escola
	Pontos fracos/constrangimentos para os professores
	Pontos fracos/constrangimentos para os alunos
	Avaliação da participação no PAFC e da implementação da AFC
	Preparação dos alunos para as provas finais de ciclo
	Relação AFC e Projeto Educativo de Escola
	Desafios da AFC
Operacionalização do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, da Portaria n.º 181/2019, de 11 de junho e do Decreto Legislativo Regional n.º 11/2020/M, de 29 de julho	Mudanças organizacionais, curriculares e pedagógicas
	Inclusão e acesso ao currículo
Ação dos órgãos de direção e gestão da escola na AFC	Ação do Conselho da Comunidade Educativa
	Ação do Conselho Executivo
	Ação do Conselho Pedagógico
Gestão do currículo	Instrumentos de gestão curricular
	Opções curriculares
	Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

Categorias	Subcategorias
	Aprendizagens Essenciais
	“Binómio curricular” (currículo nacional vs. gestão contextualizada do currículo)
	Avaliação das aprendizagens
Autonomia da escola	Relação autonomia e cooperação docente
	Autonomia decretada
	Constrangimentos no exercício da autonomia
	Autoavaliação da escola
Planos de inovação curricular ou pedagógica	Projetos-Piloto de Inovação Pedagógica
Pandemia COVID-19	Processo de adaptação à nova realidade
	Organização escolar pós-pandemia
	Aprendizagens das escolas
	AFC e pandemia
	Desenvolvimento do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

4.6.2. Tratamento Estatístico

O tratamento estatístico diz respeito à análise dos dados numéricos, através da utilização de técnicas estatísticas (Fortin, 2009; Hill & Hill, 2005). Com o objetivo de destacar de uma forma simples o conjunto dos dados brutos obtidos através da aplicação do inquérito por questionário, procedemos à estatística descritiva, recorrendo à apresentação de frequências absolutas, frequências relativas e médias, conforme aplicável. A análise estatística das respostas dos questionários foi realizada através do programa Excel do *Microsoft Office 365* (Apêndice 5).

Para a apresentação dos resultados, privilegiámos a elaboração de tabelas e gráficos (Hill & Hill, 2005), o que nos permitiu sintetizar, analisar e comparar os dados das diferentes respostas. Este processo de análise estatística foi efetuado tendo presente a perspetiva de Albarello et al. (2005) de que

a maior parte das etapas que o constituem [tratamento estatístico] são e devem ser afinadas, polidas, enriquecidas com os atributos da abordagem qualitativa: quer antes, quando se trata de construir amostras e modos de questionar, quer depois, quando se trata de ler e de interpretar os resultados. (p. 82)

4.6.3. Triangulação dos dados

Carmo e Ferreira (1998) asseguram que “uma forma de tornar um plano de investigação mais sólido é através da triangulação” (p. 183), sendo este o modo mais fidedigno de garantir a validade dos dados, no intuito de verificar se as informações recolhidas e a sua interpretação se coadunam com os pontos de vista dos participantes (Fortin, 2009).

O conceito de triangulação é descrito como uma combinação de métodos, dados e materiais empíricos diversificados que acrescentam rigor, amplitude e profundidade à investigação (Denzin & Lincoln, 1994), permitindo “tirar conclusões válidas a propósito de um mesmo fenómeno” (Fortin, 2009, p. 322). Esta técnica consiste em combinar dois ou mais pontos de vista, fontes de dados, abordagens teóricas ou métodos de recolha de dados para que se possa obter, como resultado final um retrato mais credível da realidade ou uma compreensão mais completa dos fenómenos. Santos Guerra (2003) afirma que a triangulação ocupa “um lugar proeminente, ao nível da dialéctica permanente que se estabelece entre o dado, a sua interpretação e leitura”, pelo que este processo “encerra em si a melhor forma de depuração e de credibilidade” da investigação (p. 127), pois possibilita a redução e/ou minimização de eventuais enviesamentos e/ou parcialidades e aumenta a credibilidade das interpretações produzidas.

Flick (2009) propõe protocolos de triangulação (*triangulation protocols*). Diversos autores (Denzin, 2009; Fortin, 2009; Sousa, 2005) referem quatro grandes tipos de triangulação: i) triangulação das fontes de dados - em que se confrontam os dados provenientes de diferentes fontes num mesmo estudo; ii) triangulação dos investigadores - em que se recorrem a diferentes investigadores para que procurem detetar desvios derivados da influência do fator investigador; iii) triangulação de teorias - em que se abordam os dados partindo de perspetivas teóricas e hipóteses diferentes para interpretar um mesmo conjunto de dados; e iv) triangulação dos métodos - em que o investigador recorre a múltiplas combinações metodológicas (exemplo: aplicação de um questionário e de uma entrevista, observação direta e indireta, observação indireta e entrevista), com vista a aumentar a confiança nas suas interpretações. A aplicação de vários tipos de triangulação numa investigação é designada de multitriangulação” (Mitchell, 1986, citado por Fortin, 2009).

Com vista a aumentar o rigor e a validade deste estudo, recorreremos à triangulação das fontes de dados, confrontando dados provenientes de diversas fontes (da análise documental e dos testemunhos de diferentes atores, recolhidos através das entrevistas semiestruturadas e do inquérito por questionário). Com esta abordagem proporcionamos uma análise holística e

contextualizada do fenómeno em estudo, minimizando algumas das fragilidades que alguns métodos de recolha de dados possam apresentar.

4.7. Questões Éticas e Deontológicas

Apesar da inexistência de um código ético e deontológico para a investigação qualitativa, a investigação com seres humanos pressupõe diversas questões de natureza morais e éticas (Fortin, 2009; Sousa, 2005). A ética em investigação em educação consiste nas “normas relativas aos procedimentos considerados correctos e incorrectos por determinado grupo” (Bogdan & Bicklen, 1994, p. 75), ou seja, é “o conjunto de permissões e de interdições que têm um enorme valor na vida dos indivíduos e em que estes se inspiram para guiar a sua conduta” (Fortin, 2009, p. 114). Fortin (2009) identifica cinco princípios ou direitos fundamentais aplicáveis à investigação neste âmbito, nomeadamente o direito à autodeterminação, o direito à intimidade, o direito ao anonimato e à confidencialidade, o direito à proteção contra o desconforto e o prejuízo e o direito a um tratamento justo e leal. A par da salvaguarda destes direitos, Bogdan e Bicklen (1994) identificam os princípios éticos que devem orientar os investigadores qualitativos, a saber: a proteção da identidade dos sujeitos (garantia do anonimato no material escrito e nos relatos verbais⁵⁹); o respeito pelos sujeitos, de modo a obter a sua cooperação durante a investigação; a clareza e integridade do investigador; a proteção/segurança contra qualquer espécie de danos; o pedido para a realização do estudo, a que designam de consentimento informado - os sujeitos aderem voluntariamente à investigação, normalmente, através da assinatura de uma declaração/formulário de autorização - e a autenticidade/fidelidade dos resultados e conclusões apresentados.

Estas questões estão também salvaguardadas na Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE, 2020), um instrumento de regulação ético-deontológica, no qual reconhece que “a afirmação de princípios de atuação comuns constitui condição necessária, ainda que não suficiente, para a valorização da pluralidade e diversidade constitutivas das Ciências da Educação” (p. 5).

Com o devido respeito pelos princípios éticos supramencionados, tivemos em consideração os pressupostos legais inerentes à entrada no campo de estudo. Neste seguimento, foi solicitada quer à DRE, quer ao Presidente do Conselho Executivo da escola autorização para

⁵⁹ A regra do anonimato pode ser ignorada, caso os sujeitos envolvidos não se oponham à divulgação da sua identidade (Bogdan & Bicklen, 1994)

a realização do presente estudo (Apêndice 6). A divulgação do nome da escola onde se realizou esta investigação também mereceu a anuência do Presidente do Conselho Executivo.

Ao longo da investigação, tivemos em consideração a relação com os sujeitos da investigação, que se pautou pelo respeito pela integridade e individualidade de cada um, bem como o Consentimento Informado (Apêndice 7) sobre todos os aspetos relativos à sua participação, incluindo a possibilidade de desistência a qualquer momento.

De salientar que no caso dos alunos, e por se tratar de jovens menores de idade, foi solicitada autorização aos respetivos encarregados de educação para a participação no estudo.

Foi igualmente garantida a confidencialidade dos dados, respeitando-se o direito à discrição e à privacidade.

No que se refere à utilização e conservação de dados pessoais, procedemos nos termos da Lei n.º 58/2019, de 8 de agosto, que assegura a execução na ordem jurídica nacional do Regulamento Geral de Proteção de Dados (RGPD) (UE) 2016/679 do Parlamento e do Conselho, de 27 de abril de 2016.

Partindo do pressuposto preconizado pela SPCE (2020) que “a inscrição pública do trabalho científico constitui um elemento crucial na vitalização dos processos de desenvolvimento e melhoria das práticas de investigação em Ciências da Educação” (p. 14), tivemos a preocupação de divulgar o trabalho que estava sendo desenvolvido em congressos nacionais e internacionais (Silva & Fraga, 2021b), dos quais resultaram a publicação de artigos em livros de atas (Silva & Fraga, 2022, no prelo), e em revistas científicas (Silva & Fraga, 2021a, no prelo), assegurando que o conhecimento produzido ia sendo partilhado com a comunidade científica.

Após a conclusão da investigação, e de acordo com o disposto no Consentimento Informado, os resultados do estudo irão ser divulgados junto dos participantes.

Capítulo V - Apresentação e Discussão dos Dados

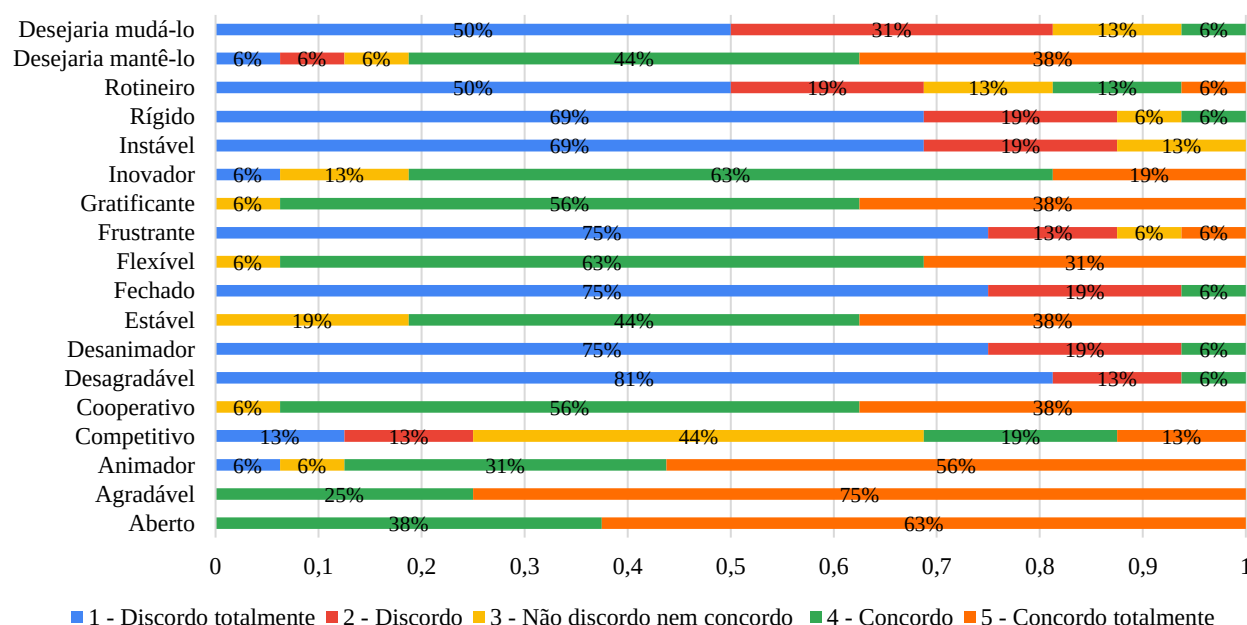
5.1. A Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva

A Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva, mais conhecida por Escola da Levada, é usualmente designada por “escola dos afetos” (DT5).

Relativamente ao clima organizacional, é uma escola em que os docentes inquiridos, na sua maioria, *concordaram totalmente*⁶⁰, tratar-se de um clima agradável (75%), aberto (63%) e animador (56%) e *concordaram* que é flexível, inovador (ambos com 63%), cooperativo, gratificante (ambos com 56%) e estável (44%), sendo que desejariam mantê-lo (44%). A maioria dos inquiridos *discordou totalmente* ser um clima desagradável (81%), desanimador, fechado, frustrante (todos com 75%), instável, rígido (ambos com 69%) e rotineiro (50%). Ainda assim, é de salientar que 50% dos inquiridos *desejaria mudá-lo*. Quanto ao facto de ser um ambiente competitivo, a maior parte (44%) optou por não manifestar a sua opinião (*não discordo nem concordo*) (figura 40).

Figura 40

Clima organizacional da escola, segundo os docentes inquiridos



⁶⁰ Utilizou-se uma escala de 1 a 5 em que 1 - Discordo totalmente; 2 - Discordo; 3 - Não discordo nem concordo; 4 - Concordo; 5 - Concordo totalmente.

O clima organizacional e o ambiente de trabalho foram, efetivamente, o aspeto positivo mais referenciado pela maioria dos inquiridos (50%), seguido da “proximidade entre professores e alunos” (19%), da “cooperação” (19%) e da “solidariedade” (6%) (tabela 40).

Tabela 40

Aspetos positivos da escola, segundo os docentes inquiridos

	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)
Clima organizacional e ambiente de trabalho	8	50%
Proximidade entre professores e alunos	3	19%
Cooperação	3	19%
Solidariedade	1	6%
Não respondeu	1	6%
Total	16	100,00%

De igual forma, os entrevistados reconheceram existir um ambiente familiar e descontraído, caracterizado por um clima organizacional saudável, de partilha, de participação, de entreajuda e de cooperação.

[Esta] foi a escola que eu me senti mais acolhida, que senti um clima assim, aquela ligação com os colegas, não há competição, há mais cooperação, sentimos que as pessoas estão ali que nos ajudam, se temos alguma dificuldade. (...) é uma escola em que eu gosto de trabalhar, sou feliz. (DT6)

(...) É diferente das outras escolas onde há mais alunos e somos apenas mais um. (A5)

O facto de ser um estabelecimento de ensino relativamente pequeno, comparativamente a outros que lecionam os mesmos níveis de ensino, faz com que seja considerada uma escola acolhedora, onde quase todos se conhecem e se sentem à vontade.

O mais positivo é que é um ambiente familiar, é uma escola relativamente pequena e que permite interagir mais entre colegas. (DT4)

Entre os diversos órgãos de direção e gestão da escola assume-se existir um bom relacionamento, bem como entre os diversos membros da comunidade educativa, designadamente entre professores, entre professores e funcionários, entre professores e encarregados de educação, entre professores e alunos e entre alunos.

Estes resultados parecem remeter para a imagem organizacional da *escola como cultura* (Costa, 1996), na medida em que se constata características, especificidades e uma identidade própria desta escola. Estamos perante uma cultura forte concebida e partilhada, numa perspetiva interacionista, através das relações estabelecidas pelos atores organizacionais (Barroso, 2004b).

O Conselho Executivo assume um papel fundamental no ambiente vivenciado e no sentimento de pertença à escola, mostrando-se sempre disponível para ouvir professores, funcionários, encarregados de educação e alunos. Todos os entrevistados salientaram este aspeto como um fator diferenciador da escola.

(...) a porta do Conselho Executivo está sempre aberta, nós circulamos, fecham pontualmente, quando existe um assunto delicado que tem de ser tratado em privado, mas de resto está sempre aberta. As pessoas circulam facilmente, não têm de marcar atendimento, é só chegar lá e entrar. (DT5)

Da parte do Conselho Executivo, acho que esta escola tem o que a maioria das outras não tem, que é abertura do Conselho Executivo para os alunos, nós podemos ir lá quando queremos ou pretendemos resolver um problema, fazer queixa de alguma coisa, pedir ajuda quando temos algum problema (...). (A2)

O órgão de gestão da escola, para além de assumir as competências atribuídas legalmente através do disposto no Decreto Legislativo Regional n.º 21/2006/M, evidencia uma grande capacidade de promoção do relacionamento entre os diferentes membros da comunidade educativa, de valorização das pessoas, de promoção da cooperação e do trabalho em equipa, corroborando, em certa medida, a lógica da metáfora organizacional que Costa (1996) designou de *escola como democracia*.

Um dos desideratos das diversas políticas transnacionais de educação refere-se à inclusão e à equidade na educação (Comissão Europeia, 2020b; UE, 2018; UNESCO, 2017, 2021). Portugal reconheceu que entre os principais desafios do sistema educativo estão a promoção do sucesso e da inclusão (Costa, J., 2019), pelo que tem apostado numa educação inclusiva, consubstanciada no Decreto-Lei n.º 54/2018, alterado pela Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro, a nível nacional e no Decreto Legislativo Regional n.º 11/2020/M, a nível regional. De forma a garantir a inclusão de crianças e jovens, esta escola assume-se como uma escola para todos e trabalha em prol da heterogeneidade discente, na tentativa de dar resposta à diversidade de população estudantil que a procura, tentando não deixar ninguém para trás (ONU, 2015).

Na educação especial, temos cerca de 14 professores de educação especial, o que significa a grande motivação e a grande necessidade que temos de fazer um trabalho neste mesmo sentido. (P1)

(...) temos um grupo de educação especial também já bastante alargado (...) (P2)

Trata-se de uma escola frequentada por muitos alunos com necessidades educativas específicas, sendo considerada pela comunidade uma escola de referência para alunos com perturbações do espectro do autismo, uma vez que possui uma unidade de ensino estruturado para alunos com esta problemática.

(...) a nossa escola é uma escola de referência para os alunos com autismo. (P2)

Na tentativa de responder aos alunos com necessidades educativas específicas, a escola constituiu a sua Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI), ao abrigo do disposto no Decreto Legislativo Regional n.º 11/2020/M (alínea e) do número 1 do artigo 6.º).

Nós temos a equipa para a inclusão e a promoção da aprendizagem (...) que tem feito um acompanhamento dos alunos que têm mais dificuldade. Esse acompanhamento depois vai refletir-se no conjunto de uma implementação de medidas, medidas mais universais, ou medidas mais diretas para o aluno específico. (P2)

Atendendo à heterogeneidade dos estudantes, a escola promove diversos cursos profissionais, CEF e EFA, no intuito de encontrar alternativas ao ensino considerado regular e promover o sucesso educativo de todos os alunos.

Quanto aos aspetos que carecem de melhoria na escola (tabela 41), foram referenciados pela maioria dos inquiridos (59%) as instalações físicas e os recursos materiais, ou seja, por um lado, a necessidade de recuperação de alguns espaços, designadamente das salas de aula e dos laboratórios, e por outro lado, a disponibilização de internet e equipamentos informáticos.

Eu acho que o que podia ser melhorado na escola é mesmo o espaço físico, acho que a escola já tem alguma idade e há alguma necessidade de recuperação de espaços. (DT1)

As salas de aula são pequenas, com alguns problemas de luminosidade e possuem, na sua grande maioria, quadros de giz. Poucas salas estão equipadas com quadros interativos. Nos laboratórios de Ciências e de Físico-Química faltam diversos equipamentos e os existentes já

estão deteriorados. Ao facto de ser uma escola envelhecida, com cerca de quarenta anos, cujo edifício se encontra degradado, acresce a falta de recursos informáticos, por exemplo, computadores, videoprojetores e quadros interativos. A rede de internet também apresenta inúmeras limitações, sendo uma prática constante o uso dos dados móveis dos próprios professores. Esta é uma grande lacuna, apontada quer pelos docentes, quer pelos alunos que referem que as condições físicas da escola não são as mais adequadas. A este respeito, refira-se que já estão previstas obras de recuperação da escola, por parte do Governo Regional.

Tabela 41

Aspetos que carecem de melhoria na escola, segundo os docentes inquiridos

	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)
Infraestruturas físicas e recursos materiais	10	59%
Comunicação e trabalho em equipa	1	6%
Burocracia	1	6%
Gestão escolar	1	6%
Rotatividade de cargos	1	6%
Número de alunos por turma	1	6%
Maior promoção do ensino secundário	1	6%
Não respondeu	1	6%
Total	17⁶¹	100,00%

Com menor expressividade (6% cada), foram ainda apontadas situações relativas à gestão organizacional da escola, que se enquadram na imagem organizacional da *escola como burocracia* (Costa, 1996), nomeadamente a “burocracia” e a “gestão escolar”.

Em contrapartida, e ainda sobre a dimensão burocrática da escola, a Presidente do Conselho da Comunidade Educativa afirmou que:

Alguns procedimentos em relação à forma como temos de cumprir determinados trabalhos. São procedimentos que decorrem de documentos que a escola tem como orientadores. (...) Não é só pela burocracia e papelada, é o procedimento, algumas atitudes que nós temos, se calhar enraizadas (...) (P3)

Este enquadramento torna-se ainda mais expressivo quando questionamos os professores sobre o processo de implementação da AFC, na medida em que identificaram o

⁶¹ Um dos inquiridos apresentou mais do que uma resposta.

excesso de tarefas burocráticas e o aumento da carga de trabalho dos docentes como os pontos fracos mais relevantes. Este aspeto será analisado em pormenor no decorrer desta análise.

A falta de rotatividade nos cargos e o número de alunos por turma também foram referidos como aspetos que carecem de melhoria.

(...) acho que a rotatividade de funções devia ser mais alterada, pelo menos a nível de Direção de Turma. (...) São sempre os mesmos, só um ano ou dois é que não fui Diretora de Turma. (DT4)

(...) deveria haver uma redução de número de alunos por turma, principalmente no 2.º e 3.º ciclo, há turmas com 26 alunos e com alunos com necessidades educativas especiais nessas turmas. (DT1)

A questão referente à “maior promoção do ensino secundário” prende-se com a perda de alunos na transição do 3.º ciclo do ensino básico para o ensino secundário, que é referida pelo Presidente do Conselho Executivo como a maior lacuna da escola.

(...) talvez seja essa a lacuna de não conseguimos prender à escola o número de alunos que temos de 3.º ciclo quando se fala em termos de secundário. (P1)

Em termos gerais, podemos concluir que os órgãos de gestão e os docentes entrevistados e inquiridos foram unânimes ao reconhecer o clima organizacional e a liderança da escola como fatores diferenciadores, apontando, maioritariamente, melhorias ao nível das infraestruturas e recursos físicos e materiais. Estabelecendo o paralelismo com as metáforas organizacionais criadas por Costa (1996), denotamos que os sujeitos da investigação revêm a sua escola segundo as imagens de escola *como cultura*, *como democracia* e, se atendermos à implementação do processo de AFC, *como burocracia*,

5.2. Participação no Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular e Implementação da Autonomia e Flexibilidade Curricular

O PAFC foi um projeto piloto implementado em regime de experiência pedagógica, através do Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho, no ano letivo 2017/2018 e que abrangeu 223 agrupamentos escolares e escolas não agrupadas escolas da rede pública e privada, sendo 10 da RAM. Na Região, o PAFC foi coordenado pela Secretaria Regional de Educação, através da

Direção Regional de Educação que, numa fase inicial, selecionou 10 estabelecimentos de educação e ensino dispersos pela Ilha - 4 no Funchal, 2 em Santa Cruz, 2 em Câmara de Lobos e 2 na Calheta) - que possuísem alguma dinâmica pedagógica própria e demonstrassem abertura a novas experiências.

(...) foi, sobretudo, um critério que teve a ver com a perceção que nós [DRE] tínhamos de que algumas escolas tinham maior abertura, tinham já dinâmicas pedagógicas e estavam, se calhar, melhor preparadas para poder dar um contributo a esse nível. (DR)

Atendendo a estes pressupostos, a DRE endereçou um convite para participar no PAFC a um conjunto de 10 escolas, que anuiu na sua totalidade.

Todas as escolas aceitaram o desafio, aliás, eu pedi uma reunião aqui [na DRE], em que chamei as escolas todas, apresentei a ideia, disse o que pretendíamos e que as convidávamos por estas razões e naturalmente que as escolas eram livres de aceitar ou não. Todas aceitaram de bom grado (...) (DR)

A participação da Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva como escola-piloto no PAFC surgiu através desse convite efetuado pelo Diretor Regional de Educação ao Presidente do Conselho Executivo, no final do ano letivo 2016/2017.

Nós enquanto escola tivemos o privilégio, agora entendo que é um privilégio, antes da abertura do ano letivo, fomos chamados à DRE pelo Diretor Regional (...) para sermos escola-piloto. (P1)

O Conselho Executivo aceitou de imediato o convite efetuado, tendo remetido a proposta para o Conselho Pedagógico que também aprovou a participação no PAFC, por unanimidade. Tratava-se de um projeto novo, considerado inovador, pelo que os órgãos de direção e gestão da escola decidiram abraçar o desafio.

(...) o Conselho Executivo era de opinião favorável, o Conselho Pedagógico foi de opinião favorável e depois a escola lançou-se a este projeto. (P2)

5.2.1. Gestão organizacional, curricular e pedagógica

Foi dada à escola autonomia para decidir o ano e as turmas que iriam integrar o PAFC e o Conselho Executivo optou por incluir todas as turmas do 5.º ano de escolaridade, num total de sete, decisão essa que foi, posteriormente, aprovada pelo Conselho Pedagógico. Refira-se

que esta foi a única escola da RAM que entrou no PAFC com todas as turmas do mesmo ano de escolaridade.

(...) Começamos no 5.º ano, porque também achamos que não se justificava numa escola para todos, justificar perante os encarregados de educação porque era a turma A e B e a turma C e D que não entravam no projeto. E entramos obrigatoriamente com todas as turmas que eram 7. (P1).

Uma das primeiras decisões da escola para o ano letivo 2017/2018 foi organizar os horários dos alunos de forma a compilar as atividades curriculares de todas as turmas no turno da manhã, sendo o turno da tarde dedicado às atividades extracurriculares. Esta decisão agradou aos alunos e aos encarregados de educação, em geral, sendo um dos principais motivos pela enorme procura que esta escola regista desde essa altura para a frequência do 2.º ciclo.

(...) organizaram o horário só num turno, o 5.º ano tinha aulas só de manhã e desde aí mantêm. Foi uma decisão tomada nessa altura, ou seja, ter a parte curricular toda concentrada de manhã, à tarde atividades extracurriculares e penso que isso é um benefício (...). (P3)

Outra das medidas tomadas foi a diminuição do número de alunos por turma, na medida do possível, uma vez que este fator depende das orientações emanadas pela SRE. Evidencia-se, assim, a padronização de regras e procedimentos emanadas pelo poder regional (Lima, 2020).

Relativamente aos horários dos professores, foram atribuídas horas para reuniões semanais de planificação, reprogramação dos currículos e acompanhamento do trabalho desenvolvido. No entanto, nesta fase, parece não ter havido a preocupação em selecionar os professores com o perfil mais adequado para integrar o PAFC, ou seja, aqueles que apresentassem maior abertura e motivação para trabalhar as questões da flexibilidade curricular.

(...) penso que no primeiro ano não houve talvez o cuidado de selecionar ou escolher os professores mais adequados para o projeto (...) (P2)

No ano letivo seguinte, 2018/2019, após a participação no PAFC, a escola tentou enquadrar os professores que demonstraram mais abertura e motivação para trabalhar nesta área nos anos de escolaridade nos quais estava a decorrer a flexibilidade curricular.

Em termos de metodologias de trabalho, no ano de implementação do PAFC, os órgãos de direção e gestão da escola relataram ter havido debates, comunicação e partilha de informação, mas também esclarecimento de dúvidas relativamente a determinados temas, tais

como a partilha de aulas, a distribuição de horas, os Domínios de Autonomia Curricular, entre outros.

Com vista ao acompanhamento e monitorização da AFC, foi criada uma Equipa Coordenadora, constituída por dois Coordenadores de Ciclo - uma coordenadora de 2.º ciclo e uma coordenadora de 3.º ciclo, que trabalharam com os Delegados de Grupo e com os Coordenadores dos Diretores de Turma.

(...) uma equipa de professores que coordenavam também o primeiro ano e ajudavam nesta questão da autonomia e flexibilidade curricular, que prestavam apoio e davam-nos algumas orientações, havia ali um acompanhamento. Numa fase inicial acho que foi importante, porque no fundo foram-nos orientando, nos indicando os primeiros passos (eles também estavam um bocadinho perdidos), mas havia essa orientação e depois começamos a caminhar juntos. (DT6)

A experiência da EBSAAS no PAFC facilitou a implementação da AFC, nos anos letivos seguintes, na medida em que alguns professores já tinham integrado o PAFC e os que não tinham participado já tinham conhecimento da situação, tinham discutido em grupo algumas das alterações e já tinham reorganizado muitas das planificações em função daquilo que já estava sendo feito um pouco por todo o País (Cosme 2018b, 2020).

Ao abrigo do disposto no artigo 38.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, em quatro anos letivos a AFC generalizou-se para todos os anos de escolaridade ministrados na escola (2.º e 3.º ciclos do ensino básico e secundário) (tabela 42).

Tabela 42

Generalização da AFC pelos diferentes anos de escolaridade (2.º e 3.º ciclos do ensino básico e ensino secundário)

Ano letivo	Ano(s) de escolaridade que iniciaram a AFC	Ano(s) de escolaridade com implementação da AFC por nível de ensino
2017/2018	Todas as turmas de 5.º ano	Todas as turmas de 5.º ano
2018/2019	5.º, 7.º e 10.º de escolaridade	2.º e 3.º ciclos (5.º, 6.º e 7.º anos) Ensino secundário (10.º ano)
2019/2020	6.º, 8.º e 11.º anos de escolaridade	2.º e 3.º ciclos (5.º, 6.º, 7.º e 8.º anos) Ensino secundário (10.º e 11.º anos)
2020/2021	9.º e 12.º anos de escolaridade	2.º e 3.º ciclos (5.º, 6.º, 7.º, 8.º e 9.º anos) Ensino secundário (10.º, 11.º e 12.º anos)

5.2.1.1. Opções Curriculares no 3.º Ciclo do Ensino Básico.

Perante o “binómio curricular” (Roldão, 2003a, 2003b; Roldão & Almeida, 2018b), concretizado na autonomia curricular das escolas, perante o currículo nacional, para a tomada de decisões contextualizadas, e atendendo às áreas de competências emanadas no Perfil dos Alunos e aos contextos das comunidades educativas nos quais as escolas estão inseridas, o Decreto-Lei n.º 55/2018 prevê que as escolas participem no desenvolvimento curricular, até ao limite de 25% da carga horária semanal (artigo 12.º) e definam as suas opções curriculares.

Para este efeito, é possível adotar as seguintes opções curriculares estruturantes:

- a) Combinação parcial ou total de componentes de currículo ou de formação, áreas disciplinares, disciplinas ou unidades de formação de curta duração, com recurso a domínios de autonomia curricular, promovendo tempos de trabalho interdisciplinar, com possibilidade de partilha de horário entre diferentes disciplinas;
- b) Alternância, ao longo do ano letivo, de períodos de funcionamento disciplinar com períodos de funcionamento multidisciplinar, em trabalho colaborativo;
- c) Desenvolvimento de trabalho prático ou experimental com recurso a desdobramento de turmas ou outra organização;
- d) Integração de projetos desenvolvidos na escola em blocos que se inscrevem no horário semanal, de forma rotativa ou outra adequada;
- e) Organização do funcionamento das disciplinas de um modo trimestral ou semestral, ou outra organização. (Decreto-lei n.º 55/2018, artigo 19.º)

No âmbito da sua autonomia, a escola em estudo apropriou-se das diferentes possibilidades de gestão contextualizada do currículo (Pacheco et al., 2018) que o Decreto-Lei n.º 55/2018 possibilita e assumiu como opções curriculares para o 9.º ano de escolaridade as apresentadas na tabela 43.

Tabela 43

Opções curriculares da escola para o 9.º ano de escolaridade

Opções curriculares	Disciplinas / Projetos
Combinação parcial de disciplinas com recurso a Domínios de Autonomia Curricular	▪ Ciências Naturais e Físico-Química
Desenvolvimento de trabalho prático ou experimental com recurso ao desdobramento de turmas	▪ Ciências Naturais e Físico-Química ▪ Alemão, Inglês e Francês

Opções curriculares	Disciplinas / Projetos
Integração de projetos desenvolvidos na escola em blocos que se inscrevem no horário semanal	▪ Apoio de Matemática ▪ Apoio de Português
Organização do funcionamento das disciplinas de um modo semestral	▪ Educação Tecnológica e TIC

Em primeiro lugar, é de destacar que as opções curriculares assumidas por esta escola são consentâneas com as opções assumidas pelas escolas do 3.º ciclo do ensino básico a nível nacional (Cosme, 2020).

Os Domínios de Autonomia Curricular (DAC) são “áreas de confluência de trabalho interdisciplinar e/ou de articulação curricular” (artigo 3.º do Decreto-Lei n.º 55/2018) que assumem extrema importância, numa lógica de ação articulada (Roldão & Almeida, 2018b), no desenvolvimento de aprendizagens de carácter interdisciplinar significativas e relevantes (Alonso, 1996; Alves & Roldão, 2018; Freire, 2014; Leite, 2012; Morgado & Silva, 2019; Roldão, 2009; Roldão & Almeida, 2018b), por oposição a uma conceção taylorista do ensino e à fragmentação do conhecimento (Leite, 2012).

Alves e Roldão (2018) clarificam a relevância da articulação curricular.

(...) as aprendizagens serão tanto mais possíveis quanto os alunos compreenderem que as várias partes disciplinares que integram o currículo se podem conectar, se podem ligar, se podem relacionar num diálogo epistemológico que está ao serviço da compreensão do mundo e da vida (p. 7).

A combinação parcial de disciplinas, com recurso a DAC, foi realizada, no ano letivo 2020/2021, entre as disciplinas de Ciências Naturais e Físico-Química, numa lógica de articulação horizontal (Alonso, 1996). Anualmente, desde a implementação do PAFC, a escola decide os Domínios de Autonomia Curricular, que podem variar de ano para ano.

As DAC é Físico-Química e Ciências. As DAC são definidas para o ano inteiro, por ano letivo, para este ano está definido assim, mas não são todos os anos assim. (DT2)

Os DAC devem traduzir-se em um trabalho multidisciplinar e cooperativo entre os professores de duas ou mais disciplinas, quer ao nível da planificação, quer da dinamização das aulas, de forma que os saberes sejam “intencionalmente identificados, sequencializados, harmonizados, coerentemente organizados na sua disposição horizontal e vertical” (Roldão & Almeida, 2018b, p. 7). Nesta perspectiva interdisciplinar do conhecimento, os professores de

Ciências Naturais e de Físico-Química planificam e dinamizam dois tempos semanais (90 minutos) de aula conjunta com a mesma turma.

(...) Nós temos a turma desdobrada quando o professor está sozinho. Ou então temos a turma toda junta com os dois professores, o de Físico-Química e o de Ciências, ou seja, há dois tempos em que os conteúdos que são abordados são transversais, é o que chamamos DAC - Domínio de Autonomia Curricular. E essa aula tem de ser planeada em conjunto com os dois docentes dessas áreas. (DT4)

(...) os professores conseguiram fazer uma junção do currículo e encontrar pontos em comum que pudessem trabalhar. (EE)

Relativamente ao funcionamento dos DAC, os alunos mostraram-se desagradados por considerarem que não há um fio condutor entre as duas disciplinas, ou seja, apesar de estarem dois professores em simultâneo na sala de aula, cada professor leciona os conteúdos das suas disciplinas, não havendo qualquer interligação e/ou continuidade entre os conteúdos programáticos.

Essas aulas [DAC] decorrem da mesma maneira, só que enquanto um está a dar a matéria, o outro professor fica sentado e, no máximo, chama a atenção aos alunos para estarem concentrados, mas não participa na disciplina. Mas mesmo assim é raro o professor chamar a atenção.

As minhas aulas de DAC (...) são muito pouco produtivas, não fazemos quase nada de Físico-Química nem Ciências quando estão os 24 alunos dentro da sala, fazemos menos do que quando está apenas um professor dentro da sala. Fico um ambiente caótico, muito barulho, muita conversa paralela e os professores não conseguem controlar. (A2)

(...) as disciplinas de Ciências e Físico-Química não são muito fáceis, por isso devíamos manter a turma subdividida, por exemplo ter 45 minutos com um professor e 45 minutos com outro professor, não vejo mais-valia em ter dois professores dentro da sala, por exemplo, a professora de Ciências não ajuda a de Físico-Química a dar a aula e vice-versa.

(...) sinto que cada um dá a sua matéria e de vez em quando discutem para ver quem fala [aulas DAC]. (A4)

(...) as nossas aulas em Ciências é mais à base de Powerpoint, o professor mete o Powerpoint para nós vermos e o professor vai falando e a professora de Físico-Química fica sentada à espera dos 45 minutos. Ele [professor de Ciências] acaba por demorar mais um pouco e ela [professora de Físico-Química] acaba por dar exercícios sobre a matéria que demos nas aulas anteriores. Não há continuidade, normalmente em DAC, ele faz mais um género de revisão ou, por exemplo, o turno 1 consegue acabar a matéria programada para aquele dia e o turno 2 não consegue, ele chega à aula de DAC e revê tudo, voltamos tudo ao início e já a parte que o turno 2 não aprendeu é dada.

(...) não é uma mais-valia ter os dois professores na mesma sala, porque nem sempre o professor de Ciências sabe a matéria de Físico-Química e vice-versa. Isto só faz com que os dois estejam lá, cada um dá 45 minutos de aula [aulas DAC]. (A5)

Através da análise das críticas dos estudantes ao funcionamento dos DAC, é possível constatar a fragmentação curricular (Leite, 2012) e concluir que esta opção curricular não está a revelar-se eficaz nos moldes em que está a ser implementada.

De acordo com Roldão e Almeida (2018b), a organização das aprendizagens é um dos campos de decisão curricular sobre os quais importa tomar decisões, de forma a garantir a aprendizagem significativa de conhecimentos globais e integrados. Relembremos que, num processo de articulação curricular vertical e horizontal (Alonso, 1996), o Ministério da Educação estabelece a organização e a sequência das aprendizagens por disciplina e/ou áreas disciplinares, que estão patentes nas matrizes curriculares e nas Aprendizagens Essenciais que explicitam para cada ano de escolaridade, de cada disciplina/área disciplinar, os conhecimentos, as capacidades e as atitudes, que cada disciplina vai desenvolver por ciclo. Atendendo a esta orientação nacional, a escola deve assumir-se como uma “escola curricularmente inteligente (Leite, 2003), contrariando uma docência fortemente disciplinar (Leite, 2012) e ser capaz de desenvolver o poder de “agência” dos professores enquanto recontextualizadores do currículo (Leite et al., 2019) na procura de respostas adequadas ao contexto (número 1 do artigo 4.º do Decreto-Lei n.º 55/2018).

Outra das opções curriculares da escola, em linha com Dewey (1968) e Kilpatrick (2006), foi o desenvolvimento de trabalho prático ou experimental com recurso ao desdobramento de turmas nas disciplinas de Ciências Naturais e Físico-Química e nas línguas estrangeiras - Alemão, Inglês e Francês.

No caso das disciplinas de Ciências Naturais e Físico-Química, e dado o seu carácter experimental, há o desdobramento da turma em dois grupos (90 minutos por semana) que

frequentam, alternadamente, Ciências Naturais e Físico-Química. Desta forma, garante-se a diminuição do número de alunos por grupo e possibilita-se o adequado manuseamento dos materiais e experimentação, com vista ao desenvolvimento da prática laboratorial e experimental.

Tem havido também o desdobramento de turmas em Ciências e em Físico-Química para o desenvolvimento de trabalho experimental. Embora este ano, devido à pandemia, há limitações no manuseamento dos materiais e a parte prática tem sido mesmo muito reduzida. (DT1)

Os alunos foram unânimes ao concordar com o facto de que a divisão da turma nestas disciplinas se traduz em inúmeros benefícios na realização das aulas, tais como uma melhor gestão do tempo, maior produtividade, o incremento da participação dos alunos, a diminuição do barulho, entre outros.

Uma turma com 12 alunos é mais calma do que com 24. E o tempo é melhor distribuído, porque conseguimos participar mais, a aula é mais produtiva. (A3)

Tivemos aulas por turnos, nós temos as DAC, que é a junção das duas, com Ciências e Físico-Química. Temos aulas por turnos, 45 minutos de Físico-Química e 45 minutos de Ciências. Eu acho que resulta, mas quando vai metade da turma para um lado e outra para outro resulta muito melhor, porque há menos alunos, menos barulho e é muito mais fácil estarmos 12 numa sala e 12 noutra. (A5)

No que se refere às línguas estrangeiras - Alemão, Inglês e Francês - também se optou pelo desdobramento das turmas em dois grupos (45 minutos por semana), essencialmente, para a prática da oralidade.

Há também uma alternância, não é uma fusão, entre o Francês e o Inglês, uma semana de Inglês e na outra é Francês, com metade da turma. Foi uma decisão do Conselho Executivo que permite trabalhar a oralidade. (DT4)

E temos ainda o desdobramento das turmas nas línguas. A escola decidiu um tempo semanal das línguas estrangeiras seria para a prática da oralidade (...). Metade da turma tem mais espaço que uma turma inteira e então nós estamos semanalmente com o grupo 1, que é a primeira metade da turma, na outra semana com o grupo 2, portanto, enquanto uns estão em Inglês, outros estão em Francês ou em Alemão, caso tenha sido essa a opção dos alunos. (DT5)

(...) As aulas de Francês e de Inglês é 45 minutos para as apresentações orais e é mais fácil apresentar para 12 do que para 24 (...) (A5)

Em termos do desenvolvimento de projetos, para além dos 23 clubes e projetos⁶² implementados pela escola, todos os alunos do 3.º ciclo beneficiam também de Apoio de Matemática e Apoio de Português (45 minutos semanais) e que estão inscritos no horário semanal. Optou-se novamente pela divisão das turmas em dois grupos, de forma a reduzir o número de alunos, sendo que semanalmente, e de forma alternada, cada grupo frequenta um destes apoios, ou seja, numa semana o Apoio de Matemática e na semana seguinte o Apoio de Português. Esta decisão foi motivada pela existência das provas finais de ciclo que, lembre-se, foram suspensas nos anos letivos 2019/2020 (artigo 6.º do Decreto-Lei n.º 14-G/2020, de 13 de abril, alterado pelo Decreto-Lei n.º 20-H/2020, de 14 de maio, pela Lei n.º 20/2020, de 1 de julho, e pelo Decreto-Lei n.º 68/2020, de 15 de setembro) e 2020/2021 (artigo 3.º-A do Decreto-Lei n.º 22-D/2021, de 22 de março), devido à pandemia COVID-19.

Inicialmente o apoio era para os alunos que tinham dificuldade, agora o apoio é para todos os alunos, só que é feito quinzenalmente, isto é, nós alternamos com o Português. Metade da turma tem português e a outra metade Matemática, na semana seguinte os que tiveram Português têm Matemática e os que tiveram Matemática têm Português. (...) É uma mudança para o 3.º ciclo e tem muito que ver com os exames nacionais. Incidiram nas disciplinas que os alunos fazem exame e que têm maior dificuldade. (DT2)

(...) Os apoios eram, normalmente, apenas para os alunos com mais dificuldades, com negativas ou enquadrados na educação especial. Neste momento, Português e Matemática foram criados 45 minutos extra em que toda a turma, todos os alunos estão nessa hora. Numa semana, metade da turma está em Português e metade da turma está em Matemática, na outra semana trocam. Lá está, é um tempo extra, um apoio que é oferecido com os professores da turma. É um apoio para a consolidação, para praticar. (DT6)

⁶² VivAmente; Código EBSAAS; Web Rádio; Vídeofoto; Eco Escolas; Experimenta Físico-Química; Cordofones; Clube Atividade Artística; Teatro - O Comboio; Atelier das Artes; DSEA - Artes Plásticas; PROGEA; Restauro na Escola; Xadrez na Escola; Eu consigo! (Khan Academy); Jogos da Matemática; Baú de Leitura; Escola Virtual - Português em Ação; Clube das Artes; Calcular +; Clube Europeu; Escola Azul; Arranjos florais / Artesanato (Cf. <https://bit.ly/3zKXy9d>)

A escola optou ainda pela organização do funcionamento das disciplinas de um modo semestral, nomeadamente entre Educação Tecnológica e TIC, o que se traduz na divisão das turmas em dois grupos, sendo que um grupo frequenta Educação Tecnológica durante um semestre e o outro grupo TIC e no segundo semestre os dois grupos trocam de disciplina.

(...) há uma alternância de período de funcionamento semestral das disciplinas de opção, que são TIC e Educação Tecnológica, portanto, metade da turma faz um semestre em TIC, enquanto a outra metade faz em Educação Tecnológica, depois trocam. (DT5)

Temos as disciplinas semestrais, a Educação Tecnológica com TIC, que funcionam por semestre. Neste momento, por exemplo, agora no final de janeiro, metade da turma que estava a ter TIC, teve até ao final de janeiro e a outra Educação Tecnológica e agora estão exatamente ao contrário. Os primeiros 12 alunos são o turno 1, vão para TIC e o turno 2 para Educação Tecnológica, e depois trocamos. (DT6)

A diversidade de opções curriculares assumida pela escola revela uma preocupação em responder às especificidades do contexto, a partir do conhecimento da realidade da escola e das necessidades dos alunos, numa abordagem interdisciplinar que se pretende contextualizada e congruente (Trindade, 2018).

5.2.1.1.1. Área curricular de Cidadania e Desenvolvimento.

De acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo, a educação deve promover o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva (número 5 do artigo 2.º)

Atendendo a este propósito, a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, em articulação com o Decreto-Lei n.º 55/2018, propõe a componente curricular de Cidadania e Desenvolvimento, através da qual sejam potenciadas aprendizagens ao nível da atitude cívica, do relacionamento interpessoal e do relacionamento social e intercultural que contribuam para uma sociedade mais justa e inclusiva (Governo da República Portuguesa, 2017).

Neste sentido, a escola organizou a oferta curricular relativa à componente de Cidadania e Desenvolvimento como uma disciplina autónoma (alínea a) do número 4.º do artigo 15.º do

Decreto-Lei n.º 55/2018), com uma carga horária semanal (45 minutos) distribuída ao longo do ano letivo. A lecionação desta disciplina ficou à responsabilidade de docentes que se considerou possuir o perfil adequado para este efeito, maioritariamente, professores de disciplinas da área das ciências sociais e humanas, tais como História e Geografia, o que induz ao reconhecimento da necessidade de um determinado perfil de docente para esta função. A alocação desta componente à área das ciências sociais e humanas e o consequente afastamento dos docentes da área das ciências exatas também se verificou na avaliação da AFC efetuada a nível nacional (Cosme, 2020), facto que pode condicionar o desenvolvimento de diversas temáticas presentes na ENEC.

Em conformidade com o disposto no n.º 2 do artigo 15.º do Decreto-Lei 55/2018, os temas e as aprendizagens a desenvolver foram definidos por ciclo e por ano de escolaridade. Os temas definidos para o 3.º ciclo foram os apresentados na tabela 44.

Tabela 44

Temas e aprendizagens a desenvolver no 3.º ciclo do ensino básico na disciplina de Cidadania e Desenvolvimento, por ano de escolaridade

Ano	Temas	Competências transversais / conhecimentos, capacidades e atitudes	Áreas de competência (Perfil dos Aluno)
7.º ano	▪ Igualdade de Género ▪ Educação Ambiental ▪ Segurança Rodoviária	Conceção de cidadania ativa: - Conhecer o conceito de Cidadania e reconhecer a importância da sua integração no currículo e a premência da sua aplicabilidade.	A. Linguagens e textos B. Informação e comunicação C. Raciocínio e resolução de problemas D. Pensamento crítico e pensamento criativo E. Relacionamento interpessoal F. Autonomia e desenvolvimento pessoal G. Bem-estar e saúde H. Sensibilidade estética e artística
8.º ano	▪ Direitos Humanos ▪ Interculturalidade ▪ Media ▪ Literacia Financeira e Educação para o Consumo	Identificação de competências essenciais de formação cidadã (competências para uma Cultura da Democracia): - Compreender, identificar, interiorizar e aplicar um conjunto de direitos e deveres a ser veiculados na formação das crianças e jovens. Identificação de domínios essenciais (ex. interculturalidade, direitos humanos, igualdade de género, sustentabilidade, media, saúde) em toda a escolaridade. - Privilegiar a igualdade nas relações interpessoais, a integração da diferença, o respeito pelos Direitos Humanos e a valorização de valores e conceitos de cidadania ativa.	
9.º ano	▪ Desenvolvimento Sustentável ▪ Saúde ▪ Sexualidade ▪ Instituições e participação democrática		

Nota. Adaptado de EBSAAS (2020, p. 31)

Em termos gerais, a maioria dos docentes consideram esta disciplina muito importante para a formação integral dos alunos, no entanto, alertaram para o facto de esta não ser devidamente valorizada quer pelos pais quer pelos alunos.

(...) acho que é a mais importante no novo modelo de ensino, mas ao mesmo tempo acho que é aquela à qual os alunos dão menos importância, não a veem como, se calhar porque ainda existem algumas reminiscências do modelo anterior, como uma disciplina importante em termos de conteúdo de avaliação como as demais. (...) talvez pelas suas características provavelmente, pelo facto de implicar debate, pesquisa, de se falar muito dos valores humanos, daquilo que será um bom cidadão e de informações mesmo que são mesmo importantes, a formação do indivíduo e o facto de não ter um livro também, às vezes tem a sua influência, os alunos não a veem ainda com a mesma seriedade. (DT5)

Entre os motivos desta desvalorização, os docentes apresentaram fatores como a natureza e metodologias inerentes à disciplina, o facto de não possuir um manual e a própria avaliação, por não estar sujeita à realização de testes/fichas de avaliação. Parece-nos estarmos perante um cenário de “estreitamento curricular” (CNE, 2016) causado pela sobrevalorização das áreas disciplinares sujeitas a avaliação externa, no caso do 9.º de ano de escolaridade, às provas finais de ciclo nas disciplinas de Português e Matemática. Por outro lado, e no que à avaliação interna diz respeito, existe um recurso acrescido na avaliação sumativa a instrumentos de avaliação, tais como os testes, em detrimento de outros instrumentos, como forma de preparar os alunos para a realização das provas finais. Por estes motivos, os alunos e as famílias encaram com alguma desconfiança outro tipo de avaliações.

(...) os alunos não levam a disciplina a sério, os pais não levam a sério, não querem saber, para eles aquilo não é uma disciplina e não lhes adianta dizer que aquilo conta para passar ou conta para chumbar. Porque é que eles não levam a sério? Primeiro, porque não têm livro, não têm manual, não têm um currículo, ou melhor o currículo existe (...), mas o currículo de Cidadania, na Madeira, serve para tudo. (DT8)

De uma forma bastante crítica, a disciplina de Cidadania e Desenvolvimento foi comparada à Área de Projeto, uma área curricular não disciplinar implementada no ensino básico através do Decreto-Lei n.º 6/2001 e que foi extinta do currículo em 2011.

(...) a experiência que eu tenho com a Cidadania é a mesma experiência que tive em tempos com a Área de Projeto, é uma ideia muito bonita na teoria, mas não funciona.”

(...) eu temo que a Cidadania e Desenvolvimento tenha uma vida mais curta do que teve a Área de Projeto. (DT8)

Relembremos que a componente de Cidadania e Desenvolvimento “constitui-se como uma área de trabalho transversal, de articulação disciplinar, com abordagem de natureza interdisciplinar” (alínea a) do número 3 do artigo 15.º do Decreto-Lei n.º 55/2018). De forma a garantir a gestão interdisciplinar e articulada do currículo, preconizada no diploma anteriormente referido, a escola determinou a obrigatoriedade de todas as disciplinas articularem com esta disciplina pelo menos uma vez por ano. No início de cada período, o Coordenador de Ciclo lembra os Diretores de Turma que, por sua vez, alertam o Conselho de Turma para a necessidade dessa articulação.

A Coordenação de Ciclo lembra-nos sempre nas reuniões de preparação que temos do ano letivo e de cada período e nós, Diretores de Turma, comunicamos ao nosso Conselho de Turma, fazemos um levantamento, há uma série de documentos onde fica tudo registado, constatamos se já foi feito ou não, e relembramos aos colegas que não fizeram que terão de fazer ainda essa articulação. (DT5)

Esta imposição é encarada com algum desagrado por parte de alguns docentes que consideram que o produto final pode ser forçado e pouco natural.

O que eu considero aqui um bocadinho mais complexo é a obrigatoriedade que nós temos de articular forçosamente com a disciplina de Cidadania, porque é muito positivo articular com Cidadania e é vantajoso e eu percebo que tenha de haver uma certa imposição, porque senão acabamos por não ter essa articulação, se calhar as pessoas ficam mais na sua zona de conforto e não fazem. (...) Mas ao mesmo tempo, obrigar a que todas as disciplinas tenham essa articulação uma vez por ano em cada turma acaba também por ser também excessiva, porque implica para além da articulação que nós fazemos normalmente com os colegas das outras disciplinas, articular forçosamente e nem sempre é muito natural essa articulação quando é imposto. (DT5)

Exige-se que todas as disciplinas articulem, pelo menos uma vez, com os temas da Cidadania, nesse sentido, tem de haver sempre articulação. (DT6)

A opinião dos alunos relativamente à disciplina de Cidadania e Desenvolvimento é bastante crítica, quer em relação aos temas abordados, que consideram repetitivos e que não

vão ao encontro dos seus interesses e expectativas, quer à gestão que é feita por parte dos professores, que, em alguns casos, os acusam de utilizar o horário desta disciplina para lecionar conteúdos das outras disciplinas.

(...) nós estamos sempre a abordar o mesmo tema, que é a desigualdade social e a desigualdade financeira e nunca há a exploração de novos temas. Podíamos falar de tantos temas, como a comunidade LGBT, ou podíamos falar do aborto, mas estes dois anos foi sempre a falar da desigualdade financeira ou social. (A2)

(...) Nós passamos um ano inteiro a falar de instituições, como a ONU a UNICEF e a União Europeia. O professor fazia a ponte com a disciplina dele e aproveitou o 1.º e o 2.º período para dar matéria de História, só no 3.º período é que mudamos para a sexualidade. A Cidadania devia abordar mais temas, por exemplo, quando formos para a universidade, como podemos arranjar uma casa e que tipo de apoios existem. (A3)

A Cidadania é importante, mas torna-se repetitiva, é sempre a mesma coisa. (A4)

A disciplina de Cidadania e Desenvolvimento pode ser o ponto de partida para a implementação de projetos de natureza interdisciplinar. Contudo, Cosme (2020) alerta que o desenvolvimento de projetos desta natureza “com intencionalidade pedagógica não é ainda uma realidade generalizada” (p. 66). Apesar de este não ser o foco da nossa análise, consideramos que o trabalho de projeto proposto por Kilpatrick (2006), pode ser uma das estratégias metodológicas para este tipo de intervenção, na medida em que permite desenvolver Aprendizagens Essenciais de diferentes disciplinas, bem como áreas de competência do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

5.2.1.2. Gestão e planeamento curricular

A gestão curricular assenta num processo consciente de tomada de decisão em relação a *o quê, para quê, quando e como ensinar*, de forma a atingir as aprendizagens pretendidas (Roldão & Almeida, 2018), podendo distinguir-se quatro níveis de decisão, que devem estar articulados, a saber: i) o nível central (macro), no qual é estabelecido o currículo nacional pela administração central; ii) o nível institucional (meso) que se refere à adaptação do currículo nacional ao contexto das escolas com base em dois instrumentos - o PEE e o PCE; iii) o nível grupal (meso) que diz respeito à adaptação do PCE ao contexto de cada turma e que origina o

PCT; iv) o nível individual (micro) que se relaciona com as opções que os professores tomam individualmente na sala de aula, atendendo sempre às referências dos níveis anteriores (Roldão & Almeida, 2018b).

A eficácia do ato educativo decorre da articulação entre estes quatro três níveis de gestão curricular, ou seja, quando se verifica a passagem de um currículo prescrito centralmente - um “currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único” (Formosinho, 2007) - para um currículo aprendido (Alves, 2017).

Ao nível das práticas de gestão curricular, as escolas e os professores dispõem de uma diversidade de instrumentos de apoio à planificação (Cosme, 2020) que orientam a sua ação pedagógica. De uma forma mais abrangente, as opções de gestão curricular são orientadas pelo PEE, pelos PAE, pela ENEC e outros documentos internos das escolas.

Relativamente aos instrumentos de gestão curricular (artigo 20.º do Decreto-Lei n.º 55/2018), solicitou-se aos inquiridos que identificassem os instrumentos utilizados e o grau de importância atribuído. Foi utilizada uma escala de Likert de 1 a 5 em que 1=*Não utilizo*; 2=*Utilizo, mas considero pouco importante*; 3=*Utilizo e considero que tem alguma importância*; 4=*Utilizo e considero importante* e 5=*Utilizo e considero muito importante* (tabela 45).

Tabela 45

Instrumentos de gestão curricular utilizados e grau de importância atribuído pelos docentes

	1	2	3	4	5	Total 4 e 5
Aprendizagens Essenciais	0%	6%	6%	19%	69%	88%
Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória	0%	6%	13%	44%	38%	82%
Programas das diferentes disciplinas	6%	6%	13%	69%	6%	75%
Metas Curriculares	13%	0%	13%	44%	31%	75%
Manuais Escolares	13%	6%	19%	31%	31%	62%

Constatou-se que as Aprendizagens Essenciais e o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória são os documentos considerados mais importantes para a planificação curricular, uma vez que 88% e 82% dos inquiridos afirmaram utilizá-los, considerando-os “importante[s]” ou “muito importante[s]”. É ainda de salientar que, independentemente da importância atribuída, todos os inquiridos referiram utilizar estes dois documentos orientadores.

Este resultado é consentâneo quer com os resultados obtidos no relatório de avaliação do PAFC, quer no relatório de avaliação externa da AFC (Cosme, 2018b, 2020).

Relembre-se que as Aprendizagens Essenciais para o 3.º ciclo do ensino básico constituem o referencial de base do desenvolvimento curricular e definem as componentes do currículo e disciplinas inscritas nas matrizes curriculares-base de todas as ofertas e modalidades educativas e formativas do ensino básico (Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho). Este instrumento é o mais utilizado pelos professores, uma vez que se trata do documento orientador para a planificação (número 2 do artigo 17.º do Decreto-Lei n.º 55/2018).

O planeamento curricular das diferentes disciplinas é efetuado no início do ano letivo por cada Grupo Disciplinar. Os professores procedem à análise dos programas que são estabelecidos pelo Ministério da Educação, no qual constam as Aprendizagens Essenciais para cada disciplina, ficando à sua responsabilidade garantir o cumprimento dessas aprendizagens no processo de ensino-aprendizagem.

Nós fazemos a planificação para a disciplina em grupo. Fazemos as planificações por Grupo Disciplinar a curto prazo, a médio e a longo prazo, fazemos no início do ano letivo e durante o ano vamos reajustando.” (DT2)

Depois de elaborado em Grupo Disciplinar, o planeamento curricular é aprovado em Conselho Pedagógico.

A nível de documentos temos os programas e agora temos as Aprendizagens Essenciais, que depois vão verter nas planificações do grupo, que são aprovadas em Conselho Pedagógico no início de cada ano letivo (...) as planificações são aquilo que efetivamente cada Grupo Disciplinar em cada turma se propõe fazer, tendo em linha de conta as características dos alunos da turma. As planificações dos grupos depois vertem nos Planos Curriculares de Turma. (P2)

Não obstante esta planificação curricular em Grupo Disciplinar, alguns professores afirmam ainda estar “presos” aos antigos programas e abordar determinados conteúdos que não constam nas Aprendizagens Essenciais.

Tentamos seguir sempre as Aprendizagens Essenciais propostas pelo Ministério da Educação. Não quer dizer que, às vezes, nós não demos mais um pouco do que está nas Aprendizagens Essenciais. Eu falo por mim, estamos formatados ao antigo programa, que às vezes ao vermos um determinado conteúdo que já não lá está nas Aprendizagens

Essenciais temos necessidade em abordar qualquer coisa, mas depois não aprofundamos (...) (DT4)

Para além disso, referem ter falta de tempo para cumprir as Aprendizagens Essenciais, especialmente nas disciplinas que estão sujeitas à avaliação externa, nomeadamente o Português e a Matemática.

Estamos muito presos aos programas, especialmente as disciplinas de exame. Acontece, muitas vezes, os colegas necessitarem e pedirem por exemplo “olha importas-te de me dar a tua aula de FPS, porque eu preciso de trabalhar mais este conteúdo com os alunos?” e porque, lá está, devido à situação de flexibilidade curricular necessitar de pôr os alunos a trabalhar de uma determinada forma, falta o tempo para os conteúdos que depois vão sair em exame, e que os alunos precisam mesmo dominar. (...) (DT5)

Há um cuidado evidente em articular as Aprendizagens Essenciais das diferentes disciplinas com o desenvolvimento das áreas de competência do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, de forma a realizar aprendizagens culturalmente significativas.

O que está operacionalizado são as planificações, portanto nas planificações estão previstas estas competências e o Perfil dos Alunos está todo já no modelo de planificação. (...) Isto foi trabalhado em grupos disciplinares com os professores, depois cada Delegado trabalhou com o seu grupo disciplinar e definiu estratégias tendo em vista o Perfil dos Alunos. (P1)

O Perfil dos Alunos é mais um documento que nós andamos sempre a seguir, à semelhança do currículo - do Decreto-Lei 55, à semelhança das Aprendizagens. Eu, pelo menos, ando sempre a ver os objetivos, as metas. Esse é um documento muito trabalhado cá na escola, a que se faz muita referência. (DT2)

Já em relação aos Programas das diferentes disciplinas e às Metas Curriculares são utilizados e considerados “importante[s]” ou “muito importante[s]” por 75% dos inquiridos.

Por fim, os Manuais Escolares são os menos utilizados, sendo que 19% dos inquiridos afirmaram não os utilizar na sua prática pedagógica. O facto de os manuais não serem recursos orientadores para a planificação pode significar que os docentes utilizam diversos recursos didáticos e que “a sequencialidade pedagógica decorre da intencionalidade do professor e não do índice de um manual” (Cosme, 2020, p. 82). Ainda assim, verifica-se que os manuais são

utilizados e considerados “importante[s]” ou “muito importante[s]” pela maioria dos inquiridos (62%).

De forma a promover aprendizagens significativas, contextualizadas e propícias ao desenvolvimento integral dos alunos, e atendendo ao PEE e às “prescrições do currículo nacional” (Roldão & Almeida, 2018b, p. 21), a escola efetua também um planeamento curricular ao nível da turma, através da elaboração de Planos Curriculares de Turma (PCT). O PCT é um documento dinâmico que, de forma sumária, traduz o planeamento, a realização e a avaliação do ensino e das aprendizagens, assente numa visão interdisciplinar do currículo.

Na prossecução das opções inscritas no PEE, e consideradas as especificidades curriculares e o perfil da turma, o PCT compreende: a identificação das áreas de competência a priorizar no trabalho com a turma; a definição do contributo das várias áreas disciplinares, disciplinas e unidades de formação de curta duração para o trabalho de integração disciplinar, nomeadamente, através da definição dos domínios de autonomia curricular e de outras formas de organização do trabalho a desenvolver com a turma; a seleção das metodologias de trabalho a utilizar e os mecanismos de monitorização da evolução das aprendizagens dos alunos.

Na escola em estudo, o PCT é um documento partilhado online, elaborado inicialmente pelo Diretor de Turma com informação geral referente à turma e posteriormente partilhado com o Conselho de Turma, a fim de ser construído ao longo do ano.

(...) o PCT, de certo modo, acaba por ser um registo daquilo que é executado naquela turma, fica aquele o registo, é possível consultar o registo do ano anterior para seguir no ano seguinte, acho que o PCT acaba por ser um registo necessário. (DT1)

“(...) nós partilhamos a *drive* e temos um documento que é o Projeto Curricular de Turma (PCT) que, numa primeira fase, é editado e é enviado pelas Coordenações de Ciclo, é editado pelo Diretor de Turma, com aqueles dados gerais da turma. E depois é um documento dinâmico, que é partilhado com todos os elementos do Conselho de Turma e que vamos ali registando tudo aquilo que vamos fazendo em termos de atividades com a turma. (DT6)

“(...) todas as turmas têm um documento, esse documento é partilhado por todos, ou seja, todos os membros do Conselho de Turma têm acesso a esse documento, onde são planificadas todas as atividades de cariz transversal, ou que envolvam mais do que uma área disciplinar, são aí planificadas. (...) E essa atividade é planificada em conjunto com os objetivos, com as metas, com as Aprendizagens Essenciais de cada uma das

disciplinas e depois avaliada. É um documento virtual, online, em que é feita essa planificação partilhada por todo o Conselho de Turma.

A informação desse documento depois irá para o Plano Curricular de Turma durante o ano letivo. Enquanto documento de trabalho, é uma tabela à parte que depois o Diretor de Turma, no final do ano, é que tem de pegar nessa informação e colocá-la no Plano Curricular de Turma (...) (DT8)

Os Diretores de Turma reconhecem a importância dos PCT enquanto instrumentos de planificação curricular diferenciadores, atendendo às características e necessidades dos alunos, no entanto, nos seus discursos apercebemo-nos que, à exceção de determinados casos muito específicos (ex: alunos com necessidades educativas específicas, alunos estrangeiros, entre outros), estes documentos parecem ser muito semelhantes em todas as turmas.

O PCT tem importância, mas se forem duas turmas mais ao menos parecidas, o PCT de uma turma é quase igual à da outra, só se for uma turma com características muito específicas, exemplo alunos no Conservatório, em escolas de dança, ou alunos que não tenham Português como língua não materna, ou os alunos que têm ensino estruturado, porque aí tem umas disciplinas e não têm outras e aí esse PCT é diferente. (DT4)

No final de cada período ou no início do período seguinte, e de acordo com o estipulado no artigo 18.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, que prevê a prática regular de monitorização do planeamento curricular, efetua-se uma monitorização interna por parte dos Grupos Disciplinares para determinar se a planificação das diferentes disciplinas está sendo cumprida e proceder aos devidos ajustamentos, se necessário.

(...) temos uma reunião a meio do ano, antes do início do período para verificarmos se cumprimos ou não as planificações. Se não cumprimos, porquê? Se cumprimos, partimos do princípio de que já estão a ser atingidas as metas que foram estabelecidas na planificação. Esse controlo fazemos em grupo, antes do final de cada período. Um dos pontos das reuniões é verificar se as Aprendizagens Essenciais estão a ser cumpridas e se não, o porquê? Verificamos a justificação e depois essa informação passa para o Pedagógico. (DT7)

No final do ano letivo, os Coordenadores de Ciclo realizam uma avaliação final da execução das planificações, no sentido de identificar se ficaram conteúdos programáticos por lecionar e sinalizar as turmas para que no ano letivo seguinte se procedam aos reforços

necessários de forma a esses alunos não ficarem prejudicados. Esta avaliação final contempla igualmente propostas de melhoria a implementar no ano letivo seguinte, no sentido de garantir que no final do 3.º ciclo os alunos adquiram todas as Aprendizagens Essenciais previstas para aquele nível de ensino.

(...) é com a monitorização desses documentos que nós vamos garantindo que as Aprendizagens Essenciais são cumpridas. Se não forem cumpridas há essa informação para o ano seguinte, fica registado em ata. Até porque o ano passado, eu estive com esta turma e nós não conseguimos cumprir devido à situação pandémica e a informação que tínhamos era para acompanhar o tal ensino e o 7.º e 8.º ano foram juntos, portanto os de 7.º ano evoluíram e os do 8.º ano ficaram a marcar passo. Conclusão, isso fez com que não conseguíssemos cumprir e nós este ano já fizemos a recuperação no início do ano letivo, a recuperação dessas aprendizagens. A nossa planificação já contemplava a recuperação dessas aprendizagens. Portanto, garante-se que no final do 3.º ciclo eles já têm as Aprendizagens Essenciais. (DT2)

Estamos perante “um processo de transição entre um ensino focalizado na aquisição de conteúdos para um ensino preocupado com o desenvolvimento das competências dos estudantes a partir da realização de aprendizagens culturalmente significativas” (Cosme, 2020, p. 84). Neste processo, a responsabilidade pelas opções curriculares é cada vez mais atribuída às escolas e aos professores, a quem Roldão e Almeida (2018b) designam de “gestores locais do currículo” (p. 9), na lógica atribuída por Giroux (1997) de professores como “intelectuais transformadores”.

A gestão e a planificação curricular são efetuadas com recurso a conjunto de documentos norteados quem sustentam o trabalho pedagógico dos professores, com especial ênfase, na escola em estudo, nas Aprendizagens Essenciais, no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e nos Planos Curriculares de Turma.

5.2.1.3. O processo de avaliação das aprendizagens.

A conceção de Fernandes (2021) de que a avaliação não é um processo isolado ou descontextualizado do currículo e do desenvolvimento curricular está plasmada no Decreto-Lei n.º 55/2018, que define como um dos princípios orientadores a “afirmação da avaliação das aprendizagens como parte integrante da gestão do currículo enquanto instrumento ao serviço do ensino e das aprendizagens” (alínea t) do número 1 do artigo 4.º).

Em qualquer nível de ensino, a avaliação centrada na aprendizagem dos alunos é parte integrante do ensino e da aprendizagem (Cosme et al., 2020), sendo estes processos pedagógicos indissociáveis que devem ser compreendidos por todos os intervenientes no sistema educativo (decisores políticos, gestores escolares, professores, alunos e encarregados de educação) (Fernandes, 2021, 2022).

A avaliação das aprendizagens dos alunos tem como propósito a tomada de decisões imprescindíveis ao desenvolvimento dos processos educativos, designadamente no que se refere ao diagnóstico de necessidades, interesses e pré-requisitos, à orientação do processo de ensino-aprendizagem e à certificação das aprendizagens dos alunos, designadamente os conhecimentos adquiridos, as capacidades e as atitudes desenvolvidas de acordo com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

À semelhança do que é preconizado no Decreto-Lei n.º 55/2018 - a avaliação das aprendizagens deve assumir finalidades formativas e sumativas (número 1 do artigo 23.º) - a escola sentiu necessidade de proceder a uma reformulação no processo de avaliação, de modo a refletir esta realidade, especificamente nos critérios e instrumentos de avaliação, bem como nas respetivas ponderações (Anexo 6).

(...) a avaliação formativa deverá ser a principal modalidade de avaliação, assumindo um carácter contínuo, sistemático e regulador. Sendo interna ao processo educativo, valoriza, essencialmente, os processos de aprendizagem, pelo que os resultados alcançados em momentos formais de avaliação se constituem como provisórios e orientadores das ações a privilegiar.

As práticas de avaliação formativa em cada ano de escolaridade são ajustadas à natureza e à especificidade de cada turma, ano e nível de escolaridade de modo a salvaguardar a diversidade que caracteriza a natureza das aprendizagens e os contextos em que ocorrem. (EBSAAS, 2020, p. 4)

Os critérios de avaliação de cada disciplina foram definidos atendendo aos conteúdos específicos, com referência às Aprendizagens Essenciais e ao Perfil dos Alunos. Para cada nível de ensino, foram definidos critérios de avaliação em Grupo Disciplinar, que foram colocados à consideração dos respetivos Departamentos e, posteriormente, apresentados e aprovados em Conselho Pedagógico.

A avaliação foi dividida em dois domínios: o domínio cognitivo e o domínio atitudinal, nos quais estão incorporadas as dez áreas de competências do Perfil dos Alunos. Foi também estipulado que a ponderação do domínio de atitudes e valores deveria ser igual para todas as

disciplinas do mesmo nível de ensino, uma vez que esta era variável consoante cada Departamento, ou seja, cada Departamento atribuía pesos diferentes a este domínio. Assim sendo, foi estabelecida a atribuição do mesmo peso ao domínio das atitudes e valores nas diferentes disciplinas. No caso do 3.º ciclo do ensino básico definiu-se 75% para o domínio cognitivo e 25% para o domínio atitudinal.

(...) A distribuição da parte atitudinal é igual para todas as disciplinas, a participação, o comportamento, a assiduidade, essa parte é fixa. Mas a parte cognitiva, o Português avalia a oralidade, eu não faço essa avaliação, portanto, essa parte os grupos fazem a distribuição interna, até dentro do nosso Departamento a Físico-Química não é igual à Matemática, até porque a Físico-Química tem a atividade laboratorial e os relatórios e nós não temos. Essa parte é por grupo, que vale 75%, a parte atitudinal não, é uniforme para a escola, definida por ciclos. (DT2)

Estas alterações surgiram na tentativa de valorizar o domínio atitudinal - o saber ser e estar - no intuito de ir ao encontro das competências e valores definidos no Perfil dos Alunos.

Na avaliação do parâmetro referente aos valores e atitudes demonstrados pelos alunos devem ser consideradas as relações estabelecidas quer com os seus pares, quer com outros intervenientes no processo de ensino-aprendizagem, o interesse e empenho relativamente às atividades propostas e a responsabilidade no cumprimento de prazos e de normas estabelecidas. A ponderação de 25% foi distribuída de acordo com o disposto na tabela 46.

Tabela 46

Critérios de avaliação do domínio atitudinal para o 3.º ciclo do ensino básico

Critérios de avaliação	Ponderação	Áreas de competências (Perfil dos Alunos)	Comportamentos	Peso
Responsabilidade	6%	E. Relacionamento interpessoal G. Bem-estar e saúde	É pontual	2%
			Realiza as atividades propostas dentro dos prazos definidos	2%
			Faz-se acompanhar do material necessário	2%
			Subtotal	6%
Empenho/ participação/ autonomia	7%	C. Raciocínio e resolução de problemas D. Pensamento crítico e pensamento criativo F. Autonomia e desenvolvimento pessoal	É empenhado e trabalhador	3%
			Participa de forma pertinente e oportuna	2%
			Realiza tarefas sem apoio e demonstra métodos de trabalho	2%

Critérios de avaliação	Ponderação	Áreas de competências (Perfil dos Alunos)	Comportamentos	Peso
			Subtotal	7%
Respeito/ cooperação	12%	E. Relacionamento interpessoal J. Consciência e domínio do corpo	Respeita regras de convivência e trabalho e todos os intervenientes	8%
			Coopera nas interações na sala de aula	4%
			Subtotal	12%
Total				25%

Nota. (EBSAAS, 2020, p. 27)

A avaliação do domínio das atitudes e valores é efetuada através de três critérios de avaliação: responsabilidade, à qual é atribuída um peso de 6%; empenho/participação/autonomia, que vale 7% e respeito/cooperação, o critério mais valorizado, ao qual está atribuído um peso de 12%.

Relativamente ao domínio cognitivo, a distribuição dos 75% foi debatida pelos Grupos Disciplinares e definida para cada disciplina, de forma individual (tabelas 47 a 61). Os instrumentos de avaliação também foram definidos em Grupo Disciplinar, no sentido de uniformizar e diversificar o tipo de instrumentos utilizados, tais como trabalhos individuais, trabalhos de grupo, questões-aula, testes, entre outros, indo ao encontro do princípio da diversificação dos processos de recolha de informação (Fernandes, 2021), de forma a contemplar os diferentes estilos cognitivos, socioafetivos e comportamentais dos alunos.

Tabela 47

Critérios de avaliação do domínio cognitivo na disciplina de Alemão

Disciplina	Domínios/Temas/ Módulos	Áreas de competências (Perfil dos Alunos) ⁶³	Instrumentos de avaliação e ponderação
Alemão	▪ Competência Comunicativa da Oralidade e da Escrita ▪ Competência Intercultural ▪ Competência Estratégica	A / B / C / D / E / F / G / H / I / J	▪ Testes (40%) ▪ Produção/Interação oral/ Trabalhos disciplinares/ interdisciplinares (35%)

Nota. Adaptado EBSAAS (2020, p. 28)

⁶³ A - Linguagens e textos / B - Informação e comunicação / C - Raciocínio e resolução de problemas / D - Pensamento crítico e pensamento criativo / E - Relacionamento interpessoal / F - Autonomia e desenvolvimento pessoal / G - Bem-estar e saúde / H - Sensibilidade estética e artística / I - Saber técnico e tecnologias / J - Consciência e domínio do corpo

Tabela 48*Critérios de avaliação do domínio cognitivo na disciplina de Cidadania e Desenvolvimento*

Disciplina	Domínios/Temas/Módulos	Áreas de competências (Perfil dos Alunos) ⁶³	Instrumentos de avaliação e ponderação
Cidadania e Desenvolvimento	- Desenvolvimento Sustentável - Saúde - Sexualidade - Instituições e participação democrática	A / B / C / D / E / F / G / H	- Observação direta (35%): oralidade e aplicação de conhecimentos; argumentação e espírito crítico; criatividade. - Trabalhos e fichas formativas (40%): trabalhos e fichas realizados; portefólio atualizado e organizado; pesquisas e críticas autónomas.

Nota. Adaptado de EBSAAS (2020, p. 31)

Tabela 49*Critérios de avaliação do domínio cognitivo na disciplina de Ciências Naturais*

Disciplina	Domínios/Temas/Módulos	Áreas de competências (Perfil dos Alunos) ⁶³	Instrumentos de avaliação e ponderação
Ciências Naturais	Viver melhor na Terra	A / B / C / D / E / F / G / H / I / J	- Testes (45%) - Trabalhos teórico-práticos de tipologia diversificada (30%)

Nota. Adaptado de EBSAAS (2020, p. 32)

Tabela 50*Critérios de avaliação do domínio cognitivo na disciplina de Educação Física*

Disciplina	Domínios/Temas/Módulos	Áreas de competências (Perfil dos Alunos) ⁶⁴	Instrumentos de avaliação e ponderação
Educação Física	- Competência cognitiva - Competência psicomotora	A / B / C / D / E / F / G / H / I / J	- Teste escrito e/ou trabalho de grupo e/ou intervenções/questões-aula e/ou relatórios de aula e/ou fichas de observação e registo e/ou funções de arbitragem e/ou atividades de organização / apoio da aula (15%) - Grelha de observação e registo da prática motora geral e específica e/ou grelha de observação e registo da avaliação técnico/tática das atividades físicas desportivas abordadas (50%) - Bateria de testes do programa FitEscola e/ou grelha de observação e registo do nível funcional das capacidades condicionais e coordenativas (10%)

Nota. Adaptado de EBSAAS (2020, p. 34)

⁶⁴ A - Linguagens e textos / B - Informação e comunicação / C - Raciocínio e resolução de problemas / D - Pensamento crítico e pensamento criativo / E - Relacionamento interpessoal / F - Autonomia e desenvolvimento pessoal / G - Bem-estar e saúde / H - Sensibilidade estética e artística / I - Saber técnico e tecnologias / J - Consciência e domínio do corpo

Tabela 51

CrITÉRIOS de avaliação do domínio cognitivo na disciplina de Educação Física (alunos com Atestado Médico Permanente)

Disciplina	Domínios/ Temas/ Módulos	Áreas de competências (Perfil dos Alunos) ⁶⁴	Instrumentos de avaliação e ponderação
Educação Física	Área dos conhecimentos - <i>saber saber</i>	A / B / C / D / E / F / G / H / I	- Teste(s) escrito(s) e trabalho(s) sobre a atividade física e desportiva (60%) - Intervenções e/ou questões aula e/ou relatórios de aulas e/ou fichas de observação e registo e/ou funções de arbitragem e/ou atividades de organização / apoio da aula (15%)

Nota. Adaptado de EBSAAS (2020, p. 33)

Tabela 52

CrITÉRIOS de avaliação do domínio cognitivo na disciplina de Educação Tecnológica

Disciplina	Domínios/ Temas/ Módulos	Áreas de competências (Perfil dos Alunos) ⁶⁵	Instrumentos de avaliação e ponderação
Educação Tecnológica	- Processo tecnológico - Recursos e utilizações tecnológicas - Tecnologia e sociedade	A / B / C / D / E / F / G / H / I / J	- Trabalhos de pesquisa (20%) - Observação direta das operações técnicas (20%) - Trabalho individual e/ou grupo (25%) - Relatório/Memória descritiva (10%)

Nota. Adaptado de EBSAAS (2020, p. 35)

Tabela 53

CrITÉRIOS de avaliação do domínio cognitivo na disciplina de Educação Visual

Disciplina	Domínios/Temas/ Módulos	Áreas de competências (Perfil dos Alunos) ⁶⁵	Instrumentos de avaliação e ponderação
Educação Visual	- Apropriação e reflexão - Interpretação e comunicação - Experimentação e criação	A / B / C / D / E / F / G / H / I / J	- Metodologia de projeto (25%) - Trabalhos práticos/projeto (50%)

Nota. Adaptado de EBSAAS (2020, p. 36)

⁶⁵ A - Linguagens e textos / B - Informação e comunicação / C - Raciocínio e resolução de problemas / D - Pensamento crítico e pensamento criativo / E - Relacionamento interpessoal / F - Autonomia e desenvolvimento pessoal / G - Bem-estar e saúde / H - Sensibilidade estética e artística / I - Saber técnico e tecnologias / J - Consciência e domínio do corpo

Tabela 54*Critérios de avaliação do domínio cognitivo na disciplina de Físico-Química*

Disciplina	Domínios/Temas/Módulos	Áreas de competências (Perfil dos Alunos) ⁶⁵	Instrumentos de avaliação e ponderação
Físico-Química	▪ Movimentos e forças ▪ Eletricidade ▪ Classificação dos materiais	A / B / C / D / E / F / G / H / I / J	▪ Testes escritos (40%) ▪ Trabalhos disciplinares /interdisciplinares /relatórios/ questões aula/TPC (35%)

Nota. Adaptado de EBSAAS (2020, p. 37)

Tabela 55*Critérios de avaliação do domínio cognitivo na disciplina de Francês*

Disciplina	Domínios/Temas/Módulos	Áreas de competências (Perfil dos Alunos) ⁶⁶	Instrumentos de avaliação e ponderação
Francês	▪ Competência comunicativa da oralidade e da escrita ▪ Competência intercultural ▪ Competência estratégica	A / B / C / D / E / F / G / H / I / J	▪ Testes (40%) ▪ Trabalhos disciplinares / interdisciplinares de tipologia diversificada (35%)

Nota. Adaptado de EBSAAS (2020, p. 39)

Tabela 56*Critérios de avaliação do domínio cognitivo na disciplina de Geografia*

Disciplina	Domínios/Temas/Módulos	Áreas de competências (Perfil dos Alunos) ⁶⁶	Instrumentos de avaliação e ponderação
Geografia	▪ Localizar e compreender os lugares e as regiões ▪ Problematicar e debater as inter-relações no território português e noutros espaços ▪ Comunicar e participar em Geografia	A / B / C / D / E / F / G / H / I / J	▪ Testes de avaliação e/ou prática de avaliação equivalente (40%) ▪ Fichas formativas, questões-aula, trabalho de pares, trabalhos realizados em salas de aulas (20%) ▪ Oralidade (15%)

Nota. Adaptado de EBSAAS (2020, p. 40)

⁶⁶ A - Linguagens e textos / B - Informação e comunicação / C - Raciocínio e resolução de problemas / D - Pensamento crítico e pensamento criativo / E - Relacionamento interpessoal / F - Autonomia e desenvolvimento pessoal / G - Bem-estar e saúde / H - Sensibilidade estética e artística / I - Saber técnico e tecnologias / J - Consciência e domínio do corpo

Tabela 57*Critérios de avaliação do domínio cognitivo na disciplina de História*

Disciplina	Domínios/Temas/Módulos	Áreas de competências (Perfil dos Alunos) ⁶⁶	Instrumentos de avaliação e ponderação
História	▪ Tratamento de informação/utilização das fontes ▪ Compreensão histórica: temporalidade; espacialidade; contextualização ▪ Comunicação em História	A / B / C / D / E / F / G / H / I / J	▪ Testes de avaliação e/ou prática de avaliação equivalente (50%) ▪ Fichas formativas, questões-aula, trabalho de pares, trabalhos realizados em salas de aulas, trabalhos de pesquisa (20%) ▪ Trabalhos de casa (5%)

Nota. Adaptado de EBSAAS (2020, p. 41)

Tabela 58*Critérios de avaliação do domínio cognitivo na disciplina de Inglês*

Disciplina	Domínios/Temas/Módulos	Áreas de competências (Perfil dos Alunos) ⁶⁷	Instrumentos de avaliação e ponderação
Inglês	▪ Competência comunicativa da oralidade e da escrita ▪ Competência intercultural ▪ Competência estratégica	A / B / C / D / E / F / G / H / I / J	▪ Testes (40%) ▪ Trabalhos disciplinares / interdisciplinares de tipologia diversificada (35%)

Nota. Adaptado de EBSAAS (2020, p. 44)

Tabela 59*Critérios de avaliação do domínio cognitivo na disciplina de Matemática*

Disciplina	Domínios/Temas/Módulos	Áreas de competências (Perfil dos Alunos) ⁶⁷	Instrumentos de avaliação e ponderação
Matemática	▪ Números e operações ▪ Geometria e medida ▪ Álgebra ▪ Organização e tratamento de dados ▪ Resolução de problemas, raciocínio e comunicação	A / B / C / D / E / F / G / H / I / J	▪ Testes escritos (60%) ▪ Outros elementos de avaliação (minifichas temáticas/questões-aula/trabalhos de pesquisa/ trabalho em grupo ou individual/ observação direta dos trabalhos realizados/ relatórios/ apresentações/trabalhos de grupo/ observação dos cadernos diários (15%)

Nota. Adaptado de EBSAAS (2020, p. 46)

⁶⁷ A - Linguagens e textos / B - Informação e comunicação / C - Raciocínio e resolução de problemas / D - Pensamento crítico e pensamento criativo / E - Relacionamento interpessoal / F - Autonomia e desenvolvimento pessoal / G - Bem-estar e saúde / H - Sensibilidade estética e artística / I - Saber técnico e tecnologias / J - Consciência e domínio do corpo

Tabela 60*CrITÉRIOS de avaliação do domínio cognitivo na disciplina de Português*

Disciplina	Domínios/Temas/Módulos	Áreas de competências (Perfil dos Alunos) ⁶⁷	Instrumentos de avaliação e ponderação
Português	▪ Competência da oralidade ▪ Competência da leitura ▪ Educação literária ▪ Competência da escrita ▪ Competência gramatical	A / B / C / D / E / F / G / H / I / J	▪ Testes (40%) ▪ Produção/interação oral (10%) ▪ Compreensão oral (5%) ▪ Leitura e análise de textos (10%) ▪ Trabalhos disciplinares escritos/interdisciplinares (10%)

Nota. Adaptado de EBSAAS (2020, p. 48)**Tabela 61***CrITÉRIOS de avaliação do domínio cognitivo na disciplina de Tecnologias de Informação e Comunicação*

Disciplina	Domínios/Temas/Módulos	Áreas de competências (Perfil dos Alunos) ⁶⁸	Instrumentos de avaliação e ponderação
Tecnologias de Informação e Comunicação	▪ Segurança, responsabilidade e respeito em ambientes digitais ▪ Investigar e pesquisar colaborar e comunicar criar e inovar	A / B / C / D / E / F / G / H / I / J	▪ Testes (50%) ▪ Trabalhos disciplinares / interdisciplinares de tipologia diversificada (25%)

Nota. Adaptado de EBSAAS (2020, p. 59)

Através da análise das tabelas 47 a 61, é possível constatar uma diversidade de instrumentos de avaliação que exigem, necessariamente, uma reconfiguração das práticas pedagógicas (Cosme, 2020). A diversificação de recolha de evidências das aprendizagens pressupõe um olhar holístico sobre os alunos, de forma a dar-lhe oportunidades para demonstrarem o que sabem e são capazes de fazer num determinado momento, ao invés de uma avaliação tradicional que procurar o que os alunos não sabem (Fernandes, 2021).

Relativamente aos instrumentos de avaliação, os testes são, em geral, os mais utilizados nas escolas, todavia, diversos autores (Cosme et al., 2020; Fernandes, 2021) refletem acerca das limitações e das vantagens deste instrumento e alertam para o facto de uma avaliação baseada apenas na utilização de testes ser insuficiente para a recolha de informação holística dos percursos de aprendizagem dos alunos.

⁶⁸ A - Linguagens e textos / B - Informação e comunicação / C - Raciocínio e resolução de problemas / D - Pensamento crítico e pensamento criativo / E - Relacionamento interpessoal / F - Autonomia e desenvolvimento pessoal / G - Bem-estar e saúde / H - Sensibilidade estética e artística / I - Saber técnico e tecnologias / J - Consciência e domínio do corpo

Procedendo à análise dos diversos instrumentos de avaliação utilizados, observa-se que a disciplina que maior primazia atribui aos testes/fichas de avaliação é a Matemática (60%). Trata-se de uma disciplina da área das ciências exatas que privilegia o conhecimento científico e cognitivo associado ao raciocínio e à lógica numérica, pelo que tende a procurar a objetividade, através da utilização de dados de natureza quantitativa que os testes permitem (Fernandes, 2021).

Seguidamente, apresentam-se as disciplinas de História e Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), que conferem 50% do peso aos testes/fichas de avaliação. Curiosamente, a primeira refere-se a uma disciplina na área das ciências humanas e sociais. A disciplina de TIC também assenta metade da ponderação da avaliação na realização de testes, o que nos parece pouco compatível com a natureza prática desta disciplina.

A disciplina de Ciências Naturais atribui aos testes/fichas de avaliação 45% da nota final. As restantes disciplinas, nomeadamente Alemão, Físico-Química, Francês, Geografia, Inglês e Português ponderam este instrumento de avaliação com 40%. A disciplina de Educação Física, por sua vez, atribui apenas 15% aos testes.

Apenas as disciplinas de Cidadania e Desenvolvimento, Educação Tecnológica e Educação Visual não utilizam os testes/fichas de avaliação como instrumento de avaliação (tabela 62).

Tabela 62

Ponderação dos testes/fichas de avaliação na avaliação dos alunos, por disciplina

Disciplinas	Peso dos testes/fichas de avaliação
Matemática	60%
História	50%
Tecnologias de Informação e Comunicação	50%
Ciências Naturais	45%
Alemão	40%
Físico-Química	40%
Francês	40%
Geografia	40%
Inglês	40%
Português	40%
Educação Física ⁶⁹	15%

⁶⁹ No caso de alunos que apresentem Atestado Médico Permanente, esta ponderação situa-se nos 60% (simultaneamente com a realização de trabalhos).

Disciplinas	Peso dos testes/fichas de avaliação
Cidadania e Desenvolvimento	0%
Educação Tecnológica	0%
Educação Visual	0%

Em termos gerais, a realização de testes/fichas de avaliação ainda tem um peso considerável no processo de avaliação dos alunos. Esta realidade é encarada de forma positiva por alguns encarregados de educação que se demonstravam convictos em relação à importância que os testes deviam ter na avaliação dos alunos. Quando confrontados com a diminuição do peso dos testes, na sequência da reformulação dos critérios e instrumentos de avaliação, alguns encarregados de educação manifestaram as preocupações expressas pelo Presidente do Conselho Executivo:

(...) como é que eu sei que estas aprendizagens estão sendo feitas de forma cimentada? Quando chegar aos exames finais como é que isto será? Será que estamos a entrar num processo muito mais simplista, muito mais facilitista? (P1)

Este facto pode, eventualmente, dever-se à avaliação externa no final do 9.º ano que, como já vimos, condiciona a ação educativa da escola, dos professores e dos alunos (CNE, 2016).

Relativamente aos trabalhos interdisciplinares, é também de salientar que estes apenas aparecem referenciados nas disciplinas de Línguas (Alemão, Francês, Inglês e Português), de Físico-Química e TIC, o que nos leva a questionar se a gestão curricular interdisciplinar e articulada do currículo, prevista no Decreto-Lei n.º 55/2018, por exemplo, através do desenvolvimento de projetos que aglutinem aprendizagens de diferentes disciplinas (alínea i) do número 1 do artigo 4.º) está a ser operacionalizada em todas as disciplinas. Recordemos, por outro lado, que uma das opções curriculares da escola foi a combinação parcial das disciplinas de Ciências Naturais e Físico-Química, com recurso a DAC, promovendo tempos de trabalho interdisciplinar. Seria expectável que a avaliação da disciplina de Ciências Naturais contemplasse um trabalho interdisciplinar, no entanto, isso parece não ter acontecido, ou eventualmente, estava previsto nos “trabalhos teórico-práticos de tipologia diversificada”.

A área curricular não disciplinar de Formação Pessoal e Social é transversal, pelo que a avaliação é o resultado do parecer emitido por todos os professores do Conselho de Turma. Os critérios de avaliação desta área incidem em competências e atitudes que são trabalhadas diversas

áreas de competências estabelecidas no Perfil dos Alunos, tais como o pensamento crítico e pensamento criativo, o relacionamento interpessoal, o desenvolvimento pessoal e autonomia e o saber científico, técnico e tecnológico (tabela 63).

Tabela 63

CrITÉRIOS de avaliação da área curricular não disciplinar de Formação Pessoal e Social

Área	CrITÉRIOS de avaliação
<i>Formação Pessoal e Social</i>	Participação e empenho
	Respeito, tolerância e solidariedade
	Sentido de responsabilidade cívica
	Argumentação crítica

Nota. EBSAAS (2020, p. 60)

De acordo com o preconizado por Cosme et al. (2020) e Fernandes (2021), parece estarmos perante um processo de mudança na avaliação, assente no pressuposto de que a avaliação deve ser uma avaliação para a aprendizagem. Realça-se a importância da avaliação formativa como forma de monitorizar “a relação entre o que se ensina e o que se pressupõe que os alunos aprendam” (Cosme et al., 2020, p. 159), visível na reflexão e redefinição dos critérios de avaliação e diversificação dos instrumentos de avaliação (ex: trabalhos individuais, trabalhos de grupo, trabalhos disciplinares/interdisciplinares questões-aula, oralidade, argumentação e espírito crítico, criatividade, portefólios, relatórios, memórias descritivas, projetos, fichas formativas e testes, entre outros).

5.2.2. Coordenação, acompanhamento e monitorização da AFC

Na RAM, e na sequência do Despacho n.º 138/2018, de 18 de abril, do Secretário Regional de Educação, foi designada uma equipa responsável pelo acompanhamento do PAFC nos estabelecimentos de ensino (tabela 64), constituída por oito elementos: cinco dirigentes da DRE, um inspetor da Inspeção Regional de Educação e duas docentes - uma que assume a função de coordenação do 1.º ciclo do ensino básico e outra que assume a coordenação dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico.

Tabela 64

Equipa responsável pelo acompanhamento do PAFC nos estabelecimentos de ensino da RAM

Nome	Cargo/Função
Marco Paulo Ramos Gomes	Diretor Regional Educação
Bernardo Lage Valério	Diretor de Serviços de Investigação, Formação e Inovação Educacional (DRE)
Nadina Cristina Pereira Mota	Diretora de Serviços de Educação Pré-Escolar e do Ensino Básico e Ensino Secundário (DRE)
Paulo Sérgio Figueira da Silva	Chefe de Divisão dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e Ensino Secundário (DRE)
Vanda Cristina Fernandes Oliveira	Chefe de Divisão de Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico (DRE)
João Manuel Fernandes	Inspetor da Inspeção Regional de Educação
Catarina Lucinda Freitas Teixeira	Professora de 1.º ciclo, do grupo 110 (Coordenadora do 1.º Ciclo)
Marlene Silva Lira	Professora de 2.º e 3.º ciclo e secundário, do grupo 300 (Coordenadora dos 2.º e 3.º Ciclos)

Nota. Despacho n.º 138/2018, de 18 de abril

Segundo o Diretor Regional de Educação, esta equipa foi criada com a finalidade de estabelecer elos de proximidade entre a Tutela e os estabelecimentos de ensino, no sentido de operacionalizar diversas dinâmicas, tais como a realização de encontros regionais, redes de partilha, apoio à distância, visitas às escolas e formação.

O nosso papel foi de coordenação em termos de projeto. (...) [O objetivo] foi proporcionar às escolas um conjunto de orientações, de formações, de acompanhamento muito próximo, nós reunimos com as escolas todas, as escolas vieram aqui à DRE, fizemos formações nas escolas, trouxemos os coordenadores do projeto ao nível nacional, trouxemos gente da DGE, trouxemos escolas do Continente que estavam a participar neste projeto para partilhar as suas práticas, proporcionamos a que as escolas que participam no projeto a partilhassem práticas com outras escolas que também estavam no projeto e que também apresentassem às outras escolas aquilo que estavam a fazer. E, portanto, o nosso trabalho foi de monitorização, mas sobretudo de grande colaboração, de proximidade, de apoio, no sentido deste as escolas terem efetivamente os meios humanos e pedagógicos para poderem fazer esse projeto.

(...) implicou uma grande dinâmica nossa de acompanhamento e também de proporcionar às escolas um conjunto de oportunidades de formação, levamos diretores de escolas ao Continente para visitarem escolas que estavam no projeto, de modo a também poderem ter essa experiência. Penso que facultamos todas as condições para

que as escolas pudessem fazer um trabalho devidamente sustentado e pedagogicamente alicerçado nos princípios da autonomia e flexibilidade. (DR)

Neste âmbito, a referida equipa promoveu eventos formativos (tabela 65) que contaram com a colaboração de formadores da Direção-Geral da Educação, a saber:

Tabela 65

Eventos formativos promovidos pela DRE no âmbito do PAFC

Designação	Preletor(es)	Data	Local
Encontro Regional do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular	Ariana Cosme - Consultora do PAFC Cristina Palma e Elsa Belo - Equipa técnica nacional do PAFC José Vítor Pedroso - Coordenação Nacional (DGE) Marco Gomes - Coordenação Regional (DRE)	19 de março de 2018	Escola Secundária Jaime Moniz
Encontro Temático “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória”	Marco Gomes - Coordenação Regional (DRE) Maria João Horta - DGE EB1/PE Ribeiro Domingos Dias EB23 do Estreito de Câmara de Lobos Catarina Teixeira - Coordenadora do PAFC no 1.º Ciclo (DRE) Marlene Lira - Coordenadora dos 2.º e 3.º Ciclos (DRE)	4 de maio de 2018	Escola Secundária Jaime Moniz
Encontro “Partilha de experiências pedagógicas do Ensino Secundário e Profissional no âmbito do PAFC”	Testemunho de dois estabelecimentos do ensino secundário e profissional da Região de Lisboa	12 de junho de 2018	Escola da APEL
Publicação do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, que estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens	Reunião de apresentação	19 e 20 de julho de 2018	Escola da APEL

Na escola em estudo, a monitorização e acompanhamento do PAFC pela DRE foi efetuada, maioritariamente, pela coordenadora dos 2.º e 3.º ciclos, que reuniu com os Delegados de Grupo e com os Diretores de Turma, de forma a esclarecer dúvidas e monitorizar o trabalho desenvolvido nestes níveis de ensino.

Havia sempre uma pessoa da DRE que veio muitas vezes à escola, reunia com os delegados, predispôs-se a reunir com os diretores de turma e com algumas turmas onde porventura poderia monitorizar e acompanhar esse mesmo processo, foi importante essa parte. (P1)

A monitorização e acompanhamento do PAFC por parte da escola foram realizados através de reuniões da Equipa Coordenadora (constituída pelas Coordenadoras dos 2.º e 3.º

ciclos) com os Conselhos de Turma e, especialmente, com os Diretores de Turma. Através da realização destas reuniões recolhiam-se informações relativamente à implementação do projeto, no que se refere às dificuldades dos professores, aos resultados dos alunos, quer a nível de classificações, quer a nível de comportamentos, bem como emitiam-se algumas recomendações.

No final do ano letivo 2017/2018, e com vista a aferir as potencialidades e fragilidades da implementação do PAFC, foi elaborado um relatório de avaliação desta experiência piloto (EBSAAS, 2018), que teve por base a auscultação dos diferentes atores envolvidos, nomeadamente alunos, encarregados de educação e professores (Anexo 7). Neste relatório elencaram-se os principais aspetos positivos, dificuldades e recomendações para o ano letivo seguinte.

Relativamente aos alunos, concluiu-se que a maioria dos alunos (68,5%) teve conhecimento do PAFC e que cerca de 89% dos alunos manifestaram vontade em estar envolvidos neste projeto no ano letivo seguinte. Em termos gerais, os alunos sugeriram a continuidade dos DAC e a realização de um maior número de atividades fora das salas de aulas.

No que se refere aos encarregados de educação, constatou-se, igualmente que a maioria (77,6%) teve conhecimento do PAFC e que 81,6% ficaram muito satisfeitos com esta experiência, avaliando o projeto como “bom” ou “muito bom”. A maioria dos encarregados de educação (93,4%) manifestou interesse na continuidade deste projeto no ano letivo seguinte. Não obstante, foram também identificadas algumas sugestões de melhoria, tais como “dinamizar mais atividades fora da sala de aula”, “alocar mais tempo e recursos para o projeto”, “aumentar o peso do projeto na avaliação dos alunos”, “planear antecipadamente as atividades e envolver os alunos de uma forma mais ativa, participativa e crítica”, “realizar mais trabalhos de projeto”, “convidar os encarregados de educação para colaborarem na preparação de atividades” e “promover reuniões periódicas com os encarregados de educação no sentido de dar a conhecer o trabalho realizado nas disciplinas e o envolvimento dos alunos” (EBSAAS, 2018, pp. 8-9).

Quanto aos professores, constatou-se que a maioria considerou esta experiência, de forma geral, positiva e enriquecedora e que contribuiu para a mudança de práticas curriculares e pedagógicas, sendo de registar que 93,4% dos docentes inquiridos manifestou interesse na continuidade do projeto. Todavia, alertaram também para a necessidade de se proceder a alguns reajustes quer a nível organizacional, quer na planificação do trabalho conjunto, tais como: “aumento da duração das reuniões para desenvolver a articulação disciplinar”, “partilha de atividades a desenvolver e preparação de estratégias comuns”, “aperfeiçoamento dos

documentos de registo das atividades, por forma a não ser o diretor de turma sempre o responsável por estes registos”, “maior envolvimento por parte de todos os elementos que participam neste projeto”, “maior liberdade das TIC para trabalharem com diferentes DAC”, “maior conhecimento do programa/aprendizagens essenciais de todas as disciplinas envolvidas para facilitar a articulação disciplinar”, “formação em «trabalho colaborativo e cooperativo» ministrada a todos os professores envolvidos no projeto PAFC, de carácter obrigatória e na escola”, “constituição de uma equipa de coordenação no sentido de ajudar na implementação da autonomia e flexibilidade curricular”, “criação de um bloco em comum com as várias disciplinas em simultâneo para apoio ao estudo e no desenvolvimento de projetos”, “alternância dos DAC ao longo do ano letivo”, “mais tempo de trabalho conjunto entre colegas”, “melhoria na disposição das mesas das salas para trabalhar em grupo”, “computadores com internet acessível de forma os alunos efetuarem uma aprendizagem autónoma e realizarem trabalhos”, “introdução uma hora para tratar de assuntos da direção de turma”, “formação dos professores no âmbito do PAFC antes do ano letivo começar”, “aquisição de material informático”, entre outros (EBSAAS, 2018, pp. 18-19).

Através da análise do relatório de avaliação do PAFC concluiu-se que este projeto teve uma boa aceitação pela maior parte dos intervenientes na escola em estudo, sendo que a maioria manifestou interesse na sua continuidade. Apesar de terem sido identificadas inúmeras sugestões de melhoria, eventualmente naturais num primeiro ano de experimentação, destacamos a preocupação da escola com a coordenação e a monitorização, o que desvela a importância institucional atribuída a este projeto, e a vontade em refletir sobre a ação organizacional e as práticas docentes (Roldão & Almeida, 2018b).

Já no decurso do ano letivo 2017/2018, a DRE, numa tentativa de antecipar o que estava previsto para o ano seguinte - a publicação do Decreto-Lei n.º 55/2018 - e facilitar a implementação do processo tentou envolver elementos de todas as escolas de todos os níveis de ensino em diversos momentos formativos (formações, encontros, entre outros), no intuito de divulgar a AFC.

Pedimos que as escolas indicassem algumas pessoas, em algumas formações foram duas pessoas, noutras foram três pessoas, de modo que depois essas pessoas depois pudessem coordenar ou replicar esse processo na escola e começassem já a antecipar aquilo que seria implementado de uma forma generalizada através do Decreto-Lei n.º 55 e, de alguma forma, foi um processo de imersão progressiva das escolas, digamos assim, ao nível daquilo que iria acontecer. (DR)

Com a publicação do Decreto-Lei n.º 55/2018, a AFC tomou forma de processo e foi implementada, de forma gradual, por todas as escolas. O acompanhamento, monitorização e avaliação da aplicação deste normativo foi assegurado por uma equipa de coordenação nacional (Despacho n.º 9726/2018, de 17 de outubro), que integrou um representante da RAM (número 4 do Despacho n.º 9726/2018), designadamente o Diretor Regional de Educação (número 1 do Despacho n.º 48/2019, de 15 de fevereiro de 2019, do Secretário Regional de Educação).

A nível regional, foi ainda constituída uma equipa responsável pelo acompanhamento da aplicação da AFC, previsto no artigo 33.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, nos estabelecimentos de ensino da Região (tabela 66), constituída pelos seguintes elementos:

Tabela 66

Equipa responsável pela aplicação da AFC nos estabelecimentos de ensino da RAM

Nome	Cargo/Função
Marco Paulo Ramos Gomes	Diretor Regional de Educação
Jorge Manuel da Silva Morgado	Diretor da Inspeção Regional de Educação
Bernardo Lage Valério	Diretor de Serviços de Investigação, Formação e Inovação Educacional (DRE)
Nadina Cristina Pereira Mota	Diretora de Serviços de Educação Pré-Escolar e do Ensino Básico e Ensino Secundário (DRE)
Paulo Sérgio Figueira da Silva	Chefe de Divisão dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e Ensino Secundário (DRE)
Vanda Cristina Fernandes Oliveira	Chefe de Divisão de Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico (DRE)
Catarina Lucinda Freitas Teixeira	Professora de 1.º ciclo, do grupo 110 (Coordenadora do 1.º Ciclo)
Marlene Silva Lira	Professora de 2.º e 3.º ciclo e secundário, do grupo 300 (Coordenadora dos 2.º e 3.º Ciclos)

Nota. Despacho n.º 48/2019, de 15 de fevereiro

A equipa responsável pelo acompanhamento da aplicação da AFC nos estabelecimentos de ensino é a mesma equipa que foi responsável pelo acompanhamento do PAFC, com exceção de um elemento, já que o Inspetor da Inspeção Regional de Educação foi substituído pelo Diretor desse mesmo serviço.

De acordo com o Diretor Regional de Educação, esta equipa comunicou com as escolas essencialmente através de dois canais: por ofícios circulares enviados para as escolas e publicados na página web da DRE⁷⁰ e através de reuniões presenciais realizadas com os Presidentes dos Conselhos Executivos / Diretores das escolas e restantes elementos envolvidos

⁷⁰ Cf. <https://bit.ly/3O3SVv6>

no processo. Numa perspetiva de *benchmarking*, foram igualmente proporcionadas oportunidades às escolas de conhecerem e partilharem as experiências desenvolvidas por outras escolas regionais e nacionais.

(...) de ouvirem exemplos do que outras escolas estavam a fazer, nomeadamente a questão dos DAC, da autonomia curricular, da gestão entre as várias disciplinas, da própria gestão da carga horária, do modo como se podia, por exemplo, reorganizar o ano na possibilidade dos semestres, coisa que nós avançamos rapidamente, na organização de disciplinas em semestre, a divisão da turma em dois grupos em que trabalhavam em simultâneo diferentes disciplinas, no trabalho da cidadania, na articulação de TIC, que era importante fazer esse trabalho em função daquilo que era o nosso exemplo aqui na Região. (DR)

Com o propósito de reforçar o processo de AFC na RAM, a referida equipa promoveu, entre os anos letivos 2018/2019 e 2021/2022, diversos eventos formativos (tabela 67) que contaram com a colaboração de elementos da Equipa de Acompanhamento e Monitorização de Desenvolvimento Curricular da DGE, do Júri Nacional de Exames e da Equipa de Coordenação Nacional da AFC da DGE, a saber:

Tabela 67

Eventos formativos promovidos pela DRE no âmbito da AFC

Designação	Preletor(es)	Data	Local
Formação “Educação para a Cidadania e Desenvolvimento: Desafios e Linhas de Ação na Educação e na Saúde”	Teresa Alvarez (Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género e Grupo de Trabalho da Educação para a Cidadania)	16 de novembro de 2018	Arquivo Regional e Biblioteca Pública da Madeira
Lideranças Educativas para a Gestão Curricular	Filomena Pereira (DGE)	5, 6, 7, 10, 11, 12 e 13 de dezembro de 2018	DRE
Workshop “Opções curriculares de escola”	Cristina Palma (DGE) Carla Mota (DGE)	8 de março de 2019	Escola Secundária Jaime Moniz
Workshop “Caminhos para a definição de critérios de avaliação”	Hélder Pais (DGE) Teresa Andrade (DGE)		Escola Secundária Jaime Moniz
Workshop “Diferenciação pedagógica”	Nádia Ferreira (DGE) Rosália Silva (DGE)		Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva
Workshop “Cidadania e desenvolvimento”	Maria José Neves (DGE) João Horta Santos (DGE)		Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Dr.

Designação	Preletor(es)	Data	Local
			Horácio Bento de Gouveia
Reuniões JNE-IAVE/Escolas 2019 - Provas e Exames dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário	Júri Nacional de Exames - Instituto de Avaliação Educativa, I.P.	28 de março de 2019	Escola Secundária Jaime Moniz
Conferência “Flexibilidade Curricular - Trajetórias para um Maior Desafio Educativo”	Manuela Esteves (Instituto de Educação da Universidade de Lisboa)	29 de abril de 2019	Escola Básica e Secundária da Calheta
Sessão formativa “Dinâmicas pedagógicas e flexibilidade curricular”	Cristina Palma (DGE) Hélder Pais (DGE)	14 e 15 de outubro de 2021	Escola Secundária Jaime Moniz

Estes encontros e eventos formativos tiveram como principal propósito mobilizar e envolver as escolas e os docentes na promoção de medidas e soluções pedagógicas contextualmente significativas no intuito de responder às necessidades individuais dos alunos, das famílias e da comunidade educativa, tal como preconizado por Palmeirão e Alves (2017), num processo de interação e envolvimento ativo com o meio.

Atendendo a este propósito, e considerando o facto de uma das atribuições das instituições de ensino superior ser a realização de ações de formação profissional, numa perspetiva de atualização de conhecimentos (alínea e) do artigo 8.º da Lei n.º 62/2007, de 10 de setembro), equaciona-se a mais-valia de esta equipa de coordenação integrar um docente do ensino superior, como consultor externo por exemplo.

Já ao nível da escola, o processo de monitorização interno previsto no Decreto-Lei n.º 55/2018 no que se refere ao Planeamento curricular (número 2 do artigo 18.º), aos instrumentos de planeamento curricular (número 4 do artigo 20.º) e dinâmicas pedagógicas (alínea e) do número 3 do artigo 21.º) foi assegurado pela Equipa Coordenadora. A constituição e manutenção desta equipa revela a aposta da escola na análise reflexiva acerca dos seus processos e decisões internas (Cosme, 2020).

5.2.3. Formação dos Docentes

O Estatuto da Carreira Docente da RAM (Decreto Legislativo Regional n.º 6/2008/M, de 25 de fevereiro, alterado pelo Decreto Legislativo Regional n.º 17/2010/M, de 18 de agosto, e pelo Decreto Legislativo Regional n.º 20/2012/M, de 20 de agosto) estabelece o direito dos docentes à formação contínua, através do acesso a ações de formação destinadas a aprofundar

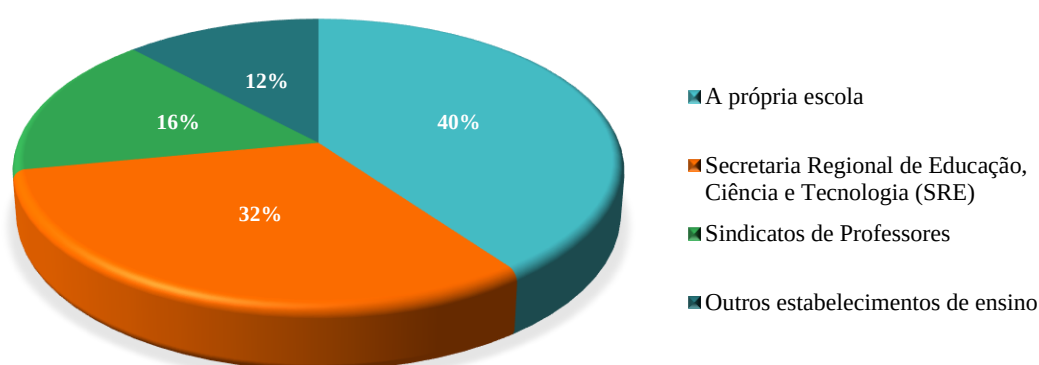
e atualizar os seus conhecimentos e competências, numa perspetiva de desenvolvimento profissional (artigo 6.º).

Enquanto processo de reconfiguração curricular (Cosme, 2020), impulsionador de mudança e, quiçá, inovação pedagógica (Costa, E., 2019), a implementação do PAFC e a generalização da AFC foram acompanhadas pela capacitação das escolas e dos seus atores, visível num grande investimento na formação das lideranças e dos professores.

A formação dos professores foi assegurada por diversas entidades, maioritariamente, dinamizada pela própria escola (40%), pela SRE, através da DRE (32%), pelos sindicatos de professores (16%) e por outros estabelecimentos de ensino (12%) (figura 41).

Figura 41

Entidades que promoveram formação na área da AFC



Ao longo do ano, a escola sentiu a necessidade de apostar em momentos formativos, tendo promovido formação, de caráter obrigatório, para os professores que integraram o PAFC, em áreas como organização do currículo, planeamento, domínios de autonomia curricular, tecnologias de informação e comunicação e avaliação das aprendizagens.

A formação centrou-se, essencialmente, no ano de implementação do PAFC, ou seja, abrangeu apenas os professores que lecionavam o 5.º ano no ano letivo 2017/2018, sendo que nos anos letivos seguintes não se verificou essa continuidade. Os docentes entrevistados consideraram que a formação deveria ter sido contínua e abranger todos os ciclos de ensino, já que nos anos subsequentes foram confrontados com a AFC e não se sentiram preparados para trabalhar nesta área.

(...) eu não fiz formação nesta área, e realmente eu sei que no 5.º e 6.º ano tinha havido uma formação e não houve o mesmo acompanhamento no 3.º ciclo. E muitos dos professores que dão no 2.º ciclo depois acabam por não continuar no 3.º ciclo. Achei

isso uma falha. Penso que era uma segurança e era um reforço para o nosso trabalho, para nos encorajar a realizar algumas das tarefas que nós fizemos assim, mas um bocadinho à nossa maneira. E se houvesse mesmo formação como houve obrigatória, acho que era o ideal para todos. (DT3)

A SRE, através da DRE, também organizou diversos eventos formativos para os docentes, como já foi anteriormente referido. Numa primeira fase, através da equipa responsável pelo acompanhamento do PAFC e, numa segunda fase, pela equipa responsável pelo acompanhamento da aplicação da AFC nas escolas.

(...) acho que foi proporcionada um conjunto de formações diversificadas que atingiram diferentes elementos da comunidade educativa que, acho eu, deram pelo menos as condições básicas para podermos avançar sem grandes problemas e com um conhecimento profundo daquilo que existia. Sem dúvida que se deviam ter feito mais formações, mas pronto para além da DRE, também muitas escolas fizeram os seus processos de formação, outras associações e entidades da Região também promoveram formação. (DR)

De referir que a formação facultada aos docentes ocorreu já com o ano letivo em curso. Por este facto, os professores demonstraram o seu descontentamento por terem iniciado o PAFC sem qualquer tipo de formação específica.

É necessário é dar formação aos professores, não pode ser os professores a ter esse peso todo, porque eu acho que foi um bocadinho isso que nos fizeram. Foi nos dar, vocês têm essa autonomia, vocês podem fazer, agora façam. Era preciso dar aos professores condições, materiais, físicas, tempo, nós estamos a lutar contra isso tudo. Nós temos de ter o nosso material, a internet na sala de aula, nós temos grande número de professores que tem o seu projetor, nós temos de dar o nosso tempo, é tudo nós a dar.

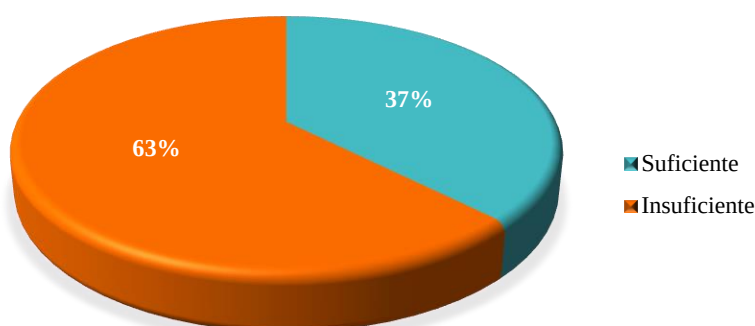
Eu sou uma defensora da flexibilidade, concordo e gosto do projeto em si, gosto de trabalhar assim. Só o que sinto muitas vezes, mas luto contra isso, não estou a reclamar e a dizer não faço, eu faço, mas falta darem-nos meios, falta dar formação, falta dar as condições, mas não é por causa disso que vamos baixar os braços. (DT2)

(...) entramos um bocadinho às cegas na autonomia e flexibilidade e as pessoas não reagiram bem. Inicialmente, por desconhecimento, depois porque não havia também respostas para todas as questões que as pessoas tinham. (DT5)

Esta opinião é partilhada pelos docentes inquiridos que afirmaram, na sua maioria (63%), que a formação dinamizada foi insuficiente para fazer face às suas necessidades (figura 42), uma vez que “era muita gente ao mesmo tempo, toda a gente queria expor os seus problemas, aquela confusão que é habitual nas formações com muita gente e numa situação completamente nova”. (DT5).

Figura 42

Formação dinamizada aos docentes



Quanto à formação promovida pela DRE, os docentes consideraram que foi muito teórica, de carácter meramente informativo e de difícil transposição para a prática, o que se traduziu na dificuldade de operacionalização.

Eram sessões mais informativas, para contextualizar, para ver, pelo menos, aquelas linhas orientadoras, o Perfil dos Alunos. Analisamos ali uns documentos. Mas estas formações acabam por ser um bocadinho teóricas, é difícil, às vezes, operacionalizar tudo isto. Acho que depois cada um, eu por exemplo procurei tentar fazer algumas coisas e explorar um bocadinho mais, mas calhar podíamos ter tido outro tipo de formação mais prática. (DT6)

(...) muitas das formações que eu tenho visto, prendem-se muito com a teoria e muito pouco com a prática. E, se calhar, o que muitos professores hoje precisam não é que lhes vendam a teoria, é de lhes mostrarem como é que essa teoria pode ser colocada na prática. (DT8)

O próprio Diretor Regional de Educação reconheceu a necessidade de outro tipo de formação mais prática, eventualmente, em contexto de trabalho, de forma a dotar os docentes dos conhecimentos e competências imprescindíveis ao desenvolvimento deste tipo de trabalho.

Se calhar, os professores também podiam precisar de outro tipo de formação, mais em contexto de trabalho, mais em pequenos grupos, mais a acompanhar o seu dia a dia e torna-se muito mais difícil uma formação a esse nível, que se calhar seria necessária. (DR)

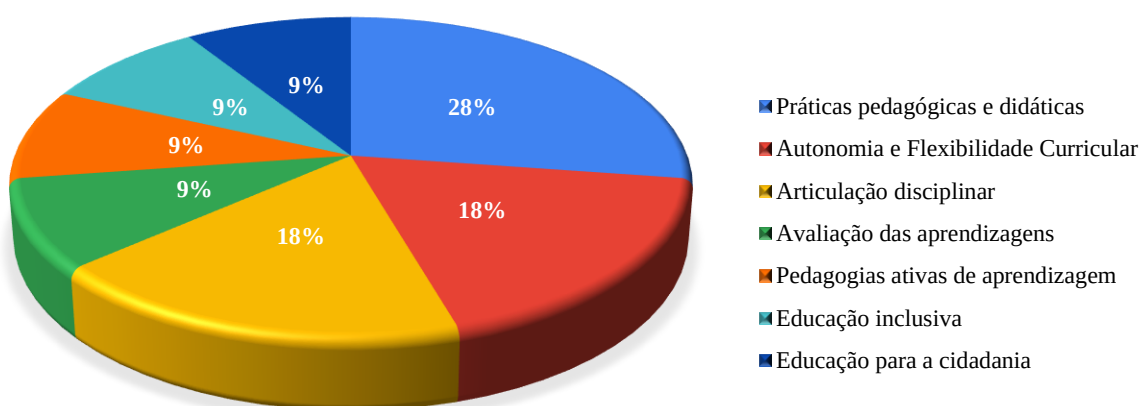
Para fazer frente a esta lacuna, alguns professores mencionaram a aposta na autoformação, na tentativa de adquirir as competências técnicas e pedagógicas necessárias à implementação da AFC.

Notei muito a necessidade que os colegas tinham em receber formação e a formação acabou por ocorrer, muitas vezes, por iniciativa do próprio professor, ou porque está envolvido naquele processo ou porque, no meu caso por exemplo, achei que alguma vez poderia ser responsável também por esta área, por este projeto, e acabei por iniciativa própria procurar formação nesse sentido. Mas acho que se há a necessidade de implementar algo que a nível nacional, acho que devia haver uma formação prévia a atempada dos professores, evitaria muita ansiedade também. (DT1)

As necessidades de formação apontadas pelos docentes centraram-se nas seguintes áreas: práticas pedagógicas e didáticas (28%), autonomia e flexibilidade curricular (18%), articulação disciplinar (18%), avaliação das aprendizagens, pedagogias ativas de aprendizagem, educação inclusiva e educação para a cidadania (todas com 9%) (figura 43).

Figura 43

Necessidades de formação dos docentes



Ao nível formativo, constata-se a necessidade e premência da formação dos docentes para a gestão curricular (Roldão & Almeida, 2018b), num processo organizado e articulado

com o domínio de áreas específicas do conhecimento, mas também com as práticas curriculares da escola.

5.2.4. Reação dos Docentes, Alunos e Encarregados de Educação

Num tempo pós-moderno (Lyotard, 1989), marcado por incertezas (Canário, 2005), a implementação da AFC confrontou as escolas e os docentes com inúmeras exigências curriculares e pedagógicas. Este desafio, por vezes controverso, suscitou resistências, medos e inquietações (Cosme & Trindade, 2019) por parte de quem se viu envolvido no processo. Neste cenário, decidimos auscultar a reação dos docentes, dos alunos e dos encarregados de educação perante a AFC.

5.2.4.1 Reação dos Docentes.

Questionados sobre a sua reação face à AFC, os docentes inquiridos referiram ceticismo/negação (31%) e apreensão, dúvidas e ansiedade (25%). Apenas 25% dos inquiridos demonstrou interesse ou encarou a AFC como um novo desafio e 13% revelou curiosidade. Há ainda a registar que 6% revelou indiferença (tabela 68).

Tabela 68

Reação dos professores à AFC

	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)
Ceticismo / negação	5	31%
Apreensão, dúvidas e ansiedade	4	25%
Interesse / novo desafio	4	25%
Curiosidade	2	13%
Indiferença	1	6%
Total	16	100,00%

O Presidente do Conselho Pedagógico justificou as reações iniciais da maioria dos docentes devido à necessidade de alteração das suas práticas pedagógicas, que persistem ainda muito centradas em si próprios (Costa, E., 2019), numa clara rutura com o paradigma da instrução (Trindade & Cosme, 2010). Isto significa que os docentes se depararam com uma situação inédita, que os obrigou a assumir hábitos de trabalho distintos, nomeadamente em contextos de maior flexibilidade.

Eu penso que o principal motivo para esta resistência inicial tem a ver com o não querer mudar as suas práticas pedagógicas, a sua prática letiva, porque já estavam num determinado registo (...) (P2)

Por outro lado, a AFC exigiu mais tempo de trabalho e maior cooperação docente, que se traduziu numa “gestão curricular burocrática e estandardizada (Cosme & Trindade, 2019, p. 26), da qual resultaram inúmeras reuniões de trabalho. O excesso de trabalho burocrático e o aumento da carga de trabalho dos docentes foi um dos pontos mais fracos da AFC referidos pelos docentes e que serão analisados no ponto seguinte deste capítulo.

(...) o segundo entrave é, efetivamente, o número de reuniões e o número de relações e partilha de ideias e materiais que isto exige. (P2)

As necessárias mudanças organizacionais, curriculares e pedagógicas interferiram com as suas representações mentais sobre o processo de ensino-aprendizagem e sobre o “ofício do professor” (Perrenoud, 2002) e o “ofício do aluno” (Canário, 2006). Isto causou algum desconforto e alguma insegurança, sendo que alguns professores afirmaram sentir-se perdidos, sem saber por onde e como começar. A flexibilidade curricular foi encarada como um dever, uma obrigação, de acordo com o relato de um docente, em algo semelhante àquilo que tinha sido a Área-Escola⁷¹, uma área curricular não disciplinar introduzida nos planos curriculares dos ensinos básico e secundário, nos anos 90.

(...) no início, de facto, foi “um bicho de sete cabeças” (...). (DT2)

(...) eu penso que (...) uma parte significativa dos professores encara (...) esta flexibilidade (...) como uma obrigação. Porque existe um papel, um documento que é preciso ser preenchido, é preciso colocar lá qualquer coisa, por isso inventem qualquer coisa, arranjem qualquer coisa para lá pôr. (...) Faz-me lembrar vagamente a antiga Área-Escola, que toda a gente precisava fazer algo para a Área-Escola porque era preciso aquilo ficar preenchido e ficar resolvido. (DT8)

Marcados por uma “visão escolástica das aprendizagens” (Cosme & Trindade, 2019, p. 26), alguns docentes reconheceram estar muito presos aos programas e ter dificuldade em abandonar as planificações e as sequências dos conteúdos definidos. Para além disso, sentiram-se pressionados a promover a articulação curricular (Alonso, 1996; Roldão, 2009; Roldão &

⁷¹ Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de agosto (artigo 6.º).

Almeida, 2018b) e o trabalho interdisciplinar, ou seja, a realizar atividades que cruzassem conteúdos programáticos de diferentes disciplinas, sem um grande conhecimento dessas áreas.

(...) nós fomos forçados a pensar ou, muitas vezes fomos quase instados obrigatoriamente a criar atividades que abrangessem diferentes conteúdos de diferentes disciplinas. (DT8)

A resistência à mudança foi um dos pontos fracos identificados na implementação da AFC, como iremos constatar mais à frente. Esta resistência à mudança foi relacionada, por parte de alguns docentes, com a antiguidade, isto é, os professores com maior número de anos de serviço foram referidos, de forma geral, como os que perpetuam as práticas pedagógicas tradicionais e colocaram maiores dificuldades/entraves ao processo de mudança paradigmática a nível curricular e pedagógico, que exige um afastamento da racionalidade tyleriana (Tyler, 1949).

(...) se calhar há alguns colegas que resistem mais, também têm mais anos de serviço, estão mais feitos a estes moldes antigos e então, às vezes, criam assim uma dificuldade. (DT6)

É obvio que existe uma relação maior de resistência com os professores mais velhos. (DT7)

Esta apreciação não é partilhada pelo Diretor Regional de Educação que revelou não constatar uma relação direta entre a antiguidade na carreira e a resistência à mudança. Na sua opinião, os docentes com maior antiguidade adaptaram-se com maior facilidade às exigências da AFC do que os professores com menos anos de serviço, que revelaram maior dificuldade em trabalhar cooperativamente com os seus pares e se demonstraram mais rígidos na gestão do currículo, nos tipos e formas de avaliação e na própria relação com os alunos.

Não há necessariamente uma relação entre a resistência à mudança e a idade, a antiguidade na carreira. Sabemos que os estudos da carreira demonstram isso, embora haja ali umas etapas da vida dos docentes, onde o professor tem essa fase de resistência, depois tem uma fase de maior inovação, depois tem a fase que já se conforma com as coisas e vê que não pode mudar e fica aí estagnado. Mas, curiosamente, na experiência que temos tido em contacto, temos professores que aparentemente seriam pessoas resistentes à mudança e teriam dificuldades e vemos que são pessoas que se envolveram muito e alteraram as suas práticas e temos professores mais novos que tiveram imensa

difficuldade em se adaptar a uma gestão mais flexível, em trabalhar com os colegas, em olhar os alunos e proporcionar momentos menos formais do ponto de vista de organização da sala de aula do que colegas mais antigos. Não posso generalizar, mas não notamos que haja essa abertura de forma sistemática para os mais novos em detrimento dos menos novos. (DR)

A resistência à mudança e à colaboração são fatores internos à ação da escola e à ação de cada docente (Cosme, 2020), como tal, o trabalho desenvolvido pela liderança da escola revelou-se de extrema importância de forma a ultrapassar este constrangimento e envolver os professores na construção de um projeto educativo comum e na transformação dos modos de pensar e agir (Alves, 2017).

5.2.4.2. Reação dos Alunos.

Segundo o Presidente do Conselho Executivo, numa fase inicial, os alunos reagiram com alguma desconfiança, pelo facto de a AFC incidir em práticas curriculares e pedagógicas diferentes das que estavam habituados ao longo da sua escolaridade, ou seja, por contrariarem o “ofício do aluno” (Canário, 2006) que lhes tinha sido incutido até então. No entanto, com a tomada de consciência de que iriam desempenhar um papel mais ativo e participativo no processo de ensino-aprendizagem, de acordo com a linha de pensamento defendida por Trindade e Cosme (2016), os alunos foram aderindo à AFC de forma positiva.

(...) primeiro com alguma desconfiança, depois de estarem no processo, depois de verem que efetivamente passaram a ser uma parte muito mais participativa e tiveram em termos de aulas e em termos de trabalho, uma outra perspetiva relativamente ao que já vinham a fazer, foram aderindo, foram participando, foram entrando, foram dinamizando e, hoje em dia, aderiram e estão satisfeitos. (P1)

Os docentes inquiridos, na sua maioria, também registaram “boa receptividade” (65%) e uma “atitude muito positiva” (18%) por parte dos alunos face à AFC (tabela 69).

Tabela 69*Reação dos alunos à AFC*

	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)
Boa receptividade	11	65%
Atitude muito positiva	3	18%
Não perceberam a importância	2	12%
Apreensão	1	6%
Total	16	100,00%

De igual forma, a maioria dos Diretores de Turma considerou que a reação dos alunos foi positiva, que se adaptaram bem e demonstraram maiores níveis de motivação e de interesse nas aulas, apesar de continuarem a assumir um papel ainda muito passivo no processo de ensino-aprendizagem.

Reagiram bem, eu senti-os mais motivados e um bocadinho mais interessados, por perceberem que as aulas podiam ser mais dinâmicas, que poderíamos cruzar as tais aprendizagens. E também porque nós tivemos, uma das coisas que a escola implementou a nível de currículo foram aquelas aulas de DAC (...) e eles acharam isso tudo muito interessante. Mas depois na prática, na verdade, acho que não estavam preparados para a mudança, porque eles estão muito naquele registo de que o professor é que faz, é que dá as respostas. Aquele papel que se pretende que o aluno tenha, um papel mais ativo na sua aprendizagem, sinto que eles não estavam preparados, e ainda hoje com a mesma turma no 9.º ano, apesar de termos batalhado muito nisso, eles têm sempre um papel passivo (...). (DT6).

Muitos alunos estão habituados ao paradigma da instrução (Trindade & Cosme, 2010), assente numa dimensão prescritiva do ato educativo, e não estão preparados para assumir um papel interventivo, participativo e de responsabilização no seu processo de aprendizagem. A passagem para o paradigma da comunicação (Trindade & Cosme, 2010), que valoriza as diversas interações que acontecem na sala de aula como um fator potenciador das aprendizagens e uma visão integrada e holística do conhecimento (Cosme, 2018a; OECD, 2018c), como se preconiza na AFC, são ainda encaradas com alguma estranheza, como se pode constatar através do testemunho deste Diretor de Turma:

(...) o ano passado fiz um trabalho com os meus alunos do 7.º de Geografia, na parte da Europa, da localização absoluta e relativa, em que fui buscar o roteiro da viagem do Cavaleiro de Dinamarca, de Português, e para eles aquilo fez-lhes uma confusão dos

diabos, pegarem no livro do Cavaleiro da Dinamarca e trazerem para as aulas de Geografia. (DT8)

Por outro lado, alguns Diretores de Turma, referiram que os alunos foram os que menos sentiram esta transição, quer pelo facto de se adaptarem bem às mudanças, quer por considerarem que estas não foram significativas do ponto de vista pedagógico, uma vez que alguns professores já desenvolviam estratégias e métodos de trabalho semelhantes aos adotados na AFC, nomeadamente a metodologia de projeto (Kilpatrick, 2006).

Devido à idade deles, eles são mais “molinhos” eles são plasticina. Eles perceberam que nós falávamos e isso tudo... Dizíamos isto agora vai ser diferente, nós vamos fazer trabalhos de flexibilidade entre duas disciplinas mas, de facto, eu acho que eles sentiram muito menos. (DT2).

(...) acho que eles não notaram grandes diferenças. Antes, muitas destas atividades e mesmo articulações, nós já as íamos fazendo, antes nós também já fazíamos. Os meus alunos já estavam “domesticados”, já vinham com esse método, portanto eu não senti grande diferença, que foi no 7.º ano. (DT3).

Questionados diretamente os alunos sobre a AFC, estes manifestaram uma atitude positiva no que se refere aos princípios pedagógicos subjacentes, bem como revelaram agrado com a adoção de metodologias práticas que colocam o aluno no centro da aprendizagem (Dewey, 1968; Freinet, 1996; Freire, 2014; Kilpatrick, 2006; Montessori, 1958; Trindade & Cosme, 2016), designadamente a pesquisa, a realização de projetos, as visitas de estudo, os jogos pedagógicos, entre outras, como se constata nos discursos abaixo apresentados:

Quando tem projetos que englobam as duas matérias é muito fixe, aprendemos melhor. (A2)

[Com a flexibilidade] Não temos de dar a mesma matéria noutras disciplinas. Alguma matéria dá-se nas duas disciplinas e em vez de andar a repetir o mesmo, aprendemos melhor, fazemos algumas experiências, há trabalhos práticos, pesquisamos na internet, é menos teórico. Também fazemos trabalhos em grupo.

(...) No 8.º ano, fomos ao Funchal fazer uma visita de estudo e no final tínhamos de fazer um jogo e tinha perguntas de várias disciplinas, Ciências, Português, Matemática, e assim é mais fácil aprender. (A5)

5.2.4.3. Reação dos Encarregados de Educação.

A implementação da AFC foi comunicada aos encarregados de educação pelos Diretores de Turma, que os informaram das alterações na organização e funcionamento das aulas, nos horários dos alunos e nos critérios de avaliação. Foram também divulgados alguns documentos orientadores deste processo, como por exemplo o Perfil dos Alunos. Não obstante, a maioria dos entrevistados considera que não houve grande feedback por parte dos encarregados de educação, que não colocaram questões nem manifestaram interesse, em momento algum, em obter informações adicionais sobre o assunto.

Vou lhe ser sincera eu não tive nenhum feedback. Porque apesar de nós dizermos que temos a flexibilidade, que vamos fazer isto no âmbito da flexibilidade, que vamos fazer uma visita de estudo... A maior parte dos encarregados de educação, a não ser algum professor que perceba, isto passa-lhes um bocadinho ao lado. (DT2)

Tenho a perceção que isto lhes passou completamente ao lado. (...) Acho que os pais, é provável que haja um ou outro que tenha alguma noção, mas acho que a generalidade dos pais, não têm a mais pequena noção de que existe esta alteração. (DT8)

Esta falta de interesse demonstrada pela maioria dos encarregados de educação revela o desfasamento entre a gramática escolar (Alves, 2017) e as famílias e a consequente fragilidade na articulação e na comunicação entre estes agentes educativos. A discrepância existente entre o código linguístico elaborado da escola, sobretudo veiculado pelo currículo, e o código restrito das classes sociais mais desfavorecidas foi evidenciada por Bernstein (1975, 1984, 1996) como fator determinante do processo de reprodução cultural e social patente nas escolas.

Estamos perante um processo de comunicação unilateral, na medida em que alguns encarregados de educação já não respondem aos emails da escola. Esta mesma opinião é partilhada pela encarregada de educação entrevistada, que, por já estar familiarizada com a AFC e com métodos de ensino-aprendizagem mais ativos, não ficou surpreendida com as alterações, mas afirmou notar essa dificuldade nos restantes encarregados de educação.

(...) penso que os outros pais não entenderam tão bem, porque é mais confuso entenderem como é que Matemática e Ciências se pode dar ao mesmo tempo, como é que se vai trabalhar aquilo. Notei nos outros pais que não perceberam muito bem o andar a misturar coisas e entender o que os miúdos iam fazer. (EE)

É de realçar a importância de uma comunicação clara e eficiente com as famílias, de forma a promover um acompanhamento eficaz do percurso escolar dos seus educandos e uma ação concertada entre o trabalho desenvolvido na escola e em casa. Apesar dos constrangimentos evidentes no processo de comunicação, constatou-se um maior envolvimento das famílias na vida escolar dos seus educandos, que foi apontado como um dos pontos fortes da AFC, como vai ser analisado de seguida.

5.2.5. Pontos Fortes, Pontos Fracos e Dificuldades da AFC

Para melhor compreender a implementação da AFC adaptamos a proposta efetuada por Cosme (2018b) e procedemos a uma análise em três vertentes distintas: pontos fortes; pontos fracos e dificuldades, atendendo a algumas das categorias propostas por Cosme (2018b): *política educativa; desenvolvimento curricular e pedagógico; trabalho docente; dimensão institucional; famílias e comunidade; e alunos.*

No inquérito por questionário aplicado aos docentes do 9.º ano, foi utilizada uma escala de Likert de 1 a 5 em que 1=*Discordo totalmente*; 2=*Discordo*; 3=*Não discordo nem concordo*; 4= *Concordo* e 5=*Concordo totalmente*, de forma que os docentes se posicionassem relativamente a um conjunto de afirmações relativas às categorias acima referidas. Na análise e tratamento dos dados do questionário iremos reportar-nos, essencialmente, às taxas obtidas nas respostas dos valores 4= *Concordo* e 5=*Concordo totalmente* nas alíneas que refletirem a opinião da maioria dos inquiridos. Pontualmente, iremos analisar outros valores da escala que consideramos relevantes.

5.2.5.1. Pontos Fortes da AFC.

A AFC obrigou a uma reorganização escolar e a grandes alterações ao nível do *desenvolvimento curricular e pedagógico* (tabela 70), assente na articulação e no trabalho interdisciplinar (Cosme, 2018b; Morgado & Silva, 2019), bem como na diversificação de metodologias pedagógicas como forma de dar resposta a um currículo enciclopédico (Cosme, 2018b; Leite, 2012). Neste sentido, a escola tentou focar a sua ação educativa nos alunos e nas suas aprendizagens, ou seja, como defendem Trindade e Cosme (2016) na valorização do processo de aprendizagem em detrimento do processo de ensino. Este facto foi corroborado pelo Diretor Regional, ao afirmar que:

Penso que um dos pontos fortes foi a escola ter tempo e oportunidade de repensar os seus processos pedagógicos (...) E também de focar o processo educativo nos alunos, porque, muitas vezes, as escolas organizam todo o processo e esquecem que os principais interessados são os alunos e organizam-se em função dos horários dos autocarros, dos horários dos professores, em função do horário dos funcionários e esquecendo que o essencial é que a escola seja um espaço focado no aluno e nas aprendizagens dos alunos. (DR)

Tabela 70

Pontos fortes / benefícios da AFC na categoria desenvolvimento curricular e pedagógico, segundo os docentes inquiridos

3.1. Desenvolvimento curricular e pedagógico	1	2	3	4	5	Total 4 e 5
3.1.1. Diversificação das metodologias de trabalho dos docentes.	0%	6%	13%	63%	19%	82%
3.1.2. Articulação do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória com as Aprendizagens Essenciais.	0%	13%	13%	63%	13%	76%
3.1.3. Mudanças ao nível da gestão curricular e pedagógica.	0%	6%	19%	69%	6%	75%
3.1.4. Aumento da autonomia, participação e responsabilização dos alunos no seu processo de aprendizagem.	6%	6%	13%	44%	31%	75%
3.1.5. Valorização das competências e singularidades dos alunos e respeito pelos diferentes ritmos de aprendizagem.	0%	6%	25%	44%	25%	75%
3.1.6. Forma de dar resposta à extensão do currículo através do trabalho interdisciplinar entre professores e alunos.	6%	6%	44%	38%	6%	69%
3.1.7. Outro(s).	63%	0%	19%	13%	6%	-

Nota. Adaptado de Cosme (2018b)

No que se refere ao *trabalho docente* (tabela 71), e por unanimidade dos atores auscultados, os principais benefícios da implementação da AFC foram o trabalho colegial e a aprendizagem entre pares, assente na premissa da “recusa de uma conceção puramente individual da ação do professor e valorização das equipas pedagógicas e de uma vivência coletiva, partilhada, da profissão docente.” (Nóvoa, 2004, p. 6). As relações colegiais produtivas são um pré-requisito para o desenvolvimento curricular eficaz (Raposo & Alves, 2013), portanto a planificação e reflexão conjuntas acerca do currículo e das práticas pedagógicas, que adveio da colaboração docente, possibilitou a utilização de metodologias mais centradas nos alunos (Dewey, 1897; Freire, 2014; Trindade & Cosme, 2010), na lógica freiriana de que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.” (Freire, 2014, p. 25). Estes benefícios também foram reconhecidos quer pelo Presidente do Conselho Executivo, quer pelos Diretores de Turma, como se constata nos discursos de ambos:

(...) penso que a escola se organizou de uma forma completamente diferente. Se um aluno era realmente o nosso centro de atenções, voltou a ser o ponto fulcral e obrigou-nos a uma cooperação e a uma interligação entre pares. Já falávamos um pouco do que hoje já vai sendo implementado, mas que o espírito da autonomia e da flexibilidade curricular, de uma forma direta ou indireta, nos levou a lá chegar... as tutorias, os apoios individualizados, de uma forma diferente, o apoio na sala de aula, os ritmos de aprendizagem (...). (P1)

(...) Foi enriquecedor para toda a gente o facto de termos de trabalhar em conjunto, de ver em diferentes programas diferentes conteúdos programáticos, programar disciplinas distintas, uma possibilidade de ligação e de abordagem diferente que eu acho que se torna mais enriquecedor. (...) Trabalhar também a possibilidade de se estar em constante contacto com os colegas, trabalhar mais em grupo, o que às vezes não acontece devido aos nossos horários, à vida pessoal de cada um, esta autonomia obrigou-nos a isso. Nós tivemos de arranjar tempo, tivemos de nos sentar ali com os colegas e trabalhar (...) (DT5)

Esta articulação e cooperação entre os docentes foi igualmente destacada pelo Diretor Regional de Educação, que encarou este facto como um enorme desafio às práticas enraizadas. Claro que é um grande desafio, porque implica sair da zona de conforto das pessoas que repetem os currículos e repetem as suas formas de ensinar há muitos anos e não querem sair dali. (DR)

Outro dos pontos fortes apontados foi o maior conhecimento do trabalho das outras disciplinas como facilitador da interdisciplinaridade e da articulação curricular, o que confere mais sentido às aprendizagens dos alunos, tornando-as significativas (Ausubel, 1963). Este enfoque nas aprendizagens dos alunos originou a sua responsabilização e um aumento da sua autonomia, o que permitiu o desenvolvimento de algumas das competências definidas no Perfil dos Alunos, tais como a organização, a comunicação, o espírito crítico, entre outras.

(...) essa parte de passar para o aluno digamos o papel principal, porque, efetivamente, acho que é o mais importante, que eles devem, perante uma determinada situação, aplicar tudo daquilo que aprendem, ter espírito crítico. No fundo, eles estão a ser treinados, estamos a dar-lhes as competências, as ferramentas, para que depois façam por si. Acho que, nesse aspeto, é um grande benefício do que simplesmente o

aluno estar na sala de aula, na sua carteira, ali com aquela rigidez, e nós estarmos a falar e eles não terem oportunidade de participar, de experienciar. (DT6)

As mudanças nas práticas pedagógicas, causaram, segundo o Presidente do Conselho Pedagógico dois efeitos positivos: por um lado, uma melhoria nos resultados, ou seja, as classificações dos alunos aumentaram de forma inegável, e por outro, a diminuição dos conflitos na sala de aula, que se traduziu na “ausência de comportamentos desviantes” e na “ausência de participações disciplinares”.

Para os professores, as grandes vantagens que foram enunciadas era efetivamente a maior flexibilidade, o maior acompanhamento aos alunos, a troca de informações e, eventualmente, o apoio que davam aos alunos que depois isso se refletia nas classificações que eles obtiveram e nos comportamentos desviantes. (P2)

Tabela 71

Pontos fortes / benefícios da AFC na categoria trabalho docente, segundo os docentes inquiridos

3.2. Trabalho docente	1	2	3	4	5	Total 4 e 5
3.2.1. Aprendizagem entre pares através da entreaajuda, partilha de novas metodologias e reflexão e planificação conjuntas.	0%	6%	19%	63%	13%	76%
3.2.2. Promoção da reflexão acerca do currículo e das práticas pedagógicas.	0%	6%	19%	50%	25%	75%
3.2.3. Diversificação de práticas pedagógicas para metodologias mais direcionadas para todos os alunos.	6%	0%	19%	50%	25%	75%
3.2.4. Possibilidade de planificar tendo em conta as necessidades das turmas.	6%	6%	13%	44%	31%	75%
3.2.5. Articulação mais eficaz dos conteúdos e atividades a desenvolver.	0%	13%	19%	50%	19%	69%
3.2.6. Conhecimento do trabalho das outras disciplinas como facilitador da interdisciplinaridade.	0%	6%	25%	44%	25%	69%
3.2.7. Aproximação entre docentes e melhoria da qualidade da comunicação interpares.	0%	13%	19%	31%	38%	69%
3.2.8. Maior intencionalidade pedagógica nas tarefas propostas pelos alunos.	6%	6%	19%	50%	19%	69%
3.2.9. Enriquecimento pessoal e profissional dos docentes devido à redução do trabalho balcanizado.	13%	6%	25%	19%	38%	57%
3.2.10. Diminuição dos conflitos em sala de aula introduzidos pelo sentimento de pertença e responsabilidade.	25%	0%	31%	19%	25%	44%
3.2.11. Outro(s).	50%	0%	19%	25%	6%	-

Nota. Adaptado de Cosme (2018b)

Na *dimensão institucional*, (tabela 72), o aumento da responsabilização da escola nas suas decisões curriculares, na perspetiva de autores como Alves (2017) e Roldão e Almeida (2018b), foi o principal fator positivo referido pelos docentes inquiridos (82%) e pelo Presidente

do Conselho Executivo, que garantiu que a gestão curricular passou a ser realizada atendendo aos conhecimentos e competências a adquirir pelos alunos, de acordo com o Perfil dos Alunos, e não de forma individualizada em função do programa de cada disciplina.

Ao nível da comunidade educativa (81%) e das famílias (62%), os inquiridos também afirmaram verificar-se um maior envolvimento na vida da escola. O envolvimento das famílias na vida escolar dos seus educandos já havia sido reportado.

Tabela 72

Pontos fortes / benefícios da AFC na categoria dimensão institucional, famílias e território, segundo os docentes inquiridos

3.3. Dimensão institucional, famílias e território	1	2	3	4	5	Total 4 e 5
3.3.1. Aumento da responsabilização da escola nas suas opções curriculares.	6%	6%	6%	44%	38%	82%
3.3.2. Maior envolvimento da comunidade educativa.	13%	6%	0%	50%	31%	81%
3.3.3. Maior envolvimento das famílias.	13%	6%	19%	56%	6%	62%
3.3.4. Aumento do trabalho colaborativo com a comunidade (autarquias, associações locais, entre outros).	19%	0%	38%	25%	19%	44%
3.3.5. Criação de redes entre escolas.	19%	0%	50%	25%	6%	31%
3.3.6. Outro(s).	56%	6%	19%	13%	6%	19%

Nota. Adaptado de Cosme (2018b)

5.2.5.2. Pontos Fracos da AFC.

Atendendo às ambições curriculares e pedagógicas da AFC (Cosme, 2020), os pontos fracos identificados pelos docentes inquiridos ao nível da *política educativa* (tabela 73), foram maioritariamente, a falta de tempo para se fazer sentir o impacto positivo das mudanças curriculares e pedagógicas (75%).

Tabela 73

Pontos fracos da AFC na categoria política educativa, segundo os docentes inquiridos

4.1. Política educativa	1	2	3	4	5	Total 4 e 5
4.1.1. Falta de tempo para se fazer sentir o impacto positivo das mudanças curriculares e pedagógicas.	0%	6%	19%	31%	44%	75%
4.1.2. Favorecimento curricular e pedagógico.	6%	13%	31%	44%	6%	50%
4.1.3. Outro(s). Qual (is)?	44%	0%	38%	6%	13%	19%

Nota. Adaptado de Cosme (2018b)

No que se refere ao *desenvolvimento curricular e pedagógico* (tabela 74), a avaliação dos projetos interdisciplinares foi o ponto fraco mais valorizado pelos docentes inquiridos (63%). Relembremos que os projetos/trabalhos interdisciplinares apenas surgem mencionados como instrumentos de avaliação de algumas disciplinas, maioritariamente na área das Línguas. Os constrangimentos inerentes à avaliação dos projetos interdisciplinares podem, eventualmente, ser justificados pela própria dificuldade na operacionalização de projetos desta natureza. Criar uma cultura interdisciplinar na escola implica romper com a lógica disciplinar fragmentária instituída e reestruturar as práticas curriculares e organizativas com base na operacionalização de lógicas de trabalho colaborativo (a nível disciplinar e interdisciplinar), de forma a formar cidadãos para a sociedade do conhecimento (Roldão & Almeida, 2018b).

O excesso de carga letiva dos alunos foi o segundo ponto fraco mais valorizado pelos docentes inquiridos (62%), tendo sido também referido pelos próprios alunos, que se queixaram de ter muita dificuldade em conciliar a vida pessoal (por exemplo, a realização de atividades extracurriculares, tal como a prática desportiva) com as aulas e o tempo de estudo.

(...) a dificuldade não são as matérias em si, mas sim conciliar a vida pessoal e tempo livre para estudar. (A2)

Foi mais complicado para mim meter atividades fora das aulas (...) (A4)

Os horários agora são muito piores (...) Alguns dias temos a parte da manhã livre, mas para estudar se temos um teste no dia a seguir temos de estudar com muita antecedência (...) (A5)

Quer os docentes inquiridos, quer os Diretores de Turma entrevistados, foram críticos em relação às incongruências que referem existir entre os diversos documentos em vigor (57%), à manutenção rígida das matrizes curriculares (51%) e à falta de tempo para cumprir os programas que, nas suas opiniões, e em conformidade com as perspetivas de diversos autores (Leite, 2012; Pacheco et al., 2018; Roldão & Almeida, 2018b), continuam extensos e rígidos (44%). Apontaram ainda a necessidade de revisão dos programas, de forma a promover a interdisciplinaridade curricular, na lógica atribuída por Roldão e Almeida (2018b) de criação de espaços de trabalho conjunto e articulado em torno das metas educativas. Cosme (2020) também recomendou a necessidade de se aprofundar a questão da interdisciplinaridade como um debate de natureza epistemológica no processo de desenvolvimento da AFC.

(...) os programas de 3.º ciclo têm de ser revistos, de ponta a ponta (...) acho é que podem ser harmonizados, diferentes disciplinas podem ser harmonizadas para poderem, nos mesmos anos letivos trabalhar as mesmas áreas do saber, as mesmas áreas de ciência. E aí, permitiam um conhecimento transversal, estudar o mesmo fenómeno, o mesmo assunto, com olhos diferentes, com perspetivas diferentes.

(...) quando se fala em flexibilidade curricular, a minha perceção teórica é que passa por duas coisas: passa pela resolução de problemas, em que várias disciplinas possam concorrer para, com perspetivas diferentes, resolver esse problema. E também, ao mesmo tempo, poder observar e estudar o mesmo fenómeno por olhos diferentes, perspetivas diferentes, ficando com uma compreensão mais globalizante desse fenómeno. (DT8)

O conceito de flexibilização do currículo continua a ser uma incógnita para a maioria dos docentes que, apesar da leitura dos documentos orientadores em vigor, ainda não conseguiram decifrar o que estes significam na prática. Os docentes parecem compreender a necessidade de uma gestão flexível do currículo, bem como os pressupostos teóricos dessa flexibilização, no entanto, continuam a não possuir as competências instrumentais para o fazer. Esta continua a ser uma área que suscita muitas questões e diferentes interpretações, como se verifica pela reflexão deste docente:

(...) Acho que os 25% ainda ninguém percebeu muito bem isto. Falo pelas escolas, falo por mim, que ainda ninguém perdeu tempo, o que é que significa flexibilizar 25% do currículo. Eu próprio sou sincero, e já li o diploma e (...) ainda não consegui perceber o que é que significa flexibilizar 25% de um currículo. Está lá taxativo, agora o que é que significa eu não sei. Eu não sei se significa que posso ter a tabela com tempos de referência e pode-se pegar naquilo e 25% daquilo pode ser misturado com o do lado? Pode-se acrescentar 25%? Pode-se tirar 25%? Não consigo perceber, sou o mais sincero possível. Por isso é que há interpretações várias sobre o mesmo. (DT8)

No domínio da avaliação do desempenho dos estudantes, a avaliação formativa foi também identificada como uma tarefa que impõe problemas e desafios na sua operacionalização a 38% dos docentes inquiridos. Na perspetiva do Diretor Regional de Educação, esta dificuldade está relacionada com o tipo de conceções e práticas de avaliação tradicionais normalmente utilizadas pelos docentes e que se baseiam, maioritariamente, na recolha de

informação dos conhecimentos observáveis e mensuráveis dos alunos, habitualmente, através da realização de testes (Fernandes, 2021)

(...) a necessidade que este modelo tem de uma alteração ao nível da avaliação, quer a avaliação formativa com a importância que tem acrescida do conhecimento do processo e da monitorização constante para implementar mudanças, vendo se o aluno está ou não a aprender. E, portanto, ter registos, alterar um bocadinho essa forma de registos para que a avaliação formativa seja essencial e não se focar na avaliação sumativa, nos famosos testes, que são quase como a única forma de registo daquilo que o aluno aprende. (DR)

Tabela 74

Pontos fracos da AFC na categoria desenvolvimento curricular e pedagógico, segundo os docentes inquiridos

4.2. Desenvolvimento curricular e pedagógico	1	2	3	4	5	Total 4 e 5
4.2.1. Dificuldades na avaliação dos projetos interdisciplinares.	0%	25%	13%	44%	19%	63%
4.2.2. Excesso de carga letiva dos alunos com a criação de novas disciplinas.	13%	6%	19%	31%	31%	62%
4.2.3. Incongruências entre os diversos documentos em vigor (Aprendizagens Essenciais, Metas Curriculares, Programas e Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória).	0%	13%	31%	38%	19%	57%
4.2.4. Manutenção rígida das matrizes curriculares, nas quais as Aprendizagens Essenciais continuam extensas.	0%	13%	38%	38%	13%	51%
4.2.5. Falta de tempo para cumprir o programa curricular extenso e rígido.	13%	13%	31%	0%	44%	44%
4.2.6. Aumento do número de disciplinas.	6%	25%	25%	19%	25%	44%
4.2.7. Disponibilização tardia dos documentos orientadores (Aprendizagens Essenciais e Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória).	19%	25%	19%	19%	19%	38%
4.2.8. Operacionalização da avaliação formativa.	6%	25%	31%	25%	13%	38%
4.2.9. Pouco investimento na avaliação.	6%	19%	44%	25%	6%	31%
4.2.10. Outro(s). Qual(is)?	50%	0%	38%	0%	13%	13%

Nota. Adaptado de Cosme (2018b)

Os pontos mais fracos da AFC ao nível do *trabalho docente* (tabela 75), relacionam-se com a “hiperburocracia” (Ferreira, 2017), ou seja, a sobrecarga de trabalho burocrático (94%), o aumento da carga de trabalho (82%) e com a falta de condições laborais para o trabalho colaborativo (dada a falta de créditos horários - 69% e o elevado número de alunos por turma, o elevado número de turmas por docente e o elevado número de níveis de ensino por professor - 75%).

(...) simplificar o processo, porque às vezes simplificando o processo não se deixa de fazer um bom trabalho e neste momento o ensino está com muita burocracia, com ou sem flexibilidade há muita burocracia. (DT4)

O princípio será um bocadinho esse, reforçar a ideia do trabalho colaborativo e encontrar pontos em comum desde o início, no primeiro Conselho de Turma. Isso é uma coisa que a Coordenação reforçou que eramos para fazer na reunião, mas depois eram tantos pontos a tratar, que depois acaba por ficar mais qualquer coisa (...) (DT7)

As práticas curriculares e pedagógicas enraizadas e a resistência dos docentes face à mudança e/ou falta de motivação afirmam-se igualmente como entraves, de acordo com 75% dos docentes inquiridos. Esta questão, para além de constituir um dos pontos fracos da AFC, foi também identificada como uma das maiores dificuldades sentidas no processo, como vamos analisar no tópico seguinte.

Perceber, efetivamente, que a escola não pode ser como era há uns anos atrás, que as coisas têm de mudar e que nós temos de mudar a nossa intervenção, as nossas estratégias (...) (DT6)

Tabela 75

Pontos fracos da AFC na categoria trabalho docente, segundo os docentes inquiridos

4.3. Trabalho docente	1	2	3	4	5	Total 4 e 5
4.3.1. Excesso de trabalho burocrático.	0%	0%	6%	19%	75%	94%
4.3.2. Alteração e aumento da carga de trabalho dos docentes.	0%	6%	13%	38%	44%	82%
4.3.3. Resistência dos docentes face à mudança e/ou falta de motivação.	0%	13%	13%	56%	19%	75%
4.3.4. Dificuldade em trabalhar colaborativamente dado o elevado número de alunos por turma, de turmas e de níveis de ensino de cada professor.	0%	13%	13%	44%	31%	75%
4.3.5. Falta de créditos horários para momentos de partilha e de planificação, monitorização e reflexão por parte dos professores.	0%	19%	13%	50%	19%	69%
4.3.6. Dificuldades no trabalho cooperativo.	6%	19%	13%	44%	19%	63%
4.3.7. A desmotivação e o descontentamento dos professores.	6%	31%	19%	31%	13%	44%
4.3.8. Não valorização de problemáticas como as competências do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, as metodologias ativas, a avaliação formativa e o trabalho de projeto na formação inicial e na formação contínua de professores.	6%	25%	25%	25%	19%	44%
4.3.9. Falta de oferta formativa específica para os professores.	13%	44%	13%	13%	19%	32%
4.3.10. Conflitos em torno da carreira docente.	19%	31%	19%	25%	6%	31%
4.3.11. Falta de orientações por parte da SRE.	6%	38%	31%	0%	25%	25%

4.3. Trabalho docente	1	2	3	4	5	Total 4 e 5
4.3.12. Falta de formação para lideranças de topo e intermédias.	13%	19%	50%	6%	13%	19%
4.3.13. Outro(s). Qual(is)?	56%	0%	31%	6%	6%	12%

Nota. Adaptado de Cosme (2018b)

A nível *institucional* (tabela 76), os pontos mais fracos da AFC identificados pelos docentes inquiridos foram a falta e/ou insuficiência de recursos materiais, tecnológicos (69%) e físicos (50%). As lacunas organizacionais a estes níveis relacionam-se com a falta de infraestruturas físicas (ex: salas de aula, salas de reuniões, laboratórios), a inexistência ou a carência de recursos didático-pedagógicos (ex: equipamentos de laboratório de Físico-Química) e equipamento informático (ex: computadores, videoprojetores, internet).

Penso que também é importante o espaço físico da escola, as salas de aulas, os equipamentos necessários para uma implementação melhor deste projeto. Uma escola que tem equipamentos informáticos em todas as salas, que é uma situação ideal, mas na realidade não acontece isto, mas se isto acontecesse seria mais vantajoso para os próprios alunos. (DT1)

Quanto ao acompanhamento e monitorização das medidas implementadas, e apesar de a escola ter criado uma equipa interna de coordenação da AFC, constituída por uma coordenadora do 2.º ciclo e uma coordenadora do 3.º ciclo, as opiniões dos docentes inquiridos dividiram-se e apesar de 44% afirmar *concordar* ou *concordar totalmente* que existiu um défice a este nível, 25% discorda e 25% preferiu não emitir opinião (não discorda nem concorda). Esta divergência de opiniões revela a necessidade de a escola refletir acerca da constituição e das funções desempenhadas por esta equipa, tendo por base a recomendação de Cosme (2020) sobre a importância de os processos de acompanhamento e monitorização da AFC serem da responsabilidade de uma equipa multidisciplinar.

Tabela 76

Pontos fracos da AFC na categoria dimensão institucional, segundo os docentes inquiridos

4.4. Dimensão institucional	1	2	3	4	5	Total 4 e 5
4.4.1. Falta/insuficiência de recursos materiais e tecnológicos.	6%	13%	13%	44%	25%	69%
4.4.2. Falta de espaços que permitam o trabalho com grandes grupos.	0%	19%	31%	19%	31%	50%
4.4.3. Défice no acompanhamento e monitorização das medidas implementadas.	6%	25%	25%	25%	19%	44%
4.4.4. Falta de recursos humanos.	25%	19%	19%	19%	19%	38%

4.4. Dimensão institucional	1	2	3	4	5	Total 4 e 5
4.4.5. Fragilidades ao nível do exercício das lideranças intermédias.	19%	19%	31%	19%	13%	32%
4.4.6. Pouca autonomia da escola no desenho dos currículos e na gestão dos recursos.	0%	25%	44%	25%	6%	31%
4.4.7. Pouca autonomia para a reorganização do trabalho escolar.	13%	25%	38%	13%	13%	26%
4.4.8. Outro(s). Qual(is)?	44%	6%	31%	6%	13%	-

Nota. Adaptado de Cosme (2018b)

Na categoria *famílias e comunidade* (tabela 77), os pontos fracos da AFC identificados pelos docentes inquiridos foram, essencialmente, a resistência e/ou não envolvimento das famílias (63%) e a pressão dos encarregados de educação por causa da avaliação externa e devido ao processo de acesso ao ensino superior não ser coerente com este modelo de ensino (57%). Recorde-se que os exames nacionais realizados no ensino secundário são utilizados pelas universidades como provas de ingresso para o ensino superior, facto que coloca barreiras à implementação da AFC.

Tabela 77

Pontos fracos da AFC na categoria famílias e comunidade, segundo os docentes inquiridos

4.5. Famílias e comunidade	1	2	3	4	5	Total 4 e 5
4.5.1. Resistência e/ou não envolvimento das famílias.	0%	13%	25%	50%	13%	63%
4.5.2. Pressão dos encarregados de educação por causa da avaliação externa e devido ao processo de acesso ao ensino superior não ser coerente com este modelo de ensino.	6%	31%	6%	38%	19%	57%
4.5.3. Reduzida participação da comunidade educativa.	0%	19%	38%	31%	13%	44%
4.5.4. Outro(s).	50%	0%	38%	0%	13%	13%

Nota. Adaptado de Cosme (2018b)

5.2.5.3. Dificuldades da AFC.

A avaliação externa foi identificada por todos os participantes desta investigação como a maior incongruência da AFC, ao nível da *política educativa* (tabela 78). Se, por um lado, os princípios pedagógicos subjacentes à AFC preconizam a diferenciação pedagógica e a individualização dos processos de ensino-aprendizagem (Costa, E., 2019; Trindade & Cosme, 2016), bem como a articulação e flexibilização dos currículos (Roldão & Almeida, 2018b) com vista à melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos (Cosme, 2018a; Fernandes et al., 2020), por outro, o Ministério da Educação sujeita todos os alunos à realização de “provas sumativas externas estandardizadas” (Afonso, 2009, p. 20), neste caso, uma prova no final do

3.º ciclo igual para todos, sem se atender às necessidades dos alunos e às especificidades dos contextos.

O peso da avaliação externa está relacionado com essa pressão, porque há uma incongruência muito grande em termos gerais e é um assunto que é muito referenciado por todos os docentes, eu durante o ano vou criando um conjunto de estratégias e ferramentas para que o aluno obtenha determinado sucesso e determinado nível de aprendizagem e vem uma avaliação final, com um peso significativo, 30% da avaliação, e que é feita pelo Ministério, não tendo em conta as diferenças dos alunos e as diferenças das escolas.

Depois quando se dá ainda mais importância a essa avaliação externa do que relativamente ao trabalho todo que se faz dentro das escolas, através dos rankings, através das médias, através do que se desviou da média, o desvio-padrão relativamente à avaliação interna, isso tem um peso significativo em termos gerais. Também hoje já se debate e já se fala muito, se sim a este modelo de avaliação externa, se sim melhorar, ou se não, acabar. (P1)

(...) a contradição com o conhecimento e as competências imediatas relacionadas com os exames, ou seja, uma coisa não é totalmente compatível com outra e, portanto, efetivamente nos anos em que existe provas de aferição e nos anos em que existem exames finais os professores (...) referem muita essa situação, que é o compatibilizar a autonomia e flexibilidade, ir ao encontro da necessidade do aluno, da individualização, etc. e depois as exigências que são colocadas nas provas de aferição ou nos exames de final de ano (...)

(...) as disciplinas que têm exame colocam muito essas questões e às vezes colocam-se um pouco à parte porque têm os seus conteúdos, as suas matérias e os seus objetivos para cumprirem. Pelo menos é o que se tem ouvido dessas áreas, quem tem reclamado mais é efetivamente as áreas em que depois há uma avaliação externa. Aquelas em que efetivamente não têm avaliação externa parece-me que é mais fácil ultrapassar essa situação, com maior ou menor dificuldade (...). (P2)

É uma limitação, é um bocadinho incongruente até, nós termos uma autonomia e flexibilidade curricular e termos programas extensos com disciplinas de exame, uma coisa não bate certo com a outra. (...) Mas é incongruente ter exames que exigem determinados conteúdos, que queiramos ou não é um modelo tradicional, é o saber e

depois pôr em prática no momento de exame. E depois uma prática que se faz no dia a dia, que é a autonomia e flexibilidade curricular, as coisas não batem aqui muito certo uma com a outra. (DT5)

O que lhes interessa é decorar o que está lá no livrinho e já está. Depois é capaz de lhe perguntar sobre a matéria abordada há um mês e já foi. Foi estudado para aquele teste e arruma na gaveta e está o assunto resolvido. Agora para ir para o exame é preciso desarrumar as gavetas, é muito conteúdo.

Para ser aplicada a flexibilidade, aqueles exames tinham de desaparecer completamente. Aquilo é só para fazer stress aos miúdos, porque eles estão no 7.º a pensar no exame de 9.º ano. (EE)

(...) este modelo, digamos assim, de autonomia e flexibilidade só será consistente e vai implementar-se nas escolas se for acompanhado por uma alteração ao nível da conceção e da prática da avaliação quer interna, quer externa. Porque se continuarmos a ter este tipo de avaliação externa, quer para efeitos de secundário, quer para efeitos de acesso é uma avaliação que tem dois resultados diferentes, que é uma coisa estranha, nós temos sempre o problema das escolas que, avançando neste processo, têm uma gestão flexível do currículo, mas depois os seus alunos têm de fazer o mesmo tipo de avaliação de outros que seguem sempre a parte curricular “dura”, digamos assim. E esse é um processo que tem de ser alterado, inevitavelmente, é uma questão de tempo. Acho que já estive mais difícil que agora. (DR)

Os próprios alunos consideram que as classificações das provas finais do 3.º ciclo assumem extrema importância. Ainda assim, revelaram sentir-se bem preparados para esse momento de avaliação externa, por considerarem que os professores trabalham nesse sentido ao longo do ano letivo.

(...) os exames deviam ser menos influenciadores da nota, ter menos peso.

Eu penso que estava bem preparado se houvesse exames, tanto a Português como a Matemática. Os professores também proporcionam essa preparação durante as aulas com exercícios de exame, têm sempre a mentalidade de preparar para o exame, mas não colocam pressão. (A2)

Houve testes que eu fiz que eram retiradas algumas perguntas dos exames. (A4)

Outra das dificuldades referidas pelos docentes inquiridos foi o pouco tempo para a apropriação dos pressupostos inerentes à AFC, ou seja, os docentes consideraram que os quatro anos de experiência decorrente da implementação do processo (cerca de cinco anos se considerarmos a participação no PAFC) não foram ainda suficientes para a integração plena dos princípios curriculares e pedagógicos nas suas práticas.

Relativamente ao processo de acompanhamento/supervisão, e apesar do trabalho de acompanhamento realizado pela DRE, 44% dos inquiridos consideraram ser uma dificuldade, eventualmente mais sentida a partir do ano letivo 2018/2019 com a generalização da AFC a todos os estabelecimentos de ensino. Cosme (2018b) alerta para a importância da definição de estratégias, meios e dispositivos de monitorização, acompanhamento e supervisão das práticas curriculares e pedagógicas como forma de promover o máximo envolvimento da escola e dos docentes em particular, tornando-os mais eficientes e produtivos.

Tabela 78

Dificuldades da AFC na categoria política educativa, segundo os docentes inquiridos

5.1. Política educativa	1	2	3	4	5	Total 4 e 5
5.1.1. Práticas de avaliação externa não congruentes com os princípios curriculares e pedagógicos da AFC.	6%	0%	25%	44%	25%	69%
5.1.2. Pouco tempo para a apropriação dos pressupostos inerentes à AFC.	6%	6%	19%	38%	31%	69%
5.1.3. Acompanhamento/supervisão ao longo do ano letivo.	6%	25%	25%	44%	0%	44%
5.1.4. Escassa informação sobre AFC.	25%	13%	31%	25%	6%	31%
5.1.5. Outro(s).	50%	0%	38%	6%	6%	12%

Nota. Adaptado de Cosme (2018b)

A organização da disciplina de Cidadania e Desenvolvimento foi a maior dificuldade sentida ao nível do *desenvolvimento curricular e pedagógico* (tabela 79), tendo sido indicada por 69% dos inquiridos e pelos Diretores de Turma que também relataram inúmeros constrangimentos na operacionalização desta disciplina causados essencialmente pela falta de importância atribuída quer pelos pais, quer pelos alunos, como já referimos anteriormente.

Foram também evidenciadas dificuldades causadas pela extensão do currículo e pela ausência de reestruturação dos programas (63%) que não foram devidamente reestruturados/harmonizados.

(...) se calhar a flexibilidade resultaria muito melhor se tivessem começado, no início, por reprogramar (...). Porque é muito bonito dizerem que nós podemos alterar os programas “O que dão no 9.º podem dar no 8.º, o que dão no 8.º podem dar no 7.º”,

existe esta flexibilidade. Pois é, existe esta flexibilidade do ponto de vista teórico, do ponto de vista prático, como é que se gere isso a nível de manuais, quando muitos dos manuais dos alunos são da ação social e têm de ser devolvidos? Como é que se gere isto do ponto de vista das transições de escola? Que têm de ser possíveis.

(...) a flexibilidade curricular teria muito mais a ganhar se houvesse o cuidado de haver uma harmonização dos currículos, que tem de ser feitos a nível estrutural, para que os alunos não andem a trabalhar os mesmos conteúdos, em disciplinas diferentes com perspetivas diferentes, que é enriquecedor, em momentos completamente diferentes do seu percurso escolar. (DT8)

Outra das dificuldades sentida por 63% dos docentes inquiridos e pelos Diretores de Turma foi a articulação dos documentos orientadores em vigor, nomeadamente Aprendizagens Essenciais, Metas Curriculares, Programas e Perfil dos Alunos.

Dificuldades, às vezes, em conseguir articular as aprendizagens, ou perceber de que forma é que podemos fazer isto. Porque, às vezes, isto de articular, há pessoas que pensam “eu falo isto na minha disciplina e depois tu falas na tua” e dizem “lembram-se que demos em ciências assim” e não é bem assim, tem de haver uma sequência, haver uma integração, uma inter-relação nas atividades e, às vezes, isso acaba por não acontecer. (...), a dificuldade de encontrar a sequência para que as coisas aconteçam e que se atinja o objetivo pretendido. (DT6)

As dificuldades inerentes à operacionalização da avaliação formativa e à criação de novos instrumentos de avaliação do desempenho dos estudantes foram referidas por 56% dos docentes inquiridos e pelos Diretores de Turma. A necessidade reportada por Fernandes et al. (2020) de melhorar as práticas de avaliação pedagógica e de ensino foi evidenciada, na medida em que estamos perante uma área cujas práticas de avaliação tradicionais implementadas originaram inúmeros constrangimentos e desafios aos professores.

Consciente da importância deste processo, o Presidente do Conselho Pedagógico lembrou que uma das primeiras medidas adotadas pela escola, aquando da participação no PAFC, foi a reformulação dos critérios de avaliação (EBSAAS, 2020), como já foi anteriormente referido. Estes critérios são revistos anualmente e divulgados junto dos encarregados de educação.

Essa informação está na página da escola. Os diretores de turma no início de cada ano letivo, têm uma reunião com os encarregados de educação que também fazem referência

e alusão a essa situação. Os professores também no início do ano letivo fazem alusão, no âmbito da sua disciplina, do que é que vão dar, das respetivas planificações e de como é que os alunos serão avaliados ao longo do ano letivo e, portanto, isso é uma questão de conhecimento geral.

Relativamente à avaliação das aprendizagens dos alunos, os testes têm um peso que não pode ser superior a 40%, o que quer dizer que tudo o resto tem um peso maior. Foi uma das grandes alterações com a Autonomia e Flexibilidade Curricular (...).

(...) foi uma das adaptações que temos vindo a fazer, indo ao encontro também desta situação do projeto e da Autonomia e da Flexibilidade e no contar e diversificar o máximo possível os instrumentos da avaliação e de recolha de dados e não se centrar só no teste (...) (P2)

Essa informação está disponível no site da escola, depois de serem aprovados pelo Conselho Pedagógico e, obviamente, que cada professor na sala de aula refere, temos sempre o cuidado de escrever no quadro ou projetar e pedir que os alunos registem no caderno para que mostrem aos encarregados de educação. Há professores que exigem, por exemplo, uma assinatura dos pais a tomar conhecimento dos critérios de avaliação. (DT6)

A este respeito, relembremos que está a decorrer, desde o ano letivo 2019/2020, o projeto MAIA, coordenado pelo Prof. Doutor Domingos Fernandes, que tem revelado um esforço concertado a nível nacional no sentido de se iniciar um processo deliberado e pensado que (...) crie condições para que a avaliação pedagógica seja integrada nos processos de desenvolvimento curricular e, desse modo, se articule com o ensino e com a aprendizagem. (Fernandes, 2019, p. 2)

Uma vez que nenhuma escola da RAM integrou este projeto até ao momento, consideramos que esta possibilidade deveria ser equacionada, na medida em que o projeto possibilita formação aos docentes e a necessária reflexão em torno de conceções e práticas fundamentais para a regulação do processo de ensino-aprendizagem, com vista à promoção do sucesso educativo, sendo encarado por Cosme (2020) como uma “peça-chave para o processo de apropriação da AFC” (p. 86).

A gestão flexível do currículo foi elencada como uma dificuldade para 50% dos docentes inquiridos. Esta dificuldade foi também partilhada pela Tutela, na voz do Diretor

Regional de Educação, que identificou a gestão e articulação horizontal e vertical do currículo, na conceção de Alonso (1996) como a maior dificuldade sentida pelos professores.

(...) a dificuldade em gerir o currículo, de uma forma mais articulada, quer do ponto de vista horizontal, ou seja, as disciplinas do mesmo ano, articular conteúdos que são, por vezes, semelhantes, quer numa perspetiva mais vertical, uma vez que as competências são por ciclo e articular coisas que se vão trabalhar no ano seguinte. (...)

Falta sobretudo um maior reforço ao nível da implementação de práticas pedagógicas e de gestão do currículo que, efetivamente, responda à necessidade dos alunos. Acho que já se deu um passo em frente, acho que as escolas e os professores hoje pensam e refletem, e têm uma perceção diferente do que tinham em 2018, acho que houve uma evolução. Mas acho que esse passo tem de continuar, acho que o trabalho foi feito sem termos feito nenhum estudo exaustivo sobre isso, se calhar deveríamos ter feito, ou ainda vamos a tempo de fazer. Mas a perceção que nós temos e das reuniões que tivemos de acompanhamento, sem dúvida, que hoje as escolas têm outra preocupação com os alunos, muitas escolas até repensaram os seus modos de organização, algumas também obrigadas pela pandemia. (DR)

Tabela 79

Dificuldades da AFC na categoria desenvolvimento curricular e pedagógico, segundo os docentes inquiridos

5.2. Desenvolvimento curricular e pedagógico	1	2	3	4	5	Total 4 e 5
5.2.1. Organização da disciplina de Cidadania e Desenvolvimento.	0%	13%	19%	56%	13%	69%
5.2.2. Ausência de reestruturação dos programas.	13%	13%	13%	50%	13%	63%
5.2.3. Articulação de todos os documentos orientadores em vigor (Aprendizagens Essenciais, Metas Curriculares, Programas e Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória).	0%	13%	25%	50%	13%	63%
5.2.4. Operacionalização da avaliação formativa.	0%	13%	31%	56%	0%	56%
5.2.5. Criação de novos instrumentos de avaliação do desempenho dos alunos.	0%	13%	31%	56%	0%	56%
5.2.6. Gestão flexível dos 25% do currículo.	0%	0%	50%	44%	6%	50%
5.2.7. Publicação e disponibilização tardia dos documentos orientadores.	6%	6%	44%	31%	13%	44%
5.2.8. Escassez de materiais de apoio.	6%	31%	19%	25%	19%	44%
5.2.9. Outro(s).	56%	0%	38%	0%	6%	6%

Nota. Adaptado de Cosme (2018b)

As dificuldades elencadas quer pelos docentes inquiridos (tabela 80), quer pelos Diretores de Turma, ao nível do *trabalho docente*, podem agrupar-se em dois eixos de análise: os fatores internos à gestão da própria escola (Cosme, 2020) e os fatores externos à escola.

Os fatores internos à gestão da própria escola referem-se ao excesso de trabalho e burocratização do processo, à gestão administrativa, à gestão curricular e à resistência dos docentes à mudança e sobre os quais importa refletir.

Como já foi referido nos pontos fracos, enfatizaram-se procedimentos que se enquadram na imagem organizacional da *escola como burocracia* (Costa, 1996), uma vez que a AFC é entendida como mais uma sobrecarga de trabalho essencialmente burocrático para 94% dos docentes inquiridos, porque exige uma planificação exaustiva e o preenchimento de inúmeros documentos, alguns deles considerados desnecessários.

(...) cada vez mais temos mais trabalho, mais trabalho burocrático, os programas são ambiciosos e os tempos letivos às vezes são limitados, também temos disciplinas que só têm 90 minutos ou uma vez por semana. E existe sempre essa pressão sobre o professor (...)
(DT1)

As maiores dificuldades para os professores foi o preenchimento de novas tabelas, novas nomenclaturas, nomes específicos que surgiram com a flexibilidade nestes últimos anos de ensino, nem sempre sabemos o que significa. (DT3)

Relativamente à gestão administrativa, a tónica foi acentuada na gestão dos horários (81%), uma vez que os docentes referiram beneficiar de tempos comuns de trabalho regulares reduzidos, que se traduzem em pouco tempo disponível para o trabalho colaborativo interdisciplinar, para efeitos de reflexão e planeamento curricular conjunto, como é possível observar nos discursos de alguns Diretores de Turma.

Se tivéssemos mais horas no horário, para mim era muito mais fácil, precisávamos de tempo. Isto é um trabalho cooperativo e colaborativo e que só se faz com tempo (...)

(...) A minha grande pena é porque esse trabalho é feito na sala de Diretores de Turma, nos nossos intervalos, falta horas para nos sentarmos e fazermos isto com outra disposição. A parte do alinhamento final não é feita assim, mas essa troca de partilha que podia ser muito mais rica, é muito feita pela boa vontade dos professores, de uma forma mais informal. Existe a parte formal, quando estamos nas reuniões e fica tudo assente, existe quando decidimos que vamos fazer esta tarefa, telefonamos, reunimos,

preparamos a atividade, mas era mais rico se tivéssemos essas horas, porque íamos ter mais momentos de flexibilidade e de interdisciplinaridade. (DT2)

(...) Precisávamos mais tempo, se calhar mesmo marcado no nosso horário (...). No PAFC eram dois tempos semanais, se não estou em erro, e era pouco. Nesses dois tempos semanais nós tivemos reuniões que num ano foram com todas as pessoas que lecionam aquele ano, portanto foi muito confuso. No ano seguinte, as reuniões eram por Conselho de Turma, mas eram no mesmo horário. Eu, por exemplo, tinha várias turmas e os Conselhos de Turmas estavam reunidos em diferentes salas, eu acabava por ir um bocadinho a um lado, um bocadinho a outro, não era um trabalho que fosse muito profícuo. Nós depois tínhamos de arranjar outro tempo, tirar tempo das nossas vidas pessoais, para podermos sentar e trabalhar como deve ser. (...) (DT5)

No primeiro ano de autonomia e flexibilidade curricular, no ano em que a escola foi escola piloto, todas as turmas tinham uma hora em que reuniam semanalmente precisamente para discutir e articular todo o tipo de situações. Isso desapareceu. (...) (DT8)

Apesar do reconhecimento da necessidade do trabalho conjunto, visível num primeiro momento, na afetação de tempos nos horários docentes destinados a este efeito, esses momentos fixos de reunião desapareceram, portanto, a maioria dos professores reivindica a criação desses momentos formais nos seus horários. Neste contexto, o papel das lideranças é fundamental na viabilização das condições necessárias ao trabalho colegial e colaborativo, de acordo com a recomendação do Conselho Nacional de Educação (CNE, 2021c).

Foram ainda referidas como dificuldades que condicionaram fortemente o trabalho desenvolvido questões administrativas como o elevado número de turmas por professor e de alunos por turma, por parte de 81% dos docentes inquiridos.

(...) é um tipo de trabalho que é completamente diferente de fazer quando se é professor de Português ou de Matemática e se tem 2 ou 3 turmas e quando se é professor, como eu, que tenho 8 turmas, 3 níveis [de ensino], mais Direção de Turma. São trabalhos completamente diferentes quando se tem um nível de ensino e quando se tem, como este ano, eu trabalho com 7.º, 9.º e 12.º, mais Cidadania e Desenvolvimento de 7.º e mais a Direção de Turma (...)

(...) há uma ambiguidade, uma dualidade que é, por um lado, pede-se às pessoas que façam tarefas diferentes, promovam situações diferentes de aprendizagem, situações essas que exigem tempo - perfeito - só que depois esquecem-se que há professores, que aos mesmos docentes e às mesmas disciplinas, exigem um cumprimento de Aprendizagens Essenciais, com uma totalidade de tempos semanais de 90 minutos por semana. E pedem a esse mesmo professor, que com 90 minutos por semana, promova situações diferentes de aprendizagem, que consiga cumprir as Aprendizagens Essenciais e ainda possa promover um ensino personalizado, que possa promover e focar-se em medidas universais e complementares de apoio a alunos com professores de educação especial (...) ou seja, tudo isto em 90 minutos por semana com turmas de 24, 25, 26 alunos. (DT8)

Quanto à gestão curricular, a dificuldade em realizar o “trabalho de natureza interdisciplinar e de articulação disciplinar” previsto no Decreto-Lei n.º 55/2018 (artigo 21.º) ou seja, de promover processos de articulação curricular (Alonso, 1996), quer horizontal (entre disciplinas do mesmo ano de escolaridade) quer vertical (entre diferentes anos de escolaridade), foi justificada essencialmente por dois motivos que os entrevistados invocaram: por um lado, o desconhecimento dos conteúdos programáticos das diferentes disciplinas e, por outro, a falta de tempo para articular. O desconhecimento dos conteúdos programáticos das diferentes disciplinas deve-se, segundo um dos Diretores de Turma, ao facto de a formação inicial de professores ser muito focada nas suas áreas disciplinares.

Nós também não fomos formados para trabalhar em conjunto com outras áreas disciplinares. Aliás, a formação superior em Portugal ainda é muito que cada ciência tem a sua casinha e ninguém mete a colher na minha casa e eu não meto a colher na casa do vizinho. Isso também tem de ser algo que nós professores temos de nos habituar a fazer. (DT8)

(...) às vezes, esta gestão dos conteúdos e do currículo e tentar fazer essa ponte com as outras disciplinas nem sempre é fácil. Temos algumas sugestões dadas pelas editoras, mas às vezes é difícil, as sugestões que dão nem sempre vão ao encontro daquilo que temos pensado para a aula. (DT4)

A falta de tempos comuns nos horários dos docentes, como já vimos anteriormente, revelou-se uma dificuldade acrescida com vista ao necessário trabalho colaborativo.

(...) a parte da articulação com as outras disciplinas, que eu acho que é uma parte muito rica, é difícil para os professores sozinhos com o tempo que têm, conseguir fazer essa parte. Eu podia dizer-lhe que conseguimos, mas ia estar a mentir, isso é muito ambicioso. (DT2)

O sucesso da AFC exige uma mudança da gramática escolar (Alves, 2017; Dale, 2008). A gestão administrativa e a gestão curricular são duas das áreas em que Morais (2019) defende ser urgente a transformação das práticas, portanto, a escola deve refletir sobre a sua ação interna no sentido de garantir os meios necessários a essa modificação.

A resistência à mudança (81%), a desmotivação dos docentes (56%) e a consequente dificuldade em mudar práticas curriculares e pedagógicas enraizadas (75%), tais como a visão enciclopédica do currículo, a obrigatoriedade de cumprimento do programa, a sequência dos conteúdos programáticos, definida nos manuais escolares, entre outros, foram também apontadas como dificuldades ao nível do trabalho docente.

As dificuldades, para os professores, claramente a questão de ser uma situação nova, que exigia e que exige práticas novas, aprofundamentos de novas matérias, de novas formas de ensino, novas formas de trabalhar. (P2)

E estivemos, até há pouco tempo, acostumados a seguir o livro, o programa, de forma muito rígida. E agora, durante duas ou três semanas, não dar nada daquilo ou dar outra coisa totalmente diferente e fazer uma ponte com a Matemática, com o Português ou as Ciências, às vezes, dificulta um bocado. Ficamos com a sensação de que não vamos cumprir o programa e é necessário cumprir o programa. (DT4)

Às vezes, os professores como são novos no assunto, eles ainda estão um bocadinho “amarrados” à forma tradicional e aí a flexibilidade não funcionou como deve ser. As dificuldades estão mais nos professores do que nos alunos. (EE)

(...) a visão muito enciclopédica que temos acerca do currículo, no sentido de que os alunos têm de memorizar um conjunto de conhecimentos, um conjunto de informações, fez com que também houvesse dificuldade, quer dos professores quer dos alunos, em entenderem esta nova visão, este novo paradigma do currículo que não é apenas para utilização externa, mas sobretudo para que o aluno faça um caminho em que o aluno seja o protagonista desse processo. (DR)

A cultura do trabalho docente ainda assenta muito em práticas de individualismo e balcanização (Hargreaves,1998), parecendo não haver uma grande abertura por parte dos professores à partilha da sala de aula com outros colegas, na lógica colaborativa atribuída por diversos autores (Darling-Hammond & McLaughlin, 1995; Hargreaves,1998; McLaughlin & Talbert, 2006; Slater, 2008).

(...) Também em termos de dificuldades ainda é a partilha das aulas com outros colegas, o ter outros colegas na sala, eu não estava acostumada. (DT4)

O próprio Diretor Regional de Educação reconheceu o trabalho em equipa como a maior dificuldade ao nível do trabalho docente.

(...) a maior dificuldade foi o trabalhar em equipa, ou seja, não apenas encontrar, do ponto de vista logístico e organizacional, espaço para os professores se encontrarem, mas mesmo a dificuldade em trabalharem em equipa, em trabalhar, em colaborar, em articular as coisas. As pessoas não estão habituadas a isso, vêm muito numa linha de alguma competição, de cada um fazer o seu caminho, para ser bem avaliado, e para ser melhor que o outro e até aproveitar as coisas do outro para depois “brilhar”, é uma coisa um bocado estranha... (DR)

A falta de formação e de recursos físicos, materiais e informáticos foram também referenciados como dificuldades ao trabalho docente. A este respeito, recordemos que 63% dos docentes inquiridos afirmaram que a formação dinamizada na área da AFC pelas diversas entidades tinha sido insuficiente para fazer face às suas necessidades e que a falta de recursos físicos, materiais e informáticos foi um dos pontos fracos desvelados a nível institucional.

Ao nível dos fatores externos à ação da escola foram evocados como potenciadores de dificuldades a avaliação externa (69%) e a extensão das Aprendizagens Essenciais (63%), dois fatores que dependem da política educativa. Estas duas questões já haviam sido também identificadas como pontos fracos da AFC.

Tabela 80

Dificuldades da AFC na categoria trabalho docente, segundo os docentes inquiridos

5.3. Trabalho docente	1	2	3	4	5	Total 4 e 5
5.3.1. Sobrecarga de trabalho burocrático.	0%	0%	6%	38%	56%	94%
5.3.2. Elevado número de turmas por professor e de alunos por turma.	6%	0%	13%	50%	31%	81%
5.3.3. Horários incompatíveis e tempo disponível demasiado reduzido para reunir e refletir conjuntamente sobre as possibilidades de articulação de disciplinas e respetivo planeamento.	0%	6%	13%	56%	25%	81%
5.3.4. Resistência à mudança de paradigma por parte dos docentes.	0%	13%	6%	50%	31%	81%
5.3.5. Dificuldade em mudar práticas curriculares e pedagógicas enraizadas.	0%	0%	25%	56%	19%	75%
5.3.6. Carência de formação em novas formas de pensar o processo de ensino-aprendizagem.	13%	0%	13%	50%	25%	75%
5.3.7. Falta de espaços para o trabalho em grande grupo e ferramentas digitais.	0%	13%	13%	44%	31%	75%
5.3.8. Pressão da avaliação externa.	6%	6%	19%	44%	25%	69%
5.3.9. Extensão das Aprendizagens Essenciais.	0%	6%	31%	44%	19%	63%
5.3.10. Desânimo e desmotivação dos docentes.	13%	6%	25%	31%	25%	56%
5.3.11. Métodos de avaliação das aprendizagens e avaliação de competências.	0%	19%	25%	50%	6%	56%
5.3.12. Gestão e organização dos tempos de cada disciplina por desconhecimento dos diferentes conteúdos programáticos.	6%	19%	19%	31%	25%	56%
5.3.13. Publicação tardia e desconhecimento dos documentos orientadores.	6%	6%	38%	31%	19%	50%
5.3.14. Abertura da sala de aula de cada um aos colegas.	13%	19%	38%	19%	13%	32%
5.3.15. Instabilidade do corpo docente.	6%	25%	38%	25%	6%	31%
5.3.16. Resistência à partilha dos conhecimentos individuais bem como ao trabalho cooperativo.	13%	44%	25%	6%	13%	19%
5.3.17. Outra(s).	56%	0%	31%	6%	6%	12%

Nota. Adaptado de Cosme (2018b)

Como seria expectável, a escassez de recursos materiais e tecnológicos (75%) foi apontada como a maior fragilidade a nível *institucional* (tabela 81) e que condicionou o trabalho docente. Os recursos materiais existentes estão obsoletos e, em muitos casos, são inexistentes. Alguns professores referiram utilizar o computador e dados móveis pessoais para poder utilizar internet na sala de aula.

Por mais vontade que tenhamos em desenvolver projetos e sermos inovadores em termos de metodologias de ensino (...), às vezes, torna-se difícil também implementar tudo o que nós queremos para os alunos, há falta de recursos. Às vezes somos nós próprios a termos os nossos próprios recursos e a disponibilizar numa aula, o projetor, por exemplo, às vezes a escola não tem (...) (DT1)

Os recursos físicos (salas de aula e laboratórios) também estão degradados e carecem de uma intervenção profunda, aspecto que já havia sido referenciado pelos diretores de turma como sendo um dos aspectos de melhoria mais urgentes na escola.

Tabela 81

Dificuldades da AFC na categoria dimensão institucional, segundo os docentes inquiridos

5.4. Dimensão institucional	1	2	3	4	5	Total 4 e 5
5.4.1. Escassez de recursos materiais e digitais.	6%	0%	19%	69%	6%	75%
5.4.2. Configuração dos espaços.	0%	0%	31%	63%	6%	69%
5.4.3. Criação de redes de escolas.	0%	0%	38%	50%	13%	63%
5.4.4. Outra(s).	56%	0%	25%	13%	6%	19%

Nota: Adaptado de Cosme (2018b)

Na categoria *famílias e comunidade* (tabela 82), as dificuldades referidas foram: a falta de envolvimento de alguns encarregados de educação (75%) e a falta de envolvimento da comunidade educativa (50%). Apesar de o maior envolvimento da comunidade e das famílias ter sido referenciado como um dos pontos fortes da AFC, parece que essa proximidade ainda não é generalizada, sendo que podem subsistir ainda famílias a quem a cultura escolar possa constituir uma manifestação de “violência simbólica” (Bourdieu & Passeron, 1977).

Tabela 82

Dificuldades da AFC na categoria famílias e comunidade, segundo os docentes inquiridos

5.5. Famílias e comunidade	1	2	3	4	5	Total 4 e 5
5.5.1. Falta de envolvimento de alguns encarregados de educação.	0%	13%	13%	44%	31%	75%
5.5.2. Falta de envolvimento da comunidade educativa.	6%	13%	31%	31%	19%	50%
5.5.3. Outra(s).	56%	6%	31%	0%	6%	6%

Nota: Adaptado de Cosme (2018b)

No que se refere aos *alunos* (tabela 83), a pouca autonomia enquanto gestores dos seus projetos de aprendizagem foi revelada por 81% dos docentes inquiridos e foi igualmente valorizada pelos entrevistados que revelaram que os alunos demonstram pouca iniciativa e assumem, habitualmente, uma postura passiva mesmo nas circunstâncias em que são chamados a intervir ativamente no seu processo de aprendizagem.

(...) se calhar dificuldade em assumir este papel mais ativo, de procura da informação, de encontrar respostas, por exemplo, nós lançamos questões-problemas e eles tentarem encontrar respostas a essas questões. Eles ficam ali um bocadinho perdidos e acabam por desmotivar, ou mesmo falta de vontade, aquela preguiça mental. (DT6)

Uma das coisas que a flexibilidade lhes deve dar é autonomia, autonomia no estudo, irem à procura, aprenderem por si as coisas e depois chegarem ao pé do professor e confirmar se aquilo que aprenderem está certo ou errado. Os professores estão lá para isso, mas eles não têm essa autonomia, é-lhes difícil, porque também o sistema não está feito para lhes dar essa autonomia. O sistema está feito para eles aprenderem o que lhes ensinam. Agora, com a flexibilidade, eles têm de ser muito mais autónomos, eles têm de ser capazes de pegar num projeto e desenvolvê-lo. (EE)

(...) que o aluno aprenda a aprender, que o aluno seja de facto protagonista e que o professor deixe de ter, muitas vezes, o papel central como transmissor de conhecimentos, mas aquele que acompanha o aluno. Portanto, isso implicava uma alteração nas práticas pedagógicas, uma visão diferente por parte do aluno sobre o professor e penso que isso é muito difícil de fazer e, se calhar, ainda é uma das dificuldades que continua a existir, que é passarmos para uma fase seguinte em que, de facto, o aluno tem que ter maior dinâmica, em que as aulas têm que ser aulas onde o aluno seja produtor do seu próprio conhecimento e não tanto apenas onde o aluno está passivo a ouvir os professores (...) (DR)

A dificuldade dos alunos em trabalhar em grupo foi outro dos constrangimentos referidos pelos entrevistados que reportaram inúmeras fragilidades dos alunos em áreas fundamentais como a constituição dos próprios grupos de trabalho e o relacionamento interpessoal, entre outras.

(...) para os próprios alunos o trabalho de grupo. (P1)

(...) a dificuldade de alguns alunos que ainda não sabem trabalhar bem de forma autónoma, alguns relacionamentos entre eles. Às vezes formamos os grupos, os pares e tem a parte relacional que tem de ser trabalhada para chegar ao produto final, às vezes nota-se também alguma dificuldade. Nas idades de 14/15 anos às vezes não querem trabalhar com este e com aquele e temos de gerir. (DT3)

(...) noto que têm dificuldade em trabalhar em grupo. Hoje em dia, e já estão desde o 5.º ano a trabalhar em grupo, e para formar um grupo para trabalhar é uma confusão, sempre com os mesmos e não sabem. Eu já falei com a Diretora de Turma, alguém tem de lhes explicar como se trabalha em grupo, faltam esses pormenores. Porque na flexibilidade é importante, eles desenvolvem projetos em conjunto, faltam aquelas coisas de estar juntos mesmo. (EE)

Tabela 83

Dificuldades da AFC na categoria alunos, segundo os docentes inquiridos

5.6. Alunos	1	2	3	4	5	Total 4 e 5
5.6.1. Pouca autonomia dos alunos enquanto gestores dos seus projetos de aprendizagem.	0%	6%	13%	56%	25%	81%
5.6.2. Resistência à mudança.	6%	31%	13%	50%	0%	50%
5.6.3. Outra(s).	56%	6%	31%	0%	6%	6%

Nota. Adaptado de Cosme (2018b)

Cosme (2020) alude para a necessidade da mudança de paradigma para um ensino centrado no aluno, o que exige a “reconfiguração da profissionalidade docente e o reconhecimento do primado do aluno” (p. 4). Todavia, esta transformação só ocorrerá também perante a reconfiguração da ação discente, ou seja, do “ofício do aluno” (Canário, 2006). A corresponsabilização do aluno (Trindade & Cosme, 2010) exige a sua motivação e a participação enquanto como agente e cocriador dos processos de aprendizagem (Silva & Fraga, no prelo) com vista ao desenvolvimento das competências previstas no Perfil dos Alunos. Ainda assim, esta realidade parece um pouco distante das práticas pedagógicas atuais.

5.3. Autonomia da Escola

Em Portugal, desde os anos 90 que o discurso normativo em torno da descentralização e da autonomia das escolas surgiu como resultado de uma construção complexa associada ao reforço de competências da gestão escolar, através de um conjunto de mudanças político-administrativas que pretendia aproximar o local de decisão do local de aplicação, atendendo às especificidades dos diferentes territórios. Neste contexto de interdependências com o poder central (Barroso, 1996b), redefiniu-se o perfil das lideranças e incrementou-se a participação dos alunos, das suas famílias e da sociedade local, sob o pretexto de aumentar a eficácia das escolas e promover a sua integração no território local (Barroso, 2017).

Na senda da valorização da escola pública e dos seus atores, e no quadro da descentralização territorial, a RAM definiu o regime de autonomia e administração das escolas básicas integradas e dos estabelecimentos dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e secundário da rede pública através do Decreto Legislativo Regional n.º 4/2000/M, de 31 de janeiro, com alterações introduzidas pelo Decreto Legislativo Regional n.º 21/2006/M, de 21 de junho.

Esta tentativa de decidir «com e não sobre» (Preâmbulo do Decreto Legislativo Regional n.º 21/2006/M) levou à criação de quatro órgãos de administração e gestão das escolas: o Conselho da Comunidade Educativa, o Conselho Executivo ou Diretor, o Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo (artigo 5.º), no sentido de apoiar decisões das lideranças formais por parte destes órgãos.

Atendendo ao contexto de reconfiguração das práticas educativas, curriculares e pedagógicas preconizadas pela AFC (Cosme, 2020), consideramos importante compreender a ação exercida pelos órgãos de direção e gestão da escola neste processo, no quadro dos condicionalismos e competências normativas (Lima, 2020). Num quadro fortemente regulado por determinações formais legais (Lima, et al. 2020), partimos do pressuposto estabelecido por Lima (2020) e Lima et al. (2017, 2020) de que os normativos por si só não transformam as escolas e que as mudanças organizacionais dependem significativamente da apropriação e da ação dos atores escolares e dos seus parceiros educativos (Barroso, 1996a).

5.3.1 Ação dos Órgãos de Direção e Gestão da Escola na AFC

O Conselho Executivo é o órgão de gestão das escolas nas áreas pedagógica, cultural, administrativa e financeira, sendo assegurado por um órgão colegial ou por um diretor, de acordo com a política educativa da escola. Decorrente do facto de ter mais de 1000 alunos, na escola em estudo, o Conselho Executivo é constituído por um presidente e quatro vice-presidentes (número 3 do artigo 14.º do Decreto Legislativo Regional n.º 21/2006/M).

Quanto às suas atribuições, é da responsabilidade do CE, ouvido o Conselho Pedagógico, submeter à aprovação o Projeto Educativo da Escola e o Regulamento Interno, bem como a gestão pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial da escola (artigos 13.º a 20.º). É também da competência deste órgão a operacionalização das orientações da Tutela, a responsabilização e a prestação de contas e a articulação com a comunidade educativa.

Os presidentes dos órgãos de direção e gestão da escola foram unânimes ao referir que o Presidente do Conselho Executivo assume um papel de execução e de operacionalização das

medidas definidas no Projeto Educativo de Escola, ouvindo o Conselho Pedagógico e o Conselho da Comunidade Educativa, sempre que tal se justifique.

O Conselho Executivo no fundo, hoje em dia, executa as grandes decisões, as linhas orientadoras que estão no Projeto Educativo, mas que o Conselho Pedagógico e a Comunidade Educativa acham por bem, que são fundamentais para a vida daquela escola. A gestão é partilhada. (P1)

(...) tendo como referência aquilo que foi recomendado no Conselho da Comunidade Educativa e no Conselho Pedagógico e depois cabe-lhe a ele executar, da melhor forma possível, dentro dos constrangimentos em que eles também se movem. (P2)

O Conselho Executivo, neste caso na pessoa do Presidente, ele apresenta, discute, dá a sua opinião, sugere. O Presidente do Conselho Executivo não é autoritário, ele sugere algumas alterações, algumas situações, há situações que são aprovadas que não chegam a ir à Comunidade, portanto, são aprovadas no Conselho Pedagógico. (P3)

No âmbito da AFC, e segundo os Diretores de Turma, o Presidente do Conselho Executivo esteve sempre muito presente, prestando todo o apoio necessário à sua implementação. Neste sentido, operacionalizou medidas que incidiram na constituição de equipas de trabalho, na gestão curricular, na gestão das cargas horárias das disciplinas, na gestão dos horários e na gestão dos espaços, entre outras.

O Conselho Executivo pressuponho que o papel é mais no sentido de operacionalizar, ou seja, a gestão da carga horária, a gestão dos horários, a articulação das disciplinas, a gestão dos espaços, onde é que vão decorrer as aulas. Penso que tem mais a ver com a forma de operacionalizar. (DT1)

A Direção Executiva arranja propostas, faz equipas, os professores que vão trabalhar em DAC, disciplinas, o número de horas, por exemplo, quais as disciplinas que vão trabalhar a Cidadania, em que anos... Essas propostas, esse desenho da flexibilidade acho que é feito pela Direção. (DT2)

O Conselho Executivo, que é quem está mais próximo de nós professores comuns, esteve sempre muito presente, ajudou-nos em tudo aquilo que nós precisávamos. O Conselho Executivo fez a gestão do currículo, as disciplinas, os respetivos tempos, a

agregação das disciplinas também, quem se junta com quem, que disciplina combina melhor com outra. Até porque depois foram feitas alterações também, ouviram as pessoas e foram feitas as alterações ou experiências em diferentes anos. E o Conselho Executivo também é responsável pela formação das equipas de trabalho, embora pareça pouco importante não é, porque é fundamental que as equipas se entendam e consigam trabalhar bem, para que as coisas funcionem. (DT5)

Em relação tanto ao Conselho Pedagógico como ao Conselho Executivo, acho que tiveram um papel ativo. Obviamente que isto caiu-lhes no colo, exatamente como nos caiu a nós. É também um percurso que eles têm feito de aprendizagem ao longo do tempo e de ano para ano vai-se ajustando, vai-se afinando e tentando que as coisas fiquem melhores, vai-se experimentando. Isto vai ter de ser um caminho feito na base da tentativa e erro, e se isto é para levar a sério, o importante é não desistir. Cada ano letivo que passa ter, retirar os pontos bons e replicá-los e os que correram menos bem, tentar procurar soluções para os melhorar. (DT8)

O CE também reuniu com os encarregados de educação, no sentido de prestar os devidos esclarecimentos e colocá-los a par das alterações que iriam ocorrer ao nível da AFC.

(...) foi feita uma sessão de esclarecimento aos pais, que foi organizada pelo Conselho Executivo, estava um representante do Conselho Executivo e do Pedagógico para tentar explicar e tirar as dúvidas dos pais. Nesse aspeto, a escola funciona muito bem, reúne as pessoas, tenta ver o que se passa, explica-se. (EE)

Relativamente ao Conselho Pedagógico, este é “o órgão de coordenação e orientação educativa da escola, nomeadamente nos domínios pedagógico-didático, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente” (artigo 21.º do Decreto Legislativo Regional n.º 21/2006/M). Este órgão de gestão é encarado pelo Presidente do Conselho Executivo como um dos órgãos com maior influência na dinâmica da escola, a par do Conselho da Comunidade Educativa.

Hoje, há órgãos de gestão que têm um peso muito grande em toda a dinâmica da escola, que é o Conselho Pedagógico e a Comunidade Educativa. (P1)

A sua composição é da responsabilidade da respetiva escola, devendo salvaguardar-se a participação de representantes das estruturas de gestão intermédia de cariz pedagógico

(coordenador de departamento curricular; orientador pedagógico; coordenador de ciclo e coordenador de curso do ensino recorrente), num máximo de 20 membros. Nas palavras do Presidente do Conselho Executivo, a própria constituição deste órgão garante uma representatividade multidisciplinar e assegura, de alguma forma, a articulação curricular (Alonso, 1996; Roldão, 2009; Roldão & Almeida, 2018b).

A organização do Conselho Pedagógico em si, isto pode parecer que não está tudo interrelacionado, mas está. (...) Esta organização do Pedagógico com os Departamentos, onde obriga a que nos Departamentos haja uma interação entre várias disciplinas. (...) obriga-nos a que todo o trabalho que é feito, hoje em dia, aparece como Departamento ao que obriga-nos efetivamente a repensar o que estou a dar, o que tenho em comum, o que posso trabalhar em conjunto com..., onde posso facilitar uma aprendizagem que não é feita pelo aluno y, mas que na minha disciplina, por diferentes perspetivas, posso lá chegar. Este trabalho por Departamento é muito importante. Tendo a representação nesse mesmo órgão dos Coordenadores de Ciclo, dos Coordenadores de Ano, dos responsáveis dos Cursos Profissionais, dos responsáveis dos Cursos de Educação e Formação, ter lá representantes da Equipa de Formação da escola, ter a psicóloga, ter o representante da Educação Especial, faz com que esse trabalho seja a tal partilha e coordenação. (P1)

O CP deu parecer positivo à participação da escola no PAFC e aprovou diversas medidas curriculares e pedagógicas de suporte à implementação da AFC, designadamente as planificações apresentadas pelos diferentes Departamentos, as metodologias de trabalho pedagógico a desenvolver nas aulas e os critérios de avaliação das aprendizagens dos alunos.

(...) tomamos as decisões de índole pedagógica, ou seja, a nível de adesão do projeto, se isso pedagogicamente é viável e é benéfico para a escola, a nível das matérias de ensino, das planificações que são aprovadas, dos critérios de avaliação que são aprovados, das pedagogias, das medidas que se deve implementar, ou seja, as grandes orientações científicas e pedagógicas. (P2)

Essas propostas, esse desenho da flexibilidade acho que é feito pela Direção, depois é levada ao Pedagógico e é aprovada ou não (...) (DT2)

(...) [o] Conselho Pedagógico solicita informação, solicita dados, quer saber o que se está a passar, de que forma estamos a pôr em prática e aprova ou não as propostas que

lá chegam, através dos nossos representantes, que são os Coordenadores de Ciclo, os Delegados de Grupo, etc... E, por sua vez, também vai apresentar, vai devolver esses dados depois à Comunidade Educativa, através dos mesmos representantes. Portanto, aquilo que lá chega depois a informação volta para nós, quer através da aprovação ou não de medidas, quer das sugestões que de lá emanam. (DT5)

O Conselho da Comunidade Educativa é “o órgão de direcção responsável pela definição da política educativa de escola (número 1 do artigo 6.º do Decreto Legislativo Regional n.º 21/2006/M). É também o órgão de participação e representação da comunidade educativa, devendo salvaguardar a participação de representantes do pessoal docentes, do pessoal não docente, das modalidades especiais da educação escolar, dos pais e encarregados de educação, dos alunos e da autarquia, num máximo de 20 elementos (número 2 do artigo 6.º e artigo 7.º do Decreto Legislativo Regional n.º 21/2006/M).

A Comunidade Educativa efetivamente vai ouvir todos os intervenientes, ou seja, desde docentes, professores, comunidade envolvida e, efetivamente, alunos e encarregados de educação. Está lá toda a gente representada e, portanto, se concordam ou se não concordam e efetivamente tomar essas grandes decisões. (P2)

De entre as suas inúmeras competências, destacam-se as seguintes: aprovar os instrumentos de gestão estratégica da escola, nomeadamente o Projeto Educativo de Escola e o Regulamento Interno; dar parecer sobre o Plano Anual de Escola e sobre outras matérias de interesse da escola (artigo 8.º do Decreto Legislativo Regional n.º 21/2006/M), bem como emitir recomendações relativas ao funcionamento da instituição educativa e ao desenvolvimento do projeto educativo.

(...) somos nós que aprovamos aqueles documentos orientadores, o Projeto Educativo, o Regulamento, o Plano Anual de Escola, o Relatório de Autoavaliação também. (...) Enquanto órgão nós sugerimos e deste órgão, das nossas reuniões saem um conjunto de recomendações em relação alguns aspetos, algumas situações que achamos importante alertar, a nível pedagógico, por exemplo, situações às vezes levantadas pelos encarregados de educação, às vezes pelos alunos. (P3)

Na perspetiva de gestão democrática da escola preconizada por Lima et al. (2017), e atendendo à sua constituição, funções e competências, este é, alegadamente, reconhecido como o órgão com maior poder na escola, uma vez que assume a responsabilidade pela orientação da

atividade e definição da política da escola, contando com uma participação alargada representativa da comunidade.

(...) este é um órgão que reúne mais esporadicamente, embora seja considerado o órgão mais importante da gestão. Neste aspeto, que é mais pedagógico, acho que não tem um papel tão marcante. Normalmente o que eu penso que acontece, porque também não tenho lá assento, mas é que o Conselho da Comunidade Educativa vai divulgar estes mesmos dados, a realidade da escola junto da comunidade educativa, portanto na autarquia, pais, a todos os envolvidos, mas sem intervir, sem ter qualquer poder de decisão relativamente àquilo que é feito. (DT5)

Não obstante o reconhecimento da relevância deste órgão, alguns docentes manifestam dúvidas relativamente ao seu poder efetivo, designando metaforicamente o Conselho da Comunidade Educativa como a “Rainha de Inglaterra do sistema escolar” pelo seu papel meramente passivo, no sentido da tomada de conhecimento e aprovação das decisões e medidas previstas pelo Conselho Executivo e pelo Conselho Pedagógico.

A Comunidade Educativa tem o papel de Rainha de Inglaterra, que é, na teoria, o órgão mais poderoso da escola. É a Rainha de Inglaterra do sistema escolar. (DT8)

A implementação e desenvolvimento da AFC apresentou desafios e implicações no âmbito de atuação dos órgãos de direção, administração e gestão da escola. No cumprimento deste desiderato, e através da análise da ação exercida pelos diferentes órgãos, concluímos que o Conselho Executivo assumiu um papel ativo e interventivo na implementação da AFC, atendendo às margens relativas de autonomia da escola (Torres et al., 2020). O Conselho Pedagógico assumiu o papel de caráter consultivo, que lhe é legalmente consagrado e o Conselho da Comunidade Educativa evidenciou um papel secundário, que se cingiu à aprovação das diretrizes e medidas emanadas pelos outros órgãos. A ação do Conselho da Comunidade Educativa está balizada entre o plano das orientações (Lima, 1998a) emanadas pelo poder central e regional (o Ministério da Educação e a Secretaria Regional de Educação) e o plano da ação organizacional (Lima, 1998a) executado pelos órgãos de administração e gestão da escola. Em linha com o pensamento de Lima et al. (2020), assiste-se à desvalorização do papel do Conselho da Comunidade Educativa que, ao nível do plano da ação organizacional, não assume o protagonismo que se esperaria de um órgão de direção estratégica e de representação da comunidade educativa e se subordina à ação dos órgãos de administração e gestão da escola, contrariando as orientações legais.

5.3.2 Da *Autonomia Decretada* à *Autonomia Construída*

À autonomia regulamentada pelos normativos legais, Barroso (1996a) designa de *autonomia decretada*, alertando para o facto de que esta autonomia é exercida num contexto de interdependência e condicionada pelos poderes da Tutela. Apesar do discurso político-normativo em torno da autonomia que tem proliferado nas últimas décadas, diversos estudos indicam que a autonomia outorgada às escolas públicas em Portugal é muito limitada, especialmente em áreas como a gestão dos recursos humanos, nomeadamente do pessoal docente, a gestão dos recursos financeiros e a gestão do currículo (Eurydice, 2020; Lima, et al. 2020; OECD, 2019c). A este facto, acresce uma maior responsabilização das escolas e a avaliação sistemática de resultados, associada a uma política de *accountability* (Eurydice, 2020) e eficácia organizacional (Lima et al., 2020) enquanto instrumentos de prestação de contas e de competitividade (Afonso, 2009; Teodoro, 2020).

Recordemos que na RAM a autonomia é entendida como “o poder reconhecido à escola pela administração educativa de tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projecto educativo e em função das competências e dos meios que lhe estão consignados” (artigo 3.º do Decreto Legislativo Regional n.º 21/2006/M).

Barroso (1996a) enfatiza que mais relevante do que regulamentar a autonomia é criar as condições para a sua concretização em cada escola, de acordo com os contextos e especificidades locais, ou seja, uma *autonomia construída*. Com este estudo pretendemos enquadrar as práticas de gestão do currículo nas dimensões da *autonomia decretada* e da *autonomia construída*, através de um exercício reflexivo sobre as interpretações e aplicações dos normativos legais, bem como as estratégias, circunstâncias e instrumentos criados para a concretização dessa autonomia (Fritsch & Leite, 2020), no sentido de apurar se neste contexto em específico a autonomia é mero discurso retórico, como sugerido por diversos autores (Barroso, 2017; Lima, 2006, 2008; Sousa Fernandes, 2005).

Questionado o Diretor Regional de Educação acerca desta questão, alertou para o carácter contraditório da autonomia, que tem sido fortemente debatido por autores como Barroso (1996a, 2004) Torres et al. (2020) Lima (2008) e Lima et al. (2017), visível no facto de as escolas e os atores escolares reivindicarem autonomia, no entanto, quando esta lhes é atribuída retraem-se, ficam na retaguarda e preferem que seja o poder central ou regional a decidir.

(...) nós temos uma tradição no nosso sistema educativo muito centralizado e, portanto, as pessoas, por um lado, reivindicam autonomia, mas estão sempre à espera que os serviços centrais, sejam eles quais forem, é que decidam as coisas e que orientem. As pessoas querem autonomia, mas depois quando dizemos para decidirem ficam um bocado sem saber como é que é. (DR)

Segundo este representante da Tutela, as escolas não usufruem da totalidade de autonomia de que dispõem legalmente através dos dispositivos legais e normativos, designadamente emanadas através do Decreto Legislativo Regional n.º 21/2006/M e do Decreto-Lei n.º 55/2018, eventualmente devido à cultura de submissão (Barroso 2004) e à longa dependência do poder central, que constitui um dos principais constrangimentos do exercício da autonomia (Lima, 1999).

(...) eu acho que as escolas não utilizam a autonomia que neste momento têm do ponto de vista legal.

Claramente que estamos um pouco longe de as escolas poderem esgotar as possibilidades que a legislação neste momento dá, sim estamos. (DR)

Em linha com a postura contundente de diversos autores (Barroso, 1996a; 2004; Torres et al., 2020; Lima, 2008, 2020; Lima et al., 2020), os presidentes do Conselho Executivo e do Conselho Pedagógico também revelaram uma atitude bastante crítica relativamente à autonomia da escola, por considerarem que apesar das determinações formais-legais, a que Lima (2020) designada de “tratado[s] teórico[s]” (p. 183), permitirem a tomada de decisão em determinadas áreas por parte das escolas, essas decisões são limitadas ou inclusive tomadas superiormente pela Tutela, neste caso a SRE. Evidencia-se, assim, a interdependência e a limitação por parte do poder regional ao exercício da autonomia, de acordo com o preconizado por Barroso (1996a). É relançada, por parte dos presidentes dos órgãos de direção e gestão da escola, a questão colocada por Barroso (1996a): “o governo e a sua administração querem, de facto, a autonomia das escolas?” (p. 27), como se observa nos seus comentários:

Em algumas áreas penso que a escola tem autonomia suficiente para desenvolver o seu projeto, noutras áreas parece que não é tanto assim, como por exemplo para desenvolver determinados projetos têm de estar no crédito horário, para permissão de determinadas horas para determinada área ou determinado projeto, depois tem de solicitar a autorização e, portanto, é óbvio que penso que isto da autonomia das escolas é sempre uma autonomia partilhada e condicionada pela Tutela. (P2)

Isto da autonomia da escola é relativo. A legislação permite certas decisões, mas o que significa muitas vezes é que essas decisões já estão definidas noutros órgãos fora da escola, nomeadamente a Tutela (...). Fala-se de autonomia, mas autonomia em si, tirando questões em que realmente podemos tomar alguma decisão, mas as decisões mais importantes não são tomadas na escola propriamente dita. (P3)

A nível organizacional e administrativo, a escola também vê limitada a sua autonomia ao ser-lhe atribuído, em cada ano letivo, um crédito global de tempos letivos semanais igual aos dos restantes estabelecimentos de ensino dos 2.º e 3.º ciclos (Despacho n.º 240/2018, de 24 de julho, alterado pelo Despacho n.º 457/2020, de 24 de novembro), independentemente das características e especificidades quer da escola, quer dos alunos que esta acolhe.

Eu não aceito que as escolas tenham uma fórmula mandada pela Tutela para gerir o seu crédito global horário e não o possamos ultrapassar a esse nível. E que a fórmula seja igual para todas as escolas, tudo quem tenha cursos de educação e formação, tudo quem não tenha cursos de educação e formação, tudo quem aumentou ou reduziu o número de alunos, tudo quem as suas práticas pedagógicas tenham sido reconhecidas ou tenham sido tidas em conta na avaliação final da escola, a fórmula é igual para todos. (P1)

Ao nível da seleção do pessoal docente, a possibilidade de as escolas renovarem contrato ou requisitarem 15% dos docentes de carreira em exercício de funções na escola no ano escolar anterior ou o número total de docentes em mobilidade na escola no ano escolar anterior, sob proposta do órgão de gestão, por considerarem que estes possuem “a formação, experiência e competências profissionais adequadas à concretização do seu projeto educativo e ao desenvolvimento de projetos conducentes à melhoria do ensino e das aprendizagens” (número 1 do artigo 9.º da Portaria 202/2017, de 16 de junho) é encarada como uma mais-valia e uma conquista da autonomia das escolas a este nível.

(...) a possibilidade de as escolas renovarem contrato ou requisitarem determinada percentagem de docentes, que estão identificados com o Projeto Educativo, que pertencem à escola, muitos deles estão ali e funcionam bem em termos de autonomia e gestão escolar, penso que é uma mais-valia que a escola também pode ter a esse nível. Isso já é permitido, é o lado positivo da questão. (P1)

Refira-se que a seleção e recrutamento do pessoal docente é uma das áreas sob as quais a escola possui pouca autonomia, tratando-se de uma área que está centralizada no Estado, quer

a nível nacional, quer a nível regional, sendo regulada através do regime jurídico dos concursos para seleção e recrutamento do pessoal docente. No caso da RAM, o regime jurídico dos concursos para seleção e recrutamento do pessoal docente da educação, dos ensinos básico e secundário e do pessoal docente especializado em educação especial está previsto no Decreto Legislativo Regional n.º 28/2016/M, de 15 de julho, com as alterações introduzidas pelo Decreto Legislativo Regional n.º 9/2018/M, de 29 de junho, e pelo Decreto Legislativo Regional n.º 9/2021/M, de 14 de maio.

Outra das áreas em que o Presidente do Conselho Executivo considera que a escola deveria ter mais autonomia é na área financeira, uma vez que apesar de possuir autonomia na elaboração do orçamento, considera que a gestão e a aplicação dos recursos financeiros são muito condicionadas e limitadas, facto que havia sido reportado no relatório elaborado pela Eurydice (2020).

(...) na área administrativa-financeira, provavelmente (...) a escola deveria ter mais alguma autonomia na gestão e na aplicação de muitos destes recursos. (...) Por aí, a autonomia devia ser mais desenvolvida em termos gerais. (P1)

Ao nível curricular, Lima (2020) alerta para a distinção entre autonomia curricular, que pressupõe poder de decisão, e a autonomia de gestão curricular, que se restringe a uma natureza técnico-instrumental e operacional. Partindo deste pressuposto, e atendendo ao *binómio curricular* (Roldão, 2003a; 2003b; Roldão & Almeida, 2018b), corporificado em um currículo nacional estabelecido pelo Ministério da Educação e na autonomia facultada às escolas para tomar decisões curriculares contextualizadas, torna-se relevante compreender em que medida a autonomia decretada é apropriada pela escola, na lógica definida por Leite (2003) de “escola curricularmente inteligente” e concretizada através do poder de “agência” dos professores como recontextualizadores do currículo nacional (Leite, et al. 2019). Para tal, demos voz aos atores locais envolvidos neste processo, no intuito de conhecer as formas de apropriação da autonomia curricular contida nas determinações formais-legais e as suas representações a este respeito.

O exercício efetivo da autonomia curricular das escolas é uma condição essencial para o desenvolvimento de respostas educativas eficazes e adequadas aos contextos, numa escola que se pretende inclusiva, democrática e promotora de aprendizagens significativas para todos os alunos (Cosme, 2020; Costa, J., 2019). Para este efeito, é fundamental que

o currículo seja equacionado como um instrumento que as escolas podem gerir e desenvolver localmente de modo que todos os alunos alcancem as competências previstas no Perfil 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. (Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 55/2018)

A partir do conceito de autonomia de gestão curricular proposto por Lima (2020), a operacionalização da autonomia conferida através do Decreto-Lei n.º 55/2018 materializou-se nesta escola na adoção de opções curriculares flexíveis propostas pelos órgãos de administração e gestão da escola e aprovadas pelo órgão de direção da escola, tendo em vista a dinamização de um trabalho que se pretendia interdisciplinar e cooperativo.

As decisões sobre a flexibilização do currículo são tomadas pelos órgãos de gestão da escola e a partir daí os professores seguem essas orientações e aquilo que foi estabelecido. (DT1)

Os docentes manifestaram a sua concordância com a existência de um currículo nacional prescrito centralmente e que confere uma orientação curricular comum para todas as escolas. No entanto, estão também convictos, à semelhança de Roldão e Almeida (2018b), que a escola deve utilizar a autonomia que lhes é atribuída legalmente para definir, à luz do Projeto Educativo de Escola, os seus próprios projetos curriculares e pedagógicos, com vista ao sucesso educativo dos alunos.

Tem de haver uma orientação geral a nível nacional, se não andava tudo “à nora” e ninguém sabia o que fazia. Eu sou apologista que tem de haver uma matriz geral, um tronco comum, depois a escola adapta-se de acordo com as condições e com a equipa que tem. (...) Nós temos de ter indicações de cima, gerais, porque existem exames de finais de ciclo, existem provas e nós temos de ter uma meta e temos de a conseguir atingir. Agora se vamos por um caminho mais direto ou mais em curvas, temos é que chegar lá. (...) essa meta é fazer com que os alunos que cheguem ao final do 9.º ano, sabendo determinados conhecimentos que têm de ser gerais. (DT4)

Quer os docentes, quer a Tutela, na voz do Diretor Regional de Educação, entendem que o currículo deve ser recontextualizado em função do contexto (Leite et al., 2019) e reconhecem o seu papel enquanto decisores curriculares (Leite & Fernandes, 2010) e coconstrutores do currículo, bem como a capacidade de agência (Leite et al., 2019) e de decisão curricular e pedagógica às escolas e aos professores (Cosme, 2020; Roldão & Almeida, 2018b).

Eu acho que tem de haver essa diretriz, essa parte mais fixa, digamos, em que efetivamente se definem competências comuns, mas depois acho que faz todo o sentido, obviamente, consoante o local onde a escola e os alunos estão inseridos, termos essa

autonomia para definir, para gerir o currículo. Efetivamente, parte-se do princípio de que aquelas pessoas vão estar ali e vão ter a sua ação ali, naquele meio, portanto, têm de estar preparadas para aquela realidade e, portanto, acho que faz sentido. (DT6)

(...) a resposta educativa é de melhor qualidade, se as escolas assumirem as suas competências do ponto de vista da autonomia, porque se nós assumimos o princípio de que é quem está no local que tem melhor conhecimento sobre a realidade, é mais capaz de encontrar a resposta adequada, se é esse o princípio válido do ponto de vista educativo, estamos todos de acordo. (DR)

Na opinião do Presidente do Conselho Executivo, o enquadramento jurídico-normativo criado em torno da AFC foi importante no sentido de legitimar alguns dos projetos e práticas que a escola já desenvolvia.

Muitas coisas já fazíamos, já eram feitas, logicamente que essa implementação legal nos deu alguma segurança também em termos legislativos daquilo que fazíamos e daquilo que já era feito. Foi uma ajuda preciosa para pôr em prática, sentimo-nos muito mais protegidos em termos legais porque algumas práticas existentes estavam agora bem definidas e delineadas e podíamos realmente atuar. (P1)

De igual forma, o Diretor Regional de Educação exaltou a importância destes normativos, especialmente o Decreto-Lei n.º 55/2018, na medida em que a sua implementação possibilitou a concretização de práticas educativas que roçavam os “limites da legalidade”. Estes diplomas originaram maior segurança legal na tomada de decisões curriculares e pedagógicas.

O 55 torna possível um trabalho que algumas escolas faziam no limite da legalidade e, de alguma forma, isso fez com que alguns receios que antes existiam deixaram de existir e, se calhar, também as pessoas acharam que era uma boa oportunidade para juntar as duas coisas, ou seja uma maior satisfação e segurança legal e uma melhor preparação do ponto de vista pedagógico para responder a essas necessidades. (DR)

A gestão flexível da carga horária das matrizes curriculares-base das ofertas educativas e formativas do ensino básico, instituída legalmente através do Decreto-Lei n.º 55/2018 (até um máximo de 25%) e da Portaria n.º 181/2019 (superior a 25%) é, segundo o Presidente do

Conselho Executivo, suficiente para a escola definir as respostas mais adequadas ao seu contexto, tendo em vista a promoção das aprendizagens dos alunos.

Em termos de autonomia curricular, penso que sim, penso que aquela em que já são atribuídas as horas de gestão de 25% do currículo é suficiente. Terá de haver um equilíbrio comum, mas que é suficiente, porque a tal flexibilidade permite também no corpo disciplinar e no departamento existente que isso se possa gerir de uma forma suficiente. (P1)

Na verdade, quer os presidentes dos órgãos de direção e gestão da escola, quer os docentes consideram que ainda é possível fazer muito mais e melhor com a proporção de autonomia concedida.

O que acontece é que não se implementa a autonomia na totalidade como o poderão fazer, ainda há espaço para serem mais autónomos na sua prática pedagógica. Desde que haja critérios bem definidos, linhas orientadoras, medições bem feitas de que aquela prática está a ser efetuada, há muito espaço ainda para o poder fazer. (P1)

(...) penso que esta autonomia a nível curricular, a nível pedagógico penso que é suficiente (...) (P2)

Acho que ainda podemos fazer muito com os 25%, e depois disso então se calhar ir um bocadinho mais. (DT6)

Relembremos que a Portaria n.º 181/2019 consagra a possibilidade de ser conferida à escola uma maior flexibilidade curricular, concretizada numa gestão superior a 25% das matrizes curriculares-base (artigo 2.º), com vista ao desenvolvimento de planos de inovação curricular, pedagógica ou de outros domínios. É ainda atribuída à escola a possibilidade de adotar regras próprias na organização do ano escolar (número 5 do artigo 4.º). Todavia, a escola ainda não tinha implementado quaisquer planos de nestes domínios, havendo, no entanto, a intenção de no ano letivo 2021/2022 se avançar com a organização semestral.

Não foram implementados nesta escola. (...) Estamos a ponderar, para o próximo ano, a divisão por semestres, a avaliação ser semestral. Já foi sondado a nível de grupo, depois vai passar para os Departamentos e depois vai a Pedagógico para ver a opinião da comunidade toda. (DT4)

O Diretor Regional de Educação considera que as escolas ainda não compreenderam efetivamente o alcance da Portaria n.º 181/2019 na implementação de soluções organizativas inovadoras, no quadro das suas opções pedagógicas e curriculares, com vista à prevenção do abandono e do insucesso escolar. Por outro lado, também refere um certo receio de as escolas adotarem soluções diferentes com receio da avaliação externa por parte da Inspeção Regional de Educação. Esta necessidade de prestação de contas é um dos traços identitários da ideologia gerencialista patente nas organizações escolares (Lima et al., 2020). Verifica-se que o exercício efetivo da autonomia por parte das escolas é condicionado pelo receio de fazer diferente, de correr riscos, medo de tomar decisões, assumir responsabilidades e as consequências que daí possam advir.

As escolas não entenderam o alcance que essa publicação [Portaria 181] pretendia e não estavam com predisposição nem com a abertura para isso. E, se calhar, havia sempre um risco e um certo receio de fazer diferente porque depois a Inspeção chamava a atenção. (DR)

Em determinadas situações, as escolas optam claramente por não assumir a autonomia que lhes é concedida e aguardam pelas orientações da Tutela, especialmente quando se tratam de assuntos mais sensíveis que possam causar discordância no seio da comunidade educativa. Trata-se de uma atitude passiva que subjuga o exercício da autonomia para segundo plano em detrimento de um clima organizacional pacífico e agradável.

(...) muitas vezes nós temos autonomia e temos medo de exercê-la. Às vezes é muito mais seguro, esperarmos da Tutela que venha uma linha orientadora porque também nos protege relativamente a situações futuras. Porque ser autónomo obriga-nos também a termos muita responsabilidade nas decisões tomadas. (P1)

(...) em muitos casos as escolas ficam à espera que nós é que encontremos as soluções para eles, percebo que nalgumas circunstâncias é preferível para a escola não ter que assumir perante os colegas decisões que são desagradáveis, joga-se para a Tutela que assim é a tutela que diz e fica mais fácil. (DR)

É também frequente as escolas pedirem autorização à DRE de assuntos e matérias que estão claramente no seu âmbito de atuação, de acordo com o disposto no regime de autonomia e gestão das escolas.

(...) é muito frequente nós recebermos pedidos de autorização de coisas que são claramente da competência do âmbito da própria escola. E estamos a falar de gente que está há muitos anos nas escolas (...) (DR)

A maior parte dos docentes mantém-se comodamente na sua zona de conforto, a fazer aquilo que sempre fez, de acordo com as orientações da Tutela, e não ousa inovar.

Eu penso que alguns efetivamente estão a fazê-lo, outros devido à sua experiência, devido à sua forma de trabalhar e aos anos que têm, possivelmente não estão a flexibilizar muito e estão mais ou menos a seguir as orientações curriculares da Tutela, penso que mais nas disciplinas de avaliação externa (...). (P2)

As escolas são organizações complexas (Lima, 2008), tendencialmente conformistas e tradicionais, que valorizam a estabilidade e as rotinas, numa perspetiva burocrática e racional (Lima et al., 2020), nas palavras do Diretor Regional de Educação.

Há um conjunto diversificado de fatores que leva a isso, leva à centralização, ao hábito de as coisas serem como são, à pouca propensão que as escolas têm para a inovação, porque são ambientes tendencialmente conformistas e tradicionais, porque a nossa ideia de facto é que a estabilidade, a segurança é que faz com que as coisas corram bem. (DR)

O Presidente do Conselho Executivo problematiza a tensão existente a autonomia decretada e a autonomia construída (Barroso, 1996a; Fritsch & Leite 2020, Sousa Fernandes, 2005), visível na ambivalência e falta de clareza sobre o grau de autonomia que se pretende para as escolas. Há um grande hiato entre os discursos expressos no quadro normativo em vigor e a sua tradução nas práticas quotidianas (Lima, 2008; Lima et al., 2020) e esse facto é claramente percecionado pelo líder máximo desta escola.

(...) ainda é recente esta nova forma de administração e de gestão das escolas e a centralização é realmente importante para muito boa regra de convivência e aplicabilidade das muitas ações tidas. Às vezes sinto que é mais fácil dar uma proteção maior, se não desenvolver a autonomia que me é dada. Por outro lado, acho que a autonomia que foi dada às escolas, às vezes, o poder político também não gosta que as escolas sejam muito autónomas.

(...) a autonomia existe, às vezes não é usada por medo, às vezes a Tutela também não deixa que a autonomia em certos aspetos se envolva a 100%. (P1)

Em termos gerais, os órgãos de direção e gestão da escola em estudo reclamam por mais autonomia financeira, administrativa e pedagógica (por exemplo, no que se refere à seleção e recrutamento de professores e à distribuição do crédito horário). Quanto à autonomia curricular, outorgada através do Decreto-Lei n.º 55/2018, quer os órgãos de direção e gestão da escola, quer os docentes consideram ser suficiente para a tomada de decisões curriculares e pedagógicas contextualizadas, com vista ao desenvolvimento do Perfil dos Alunos.

Relembremos que o plano da ação organizacional “nunca é uma pura reprodução das orientações e das regras produzidas no plano das orientações para a ação” (Lima et al., 2020, p. 12), pelo que atendendo aos testemunhos recolhidos neste estudo, parecem existir margens relevantes de autonomia construída que permitem à escola a construção de um projeto educativo próprio, promotor de uma identidade e cultura organizacional, de facto, específicas. Não obstante, de acordo com o repto deixado pelo Diretor Regional de Educação

(...) as escolas não aproveitam, ou na maior parte dos casos, não vão até onde a legislação permite e não esgotam, nem de perto nem de longe, um conjunto de possibilidades em termos pedagógicos, em termos organizacionais, em termos de gestão do currículo, em termos de gestão de cargas horárias que poderiam fazê-lo. (DR)

Mais do que das intenções declaradas ao nível dos normativos legais, o exercício efetivo da autonomia das escolas depende, de forma significativa, das estratégias, condições e instrumentos que condicionam a sua concretização (Fritsch & Leite, 2020), bem como das atitudes, das crenças e das práticas que os agentes educativos, em especial os docentes, demonstram neste processo (Lima, 2008). A implementação de práticas de AFC neste contexto de estudo evidencia um distanciamento entre o que é decretado e o que é concretizado, visível no carácter mitigado da autonomia assumida pela escola. A escola e os seus atores encontram-se numa encruzilhada de práticas que remetem, em determinadas situações, para uma heteronomia absoluta (Barroso, 1996b), fazendo-se cumprir e/ou refugiando-se nas orientações da Tutela, ou seja, na autonomia decretada (Barroso, 1996a), e em outras para a tentativa de construção da autonomia, mas sempre condicionada pelo poder regional e central (Barroso, 2004b).

É urgente a mudança de um paradigma de um currículo centralista para um currículo contextualizado (Leite et al., 2019; Roldão & Almeida, 2018b) e a criação de condições que possibilitem às escolas e aos professores sair da retaguarda dos serviços regionais e centrais de educação, assumir-se como decisores curriculares (Leite, 2019) e partir da autonomia decretada, que já permite um vasto leque de possibilidades e oportunidades na escola pública,

rumo a uma autonomia construída (Barroso, 1996a; Bolívar, 2000; Canário, 1992), com vista à concretização de uma educação democrática e inclusiva.

5.4. Educação em Tempo de Pandemia COVID-19

Na sequência da pandemia COVID-19, o Governo Português decretou, em março de 2020, o estado de emergência, com confinamento obrigatório e a suspensão de todas as atividades letivas e formativas presenciais nos estabelecimentos de todos os níveis de educação e ensino, a partir de 16 de março e que perdurou até ao final do ano letivo 2019/2020 para os alunos dos 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do 10.º ano de escolaridade do ensino secundário.

5.4.1. Do Ensino Remoto de Emergência à Gestão da Pandemia na Escola

Face a esta decisão, as escolas encetaram esforços no sentido de iniciar um processo inédito, numa resposta quase imediata à suspensão das atividades letivas, para assegurar essa continuidade educativa com a maior brevidade possível, com recurso a um ensino remoto de emergência, usualmente designado por ensino a distância (CNE, 2021b). Esta experiência foi completamente nova para as escolas, os docentes, os alunos e suas famílias, não tendo havido preparação possível para enfrentar este cenário que, segundo o Conselho Nacional de Educação (2021a) se tratou de “um verdadeiro teste à resiliência do sistema” (p. 13).

Perante o encerramento dos estabelecimentos de educação e ensino, e de acordo com as orientações emanadas da DRE⁷², a escola em estudo, à semelhança das restantes, teve de desenvolver uma estratégia de ação e medidas de apoio imediatas aos alunos e aos professores, sendo de destacar a centralidade e a importância do trabalho desenvolvido pela liderança escolar. Assim, e indo ao encontro das conclusões do estudo do CNE (2021a), a primeira preocupação foi a de garantir que todos os alunos disponham dos dispositivos digitais necessários, nomeadamente computador, webcam e de uma ligação à Internet de qualidade.

(...) acho que o grande problema foram essencialmente as condições dos alunos e o facto de não estarem preparados, muitos deles, para as aulas que tiveram de ser em casa. Além de não terem mobiliário, não tinham o essencial que era um computador, tecnologia.
(P3)

⁷² Ofício Curricular n.º 5.0.0-53/2020, de 13 de abril de 2020.

(...) temos as limitações tecnológicas e de equipamento de cada um. Temos famílias que não têm recursos, eu tenho alunos que assistem às aulas com o telemóvel, muitas vezes um telemóvel que não é de última geração, é um telemóvel que têm há muito tempo, muitas vezes nem conseguem falar connosco. Para fazer os trabalhos de casa que são propostos, no telemóvel, é complexo. (DT5)

De forma a garantir o acesso generalizado destes equipamentos a todos os alunos, a escola desmontou as salas de informática e emprestou computadores e webcams às famílias que necessitavam. Paralelamente, estabeleceu parcerias com empresas de telecomunicações para fornecimento de ligações à internet, assistindo-se a um trabalho colaborativo sem precedentes entre a escola e a comunidade educativa (CNE, 2021a).

(...) nós tínhamos critérios bem definidos para as aulas presenciais, uma escola presencial e o confinamento fez com que tivéssemos de repensar seriamente a este nível. Houve a preocupação de, não o sendo, sermos os mais justos e equitativos para todos os alunos no fornecimento de tecnologia, nos contactos feitos com algumas empresas de telecomunicações, na possibilidade de fazer a esses mesmos alunos um acompanhamento. (P1)

(...) a escola disponibilizou material informático e material de apoio para os alunos que efetivamente não tinham ou para os alunos que tinham ação social escolar. (P2)

Uma segunda preocupação prendeu-se com o facto de terem sido detetados casos de agregados familiares com carência socioeconómicas e consequentemente situações graves de necessidades alimentares (CNE, 2021a), pelo que a escola também se organizou para prestar apoio alimentar a estas famílias, através da realização de campanhas de solidariedade.

(...) também nos deparamos com situações graves de necessidades alimentares. Essa informação foi chegando à escola através dos Diretores de Turma e então a escola o ano passado desenvolveu uma campanha de solidariedade. (...) Este ano já organizamos no Natal uma campanha de solidariedade para trinta e tal famílias e, pronto, acho que tem sido o problema fundamental. (P3)

Posteriormente, a escola adotou o uso de plataformas, mais concretamente o *Google Classroom* e a *Escola Virtual* para auxiliar o processo de ensino-aprendizagem. A primeira trata-se de um serviço gratuito que permite a interação online entre professores e alunos. A

segunda é uma plataforma educativa digital com conteúdos que abrangem da educação pré-escolar ao ensino secundário, gerida pela Porto Editora.

No ensino a distância (...) foi a escolha de uma plataforma, neste caso é a plataforma do *Google Classroom*, porque era aquela com a qual a escola já trabalhava (...) sendo complementada pelas outras (...), a *Escola Virtual*, etc. (P2)

Outra medida adotada foi a redução do tempo de aulas, ou seja, as aulas presenciais de 45 minutos passaram para 30 minutos online e as aulas de 90 minutos para 60 minutos. Em linha com Fraga et al. (2021), professores e alunos tinham a noção de que não se podia simplesmente transpor o modelo e tempo de ensino presencial para o E@D, especialmente no caso dos alunos mais novos.

(...) a redução do tempo das aulas de videoconferência, porque é impensável dar uma aula de videoconferência de 90 minutos com crianças de 7.º, 8.º e 9.º. E tentar que efetivamente as aulas sejam o mais interativas possível. (P2)

Nós depois passamos a ter 30 minutos em vez de aulas de 45 minutos e 60 minutos nos blocos de 90 minutos, foi ajustado. É impossível ficar uma hora e meia a olhar para o computador. (A1)

Relativamente aos docentes, a maioria não estava preparada para a aprendizagem digital. Apenas 60% dos docentes que participaram no TALIS 2018 (OECD, 2019d) beneficiaram de oportunidades de desenvolvimento profissional em TIC. Dada a ausência de competências tecnológicas, foi realizada formação em regime e-learning e autoformação para fazer face a esta realidade. Neste aspeto, verificaram-se dinâmicas de colegialidade e colaboração entre os docentes, visível no facto de os que dispunham de maiores competências informáticas se disponibilizarem para ajudar e prestar apoio aos que apresentaram maiores dificuldades na utilização dos recursos digitais (CNE, 2021a; 2021b).

O ensino foi totalmente reorganizado (CNE, 2021a), na tentativa de garantir a segurança e o bem-estar do pessoal docente, não docente e discente, tentando-se salvaguardar as aprendizagens dos alunos e minimizar os impactos negativos da pandemia na sua educação e formação (Reimers & Schleicher, 2020). O E@D foi complementado com o serviço letivo pela televisão *#EstudoEmCasa*”, disponibilizado pelo Ministério da Educação, em colaboração com a RTP, para os alunos do ensino básico, e também para os alunos do ensino secundário, no caso da RAM, cujas aulas foram transmitidas pelo polo regional da RTP (CNE, 2021b). No entanto,

este foi um período muito conturbado e difícil de gerir para os docentes, para os alunos e para as suas famílias (CNE, 2021a), como é possível constatar nos discursos dos alunos.

Nós passávamos uma manhã toda à frente do computador a ter aulas online, almoçávamos e depois já tínhamos de ir para a frente da televisão rever a matéria e era cansativo. E depois as aulas eram secantes, por exemplo de Português na RTP, juntavam a matéria de 7.º e 8.º ano e focavam-se mais na matéria de 7.º ano e estávamos a repetir aquilo que já sabíamos. (A1)

O ano passado perdemos muita matéria (...) Gastamos um bocado do primeiro período a dar matéria que tínhamos dado. Só a meio do 1.º período é que começamos a dar matéria de 9.º ano. Os professores seguiam as aulas da RTP (alguns), os professores pediam para vermos, mas nós não víamos. (A2)

“Eu não via porque eram aborrecidas [aulas da RTP].” (A4)

Não havia pausas, nós quando estamos na sala, há sempre uma intervenção e nós falamos, ali são 45 minutos só a ouvir. (A5)

Os alunos afirmaram que o E@D foi muito mais exigente do que presencial e queixaram-se da quantidade de trabalhos que tinham para fazer.

Os professores pensavam que estávamos sem fazer nada em casa, o que não era verdade, passávamos muito tempo em frente ao computador e mandavam imensos trabalhos. (A1)

Todas as semanas tínhamos trabalhos individuais para fazer. Houve uma sobrecarga de trabalho. (...) Como não tínhamos aulas presenciais, achavam que estávamos desconcentrados, que não estávamos atentos e precisavam de avaliar e depois era difícil conciliar. (A2)

Houve uma semana em que tínhamos para aí dez trabalhos, mais testes. Foi muito mais exigente online do que presencial. (A5)

Quanto à dinamização das aulas, alguns alunos também consideraram que os professores não adaptaram as aulas presenciais para o ensino online, apenas reproduziram para o E@D as estratégias e práticas pedagógicas que utilizavam no ensino presencial.

Não sentimos adaptação dos professores, quem lia Powerpoints foi para o online ler Powerpoints, as eram aulas expositivas. (A1)

Até ao final do ano letivo 2019/2020, a escola manteve o regime não presencial para os alunos dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do 10.º ano de escolaridade do ensino secundário. Apenas os alunos dos 11.º e 12.º anos e dos 2.º e 3.º anos dos cursos de dupla certificação do ensino secundário regressaram ao ensino presencial, no caso das disciplinas sujeitas a exame final nacional (CNE, 2021a).

O ano letivo 2020/2021 iniciou-se em regime presencial para os alunos de todos os níveis de ensino, no entanto, no início do 2.º período, e perante uma terceira vaga do vírus COVID-19, verificou-se um segundo encerramento das escolas, que perdurou até abril de 2021. Foi precisamente nessa altura que demos início à realização das entrevistas, em pleno segundo encerramento das escolas, que foi descrito desta forma pelo Presidente do Conselho Executivo:

Estamos num novo confinamento, que é diferente do primeiro. Neste momento, a escola funciona até ao 2.º ciclo e os cursos profissionais. Os outros alunos estão a ter aulas à distância, as coisas estão a correr relativamente bem, com dificuldades pontuais, tem a ver com as telecomunicações, com o número de pessoas que estão em casa em teletrabalho e em aulas, a gestão das famílias nesse mesmo espaço não é fácil, mas é aquilo que temos e acho tem funcionado bem. (P1)

Neste segundo encerramento as escolas já estavam minimamente preparadas para lidar com o ensino a distância e passaram a funcionar remotamente, sendo que a interação entre os professores e os alunos voltou a ocorrer através de plataformas digitais, através de sessões síncronas e assíncronas (CNE, 2021a). As sessões síncronas tinham a duração de 60 ou de 30 minutos, sendo que os docentes referiram sentir necessidade de dispensar 10 a 15 minutos desse tempo a conversar com os alunos para perceber como estavam.

As aulas de noventa minutos já ficam reduzidas a sessenta minutos, às vezes ainda perco dez/quinze minutos a ver, a falar com eles, como eles passam o tempo, para os miúdos estarem em casa o tempo inteiro também é complicado (...). (P3)

Algumas fragilidades e desvantagens deste sistema de ensino remoto (CNE, 2021a) foram enumeradas pelos docentes, como por exemplo, os constrangimentos relacionados com a dificuldade de interação online, que é completamente distinta da interação presencial.

(...) o problema é nós não conseguirmos perceber até que pontos os alunos estão a conseguir compreender, interiorizar, não conseguimos ver. Enquanto que na sala de aula nós conseguimos olhar diretamente para o aluno e ver se ele está a escrever, pela reação conseguimos ver se está a perceber ou não, e dirigimo-nos àquele aluno em específico, ali é difícil, é muito difícil. (P3)

Outra fragilidade apontada prende-se com o ensino laboratorial e experimental e pela impossibilidade de os alunos executarem a componente prática, de explorarem, experimentarem e manusearem os materiais.

(...) estes alunos que estão a passar pela situação do ensino a distância, principalmente nas áreas das ciências vão ficar com uma lacuna muito grande a nível da componente prática, do manuseamento dos materiais. Nós podemos, por exemplo, apresentar um vídeo de uma experiência, mas a ausência do manuseamento do próprio equipamento, da utilização dos sensores na escola, que a escola disponibiliza tudo isso, o facto de os alunos não terem a possibilidade de realizar visitas de estudo, conhecerem outros ambientes, outros contextos de aprendizagem, isso tudo limita muito. (DT1)

A inexistência de contacto e interação presencial condiciona a utilização do método demonstrativo, portanto, a solução utilizada foi a de disponibilizar recursos educativos digitais da *Escola Virtual* para que os alunos pudessem visualizar as demonstrações.

Tentamos que os trabalhos de grupo sejam feitos com os materiais que a *Escola Virtual* tem. Eu tenho tirado tudo o que consigo da *Escola Virtual* para expor na plataforma *Classroom*. Se o aluno for interessado ele vai lá e vê o professor a fazer a demonstração daquela atividade que eu não pude fazer aqui, está lá tudo direitinho e depois podem ver o vídeo o número de vezes que quiserem. Mas pronto, eles já não mexem, só veem mexer, falta essa parte prática. (DT4)

Os docentes também relataram que esta modalidade de ensino exigiu a reestruturação do processo de ensinar de forma a corresponder às exigências do novo cenário digital, ou seja, carecia de uma intervenção mais ativa dos alunos no seu processo de aprendizagem (Cosme, 2020; Cosme & Trindade, 2010; Fraga et al., 2021). Assim sendo, e retomando o conceito de

capital cultural de Bourdieu e Passeron (1977), os docentes revelaram-se preocupados com as aprendizagens dos alunos menos autónomos e que não dispusessem do devido apoio familiar, facto que poderia comprometer a aquisição das competências previstas para o final do 3.º ciclo.

(...) agora com as aulas online, aquele aluno que é aplicado, consegue estar atento e realiza as tarefas que o professor diz que é para realizar, ele vai chegar ao 9.º ano com quase todas as competências que tinha de ter. Acontece é que os alunos mais fraquinhos, mais desmotivados ou que não têm apoio em casa dos pais, esses é que poderão ter dificuldades em chegar ao 9.º ano e ultrapassar a meta com aquilo que é desejado. (DT4)

A necessidade de uma intervenção mais ativa dos alunos no seu processo de aprendizagem no E@D também foi corroborada pela representante dos encarregados de educação.

(...) esta história da pandemia, roubou-lhes as aulas presenciais que é completamente diferente do que estar em frente ao computador. Ela [a filha] até teve muitos trabalhos. Com a pandemia, eles foram obrigados a fazer muitos trabalhos, a fazer pesquisas, a aprender por si. (EE)

Durante os anos 2020 e 2021, as preocupações centrais da escola foram a saúde e o bem-estar do pessoal docente, não docente e discente, que concentrou muito do seu trabalho no cumprimento das medidas sanitárias emanadas pela Direção Regional de Saúde, nomeadamente o distanciamento social, a utilização da máscara e a desinfeção das mãos, entre outras. Estas circunstâncias influenciaram fortemente o dia a dia das escolas, dos docentes e dos alunos. A pandemia teve repercussões sem precedentes na educação (Flores, 2021), tratando-se de “um tempo de assimetrias e diversidades, de excesso e esgotamento de alunos e professores” (Alves, 2020, p. 289), que obrigou a organização escolar a mudar, quer seja com a transição inesperada do ensino presencial para o ensino remoto, quer seja com os constrangimentos inerentes ao distanciamento necessário no ensino presencial. A verdade é que a escola mudou e dificilmente vai voltar a ser a mesma. Resta saber se será este o acontecimento que irá ter poder para “mudar a cara da escola” (Freire, 2001).

5.4.2. Efeitos da Pandemia na Educação, na AFC e no Perfil dos Alunos

Confrontadas com a “cruel pedagogia do vírus” (Santos, 2020), as escolas foram forçadas a reorganizar os espaços e os tempos de aprendizagem (Flores, 2021), a adotar medidas

inovadoras e ferramentas de apoio ao processo de ensino-aprendizagem, a utilizar uma diversidade de respostas pedagógicas articuladas para fazer aprender os alunos (Alves, 2021), de forma a garantir o acesso ao currículo e com a preocupação de não deixar ninguém para trás (ONU, 2015). Neste contexto, a flexibilidade curricular ganhou novos contornos, facto pelo qual consideramos pertinente compreender os efeitos da pandemia na implementação da AFC e no desenvolvimento do Perfil dos Alunos.

Apesar de os efeitos reais da pandemia nas aprendizagens dos alunos ainda não se conseguirem determinar (Flores, 2021), o Diretor Regional de Educação e os presidentes dos órgãos de gestão da escola asseguraram que a prioridade foi assegurar o cumprimento das Aprendizagens Essenciais.

Os conteúdos têm sido transmitidos e a forma de avaliação tem sido mais ao menos conseguida. (P1)

(...) no essencial as Aprendizagens Essenciais estão a ser cumpridas, os conteúdos estão a ser adaptados aos alunos. (P2)

Durante a pandemia praticamente a preocupação que houve foi, em primeiro lugar, que não se perdesse o contacto com os alunos porque eles ficaram em casa e, quando regressaram, foi, infelizmente, mas não tínhamos outra hipótese, focar-se no essencial do currículo e não olhar para aquilo que é a visão global e holística do processo educativo. Porque era para os alunos estarem o menor tempo possível na escola, para não perderem tudo aquilo que eram as aprendizagens importantes (...) (DR)

No caso das disciplinas sujeitas a avaliação externa, essa preocupação foi ainda mais evidente, como se constata no discurso deste Diretor de Turma:

(...) sinto que a maior parte dos professores, neste momento, e desde março do ano passado, com o interregno do 1.º período, estão muito mais preocupados em gerir os seus alunos, gerir as aprendizagens dos alunos. Aqueles que vão ter exame nacional, preocupados com o que é que vai ser o rendimento deles a nível do exame nacional. (DT8)

Durante a pandemia, conjugou-se o regime presencial com o regime não presencial (síncrono e assíncrono), o que originou uma pluralidade de pedagogias em ação (Alves, 2021). A operacionalização de técnicas pedagógicas assentes na participação e na pesquisa, como por

exemplo a realização de trabalho de grupo, ficaram também limitadas devido ao distanciamento físico, como foi evidenciado por muitos dos entrevistados.

Eu penso que a grande situação que decorre daqui é o trabalho em grupo e o contacto físico, o problema que decorre daqui. (...) A única limitação é efetivamente o trabalho em grupo e o distanciamento social. Não vejo outro entrave aqui para a implementação da Autonomia e Flexibilidade Curricular. (P2)

O ensino presencial pode existir, mas existe o distanciamento social na própria sala de aula, a impossibilidade de formarmos grupos de trabalho dentro da sala de aula, onde há, através do trabalho de grupo, uma dinâmica de aprendizagem muito grande, aprendem entre si que é muito importante isso também e isso depois perde-se um bocado. (DT1)

Trabalhos de grupo eu estou evitando, porque para trabalhar em grupo eles têm de estar no computador, eles passam o dia no computador. (...) Essa parte da experiência, do experimentar, do realizar, do discutir, do debate de ideias, isso está a ser perdido, não se consegue. (...) (DT2)

Perante o contexto pandémico, os docentes consideraram que a AFC sofreu um interregno, uma vez que afirmaram sentir-se muito limitados nos seus métodos de trabalho e revelaram não ter a mesma dedicação e disponibilidade que tinham perante o ensino presencial, recorrendo frequentemente a modelos mais tradicionais de ensino, essencialmente expositivos. A AFC revelou-se um processo muito complexo e de difícil operacionalização, que se ressentiu também dos efeitos do E@D, e que se restringiu durante algum tempo basicamente à troca de emails, à realização de reuniões online e à procura de novas formas de trabalho colaborativo, nem sempre conseguidas, de acordo com o testemunho dos seguintes docentes:

A flexibilidade continua em modo possível. (DT3)

(...) realmente acho que estes dois anos, não se trata apenas do confinamento do ano passado, nós continuamos este ano, limitaram, em muito, tudo aquilo que se fazia. Acho que foi mesmo um intervalo neste modelo de flexibilidade e autonomia curricular, porque acabamos por não ter essa possibilidade. (...)

Concretamente em relação à flexibilidade, quase que colocamos um bocadinho de lado, neste momento. Vamos trocando emails, fazemos reuniões online, vamos pensando em

formas de trabalhar em conjunto, mas já não com a mesma dedicação e disponibilidade que tínhamos quando estávamos a ter aulas presenciais, porque é inviável, não é fácil, é mesmo muito complexo.

Todos estes constrangimentos nos fizeram pôr este modelo de ensino um bocadinho à parte. Acaba por ser, apesar de online, acabamos por ter, acho eu, um modelo mais tradicional de ensino, neste momento, graças à pandemia. (DT5)

Não podemos fazer mais, é fazer o melhor com o que temos. (DT6)

Em termos de abordagem multidisciplinar, transdisciplinar (...) está obviamente de travão a fundo, travou a fundo. (...) eu não vou dizer que está absolutamente parado, mas estará numa larga faixa. (DT8)

Nesta fase é mais difícil porque a verdade é que as questões da saúde se sobrepõem a tudo o resto, ou devem se sobrepor a tudo o resto. Fazemos aquilo que for possível, ou seja, os trabalhos de grupo têm de ser feitos mantendo as questões de segurança à cabeça, tentando cumpri-las e, portanto, se for possível muito bem, se não for possível, infelizmente temos de voltar um pouco ao velho método de ensino, mais individualizado (...). (P2)

Para além das inúmeras alterações no processo de ensino-aprendizagem (CNE, 2021a, 2021b; Sanz et al., 2020) e nos processos de trabalho (Alves, 2021; Flores, 2021), a pandemia teve impactos positivos e negativos em termos do desenvolvimento de determinadas áreas de competências previstas no Perfil dos Alunos.

Uma das áreas em que a pandemia teve um impacto positivo foi, em parte, na autonomia dos alunos. De acordo com o Perfil dos Alunos, as competências nesta área referem-se “aos processos através dos quais os alunos desenvolvem confiança em si próprios, motivação para aprender, autorregulação, espírito de iniciativa e tomada de decisões fundamentadas, aprendendo a integrar pensamento, emoção e comportamento, para uma autonomia crescente” (Portugal, 2017b, p. 26). Durante a pandemia, os alunos foram *forçados* a trabalhar de forma autónoma, demonstrar iniciativa, tomar decisões e encontrar motivação intrínseca para aprender sem o acompanhamento e o apoio próximo e presencial dos docentes.

Claramente vão ser alunos diferentes (...) neste caso, a Autonomia e Flexibilidade penso que é uma ajuda, porque eles vão ter de trabalhar mais autonomamente e, neste momento, eles têm de trabalhar mais autonomamente (...). (P2)

Em alguns casos, a pandemia, em determinadas áreas, veio até permitir que o Perfil do Aluno se concretize. A pandemia tornou os alunos mais autónomos do ponto de vista da aprendizagem (...) (DR)

Outras das áreas na qual se registou um progresso positivo foi no desenvolvimento da literacia digital dos alunos, que se traduz em competências como:

- utilizar e dominar instrumentos diversificados para pesquisar, descrever, avaliar, validar e mobilizar informação, de forma crítica e autónoma, verificando diferentes fontes documentais e a sua credibilidade;
- transformar a informação em conhecimento;
- colaborar em diferentes contextos comunicativos, de forma adequada e segura, utilizando diferentes tipos de ferramentas (analógicas e digitais), com base nas regras de conduta próprias de cada ambiente. (Portugal, 2017b, p. 22)

Perante a impossibilidade de frequentar presencialmente a escola, tornou-se fundamental colmatar a ausência física dos alunos e garantir a continuidade das suas aprendizagens, através de recursos digitais. Os alunos revelaram-se autodidatas e capacitaram-se na utilização dos dispositivos digitais como forma de garantir o contacto com os professores e a realização de atividades escolares, na tentativa de minimizar os impactos da pandemia nas suas aprendizagens (CNE, 2021a). A este nível, os alunos desenvolveram competências digitais, tais como o uso de plataformas de comunicação síncrona e assíncrona, de aplicações informáticas e de diversos recursos educativos digitais que auxiliaram o seu processo de aprendizagem.

Acho que os alunos daquilo que é a importância das tecnologias ganharam competências, ganharam competências ao nível da sua autonomia, ganharam competências em termos de exploração de conteúdos de poderem usar as tecnologias como forma de acesso ao currículo (...)

(...) se calhar alguns até ganharam competências maiores do ponto de vista da relação com os meios tecnológicos, competências que o século XXI e os trabalhos do século XXI exigem aos alunos. (DR)

O desenvolvimento destas competências nos alunos assume extrema importância numa sociedade globalizada (Dale, 2004), complexa e imprevisível (Bauman, 2001, 2007), que os capacite a enfrentar os desafios do século XXI (OECD, 2018c).

Por outro lado, uma das áreas em que a pandemia acarretou impactos negativos foi ao nível do desenvolvimento pessoal, psicológico, emocional e socioafetivo de crianças e jovens (Vasconcelos, 2021), causados pelo isolamento e pela alteração abrupta dos modos de vida pessoal e social, que originaram diversos sentimentos negativos, com consequências nefastas na sua saúde física e mental. Um grande número de alunos apresentou sinais de angústia, tristeza, irritabilidade e solidão (Alves, 2021) que causou, em muitos casos, o aparecimento ou agravamento das dificuldades de aprendizagem.

As experiências afetivas são muito importantes. Não vamos pensar só no aluno como ter conhecimentos, a parte relacional fica muito afetada. Acho que deve ser muito difícil para um adolescente ficar privado de ir fazer desporto, sair com os amigos, nem estou a falar de ir para a noite, nem nada disso, mas ter o contacto diário com os colegas, ter aquela autonomia de sair de casa sozinho, de já se desenrascar. Estar privado disso tudo neste momento deve ser mesmo muito complicado. (DT3)

Nessa parte da socialização, da amizade, da interação, aí a pandemia tem feito estragos, os alunos não estão tão bem como estavam. (DT4)

Se calhar a maior dificuldade foi a questão da relação interpessoal, pelo facto do isolamento, pelo facto de alguns casos terem só um computador, a frieza da máquina, penso que pelas competências sociais, interrelacionais, as máscaras, o distanciamento, sobretudo para os mais pequeninos, isso aí pode ter deixado algum impacto naquilo que é o Perfil do Aluno, que se quer aberto ao outro, que se quer próximo, porventura aí podemos ter alguns problemas que o futuro dirá. (DR)

Questionados sobre o futuro da escola no pós-pandemia, todos os participantes no estudo afirmaram convictamente, corroborando o pensamento de diversos autores (Alves, 2021; Costa, 2021; Flores, 2021), que a escola nunca mais voltará a ser o que era antes.

(...) eu acho que a escola, o que era, nunca mais vai voltar a ser. (...) (DT2)

Eu acho que vai ser difícil voltar ao mesmo (...) Vai deixar algumas sequelas, mas em termos de organização de escola, já não voltamos ao mesmo. (DT7)

A escola não vai voltar a ser a mesma. A minha filha nota que há coisas que os professores começaram a fazer online e já fazem agora de forma presencial. (...) (EE)
Não sei se as escolas vão ser iguais ao que estavam antes, mas acho que iguais já não vão ser (...) (DR).

De igual forma, todos concordaram que a pandemia valorizou o papel da escola (CNE, 2021a) e realçaram a importância inalienável do ensino presencial (Flores, 2021), devido às suas inúmeras vantagens, nomeadamente do ponto de vista cognitivo, relacional e afetivo. Os entrevistados consideram que a dimensão emocional (Hargreaves, 1998), a socialização, a interação pedagógica e a consistência da comunicação verbal e não verbal permitem um acompanhamento mais eficaz e individualizado do processo de ensino-aprendizagem.

O ensino presencial é essencial. Eu sou de Matemática, às vezes, é só passar pelo corredor, olhar e dar um clique em cima da mesa, tocar com o lápis num sítio específico e o aluno percebe imediatamente o que é que tem de alterar e não é preciso às vezes muita interação. É só olhar, ver se os alunos estão a perceber, os alunos rirem connosco, tirarem as dúvidas, é fundamental no ensino. (DT3)

Nesta perspetiva, os docentes consideram que o processo de ensino-aprendizagem é mais eficaz no ensino presencial do que num contexto mediado pela tecnologia, frequentemente interrompido por problemas técnicos, especialmente numa fase da escolaridade em que os alunos ainda não são muito autónomos.

O trabalho com os alunos nem se compara. Isto assim é engraçado até um determinado ponto, mas depois, perde-se muito aquela dinâmica aluno-professor, a questão das câmaras, para não falar de todos os problemas que isto pode acarretar (...)

Vamos aproveitar estas ferramentas para complementar, para dar seguimento a uma tarefa, pontualmente, agora o ensino assim, pelo menos nesta faixa etária, por exemplo, do 3.º ciclo, em que os alunos ainda não são muito autónomos, não substituiria as aulas presenciais por aulas à distância (...) (DT6)

No entanto, este regresso à escola presencial, segundo Alves (2021), “não pode significar um regresso à escola normal, normalizada, uniformizada” (p. 292) nem à ideia de “currículo único pronto a vestir” (Formosinho, 2007). O Presidente do Conselho Executivo também foi perentório ao afirmar que a escola não poderia manter-se nos mesmos moldes.

(...) vamos esperar que isto melhore para que voltemos a ter uma escola presencial, mas adaptada e enriquecida por muita experiência tida anteriormente. (P1)

Na sua opinião do líder da escola, apesar de a pandemia ter exposto as fragilidades do sistema educativo, também representa uma oportunidade de aprendizagem para as organizações educativas, nomeadamente na utilização e potencialização das tecnologias ao serviço das aprendizagens dos alunos, no trabalho colaborativo e na criação de respostas criativas e contextualizadas (Flores, 2021).

Eu quero e espero que a escola seja presencial, mas tem de ser uma escola presencial em que se reforce significativamente as tecnologias e a forma como nós trabalhamos e colaboramos a esse nível. Muitos dos trabalhos, muito da pesquisa, muito da orientação, também podemos ir buscar alguns ensinamentos que tivemos e aplicar, rentabilizando significativamente o espaço e a gestão do tempo que temos pela frente (...). (P1)

Esta convicção que a escola do futuro tem de permitir a coexistência entre o ensino presencial e o E@D, através da adoção de práticas que expandam a escola para o espaço online, é também partilhada por Figueiredo (2021) que nos deixa o seguinte alerta:

num mundo onde o presencial e o distante se combinam hoje de forma indissociável, a escola presencial pura deixou de ter sentido. A escola do futuro, que deveríamos inaugurar de imediato, será certamente ancorada na presença, mas, como aponta a OCDE em várias das suas publicações mais recentes, não poderá deixar de se prolongar para a distância e aí fazer decorrer uma parte das suas atividades. (p. 254)

Nos últimos dois anos, os alunos foram obrigados a uma “aprendizagem digital forçada” (Flores, 2021, p. 343), que lhes permitiu a aquisição e desenvolvimento de competências digitais e, consequentemente, uma literacia e uma proficiência digital que não podem ser relegadas pela escola. Na expectativa de que a escola evolua muito nos próximos tempos, fruto das aprendizagens adquiridas durante a pandemia, os docentes são unânimes que a utilização dos recursos digitais deve ser incorporada nos processos de ensino-aprendizagem.

Até porque os miúdos ganharam algumas dinâmicas de trabalho que podem e devem ser aproveitadas. Trabalho mais autónomo, estou a ver colegas a usar plataformas tipo cábulas para fazerem inquéritos, com resposta muito imediata que, para alguns alunos, é aquilo que eles gostam de fazer (...). Para outro tipo de disciplinas é brutal, exemplo um teste ou uma ficha de trabalho com resposta rápida pode-se dar o tempo, pode-se dar

5 a 10 segundos e já há colegas a usar isso, portanto adaptaram-se e a coisa está a funcionar. As coisas mais positivas eu penso que vão ficar. (DT7)

(...) os alunos que vão começar o próximo 7.º ano, ou seja os alunos que iniciarão o 7.º ano em 2021/2022, vão estar numa posição, vão ter à disposição um conjunto de ferramentas, quer individuais quer a nível de sala de aula, que as escolas estão a construir, que vão permitir desenvolver um tipo completamente novo de trabalhos e de abordagens. E, quer nós queiramos quer não, o facto de eles terem uma quantidade de ferramentas digitais próprias, para uso próprio, e outras que centralizem dentro de uma sala de aula, vão permitir, na minha opinião, desenvolver uma série de novas abordagens, de abordagens diferentes daquelas que eram feitas até agora. (DT8)

Agora a parte tecnológica é uma mais-valia também a ser usada, a escola poderá vir a enriquecer nessa altura. Os alunos têm um domínio da informática muito maior, se pegarmos nisso e se as escolas estiveram equipadas, a escola avança e avança muito (...). (DT1)

O Presidente do Conselho Pedagógico considera que algumas práticas vieram inevitavelmente para ficar, como por exemplo, a utilização de plataformas digitais que funcionam como repositórios de conteúdos e facilitam o processo de interação e comunicação entre professores, alunos, encarregados de educação, escola e comunidade educativa.

Eu penso que, a nível de organização, algum ensino a distância e a utilização da plataforma veio para ficar, por exemplo, envio de materiais para os alunos, recolha de materiais dos alunos pela plataforma é muito mais fácil, penso que isso veio para ficar, ou seja, a utilização da plataforma como meio auxiliar de trabalho mesmo no ensino presencial, para colocação de apresentações, colocação de material diverso, esclarecimento de dúvidas, envio de trabalhos para os professores (...). (P2)

Ao nível do trabalho docente, os recursos tecnológicos também foram encarados de forma positiva no sentido de facilitar o processo educativo, como por exemplo, a realização de reuniões online, entre outras tarefas burocráticas.

Há coisas que com isto percebemos que, se calhar, não precisamos de fazer. Há coisas que são resolvidas através destes meios de tecnologia, que são facilitadas nesse sentido.

Se calhar, por exemplo, as reuniões de turma, perceber que podem funcionar perfeitamente nestes moldes. (DT6)

A par do desenvolvimento de competências tecnológicas, a pandemia potenciou novas formas de comunicação e de colaboração, fortalecendo a entreajuda e o trabalho em equipa, na opinião do Diretor Regional de Educação.

(...) ganhou-se algumas competências com o período de pandemia, nomeadamente, ganhou-se maior capacidade de trabalho em equipa, não tenho dúvidas disso, as pessoas foram obrigadas a se entreajudarem, até pelo conhecimento dos meios tecnológicos que uns professores tinham e outros não tinham e aí, de facto, houve uma entreajuda que deixou marcas. E as pessoas estão mais propensas para o trabalho em equipa. E também sobre a utilização das novas tecnologias, esse reconhecimento de que a tecnologia hoje é parte inerente da vida, resolve problemas e que pode facilitar. Penso que, em muitos casos, as resistências à tecnologia que existiam em muitas escolas e professores estão ultrapassadas. (DR)

A nível organizacional, o Presidente do Conselho Pedagógico também considerou que algumas das medidas adotadas iriam manter-se, nomeadamente o desfasamento de horários, que se reflete na entrada dos alunos na escola em horários distintos, e que facilita quer a gestão familiar, quer a gestão dos intervalos que passa a ter um número muito mais reduzido de alunos em simultâneo.

A nível de organização escolar, penso que o desfasamento de horários também veio para ficar, devido à não aglomeração em determinados momentos na escola, quer a nível de trânsito, quer a nível de encarregados de educação para levar os seus filhos, quer eventualmente nos intervalos porque, efetivamente, uma coisa é ter um intervalo com 1200 alunos, outra coisa é ter um intervalo com 600. (P2)

A importância da flexibilidade na gestão curricular foi um dos aspetos de natureza curricular que se destacou durante a pandemia. Tornou-se essencial gerir tempos e recursos didáticos, reorganizar disciplinas, repensar trabalho interdisciplinar, redefinir instrumentos de avaliação, entre outros. Segundo Costa (2021) “a flexibilidade era já uma ferramenta de trabalho, mas talvez o seu carácter instrumental tenha saído reforçado” (p. 173).

Na sequência desta pandemia, houve uma valorização das escolas e da profissão docente, em particular, uma maior aproximação entre as escolas e as famílias, entre os

professores e os alunos, um enorme trabalho colaborativo entre os professores e a criação de redes de apoio para responder aos desafios e exigências da situação pandémica (CNE, 2021a). Neste sentido, o Diretor Regional de Educação demonstrou a convicção de que as escolas não serão iguais, revelando a esperança de que sejam melhores.

(...) as salas de aula não vão ser idênticas ao que eram antes, porque os alunos não vão, penso eu, aceitar facilmente voltar a estar sentados duas horas a ouvir um professor a falar (...)

(...) do ponto de vista curricular e pedagógico, as escolas vão, neste ano letivo, retomar algumas das suas experiências desse ponto de vista e com novas dinâmicas que eram, sobretudo, assentes no presencial e que foi posto em causa. Por isso iguais não serão, mas estou com esperança de que serão melhores. Primeiro porque foram mais valorizadas e os professores mais valorizados, eu penso que era importante não perdermos esta valorização que a sociedade deu aos professores para que eles efetivamente sem a pandemia continuem a demonstrar a importância que têm para a sociedade e, se calhar, que as escolas e os professores possam integrar a tecnologia de uma forma mais natural nos seus processos e que ganhem todos com isso. (DR)

Numa fase em que se prevê que a pandemia se transforme brevemente em endemia, a expectativa do Diretor Regional de Educação é que a AFC recupere a centralidade dos processos pedagógicos e que as escolas retomem o trabalho que estavam a desenvolver, eventualmente, de uma forma mais concertada e enriquecida com as aprendizagens adquiridas durante a pandemia e atendendo às recomendações do CNE (2021c).

Penso que as escolas, do ponto de vista da autonomia e flexibilidade, vão voltar a olhar para essa perspetiva com outro olhar que não durante a pandemia, disso não tenho dúvidas. (DR)

Neste seguimento, no início do ano letivo 2021/2022, a DRE encetou esforços para reavivar as dinâmicas em torno da AFC e reforçar a autonomia das escolas e realizou a sessão formativa “Dinâmicas pedagógicas e flexibilidade curricular” dinamizada pela equipa de coordenação nacional da Direção-Geral de Educação, designadamente a Dra. Cristina Palma e o Dr. Hélder Pais, no dia 15 de outubro de 2021, na Escola Secundária Jaime Moniz. Relembremos que os estabelecimentos de educação e ensino têm a possibilidade de encontrar soluções pedagógicas e adotar diferentes formas de gestão e de organização do trabalho e do ano escolar, adequada ao contexto de cada comunidade educativa, pelo que a DRE considerou

de especial relevância clarificar os termos e as condições em que as escolas podem implementar uma gestão das matrizes curriculares-base das ofertas educativas e formativas dos ensinos básicos e secundário, com vista ao desenvolvimento de planos de inovação (artigo 23.º da Portaria n.º 313/2022, de 20 de junho).

Nós, na semana passada, retomamos e quisemos fazer aqui duas conferências com dois elementos da Direção-Geral para lembrar às escolas que é preciso retomar um bocadinho a dinâmica de flexibilidade e autonomia que, se calhar, ficou praticamente suspensa com a pandemia. (DR)

Após a experiência pandémica, as escolas, os professores e os alunos não voltarão a ser iguais. A sociedade não voltará a olhar para as escolas da mesma forma. A pandemia trouxe inúmeras oportunidades de mudança que podem ajudar a reinventar a escola (Alves, 2021; UNESCO, 2021), pelo que é imprescindível retirar as devidas aprendizagens destes dois anos de desafios sem precedentes. Será a pandemia também um ponto de partida para o processo de reconfiguração das práticas pedagógicas e curriculares da escola do século XXI?

Conclusões

Em plena sociedade da pós-modernidade (Lipovetsky & Charles, 2018), apanágio do século XXI, a sociedade enfrenta atualmente novos desafios, decorrentes da intensa globalização, da competitividade e do desenvolvimento tecnológico. Considerando o pensamento de Dale (2004), sobretudo o que enquadra a Agenda Globalmente Estruturada para a Educação, parece ficar explícito uma alteração de paradigma que tem vindo a forçar os Estados a reconfigurarem a sua ação no espaço nacional e transnacional. Neste cenário, a educação assume o papel de uma variável dependente do projeto de desenvolvimento global que edifica a sua ação num triplo enfoque que correlaciona os sistemas económico, político e cultural, a partir dos quais importa responder às seguintes questões: a quem é ensinado o quê, como, por quem e em que circunstâncias?; como, por quem e através de que estruturas e processos são definidas e governadas?; quais as consequências sociais e individuais destas estruturas e destes processos? (Dale, 2004; Silva & Fraga, no prelo).

As sociedades contemporâneas, cada vez mais complexas, imprevisíveis e instáveis ditaram um processo de regulação transnacional nas políticas públicas de educação (Antunes, 2006; Barroso, 2006) exercido por organizações internacionais, como a OCDE e a UE, cujo impacto e influência condicionam as estratégias, processos e práticas dos diferentes países (Fraga, 2020; Teodoro, 2020), com vista a tornar os sistemas educativos mais competitivos.

Fruto desta AGE, as políticas educativas internacionais centraram-se, nas últimas décadas, no debate sobre a racionalização do currículo e conduziram à necessidade da passagem do paradigma de um currículo prescrito a nível nacional, metaforicamente designado por Formosinho (2007) de “currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único”, para um paradigma de contextualização do currículo em cada escola (Leite et al., 2019), numa lógica de territorialização de políticas educativas que premeie uma autonomia substantiva às escolas (Fraga, 2022). Os documentos de política curricular internacional (OECD, 2016, 2018b, 2018c, 2019a, 2019b, 2019e) têm recomendado um “emagrecimento curricular” (OECD, 2018c), centrado na substituição do enciclopedismo pelos saberes estruturantes essenciais (Roldão & Almeida, 2018b). Os estudos e recomendações das principais entidades internacionais pressionam a definição das políticas educativas locais, especialmente no caso de países semiperiféricos, como é o caso de Portugal (Fernandes, 2011; Fritsch & Leite, 2020; Rizvi & Lingard, 2012; Teodoro, 2012, 2020).

Desde a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), as políticas públicas de educação em Portugal têm-se focado em assegurar o direito à educação, à igualdade de

oportunidades e à equidade com vista a garantir o direito à diferença e o desenvolvimento integral dos alunos. A autonomia das escolas, a flexibilidade curricular e a diferenciação pedagógica têm sido identificadas como referenciais-chave para o cumprimento deste desiderato, no intuito de estruturar soluções adequadas aos contextos e às necessidades específicas dos alunos (Silva & Fraga, no prelo). Um dos maiores desafios da escola pública tem sido “encontrar estratégias diferenciadas que permitam lidar com a heterogeneidade social, económica e cultural de todos e de cada um dos alunos que frequenta a Escola, tendo em vista o seu sucesso escolar” (Cosme, 2020, p. 11).

Na lógica de binómio curricular (Roldão & Almeida, 2018b), assente, por um lado, num tronco curricular comum prescrito pelo Ministério da Educação e, por outro, na autonomia facultada às escolas para tomar decisões curriculares contextualizadas, Portugal implementou, nos últimos seis anos, um conjunto de iniciativas políticas que retomam as dimensões de desenvolvimento e gestão flexível do currículo iniciadas nos anos 90 (Leite, 2019; Roldão & Almeida, 2018b), a saber: o Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar, os Projetos-Piloto de Inovação Pedagógica, a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, os Decretos-Lei n.º 54 e 55/2018, de 6 de julho, as Aprendizagens Essenciais e o Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica.

Este conjunto de iniciativas revela a preocupação do sistema educativo português em garantir uma educação inclusiva e equitativa (UNESCO, 2017), assegurando a aprendizagem de todos os alunos e promovendo o desenvolvimento de competências que lhes permitam resolver uma diversidade de problemas, integrar e utilizar conhecimentos científicos tecnológicos e técnicos, desenvolver a criatividade e o pensamento crítico e prepará-los para um mercado de trabalho incerto, bem como para os desafios das sociedades atuais (OECD, 2019b).

Face ao exposto, esta investigação procurou compreender os processos de apropriação da AFC por parte de uma escola básica e secundária, a partir do plano das orientações e do plano da ação organizacional (Lima, 1998a). Para este efeito, partimos do referencial do quadro normativo em vigor em torno do currículo dos ensinos básico e secundário e do regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação e de ensino públicos da RAM, interpretamos os discursos políticos e normativos e demos voz aos diferentes atores escolares, de forma a compreender o lugar do currículo na escola, bem como as representações e as dinâmicas dos diferentes atores ao nível da ação organizacional.

A generalização da AFC, através da promulgação do Decreto-Lei n.º 55/2018, confrontou as escolas e os docentes portugueses com um novo conjunto de exigências e desafios às suas práticas educativas, curriculares e pedagógicas, constituindo um “momento histórico (Cosme, 2020, p. 15) por conferir às escolas e aos professores margens de autonomia relevantes que possibilitam a tomada de decisões curriculares contextualizadas (Leite, 2019) e a oportunidade de potenciar novas formas de gestão e de organização do trabalho pedagógico.

A escola em estudo conta com, aproximadamente, cinco anos de implementação da AFC, durante os quais tem vindo a reorganizar-se e a adotar medidas organizacionais, opções curriculares e dinâmicas pedagógicas, na tentativa de se adaptar aos novos cenários da política educativa. No processo de reconfiguração curricular e pedagógica inerente à AFC (Cosme, 2020), foram identificados pontos fortes, pontos fracos e dificuldades.

Como pontos fortes foram identificados essencialmente fatores internos à escola, maioritariamente questões relacionadas com a gestão do processo de ensino-aprendizagem, mais concretamente mudanças ao nível da gestão curricular e pedagógica com vista ao desenvolvimento de aprendizagens culturalmente significativas por parte dos alunos. Estamos perante uma mudança de paradigma para um ensino centrado no aluno e à valorização do processo de aprendizagem em detrimento do processo de ensinar, que resultaram na corresponsabilização dos alunos na sua aprendizagem e na diminuição da indisciplina. Destacam-se um aumento da responsabilização da escola nas suas opções curriculares e um aumento do trabalho colaborativo e cooperativo entre docentes, numa lógica interdisciplinar e de articulação curricular, que proporcionaram uma reflexão conjunta acerca do currículo e das práticas pedagógicas, incluindo a revisão do processo de avaliação das aprendizagens. Cosme (2020) identifica estes cenários como “capacidade de agência e de decisão curricular às escolas e aos professores e “reconfiguração da profissionalidade docente e o reconhecimento do primado do aluno” (p. 4).

Como pontos fracos da AFC, foram identificados fatores internos e externos à escola. A nível interno, destaca-se a falta de condições laborais, designadamente no que se refere ao excesso de trabalho burocrático dos professores, ao elevado número de alunos por turma, de turmas e de níveis de ensino por professor, à falta de crédito horário para momentos de planificação, monitorização e reflexão conjunta por parte dos professores e a falta e/ou insuficiência de recursos materiais, tecnológicos e de infraestruturas físicas. Ao nível da gestão do processo de ensino-aprendizagem, destacaram-se a execução e avaliação de projetos interdisciplinares e os consequentes constrangimentos no trabalho cooperativo, a

operacionalização da avaliação formativa, a falta de tempo para cumprir os programas e a resistência dos docentes à mudança e/ou falta de motivação.

Ao nível dos fatores externos, foram evidenciadas, igualmente pelos órgãos de direção e gestão, bem como pelos docentes, a incongruência entre os diversos documentos em vigor, a extensão das Aprendizagens Essenciais e a incoerência da avaliação externa com os princípios curriculares e pedagógicos da AFC. Também foram referidos como pontos fracos o desfasamento da formação inicial dos professores com as práticas curriculares e pedagógicas da AFC e a falta de oferta formativa específica para os professores ao nível da formação contínua nesta área.

As dificuldades na implementação da AFC estão diretamente relacionadas com os pontos fracos anteriormente elencados. Constata-se que a gestão do processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente questões inerentes à gestão curricular e pedagógica, bem como o trabalho docente, são as dimensões que se apresentam aos docentes com maior relevância. Os fatores externos e os fatores internos à escola e as condições laborais também são elencados. Este resultado pode ser interpretado como o facto de os professores sentirem maiores dificuldades nas questões de natureza curricular e pedagógica na implementação da AFC. Essas dificuldades são agravadas por fatores externos, dos quais destacamos a avaliação externa que se revela incongruente com os princípios curriculares e pedagógicos da AFC, bem como a extensão do currículo. Alguns fatores internos à dinâmica da própria escola e as condições laborais também dificultam a implementação da AFC, designadamente o incremento da carga de trabalho para os professores, devido ao excesso de burocracia e ao elevado número de alunos por turma, de turmas e de níveis de ensino por professor, que podem contribuir para a homogeneização da prática pedagógica. A falta de tempos comuns e a falta/escassez de recursos materiais, tecnológicos e de infraestruturas físicas podem também inviabilizar o necessário trabalho colaborativo e interdisciplinar.

Em termos gerais, e pela análise e interpretação dos dados realizadas, depreende-se que a escola em estudo se organizou, estruturalmente e curricularmente, à semelhança dos pontos fundamentais dos processos de AFC apresentados nos relatórios de avaliação do PAFC (Cosme, 2018b) e de avaliação externa da AFC (Cosme, 2020).

Concluiu-se, relativamente aos processos de apropriação da AFC, que as lideranças, sobretudo dos órgãos de topo (Conselho da Comunidade Educativa, Conselho Executivo e Conselho Pedagógico), mas também as lideranças intermédias, se assumiram como motores essenciais a essa dinamização na escola, pela forma como desencadearam processos catalisadores face à autonomia curricular e pedagógica apresentadas tanto no Despacho n.º

5908/2017 como, posteriormente, no Decreto-Lei n.º 55/2018. Todavia, salienta-se o papel preponderante do Conselho Executivo, na pessoa do seu Presidente, que foi reconhecido pelos sujeitos desta investigação como uma peça fundamental na coordenação do processo da AFC, como na construção de cenários facilitadores desta apropriação por parte de toda a escola. Esta ação do Presidente do Conselho Executivo foi suportada tanto pelo Conselho da Comunidade Educativa como pelo Conselho Pedagógico, embora se tenha evidenciado, na voz dos entrevistados, a necessidade de uma intervenção mais ativa nestes processos de apropriação, sobretudo se atendermos à gestão democrática das escolas e ao papel que poderá ser desempenhado pelos membros da comunidade educativa, assumindo, desta feita, pressupostos da territorialização das políticas educativas (Barroso, 2005).

Os professores, apesar das resistências iniciais e das dificuldades elencadas face à AFC, e que em síntese estão circunscritas a constrangimentos derivados da operacionalização da interdisciplinaridade e da articulação curricular, bem como do cumprimento dos programas, associado à extensão do currículo, têm vindo a assumir-se, como, não poderia deixar de ser, agentes fundamentais na cocriação de uma escola curricularmente inteligente (Leite, 2003), atendendo à sua capacidade de agência (Leite et al., 2019). Compreendeu-se que, nestes novos cenários da política educativa, se torna fundamental situar o foco na construção de um perfil docente (Fraga, 2019) para uma escola e alunos do século XXI.

No geral, os alunos demostraram boa receptividade à AFC, apesar de ainda não estarem totalmente preparados para abandonar o paradigma da instrução (Trindade & Cosme, 2010) e assumir um papel participativo e coconstrutor do seu processo de aprendizagem. A corresponsabilização dos alunos na construção dos conhecimentos e na mobilização dos saberes, numa visão integrada do conhecimento, assume extrema importância para promover a aquisição de aprendizagens significativas e o desenvolvimento das áreas de competências e atitudes previstas no Perfil dos Alunos, capacitando-os a superar os desafios do século XXI (Silva & Fraga, no prelo).

Quanto aos encarregados de educação, constatou-se que apesar de terem sido informados das principais alterações inerentes à implementação da AFC, não houve grande feedback por parte dos mesmos, desvelando uma certa fragilidade na articulação entre estes e a escola.

A autonomia e flexibilidade curricular concedidas à escola constituem alavancas democráticas para se operacionalizarem novos modos de gestão e inovação curricular e pedagógica com vista ao sucesso educativo de todos os estudantes. No entanto, e à semelhança do que é sublinhado por diversos autores (Fritsch & Leite, 2020; Pacheco, 2014), este estudo

evidencia um distanciamento entre o que é prescrito no plano normativo e o que é concretizado ao nível das práticas curriculares, ou seja, entre a autonomia decretada e a autonomia construída, que ainda continua demasiado restrita, cingindo-se, maioritariamente, a uma autonomia executiva e operacional, subordinada a decisões heterónomas (Lima, 2020).

A concretização de práticas de flexibilidade curricular não se limita à publicação de um quadro legal em torno da autonomia curricular (Fritsch & Leite, 2020), que apesar de se revelar uma condição necessária não é suficiente, mas também à assunção que as escolas são locais de deliberação política e pedagógica, pelo que as decisões sobre a gestão das escolas, o currículo, a avaliação e a organização e gestão das práticas pedagógicas devem ser tomadas numa lógica de coautoria e de promoção da autonomia substantiva da escola e dos professores (Lima, 2020), atendendo ao pressuposto de que a pedagogia, o currículo e a avaliação são domínios que se interrelacionam e assumem uma importância fulcral no processo de ensino-aprendizagem (Fernandes, 2022). Para garantir a passagem de um currículo prescrito para um currículo aprendido (Alves, 2017), torna-se também imprescindível a criação de dinâmicas institucionais, de condições organizacionais e administrativas, o estabelecimento de parcerias com a comunidade e a disponibilização de redes de suporte ao trabalho desenvolvido, designadamente ao nível da formação contínua de professores, num reforço da formação em contexto, que possibilitem, cerca de cinquenta anos após a proclamação da democracia em Portugal, a concretização de uma escola pública efetivamente justa, inclusiva e democrática.

Recomendações

Considerando a investigação realizada e num processo de reflexão sobre as políticas e as práticas curriculares e pedagógicas em torno da AFC, ousamos terminar o nosso estudo com um conjunto de recomendações que nos permita, coletivamente, assumir o desafio lançado pela UNESCO (2021) de repensar a educação e idealizar um novo contrato social para esta área.

i) reestruturar a gramática escolar, desde os espaços e os tempos da aprendizagem, os modos de agrupamento dos estudantes e as práticas pedagógicas, de forma a reinventar as escolas (CNE, 2021c; UNESCO, 2021) e a sua autonomia.

ii) apostar em uma organização curricular articulada (Alonso, 1996; Roldão & Almeida, 2018b), intercultural, interdisciplinar e crítica (UNESCO, 2021) pensada de forma a desenvolver um conjunto de saberes (Morin, 2002; UNESCO, 1996b), competências (Perrenoud, 1999) e valores que permitam o exercício de uma cidadania crítica (Freire, 2014) e democrática (Dewey, 2007);

iii) apostar em práticas de aprendizagem ativa e colaborativa, de natureza transdisciplinar (Alves, 2017), que promovam a reconfiguração do ofício do aluno (Canário, 2006) e o reconhecimento do seu primado (Cosme, 2020);

iv) reconhecer a capacidade de agência e de decisão curricular e pedagógica dos professores (Cosme, 2020), através do apoio à autonomia, à liberdade docente e ao seu desenvolvimento profissional (UNESCO, 2021), com a componente de acompanhamento e formação em contexto (CNE, 2021c), num processo contínuo de aprendizagem ao longo da vida;

v) constituir equipas multidisciplinares, compostas por diversos profissionais especializados, incluindo licenciados em Ciências da Educação, capazes de realizar intervenções ao nível do desenvolvimento pessoal, social e comunitário, com vista a garantir a qualidade das aprendizagens, o sucesso educativo e a inclusão;

vi) reforçar o papel das lideranças de topo e das lideranças intermédias na criação de uma visão estratégica da escola e no estabelecimento de relações com as famílias e os territórios (CNE, 2021c);

vii) consolidar o envolvimento das famílias com a escola, que foi intensificado pela pandemia, implicando-as na vida escolar dos seus educandos, aproximando-as da cultura da escola e aprofundando sentimentos de pertença (CNE, 2021c);

viii) fomentar a articulação da escola com o território, numa perspetiva de trabalho em rede e dinamização de projetos educativos locais;

ix) rever o processo de avaliação interna e externa das aprendizagens (CNE, 2016), no sentido de transitar de conceções e práticas de uma *avaliação das aprendizagens* (avaliação sumativa) para uma *avaliação para as aprendizagens* (avaliação formativa) (Fernandes, 2022), ou seja, apostar na avaliação pedagógica, através do recurso a critérios e instrumentos diferenciados (CNE, 2021c);

x) garantir as condições e recursos necessários ao trabalho colaborativo e interdisciplinar (ex: prever no horário de trabalho de escola dos docentes tempo esse efeito; dotar as escolas de recursos humanos, físicos, materiais e tecnológicos, entre outros);

xi) interpretar os documentos norteadores da AFC como linhas orientadoras em detrimento de serem apropriados de forma prescritiva (Cosme, 2020), para que as escolas e os docentes, partindo da autonomia que lhes é concedida, a construam ou a incrementem, a partir do desenvolvimento de um Projeto Educativo de Escola participado, que atenda às especificidades próprias dos territórios e que prossiga a missão de fazer aprender todos os alunos (Roldão, 2009);

xii) repensar a formação inicial de professores, com vista à criação de um perfil docente assente numa liderança pedagógica e reflexiva e que o impliquem com o exercício de uma prática pedagógica inclusiva, flexível e democrática (Fraga, 2019), essenciais ao desenvolvimento de um Perfil de Aluno de base humanista.

xiii) promover a formação contínua de professores, privilegiando a realização de oficinas de formação em contexto de escola, no sentido de aprofundar e desenvolver a partir de cada realidade cenários curriculares e de práticas inovadoras assertivas com o seu contexto e atores;

xiv) prosseguir o acompanhamento e monitorização da AFC quer pelas equipas internas constituídas nas escolas, quer pela equipa regional de acompanhamento da aplicação da AFC nas escolas (Despacho n.º 48/2019, de 15 de fevereiro de 2019, do Secretário Regional de Educação), com enfoque nas dimensões da formação científica, didática e pedagógica e privilegiando-se dinâmicas de partilha, colaboração e disseminação de práticas.

xv) aprofundar o desenvolvimento, monitorização e avaliação de planos de inovação curricular, pedagógica, organizacional ou de outros domínios com vista à melhoria das aprendizagens e ao sucesso educativo de todos os alunos.

Referências

- Abrantes, P. (2016). A educação em Portugal: princípios e fundamentos constitucionais. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 23-32. <https://doi.org/10.7458/SPP2016NE10348>
- Afonso, A. (2001). Reforma do estado e políticas educacionais: entre a crise do estado nação e a emergência da regulação supranacional. *Educação e Sociedade*, 22(75), 15-32.
- Afonso, A. (2009). Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares. *Revista Lusófona de Educação*, 13, 13-29.
- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação*. Edições ASA.
- Albarello, L., Digneffe, F., Hiernaux, J. P., Maroy, C., Ruquoy, D. & Saint-Georges, P. (2005). *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais*. Gradiva.
- Alonso, L. (1996). *Desenvolvimento curricular e metodologias de ensino. Manual de apoio ao desenvolvimento de projetos curriculares integrados*. Universidade do Minho / Instituto de Estudos da Criança - PROCUR.
- Althusser, L. (1970). *Aparelhos ideológicos de Estado*. Graal.
- Alves, J. M. (2017). Autonomia e flexibilidade: pensar e praticar outros modos de gestão curricular e organizacional. In C. Palmeirão & J. M. Alves (Coord.), *Construir a autonomia e a flexibilização curricular. Os desafios da escola e dos professores*. (pp. 6-14). Universidade Católica Editora. <https://bit.ly/3j59Gby>
- Alves, J. M. (2021). Os efeitos da pandemia e a escola com futuro: proposições para a construção de outra escola. In CNE. *Estado da Educação 2020* (pp. 288-298). CNE. <https://bit.ly/3vExHgT>
- Alves, J. M., & Roldão, M. C. (2018). *Articulação curricular. O que é? Como se faz?* Fundação Manuel Leão.
- Antunes, F. (2005). Globalização e europeização das políticas educativas. Percursos, processos e metamorfoses. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 47, 125-143.
- Antunes, F. (2006). Governança e espaço europeu de educação: Regulação da educação e visões para o projecto 'Europa'. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 75, 63-93. <https://doi.org/10.4000/rccs.901>
- Apple, M., & Nóvoa, A. (Orgs.). (1998). *Paulo Freire: política e pedagogia*. Porto Editora.

- Apple, M. (1999). *Políticas culturais e educação*. Porto Editora.
- Apple, M. (2001). *Educação e poder*. Porto Editora.
- Apple, M. (2006). *Ideologia e currículo*. Artmed.
- Ausubel, D. (1963). *Educational Psychology: a cognitive view*. Rinehart and Winston.
- Azevedo, J. (2007). *Sistema educativo mundial Ensaio sobre a regulação transnacional da educação*. Fundação Manuel Leão.
- Bacharach, S. (1988). Notes on a political theory of educational organizations. In A. Westoby (Ed.), *Culture and Power in Educational Organizations*. Open University Press.
- Ball, S. (1998). Big policies/small world: An introduction to international perspectives in education policy. *Comparative Education*, 34(2), 119-130.
- Ball, S. (2002). Reformar as escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, 15(2), 3-23.
- Ball, S. (2008). *The education debate*. Policy Press.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Barroso, J. (1996a). *Autonomia e gestão das escolas*. Ministério da Educação.
- Barroso, J. (1996b). 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. (2004a). A autonomia das escolas: uma ficção necessária. *Revista Portuguesa de Educação*, 17(2), 49-83.
- Barroso, J. (2004b). Cultura, cultura escolar e cultura de escola. In A. G. Ferreira (Org.), *Escolas, culturas e identidades* (v. 1). Ediliber.
- Barroso, J. (2005). *Políticas educativas e organização escolar*. Universidade Aberta.
- Barroso, J. (2006). O estado e a educação: a regulação transnacional, a regulação nacional e a regulação local. In J. Barroso (Org.), *A regulação das políticas públicas de educação. Espaços, dinâmicas e actores*. (pp. 41-70.) Educa.
- Barroso, J. (2007). A história das instituições escolares: a escola como objecto de estudo. In J. Pintassilgo, L. A. Alves, L. G. Correia & M. L. Felgueiras (Orgs.), *A História da educação em Portugal. Balanço e perspectivas* (pp. 147-177). ASA.

- Barroso, J. (2017). Centralização, descentralização, autonomia e controlo. A regulação vitruviana. In L. Lima & V. Sá (Orgs.), *O governo das escolas. democracia, controlo e performatividade* (pp. 24-40). Edições Húmus.
- Barroso, J. (2018). A transversalidade das regulações em educação: Modelo de análise para o estudo das políticas educativas em Portugal. *Educação & Sociedade*, 39(145), 1075-1097.
- Barroso, J. (2022). Administração e política educacional. Um percurso de investigação. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa [ebook].
- Baudelot, C., & Establet, R. (1971). *L'école capitaliste en France*. PUF.
- Bauman, Z. (1997). *O mal-estar da pós-modernidade* (M. Gama e C. M. Gama, Trad.). Jorge Zahar Editor.
- Bauman, Z. (2001). *Modernidade Líquida* (P. Dentzien, Trad.). Ed. Zahar.
- Bauman, Z. (2007). *Tempos líquidos* (C. A. Medeiros, Trad.). Jorge Zahar Editor.
- Beck, U. (1999), *Qué es la globalización? Falacias del gobalismo, respuestas a la globalización*. (B. Moreno e M. Rosa, Trad.). Paidós.
- Bento, A. (2012). Investigação quantitativa e qualitativa: Dicotomia ou complementaridade? *Revista JA*, 64(VII), 40-43.
- Bernstein, B. (1975). *Class, codes and control. Towards a theory of educational transmissions*. Routledge and Kegan Paul.
- Bernstein, B. (1984). Classes e pedagogia: visível e invisível. *Cadernos de Pesquisa*, 49, 26-42.
- Bernstein, B. (1996). *A estruturação do discurso pedagógico*. Vozes Editora.
- Best, J. (1981). *Como investigar en educación*. Ediciones Morata.
- Bloom, B. (1956). Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals; Handbook I: Cognitive domain. In M. D. Engelhart, E. J. Furst, W. H. Hill, & D. R. Krathwohl (Eds.), *Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals, Handbook I: Cognitive domain*. David McKay.
- Bloom, B., & Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives; the classification of educational goals by a committee of college and university examiners*. Handbook I: Cognitive Domain. Longmans.

- Boavida, J., & Amado, J. (2008). *Ciências da educação. Epistemologia, identidade e perspectivas*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bobbitt, F. (1918). *The curriculum*. Houghton Mifflin.
- Bobbitt, F. (1924). *How to make a curriculum*. Houghton Mifflin.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Bolívar, A. (2000). La autonomía de la escuela. A propósito del libro editado por Helena Munin. *Revista de Estudos del Currículum*, 3(1), 217-245.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1964). *Les Héritiers - les étudiants et la culture*. Minuit.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Laia.
- Bourdieu, P. (1966). L'école conservatrice. L'inégalité sociale devant l'école et devant la culture. *Revue française de sociologie*, 7(3), 325-347.
- Bourdieu, P. (1998). *Escritos de educação*. Editora Vozes.
- Bowles, S. & Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America*. Basic Books.
- Bryman, A. (1988). *Quality and quantity in social research*. Unwin Hyman.
- Canário, R. (1992). *A construção do Projecto Educativo de Escola*. Educa.
- Canário, R. (2005). *O que é a Escola? Um "olhar" sociológico*. Porto Editora.
- Canário, R. (2006). *A escola tem futuro? Das promessas às incertezas*. Artmed.
- Canavarro, J. M. (2000). *Teorias e paradigmas organizacionais*. Quarteto.
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da investigação. Guia para a auto-aprendizagem*. Universidade Aberta.
- Carvalho, M. J. (2011). As multiracionalidades no contexto da organização escolar. *Revista Portuguesa de Educação*, 24(2), 33-57. <https://doi.org/10.21814/rpe.3028>
- Centro Regional de Informação das Nações Unidas (2019). *17 objetivos de desenvolvimento sustentável*. <https://bit.ly/37haFT6>
- CNE (2015). *Relatório técnico - Retenção escolar nos ensinos básico e secundário*. CNE. <https://bit.ly/3x1g3F5>

- CNE (2016). *Parecer avaliação das aprendizagens e realização das provas finais no ensino básico*. CNE. <https://bit.ly/3Ejgs7k>
- CNE (2018). *Estado da educação 2017*. CNE. <https://bit.ly/3x2O07X>
- CNE (2020). *A memória, o conhecimento, o futuro. Contributos para a Educação pós-COVID 19*. CNE. <https://bit.ly/3qY2j9Z>
- CNE (2021a). *Educação em tempo de pandemia: Problemas, respostas e desafios das escolas*. CNE. <https://bit.ly/3hAX23l>
- CNE (2021b). *Estado da Educação 2020*. CNE. <https://bit.ly/3vExHgT>
- CNE (2021c). *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>
- Cohen, A. & Fradique, J. (2018). *Guia da autonomia e flexibilidade curricular*. Raiz Editora.
- Comissão Europeia (2010). *Europa 2020. Estratégia para um crescimento inteligente, sustentável e inclusivo*. Comissão Europeia. <https://bit.ly/3k4ffY7>
- Comissão Europeia (2020a). *A União Europeia: o que é e o que faz*. Serviço das Publicações da União Europeia. <https://data.europa.eu/doi/10.2775/041764>
- Comissão Europeia (2020b). *Achieving the european education area by 2025*. Comissão Europeia. <https://bit.ly/3EO2UAM>
- Comissão Europeia (2020c). *Concretizar o espaço europeu da educação até 2025 e reconfigurar a educação e a formação para a era digital*. Comissão Europeia. <https://bit.ly/3EK248g>
- Conselho Europeu (2000). *Conclusões da presidência. Conselho Europeu de Lisboa*. <https://bit.ly/3F63cmM>
- Conselho Europeu (2001). *Relatório da Comissão das Comunidades Europeias. Os objectivos futuros concretos dos sistemas educativos*. Comissão das Comunidades Europeias. <https://bit.ly/36YC8cu>
- Conselho Europeu (2019). *Nova agenda estratégica para 2019 - 2024*. Conselho Europeu. <https://bit.ly/37Hf4j0>
- Correia, L. (2017). *Aprender história em democracia*. In CNE, *Lei de Bases do Sistema Educativo. Balanço e prospetiva*. Volume I (pp. 157-220). CNE.

- Cosme, A. & Trindade, R. (2019). O projeto de autonomia e flexibilidade curricular: que desafios curriculares e pedagógicos? *Revista de Estudos Curriculares*, 10(2), 22-38.
- Cosme, A. (2018a). *Autonomia e flexibilidade curricular: propostas e estratégias de ação - ensino básico: ensino secundário*. Porto Editora.
- Cosme, A. (Coord.). (2018b). *Relatório - Projeto de autonomia e flexibilidade curricular (PAFC): Estudo avaliativo da experiência pedagógica desenvolvida em 2017/2018 ao abrigo do Despacho n.º 5908/2017*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. <http://bit.ly/2tkeYJF>
- Cosme, A. (Coord.). (2020). *Avaliação externa da autonomia e flexibilidade curricular. Decreto-Lei n.º 55/2018. Relatório Final 2018-2020*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Cosme, A., Ferreira, D., Sousa, A., Lima, L., & Barros, M. (2020). *Avaliação das aprendizagens. Propostas e estratégias de ação*. Porto Editora.
- Costa, E. (Coord.). (2019). *Estudo de avaliação do projeto-piloto de inovação pedagógica*. Ministério da Educação / DGE.
- Costa, J. (2019). Melhores aprendizagens e sucesso escolar. Medidas de política educativa em curso. In J. C. Morgado, Viana, I. & Pacheco, J. A. (Orgs.), *Currículo, inovação e flexibilização* (pp. 13-24). De Facto Editores.
- Costa, J. A. (1996). *Imagens organizacionais da escola*. Edições ASA.
- Costa, J. A. (2003). Projetos educativos de escola: um contributo para a sua (des)construção. *Revista Educação & Sociedade*, 24(85), 1319-1340.
- Costa, J. (2021). A gestão da pandemia no sistema educativo: impressões e lições aprendidas. In CNE. *Estado da Educação 2020* (pp. 170-173). CNE. <https://bit.ly/3vExHgT>
- Coutinho, C. (2008). A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade. *Educação Unisinos*, 12(1), 5-15.
- D'Hainaut, L. (1980). *Educação: dos fins aos objectivos*. Almedina.
- Dale, R. (1998). Globalisation: a new world for comparative education? In J. Schreier (Org.), *Discourse formation in comparative education*. Peter Lang.

- Dale, R. (2000). Globalization and education: demonstrating a «common world educational culture» or locating a «globally structured educational agenda»? *Educational Theory*, 50(4), 427-448.
- Dale, R. (2004). Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? In *Educação e Sociedade*, vol. 25, n. 87, maio/ago. 2004, 423-460. <https://bit.ly/3LEepxc>
- Dale, R. (2005). A globalização e a reavaliação da governação educacional. Um caso de ectopia sociológica. In A. Teodoro & C. A. Torres (Orgs.), *Educação crítica e utopia. Perspectivas para o século XXI* (pp. 53-69). Afrontamento.
- Dale, R. (2007). Os efeitos da globalização na política nacional: uma análise dos mecanismos. In X. Bonal, A. Tarabini-Castellani, & A. Verger (Orgs.), *Globalização e educação. Textos Básicos* (pp. 57-78). Minho e Dávila.
- Dale, R. (2008). Construir a Europa através de um espaço europeu de educação. *Revista de Educação*, 11, 13-30.
- Darling-Hammond, L., & McLaughlin, M. W. (1995). Policies that support professional development in an era of reform. *Phi Delta Kappan*, 76(8), 597-604.
- Delgado, J., & Gutiérrez, J. (1995). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Ed. Síntesis.
- Demeuse, M. (2012). Les évaluations internationales et l'éducation comparée. *Revue de Recherche Internationale et Comparative en Éducation*, 7, 7-15.
- Denzin, N. (2009). *The research Act. A theoretical introduction to sociological methods*. AldineTransaction: A Division of Transaction Publishers. <https://bit.ly/39lmSaZ>
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (1994). (Eds.). *Handbook of qualitative research*. Sage Publications.
- Deshaies, B. (1992). *Metodologia da investigação em ciências humanas*. Instituto Piaget.
- Dewey, J. (1897). My pedagogic creed. *School Journal*, 77-80.
- Dewey, J. (1968). *Expérience et éducation*. Armand Colin.
- Dewey, J. (2007). *Democracia e educação*. (Trad. S. Guimarães). Plátano Editora.
- DGE & ANQEP (2020). *Página eletrónica Apoio às Escolas*. <https://apoioescolas.dge.mec.pt/>

- DGE (2018a). *Acompanhamento e Monitorização PAFC*. Encontro Nacional de 9 de fevereiro de 2018. <https://bit.ly/3r1T7BR>
- DGE (2018b). *PAFC - Práticas comentadas*. Direção Regional da Educação da Madeira. Encontro Nacional de 9 de fevereiro de 2018. <https://bit.ly/3IDiqlq>
- DGE (2020). *#EstudoEmCasa*. <https://www.rtp.pt/estudoemcasa>
- DGEEC (2020). *TALIS 2018 - Liderança, práticas e valorização profissional de diretores e docentes do 3.º ciclo do ensino básico*. DGEEC. <https://bit.ly/3w12wex>
- DRE (2019). *Plano anual de atividades 2019*. <https://bit.ly/3xUSmNc>
- DRE (2022). *Plano anual de atividades 2022*. <https://bit.ly/3Q05Z6f>
- Durkheim, E. (2011). *Educação e sociologia*. (Trad. Stephania Matousek). Editora Vozes.
- EBSAAS (2015). *Projeto educativo de escola 2015-2019*. <https://bit.ly/3uTvSe7>
- EBSAAS (2018). *Projeto de autonomia e flexibilidade curricular (PAFC). Resultados do inquérito aos alunos, encarregados de educação e professores*. EBSAAS.
- EBSAAS (2019a). *Projeto educativo de escola 2019-2023*. <https://bit.ly/3OiQ4OC>
- EBSAAS (2019b). *Objetivos e metas do projeto educativo de escola 2019-2023*. <https://bit.ly/3N3VPPp>
- EBSAAS (2020). *CrITÉrios de avaliação 2020/2021 (2.º e 3.º ciclos do ensino básico, ensino secundário, ensino profissional e cursos de educação e formação)*. <https://bit.ly/3weNUJA>
- Estevão, C. (2010). Perspectivas sociológicas críticas da escola como organização. In L. Lima, E. Silva, L. Torres, V. Sá, & C. Estevão (Orgs.). *Perspectivas de análise organizacional das escolas* (pp. 195-223). Fundação Manuel Leão.
- Eurydice (2007). *Autonomia das escolas. Políticas e medidas*. Ministério da Educação/Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação. <https://bit.ly/3E7oqjE>
- Eurydice (2008). *Níveis de autonomia e responsabilidades dos professores na Europa*. Ministério da Educação/Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação. <https://bit.ly/3O9F2Mt>
- Eurydice (2020). *A equidade na educação escolar na Europa: Estruturas, políticas e desempenho dos alunos*. Relatório Eurydice. Serviço das Publicações da União Europeia. <https://doi.org/10.2797/4875>

- Faubert, V. (2009). *School evaluation: current practices in OECD countries and a literature review*, OECD Education Working Paper n.º 42, <https://bit.ly/3Mri5mr>
- Fernandes, D. (2020). *Estratégia de ação para 2020-2021*. Centro de Investigação e Estudos de Sociologia do Instituto Universitário de Lisboa. <https://bit.ly/3qS2Xpz>
- Fernandes, D. (2021). *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 (MAIA). Ministério da Educação/DGE.
- Fernandes, D. (2022). *Avaliar e aprender numa cultura de inovação pedagógica*. Leya Educação.
- Fernandes, D., Machado, E., & Candeias, F. (2020). *Para uma avaliação pedagógica: dinâmicas de processos de formação no projeto MAIA (2019-2020)*. Ministério da Educação/DGE. <https://bit.ly/3tS9zGD>
- Fernandes, P. (2006). Paradigmas curriculares do ensino básico, no sistema educativo português (1989-2001). *Revista Teias*, 7 (13-14), 1-17. <https://bit.ly/3iX1NVI>
- Fernandes, P. (2011). *O currículo do ensino básico em Portugal: Políticas, perspetivas e desafios*. Porto Editora.
- Ferreira, A., Flores, I., & Casas-Novas, T. (2017). *Porque melhoraram os resultados PISA em Portugal: Estudo longitudinal e comparado (2000-2015)*. Fundação Francisco Manuel dos Santos. <https://bit.ly/3K7DlwI>
- Ferreira, E. (2017). Em volta do governo das escolas as autonomias são credíveis? In L. Lima, & V. Sá (Orgs.) (2017). *O Governo das escolas. Democracia, controlo e performatividade* (pp. 42-60). Edições Húmus.
- Figueiredo, A. (2021). Que futuro para a educação pós pandemia? Um balanço projetivo. In CNE. *Estado da Educação 2020* (pp. 252-259). CNE. <https://bit.ly/3vExHgT>
- Fino, C. (2011). Investigação e inovação (em educação). In C. Fino & J. M. Sousa. *Pesquisar para mudar (a educação)* (Orgs.). (pp. 29-48). CIE-UMa.
- Fino, C. N. (2017). Dewey, Papert, Construcionismo e Currículo. In J. M. Sousa & C. N. Fino (Orgs.). *(Contra) Tempos de Educação e Democracia, Evocando John Dewey* (pp. 21-30). CIE-UMa. <https://bit.ly/3u5Ecbs>
- Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Monitor.

- Flick, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa* (J. E. Costa, Trad.). Artmed.
- Flores, M. A. (2021). Educação em tempos de crise: o que a pandemia já nos mostrou. In CNE. *Estado da Educação 2020* (pp. 342-349). CNE. <https://bit.ly/3vExHgT>
- Formosinho, J. (2007). *O currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único*. Edições Pedago.
- Formosinho, J., Ferreira, F., & Machado, J. (2000). *Políticas educativas e autonomia das escolas*. Coleção em Foco. Edições ASA.
- Fortin, M. F. (2009). *O processo de investigação. Da concepção à realização* (N. Salgueiro, Trad.). Lusociência.
- Fraga, N. (2019). Lideranças pedagógicas em contextos emergentes de autonomia e flexibilidade curricular. *Revista Diversidades*, 54, 11-15.
- Fraga, N. (2020). Recensão crítica da obra de Teodoro, A. (2020). *Contesting the Global Development of Sustainable and Inclusive Education. Education Reform and the Challenges of Neoliberal Globalization*. Routledge. *Revista Lusófona de Educação*, 49, 231-240. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle49.15>
- Fraga, N. (2022). A Teoria da Administração Educacional na Universidade da Madeira. Alguns percursos caracterizadores da sua identidade disciplinar. In M. J. João Cardona & E. Linhares (Coord.). *Investigar para intervir na administração educacional*. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém.
- Fraga, N., Pereira, G., & Cosme, A. (2020). Lideranças em contextos de autonomia e flexibilidade curricular. Uma narrativa no campo da administração educacional. 8th *International Congress of Educational Sciences and Development*. 28-30 de outubro de 2020. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.22112.10241>
- Fraga, N., Pereira, G., Gouveia, F., & Gouveia, A. I. (2021). Educação em tempos de COVID-19: O acesso condicionado à Aprendizagem. Um estudo exploratório numa escola em Portugal. *Sensos-E*, 8(1), 77-87. <https://doi.org/10.34630/sensose.v8i1.3786>
- Freinet, C. (1996). *As técnicas Freinet da escola moderna*. Editorial Estampa.
- Freire, P. & Faundez, A. (1985). *Por uma pedagogia da pergunta*. Paz e Terra.
- Freire, P. (1967). *Educação como prática da liberdade*. Paz e Terra.
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.

- Freire, P. (1992.) *Pedagogia da esperança. Um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- Freire, P. (1993). *Política e educação*. Cortez Editora
- Freire, P. (1995). *À sombra desta mangueira*. Olho d'água.
- Freire, P. (2001). *A educação na cidade*. Cortez.
- Freire, P. (2014). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Freitas, C. (2019). Flexibilidade curricular em análise: da oportunidade a uma prática consistente. In J. C. Morgado, Viana, I., & Pacheco, J. A. (Orgs.), *Currículo, inovação e flexibilização* (pp. 25-47). De Facto Editores.
- Fritsch, R., & Leite, C. (2020). Possibilidades e limites da política “autonomia e flexibilidade curricular” em Portugal. *Debates Em Educação*, 12(Esp), 321-345. <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2020v12nEsp321-345>
- Giddens, A. (2000). *As consequências da modernidade*. Celta Editora.
- Giddens, A. (2007). *A Europa na era global*. Editorial Presença.
- Giroux, H. (1986). *Pedagogia radical*. Subsídios. Cortez.
- Giroux, H. (1987). *Escola crítica e política cultural*. Cortez.
- Giroux, H. (1997). *Os professores como intelectuais. Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. (D. Bueno, Trad.). Artmed Editora.
- Glatter, R. (1992). A gestão como meio de inovação e mudança nas escolas. In A. Nóvoa (Coord). *As organizações escolares em análise* (pp. 144-161). Publicações Dom Quixote.
- Goldstein, H. (2004). International comparisons of student attainment: some issues arising from the PISA Study. *Assessment in Education*, 11(3), 319-330.
- Gomes, R. (1993). *Culturas de escola e identidades dos professores*. Educa Editora.
- Gomez, G., Flores, J., & Jiménez, E. (1996). *Metodologia de la investigacion cualitativa*. Ediciones Aljibe.
- Goodson, I. (1997). *A construção social do currículo*. Educa.
- Goodson, I. (2001). *O currículo em mudança. Estudos na construção social do currículo*. Porto Editora.

- Groon, P. (1986). Politics, Power and Management of Schools. In. E. Hoyle (Org.), *The Management of Schools* (pp. 44-46). Kogan Page.
- Guerra, I. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo. Sentidos e formas de uso*. Principia.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. McGraw-Hill de Portugal.
- Hill, M. & Hill, A. (2005). *Investigação por questionário*. Edições Sílabo.
- IAVE (2022). Provas e exames. IAVE. <https://bit.ly/3P3FRXs>
- INE (2018a). *Estatísticas - educação, formação e aprendizagem*. <https://bit.ly/3DxAtGV>
- INE (2018b). *Objetivos de desenvolvimento sustentável. Indicadores para Portugal - agenda 2030*. <https://bit.ly/3DDyhgS>
- INE (2021a). *Indicadores ODS para Portugal - Infografia*. <https://bit.ly/3Kbf7kr>
- INE (2021b). *Objectivos de desenvolvimento sustentável - Agenda 2030. Indicadores para Portugal - 2010/2020*. <https://bit.ly/3xL1F49>
- Jameson, F. (1991). *Postmodernism, or the cultural logic of late capitalism*. Duke University Press.
- Justino, J. D. (2017). Introdução. In CNE. *Lei de Bases do Sistema Educativo. Balanço e prospetiva*. Volume I (pp. 13-34). CNE.
- Kilpatrick, W. (2006). *O Método de projeto*. Livraria Pretexto e Edições Pedagogo.
- Kliebard, H. (1995) *The struggle for the American curriculum, 1893-1958*. Routledge.
- Larroyo, F. (1974). *História geral da pedagogia*. (Luiz Caruso, Trad.). Editora Mestre Jou.
- LaTorre, A., Del Rincon, D., & Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigacion educativa*. Hurtado Ediciones.
- Leite, C. (2002). *O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português*. Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Edições ASA.
- 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.
- Leite, C. (2019). Políticas de flexibilização do currículo nacional e sua relação com a melhoria. In J. C. Morgado, I. C. Viana, J. A. Pacheco (Org.), *Currículo, inovação e flexibilização* (pp. 83-94). De Facto Editores.
- Leite, C., & Fernandes, P. (2010). Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: que possibilidades e que constrangimentos. *Educação*, 33(3), 198-204.
- Leite, C., Fernandes, P., & Figueiredo, C. (2019). National curriculum vs curricular contextualisation: teachers perspectives. *Educational Studies*, 46(2), 259-272. <https://doi.org/10.1080/03055698.2019.1570083>
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., Boutin, G. (2008). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Instituto Piaget.
- Lima, L. (1998a). *A escola como organização e a participação na organização escolar. Um estudo da escola secundária em Portugal (1974-1988)*. Instituto de Educação e Psicologia/Centro de Estudos em Educação e Psicologia/Universidade do Minho.
- Lima, L. (1998b). *A escola como organização e a participação na organização escolar*. Instituto de Educação e Psicologia/Universidade do Minho.
- Lima, L. (1999). E depois de 25 de Abril de 1974. Centro(s) e periferia(s) das decisões no governo das escolas. *Revista Portuguesa de Educação*, 12(1), 57-80.
- 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. <https://bit.ly/3r0TEDO>
- Lima, L. (2008). *A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica*. Cortez Editora.
- Lima, L. (2011). *Administração escolar: estudos*. Porto Editora.
- Lima, L. (2020). Autonomia e flexibilidade curricular: quando as escolas são desafiadas pelo governo. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional* (Especial), 172-192. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2020.8505>

- Lima, L., & Sá, V. (Orgs.) (2017). *O governo das escolas. Democracia, controlo e performatividade*. Edições Húmus.
- Lima, L., Afonso, A., & Gomes, C. (2019). In F. Antunes. *Remar contra as desigualdades em educação: Práticas, vozes, percursos* (pp. 165-179). Edições Húmus.
- Lima, L., Sá, V., & Rego Silva, G. (2017). O que é a democracia na “gestão democrática das escolas”? In L. Lima & V. Sá (Orgs.), *O Governo das escolas. Democracia, controlo e performatividade*. Edições Húmus.
- Lima, L., Sá, V., & Torres, L. (Org.). (2020). *Diretores escolares em ação*. Fundação Manuel Leão.
- Lipovetsky, G. & Charles, S. (2018). *Os tempos hipermodernos*. (L. F. Sarmiento, Trad.). Edições 70.
- Lourenço, V. (Coord.). (2019). *PISA 2018 - Portugal. Relatório Nacional*. IAVE. <https://bit.ly/3MUeCge>
- Lyotard, J. F. (1989). *A condição pós-moderna*. Gradiva.
- Macdonald, J. (1995) Theory, practice and the hermeneutic circle. In B. Macdonald (Ed.), *Theory as prayeiful act, The collected essays of James B. Macdonald* (pp. 173-186). Peter Lang.
- Mager, R. (1983). *A formulação de objetivos de ensino*. Globo.
- Marconi, M., & Lakatos, E. (1990). *Técnicas de pesquisa*. Edições Atlas.
- Marques, F., Aníbal, G., Graça, V., & Teodoro, A. (2008). A unionização das políticas educativas no contexto europeu. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48, 93-110.
- Marques, R. (1998). *A arte de ensinar. Dos clássicos aos modelos pedagógicos contemporâneos*. Plátano, Edições Técnicas.
- Martins, E. (2001). *Autonomia, Administração e gestão das escolas portuguesas 1974-1999. Continuidade e Rupturas*. Ministério da Educação.
- Martins, G. O. (2005) *Autonomia das escolas. Enquadramento e conceito*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Martins, S. (2012). *Escola e estudantes da Europa. Estruturas, recursos e políticas de educação*. Editora Mundos Sociais.
- Mayo, E. (1933). *The human problems of an industrial civilization*. The Macmillan Company.

- McLaughlin, M. W., & Talbert, J. E. (2006). *Building school-based teacher learning communities: Professional strategies to improve student achievement*. Teacher College Press.
- Merriam, S. (1998). *Qualitative research and case study applications in education: Revised and expanded from case study research in education*. Jossey-Bass Publishers.
- Mertens, D. (1998). *Research methods in education and psychology: Integrating diversity with quantitative & qualitative approaches*. Sage Publications.
- Ministério da Educação (2021a). *Autonomia e Flexibilidade Curricular (AFC) - Relatório de Acompanhamento, Monitorização e Avaliação. Ano Letivo 2020/2021*. Direção-Geral da Educação. <https://bit.ly/36IniH7>
- Ministério da Educação (2021b). *Plano 21|23 Escola+*. <https://escolamais.dge.mec.pt/>
- Ministério dos Negócios Estrangeiros (2017). *Relatório nacional sobre a implementação da agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável - Portugal*. <https://bit.ly/38svSdC>
- Mons, N. (2007). *Les nouvelles politiques éducatives. La France fait-elle des bons choix?*. Presses Universitaires de France.
- Montessori, M. (1958). *Pédagogie scientifique: La découverte de l'enfant*. Desclée de Brouwer.
- Morais, J. (2019). Autonomia e flexibilidade curricular: o desafio de mudança das escolas. In J. C. Morgado, Viana, I., & Pacheco, J. A. (Orgs.), *Currículo, inovação e flexibilização* (pp. 95-111). De Facto Editores.
- Moreira, A. F., & Pacheco, J. A. (Orgs.). (2006). *Globalização e educação: desafios para políticas e práticas*. Porto Editora.
- Morgado, J. & Paraskeva, J. (2000). *Currículo: factos e significações*. Edições Asa.
- Morgado, J. C. & Silva, C. (2019). Articulação curricular e inovação educativa: caminhos para a flexibilidade e a autonomia. In J. C. Morgado, Viana, I., & Pacheco, J. A. (Orgs.), *Currículo, inovação e flexibilização* (pp. 129-148). De Facto Editores.
- Morgado, J. C. & Tomaz, C. (2010). Articulação curricular e sucesso educativo: parceria de investigação. In A. Estrela et al. (Orgs.), *A escola e o mundo do trabalho*. Atas do XVII Colóquio da AFIRSE. Universidade de Lisboa.
- Morgan, G. (1996). *Imagens da Organização*. Editora Atlas.
- Morin, E. (2002). *Os sete saberes para a educação do futuro*. Instituto Piaget.

- Moutsios, S. (2009). The transnationalization of education policy making: dominant institutions and policies. In R. Desjardins & K. Rubenson. (Eds.), *Research of vs. research for education policy: in an era of transnational education policy-making* (pp. 110-128). VDM Verlag.
- Neto-Mendes, A., Costa, J. A., & Ventura, A. (2003). Ranking de escolas em Portugal: Um estudo exploratório. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(1), 1-13.
- Nóvoa, A. (1992). Para uma análise das instituições escolares. In A. Nóvoa (Coord), *As organizações escolares em análise* (pp. 13-43). Publicações Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (2004). A educação cívica de António Sérgio vista a partir da Escola da Ponte (ou vice-versa). In R. Canário, F. Matos, & R. Trindade (Org.), *Escola da Ponte: defender a escola pública* (pp. 37-43). Prodefinições.
- OECD (1997). *Education at a glance: OECD indicators*. OECD.
- OECD (2016). *Global competency for an inclusive world*. OECD. <https://bit.ly/3J5TXDt>
- OECD (2018a). *Curriculum flexibility and autonomy in Portugal - an OECD review*. OECD. <https://bit.ly/3NIlyx4>
- OECD (2018b). *Preparing our youth for an inclusive and sustainable world. The OECD PISA global competence framework*. OECD. <https://bit.ly/3DG3HTO>
- OECD (2018c). *The future of education and skills: Education 2030*. OECD <https://bit.ly/3NIInSq>
- OECD (2019a). *El trabajo de la OCDE sobre educación y competencias*. OECD. <https://bit.ly/3vRBKVP>
- OECD (2019b). *OECD future of education and skills 2030. OECD learning compass 2030. A Series of concept notes*. OECD. <https://bit.ly/3F0nYV5>
- OECD (2019c). *TALIS 2018 - country note*. OECD. <https://bit.ly/3FfQEci>
- OECD (2019d). *TALIS 2018 results (Volume I): Teachers and school leaders as lifelong learners*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>.
- OECD (2019e). *Trends shaping education 2019*. OECD. <https://bit.ly/3uWeYM3>
- OECD (2020a). *Coronavirus special edition: Back to school. Trends Shaping Education Spotlights*, 21, OECD. <https://bit.ly/3j5yDne>

- OECD (2020b). *TALIS 2018 results (Volume II): Teachers and school leaders as valued professionals*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>.
- OECD (2021). *Education at a glance*. OECD. <https://bit.ly/3F3EcNh>
- Oliveira, E., & Ferreira. (2014). *Métodos de investigação. Da interrogação à descoberta científica*. Vida Económica - Editorial, SA.
- ONU (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. ONU. <https://bit.ly/3uQxmWt>
- ONU (2015). *Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development*. A/RES/70/1. <https://bit.ly/3J7yhgA>
- ONU (2017). *Work of the statistical commission pertaining to the 2030 agenda for sustainable development*. A/RES/71/313. <https://bit.ly/3LGt62y>
- Pacheco, J. A. (1995). *O Pensamento e a Acção do Professor*. Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2008). Estrutura curricular do sistema educativo português. In J. A. Pacheco (Org.), *Organização Curricular Portuguesa* (pp. 11- 52). Porto Editora.
- Pacheco, J. A., & Sousa, J. (2018). Políticas curriculares no período pós-LBSE (1986-2017). Ciclos de mudança na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundários. In J. A. Pacheco, M. C. Roldão, & M. T. Estrela (Orgs.), *Estudos de currículo* (pp. 129-176). Porto Editora.
- Pacheco, J. A., Roldão, M. C. & Estrela, M. T. (Orgs.). (2018). *Estudos de currículo*. Porto Editora.
- Palmeirão, C., & Alves, J. M. (Coord.). (2017). *Construir a autonomia e a flexibilização curricular. Os desafios da escola e dos professores*. Universidade Católica Editora. <https://bit.ly/3j59Gby>
- Paraskeva, J. M. (2005). Subversão e normalização do discurso. Epicentro (s) das políticas sociais do centro radical. In J. C. Morgado & M. P. Alves. *Mudanças educativas e curriculares... e os Educadores/ Professores? Atas do colóquio sobre formação de professores* (pp. 303-327). Universidade do Minho.
- Pardal, L. & Lopes, E. (2011). *Métodos e técnicas de investigação social*. Areal Editores.
- Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* Sage Publications.
- Pereira, G., Fraga, N., & Gouveia, F. (2021). Ensino remoto de emergência em tempos de pandemia da covid-19: que aprendizagens? Um estudo exploratório no ensino superior.

- Revista Portuguesa De Investigação Educacional*, (21), 1-22.
<https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2021.10132>
- Pereira, G., Fraga, N., & Gouveia, F. (2022). Educação e pandemia: desafios e constrangimentos das políticas emergentes. *Medi@ções*, 9(2), 6-20.
<https://bit.ly/37hBqqw>
- Perrenoud, P. (1999). Construir competências é virar as costas aos saberes? *Pátio. Revista pedagógica*, 11, 15-19. <https://bit.ly/35E7iW1>
- Perrenoud, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício do professor: Profissionalização e razão pedagógica*. Artmed Editora.
- Pinar, W. (Ed.) (1975). *Curriculum theorizing: the reconceptualists*. McCutchan.
- Poirier, J., Clapier-Valladon, S., & Raybaut, P. (1995). *Histórias de vida: Teoria e prática*. (João Quintela, Trad.). Celta Editora.
- Portugal (2017a). *Estratégia nacional de educação para a cidadania*. <https://bit.ly/3u7dEH2>
- Portugal (2017b). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. <https://bit.ly/3uTtgwT>
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Gradiva.
- Raposo, A. & Alves, J. M. (2013). Professores e contextos de trabalho: traços da ação docente na transição para um novo modelo de gestão. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 13, 27-47.
- Reimers, F., & Schleicher, A. (2020). *A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020*. OECD. <https://bit.ly/3uoaGgh>
- Rizvi, F. & Lingard, B. (2012). A OCDE e as mudanças globais nas políticas de educação. In R. Cowen, A. Kazamias, & E. Unterhalter. *Educação comparada. Panorama internacional e perspectivas*, vol. I. (pp. 531-551). UNESCO. <https://bit.ly/3u5H3kG>
- Robertson, S. (2022). Guardians of the Future: International Organisations, Anticipatory Governance and Education. *Global Society*, 36(2), 188-205.
<https://doi.org/10.1080/13600826.2021.2021151>
- Roldão, M. C. (2003a). *Diferenciação curricular revisitada - conceito, discurso e práxis*. Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2003b). *Avaliação de competências e gestão do currículo - as questões dos professores*. Editorial Presença.

- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de ensino - o saber e o agir do professor*. Porto: Fundação Manuel Leão.
- Roldão, M. C., & Almeida, S. (2018a). Conhecimento e currículo: como se seleciona o conhecimento “relevante”? In J. A. Pacheco, M. C. Roldão, & M. T. Estrela (Orgs), *Estudos de currículo* (pp. 89-128). Porto Editora.
- Roldão, M. C., & Almeida, S. (2018b). *Gestão curricular para a autonomia das escolas e professores*. DGE. <https://bit.ly/38m3ie1>
- Roldão, M. C., Peralta, H., & Martins, I. (2017). *Currículo do ensino básico e do ensino secundário - para a construção de aprendizagens essenciais baseadas no Perfil dos Alunos*. Ministério da Educação. <https://bit.ly/35kZF6I>
- Sahlberg, P. (2012). *Global Educational Reform Movement is here!* <https://bit.ly/3NL9M6i>
- Santos Guerra, M. (2003). *Tornar visível o quotidiano. Teoria e prática de avaliação qualitativa das escolas*. Edições ASA.
- Santos, B. S. (2020). *A cruel pedagogia do vírus*. Almedina. <https://bit.ly/3yYXjHk>
- Sanz, I., Sainz, J., & Capilla, A. (2020). *Efeitos da crise do coronavírus na educação*. Organização de Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura. <https://bit.ly/3twi9uj>
- Schleicher, A. (2020). *The impact of COVID-19 on education - Insights from Education at a Glance 2020*. OECD Publishing. <https://bit.ly/3x1D1vw>
- Silva, S. & Fraga, N. (2021a). Autonomia e Flexibilidade Curricular como Instrumentos Gestionários. O Caso de Portugal. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(2), 37-54. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.2.003>
- Silva, S. & Fraga, N. (2021b, 8 de julho). The curricular autonomy of schools: A case of a school on the edge of Europe. [Conference session]. *Twenty-eighth International Conference on Learning: Universalism or Particularism: Knowledge and Power in the Process of Decolonization*, Kraków, Poland. https://cgscholar.com/cg_event/events/L21/proposal/55395
- Silva, S. & Fraga, N. (2022). Autonomia e flexibilidade curricular. O caso de uma escola da Região Autónoma da Madeira. In H. Araújo e Sá & L. Morgado (Orgs.), *Livro de Atas do V ENJIE: Investigação em Educação e Responsabilidade Social - vozes dos jovens investigadores* (pp.153-167). Universidade de Aveiro. <https://doi.org/10.48528/tr7a-j538>

- Silva, S. & Fraga, N. (no prelo). O aluno como agente e cocriador dos processos de aprendizagem. Uma narrativa a partir da voz de alunos de uma escola de 3.º ciclo do ensino básico da Madeira. In *Livro de atas do VI ENJIE: Futuros da educação. Ciência cidadã e cocriação*. Centro de Estudos em Educação e Inovação e Politécnico de Leiria.
- Silva, S. & Fraga, N. (no prelo). O regime de autonomia e administração das escolas: do plano das intenções declaradas ao plano das ações. O caso da Região Autónoma da Madeira. *Revista Lusófona de Educação*.
- Silva, T. T. (2000). *Teorias do currículo*. Porto Editora.
- Silva, T. T. (Org.). (1993). *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. Artes médicas.
- Slater, L. (2008). Pathways to building leadership capacity. *Educational Management Administration & Leadership*, 36(1), 55-69.
- Slaterry, P. (1995) *Curriculum development in the post modern era*. Garland Publishing, Inc.
- Smart, B. (1993). *A pós-modernidade*. Publicações Europa-América.
- Sousa Fernandes, A. (2005). Descentralização, desconcentração e autonomia dos sistemas educativos: uma panorâmica europeia. In J. Formosinho, A. Sousa Fernandes, J. Machado, & F. Ferreira (2005). *Administração da educação, lógicas burocráticas e lógicas de mediação* (pp. 53-75). ASA.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em educação*. Livros Horizonte.
- Sousa, J. M. (2003). O currículo à luz da etnografia. *Revista Europeia de Etnografia da Educação*, 3, 119-125. <https://bit.ly/3u6m3dw>
- Sousa, J. M. (2007). Que currículo para a pós-modernidade? In *Actas do VIII Congresso da SPCE. Cenários da educação/formação: Novos espaços, culturas e saberes*. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. <https://bit.ly/37ez9fU>
- Sousa, J. M. (2009). O direito à educação: entre o discurso e a prática. In L. Rodrigues & P. Brazão (Orgs.), *Políticas educativas: discursos e práticas* (pp. 103-118). CIE-UMa. <https://bit.ly/3LKe6AZ>
- Sousa, J. M. (2011). Criação de conhecimento em contexto de pós-modernidade. In C. Fino & J. M. Sousa (Org.), *Pesquisar para mudar (a educação)* (pp. 65-85). CIE-UMa.

- Sousa, J. M. (2012). Currículo-como-vida. In M. A. Paraíso, R. A. Vilela, & S. R. Sales (Org.), *Desafios contemporâneos sobre currículo e escola básica* (pp. 13-24). Editora CRV. <https://bit.ly/3J454gh>
- Sousa, J. M. (2016). Currículo em tempo de mestiçagem. In *Revista de Estudos Curriculares*, 7(1), 14-24. <https://bit.ly/3u5DZVD>
- Sousa, J. M. (2018). Uma Escola que se esgotou. *Revista Mátria Digital*, 6, 825-839. <https://bit.ly/3NYrSC3>
- Sousa, J. M., & Fino, C. N. (2014). O pecado original do currículo. In M. J. Carvalho (Coord.), *Atas do XII Congresso da SPCE. Espaços de investigação, reflexão e ação interdisciplinar* (pp. 1267-1191). UTAD. <https://bit.ly/3j5tED2>
- SPCE (2020). *Carta ética da SPCE*. <https://bit.ly/3NYj7qA>
- Stake, R. (2007). *A arte da investigação com estudos de caso*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stoer, S. (2002). Educação e globalização: entre regulação e emancipação. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 63, 33-45.
- Taba, H. (1962). *Curriculum development: Theory and practice*. Harcourt Brace & World.
- Taylor, F. (1911). *The principles of scientific management*. Harper & Brothers.
- Teodoro, A. (2001). Organizações internacionais e políticas educativas nacionais: a emergência de novas formas de regulação transnacional, ou uma globalização de baixa intensidade. In S. Stoer, L. Cortesão, & J. A. Correia (Orgs.), *Transnacionalização da educação. Da crise da educação à “educação” da crise* (pp. 121-158). Edições Afrontamento.
- Teodoro, A. (2003). *Globalização e educação. Políticas educacionais e novos modos de governação*. Edições Afrontamento.
- Teodoro, A. (2011). *A educação em tempos de globalização neoliberal: os novos modos de regulação das políticas educacionais*. Liber Livro.
- Teodoro, A. (2012). Novos modos de regulação transnacional das políticas de educação: a regulação pelos resultados e o papel das comparações internacionais. In A. Teodoro, & E. Jezine (Orgs.), *Organizações internacionais e modos de regulação das políticas de educação. Indicadores e comparações internacionais* (pp.17-34). Liber Livro.
- Teodoro, A. (2020). *Contesting the global development of sustainable and inclusive education. Education reform and the challenges of neoliberal globalization*. Routledge.

- Toffler, A. (1970). *Choque do futuro*. Livros do Brasil.
- Torres, L. (1997). *Cultura organizacional escolar. Representações dos professores numa escola portuguesa*. Celta.
- Torres, L., Sá, V., & Lima, L. (2020). Concentração de poderes, autonomia operacional, erosão democrática. In L. Lima, V. Sá, & L. Torres (Org.), *Diretores escolares em ação* (pp. 283-298). Fundação Manuel Leão.
- Trindade, R. (2018). Gestão autónoma e flexível do currículo: Contributo para uma reflexão. In R. Trindade (Coord.), *Autonomia, flexibilidade e gestão curricular: Relatos de práticas* (pp.11-28). Leya Educação.
- Trindade, R., & Cosme, A. (2010). *Educar e aprender na escola - Questões, desafios e respostas pedagógicas*. Fundação Manuel Leão.
- Trindade, R., & Cosme, A. (2016). Instruir, aprender ou comunicar: Reflexão sobre os fundamentos das opções pedagógicas perspetivadas a partir do ato de ensinar. *Revista Diálogo Educacional*, 16(50), 1031-1051.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de investigação em educação*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tyler, R. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. The University of Chicago Press.
- UE (1992). *Tratado da União Europeia*. Jornal Oficial das Comunidades Europeias n.º C 191/1. <https://bit.ly/3vzxs5o>
- UE (2009). *Conclusões do Conselho de 12 de maio de 2009 sobre um quadro estratégico para a cooperação europeia no domínio da educação e da formação* (EF 2020) (2009/C 119/02). <https://bit.ly/3x1zFIW>
- UE (2015). *Relatório conjunto de 2015 do Conselho e da Comissão sobre a aplicação do quadro estratégico para a cooperação europeia no domínio da educação e da formação* (EF 2020) *Novas prioridades para a cooperação europeia no domínio da educação e da formação*. JO C 417 de 15/12/2015. <https://bit.ly/35CAhtg>
- UE (2018). *Estratégia da União Europeia para a Juventude 2019-2027*. <https://bit.ly/3OwlAtx>
- UE (2019). *Prioridades da União Europeia 2019-2024*. <https://bit.ly/3LfIK59>
- UNESCO (1990). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. UNESCO. <https://bit.ly/38l6qqd>

- UNESCO (1996). *Educação: um tesouro a descobrir - relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI*. Edições ASA.
- UNESCO (2016a). *Declaração de Incheon: Educação 2030: Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos*. UNESCO. <https://bit.ly/3HuulkO>
- UNESCO (2016b). *Repensar a Educação - Rumo a um bem comum mundial?* UNESCO.
- UNESCO. (2017). *Manual para garantir inclusão e equidade na educação*. UNESCO. <https://bit.ly/3wKTqUX>
- UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: a new social contract for education*. UNESCO. <https://bit.ly/3kkZPyY>
- Valles, M. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social: Reflexión metodológica y práctica profesional*. Ed. Síntesis Sociología.
- Van Haecht, A. (2005). Les rhétoriques éducatives des organisations internationales recontextualisées en Communauté française de Belgique. *Revue de l'Institut de Sociologie* 1(2), 114-127.
- Vasconcelos, A. (2021). E agora? O que os tempos da pandemia me ensinaram. Reflexões de uma pedopsiquiatra a partir do que aprendeu com estes tempos de pandemia. In CNE. *Estado da Educação 2020* (pp. 246-251). CNE. <https://bit.ly/3vExHgT>
- Weber, M. (1982). *Ensaio de sociologia*. Zahar.
- Yin, R. (2005). Estudo de caso: *planejamento e métodos*. Bookman.
- Young, M. (2007). Para que servem as escolas? *Educação & Sociedade*, 101, 1287-1302.
- Young, M. (2009). Education, globalization and the ‘voice of knowledge’. *Journal of Education and Work*, 22(3), 193-204.
- Young, M. (2010). *Conhecimento e currículo. Do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação*. Porto Editora.

Referências legislativas

- Constituição da República Portuguesa, de 2 de abril de 1976, alterada pelas Leis Constitucionais n.ºs 1/82, de 30 de setembro; 1/89, de 8 de julho; 1/92, de 25 de novembro; 1/97, de 20 de

setembro, 1/2001; de 12 de dezembro; 1/2004, de 24 de julho e 1/2005, de 12 de Agosto.
Aprova a Constituição da República Portuguesa.

Decreto Legislativo Regional n.º 11/2020/M, de 29 de julho. Diário da República n.º 146/2020, Série I. 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.

Decreto Legislativo Regional n.º 17/92/M, de 30 de abril. Diário da República n.º 100/1992, Série I-A. Adapta à Região Autónoma da Madeira o Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro, que estabelece o regime jurídico de autonomia das escolas.

Decreto Legislativo Regional n.º 28/2016/M, de 15 de julho. Diário da República n.º 135/2016, Série I. Regula os concursos para seleção e recrutamento do pessoal docente da educação, dos ensinos básico e secundário e do pessoal docente especializado em educação e ensino especial da Região Autónoma da Madeira. Alterado pelo Decreto Legislativo Regional n.º 9/2018/M, de 29 de junho, e pelo Decreto Legislativo Regional n.º 9/2021/M, de 14 de maio.

Decreto Legislativo Regional n.º 4/2000/M, de 31 de janeiro. Diário da República n.º 25/2000, Série I-A. Alterado pelo Decreto Legislativo Regional n.º 21/2006/M, de 21 de junho. Diário da República n.º 118/2006, Série I-A. Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação e de ensino públicos da Região Autónoma da Madeira.

Decreto Legislativo Regional n.º 6/2008/M, de 25 de fevereiro. Diário da República n.º 39/2008, Série I. Alterado pelo Decreto Legislativo Regional n.º 17/2010/M, de 18 de agosto e pelo Decreto Legislativo Regional n.º 20/2012/M, de 20 de agosto. Diário da República n.º 167/2012, Série I. Aprova o Estatuto da Carreira Docente da Região Autónoma da Madeira.

Decreto n.º 3-A/2021, de 14 de janeiro. Diário da República n.º 9/2021, 1.º Suplemento, Série I. Regulamenta o estado de emergência decretado pelo Presidente da República.

Decreto n.º 3-C/2021, de 22 de janeiro. Diário da República n.º 15/2021, 1.º Suplemento, Série I. Altera a regulamentação do estado de emergência decretado pelo Presidente da República.

Decreto n.º 3-D/2021, de 29 de janeiro. Diário da República n.º 20/2021, 1.º Suplemento, Série I. Regulamenta o estado de emergência decretado pelo Presidente da República.

Decreto n.º 4/2021, de 13 de março. Diário da República n.º 50-A/2021, Série I. Regulamenta o estado de emergência decretado pelo Presidente da República.

Decreto-Lei n.º 10-A/2020, de 13 de março. Diário da República n.º 52/2020, 1.º Suplemento, Série I. Estabelece medidas excecionais e temporárias relativas à situação epidemiológica do novo Coronavírus - COVID 19.

Decreto-Lei n.º 10-B/2021, de 4 de fevereiro. Diário da República n.º 24/2021, 2.º Suplemento, Série I. Alterado pelo Decreto-Lei n.º 22-D/2021, de 22 de março, pela Lei n.º 31-A/2021, de 25 de maio, pelo Decreto-Lei n.º 78-A/2021, de 29 de setembro e pelo Decreto-Lei n.º 104/2021, de 27 de novembro. Estabelece medidas excecionais e temporárias na área da educação, no âmbito da pandemia da doença COVID-19, para 2021.

Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio. Diário da República n.º 102/1998, 1.º Suplemento, Série I-A. Alterado pela Lei n.º 24/99 de 22 de maio. Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respetivos agrupamentos.

Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho. Diário da República n.º 129/2012, Série I. Alterado pelo Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho, pelo Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro, e pelo Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril. Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos, da avaliação dos conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 14-G/2020, de 13 de abril. Diário da República n.º 72/2020, 2.º Suplemento, Série I. Alterado pelo Decreto-Lei n.º 20-H/2020, de 14 de maio, pela Lei n.º 20/2020, de 1 de julho, e pelo Decreto-Lei n.º 68/2020, de 15 de setembro. Estabelece as medidas excecionais e temporárias na área da educação, no âmbito da pandemia da doença COVID-19.

Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio. Diário da República n.º 107/1991, Série I-A. Aprova o regime jurídico de direção, administração e gestão escolar.

Decreto-Lei n.º 27-B/2022, de 23 de março. Diário da República n.º 58/2022, 1.º Suplemento, Série I. Estabelece medidas excecionais e temporárias relativamente à avaliação, aprovação e conclusão dos ensinos básico e secundário e para efeitos de acesso ao ensino superior.

Decreto-Lei n.º 364/79, de 4 de setembro. Diário da República n.º 204/1979, Série I. Transfere para a Região Autónoma da Madeira certos serviços do Ministério da Educação e Investigação Científica.

Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro. Diário da República n.º 29/1989, Série I. Estabelece o regime jurídico de autonomia das escolas oficiais dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário.

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, alterado pela Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro. Diário da República n.º 129/2018, Série I. Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva.

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, alterado pelo Decreto-Lei n.º 70/2021, de 3 de agosto. Diário da República n.º 129/2018, Série I. Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens.

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro. Diário da República n.º 15/2001, Série I-A. Aprova a reorganização curricular do ensino básico.

Decreto-Lei n.º 7/2001, de 18 de janeiro. Diário da República n.º 15/2001, Série I-A. Aprova a revisão curricular do ensino secundário.

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril. Diário da República n.º 79/2008, Série I. Alterado pelo Decreto-Lei n.º 224/2009, de 11 de setembro e pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 02 de julho. Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Despacho n.º 240/2018, de 24 de julho. Jornal Oficial da Região Autónoma da Madeira, n.º 108, Série II. Alterado pelo Despacho n.º 457/2020, de 24 de novembro. Estabelece a atribuição de um crédito global de tempos letivos semanais, por cada ano escolar, para a constituição das estruturas de gestão intermédia, de articulação curricular e de coordenação pedagógica, para a adoção e desenvolvimento de estratégias capazes de dar respostas diferenciadas a todos os alunos, com vista ao seu sucesso educativo, para o desenvolvimento da educação para a cidadania, da formação pessoal e social dos alunos e para a aplicação de medidas de complemento e enriquecimento curriculares, não incluindo, este crédito global, os tempos correspondentes à componente não letiva e os decorrentes da aplicação da tabela do Despacho n.º 29/2001, de 17 de agosto.

Despacho n.º 3721/2017, de 3 de maio. Diário da República n.º 85/2017, Série II. Autoriza a realização de projetos-piloto de inovação pedagógica (PIIP), em regime de experiência pedagógica, durante três anos escolares.

Despacho n.º 48/2019, de 15 de fevereiro. Jornal Oficial da Região Autónoma da Madeira, n.º 28, Série II. Designa Marco Paulo Ramos Gomes, Diretor Regional de Educação, representante da Região, na equipa de coordenação nacional, bem como os elementos que compõem a equipa responsável pelo acompanhamento da aplicação da autonomia e flexibilidade curricular, prevista no Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, nos estabelecimentos de ensino da Região.

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

Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho. Diário da República n.º 143/2017, Série II. Homologa o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Despacho n.º 6605-A/2021, de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2021, 1.º Suplemento, Série II. Procede à definição dos referenciais curriculares das várias dimensões do desenvolvimento curricular, incluindo a avaliação externa.

Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho. Diário da República n.º 138/2018, 1.º Suplemento, Série II. Homologa as Aprendizagens Essenciais do Ensino Básico.

Despacho n.º 8476-A/2018, de 31 de agosto. Diário da República n.º 168/2018, 2.º Suplemento, Série II. Homologa as Aprendizagens Essenciais do Ensino Secundário - disciplinas dos cursos científico-humanísticos de Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas, Línguas e Humanidades e Artes Visuais.

Despacho n.º 9726/2018, de 17 de outubro. Diário da República n.º 200/2018, Série II. Cria uma equipa de coordenação nacional, coadjuvada por uma equipa técnica e por equipas regionais, com a missão de acompanhar, monitorizar e avaliar a aplicação do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, bem como do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, definindo ainda o âmbito territorial de intervenção das equipas regionais.

Despacho Normativo n.º 6173/2016, de 10 de maio. Diário da República n.º 90/2016, Série II. Cria o Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania.

Lei n.º 13/91, de 5 de junho, Diário da República n.º 128/1991, Série I-A. Alterada pela Lei n.º 139/99, de 21 de agosto e pela Lei n.º 12/2000, de 21 de junho. Aprova o Estatuto Político-Administrativo da RAM.

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. Diário da República n.º 237/1986, Série I. Alterada pela Lei n.º 115/97, de 19 de setembro, pela Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto, e pela Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto. Define a Lei de Bases do Sistema Educativo.

Lei n.º 47/2006, de 28 de agosto. Diário da República n.º 165/2006, Série I. Alterada pela Lei n.º 72/2017, de 16 de agosto e pela Lei n.º 96/2019, de 4 de setembro, retificada pela Declaração de Retificação n.º 51/2019, de 7 de outubro, pelo Decreto-Lei n.º 5/2014, de 14 de janeiro e pela Portaria n.º 81/2014, de 9 de abril. Define o regime de avaliação, certificação e adoção dos manuais escolares do ensino básico e do ensino secundário, bem como os princípios e objetivos a que deve obedecer o apoio socioeducativo relativamente à aquisição e ao empréstimo de manuais escolares.

Lei n.º 62/2007, de 10 de setembro. Diário da República n.º 174/2007, Série I. Regime jurídico das instituições de ensino superior.

Portaria n.º 181/2019, de 11 de junho. Diário da República n.º 111/2019, Série I. 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.

Portaria n.º 313/2022, de 20 de junho. Jornal Oficial da Região Autónoma da Madeira, n.º 106, Série I. Estabelece os procedimentos da matrícula e respetiva renovação, as condições e regras relativas à organização dos horários das crianças e dos alunos, constituição de grupos, salas e turmas, turnos ou desdobramentos de turmas e princípios de natureza pedagógica.

Resolução de Conselho de Ministros 53-D/2020, de 2 de julho. Diário da República n.º 139/2020, 2.º Suplemento, Série I. Estabelece medidas excecionais e temporárias para a organização do ano letivo 2020/2021, no âmbito da pandemia da doença COVID-19.

Resolução do Conselho de Ministros n.º 23/2016, de 11 de abril. Diário da República n.º 70/2016, Série I. Cria o Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar.