

DM

**Educação no Museu**  
**Entre a flexibilidade curricular e a inovação pedagógica**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**Liliana Regina Quintal Melim**

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - INOVAÇÃO PEDAGÓGICA



UNIVERSIDADE da MADEIRA

*A Nossa Universidade*

[www.uma.pt](http://www.uma.pt)

março | 2023

**Educação no Museu**  
**Entre a flexibilidade curricular e a inovação pedagógica**  
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**Liliana Regina Quintal Melim**  
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

ORIENTAÇÃO  
Liliana Maria Gonçalves Rodrigues de Góis



Faculdade de Ciências Sociais  
Departamento de Ciências da Educação  
Mestrado em Ciências da Educação - Inovação Pedagógica

**Dissertação**

**Educação no museu: entre a flexibilidade curricular e a inovação pedagógica**

Discente: Líliliana Regina Quintal Melim

Funchal 2023



Faculdade de Ciências Sociais  
Departamento de Ciências da Educação  
Mestrado em Ciências da Educação - Inovação Pedagógica

**Dissertação**

**Educação no museu: entre a flexibilidade curricular e a inovação pedagógica**

**Museum education: between curricular flexibility and pedagogical innovation**

**Éducation au musée: entre flexibilité curricular et innovation pédagogique**

**Educación en el museo: entre la flexibilidad curricular y la innovación pedagógica**

Discente: Liliana Regina Quintal Melim

Funchal 2023

## **Agradecimentos**

À Professora Doutora Liliana Rodrigues, o meu profundo obrigado, pela partilha de conhecimento, pela exigência e amizade. A sua orientação foi excecional.

Ao Professor Doutor Fernando, diretor do curso, por se disponibilizar sempre que foi preciso, serei eternamente grata.

A todos os docentes do Mestrado em Inovação Pedagógica, pelo acompanhamento e ensinamentos que considero de excelência.

Aos colegas de mestrado, pela partilha e verdadeira amizade.

Ao Diretor do MASF, Dr. João Henrique Silva, pela compreensão e dispensa para que este trabalho se pudesse desenvolver.

Ao Martinho Mendes pelo incentivo que me levou a realizar este mestrado.

A toda a equipa do MASF que colaborou com as iniciativas realizadas.

À Escola A.

À docente D.C.

À docente M.J.

Ao docente J.A.

Aos estudantes da Escola A.

À Cátia, pelo ombro amigo, incentivo e preocupação.

À Petra pelos desabafos.

Às queridas Helena, Gabriela, Tina, Arménia e Juliana, pela compreensão e motivação.

Aos meus sogros, Tolentino e Zélia, que entenderam as ausências.

Aos meus irmãos pelo apoio.

Aos meus queridos pais, Evangelista e Ludovina, pelo dom da vida, pelo amor, compreensão e por sempre acreditarem em mim.

A ti Afonso, meu companheiro e maior apoio, sem ti esta aventura não seria possível.

Para ti Júlia, a minha gratidão, por entenderes a ausência e os dias fechados em trabalho, sem nunca reclamar. Por me ensinares o que é ser generoso. A mãe dedica-te este trabalho, para que te inspire sempre a fazeres o teu melhor e que acredites que és capaz de tudo o que quiseres.

## **Resumo**

O principal propósito desta investigação é perceber se as práticas pedagógicas do museu M1 na sua dimensão educativa não-formal, como recurso educativo, complementa as novas práticas implementadas nas instituições formais de educação, designadas de Autonomia e Flexibilidade Curricular (AFC) e compreender se estas podem se configurar em inovação pedagógica.

Este estudo fundamenta-se no paradigma de investigação qualitativo através do método de estudo de caso, com características etnográficas, e sustenta-se na descrição e compreensão da cultura decorrente das práticas que se movem neste espaço recorrendo ao trabalho de campo e estudo de caso enquanto metodologia de investigação. Para o levantamento de dados serão empregues as técnicas da observação participante e da entrevista etnográfica, esta investigação é assistida por instrumentos de recolha de gravação de áudio, vídeo e imagem.

***Palavras-chave:*** museu, educação não-formal, currículo informal, flexibilidade curricular

**Abstract**

The main purpose of this research is to understand whether the educational practices of the museum M1 in its non-formal educational dimension, as an educational resource, complements the new practices implemented in formal educational institutions, called Autonomy and Curricular Flexibility (ACF) and understand whether these can be configured in pedagogical innovation.

This study is based on the qualitative research paradigm, through the case study method, with ethnographic characteristics, and is based on the description and understanding of the culture resulting from the practices that move in this space resorting to field work and case study as an investigation methodology. For data collection will be used the techniques of participant observation and ethnographic interview, this investigation is assisted by instruments for recording audio, video and image recording.

**Keywords:** museum, non-formal education, informal curriculum, curriculum flexibility

## Résumé

L'objectif principal de cette enquête est de comprendre si les pratiques pédagogiques du musée M1 dans sa dimension éducative non formelle, en tant que ressource éducative, complètent les nouvelles pratiques mises en œuvre dans les établissements d'enseignement formel, appelées Autonomie et Flexibilité Curriculaires (AFC) et de comprendre si ceux-ci peuvent être configurés en innovation pédagogique.

Cette étude est basée sur le paradigme de la recherche qualitative à travers la méthode d'étude de cas, avec des caractéristiques ethnographiques, et est basée sur la description et la compréhension de la culture résultant des pratiques qui se déplacent dans cet espace, en recourant au travail de terrain et à l'étude de cas comme méthodologie de recherche. Pour la collecte des données, des techniques d'observation participante et d'entretien ethnographique seront utilisées. Cette enquête est assistée par des instruments d'enregistrement audio, vidéo et d'images.

**Mots-clés:** musée, éducation non formelle, curriculum informel, flexibilité du curriculum

## **Resumen**

El propósito principal de esta investigación es comprender si las prácticas pedagógicas del museo M1 en su dimensión educativa no formal, como recurso educativo, complementan las nuevas prácticas implementadas en las instituciones educativas formales, denominadas Autonomía y Flexibilidad Curricular (AFC) y para comprender si estos pueden configurarse en la innovación pedagógica.

Este estudio se sustenta en el paradigma de investigación cualitativa a través del método de estudio de caso, con características etnográficas, y se fundamenta en la descripción y comprensión de la cultura resultante de las prácticas que se mueven en este espacio, recurriendo al trabajo de campo y al estudio de caso como metodología de investigación. Para la recolección de datos se utilizarán técnicas de observación participante y entrevista etnográfica, esta investigación es asistida por instrumentos de grabación de audio, video e imágenes.

***Palabras clave:*** museo, educación no formal, currículo informal, flexibilidad curricular

**Siglas**

AE = Aprendizagens essenciais

AE = Agrupamento de escolas

AFC = Autonomia e Flexibilidade Curricular

Cedefop = European Centre for the Development of Vocational Training

DAC = Domínios de autonomia curricular

DGE = Direção Geral da Educação

EV = Educação Visual

FOFA = Forças, Oportunidades, Fraquezas e Ameaças

GDF = Grupos de Discussão Focal

HGP = História e Geografia de Portugal

ICOM = International Council of Museums

MASF = Museu de Arte Sacra do Funchal

MEC = Ministério da Educação e Ciência

OCDE = Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PFAC = Projeto de autonomia e flexibilidade curricular

PPIP = Projetos-piloto de Inovação Pedagógica

RAM= Região Autónoma da Madeira

SWOT = Strengths, Weaknesses, Opportunities e Threats

UIS = UNESCO, Institute for Statistics

## Sumário

### Índice

Siglas.....	VIII
ÍNDICE DE TABELAS.....	XI
ÍNDICE DE QUADROS .....	XI
ÍNDICE DE FIGURAS.....	XI
INTRODUÇÃO .....	1
Capítulo I - Problemática .....	3
1. Problemática de investigação.....	3
2. Questão de Investigação .....	3
2.1. Objetivo Geral.....	4
2.2. Objetivos Específicos.....	4
3. Delimitação do campo de estudo .....	4
Capítulo II – Revisão da Literatura.....	5
1. Educação não-formal – contextualização .....	5
1.1. Educação informal, não-formal e formal - diferenças e complementaridades .....	7
1.2. Ambientes de educação não-formal, espaços privilegiados para a aprendizagem .....	10
2. O currículo e as suas definições.....	14
3. A implementação do currículo.....	17
4. Diretrizes para uma Autonomia e Flexibilização Curricular (AFC).....	20
5. AFC - Análise, desafios e impactos .....	24
6. Inovação Pedagógica .....	30
6.1. Entraves à inovação pedagógica .....	35
6.2. Inovação pedagógica - da utopia à realidade .....	37
7. A aprendizagem a partir do Construcionismo .....	39
8. Museus. Lugares de conhecimento .....	43
9. Educação em museus como inovação pedagógica.....	47
Capítulo III - Metodologia .....	49
1. Metodologia de investigação – descrição teórica .....	49
1.1. Dimensão ética da investigação .....	53
1.2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados .....	55
1.3. Análise de dados .....	57
Capítulo IV – Trabalho empírico .....	58

1. Descrição do contexto - O M1 .....	58
2. A Flexibilidade Curricular e a educação em museus.....	61
3. Caracterização dos informantes .....	67
4. Impacto das aprendizagens no M1 - Estudo de caso .....	68
5. Tratamento dos dados .....	70
5.1. Entrevistas.....	70
5.2. Análise de conteúdo das entrevistas - síntese .....	73
3.3. Inquéritos por questionário .....	84
5.3. Análise dos inquéritos por questionário.....	84
5.4. Cruzamento de dados das entrevistas realizadas aos docentes e os inquéritos direcionados aos discentes .....	104
Conclusões .....	111
Reflexões pessoais .....	117
Referências bibliográficas.....	119
Outras referências .....	123
ANEXOS .....	125
ANEXO 1.....	126
Análise de conteúdo das entrevistas – leitura horizontal .....	126
ANEXO 2.....	153
Declaração de consentimento docente .....	153
ANEXO 3.....	155
Declaração de consentimento discente .....	155
ANEXO 4.....	158
Guião da entrevista à docente responsável pelo projeto .....	158
ANEXO 5.....	161
Guião da entrevista aos docentes implementadores do projeto .....	161
ANEXO 6.....	165
Transcrição da entrevista da docente DC - responsável pelo projeto .....	165
ANEXO 7.....	172
Transcrição da entrevista da docente MJ - aplicadora do projeto.....	172
ANEXO 8.....	183
Transcrição da entrevista do docente JA - aplicador do projeto .....	183
ANEXO 9.....	189
Guião do inquérito por questionário – alunos.....	189

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1- Idade e género dos respondentes ao inquérito por questionário .....	67
Tabela 2 - Quais as atividades da escola em que os estudantes costumam participar .....	85
Tabela 3 - Quais as atividades da escola que os estudantes mais apreciam participar .....	85
Tabela 4 - Tipo de atividades que os estudantes preferem que sejam desenvolvidas nas aulas .....	86
Tabela 5 - Quais as formas de apresentação dos trabalhos que os estudantes preferem .....	87

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1- exemplo de uma oficina no âmbito do Projeto MASFléxivel .....	62
Quadro 2 - Caracterização dos docentes entrevistados.....	67
Quadro 3 - Categorização e Classificação – Análise de conteúdo das entrevistas .....	70
Quadro 4 - Respostas ambíguas dos estudantes às perguntas “Sentes que aprendes mais ao trabalhar um tema geral englobando várias disciplinas?” e Sentes que aprendes mais ao trabalhar um tema geral englobando várias disciplinas? .....	89
Quadro 5 - Atividades realizadas na sala ou fora desta que os estudantes preferem.....	94
Quadro 6 - Atividades que os estudantes menos gostaram de realizar enquadradas no projeto .....	95

## ÍNDICE DE DIAGRAMAS

Diagrama 1 - Modelo educativo em circuito aberto para o serviço educativo do MASF (Diagrama de Martinho Mendes, 2013, p.190).....	49
--	----

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1- Teorias da Educação (Hein, 1998, p.346).....	44
Figura 2- Oficina todos a Bordo! No MASF. ....	65
Figura 3- Oficina todos a Bordo! Na escola. ....	65

## INTRODUÇÃO

No início do séc. XIX instaurou-se um modelo de educação que visava suprir as necessidades económicas de uma época industrializada, com lacunas de uma classe de trabalhadores pouco instruída para os novos postos que ocupava. É urgente que, atualmente, se considere as profundas alterações sociais e se rompa definitivamente com esse mesmo modelo esgotado e insuficiente.

As exigências laborais alteram-se a uma velocidade assustadora, assistimos à fase da “sociedade líquido-moderna”, “a cultura é feita na medida da liberdade de escolha individual” (Bauman, 2010, p.33). No entanto, a escola conserva as suas práticas quase inalteradas. É perceptível a vários níveis que a escola não acompanha as velozes transformações falhando, sistematicamente, na sua missão de promover melhores aprendizagens, afastando o atual aprendiz do cidadão que desejamos no futuro e dificultando o exercício dessa liberdade individual. Sendo que a “cultura de hoje é feita de ofertas, não de normas” (Bauman, 2010, p.33), a escola, que por vezes orienta para escolhas premeditadas, tem um papel decisivo na preparação do indivíduo para a nova realidade, imprevisível e instável.

A recente implementação da Autonomia e Flexibilidade Curricular (AFC) estabelecida pelo Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, e os seus princípios orientadores, prevêem-se precursores na mudança de paradigma em educação em Portugal e que há muito se ambiciona. Cabe à instituição escola adaptar-se fazendo uso assertivo da autonomia que lhe foi conferida. O disposto no referido decreto enuncia como prioridade do programa do XXI Governo Constitucional: “a concretização de uma política educativa centrada nas pessoas que garanta a igualdade de acesso à escola pública, promovendo o sucesso educativo e, por essa via, a igualdade de oportunidades.” (Decreto-Lei 55/2018 de 6 de julho)

As medidas expressas pelo Ministério da Educação no âmbito da escolaridade obrigatória antecipam um novo perfil de aluno, legislado no documento Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, homologado pelo Despacho n.º 6478/2017 de 26 de julho, de ora em diante referido como Perfil dos Alunos. Os princípios neste estabelecidos têm como objetivo primordial a “Educação para todos” direito consagrado pela UNESCO, considerando a instabilidade do mundo atual, tal como a sua diversidade cultural num clima de “equilíbrio entre conhecimento, compreensão, criatividade e sentido crítico” (p.5), visa um cidadão ativo responsável e autónomo, capaz de construir o seu lugar no mundo com uma consciência plena

no exercício da cidadania. Apesar das recentes implementações, estes e outros princípios para que sejam efetivamente alcançados carecem de uma ação mais holística da educação para que se configure numa verdadeira rutura com o paradigma vigente. Sabendo que a escola não é o único espaço onde se podem desenvolver aprendizagens significativas, é urgente considerar e valorizar outras dimensões da educação para extravasar os desejáveis limites para a formação integral do indivíduo.

Nesta visão, pretendo investigar e perceber as práticas educativas no M1, na sua dimensão educativa não-formal, como um recurso educativo complementar às novas práticas implementadas nas instituições formais de educação. Para definir uma problemática de estudo parto de algumas questões.

Pode o M1 ser uma ferramenta valiosa e um meio auxiliar na implementação da flexibilidade curricular nas escolas? Como? Esta articulação, se existe, configura-se em inovação pedagógica?

Para responder a esta e outras questões que naturalmente surjam no desenvolvimento do processo, este estudo fundamenta-se no paradigma de investigação qualitativa. Pretendo descrever e compreender a cultura decorrente das práticas que se movem neste espaço recorrendo ao trabalho de campo e estudo de caso. Para o levantamento de dados serão empregues as técnicas da observação participante, da entrevista etnográfica, semiestruturada e inquéritos por questionário. Esta investigação foi assistida por instrumentos de recolha de gravação de áudio para as entrevistas e pela recolha de informação na plataforma *Google Docs* no que se refere à aplicação dos inquéritos por questionário. Durante esta investigação são garantidos o anonimato e a confidencialidade de todos os informantes, através da atribuição da anonimização.

A presente dissertação está redigida segundo as normas de citação e referências da sétima edição da Associação Americana de Psicologia (APA).

## Capítulo I - Problemática

### 1. Problemática de investigação

A implementação do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, e os princípios orientadores vigentes prometem-se precursores na mudança de paradigma em Portugal. As escolas, desde a sua obrigatoriedade em 2018, têm se adaptado a esta oferta com autonomia de “uma gestão superior a 25 % do total da carga horária das matrizes curriculares/base”, (Artigo 4.º da Portaria n.º 181/2019 de 11 de junho) de modo a implementar planos de inovação curricular, pedagógica e/ou organizacional.

O objetivo desta investigação será compreender os possíveis contributos da educação não-formal exercida no espaço do M1 como complemento às instituições educativas formais na implementação da AFC e pela presente ação tentarmos compreender de que modo essa implementação se configura como inovação pedagógica. Sabemos que a escola atual não opera isolada e, cada vez mais, observamos que as instituições externas a esta oferecem benefícios e ambientes ricos em aprendizagem.

Uma vez que a flexibilidade curricular existe no contexto da educação formal, será possível como educadora construir uma *dimensão* do currículo dentro da instituição em que exerço a minha prática pedagógica e que vá ao encontro do currículo formal numa perspetiva inovadora e de complemento, recorrendo a estratégias de aprendizagem que articulem a gestão flexível do currículo escolar no contexto do currículo informal do M1?

### 2. Questão de Investigação

Podem as práticas pedagógicas desenvolvidas no M1 articuladas com a flexibilidade curricular, se configurar como inovação pedagógica?

## **2.1. Objetivo Geral**

Compreender se as dinâmicas do M1 e as suas ações, articuladas com a flexibilidade curricular exercidas nas instituições formais de educação, se configuram como inovação pedagógica.

## **2.2. Objetivos Específicos**

- Descrever a cultura existente;
- Desenvolver e observar as práticas pedagógicas de um ambiente não-formal de aprendizagem;
- Descrever as ações do M1 no âmbito da educação não-formal e do seu currículo informal;
- Compreender de que modo a flexibilidade curricular dialoga com a inovação pedagógica.

## **3. Delimitação do campo de estudo**

O campo desta investigação como já referido será o M1. Este museu nasceu a 1 de junho de 1955, criado com o propósito de reunir num só espaço a rica coleção de arte flamenga patente na ilha da Madeira. Expõe um conjunto patrimonial de coleções de pintura, escultura, ourivesaria, têxteis e paramentaria religiosas que refletem um espaço temporal de cinco séculos de história da Região Autónoma da Madeira (RAM). Completa em 2021, 28 anos desde a fundação do seu Serviço Educativo, o primeiro desta natureza na região. Tem desenvolvido ao longo dos anos programas de estudo e comunicação das suas coleções junto dos vários utentes, tendo como finalidades primordiais a preservação, investigação e divulgação de património artístico proveniente das igrejas e capelas da Diocese do Funchal e/ou particulares.

O Serviço Educativo do M1 procura por meio das suas iniciativas reforçar as relações entre o Museu e a comunidade, nomeadamente o universo escolar. Existe também a preocupação em incluir diversos níveis etários e sociais que não apenas o público escolar. As

atividades são planejadas para explorar de forma enriquecedora as coleções do M1 assentes nos princípios da educação estética, artística e patrimonial.

## **Capítulo II – Revisão da Literatura**

### **1. Educação não-formal – contextualização**

O modelo escolar esgotou as suas possibilidades quanto ao sucesso da aprendizagem, ao insistir nos processos centrados na tónica do professor e no ensino. A aprendizagem foi secundarizada, falhando a missão de efetivamente conduzir os estudantes a aprender mais e melhor. Por todas estas razões, compreende-se agora que a escolaridade como predominante veículo de educação tenha sido ao longo dos últimos séculos sobrevalorizada, no sentido de que este seria o único meio reconhecido para o efeito de formar o cidadão, depreciando outras modalidades de educação, como se depreende da seguinte reflexão Trilla (1993): “Incluso en las sociedades escolarizadas, la escuela es siempre únicamente un momento del proceso educativo global de los individuos y las colectividades. Con la escuela coexisten siempre otros muchos y variados mecanismos educativos” (p.17). É esta a reflexão que se pretende, isto é, compreender outros espaços que produzem conhecimento e como os podemos alicerçar à escola de forma a construir novos modos de aprender, enriquecendo a experiência educativa dos que deles dependem.

Bento (2007) refere que “a maior parte daquilo que sabemos não foi aprendido na escola e esta na sua forma moderna é uma invenção recente” (p.124), esta reflexão leva-nos a questionar onde situamos tudo aquilo que aprendemos fora dos limites da escola. Ao analisarmos as circunstâncias em que acontece esta aprendizagem extraescola, constatamos que ao longo das nossas vidas passamos muito mais tempo na informalidade das relações com os nossos familiares e amigos, no entanto, pouco se reconhece dessa experiência de vida que nos molda como indivíduos.

A validação da formação do sujeito é aquela legalmente reconhecida pelo Estado, é a que adquirimos dentro do sistema de ensino através da certificação dos vários níveis de ensino. A aprendizagem ao longo da vida, o conhecimento adquirido fora dos limites da educação formal, através da partilha das várias experiências culturais, desportivas ou até religiosas, efetivamente contribui também para a formação do indivíduo, e atinge por vezes um papel determinante na sua construção social. Existiu outrora a visão redutora de que apenas a escola

poderia atender às necessidades básicas de aprendizagem dos indivíduos, considerava que uma pessoa que não a tivesse frequentado seria simplesmente inculto (Coombs, 1985).

Com esta análise não se pretende excluir a importância da escola e do seu papel educativo ao longo da sua existência como a conhecemos, apenas demonstrar ser de relevante urgência repensar as suas estratégias de atuação. Entender “a educação como um processo ao longo da vida” (Coombs, 1985, p.27) é considerar que esta não se resume apenas ao interior dos muros da escola.

Neste campo, a UNESCO assume um papel preponderante na compreensão e divulgação do conceito recentemente introduzido da educação não-formal. Com o início da sua criação, num clima de pós-guerra, dinamizaram-se, ao longo dos anos seguintes, um conjunto de conferências onde se debatia o estado mundial da educação e concluiu-se ser fundamental empoderar o homem através do conhecimento. Capacitar o cidadão com ferramentas de resistência aos regimes totalitaristas para promover uma cultura de paz e tolerância, através da educação. Numa primeira fase ainda muito centrada na alfabetização do indivíduo, posteriormente acompanhando também as exigências de um mundo em constante transformação, numa ótica de que conhecimento é poder e de reconhecimento de que a educação deveria ser um processo permanente ao longo da vida. Os relatórios *Faure- Learning to Be* (1972) e o Relatório *Delors - The Treasure Within* (1996) foram decisivos para o entendimento e para uma visão mais ampla da educação nas suas variadas dimensões, mais incidentalmente, para a consideração da aprendizagem ao longo da vida<sup>1</sup>. Estes relatórios repercutiam, também, as preocupações centrais do precedente relatório da Crise Mundial da Educação (1968), que concluía que os sistemas de educação formal se verificavam “obsoletos e desajustados em relação às suas sociedades em rápida mudança” (Coombs, 1985, p.21).

Com esta posição crítica consciente das limitações do sistema escolar consequência de uma educação eminentemente formal, surgia a preocupação relativamente à importância e reconhecimento de outros modos de educação. Não existindo resposta por parte da escola a determinados setores da população, surgiu “a necessidade de criar, paralelamente à escola, outros meios e ambientes educacionais. Meios e ambientes que, claro, não devem ser vistos necessariamente como opostos ou alternativos à escola, mas como funcionalmente complementares a ela” (Trilla, 2008, p.18) o que se traduziu finalmente na introdução do termo, ainda inabitual, da *educação não-formal*, no vocabulário da pedagogia em todo o mundo. Esclarece-se finalmente as principais diferenças entre a educação formal e não-formal.

---

<sup>1</sup> Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos. (2010). UNESCO

Apesar do lado positivo do súbito interesse pela educação não-formal, admitiram-se algumas dificuldades inerentes à concetualização da mesma. Sendo oposta à educação formal, a educação não-formal era complexa na sua caracterização devido aos seus variadíssimos campos de atuação, dos inúmeros agentes e ações que acontecem com intencionalidade pedagógica fora do espaço escolar. Outra dificuldade seria dissociá-la, por completo, da educação formal uma vez que esta por si só “não constitui um sistema educativo distinto e separado, paralelo ao sistema de educação formal” (Coombs, 1985, p.23).

### **1.1. Educação informal, não-formal e formal - diferenças e complementaridades**

O fenómeno educativo é complexo, “uma realidade multifacetada e algo que permeia toda a vida social” (Libanêo, 2014, p.72), segundo este autor, distinguir os modos em que esta realidade educativa se manifesta ao longo da vida do indivíduo requer um entendimento holístico dos processos educativos para além dos estabelecidos nas instituições formais, uma vez que é difícil dissociá-los dos contextos sociais, políticos e culturais.

Numa perspetiva de diferenciar e clarificar as dimensões educação informal, educação não-formal e educação formal é necessário delimitar os seus espaços de atuação, distinguir os seus agentes e compreender as suas distintas finalidades.

No sítio da internet do Conselho da Europa, lê-se a seguinte definição relativa à educação informal:

Informal education refers to a lifelong learning process, whereby each individual acquires attitudes, values, skills and knowledge from the educational influences and resources in his or her own environment and from daily experience. People learn from family and neighbours, in the market place, at the library, at art exhibitions, at work and through playing, reading and sports activities (par.2).

Na definição da UNESCO, Institute for Statistics (UIS) conta também a seguinte definição:

Forms of learning that are intentional or deliberate but are not institutionalized. They are less organized and structured than either formal or non-formal education. Informal

learning may include learning activities that occur in the family, in the work place, in the local community, and in daily life, on a self-directed, family-directed or socially-directed basis (2011, p.12)

Na publicação *Terminology of European education and training policy* (2008) do European Centre for the Development of Vocational Training (Cedefop), a terminologia referente à educação informal é assim descrita:

Aprendizagem resultante das actividades da vida quotidiana relacionadas com o trabalho, a família ou o lazer. Não se trata de uma aprendizagem organizada ou estruturada (em termos de objectivos, duração ou recursos). A aprendizagem informal possui, normalmente, um carácter não intencional por parte do aprendente (p.95).

Libâneo (2014, p.86), que classifica a educação em duas modalidades, a educação não-intencional e intencional, refere que a educação não-intencional alude à educação informal, involuntária inerente à vida quotidiana. Reforça também que a educação informal “perpassa as modalidades de educação formal e não-formal”(p.91) e não é institucionalizada, o meio onde acontece acaba por ter consequências educativas, embora não estruturadas ou orientadas. Este meio é definido pelas relações familiares e o educador exerce o ato educativo de forma natural e espontânea.

Esta modalidade, embora de cariz não-intencional, não deixa de se revelar importante na influência na formação dos indivíduos.

Depreende-se então que, segundo a literatura, a educação informal está vinculada aos processos de aprendizagem ao longo da vida, promovendo no indivíduo a aquisição de valores e competências através de experiências educativas espontâneas e naturais do meio onde se insere. É distinta da educação não-formal pois não é institucionalizada, não se rege por intencionalidade pedagógica intrínseca à educação formal e não-formal e não acontece segundo práticas previamente planeadas e estruturadas. Este tipo de educação, como descrito pelo Cedefop (2008) refere também que “os resultados da aprendizagem informal não conduzem habitualmente à certificação” (p.95).

Por sua vez, à luz do pensamento de Libâneo, a educação-intencional compreende as dimensões formal e não-formal. Entende-se então que relativamente à educação formal e à não-formal é inerente uma intencionalidade pedagógica.

A educação formal representa o sistema escolar, acontece no espaço escolar, depende das diretrizes do Estado, é legalmente responsável pela avaliação e certificação das aprendizagens e a única reconhecida para o efeito. O horário corresponde a uma organização formal, obriga o estudante ao seu cumprimento sob penalização da sua ausência. A sua frequência é de caráter obrigatório. O currículo compartimentado por área de saber, é institucionalmente sistematizado previamente, o Estado decide o que aprender e quando, aos professores cabe definir como. O ambiente formal de aprendizagem reúne um conjunto de regras no que respeita aos comportamentos esperados pelos estudantes e também dos professores.

Relativamente à educação não-formal, quanto aos seus espaços de atuação, Gohn (2006) refere que esta acontece “em territórios que acompanham as trajetórias de vida dos grupos e indivíduos, fora das escolas, em locais informais, locais onde há processos interativos” (p. 29). A participação é voluntária e movida pelas motivações e os interesses pessoais do indivíduo, aceita a sua carga cultural e até história de vida. O agente educativo do campo da educação não-formal é “o outro”, aquele com quem interagimos (Gohn, 2006, p.29), os intervenientes dos vários ambientes de aprendizagem, o treinador, o educador de museu, o chefe dos escuteiros e um incalculável número de indivíduos que acolhem os diversos grupos, ecléticos na sua natureza, que vão mediando as aprendizagens à medida e necessidades dos participantes.

No que concerne às características da dimensão não-formal da educação, não é organizada de forma estanque nem segue uma sequência rígida ao contrário da educação formal. Não é linear e adapta-se às características dos grupos, que definem as suas diretrizes. As finalidades da educação não-formal, não planeadas previamente, permitem que o indivíduo continue ou complemente uma aprendizagem à qual não teve acesso no sistema escolar ou que simplesmente não lhe foi oferecida. Estas finalidades, muitas vezes, prendem-se ao desenvolvimento de aspirações pessoais e podem contribuir para o exercício de cidadania e desenvolvimento de personalidade, “capacita os indivíduos a se tornarem cidadãos do mundo, no mundo” (Gohn, 2006, p.29).

Aos responsáveis pelas políticas educativas cabe analisar alternativas para a coexistência e complementaridade das várias dimensões da educação, “todas são necessárias, e nenhuma delas pode reivindicar adequadamente superioridade de posto, valor, ou eficácia sobre todos os outros; cada um tem os seus pontos fortes e limitações peculiares. São complementares e reforçam-se mutuamente” (Coombs, 1985, p.27).

Reconheço, no entanto, que no contexto educativo atual em boa vontade se pretende, através da educação formal, a formação integral do estudante/indivíduo, ponto em comum com a educação não-formal, através da incorporação de atividades de caráter não formal nos ambientes de sala de aula e a valorização de estratégias em que prevalece esta última modalidade na procura de dinâmicas extra escolares, mas que na prática, são esquecidas ou pouco relevadas. Sabemos hoje, através da investigação e das correntes críticas ao sistema escolar, que, após mais de um século de importância evidenciada nos currículos, que a escola fechada sobre si no seu microssistema não é o único espaço onde se aprende, existindo garantias de que se aprende tanto ou melhor em ambientes onde se pratica a educação não formal. Trilla contribui para esta conclusão com a seguinte afirmação:

A escola é apenas uma instituição histórica. Nem sempre existiu e nada pode garantir a sua durabilidade. Foi e é funcional para certas sociedades, mas o que é realmente essencial para qualquer sociedade é educação; a escola é apenas uma das formas que assumiu e, também, nunca exclusivamente (1993, p.13).

A escola não atua isolada no que concerne à formação integral do indivíduo, a família e a articulação com outras instituições, revela ser inevitável a simultaneidade das três dimensões da educação: informal, não-formal e formal. A educação no domínio da informalidade habilita os sujeitos, nos primeiros anos de vida, das competências mais básicas e na construção de atitudes e valores. Na sua dimensão não-formal, as aprendizagens são enriquecidas através de experiências culturais e desportivas de forma livre e voluntária apesar do seu intuito pedagógico. A educação formal constitui a validação das aprendizagens do indivíduo. Este conjunto de contributos torna necessário o debate profundo acerca das vantagens da confluência das três dimensões e requer um esforço na sua concretização.

## **1.2. Ambientes de educação não-formal, espaços privilegiados para a aprendizagem**

Gradualmente ganhamos a consciência de privilegiar outros ambientes que promovam aprendizagem que não o espaço escolar. No confronto com as limitações de uma escola que distribui os mesmos conteúdos a todos de igual forma, surgem por parte dos mais inquietos,

adversos ao linear sistema educativo, o recurso a outros espaços que permitam outros modos de aprender. Estes espaços diferenciam-se dos ambientes formais pelo seu critério metodológico, essas “metodologias não formais, o que se quer dar a entender é que se trata de procedimentos que, com maior ou menor radicalismo, se distanciam das formas canónicas ou convencionais da escola” (Trilla, 2008, p.40). Apesar de não mensuráveis da forma sistemática e quantificável como no contexto formal, as aprendizagens adquiridas no contexto da não formalidade comprovam-se contribuir de forma enriquecedora para a formação do indivíduo, produzindo efeitos educativos. Na perspetiva de Silva (1999) as instituições de carácter não formal mesmo sem “ter o objetivo explícito de ensinar, entretanto, é óbvio que elas ensinam alguma coisa, que transmitem uma variedade de formas de conhecimento que embora não sejam reconhecidas como tais são vitais na formação da identidade e da subjetividade” (p.140). A dificuldade reside na evidência dessas aprendizagens. Mesmo quando existe intenção expressa por parte da instituição escolar em proporcionar dinâmicas educativas em articulação com ambientes não-formais são normalmente de natureza complementar às aprendizagens escolares, recorrendo, por fim, a instrumentos tradicionais de avaliação para a validação destas aprendizagens, pretendo com esta afirmação evidenciar a dificuldade que ainda existe no reconhecimento das pedagogias ocorridas nestes contextos como efetivamente eficazes. Reforçando esta ideia Fino (2020) indaga que:

se o que se pretende é, afinal, aprovação no exame que se realizará dentro de poucos meses, o qual dará acesso ao curso pretendido na universidade desejada, talvez a questão da pedagogia envolvida seja indiferente, ou talvez mesmo os processos mais eficazes sejam os tradicionais. Com efeito, o exame é tão a curto prazo, que talvez os fins acabem por justificar os meios (p.11).

Toda a avaliação dos vários níveis escolares, que mais tarde culminará no exame nacional, quantifica apenas aquilo que os estudantes aprendem no contexto escolar, mede com rigidez os conteúdos e competências expressas no currículo, atesta a eficácia dessa aprendizagem e conseqüente formação para aquilo que se considera essencial para a entrada e frequência do ensino superior. Subordinando para um segundo plano as aprendizagens ocorridas noutros espaços.

Ambientes de aprendizagem que se distinguem dos formais eliminam possíveis constrangimentos no desenvolvimento das aprendizagens ocorridas, muitas vezes, nos

contextos da formalidade. Nestes espaços os estudantes não necessitam de pré-requisitos específicos para a frequência das atividades, abrindo espaço para que as aprendizagens ocorram através da partilha entre educador e visitantes, não existe um acompanhamento da atividade formativa, são considerados espaços livres da obrigatoriedade da exposição sequencial de conteúdos. Por esta perspectiva tornam-se por excelência ambientes ricos em aprendizagens e ofertas de experiências educativas promovidas de forma livre das imposições da formalidade. Melim e Rodrigues (2022) refletem que “beneficia a educação não-formal, livre da obrigatoriedade das diretrizes curriculares do Estado, de um espaço onde as ações se desenvolvem sempre com autonomia, tanto pelo educador e estudantes, como na gestão dos discursos e dos tempos” (p.61).

Neste trabalho a investigação centra-se nas aprendizagens ocorridas no contexto museal, segundo os propósitos anteriormente enunciados. Estes espaços enquadrados naturalmente na educação não-formal, são considerados por Hooper-Greenhill (2007) “active in shaping knowledge” (p.2) e “their educational role is crucial” (Hooper-Greenhill, 1999, p.3). As aprendizagens desenvolvidas em museus dependem da interação dos indivíduos com os pares, com o educador do museu, com a linguagem expositiva dos objetos e com os objetos em si mesmos. Esta dinâmica de aprendizagem *per se* é mais enriquecedora do conhecimento, acontece num ambiente lúdico de aprendizagem e a autora refere ainda a importância da fruição e da própria “ocasião social” que se proporciona. Baseada essencialmente na experimentação e na experiência social, o conhecimento compreendido nestes contextos, crê a autora, ser frequentemente mais persistente na memória de quem aprende, este conceito aproxima-se também dos princípios construtivistas da aprendizagem, assunto sobre o qual trataremos num capítulo posterior.

Certo é que, de forma equivalente à escola, também estas instituições foram de forma crítica evoluindo os seus princípios pedagógicos de uma “museum education” (Hooper-Greenhill, 1999, p.21) para uma perspectiva mais voltada para a aprendizagem nos museus, polarizando o seu foco. Esta preocupação por parte dos profissionais de museus acompanha as correntes da pedagogia crítica descrita por Giroux e fortemente influenciada pelos trabalhos de Freire e levam estas instituições a repensarem as suas práticas educativas, tal como, a sua própria linguagem expositiva de forma a combater possíveis barreiras nas experiências que proporcionam aos seus visitantes, sendo que muitos deles procuram um contacto pedagógico.

Hooper-Greenhill (1999) estabelece um paralelo neste trabalho entre as dificuldades observadas numa escola que afirma oferecer a mesma igualdade de oportunidades para todos,

quando sabemos que esse princípio é contrariado porque as crianças não partilham as mesmas origens sociais e culturais, às ilações face às estatísticas de visitantes e da revisão da literatura que contestam os museus que se dizem abertos a todos, quando as experiências variam entre os visitantes pelas mesmas razões. O resultado destas análises à luz da pedagogia crítica, levaram os educadores de museus a considerar os princípios como “the way that students actually construct meaning, what the categories of meaning are, and what beliefs and values students bring to their encounters” (p.22).

Como anteriormente referido, a educação no museu vive essencialmente do contacto com o objeto. Hooper-Greenhill (1999) descreve que “objects can be particularly stimulating in relation to learning processes when handled and studied closely” (p.21) ao mesmo tempo que podem ser apresentados a uma faixa etária extensa podem também ser abordados por uma diversidade de disciplinas. Shu (1999) acredita no “tremendous power of objects to educate” (p.80), considerando-os fascinantes, declara-os incitadores do diálogo e exemplifica o tipo de perguntas que se podem desenvolver com os aprendizes: “what do you think is significant about this?”, “Isn't this beautiful?”, “Have you ever seen anything like that before?” (p.81), esta dinâmica facilitará a troca de vivências e as conversas em torno do objeto que resultarão em conhecimento em relação a este, à sua função e carga histórica. Continuando na ótica de Shu (1999), no seu artigo “*Teaching yourself to teach with objects*”, o autor afirma que “objects help us to document the history of ordinary people” (p.84) e ajuda os aprendizes a desenvolver competências intelectuais tais como “capacity for careful, critical observation of their world” (p.85). Neste trabalho o autor ainda sugere metodologias de como incorporar objetos no ensino, não especificamente no contexto museal, apesar de reconhecer que estes são uma “undeniably a good source of fascinating artefacts and specimens” (p.86). Explica que se pode recorrer às mesmas relativamente a objetos do quotidiano. Primeiramente o autor refere que antes de confrontar os estudantes com os objetos, o educador deverá ele próprio se familiarizar com os mesmos e confiar que os mesmos se podem tornar “legitimate sources of informations” (p.86), toda a interação seguinte dependerá essencialmente da observação, analisar cor, forma, função, sensações e o que estas despertam nos aprendizes. O realce de pontos interessantes no que concerne a estes elementos, irão estimular a capacidade crítica face a este objeto e ao contexto de que este é proveniente.

O papel do educador de museus nesta conjuntura é essencial, pois dele depende a mediação da interação do aprendiz com os objetos, a forma como se apresentam nos contextos da linguagem expositiva e histórica dos mesmos, atuando como um agente facilitador das aprendizagens consoante a natureza dos grupos. Os grupos determinam sempre o

desenvolvimento das ações e por norma, o educador do museu desconhece a sua índole e as suas características comportamentais. Os primeiros minutos servem para que o educador oriente o seu modo de atuação. As metodologias de apresentação dos conteúdos de cada museu podem e devem assentar na criatividade, assistidas pela dramatização, *story-telling* e outras que envolvam diretamente os públicos (Hooper-Greenhill 1999) e, atualmente, são muito observadas nas tendências educativas em museus.

Pela grande oferta de possibilidades no que respeita às metodologias de atuação na construção e mediação de conhecimento, às ações diversificadas e específicas para os grupos e momentos singulares, no recurso aos objetos e às obras observadas trabalhadas *in loco*, através das experiências vividas, corrobora a literatura de que as aprendizagens ocorridas nos contextos da não formalidade e, no caso particular dos museus, são mais enriquecedoras. Como analisaremos num capítulo posterior convergem, também, para o alcance das propostas enunciadas pelo Estado e previstas no perfil do aluno, estas alterações apresentam uma abertura para a alteração do paradigma. Serão estes os espaços que incitarão, através de exemplos concretos, a rutura que há muito se anseia?

## **2. O currículo e as suas definições**

Continua o debate acerca do peso e do lugar que o currículo ocupa atualmente.

Desde os finais do séc. XIX, com o Movimento da Escola Nova, que são questionados os métodos de ensino tradicionais e analisados os insucessos no garante da preparação dos estudantes pela escola, para a realidade social. Estas vozes aspirantes à mudança foram caladas, com a perpetuação das práticas que, para além de se verificarem desatualizadas há um século atrás, persistem até aos dias de hoje. O Estado é soberano na implementação daquilo que se deve aprender e não se desliga das contínuas intenções implícitas e impercetíveis aos mais distraídos, que este define na maioria das vezes o fado de quem o aprende.

Acerca desta premência, Fino (2013) reflete,

a escola nunca se desenvencilhou dessas velhas crenças. Entrou no século XX, digeriu as críticas da Escola Nova, e tem optado por ignorar, na prática, tudo o que a ciência desvelou ao longo de todo o século XX sobre o desenvolvimento cognitivo, já para não falar dos meios de facilitar ou acelerar esse desenvolvimento, através da concretização

das implicações pedagógicas extraíveis dessas novas teorias, nomeadamente através de uma abordagem construcionista (p.66).

Firme na sua posição, a escola como a instituição responsável pelo conhecimento do indivíduo, desconsiderou, por opção, a introdução de novas metodologias. Aliadas ao currículo, as velhas práticas impedem a concretização de aprendizagens verdadeiramente significativas. O poder da manipulação do conhecimento que gera novo conhecimento é subvalorizado, a aprendizagem é sentir, questionar, é rebelar-se acerca do óbvio, é querer saber mais e ir mais além sem orientações demasiado rígidas.

Nascido da necessidade de uniformizar os sistemas de ensino, apregoando-se o principal agente da verdadeira escola para todos, o currículo rapidamente contrariou a sua premissa quando se verificou o ator principal da perpetuação das desigualdades. Por muito tempo nem questionado, dada à sua natureza quase dogmática, foi-se fazendo notar pelos sucessivos insucessos apresentados por uma parte considerável de quem o recebia. Porém nenhuma linha orientadora daquilo que se deve aprender, deverá ser impenetrável e inflexível, sobre esta perspetiva, Rodrigues (2008) afirma que “não existe nenhum conhecimento tão certo de que não se possa duvidar. E esta é a tarefa primeira da educação. Ela potencia o saber mas a sua condição primeira é duvidar daquela consciência clara de que existe algo de vago e confuso nas nossas ideias comuns” (p.66) e, por esta razão, o conhecimento prescrito deixou há muito de fazer sentido.

Escreve Gimeno Sacristán (2013, p. 17), que “o currículo a ensinar é uma seleção organizada dos conteúdos a aprender, os quais, por sua vez, regularão a prática didática que se desenvolve durante a escolaridade”. Parafraseando o mesmo autor, o currículo é um poderoso instrumento que define o funcionamento da escola na medida em que determina a distribuição horária e a formação dos professores tal como a sequência do conhecimento. O seu caráter é intencional e a sua estrutura elenca as seguintes componentes: finalidades e objetivos, matérias e conteúdos, estratégias e atividades, avaliação e filosofia orientadora do currículo.

Na sua generalidade 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, assim, claramente prescritos externamente (Silva e Fraga, 2021, p.38).

Situamos de momento o currículo nas suas diversas naturezas e os caminhos por onde se move.

O currículo define-se como oficial, quando consta prescrito nos programas escolares. É idealizado além das particularidades das instituições de ensino e antecede o processo de ensino aprendizagem. É a definição do conhecimento essencial a privilegiar num determinado sistema educativo. É formal na sua distribuição específica em tempos de aprendizagem e nas atividades compreendidas no domínio espaço-temporal escolar. Considera-se, com efeito, o que se faz na prática, podendo ser adaptado à diversidade das turmas consoante as potencialidades e dificuldades das mesmas. Estas duas primeiras definições traduzem a relação entre teoria e prática. É expreso quando é deliberadamente planeado pelos professores através da manipulação dos recursos didáticos e das práticas pedagógicas selecionadas e real quando, finalmente, é posto em prática. Evidencia os conhecimentos alcançados pelos estudantes. Informal, quando as atividades propostas são de carácter voluntário ou fora do espaço escolar e é oculto nas atitudes e valores transmitidos sem intencionalidade aos estudantes, mormente pelos professores, nas vivências e nos contextos de socialização escolar, que a longo prazo prevalecem.

Dada a natureza desta investigação, dediquei maior atenção a este último e aos seus benefícios.

Por currículo informal entendem-se todas as atividades planeadas, que decorram fora do contexto letivo dos estudantes, as denominadas extracurriculares. Podem ocorrer no espaço escolar e são exemplo os clubes, atividades desportivas, culturais e musicais. No espaço extraescolar aplica-se, por exemplo, em instituições culturais através da realização de visitas de estudo ou participação em projetos de cidadania e outros contextos de aprendizagem não formal. Este conjunto de características confere ao currículo informal extrema relevância no complemento das atividades decorrentes do contexto do currículo formal. Acrescenta interesse e outras dinâmicas às atividades que, por vezes, não se coadunam com o contexto da sala de aula. O recurso ao currículo informal é tão válido e enriquecedor das aprendizagens quanto as atividades de carácter formal, estando mais do que comprovada a sua relevância na motivação e envolvimento dos estudantes no processo de aprendizagem.

Normalmente os estudantes são mais recetivos aos desafios de carácter voluntário, em ambientes mais informais, quando o peso da avaliação não é focado nos resultados, mas sim no processo, onde prevalece a avaliação formativa ou até ausência de avaliação. Relativamente às aprendizagens, estas verificam-se mais eficazes quando o estudante se envolve na construção

do conhecimento, ou seja, quando é mais ativo no processo, quando inquire, pesquisa e manipula os materiais e a informação.

As situações apontadas predominam nos contextos e nas atividades de caráter informal e dificilmente são realizadas no contexto da sala de aula. O modelo tradicional fortemente enraizado nas escolas, para além de desatualizado e contestado, não promove melhores condições de aprendizagem. Apesar da evolução tecnológica e da legislação da introdução de novas metodologias e ferramentas a privilegiar, infelizmente ainda se observam práticas tradicionais na escola atual, as salas de aulas têm a mesma configuração há mais de uma centena de anos, os recursos tecnológicos recriam a função do quadro preto, predomina a relevância nos processos da didática preterindo a matemática, a avaliação persiste focada nos resultados, o papel do professor não se alterou com significância e os estudantes continuam a apresentar insucesso. O que nos leva à questão que Fino nos aponta, “Se a modernidade já não é o que era, como esperar que a sua instituição escolar se mantenha atual sem se transformar, ou esperar que se atualize concentrando-se nas disciplinas «essenciais» do currículo tradicional e insistindo nelas?” (2013, p.69).

Percebemos então que no decorrer do processo de ensino, o currículo informal é colocado à margem da sala de aula reservado a momentos esporádicos, conferindo-lhe a importância de um recurso de circunstância.

### **3. A implementação do currículo**

Após os contributos de Bobbit, que em 1918 escreve o livro *The Curriculum*, desenvolve-se a primeira teoria curricular.

A primeira tentativa da implementação de um currículo unificado, privilegiou um formato profundamente influenciado pelos princípios da Administração Científica das primeiras décadas do século XX de Taylor (1995).

Palavras como eficácia e especialização ditam os objetivos, focados essencialmente na produtividade. Esta mecanização transposta para o sistema educativo segundo a lógica fabril faz do aprendente matéria prima, a moldar a favor da exigida formatação para uma sociedade emergente capitalista.

A escola assumiu um papel preponderante na produção de perfis de adultos, futuros operários a integrar a nova era industrial, através de um currículo amplamente tecnicista. O

*sistema* escolar foi montado seguindo a estrutura rígida, hierárquica, da lógica ordenada da fábrica, ou da racionalidade vincada segundo o modelo de Taylor.

Entre os anos de 1960 e 1970 desenvolvem-se as teorias críticas que vêm colmatar a falta de dedicação ao estudo das consequências diretas da implementação do currículo do ponto de vista social e sobre a forma como se organizava o conhecimento dentro desta instituição teve impacto na permanência da estratificação social.

O currículo é “teorizado como um artefacto político, cujo processo de desenvolvimento não ocorre de uma forma neutra, mas segundo interesses e conflitos concretos” (Pacheco, 2000, p.16). Não é neutro o processo nem o próprio educador o é.

Bourdieu e Passeron (1992), alertaram acerca da relação entre escola e a perpetuação de desigualdades, e as suas reflexões incidiram em como esta se traduz num mecanismo de reprodução da cultura dominante. Estes autores afirmam que toda a ação pedagógica (AP) “é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural” (1992, p.21) e concluíram que “essas AP tendem a reproduzir a estrutura da distribuição do capital cultural entre esses grupos ou classes, contribuindo do mesmo modo para a reprodução da estrutura social” (1992, p.25), que à partida levava à exclusão da cultura dominada. Esta reprodução incide num conjunto de disposições permanentes, o *habitus*, revelando-se difícil a contrariedade desta tendência.

Segundo Michael Apple (2008, p.108) os primeiros elaboradores do currículo (Bobbitt, Charters, Thorndike, Finney, Peters e Snedden) “definiram que relação deveria existir entre a construção do currículo e o controle e o poder da comunidade”, era a reação às profundas alterações que se sentiam no seio da sociedade americana industrializada que requeria a aclamada mão de obra especializada. Com esta necessidade, segundo Apple, Bobbit e Charters, “construíram uma teoria de construção do currículo que teve como base a diferenciação de objetivos educacionais em termos das funções particulares e restritas da vida adulta” (2008, p.109). O autor reflete ainda que a intenção destes primeiros teóricos era a “preservação do consenso cultural e, ao mesmo tempo, a alocação de indivíduos em seus “devidos” lugares” (2008, p.115) na nova realidade social.

Havia, portanto, uma “distribuição desigual de responsabilidade e poder” (Apple, 2008, p.115) em que o currículo se destinava a preencher dois requisitos diferentes, empoderar os mais inteligentes para os papéis de liderança que davam continuidade aos padrões de conduta e valores, enquanto a “massa da população” (p.115) aprendia a seguir as diretrizes por eles definidas.

É manifesto na ótica de Apple (2008) que a engrenagem escolar funcionava a favor da hegemonia ideológica, cujos propósitos enfaticamente residem na transmissão de valores culturais e económicos. Esta transmissão de valores, considerados adequados à maioria não era, de forma alguma, isenta de intencionalidade e a escola teve um papel vinculativo na manutenção das práticas e significados herdados da ideologia cultural dominante, resultado de “como determinadas conceções normativas de cultura de valores legítimos entram no currículo” (p.125). Este processo apresentava nada menos do que o reforço das desigualdades, visível agora, na forma como os conhecimentos eram organizados dentro das instituições escolares. Os saberes eram selecionados por um conjunto de detentores do conhecimento, o que levantou questões legítimas acerca das razões da seleção desse conhecimento, por quem e para quem. Não restam margens para dúvidas acerca da relação íntima entre o poder económico e político e o conhecimento que era ou não acessível aos estudantes.

Desde 2017 que nos deparamos com a reorganização do sistema educacional português, essa reorganização apresenta-nos os documentos orientadores Perfil dos Alunos e a introdução do Decreto-Lei n.º 55/2018. Um dos princípios que consta da introdução do primeiro documento é “saber como podem os sistemas educativos contribuir para o desenvolvimento de valores e de competências nos alunos que lhes permitam responder aos desafios complexos deste século e fazer face às imprevisibilidades resultantes da evolução do conhecimento e da tecnologia” (p.7). Estes documentos impelem-nos, entre outras considerações, a estimular a autonomia e o espírito crítico do estudante, para um ensino mais centrado neste, envolvendo-o nos processos de aprendizagem, por exemplo, na escolha dos instrumentos de avaliação e nas metodologias/práticas da sala de aula. Ora, insistir em práticas rígidas, normativas, de formatação inerentes ao currículo prescrito traduz-se num contrassenso. As medidas introduzidas a partir destes documentos serão posteriormente analisadas, por ora refletimos acerca das relações do currículo e dos sujeitos.

No centro do jogo de forças exercido entre o currículo e os seus prescritores e a escola sua aplicadora encontra-se o sujeito e o papel que se espera que venha a desempenhar no futuro, é neste que deve ser centralizado o processo.

Delegamos ao currículo toda a responsabilidade do que se deve aprender, numa dimensão universal do conhecimento que efetivamente o indivíduo deve receber, os que forem mais insatisfeitos essa limitação não impedirá que vão mais longe na busca de outros saberes que a escola não oferece, os mais conformados receberão o que lhes é oferecido em jeito de serventia. Rodrigues (2011) assevera:

o sujeito da educação é sujeito que se sujeita precisamente porque se recusa em simular novos tipos de sujeitos. A escolarização de massas tem sido baseada numa fé que tem como pressuposto uma obediência à reprodução do conhecimento, em que o aprendiz é sempre subordinado. Ainda que se propague a ideia de autonomia discente, a verdade é que se torna paradoxal dirigir o Outro para a autonomia (p.76).

Reitera-se a sobrevalorização de uns saberes sobre outros, esta falácia presente-se também dentro das escolas, na observação de comportamentos dos intervenientes das diferentes disciplinas. Curiosamente, disciplinas, atividades educativas nos contextos não formais e o currículo informal, tendem a ser desvalorizados. Quem detém autoridade para decidir a validade do conhecimento? Sabemos que essa tarefa se reserva aos dirigentes e das suas equipas mais capazes, conhecedoras ou não, da realidade dos sistemas de educação.

O conhecimento instituído em compartimentos é um resultado perspetivado da realidade. O “todo” do conhecimento deveria considerar o indivíduo, fruto de uma panóplia de vivências, de experiências, resultado, sobretudo, da cultura que o envolve, o “todo” do conhecimento generaliza, banaliza e é vago de subjetividade, isto faz com que “o sujeito da educação é um artefacto disfarçado sob a égide do bem-estar social e individual”, como refere Rodrigues (2011, p.76).

#### **4. Diretrizes para uma Autonomia e Flexibilização Curricular (AFC)**

No sentido de combater, o ainda sentido, desajuste relativamente ao acesso garantido à aprendizagem e ao sucesso educativo por todos os estudantes, perspetivados nas deliberações estabelecidas na Lei de Bases do Sistema Educativo de 14 de outubro, de 1986, através do despacho normativo n.º 5908/2017, de 5 de julho de 2017, foi concedida, em regime de experiência pedagógica, a implementação do projeto de autonomia e flexibilidade curricular (PFAC) dos ensinos básico e secundário no ano letivo escolar de 2017 /2018. O projeto foi aplicado nas turmas de anos iniciais de ciclo, de nível de ensino ou de 1.º ano de formação de cursos organizados em ciclos de formação, em regime facultativo.

Esta iniciativa que no ano letivo seguinte se tornaria de caráter obrigatório, segundo o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, confere às escolas autonomia na gestão curricular até 25% do total da carga horária por ano de escolaridade, ou uma gestão superior a 25 % das matrizes curriculares.

O disposto no Decreto-Lei n.º 55/2018 enuncia como prioridade do programa do XXI Governo Constitucional: “a concretização de uma política educativa centrada nas pessoas que garanta a igualdade de acesso à escola pública, promovendo o sucesso educativo e, por essa via, a igualdade de oportunidades.” Define ainda:

os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens, de modo a garantir que todos os alunos adquiram os conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. (Artigo 1.º do Decreto-Lei 55/2018 de 6 de julho.)

As medidas expressas pelo Ministério da Educação, no âmbito da escolaridade obrigatória, antecipam um novo perfil de aluno, legislado no documento já referido, Perfil dos Alunos, homologado pelo Despacho n.º 6478/2017 de 26 de julho. Os princípios *neste* estabelecidos têm como objetivo primordial a “*Educação para todos*” direito consagrado pela UNESCO, considerando a instabilidade do mundo atual, tal como a sua diversidade cultural num clima de “equilíbrio entre conhecimento, compreensão, criatividade e sentido crítico” (p.5), visa um cidadão ativo responsável e autónomo, capaz de construir o seu lugar no mundo com uma consciência plena no exercício da cidadania. O documento refere ainda que:

A referência a um perfil não visa, porém, qualquer tentativa uniformizadora, mas sim criar um quadro de referência que pressupunha a liberdade, a responsabilidade, a valorização do trabalho, a consciência de si próprio, a inserção familiar e comunitária e a participação na sociedade que nos rodeia. (ibidem)

Retomando o Decreto-Lei n.º 55/2018, e a introdução da Portaria 181/2019 de 11 de junho, prevê-se a alteração das práticas pedagógicas de modo a atingir o novo perfil de aluno, assumem-se novas diretrizes para abordar o currículo na escola, na meta pressupõe-se uma formação geral comum, obedecendo sempre a uma matriz curricular-base, privilegiando as aprendizagens essenciais. De entre as várias estratégias, a autonomia e flexibilidade curricular

oferecida às escolas permite “uma gestão superior a 25 % do total da carga horária das matrizes curriculares –base”, (Artigo 4.º da Portaria n.º 181/2019 de 11 de junho) de modo a implementar planos de inovação curricular, pedagógica e ou organizacional nos ensinos básico e secundário.

Os planos de inovação curricular compreendem a abordagem multinível e os domínios de autonomia curricular, são estratégias que permitem explorar o currículo tendo em conta o contexto específico das turmas para que os alunos atinjam as competências do *perfil projetado*.

No que diz respeito por exemplo à estratégia domínio de autonomia curricular (DAC), este envolve o trabalho interdisciplinar nas várias áreas de conhecimento e disciplinas que lhe poderão dar origem, nunca perdendo como sustentação a matriz curricular base. Um exemplo de uma planificação de um DAC seria definir os seguintes parâmetros: pré-definir as disciplinas envolvidas; identificar as aprendizagens essenciais a privilegiar (previstas em cada disciplina); estabelecer os pontos de contacto com os descritores do Perfil dos Alunos e os domínios/conteúdos das disciplinas compreendidas, tal como a percentagem a privilegiar na avaliação global de cada disciplina.

Os princípios do documento sugerem metodologias ativas, práticas diversificadas para trabalhar o currículo, de modo a conferir maior protagonismo aos estudantes. Essas metodologias envolvem novas abordagens como aulas invertidas, projetos interdisciplinares, a *gamificação*, a aprendizagem cooperativa, a aprendizagem baseada em problemas, em projeto e pensamento crítico, promoção de debates, conferências, conselhos escolares entre outros, onde se privilegia o envolvimento ativo do aluno na construção do seu próprio conhecimento.

No âmbito da Estratégia Nacional da Educação para a Cidadania cria-se espaço para a dimensão Cidadania e Desenvolvimento, integrando a componente do currículo, os temas a abordar são aplicados transversalmente aos vários ciclos de ensino.

No que concerne à avaliação das aprendizagens contempla-se tanto a avaliação formativa como a avaliação sumativa, mas a aposta é na diversificação das técnicas e dos instrumentos “de recolha de informação, adequados à diversidade das aprendizagens, aos destinatários e às circunstâncias em que ocorrem”. (Artigo 24.º, Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho). São ponderados relatórios críticos, registos da exposição oral, valorização do comentário crítico, trabalho de investigação, grelhas de observação direta e outros tantos que valorizam o processo que não somente o teste de avaliação focado no resultado. A autoavaliação do aluno é considerada, inculcando no mesmo a responsabilidade e o envolvimento consciente no seu processo avaliativo.

No que respeita à sala de aula permite-se reformular os ambientes de aprendizagem para promover a cooperação entre os estudantes. Conforme as atividades realizadas, reorganizar a sala de aula, propiciar aulas ao ar livre de modo a potenciar a descoberta, a experiência, promover a criatividade, estimular o espírito crítico confrontando os estudantes com situações desafiantes.

À escola, nunca foi conferida tal autonomia, abrem-se novas possibilidades. Cabe à escola e aos professores a adaptação aos novos desafios. Há uma necessidade urgente de transformar as práticas pedagógicas. Essas transformações recaem por exemplo na mudança dos padrões de comunicação entre professores e estudantes, colocando os estudantes no centro do processo da aprendizagem retirando o enfoque que até agora tem sido colocado no processo de ensinar, o professor como instrutor evolui para mediador das aprendizagens.

Estas mudanças permitem ao estudante um papel ativo na construção do seu próprio conhecimento. É através da flexibilidade curricular que se permite ajustar o currículo aos contextos específicos da turma, das localidades e da sala de aula envolvendo os interesses particulares dos estudantes, mas também, as suas dificuldades. Estes podem intervir na construção do currículo, em articulação com o professor, há uma verdadeira rutura com os modelos tradicionais de comunicação unilateral. Possibilita-se trabalhar o currículo numa perspetiva global afastando o modelo fragmentado das disciplinas, privilegiando o trabalho interdisciplinar e colaborativo.

A tónica deve incidir na implementação de práticas educativas que possibilitem os estudantes aprender mais em melhores condições. Estas possibilidades permitem a alteração dos paradigmas relativamente a todo o funcionamento do ato educativo, enfatizando o processo, relevando o papel do professor para a orientação, protagonizando o aluno, potenciando significativamente o ato de aprender.

É certo que se nota um esforço a favor das mudanças de paradigma nas novas intenções do Ministério da Educação, mas traduzem-se em inovação? As propostas que agora se introduzem nada alteram se não se romper efetivamente com as práticas pedagógicas tradicionais.

## 5. AFC - Análise, desafios e impactos

Reconheci de grande pertinência, tanto no seu caráter de experiência pedagógica, PFAC, como aquando da sua obrigatoriedade com a Autonomia e Flexibilidade Curricular (AFC) analisar a implementação dos mesmos de forma que se consiga um maior enquadramento no que concerne aos principais desafios e impactos. Recorre-se a três documentos “Curriculum flexibility and autonomy in Portugal. An OECD review” (OCDE, 2018), estudo encomendado pelo Ministério da Educação e Ciência (MEC) à OCDE, o “Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC): estudo avaliativo da experiência pedagógica desenvolvida em 2017/2018” (Cosme, 2018) e Avaliação Externa da Autonomia e Flexibilidade Curricular (Cosme, 2020), que relata “os principais resultados do estudo de avaliação externa que acompanhou um conjunto de agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas ao longo de dois anos” (p.4) , de 2018 a 2020, e permite uma visão global dos impactos da AFC “nas opções curriculares e decisões pedagógicas das escolas e dos professores” (p.4).

Imediatamente após o ano da sua implementação, foi publicado sob a responsabilidade da OCDE o trabalho/estudo “Curriculum flexibility and autonomy in Portugal. An OECD review” (OCDE, 2018), este incide sobre a implementação do projeto piloto PFAC e analisa as consequências diretas do mesmo no ensino do país. Neste documento podemos ter uma visão geral da estratégia implementada, a qual é brevemente apresentada, tais como algumas conclusões de análise, no que concerne ao reconhecimento da pertinência do projeto.

Dos vários pontos deste estudo, a avaliação interessa-me particularmente para o âmbito desta investigação, assim se refere que o projeto piloto permitiu a experimentação de novas metodologias, diferentes das tradicionais, levaram a que os professores procurassem novas formas de avaliar uma vez que as requeridas até à data se mostravam insuficientes, pelo menos no que se considera ideal numa avaliação que incida no processo e na conceção holística do sujeito que aprende. Ainda assim esta revisão aponta dificuldades neste domínio, lê-se que “while diversifying assessment practices and promoting formative assessment will remain the core aims of the PACF, it will be difficult for the diverse assessments to gain traction” (OCDE, 2018, p.20), prevendo adversidades, por exemplo, com o atual ingresso ao ensino superior cuja modalidade exclusiva é o exame, sendo mal interpretado como uma distração aos estudantes

considerados proponentes a este ingresso, concluindo que a implementação do PFAC seja vista por alguns como facilitadora dos padrões de aprendizagem.

Logo à partida, numa leitura geral dos documentos, a avaliação das aprendizagens revela preocupações, outros pontos, fracos, fortes, oportunidades e ameaças serão alvo de uma análise posterior. Começemos pela avaliação. O PFAC, não sendo compatível com as provas de avaliação externa ainda exigíveis, expressa preocupação por parte dos encarregados de educação, professores e estudantes, no documento “Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC): estudo avaliativo da experiência pedagógica desenvolvida em 2017/2018” (Cosme, 2018), no quadro que se refere ao entendimento dos pontos fracos na categoria «Famílias e Comunidade» fica o alerta para “a pressão das famílias perante um projeto que mantém tensões iniludíveis com as provas de avaliação externa, nomeadamente no Ensino Secundário, explicando-se, assim, porque foi, possivelmente, neste ciclo de escolaridade que houve um menor número de iniciativas relacionadas com o PAFC” (p.25).

Sem grandes surpresas sente-se que uma das maiores tensões à adoção de novas práticas na escola, especificamente no que se refere à implementação da AFC obrigatória a partir do ano letivo de 2018/19, recai no ceticismo relativamente aos instrumentos e técnicas de avaliação que diferem do teste de avaliação, sendo que torna-se difícil a compreensão dos métodos mais alternativos na mensuração das aprendizagens. Enquanto o exame nacional for o único fator de ingresso no ensino superior, crê-se que as medidas da AFC podem perder presença à medida que o aluno se aproxima da meta do ensino secundário.

No documento Avaliação Externa da Autonomia e Flexibilidade Curricular lê-se:

No contexto educativo é de extrema importância a validação dos métodos de ensino e a perceção de quais os instrumentos mais coerentes com os processos educativos, de modo a compreender os que apoiam mais e melhores aprendizagens. Por isso, hoje a organização do trabalho pedagógico implica repensar a intencionalidade e a relação entre os processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação (Cosme, p.84, 2020).

O mesmo documento remete para o Decreto-Lei n.º 55/2018 em que no art.º 24.º, se elucida para a importância da avaliação formativa, como “a principal modalidade de avaliação e permite obter informação privilegiada e sistemática nos diversos domínios curriculares”. Refere-se também no mesmo Decreto-Lei, quanto à avaliação sumativa, esta “traduz-se na formulação de um juízo global sobre as aprendizagens realizadas pelos alunos, tendo como objetivos a classificação e certificação”.

Decorrida da interação entre professor e aluno nas dinâmicas de ensino e aprendizagem, depreendemos que a avaliação formativa assegura maior correspondência com os objetivos definidos pela AFC confirmando-se como a autêntica avaliação para as aprendizagens. Porém tendo em conta a classificação e certificação dos estudantes, a avaliação sumativa acaba por prevalecer, alegando uma “lógica mais abrangente de uma avaliação pedagógica, importa que existam momentos que nos permitam formular juízos globais sobre as aprendizagens” (Cosme, 2020, p.85). A autora refere ainda que “acontecendo no fim de uma unidade temática e curricular, a avaliação sumativa contempla o balanço” do que efetivamente os aprendentes revelam num determinado momento da sua aprendizagem. Reflito acerca do lugar que realmente a avaliação formativa poderá ocupar no processo da avaliação, quando o que se pretende acentuar é precisamente o envolvimento do aluno no desenvolvimento das aprendizagens.

Quais os instrumentos que se privilegiam para uma avaliação sumativa? Serão diversificados? Passará a avaliação sumativa a momentos pontuais? Quantos no decorrer do ano letivo? Qual o seu peso na avaliação global do aluno? Sem o esclarecimento destas questões relativamente à certificação da avaliação, não encontro alterações significativas.

No mesmo relatório, analisando as respostas das escolas, “percebemos que podemos estar a assistir a um processo de mudança ao nível das práticas de avaliação, pois observa-se uma diversificação dos procedimentos e instrumentos a adotar que, de certa forma, exige uma reconfiguração das práticas pedagógicas” (Cosme, 2020, p.86), quando se trata da “recolha de evidências das aprendizagens” (p.86) se o objetivo é a perceção integral do aluno existem instrumentos parcos na compreensão real das suas competências em dados momentos.

Neste estudo (Cosme, 2020) são abrangidas duas amostras, o “Estudo A” (p.20) referente às escolas públicas portuguesas que acederam à fase experimental do PFAC no ano letivo de 2017/18, “enquadradas pelo Despacho n.º 5908/2017 e já com dois anos de experimentação e desenvolvimento de políticas e práticas locais de autonomia e gestão curricular” (p.20) e o “Estudo B” (p.20) referente às escolas abrangidas pela obrigatoriedade da AFC no ano letivo de 2018/19, ao abrigo do Decreto-Lei n.º 55/2018, somente “com um ano de experimentação e desenvolvimento das referidas políticas e práticas” (p.20), importa esclarecer a natureza das amostras nesta fase pois incidimos sobre a sua análise.

Retomando a componente da avaliação, como seria expectável, segundo as respostas dadas pelas escolas do Estudo B, verifica-se que o teste e as fichas de avaliação “ainda apresentam uma importância acrescida” (p.87).

No entanto apresentam-se algumas alterações a nível geral da variação dos instrumentos de avaliação o que, por outro lado, leva ao já referido ceticismo por parte dos encarregados de educação, num testemunho se lê, “é, pois, urgente esta reflexão e investigação porque nos permitiria esclarecer os equívocos nas conceções sobre o que são momentos formativos e momentos sumativos mobilizados ou não para efeitos de classificação” (p.87). Esta afirmação advém da preocupação deste encarregado de educação em diferenciar por exemplo instrumentos de avaliação, como por exemplo, fichas e questões-aula e da sua apreensão da sobreposição destes no mesmo dia, pois diferindo do teste não obedecem, por exemplo, à regra do bom senso adotada pelas escolas para não marcar dois testes no mesmo dia ou semana, no entanto a sua avaliação é sumativa.

Relativamente por exemplo ao período experimental de 2017/18, não se conseguiu determinar se as escolas “construíram um modelo de avaliação” (Cosme, 2018, p.53) consonante com o PAFC, apurou-se que muitos dos elementos dos Grupos de Discussão Focal (GDF), base da aferição deste relatório, recusam “uma avaliação de natureza seletiva” (p.53), no entanto afirmam ter dificuldade na conceção de novos instrumentos de avaliação, tendo sido constatadas várias contradições no atinente à avaliação das escolas em estudo.

A avaliação não é o único fator a ter em conta ao refletirmos acerca dos impactos da implementação AFC, outros critérios determinam o sucesso ou não da mesma. Tanto o relatório primário do projeto piloto de 2017/18 como o seguinte que avalia o período entre 2018 e 2020, apresentam uma análise SWOT/FOFA, é sobre essas análises que recaímos agora.

Relembrando que no relatório avaliativo do período de 2018 a 2020 estão abrangidas as escolas pioneiras do projeto (num total de 3 anos letivos) e as que integraram a partir do período obrigatório (total de 2 anos letivos), as análises que neste constam dados suficientes para analisar todo o período de implementação da AFC até o ano letivo transato. Este será a base para as observações seguintes de forma a criar depois uma conclusão crítica dos seus impactos na organização curricular e pedagógica das escolas e dos professores.

As respostas das escolas presentes no estudo permitiram identificar duas categorias: (i) gestão curricular e pedagógica para a inovação; (ii) reorganização curricular que permita a aquisição de aprendizagens significativas e o desenvolvimento de competências (Cosme, 2020, p.91). Na primeira, consta que houve alterações das práticas recorrendo a uma organização curricular inovadora, determinadas pelo recurso ao trabalho colaborativo, com especial atenção à articulação curricular. Houve tempo para repensar os instrumentos de avaliação, sendo que os processos de ensino, aprendizagem e a avaliação estão intimamente ligados.

A segunda categoria compreende dois fatores que convergem para as orientações do disposto no documento do Perfil dos Alunos. Estas referem-se ao envolvimento da comunidade e alteração das metodologias para os processos centrados no aluno, antevendo-se uma mudança de paradigma.

Relativamente aos pontos fracos foram distinguidas um novo conjunto de categorias definindo três grandes dimensões, descritas no documento (Cosme, 2020, p.92): (i) gestão administrativa da vida das escolas; em que as preocupações identificadas pelos sujeitos prendem-se essencialmente com a organização dos momentos para o desenvolvimento dos projetos, para além da falta de espaço no horário dos docentes para a articulação, reflexão tal como tempo comum entre os professores para desenvolverem trabalho colaborativo. Foi enunciada também a dificuldade entre a articulação entre as várias disciplinas do ensino secundário.

Na segunda categoria (ii) ameaças externas ao exercício da docência: os pontos fracos verificados estão essencialmente relacionados com a falta de recursos materiais, físicos e humanos. As parcas condições das escolas não permitem a organização ideal para criação de grupos de trabalho nomeadamente o desdobramento de turmas, apontam que não existem materiais, sentem que a falta de professores põe em causa a profissionalidade docente, os programas extensos e o facto de haver um exame de acesso ao ensino superior são outras situações apontadas sendo que a que ganha mais expressão será o facto de que os docentes sentem um aumento de burocracia inerente à AFC.

As expressões mais utilizadas para a definição dos pontos fracos da dimensão (i) foram: “desmotivação e resistência dos professores à mudança, associada à necessidade de formação e informação, ao excesso de alunos por turma e de turmas por professor, bem como a importância acrescida aos exames nacionais” (p.92).

Vejamos agora os resultados das perceções dos sujeitos no que concerne às oportunidades, culminando em duas categorias. Na primeira, relacionada com a dimensão “profissionalidade docente”, os inquiridos revelam que se empenharam na reformulação das suas práticas que por consequência orienta para uma alteração do paradigma, entendem a introdução da AFC como uma oportunidade para tornar a escola mais criativa, as possibilidades da gestão flexível do currículo direcionado para o meio e comunidade envolventes, a alteração das metodologias para uma maior articulação das várias disciplinas, a alteração da comunicação e das relações entre professor aluno num ambiente mais fluido que o tradicional, com novas formas de ensinar, podem vir a proporcionar a “verdadeira revolução no ensino em Portugal”(p.23). Estas mudanças estão intimamente ligadas à definição da segunda categoria

na dimensão “mudança de paradigma da escola”, concluindo neste aspeto que estas alterações percecionadas como oportunidades convergem no estabelecido no Decreto-Lei n.º 54/2018 e o Decreto-Lei n.º 55/2018.

Por último e sem surpresas, nos discursos dos sujeitos relativamente às ameaças, elencam-se aos pontos identificados como fracos. Estas incidem, fundamentalmente, no trabalho docente: a instabilidade de um corpo docente envelhecido, a frequente desvalorização da carreira pelos vários sectores sociais e os excessos de burocracia de turmas grandes que levam a uma conseqüente desmotivação dos docentes que se mostraram indisponíveis no exercício do trabalho colaborativo. Outra dimensão apontada foi a gestão curricular e pedagógica: os inquiridos definem ser afetada pela má gestão dos horários tal como a escassez de recursos humanos e materiais. Assim sendo esta análise SWOT/FOFA, segundo as autoras (Cosme, 2020) resume-se nos seguintes parâmetros:

Pontos Fortes: Gestão curricular e pedagógica para a inovação; Reconfiguração curricular que permita aprendizagens significativas e o desenvolvimento de competências; Pontos Fracos: Gestão administrativa da vida das escolas; Fatores externos ao exercício da docência; Gestão do processo de ensino-aprendizagem; Oportunidades: Profissionalidade Docente; Mudança de paradigma da escola; Ameaças: Fatores externos ao exercício da docência; (p.96)

Os fatores que se apresentam como ameaças são relacionados essencialmente com externos à profissionalidade docente, conseqüência dos pontos percecionados como fracos onde estes são novamente referidos, fatores relacionados com a administração escolar e da dificuldade que alguns docentes revelam na adoção de novas metodologias e práticas são também impedimentos à eficácia do desenvolvimento da AFC, que ao deixar de ser novidade também não se apresenta como uma prática coerente reveladora de alterações significativas. Porém os docentes ao se mostrarem predispostos à diversificação das metodologias na gestão flexível, criativa e individualizada do currículo, a alteração destas práticas poderá se revelar como precursora da inovação pedagógica.

Há que reconhecer que a introdução e implementação da AFC, mostra-se decisiva naquele que pode ser o gatilho para uma efetiva mudança do paradigma escolar.

## 6. Inovação Pedagógica

Que lugar ocupa a inovação pedagógica? É ainda uma Utopia? Estará situada em “Nenhures”<sup>2</sup> da educação?

É imperativo debater sobre inovação pedagógica. É este conceito, ainda, uma utopia e fantasiada nas nossas mentes? Consta do Dicionário Priberam da Língua Portuguesa a seguinte definição:

*u·to·pi·a*<sup>3</sup> (latim tardio utopia, palavra forjada por Thomas More para nomear uma ilha ideal em A Utopia, do grego ou-, não + grego tópos, -ou, lugar) *substantivo feminino*

1. Ideia ou descrição de um país ou de uma sociedade imaginários em que tudo está organizado de uma forma superior e perfeita.
2. Sistema ou plano que parece irrealizável. = Fantasia, Quimera, Sonho (par.1)

No livro *Utopia*, More (2017) idealiza uma sociedade assente no valor da igualdade. Inatingível à luz da mentalidade da época, o governo, economia, costumes e direitos regiam-se por este conceito basilar. Não se pretende com este trabalho analisar as críticas subjacentes nesta narrativa a uma Europa do séc. XVI, mas sim, tentar entender, se os caminhos por onde se movem as intenções da inovação pedagógica, são uma realidade ou ainda, utópicos. Busco, assim, um paralelo entre o conceito de um sistema perfeito que a todos considerava iguais, a um sistema escolar que finalmente corresponda ao direito que todos têm à educação, a uma aprendizagem efetivamente significativa, tendo em conta toda a complexidade inerente aos estudantes no que respeita às suas motivações capacidades e ritmos de aprendizagem individuais.

Este análogo, apenas metafórico, reflete acerca das preocupações de More, que influenciadas pelos escritos da antiguidade clássica, resgatam a importância da construção de uma sociedade justa e igualitária, este homem cujo pensamento ilustra a sua perceção relativamente ao poder da educação na transformação de uma sociedade que ele criticava, concentrada no poder e domínio de outras nações.

---

<sup>2</sup> Vocábulo utilizado pela primeira vez por Thomas More na sua obra *Utopia* de 1516.

<sup>3</sup> in *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa* [par.1], 2008-2021, <https://dicionario.priberam.org/utopia>[consultado em 12-11-2021].

Já no século XVI, More (2017, p.93) entendia, que a educação deveria compreender a teoria e a prática, lúdica, que se traduziria em aprendizagens mais significativas, nas suas palavras “aprendendo na escola, em teoria, e praticando-a nos campos vizinhos da cidade. No decorrer desses passeios, as crianças não só podem observar o labor dos demais, como também elas próprias trabalham e exercitam os músculos”. O autor tinha ainda a crença da importância de uma educação comum a todos para a sustentabilidade da comunidade e economia. Para a manutenção da felicidade pessoal, mas também, como bem comum, cada pessoa poderia aprender um segundo ofício:

Além do trabalho agrícola, que, torno a dizer, é comum a todos, cada pessoa possui, como profissão, um mester específico. Uns dedicam-se à tecelagem da lã ou do linho, outros aprendem o ofício de pedreiro, ferreiro ou carpinteiro. Além dessas, não há outras ocupações praticadas por um número assaz considerável dignas de menção. (More, 2017, p.93)

Para More, era premente uma rutura com os padrões sociais da época, e essa rutura era permitida por uma educação igualitária.

Urge a definição de soluções que promovam a formação da geração vindoura, capaz de lidar com a acelerada transformação e evolução constante. A mecânica social futura, ironicamente, a presente, difere muito da realidade fabril, mas o atual sistema insiste em perdurar nas suas práticas desajustadas presas a este modelo. O que nos empurra sempre para a máxima de que a escola desempenha um papel fundamental na definição do cidadão a favor daquilo que o Estado dele pretende, permanecendo numa espiral de constantes equívocos que não acrescentam novidade a uma geração que é radicalmente diferente da nascida da revolução industrial. Nesta ótica Gatto (2019) reflete o seguinte:

A escola, tal como foi construída, é um mecanismo de apoio essencial para um modelo de engenharia social que condena a maioria das pessoas a serem pedras subordinadas em uma pirâmide que se afunila conforme ascende a uma posição de controle (p.51).

Ainda sobre os atuais efeitos devastadores de um ensino "programado" Gatto (2019) refere que “As escolas ensinam exatamente o que se pretende que ensinem, e fazem isso muito bem: como ser um bom egípcio e permanecer no seu lugar da pirâmide” (p.52), vinculando a

permanência de desigualdades e contribuindo, em boa parte, na construção “de modelos voltados a atenderem a demanda da classe detentora do poder.” (Almada & Sousa, 2017, p.1714).

Gatto (2019) alerta, ainda, para o facto de que a escola se deve afastar da obrigação de corresponder às políticas governamentais em relação às expectativas laborais, deixando de ser “um parasita na comunidade trabalhadora” (p.66). Ora se no passado estas tendências seriam já reprováveis, hoje são inconcebíveis.

Se ainda debatemos inovação pedagógica é porque reconhecemos que o sistema escolar apresenta falhas gravíssimas naquilo a que se propôs, conduzir os estudantes à melhor aprendizagem possível. Como tal é imperativo que o aspeto central do debate seja o aprendiz e não as sucessivas políticas educativas que ao longo de mais de uma centena de anos permanecem inflexíveis.

No ano de 2020 a humanidade enfrentou um dos períodos mais perturbadores da atualidade. Foi quando o mundo inteiro se fechou no interior das suas casas. As crianças e jovens foram impedidos de frequentar o espaço físico da escola, dentro da normalidade a que estavam habituados, passando para a novidade do ensino não presencial através dos recursos online. Se por um lado a escola foi das primeiras instituições a agir e a criar adaptações face à nova realidade, rapidamente repercutiu os mesmos modelos de atuação, ou pior, resgatando os padrões da antiga telescola, precursor do “ensino à distância”, da qual Portugal foi pioneiro na década de 1960, esta “alterou o essencial dos procedimentos de transmissão de conteúdos: nem o professor foi substituído pela máquina, nem o receptor de TV teve outro papel além de o de exibir conteúdos pré elaborados.” (Fino, 2007, p.6), a sua repescagem na atualidade, apesar dos avanços tecnológicos é descabida.

Mudou tudo nas nossas vidas, no entanto, a escola manteve algumas das práticas a que nos habituamos no que concerne às estratégias aplicadas nas salas de aulas, mudando neste contexto apenas o local onde aconteciam. Rapidamente após a superação do regime à distância, as antigas práticas foram recuperadas.

Não sendo atual a preocupação com o rompimento das tradicionais dinâmicas escolares há muito apregoadas na eleição de novas práticas no processo de ensino-aprendizagem, quando nos debruçamos a fundo sobre esta problemática observamos, sistematicamente, os mesmos modos de atuação. Mesmo quando surgem, embora de forma abrupta, as condições favoráveis a uma verdadeira rutura paradigmática.

A escola criada à imagem da fábrica continua a persistir. As mudanças mais significativas, sentidas no final do século XVIII, sobretudo ligadas às questões organizacionais

do trabalho, resultaram da nova era da máquina e da sua grande influência na nova orgânica social, agora industrial. Nascidos da grande Revolução Francesa de 1789, os ideais *Liberté, Égalité, Fraternité* tiveram implicações imediatas do ponto de vista social e determinaram transformações na época que subsistem até hoje, nomeadamente na educação. Em 1792, ano da Primeira República Francesa, é apresentado na Assembleia Legislativa por Antoine Caritat, “um relatório intitulado *L’Organisation Générale de l’Instrution Publique* onde, pela primeira vez, se explicitaram a maior parte das ideias-força que ainda hoje definem o que comumente se entende por educação popular” (Fino, 2009, p.3).

Esta intenção de normalização educativa pretendia fazer estremecer as estruturas sociais, preponderantes na promoção de injustiça e desigualdades. Inicia-se o processo da universalização, a laicidade do ensino e conseqüente intervenção do Estado (até agora ausente) passando a seu único responsável. Os princípios da nova educação permitem-lhe o acesso a todos de forma gratuita e o ensino é direcionado de igual forma a todos. Nascida a escola dita popular nascem, também, uma série de normatizações que implicavam, naturalmente, decidir o que se ensinar a esta nova classe de aprendentes transpostos dos campos para os centros urbanos. Verifica-se, hoje, que a concepção da “máquina genial” escola (Toffler, 1970), foi de tal forma bem montada segundo um conjunto de artefactos refletidos da fábrica, que persistiu no seu esgotado modelo até aos nossos dias. Fino (2007) crê que continua a existir “um consenso muitíssimo alargado sobre a necessidade de a escola (continuar a) formar para o futuro, ainda que retomando os pressupostos e a estrutura que a fazia verdadeiramente útil, no passado.”(p.5)

Mesmo quando se assistiu a uma grande revolução tecnológica as velhas práticas se mantiveram, chegando-se mesmo a confundir inovação tecnológica com inovação pedagógica. O recurso ao computador, apesar de algumas transformações insistia nos mesmos processos do ensino tradicional, tendo mesmo numa primeira fase denominada a prática do uso desta ferramenta como instrução ajudada por computador, “computer-aided-instruction” significando que o computador estaria a programar a criança, ideia que foi fortemente contrariada por Papert (1980). Este autor defendia que o computador deveria ser programado pela criança e não o contrário. O próprio vocábulo “instrução” reforçava a tónica na didática e não na matética.

Ora se a atual sociedade difere de forma abismal da sustentada pela fábrica, na dificuldade em se distanciar deste padrão, é importante compreender de onde surgem as maiores resistências à mudança de paradigma: dos governantes, professores ou dos estudantes e pais?

É sistemática a desadequação das necessidades emergentes sociais relativamente ao modelo atual de educação. Uma total rutura de paradigma educativo gera desconforto, implica mudanças profundas nos modos de agir, envolve romper com resistências há muito instaladas no sistema escolar, vícios de atuação difíceis de quebrar. Fino (2013) afirma que “Vivemos numa terra de ninguém entre paradigmas”. Ora se para Kuhn (1998) “no seu uso estabelecido, um paradigma é um modelo ou padrão aceites” (p.43) o romper significativo com o paradigma fabril consistiria na aceitação e coerência por parte de toda a comunidade educativa e governantes na alteração desses mesmos padrões, significaria “um salto, uma descontinuidade” (Fino, 2008a, p.277), parece-me claro que esse salto não é partilhado por todos.

O que se idealiza quando falamos em inovação pedagógica? Para Fino (2020) “implica práticas pedagógicas que contrariem esses processos, ao mesmo tempo que estimulem toda uma nova série de novas aptidões, que só por milagre poderiam ser adquiridas no interior do paradigma fabril e dos seus procedimentos didático-pedagógicos” (p.3). Ainda sob a perspetiva deste autor (2008a) a inovação pedagógica “consiste na criação de contextos de aprendizagem, incomuns relativamente aos que são habituais nas escolas, como alternativa à insistência nos contextos de ensino” (p.277), intimamente ligada às práticas “não deve ser procurada nas reformas do ensino, ou nas alterações curriculares e programáticas, ainda que ambas, reformas e alterações, possam facilitar, ou mesmo sugerir mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas” (p.278). Almada e Sousa (2017) afirmam que “No âmbito escolar, o novo se refere à nova ordem paradigmática que tem o aluno como sujeito co-partícipe do processo de ensino-aprendizagem” (p.1714).

Entendo, portanto, que a inovação pedagógica requer uma maior envolvência de todos os intervenientes do complexo campo que é a educação. Sendo que “A escola é uma instituição social, não faz parte de nenhum código genético, nem nos chegou já pronta como uma espécie de verdade revelada.” (Fino, 2007, p.11), nada impede que realmente se dê o passo na direção pretendida, alterando os seus rígidos princípios orientadores há muito obsoletos. Como instituição, voltada para a integração do indivíduo na sociedade, deve acompanhar as suas alterações mais significativas, fazer corresponder o ensino às injeções constantes de novas informações, não sendo estanque nem dogmática, deverá acompanhar as revoluções científicas diárias e promover a seleção assertiva dessa mesma informação.

Tal como a ilha imaginária de More (2017), sozinha, no oceano, habita ainda a escola, antagónica da visão da primeira. Dista também o arbítrio dos nossos governantes em proporcionar um ensino verdadeiramente equitativo e de qualidade para todos. As pedagogias

inovadoras permanecem em *nenhures*, incertas, dúbias à maioria. Ao se concentrar em velhas práticas aproxima-se vagarosa e fatalmente de uma distopia.

### 6.1. Entraves à inovação pedagógica

Tem sido recorrente observar uma certa confusão, principalmente, na opinião pública e mais gravemente em relatos de professores, entre os conceitos de pedagogia e didática. Talvez por isso se continue a juntar na mesma equação o currículo com a implementação de inovação pedagógica sendo que estes conceitos se revelam quase que antagônicos. Neste sentido, nas palavras de Fino (2016) pedagogia e desenvolvimento curricular pressupõem ambos ação, no caso do currículo essa ação visa corresponder de forma específica a objetivos delineados e conduzir a metas pré-definidas, com recurso a instrumentos também estes taxativos. Quando falamos de pedagogia, mesmo que esta dependa da prática e de princípios orientadores, torna-se redutor pressupor que os dois são sinónimos. Fino (2016) reforça ainda que “Tal como a entendo, pedagogia, longe de ser da mesma natureza, terá de equivaler a uma crítica implícita à normatividade unificadora, centrípeta, burocrática e despersonalizante do currículo.” (p.17), concluindo esta ideia afirma que a pedagogia estaria mais direcionada com a construção do conhecimento pelo aprendiz seguindo um percurso individual, “Como se cada um pudesse ter o seu currículo pessoal, ideia herética, porque absolutamente antagónica à que subjaz à definição de currículo.” (p.17).

Nesta análise já se depreende ser difícil desenvolver práticas inovadoras quando estas encontram de frente um currículo, como assevera o autor “é avesso à mudança qualitativa, que é a verdadeira mudança, ao ponto de se poder afirmar que, na educação formal, todas as tentativas verdadeiramente inovadoras esbarram, invariavelmente, contra uma pulsão inexorável e unificadora.” (Fino, 2016, p.17).

Existe, no entanto, e não obstante ao currículo, um inimigo silencioso que contamina a abertura deste sistema viciado às dinâmicas inovadoras, Fino (2020) denominou-o de *invariante cultural*. A engrenagem da máquina escolar (Toffler, 1970) foi de tal forma engenhosa na sua génese que é impossível dissociar esta visão primitiva quando falamos da escola na atualidade. Esta representação da escola à imagem da fábrica, potenciada pelos os acessórios a esta inerentes: pontualidade, o toque da campainha, rigor, demarcação de papéis (superior/ subalterno), ajudaram a construir um senso comum difícil de contrariar, cristalizando

até aos nossos dias a cultura escolar tradicional. Uma combinação de elementos reforça a permanência deste senso comum, Fino (2020) enumera-os da seguinte forma:

- a) a matriz cultural comum das escolas;
- b) a circunstância de as escolaridades obrigatórias terem a sua origem na reivindicação revolucionária da criação da *École Populaire*;
- c) o facto de a generalidade das escolas ter e manter a mesma filiação no paradigma fabril ou industrial (tal como esse paradigma é descrito por Toffler, 1970, e por Gimeno Sacristán, 1985);
- d) terem desenvolvido uma crescente preocupação obsessiva com a “qualidade” a partir da grande crise curricular de 1957, relacionada com o lançamento do Sputnik pela União Soviética;
- e) por partilharem um currículo oculto (Kelly, 1980), e;
- f) por existir nelas um conflito crónico entre a atividade autêntica e a atividade escolar (Newmann, Griffin e Cole, 1989; Lave, 1988; Lave e Wenger, 1991; Brown, Collins e Duguid, 1997) (p.5).

As soluções apresentadas pelo governo, estabelecidas pelo Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, no combate ao abandono escolar e na promoção de um ensino de qualidade para todos, continuam a ter como base o currículo. A AFC tem como objetivo a gestão curricular, mas não se distancia substancialmente da sua prescrição. Ora se considero que estas introduções trazem uma frescura relativamente ao velho paradigma, considero, também, que ainda se situam longe da implementação de um sistema verdadeiramente inovador.

Concluo, através da análise do pensamento de Fino (2020) que um dos principais obstáculos às pedagogias diferenciadas se afirma, inevitavelmente, o currículo e a forma como este é oferecido aos estudantes na persistência de esgotadas metodologias. A sua vincada normatização, ortodoxo por natureza, apesar da sua permeabilidade à introdução de práticas a sua imposição em alguns casos dificulta a adoção, por parte dos seus aplicadores, de novas metodologias que futuramente se traduzam numa verdadeira rutura paradigmática. A simbiose do currículo, senso comum, a insistência nas velhas práticas e o invariante cultural presente são fatores que justificam a árdua tarefa de inovar pedagogicamente.

## 6.2. Inovação pedagógica - da utopia à realidade

Sabemos hoje que a escola perdeu a capacidade de preparar quem a frequenta para o futuro. Esse modelo cumpria e fazia sentido num passado distante. Hoje, tornou-se impossível prever o que o futuro dos aprendizes deles espera, as aceleradas mudanças, a informação que surge e que se contradiz diariamente. A velocidade a que essa informação circula é de tal forma rápida que o conhecimento parcelado organizado e distribuído a todos por igual é uma forma leviana de promover a aprendizagem. Fino (2011) aconselha que “os alunos deveriam ser treinados para sobreviverem num mundo em acelerada transformação como aprendizes autônomos ao longo da vida, dando substância ao muito mais falada do que praticada *life long learning*.”(p.50), posição também defendida por Toffler (1970) e Gatto (2019). Esta aprendizagem afasta-se claramente da praticada dentro dos muros da escola. Crê-se, portanto, imperativo promover a aprendizagem em outros ambientes que não apenas a sala de aula.

Ignorados foram os alertas de Toffler que, na década de 1970, na sua obra *O choque do Futuro*, profetizava algumas linhas orientadoras para o rumo que a instituição escolar deveria seguir ou pelo menos tentar antever. Este autor alerta para o facto do papel da educação ser “aumentar a capacidade de luta do indivíduo”. (p.324) O novo indivíduo distante da realidade da sociedade suportada pela fábrica vê-se submerso numa nova era, fugaz e veloz em todos os aspetos, no entanto a escola falha sistematicamente na preparação deste indivíduo para a atualidade. O autor reforça ainda a importância da escola se antecipar a eventos através de pressuposições acerca do que serão as exigências laborais do futuro, prever o perfil dos estudantes, adiantando variados “futuros presumíveis” (p.324).

A escola que pretendemos tem que prover de forma assertiva os indivíduos de competências face ao desenvolvimento feroz do mundo que os rodeia. Deverá passar por um processo verdadeiramente catártico, de modo a combater o invariante fabril, extinguir o modelo padronizado, contrariar o senso comum relativo à instituição escolar. Como apela Fino (2011) começar tudo de novo.

A quem fica entregue o poder da reconstrução do sistema escolar que resulte na premissa da educação para todos numa cultura potenciadora de melhores aprendizagens, onde se situa a Amaurota<sup>4</sup> da educação?

---

<sup>4</sup> Cidade mais importante de Utopia. Onde se deliberam todos os assuntos de interesse comum.

Embora o caminho a percorrer seja íngreme e ainda longo, aos poucos despontam rebentos de inovação pedagógica. Observam-se uma série de intenções na promoção de inovação pedagógica por parte MEC:

considera essencial tomar medidas que incentivem a criatividade, e o envolvimento de todos, no sentido da concepção e implementação de projetos que constituam soluções inovadoras que respondam de forma ágil e adequada à eliminação do abandono e do insucesso escolar (Despacho n.º 3721/2017).

O Despacho n.º 3721/2017 de 3 de maio, autorizou “a realização de projetos-piloto de inovação pedagógica, em regime de experiência pedagógica”, com a duração de três anos escolares concebidos, durante o ano escolar de 2016 -2017 e doravante mencionados de PPIP.

Com o intuito de entender as intenções expressas pelo MEC no atinente à promoção de práticas inovadoras, recorri ao levantamento de alguns dados expostos no “Estudo de avaliação do Projeto-Piloto de Inovação Pedagógica” de 2019, que prevê “informação descritiva e compreensiva sobre os processos desenvolvidos e os efeitos gerados pela implementação do Projeto-Piloto de Inovação Pedagógica (PPIP), que se desenvolveu sob os auspícios da DGE”. (p.2) Prevista no ponto 2 estão presentes as seguintes alíneas: a) Diversificação e gestão curricular; b) Articulação curricular; c) Inovação pedagógica; d) Organização e funcionamento interno; e) Relacionamento com a comunidade” que permitem às escolas a adoção de medidas no âmbito desses domínios. Participaram no PPIP 6 Agrupamentos de Escola, que aqui não se especificam por não apresentarem relevância.

De forma a não me tornar exaustiva e afastar o objetivo inicial desta investigação, parto imediatamente para as conclusões dos efeitos produzidos pelos PPIP e sempre de acordo com o “Estudo de avaliação do Projeto-Piloto de Inovação Pedagógica (2019)”. Relativamente ao combate à retenção e abandono, objetivo primordial, observou-se uma “redução das taxas de abandono a níveis residuais”, verificou-se também “a tendência crescente de melhoria da qualidade dos resultados académicos” de acordo com a análise dos dados fornecidos pelos AE” (p.118).

Embora carecesse de uma investigação mais profunda acerca da forma como foram implementados estes PPIP, e das opiniões dos seus intervenientes analisadas, depreende-se, à partida, a viabilidade de melhores condições de aprendizagens aquando da sua implementação, uma vez que se observam melhorias. A escassa informação para além deste estudo, não permite

asseverar verdadeiramente os seus efeitos, embora se pressinta que a introdução de novas dinâmicas educativas se configurem positivas, que aos poucos nos aproxima da rutura ambicionada, tornando-se menos utópico o seu alcance. Na perspetiva de Almada e Sousa (2017), “novas modalidades pedagógicas e mudanças paradigmáticas que ensejem um fazer escolar mais criativo e proporcionem o “empoderamento” dos educandos com suporte em suas práticas criativas e em suas atitudes críticas diante do mundo” (p.1720) tornam viável essa rutura e permitem a construção do novo paradigma.

## **7. A aprendizagem a partir do Construcionismo**

Neste ponto pretende-se ilustrar as principais linhas de investigação no que se refere às teorias desenvolvidas em torno da aprendizagem, para depois no capítulo seguinte, articular com as principais tendências de aprendizagem ocorridas em espaços museais. Este percurso limita-se entre as correntes Comportamentalistas e as Cognitivistas, para uma melhor compreensão da evolução entre as duas, dando enfoque ao Construtivismo seguindo-se de uma abordagem ao Construcionismo, pensamentos mais relevantes para a presente investigação.

No que concerne às filosofias comportamentalistas o foco reside nos “comportamentos observáveis e mensuráveis do sujeito, *i.e.*, nas respostas que ele dá aos estímulos externos. Está também naquilo que acontece após a emissão das respostas, ou seja, na consequência” (Moreira, 1999, p.14). São incontornáveis os contributos de Pavlov, com o início da investigação do condicionamento clássico. Através da observação de animais em laboratório, verifica-se uma série de comportamentos, mais associados à rotina do que propriamente ao resultado de aprendizagem. Na sequência das investigações de Pavlov, Watson desenvolveu a teoria do reflexo condicionado. Este acontece quando o indivíduo no seu estado de “tábula rasa”, cria uma série de reflexos aprendidos, condicionados por fatores pré-existentes no meio onde se insere, a repetição do estímulo (isolado de outros), reforçado periodicamente, estabelece um padrão resultante num comportamento instintivo previsível. Quando na sucessão do estímulo-reflexo, o reforço é positivo a probabilidade de o sujeito repetir o comportamento aumenta, quando a consequência é punitiva produz um efeito inibidor, resultando naquilo a que Skinner chamou de condicionamento operante.

Durante os anos de 1960 e 1970 o behaviorismo influenciou o ensino dando ênfase à instrução, prática dominante da época, justificava a importância deste método no processo didático, reproduzindo os modelos de racionalização do sistema de produção capitalista. Numa dinâmica de ação-reação o docente apresentava um conjunto de estímulos e conseqüentes recompensas aos estudantes no decorrer da atividade, controlando futuros comportamentos previamente esperados, “as aprendizagens desejadas, i.e., aquilo que os alunos deveriam aprender, eram expressas em termos de comportamentos observáveis” (Moreira, 1999, p.14). Num processo detalhadamente pré-concebido, a aprendizagem era verificada no cumprimento metódico dos passos estabelecidos e o aluno era avaliado. Um exemplo concreto é a instrução programada de Skinner e das suas máquinas de ensinar que eliminavam quase por completo a figura do professor, dependendo apenas da interação do aprendiz com as indicações expressas pela máquina e dos passos a seguir no desenvolvimento da ação.

Em oposição às linhas comportamentalistas, o Cognitivismo reage enfatizando o ato de conhecer, mais complexo certamente do que o de reagir, questionando as provas resultantes da aprendizagem behaviorista focada no fazer. Em confronto, o interesse na cognição e nos processos mentais inerentes ao ser humano, faz do Cognitivismo a corrente que investiga a forma como se processa a aprendizagem assente em pressupostos científicos contrastando com o empirismo behaviorista, tendo em conta as variáveis “percepção, resolução de problemas, tomadas de decisões, processamento de informação, compreensão” (Moreira, 1999, p.15).

Na linha das teorias cognitivas insere-se o Construtivismo, derivando destas a compreensão dos processos da construção dos significados mentais do indivíduo, porém considera a interpretação que este faz do meio que o circunda, como constrói significados e das relações que faz entre os diversos conceitos presentes na sua mente. Os estudos de Ausubel remetem para a existência de conhecimentos prévios hierarquicamente organizados naquilo a que nomeou de estrutura cognitiva do indivíduo. A aprendizagem significativa, atribuída a este autor, explicada de uma forma concisa, resulta de um conjunto de condições, a mais importante segundo o autor é que para que aconteça a aprendizagem o aprendiz deveria ter predisposição para a aprender. Nesta sequência ao ser exposto a uma nova informação o aprendiz faz a ligação desta com uma ideia previamente estabelecida e assimilada na estrutura cognitiva, identificada como subsunçor. Este serve de facilitador à aprendizagem de novos conceitos e à medida que são introduzidas outras ideias na mente do indivíduo é enriquecido, muitas vezes obliterado, devido à manipulação recorrente e da introdução de sucessivas informações. A aprendizagem é significativa e diferencia-se da aprendizagem mecânica associada a processos de

memorização em que o material não é manipulado e interpretado pelo sujeito, acabando por perecer na mente.

Reconhecendo o contributo de Piaget para as abordagens construtivistas, mas uma vez que representa uma teoria sobre o desenvolvimento mental e não propriamente da aprendizagem, neste trabalho apenas se faz uma pequena ressalva das suas principais ideias, que contrariamente à linha de pensamento construcionista de Papert convergem na pedagogia que se verifica mais influente nos museus.

Para Piaget, o desenvolvimento cognitivo apresenta quatro períodos gerais os quais designou de estádios de desenvolvimento e são: sensório-motor (nascimento da criança até aos dois anos de vida), pré-operatório (dos dois anos até aos sete), operatório-concreto (dos sete anos aos onze) e operatório-formal (dos onze anos até à idade adulta), compreendendo as várias faixas etárias da criança até adulta. Entendia o conhecimento como um processo, e não o simples armazenar de informações, e equipara o funcionamento intelectual ao biológico na capacidade humana da adaptação ao meio físico decorrente da organização de estruturas físicas e psicológicas em sistemas, procurando o equilíbrio. Quando a criança se transforma em função do meio há adaptação. No que concerne às construções da aprendizagem de um indivíduo, conforme as várias fases do desenvolvimento cognitivo, existem duas variáveis estruturantes da inteligência, a assimilação e a acomodação que organizam progressivamente o conhecimento. Segundo o autor a criança constrói os primeiros esquemas de assimilação mentais no contacto com o meio através dos sentidos assimilando o ambiente, e agrega novas experiências aos conceitos pré-existentes na estrutura cognitiva, à semelhança do processo anteriormente descrito em relação à teoria de Ausubel. Quando a criança tem a capacidade de construir novos esquemas de assimilação modificando-os dá-se a acomodação, resultando na aprendizagem.

Atentemos agora às especificidades do Construtivismo. Nesta perspetiva a aprendizagem é concebida como um processo de construção do conhecimento através da interação entre o educador, mediador da ação, e o aprendiz, sendo que o enfoque reside neste último, contrariando a tendência do até agora praticado ensino transmissivo, a tónica passa da didática para matética. Este processo envolve a sucessiva transformação e reconstrução da informação, afirmando que a criança não é um mero recetor dos conteúdos e que a aprendizagem apenas acontece quando esta manipula os materiais que recebeu, resultando no conhecimento. A aprendizagem depende do conjunto das estruturas mentais pré-existentes, e as mesmas são desenvolvidas através dos conceitos que a criança vai construindo através da interação com o meio e com os outros, valorizando a linguagem e os processos de comunicação.

Ao educador cabe provocar as aprendizagens proporcionando um ambiente onde o aprendiz tem liberdade para desenvolver as suas conclusões. Nesta sequência, pode haver uma tendência para que a criança cometa erros no processo e, nesse caso, e sob a orientação do educador abre-se espaço para a mesma refletir, entender e corrigir decorrentes lapsos. Outra questão relevante seria o facto de a criança ter um papel ativo ao longo do processo avaliativo. Este conjunto de características faz desta teoria um paradigma disruptivo relativamente ao tradicional.

Muito apoiada nos princípios do Construtivismo surge o Construcionismo desenvolvido por Papert. Tanto Piaget como Papert consideravam que o conhecimento é construído pela criança no processo ativo de interagir com o mundo envolvente. O Construtivismo destaca os interesses e aptidões das crianças para atingir determinadas metas educacionais específicas de cada estágio, o Construcionismo, porém, centra-se no processo de aprendizagem. As principais críticas às linhas construtivistas recaem no facto de que esta não considera o impacto do contexto sócio-histórico do indivíduo, ou seja, não releva as interações sociais e culturais no processo de aprendizagem, característica que Papert considera fundamental, sendo esta maior discrepância entre as duas filosofias.

No Construcionismo há uma relação entre a aprendizagem e os artefactos sociais neste sentido Correia (2011) afirma que:

artefactos sociais fornecidos pela cultura desempenham um papel crucial no moldar das ideias dos alunos. Os artefactos culturais ajudam os indivíduos a concretizar o abstracto e os artefactos construídos pelos próprios indivíduos ajuda-os a expressar e a dar forma às suas ideias, ou seja, a construir o conhecimento em vez de recebê-lo (p.82).

A teoria de Papert é considerada mais abrangente em relação ao Construtivismo. Permite compreender a formação e transformação da informação em diferentes contextos, a aprendizagem deriva da relação que a criança tem com o material que lhe é fornecido, esta constrói os saberes através de experiências manipulativas e quando interage com outros, é valorizada a sua herança cultural, sendo um factor determinante no processo.

Seguindo a análise acerca de como se aprende e como se pode aprender, resta articular os conceitos revistos das teorias da aprendizagem com as aprendizagens que decorrem em museus.

## 8. Museus. Lugares de conhecimento

O termo “educação” foi durante algum tempo menosprezado pelos educadores de museus, pois a sua comparação era inevitável com a educação formal, conotada de forma negativa devido à sua natureza transmissiva dos conteúdos, tendo sido preferencial o recurso ao termo "interpretação" (Hein, 2006).

Independentemente da dualidade de conceitos, os museus são, segundo a maioria da literatura, espaços com intencionalidade pedagógica por definição, onde se exerce educação, segundo categorizam Marandino e Ianelli (2007):

locais de educação não formal, caracterizada por qualquer atividade organizada fora do sistema formal de educação, - operando separadamente ou como parte de uma atividade mais ampla – que pretende servir a clientes previamente identificados como aprendizes e que possui objetivos de aprendizagem (p.2).

A palavra educação é também expressa na definição de museu do International Council of Museums (ICOM) Portugal (2015):

instituição permanente sem fins lucrativos, ao serviço da sociedade e do seu desenvolvimento, aberta ao público, que adquire, conserva, investiga, comunica e expõe o património material e imaterial da humanidade e do seu meio envolvente com fins de educação, estudo e deleite (par.1).

Os museus acompanharam as tendências educativas das instituições formais nas suas práticas pedagógicas. Inicialmente exerciam uma pedagogia mais tradicional, focada na transmissão de conteúdos, definida por trajetos previamente delineados. Ao longo do século XX houve uma série de melhorias no que concerne às relações das coleções com os públicos, exaltam as preocupações com a museografia de modo que estabeleçam diálogos entre os objetos e o visitante, da forma mais clara e democrática possível. Esta abertura afasta do museu o rótulo de espaço elitista e inacessível. Os esforços, neste sentido, revelaram cuidados na definição consciente da mensagem que estes pretendem passar aos públicos de modo a não serem contraditórias ou mal interpretadas. Na impossibilidade de atender a todas situações a questão da acessibilidade das legendas e textos de parede são fundamentais e foram pensadas para que o visitante de forma autónoma consiga fazer a construção dos saberes, Hein (1998)

conclui “that visitors can best learn when knowledge is actively constructed in their own minds, in exhibitions which are physically, socially, and intellectually accessible to every single visitor” (p.1).

Na sua dimensão educativa define-se como não formal. Hein (1998) no seu livro *Learning in the museum*, obra de referência para investigação em educação em museus, caracteriza esta, como distanciamento da educação formal exercida nas escolas. É informal por se verificar a inexistência de um currículo exposto. No entanto, considero que o termo melhor aplicável será educação não formal pela literatura que atualmente reforça esta definição.

Para Hein (1998) as principais linhas de investigação que se articulam com a aprendizagem em museus recaem sobre as teorias educativas de Dewey, Piaget e Vygotsky. Sem fazer uma análise exaustiva de cada uma destas contribuições serão apresentados em traços gerais os aspetos de maior influência. Este autor desenvolveu um esquema que descreve a justaposição de dois grandes eixos ortogonais a Teoria do Conhecimento e a Teoria da Aprendizagem resultando em quatro domínios, onde identifica quatro tendências de educação em museus. Cada teoria é baseada tanto na epistemologia como nas teorias da aprendizagem.

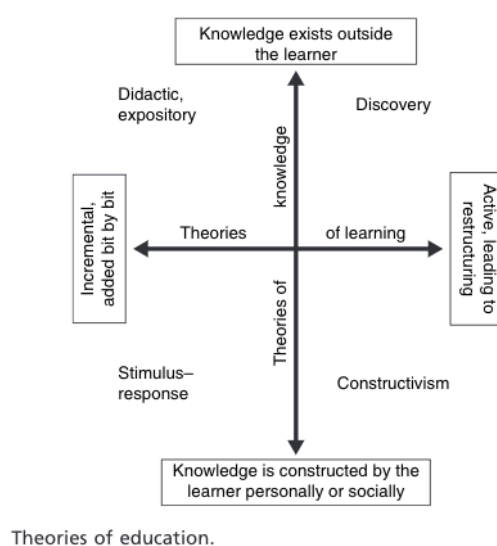


Figura 1- Teorias da Educação (Hein, 1998, p.346)

Num dos pólos da Teoria do Conhecimento temos o “conhecimento é externo ao aprendiz”. No outro pólo “que todo o conhecimento é construído pelo aprendiz social e pessoalmente”. Nos pólos contrários da Teoria da Aprendizagem “a aprendizagem incremental adicionada pouco a pouco” e o “conhecimento construído pelo aprendiz”. Algumas pedagogias

resultantes dos quatro domínios destes eixos teóricos estão presentes em certas práticas de museus. Quando cruzamos “conhecimento externo ao aprendiz” com “aprendizagem incremental adicionada pouco a pouco”, resulta numa didática expositiva, os museus seguem esta tendência quando apresentam exposições com uma sequência bem definida marcando claramente o início e o fim do percurso pretendido, as legendas e os textos de parede são muito descritivos, nas suas ações pedagógicas seguem os currículos escolares, as exposições vinculam o real histórico sem grande abertura para interpretações.

Articulando os pólos da “aprendizagem incremental adicionada pouco a pouco” com a crença que “todo o conhecimento é construído pelo aprendiz social e pessoalmente”, observamos uma educação museal de estímulo-resposta, rotulando o museu de behaviorista. Nos textos de parede e legendas está expresso o conteúdo a ser aprendido, os percursos são organizados e revelam uma clara finalidade pedagógica, existe o reforço da resposta correta com exemplos como "Sim, esta é a resposta certa!" (Hein, 1998, p.30). Esta vertente foi fortemente criticada por se questionar a sua objetividade apresentando uma visão doutrinal e não propriamente educativa.

Considerando os pólos do “conhecimento externo ao aprendiz” com a “construção do conhecimento pelo aprendiz” verificamos uma aprendizagem por descoberta, os museus que pretendem incidir nesta linha reúnem um conjunto de ações que permitem que o aprendiz tenha um papel ativo, as exposições permitem a exploração dos materiais, as legendas e textos de parede colocam questões que direcionam a descoberta autónoma pelo aprendiz, valorizam a sua interpretação sem existir por definição uma resposta única, as ações escolares levam a que estes tirem as suas próprias conclusões, há uma oferta de oficinas para que os vários públicos construam significações através do contacto com o objeto.

Os últimos dois pólos articulados a “construção do conhecimento pelo aprendiz” com o “conhecimento que é construído pelo aprendiz social e pessoalmente” resultam numa pedagogia de carácter construtivista e pressupõe a participação ativa dos envolvidos num processo mental e manipulativo do material, derivando dos princípios “minds-on” e “hands-on” de Dewey. Este processo leva a que os aprendizes, através da experimentação, cheguem a conclusões baseadas na compreensão dos fatores que envolvem a atividade.

Museus com uma pedagogia construtivista assumida abordam uma aprendizagem por descoberta e proporcionam momentos para a construção do conhecimento, aceitam e dão espaço às conclusões dos aprendizes sem que estas correspondam às pré-definidas pelo próprio museu. O percurso é totalmente aberto, a disposição das coleções é aberta à interpretação do

visitante e não existem textos demasiados descritivos valorizando as conexões dos visitantes com as suas vivências pessoais.

Estas tendências, analisadas ao longo das investigações feitas sobre a educação em museus, concluem que atualmente as aprendizagens nestes espaços vão culminando gradualmente nas duas últimas abordagens, a aprendizagem por descoberta e a pedagogia de caráter construtivista.

Os serviços educativos definem as suas ações muito direcionadas para a experiência e para o diálogo, procurando práticas que diferem das escolares de modo a proporcionar melhores aprendizagens.

Atendendo às marcadas diferenças, a aprendizagem em museus, desde logo, pressupõe um espaço físico diferente onde ocorre, a interação com o objeto histórico e oferece experiências que aproximam o aprendiz das suas heranças históricas. O visual e o tátil em oposição às imagens e textos dos livros permitem vivências mais enriquecedoras do ponto de vista emocional. O caráter voluntário, que define as motivações daquele que quer aprender nos museus, confere-lhe uma natureza de aprendizagem baseada numa relação de liberdade e autonomia. Essa liberdade é também expressa nas intenções do educador que define as ações, seleciona e organiza os conteúdos tendo em conta o interesse, a diversidade e as especificidades dos grupos. Trata-se de uma pedagogia individualizada que abre espaço para a partilha das vivências do aprendiz, construindo o diálogo a partir das mesmas tornando cada visita o mais particular possível. As atividades incluem momentos de descoberta onde os estudantes constroem os próprios significados.

Outros aspetos a considerar quando se fala de aprendizagem em museus, sendo espaços de caráter educativo não formal, pelos seus princípios não organizam as suas ações segundo um esquema linear, os percursos pretendem-se abertos e livres. O fator tempo deve requerer alguns cuidados, a exposição oral deve ser concisa, a linguagem acessível e apelativa, as visitas aos museus são curtas, muitas vezes esporádicas ou únicas pelo que se deve proporcionar uma experiência rica que instigue a curiosidade e a vontade de voltar no aprendiz.

O papel do educador é secundário, apresenta-se como mediador entre o material/objeto e os aprendizes, guiando-os para a descoberta, para a criação de significados pessoais pelas emoções despertadas pelas interações.

Não sendo o objetivo desta investigação a especificação da operacionalização de um tipo de currículo em museus, a verdade é que, muitas vezes no decorrer das práticas do Serviço Educativo do M1, como em outros, as visitas orientam-se segundo as solicitações das escolas, de forma a enriquecer o currículo nestas praticado. Acerca da existência ou não de um

"currículo museal", Martins (2015) contribui para esta reflexão através dos seus estudos e refere que "considera-se que a exemplo de outras instituições educacionais – como as escolares – os museus produzem discursos pedagógicos próprios, passíveis de serem transmitidos aos seus públicos frequentadores (p.50), a mesma autora afirma que "a utilização do conceito de currículo para a compreensão de outros contextos educacionais, como os museus, não é consensual" (Martins, 2018, p.640) e neste sentido questiona:

trazer o universo da educação museal para esse contexto de estudos não se faz sem polémicas. Será que a categoria currículo, dentro da sua polissemia, pode ser utilizada para a compreensão de processos educacionais que ocorrem em espaços culturais não formais, como museus, centros culturais e exposições? (p.642).

Certo é que, também nos museus se fala de conteúdos, também existem discursos expositivos e também existe um tempo para desenvolver as ações educativas, mas importa realçar que estas práticas variam muito em função das características dos grupos. Esta problemática carece de mais investigação e que, por se desviar do foco do presente trabalho, não se aprofunda. De qualquer forma, proponho refletir no futuro que segundo Martins (2018) nos estudos acerca da educação museal é necessária uma atenta investigação de forma a atender às suas genuínas especificidades. Mais do que categorizar algum tipo de currículo, importa entender as dinâmicas educativas que acontecem nestes espaços não formais e como estes podem enriquecer as aprendizagens.

## **9. Educação em museus como inovação pedagógica**

As práticas desenvolvidas no M1 procuram através de uma metodologia aberta, o alcance das aprendizagens que se desenrolem segundo discursos de mediação educativa desconstrutivos e transformadores. Orientam para uma aprendizagem por descoberta e construtiva do conhecimento, em oposição aos discursos afirmativos e reprodutivos. Para que se clarifiquem as intenções educativas deste museu, faz-se uma pequena resenha acerca destes discursos analisados nos estudos de Mörsch (2009), que concluem que a maiorias das instituições artísticas, galerias e museus, onde existe intencionalidade pedagógica, o discurso mais presente é o afirmativo. Nesta perspetiva, a autora refere que as práticas recorrentes nestas

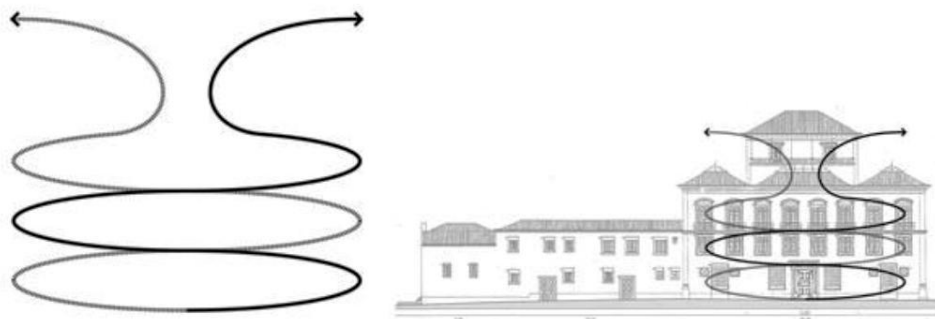
instituições quando se dirigem a um público mais erudito e que as procuram por sua iniciativa, são de índole unilateral, sem grande interação do público, pela natureza das ações oferecidas, são exemplos palestras, visitas guiadas, os catálogos das exposições, recursos preparados por especialistas das áreas abrangidas (p.9).

Ainda segundo Mörsch (2009), os discursos reprodutivos derivam da intenção dos espaços expositivos e museus em apresentar a arte a públicos que não as frequentam por iniciativa própria, de forma a tornar mais acessível a entrada nestes espaços que ainda apresentam algumas barreiras, embora que simbólicas, impedem uma maior frequência do público mais leigo. As iniciativas destes espaços recaem em torno de oficinas dirigidas a crianças e famílias, bem como eventos de maior dimensão para as comunidades como a noite dos museus, entre outros, dinamizados pelos serviços educativos dos mesmos.

No que se refere ao discurso transformativo a título de clarificação de conceitos, estes derivam das iniciativas das instituições em sair das suas portas e assumirem um papel mais ativo na esfera social, participativo nas mudanças no meio local.

Analisando as definições anteriores em articulação com as mediações desenvolvidas no M1, quer na oferta de exposições temporárias, quer na oferta de iniciativas educativas pontuais ou por solicitação, o trabalho que se procura desenvolver enquadra-se mais nas últimas definições de Mörsch, quando se fala de um discurso desconstrutivo baseado numa pedagogia crítica museal, procurando reflexões com os públicos além da obra, dissecando os contextos de forma a atingir conceitos mais holísticos. Um exemplo disso são as relações que frequentemente o museu faz entre a arte contemporânea no âmbito de exposições temporárias e arte sacra da exposição permanente do mesmo, são desenhadas dinâmicas que permitam conexões entre dois contextos diferentes que se traduzem em aferições mais conceituais.

Sobre estas práticas, em 2013, Martinho Mendes, docente igualmente destacado no M1, desenvolve, no âmbito da sua dissertação "Diálogos entre a arte antiga e a arte contemporânea no Museu de Arte Sacra do Funchal", um diagrama que ilustra um modelo educativo em circuito aberto para o serviço educativo do MASF (p.190). Este modelo, embora estreitamente ligado à temática da sua investigação, permitiu o desenvolvimento de novas práticas educativas no decorrer dos anos, na exploração das várias temáticas inerentes às várias solicitações por parte das escolas. Esta referência intenta demonstrar claramente a natureza das metodologias desenvolvidas no M1 e por mim também recorridas.



*Diagrama 1 - Modelo educativo em circuito aberto para o serviço educativo do MASF  
(Diagrama de Martinho Mendes, 2013, p.190)*

Procura-se que as dinâmicas no M1 desenvolvidas sejam centradas nos estudantes, direcionando para a reflexão e debate acerca da obra em exposição, permitindo através de trocas de experiências o desenvolvimento do pensamento crítico, a valorização das opiniões pessoais baseadas nas emoções e na fruição, processo altamente individualista, numa visão holística educativa, sensibilizando para a preservação e respeito pelo património local e não só. Numa ótica de educação pela arte, onde se aprende, para além da história local, valores e atitudes que não coadunam apenas com a vivência dentro das instituições de conhecimento, mas que contribuem para a formação do indivíduo como ser social.

Pretende o serviço educativo do M1, através das suas práticas educativas a aproximação de metodologias coerentes com a inovação pedagógica, sem qualquer presunção na afirmação de que a atingimos, este serviço busca frequentemente a melhoria das dinâmicas a oferecer aos seus públicos escolares.

### **Capítulo III - Metodologia**

#### **1. Metodologia de investigação – descrição teórica**

A natureza do objeto de estudo em educação, o ser humano, é relativa e complexa. Para além das perceções e dos significados que atribui ao real que lhe são próprios, pressupõe a sua

atuação em espaços de natureza singular e específica, processual e dinâmica, incerta e instável, imprimindo no investigador uma abordagem pessoal e subjetiva (Sousa, 2000). Esta conjuntura que determina que o investigador se insira num paradigma relativo e complexo, circunscreve uma realidade composta por fenómenos educativos, também, complexos. Ainda segundo as observações de Sousa (2000), distantes dos modelos clássicos apoiados nos 3 eixos aluno, professor e matéria, este paradigma engloba inúmeros fatores que especificam o campo de estudo em educação implicando um novo conceito de totalidade, substituindo “o princípio da causalidade linear, [...] por um princípio de causalidade complexa” (p.24) numa procura de um entendimento global e sistémico. Uma abordagem qualitativa, permite que o investigador incida sobre o detalhe e qualquer gesto se pode tornar relevante, Bogdan e Biklen (1994) afirmam que:

A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo (p.49).

A minha investigação decorreu segundo um paradigma qualitativo de investigação, “os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico” (Bogdan & Biklen, 1994, p.16), recorrendo também ao estudo de caso. Os princípios assentam na descrição da cultura, a compreensão das ações praticadas no M1 e dos comportamentos dos intervenientes em contexto natural, de modo a responder às questões de investigação enunciadas.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa compreende cinco características fundamentais que a define, a primeira é que a recolha dos dados acontece no ambiente natural a considerar, em que o investigador é o principal instrumento. Mesmo quando recorre a outros instrumentos de registo mecânico, a análise e interpretação dos dados dependem sempre da leitura do investigador. A investigação qualitativa depende da descrição, da transcrição da comunicação verbal e da recolha de imagens. Os dados analisados, meticulosamente, permitem uma compreensão clara do ambiente de estudo. Os investigadores qualitativos relevam o processo em detrimento dos resultados.

Os dados são analisados de modo indutivo, a definição das categorias vai emergir do recorte de excertos das entrevistas, que serão interpretados de forma profunda em relação aos

objetivos da investigação. Esta análise aliada às teorias permite a conversão de dados qualitativos em unidades temáticas, levando à construção dos significados confiáveis e válidos resultantes da ligação de todas as partes. Por último, para alguns investigadores, o significado é de extrema relevância e consideram as perspectivas de vida das pessoas. Estas características podem coexistir, porém nem todos os estudos as contemplam.

O estudo de caso, define-se como um método de investigação das Ciências Sociais e implica a permanência do investigador por longos períodos no campo que pretende estudar em que o investigador é parte do contexto. Deste modo, criam-se relações de confiança e abertura para o diálogo com os intervenientes de forma a descrever da forma mais minuciosa a cultura e os aspetos que dela dependem do ponto de vista do nativo. A observação acontece naturalmente seguindo os comportamentos que vão contribuindo para a construção de significados. Na perspectiva de Bogdan e Biklen (1994):

a etnografia consiste numa "descrição profunda". Quando se examina a cultura com base nesta perspectiva, o etnógrafo depara-se com uma série de interpretações da vida, interpretações do senso comum, que torna difícil separar umas das outras. Os objectivos do etnógrafo são os de apreender os significados que os membros da cultura têm como dados adquiridos e, posteriormente, apresentar o novo significado às pessoas exteriores à cultura. O etnógrafo preocupa-se essencialmente com as representações (p.59).

Definidas por Hammersley (1990, citado por Fino, 2008b) as funções inerentes à etnografia são na sua generalidade as abaixo elencadas:

- a) o comportamento das pessoas é estudado no seu contexto habitual e não em condições artificiais criadas pelo investigador;
- b) os dados são recolhidos através de fontes diversas, sendo a observação e a conversação informal as mais importantes;
- c) a recolha de dados não é estruturada, no sentido em que não decorre da execução de um plano detalhado e anterior ao seu início, nem são pré-estabelecidas as categorias que serão posteriormente usadas para interpretar o comportamento das pessoas (o que não significa que a investigação não seja sistemática, mas apenas que os dados são recolhidos em bruto, segundo um critério tão inclusivo quanto possível);
- d) o foco do estudo é um grupo não muito grande de pessoas, mas, na investigação de uma história de vida, o foco pode ser uma única pessoa;

e) a análise dos dados envolve interpretação de significado e de função de ações humanas e assume uma forma descritiva e interpretativa, tendo a (pouca) quantificação e análise estatística incluída, um papel meramente acessório (p.50).

Quando o investigador privilegia a metodologia etnográfica, torna-se imprescindível algum grau de implicação, Fino (2008b) apresenta as vantagens nos pontos seguintes:

- tendentes à compreensão e interpretação dos fenómenos educativos mediante imersão na cultura local;
- que entendem as turmas e as escolas como entidades culturais autónomas e diferenciadas;
- que incidem sobre relações entre escola e comunidade envolvente e que implicam observação participante (p.44).

Este conjunto de elementos orientam a investigação numa perspetiva naturalista sustentada pela interpretação, realçando a subjetividade, conferindo-lhe um carácter construtivista. O objetivo é, por outro lado, compreender este caso: perceber se existe diálogo entre a flexibilidade curricular e a inovação pedagógica no M1.

Apesar de se orientar segundo uma abordagem positivista, o estudo de caso incide particularmente na compreensão de um comportamento de um indivíduo ou de um determinado acontecimento. Esta metodologia pode ainda ser utilizada para a análise de comportamentos de grupos ou instituições entendidas como uma entidade uniforme contextualmente situados no seu ambiente natural, “Trata-se, por isso, de uma investigação naturalística, em que se estuda o sujeito no seu ambiente quotidiano, sem qualquer intervenção do investigador com o sentido de manipular variáveis independentes” (Santos, 2003, p. 54). O estudo de caso apresenta vantagens para esta investigação pois segundo Fino (2003):

é uma forma de pesquisa que não depende necessariamente de dados etnográficos ou de observação participante, além de poder utilizar dados qualitativos e quantitativos, enquanto a etnografia e a observação participante usam exclusivamente dados qualitativos. Além disso, o estudo de caso nem sempre requer a presença do investigador num local determinado (p. 99).

A recolha de possíveis dados quantitativos e posterior “análise quantitativa é apropriada sempre que nos permite discussão e interpretação de dados” (Rodrigues, 2008, p.270).

### **1.1. Dimensão ética da investigação**

A literatura científica defende que a investigação etnográfica deve ser produção de conhecimento, os meios e processos, embora que de forma resumida, já o referimos anteriormente, no entanto a busca pela verdade, fator basilar de qualquer investigação, não pode suprimir questões de integridade, sejam do investigador ou do seu objeto de estudo, existem barreiras intransponíveis entre o plausível e a sua ausência. Neste sentido, é da responsabilidade do investigador garantir uma série de fatores que impedem ultrapassar essa barreira, naturalmente falamos de questões éticas. Hammersley e Atkison alertam, “Existen caminos para la indagación que son inaceptables. Decir que el objetivo de la investigación es la producción de conocimiento, por lo tanto, no es decir que este objetivo deva ser perseguido a toda costa” (1994, p.283). A produção de conhecimento em educação reside essencialmente na compreensão do ser humano e das suas perceções no contexto da investigação, a participação do outro, além da participação do investigador mais ou menos implicada, levarão às respostas das questões enunciadas. Lidamos com opiniões, emoções e reações, lidamos com humanidade, de si única, complexa e fascinante.

Dependendo a investigação a que me propus também de um estudo de caso, recorreu-se a entrevistas, neste caso, semiestruturadas e a inquéritos por questionário. Para ambos os casos foram elaboradas declarações de “consentimento informado, esclarecido e livre para participação em investigação” a constar nos anexos deste trabalho. Este é primeiramente um dos pontos a considerar, imprescindível para atestar a participação voluntária dos intervenientes da investigação, disponibiliza toda a informação referente à identificação, justificação e objetivos do estudo, tal como a identificação das metodologias e técnicas de recolha de dados, de modo que o sujeito participante esteja claramente ciente do papel a que se propôs. Nesta declaração estão especificados os restantes pontos imprescindíveis para a investigação sustentados pela literatura, os quais se discriminam a seguir: que dados são recolhidos e tratados; finalidades da recolha de dados; o responsável pelo tratamento e proteção dos dados pessoais; prazo de conservação dos seus dados pessoais; direito às informações e a

correção, eliminação ou bloqueio de dados pessoais; direito a retirar autorizações; direito a apresentar reclamação; participação voluntária, e direito ao anonimato e confidencialidade.

Uma vez que o número de pessoas que me propôs a inquirir e entrevistar era relativamente pequeno, 90 e 3 respetivamente, foi entregue a todos esta declaração com a expectativa óbvia de que no caso dos estudantes nem todos o quisessem responder e de que nem todos os encarregados de educação dariam este consentimento. No caso dos docentes e das entrevistas a eles aplicadas, houve uma abordagem prévia informal e após a aceitação por parte destes o documento foi entregue. Esta última abordagem está prevista na literatura científica. Bogdan e Biklen (1994) afirmam que as relações na investigação qualitativa são um ato construído, durante o tempo da mesma, “Conduzir investigação qualitativa assemelha-se mais ao estabelecimento de uma amizade do que de um contrato. Os sujeitos têm uma palavra a dizer no tocante à regulação da relação, tomando decisões constantes relativamente à sua participação” (p. 76).

Como dita o bom senso de qualquer investigação, todo o contexto e respectivos participantes que se pretendia estudar foram informados “acerca de la investigación de manera comprensible y detallada, y debería otorgar su consentimiento incondicional” (Hammersley & Atkison, 1994, p.284).

Consta também deste documento a informação de que seriam feitos registos escritos de conversas entre os sujeitos e de observações dos comportamentos dos mesmos no local da investigação, no que respeita às respostas das entrevistas etnográficas semiestruturadas aplicadas aos docentes e às visitas orientadas no M1 respetivamente. No que diz respeito aos inquiridos de questionário aplicados aos discentes através da plataforma *Google Docs*, consta também o consentimento do titular dos dados. Após a recolha de todas as declarações de consentimento, procedeu-se à anonimização, de forma a atestar as garantias de confidencialidade e anonimato de todos os inquiridos, salvaguardadas pelo Regulamento Geral de Proteção de Dados (EU) 2016/679 do Parlamento Europeu e do Conselho de 27 de abril relativo à proteção das pessoas singulares no que diz respeito ao tratamento de dados pessoais e à livre circulação desses dados, executado na ordem jurídica nacional pela Lei n.º 58/2019, de 8 de agosto. Desta forma garante-se como referem Bogdan e Biklen (1994) os dois princípios elementares no contexto da ética relativa à investigação com sujeitos humanos:

1. Os sujeitos aderem voluntariamente aos projectos de investigação, cientes da natureza do estudo e dos perigos e obrigações nele envolvidos.
2. Os sujeitos não são expostos a riscos superiores aos ganhos que possam advir.” Estes autores referem ainda que “A assinatura do sujeito aposta no formulário é prova de um consentimento informado” (p. 75).

Sendo assim, os consentimentos foram assinados, mas afiança-se que a sua identidade foi ocultada.

Para além do exposto, relativamente à proteção das identidades e da especificação minuciosa face aos objetivos da investigação e dos termos acordados durante a obtenção dos consentimentos, firmando uma relação de respeito mútuo, o investigador deve garantir ainda a autenticidade na redação dos resultados, sem que ceda a pressões externas, à desmotivação relativamente a resultados adversos às suas convicções ou até mesmo contrários às questões que se propôs a responder (Bogdan & Biklen, 1994).

## **1.2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados**

Primeiramente há que definir o meu papel de investigadora neste trabalho, uma vez que exerço a minha prática no ambiente de estudo o meu grau de implicação é pleno. Nestas circunstâncias segundo os objetivos de investigação recorri naturalmente ao trabalho de campo e à observação participante como técnicas essenciais. As vivências observadas num contexto natural, envolvem três estados de pertença diferentes. Segundo as definições Adler e Adler (1987, citados por Lapassade, 1992), a observação participante periférica exige um certo grau de implicação, imprescindível para compreender de dentro a atividade dos envolvidos, o investigador é considerado membro sem estar no centro da ação. O grau seguinte é a observação participante ativa, o investigador participa ativamente nas ações como membro, no entanto assegura uma certa distância, para não incorrer no erro de contaminar o campo com valores e asserções próprias. No meu caso específico segundo estas definições a minha investigação coaduna com a observação participante completa, uma vez que já me encontro, pelo meu estatuto, na situação a estudar. Esta investigação envolve a minha participação plena, característica fundamental do trabalho de campo, que segundo Bogdan e Biklen (1994) “e, mesmo aí, este ideal, tal como o descrevemos, nunca é alcançado” (p.113). O tempo dedicado

a esta investigação desde a solicitação por parte da escola e escolha desta para a aplicação do estudo de caso, até à finalização da recolha de dados, compreende os meses de novembro de 2021 a maio de 2022.

Na sequência de uma investigação etnográfica, em que o investigador é ele próprio implicado na mesma, as relações tendem a ser facilitadas pois este constrói uma relação de proximidade com os sujeitos resultando em conversas mais naturais e informais. Deste modo a comunicação com os intervenientes foi informal, natural uma vez que segundo afirmam Bogdan e Biklen (1994):

Nos estudos de observação participante, o investigador geralmente já conhece os sujeitos, de modo que a entrevista se assemelha muitas vezes a uma conversa entre amigos. Neste caso, não se pode separar facilmente a entrevista das outras actividades de investigação (p.134).

Foi precisamente esta estratégia acedida. Após uma solicitação em especial que despertou o meu interesse, que se justifica posteriormente. Após a primeira visita, questioneei a professora responsável pela marcação destas visitas se estaria disposta a colaborar na investigação, que se mostrou disponível de imediato. Descrevem-se em seguida as técnicas e instrumentos utilizados no decorrer desta investigação.

Foi de extrema importância o recurso à técnica da entrevista etnográfica, semiestruturada, para articular com a observação participante, estas conduziram ao levantamento de dados descritivos para melhor entendimento dos significados construídos pelos sujeitos da investigação. Apesar de ter recorrido a um guião, os entrevistados puderam responder de forma aberta às questões, Bogdan e Biklen (1994, p.135) referem que “mesmo quando se utiliza um guião, as entrevistas qualitativas oferecem ao entrevistador uma amplitude de temas considerável, que lhe permite levantar uma série de tópicos e oferecem ao sujeito a oportunidade de moldar o seu conteúdo”, o que possibilitou o alcance de determinadas informações, inicialmente não previstas, que enriqueceram o estudo. É reforçado por Flick que esta técnica apresenta vantagens pois “o uso consistente de um guia da entrevista aumenta a comparabilidade dos dados, e sua estruturação é intensificada como resultado das questões do guia” (2007, p.107), o que permitiu seguir um fio condutor na obtenção de conclusões.

Houve também o recurso a inquéritos por questionário, neste caso aos estudantes envolvidos, pela necessidade de aceder ao maior número possível de intervenientes no menor tempo disponível. Estes verificaram-se um instrumento de fácil e rápida recolha. Santos e

Henriques (2021) indicam que este “pode revelar-se fundamental para a conclusão de algumas investigações, em particular aquelas que são realizadas por um único investigador, por investigadores iniciados ou pouco experientes” (p.6), características que reúnem. Os positivistas, segundo pressupostos da investigação quantitativa, consideram-no essencial quando se trata de produzir conhecimento em educação. E o seu recurso deve-se essencialmente “ao seu carácter estruturado e à automatização do tratamento estatístico dos dados” (Santos & Henriques, 2021, p.7). Este recurso apresenta-se significativo na compreensão “de fenómenos transversais, na identificação de tendências, na comparação entre categorias gerais e na realização de análises extensivas” (Santos & Henriques, 2021, p.9).

O universo de aplicação dos inquéritos constitui-se por 90 discentes de 3 turmas diferentes, abordados para responder ao inquérito, sendo que 57 dos quais disponibilizaram-se através do consentimento próprio. 45 foi efetivamente o número de respostas aos inquéritos. Apesar do apelo da professora responsável pelas turmas inquiridas para que o fizessem atempadamente, a realidade é que 12 não apresentam resposta, talvez por esquecimento ou simplesmente não o quiseram fazer. Este desvio era expectável e compreensível, dada as idades dos discentes. Este recurso possibilitou a compreensão de determinados dados e a sua comparação de resultados.

A combinação destas técnicas e instrumentos de investigação conduzem à construção de proposições generalizáveis através da descrição e compreensão do todo referente à cultura a estudar, sem prejuízo de, ao longo do trabalho, recorrer a outras ferramentas de recolha de dados.

### **1.3. Análise de dados**

Após a recolha dos dados, realizada no mês de maio, com a aplicação das entrevistas e a respostas dos inquéritos por questionário, iniciou-se a fase de análise e interpretação para que se conduzisse a conclusões e verificação das questões enunciadas, através de instrumentos adequados na investigação.

As entrevistas, como sugere Bardin (2008), foram transcritas integralmente, mesmo no que toca às hesitações, as pausas, sucessivas repetições de palavras e até risos, de modo a conferir maior legitimidade possível, pois os discursos são espontâneos e naturalmente desestruturados.

A primeira ação foi “desenvolver um sistema de codificação para organizar os dados” (Bogdan & Biklen, 1994, p.121). No início da análise dos dados encontramos naturalmente alguns padrões, seja na repetição de algumas ideias ou palavras ou na observação de alguns comportamentos e percepções dos sujeitos. Estas regularidades que surgem no decorrer do trabalho de campo em conjunto com dados recolhidos de forma mais alargada, permitiram posteriormente sistematizar e agrupar os dados formando categorias de codificação. As categorias classificam e organizam por tópicos os dados descritivos recolhidos (Bogdan e Biklen, 1994), e foram apuradas as seguintes:

- Caracterização da docente responsável pelo projeto
- Caracterização dos docentes aplicadores do projeto
- Caracterização da flexibilidade curricular e autonomia na Escola A
- Desenvolvimento do projeto na Escola A
- Alteração das práticas e das metodologias
- Caracterização da atividade visita orientada no M1

Após a interpretação dos dados, procedeu-se à análise dos mesmos, uma vez que se recorre a técnicas diferenciadas de recolha. Nesta fase fez-se o cruzamento dos dados adquiridos através dos vários instrumentos de recolha combinados com as metodologias compreendidas.

Finalmente procedeu-se à análise e interpretação dos dados recolhidos, devidamente categorizados e combinados com outras informações. Deste modo, efetivou-se a construção de asserções sustentadas pelas regularidades, padrões e conexões naturalmente obtidas no decurso da descrição da cultura estudada, culminando na verificação e conclusão das questões enunciadas.

## **Capítulo IV – Trabalho empírico**

### **1. Descrição do contexto - O M1**

Fundado a 1 de junho de 1955 pelo bispo D. António Manuel Pereira Ribeiro, o M1, ocupa o antigo Paço Episcopal do Funchal. Tutelado pela Diocese do Funchal, é uma instituição privada e sem fins lucrativos, declarada de utilidade pública.

A criação deste museu deve-se essencialmente aos trabalhos de investigação do Dr. Manuel Cayola Zagallo, que entre 1933 e 1939 apercebeu-se do vasto património artístico da ilha que englobava um sólido conjunto da pintura flamenga dispersa pelas igrejas e capelas da Diocese do Funchal. Esta investigação revelou que o conjunto, numeroso, apresenta uma qualidade artística excepcional. Também desde a década de 1940 que Luíz Peter Clode, se dedicava aos estudos das coleções de escultura e ourivesaria da Diocese, hoje incorporadas no museu representam grande parte da coleção portuguesa. Os estudos das várias obras diocesanas ao longo dos anos contribuíram para o crescimento do espólio deste museu, contribuíram também, embora em menor número, as aquisições e doações de particulares. O museu hoje reúne um acervo composto por coleções de pintura e escultura portuguesa e flamenga, dos séculos XV a XVIII e pelos núcleos de ourivesaria e paramentaria das mesmas décadas.

Este museu foi o primeiro da ilha a oferecer um espaço essencialmente dedicado ao público escolar tendo sido criado o seu Serviço Educativo em 1994. Já no final dos anos 80, no âmbito da sua licenciatura em didática de História a professora P1 juntamente com outro colega P2, desenvolve uma proposta de criação para um serviço educativo para o M1 acompanhada de um estágio. Através da análise de documentos gentilmente cedidos ao museu pela professora, conseguiu-se compreender os contributos desta experiência pedagógica pois inspiram o que mais tarde conhecemos como o primeiro serviço educativo de uma instituição museológica na ilha. As informações aqui relatadas pela primeira vez foram fornecidas por meio de um encontro presencial entre a professora P1 e os docentes do serviço educativo. Curiosamente o acesso a estas informações e primeiro contacto com a professora deve-se a uma oficina desenvolvida para adultos no âmbito do serviço educativo, sem o qual provavelmente não teríamos tido este privilégio.

O museu tem como finalidades essenciais preservar, investigar e divulgar o património artístico proveniente das igrejas e capelas da ilha. Através da sua programação, o Serviço Educativo procura fortalecer as relações entre o museu e a comunidade. Para além do vasto público escolar, existe a preocupação em diversificar os públicos que acedem ao museu, direcionando as suas iniciativas para os diversos níveis etários e sociais. Esta programação assenta na planificação e diversificação de novas atividades que explorem as coleções do M1 na perspetiva da educação estética, artística e patrimonial. As atividades são programadas de acordo com os objetivos requeridos das muitas solicitações que o museu tem por parte dos vários grupos e para além disso desde 2019 oferece um programa direcionado para a

Autonomia e Flexibilidade Curricular das escolas através do Projeto MASFléxivel, que visa enriquecer as dinâmicas destas instituições por meio da exploração dos objetos do museu articulados com os conteúdos escolares de modo a fortalecer as relações entre estes e o património regional onde se insere o estudante.

As atividades são desenhadas a favor das solicitações. O serviço educativo deste museu, atualmente dinamizado por dois docentes destacados, dá o seu cunho criativo na resposta às mesmas para possibilitar a melhor experiência aos estudantes. É da nossa política abrir espaço para a partilha das memórias, emoções, particularidades e motivações dos mesmos. Os discursos fluídos e acessíveis assentam na tentativa de promover a cumplicidade com os públicos, convergindo na tentativa de construir mais e melhor conhecimento aos que nos procuram. As vivências e experiências pessoais dos intervenientes também são consideradas, pois permitem uma troca de saberes entre o educador e os estudantes.

É este espaço que me faz despertar a vontade de realizar o Mestrado em Inovação Pedagógica e, desde o início que os estudos e trabalhos são desenvolvidos de forma a enriquecer a minha prática. Este lugar, viveiro de experiências para os vários públicos também o é para mim, neste sentido nasce esta investigação. Sem nunca me afastar por completo da escola, primeira paixão, entendo que este trabalho só faz sentido se conjugar as duas dimensões educativas, não-formal e formal, não querendo diluir a essência e pressupostos das duas, diferentes como vimos, acredito na sua coexistência, proveitosa para os que delas dependem.

A logística de marcações de visitas orientadas pelo serviço educativo do M1 requer o preenchimento prévio de um formulário próprio para o efeito. Neste faz-se uma breve caracterização do grupo a receber no que se refere à idade, ano de escolaridade, número de participantes e se existem estudantes com necessidades educativas especiais. São registados também os contatos da escola e dos requerentes. Por fim, são enunciadas as disciplinas envolvidas e os objetivos dos pedidos. Após a oficialização das marcações, o serviço educativo compromete-se a analisar este formulário de modo a fazer corresponder da melhor forma a dinamização da visita aos objetivos requeridos. Por norma é feito um guião orientador para o educador do museu para que esta experiência se converta essencialmente na construção de conhecimento pelos participantes.

## 2. A Flexibilidade Curricular e a educação em museus

Desde o ano letivo de 2019/20 que o M1 tem vindo a desenvolver o Projeto MASFFlexível, na sequência da implementação da Autonomia e Flexibilidade Curricular (AFC) dos ensinos básicos e secundário, ao abrigo Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho. O projeto que este museu iniciou como experiência pedagógica, apoia-se na política educativa do atual governo constitucional e procura promover aprendizagens mais enriquecedoras através da oferta curricular contextualizada em articulação com a maior autonomia das escolas. Como instituição cultural que serve também a comunidade educativa, o M1 pretende acompanhar os desafios emergentes da escola atual, de forma a acompanhar as mudanças implementadas criou o MASFFlexível sob a minha coordenação.

Este projeto propõe às escolas dinâmicas de aprendizagem apoiadas em dimensões temáticas e articula várias disciplinas e respetivos conteúdos curriculares de modo a formar os estudantes numa dimensão global direcionada para as considerações do Perfil dos Alunos na construção das diferentes literacias, num ambiente pedagógico motivador e flexível. Apresenta-se como um projeto interdisciplinar que aborda conteúdos específicos e competências transversais, numa lógica de promoção da cultura colaborativa, envolvendo os jovens na sua aprendizagem de forma a valorizar a aprendizagem centrada no aluno, promovendo o seu papel ativo e crítico na construção do conhecimento.

Pretende-se assim promover um espaço que assegure o cumprimento das sugestões apresentadas no Perfil do Aluno, através da flexibilidade curricular. Os princípios deste projeto intentam na promoção de atividades direcionadas para todos os estudantes nos 12 anos da escolaridade obrigatória, e propõe promover momentos de aprendizagem, designados de Oficinas, que considerem os Conhecimentos, Capacidades e Atitudes que o aluno deve ficar capacitado, definidos nas Aprendizagens Essenciais (AE) das várias disciplinas neste âmbito estando os mesmos especificados nos objetivos a atingir em cada atividade. Ainda assim definiu-se os objetivos gerais seguintes:

- Proporcionar situações de aprendizagens significativas;
- Enriquecer as Aprendizagens Essenciais das disciplinas definidas nas Oficinas;
- Valorizar as áreas de competências definidas no Perfil dos Alunos;
- Desenvolver competências de reflexão e espírito crítico;
- Promover momentos de partilha e de confronto de ideias;
- Implementar metodologias centradas no aluno;

- Desenvolver o conhecimento e o apreço pelos valores característicos da identidade, língua, história e cultura portuguesas;
- Contribuir para a compreensão e aquisição de conhecimento da história local regional através dos objetos das coleções do M1.

De seguida, a título de exemplo apresenta-se uma proposta de operacionalização de uma Oficina do 2.º Ciclo do Ensino Básico, no âmbito do projeto.

*Quadro 1- exemplo de uma oficina no âmbito do Projeto MASFléxivel*

OFICINA 1 TODOS A BORDO!				
ATIVIDADE 1 DURAÇÃO: 15 MINUTOS	DIMENSÃO	LOCAL	OBJETIVOS GERAIS	RECURSOS MATERIAIS
Visita orientada Navetas	Contextualização histórica	MASF	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer o núcleo de Ourivesaria do MASF;</li> <li>• Relacionar o objeto patente na coleção permanente do MASF <i>Naveta</i> com as embarcações marítimas utilizadas nos descobrimentos, através das suas características formais;</li> <li>• Conhecer a Naveta, datação materiais e a sua função;</li> </ul>	PEÇAS: Navetas Ficha Orientadora 1 Kit Pedagógico 1 Mapa Mundo
ATIVIDADE 2 DURAÇÃO: 15 MINUTOS	DIMENSÃO	LOCAL	OBJETIVOS GERAIS	RECURSOS MATERIAIS

<p>Leitura e análise do texto</p> <p>“A Nau Catrineta” de Almeida Garret in Romanceiro</p>	<p>Compreender Lugares e Regiões</p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>● Relacionar o objeto patente na coleção permanente do MASF <i>Naveta</i> com o descrito no poema de Almeida Garret;</li> <li>● Articular ideias, conceitos dos descobrimentos descritos no poema com os objetos do museu nomeadamente as <i>Navetas</i>;</li> <li>● Imaginar os percursos feitos pelos portugueses nos descobrimentos com recurso ao objeto <i>Naveta</i>, o mapa mundo e os acontecimentos descritos no poema.</li> </ul>	<p>PEÇAS: <i>Navetas</i>  Mapa Mundo Ficha Orientadora 1 Kit Pedagógico 1</p>
<p>ATIVIDADE 3 DURAÇÃO: 90 MINUTOS</p>	<p>DIMENSÃO</p>	<p>LOCAL</p>	<p>OBJETIVOS GERAIS</p>	<p>RECURSOS MATERIAIS</p>
<p>Observação e Desenho de uma naveta</p>	<p>Leitura e interpretação da obra de arte Expressão e técnicas artísticas</p>	<p>MASF</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Interpretar os objetos da cultura visual em função do(s) contexto(s) e do(s) público(s);</li> <li>● Observar características formais de um objeto;</li> <li>● Recorrer à perspetiva e a suas considerações no desenho de observação;</li> </ul>	<p>PEÇAS: <i>Navetas</i>  Ficha Orientadora 1 Kit Pedagógico 1</p>

			<ul style="list-style-type: none"> <li>Noção de volume, textura, dimensão no espaço de um objeto;</li> </ul>	
--	--	--	--	--

DISCIPLINAS - OBJETIVOS ESPECÍFICOS - AE		
HGP	PORTUGUÊS	EV
<ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar os principais navios e instrumentos náuticos utilizados pelos portugueses na expansão marítima;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Selecionar informação relevante em função dos objetivos de escuta e registá-la por meio de técnicas diversas.</li> <li>Organizar a informação do texto e registá-la, por meio de técnicas diversas. Controlar a produção discursiva a partir do feedback dos interlocutores.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar diferentes manifestações culturais do património local e global (obras e artefactos de arte – pintura, escultura, desenho, assemblage, colagem, fotografia; instalação, land’art, banda desenhada, design, arquitetura, artesanato, multimédia e linguagens cinematográficas), utilizando um vocabulário específico e adequado.</li> <li>Compreender os princípios da linguagem das artes visuais integrada em diferentes contextos culturais (estilos e movimentos artísticos, épocas e geografias).</li> <li>Reconhecer a tipologia e a função do objeto de arte, design, arquitetura e artesanato de acordo com os contextos históricos, geográficos e culturais.</li> <li>Descrever com vocabulário adequado (qualidades formais, físicas e expressivas) os objetos artísticos.</li> </ul> <p>Analisar criticamente narrativas visuais, tendo em conta as técnicas e tecnologias artísticas (pintura, desenho, escultura, fotografia, banda desenhada, artesanato, multimédia, entre outros).</p>

Estas oficinas são divulgadas junto das escolas no âmbito da programação anual e podem ser solicitadas ao museu ou propostas pelo serviço educativo na sequência dos pedidos de visita orientada, dependendo do tema e tempo disponível pelos grupos.

No ano letivo da implementação desta experiência pedagógica (2019-20) o museu dinamizou o projeto com duas escolas da região. Depois foi subitamente interrompido pela situação pandémica provocada pela doença SARS Covid19.

Numa das escolas a atividade acima descrita foi adaptada à efeméride do Natal, transformando e para além do desenho de observação os estudantes recriaram a peça para esta temática e decoraram a mesma com outros elementos presentes nas obras do museu como por exemplo pormenores de anjos. Esta é a verificação de que uma atividade planeada de forma genérica depois pode se adaptar aos grupos, podemos ver abaixo algumas das imagens.



Figura 2- Oficina todos a Bordo! No MASF.

Imagem © Arquivo M1



Figura 3- Oficina todos a Bordo! Na escola.

Imagem © Arquivo M1

No ano letivo de 2021/22 no âmbito da flexibilidade curricular das escolas como tema específico a tratar em articulação com o M1 foram feitas três solicitações, em que as Oficinas foram desenvolvidas em estreita colaboração com os docentes a fim de adaptar as mesmas às características dos grupos em questão. Uma pela Escola A, nos dias 10, 16 e 17 de dezembro de 2021, que se detalha posteriormente pois desencadeou o estudo de caso; uma solicitação da Escola B a 15 de março para uma turma de 10º Ano do Curso Profissional de Multimédia, em que as disciplinas envolvidas são o Inglês com o tema da Interculturalidade e a História e Cultura das Artes com os conteúdos: A Europa do século XII a XV; A Sociedade dos séculos XII ao XV; Arquitetura Gótica (características, inovações tecnológicas): Centro da autoridade espiritual dos bispos e símbolo do poder dos burgueses; Afirmação do poder da cidade; Os valores: harmonia da ordem racional (conhecimentos geométricos e matemáticos); O misticismo cristão e a metafísica da luz; e por fim novamente pela Escola A, a 31 de março mas com outros objetivos, para 2 turmas de 9.ºano com o tema: Flexibilidade Curricular: História do açúcar - o ouro branco da Madeira.

Apesar da oferta do museu e da implementação obrigatória da AFC nas escolas este número revela-se aquém das expectativas, mas não se tratando desta questão a presente investigação, analisamos agora o pedido que define o estudo de caso realizado.

A solicitação da visita da Escola A pela professora DC no primeiro período, logo despertou o meu interesse pelas questões enunciadas para este estudo. Após o seguimento dos trâmites internos necessários à oficialização das visitas, procedi como de costume à elaboração de um guião orientador, uma prática comum na preparação das atividades. Os objetivos específicos inerentes a este pedido inseriram-se no âmbito do tema da flexibilidade curricular aplicada na escola a um determinado número de turmas cujo tema foi "Da peste de 1521 ao Covid de 2021", este contexto se detalha posteriormente. As disciplinas envolvidas na visita são a Cidadania com os objetivos: Preconceito e discriminação racial, religiosa e cultural; conhecer situações de discriminação e xenofobia relacionadas com a peste e o covid, em virtude do preconceito religioso, racial e cultural; e na disciplina de História: A crise do séc. XIV: Peste; Descobrimientos e conquistas no período henriquino; Conhecer e explorar as pinturas de São Tiago, escolhido e invocado para debelar a peste de 1521; Conhecer as trocas comerciais entre Madeira e Flandres.

A originalidade do tema em articulação com os conteúdos do museu no âmbito da flexibilidade curricular, foram a ignição para o estudo de caso que sustenta esta investigação.

### 3. Caracterização dos informantes

Na sequência da implementação das entrevistas 3 docentes da escola e já referido projeto aceitaram ser entrevistados sendo que uma delas é a professora responsável pela aplicação do projeto na escola e a agente da solicitação das visitas ao museu. Os restantes docentes são aplicadores do projeto indicado, que também atenderam à visita ao M1.

*Quadro 2 - Caracterização dos docentes entrevistados*

<b>Identificação</b>	<b>Cargo</b>	<b>Anos de serviço</b>	<b>Disciplina</b>
DC	Docente responsável pelo projeto	36 “ há uns 36”	<b>História e Cidadania</b>
MJ	Docente aplicador do projeto	17	<b>Educação Visual</b>
AJ	Docente aplicador do projeto	26 “Boa pergunta, mas penso que são 26”	<b>Português e Cidadania</b>

Relativamente aos discentes que responderam ao inquérito por questionário todos pertencem ao 7.º ano de escolaridade distribuídos por 3 turmas.

*Tabela 1- Idade e género dos respondentes ao inquérito por questionário*

<b>Idade</b>	<b>Feminino</b>	<b>Masculino</b>	<b>Não apurado</b>	<b>Total</b>
12	14	15	X	29
13	6	8	1	15
14	1	X	X	1
Total	21	23	1	45

#### 4. Impacto das aprendizagens no M1 - Estudo de caso

“Da peste de 1521 ao Covid de 2021” foi o tema escolhido pela Escola A, sob a iniciativa da professora DC para trabalhar a flexibilidade curricular com 3 turmas de 7.º ano. Após a solicitação da visita ao museu, estabeleci uma comunicação estreita com esta docente para poder acompanhar este projeto que defini como estudo de caso.

Fruto da entrevista a esta docente tive acesso ao documento que orienta esta iniciativa que se insere no âmbito do designado Projeto História da Madeira articulado com a Autonomia Curricular desta escola. Este documento apresentado nos conselhos de turma sugere o tratamento do tema nas várias disciplinas. Nas disciplinas de Ciências Naturais e História, seriam estudadas as formas de transmissão da doença, as consequências a longo prazo, as "mezinhas", remédios, formas de prevenção e tratamento das vítimas tanto da peste como da Covid 19, apresentando posteriormente um produto dessa investigação ou simplesmente colaborar para o efeito com outras disciplinas.

A proposta para a disciplina de Cidadania indica investigar situações de negacionismo e ou discriminação de doentes, causadas pela superstição e xenofobia, consequências do medo e da ignorância, salientando a importância da investigação científica e da medicina, procurar e destacar notícias falsas sobre a atual doença, para sensibilizar e alertar para a importância da verificação e confirmação de informação credível e a suas fontes.

Relativamente à disciplina de Português, as sugestões são a realização de textos criativos estabelecendo paralelismos entre a peste e a Covid 19, elaborar uma sátira, formular notícias sobre situações caricatas ou não decorrentes das duas doenças. Na disciplina de Geografia propunha-se cartografar a propagação da Covid 19 e a elaboração e ou a interpretação de gráficos, em articulação com a Matemática, relacionados com os efeitos demográficos das duas epidemias.

No mesmo documento surgem articuladas entre si as disciplinas de História, Cidadania e Educação Visual, com a proposta da visita de estudo ao M1 a fim de reconstituir através da expressão plástica, o tríptico de São Tiago menor e São Filipe, a proposta previa ainda a exposição de fotografias das diferentes representações do São Tiago Menor e ou fotografias da procissão ao santo, padroeiro do Funchal que ocorre a 1 de maio desde 1521, fruto do auto de voto desta cidade ao santo para livrança da peste que a assolava. Em Educação Física sugeriria-se uma Marcha pela Saúde desde a escola até ao museu ou até à Igreja de São Tiago construída na sequência da peste de 1521. Por fim em Inglês e Francês as abordagens sugeridas

relacionam-se com a pesquisa de notícias, canções, símbolos, slogans nestas línguas sobre a atualidade, alusivos à pandemia.

As diretrizes referem ainda a sugestão da utilização de instrumentos de avaliação diversificados na apresentação de trabalhos com recurso a várias expressões como a fotografia, trabalhos escritos ou de expressão plástica, dramatização, elaboração de materiais lúdicos, conforme o interesse e opções dos estudantes e docentes, com o alerta de que deveriam envolver diferentes disciplinas e múltiplas vertentes. Neste documento consta ainda uma lista de sugestões bibliográficas referentes ao tema.

Nesta sequência a estratégia por mim desenhada consistia numa resenha histórica da Madeira entre os séculos XV e XVI com os seguintes temas aglutinadores em articulação com os conteúdos do museu e curriculares: 1- Madeira e o grande desenvolvimento económico > rendimentos da produção e comercialização do açúcar; 2- Fixação de indivíduos de elevada condição social > Lei das Sesmarias > instituição e administração de morgadios > criação de novas paróquias; 3- Afluência de mercadores e comerciantes nacionais e estrangeiros > alguns assentando casa na ilha; 4- Localização geográfica > mira dos piratas e corsários > estragos materiais e humanos > escassez de cereais originando a fome e acentuando as assimetrias sociais; 5 População inferior (maioria) > acrescidas as precárias condições de higiene e salubridade > convivência direta com detritos, dejetos de animais domésticos e pragas de ratos; 6- Peste > bactéria *yersina pestis parasita* presente em ratos e outros roedores transmitida aos humanos pela picada da pulga dos roedores infetados > «maos ares»; 7- Posição geoestratégica > ponto de passagem obrigatório > protagonismo afirmação atlântica enquanto escala, interesse geográfico comercial permitindo a comunicação com vários portos europeus e com o oriente; 8- Afluência de pessoas de várias nacionalidades > povoadores, colonos, religiosos, escravos e especialmente mercadores > consequente contaminação lepra peste e outras epidemias; 9- Barcos > tripulantes e mercadorias em quarentenas cumprimento do confinamento e degresso responsabilidade fiscalizadora provedor da saúde. 10- Castigo > desconhecida a causa crença maléfica, sem fundamentação científica homens criam subterfúgios fortemente marcados pela vivência do catolicismo; 11- Santos protetores > recorrência aos mesmos para proteção e salvação; 12- São Sebastião 13- São Roque 14- São Tiago Menor: protetor e advogado dos Madeirenses contra o flagelo da peste > Auto de Voto em 1521. Os conteúdos foram sendo desenvolvidos em articulação com peças ilustrativas dos temas do museu.

## 5. Tratamento dos dados

### 5.1. Entrevistas

Como principais instrumentos desta investigação foram utilizados a entrevista (3) e o inquérito por questionário (45).

Neste ponto trata-se da consolidação do conteúdo das entrevistas quanto à categorização e subcategorização através da análise das informações obtidas através dos discursos pois segundo Bardin “é um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (Bardin, 2008, p. 40).

O material em análise foi organizado segundo um processo indutivo baseado na analogia de Bardin (2008). Sem categorias prévias, os dados foram dissecados de forma a determinar a sua estruturação em conceitos chave que nascem dos recortes convertidos em unidades de registo que se agrupam em indicadores, este processo determinou a definição de categorias e subcategorias, as mesmas se traduzem no seguinte quadro:

*Quadro 3 - Categorização e Classificação – Análise de conteúdo das entrevistas*

Bloco	Categorização e Classificação		Definição
2	<b>CATEGORIA</b>	<b>Caracterização da docente responsável pelo projeto</b>	Caracteriza o entrevistado em diversos aspetos.
	<b>Subcategoria</b>	Nível académico	Refere-se ao nível académico do entrevistado.
		Anos de serviço	Refere-se ao tempo de serviço na Escola A do entrevistado.
		Anos que leciona na escola	Refere-se ao tempo de serviço na Escola A do entrevistado.
		Disciplina	Refere-se à disciplina que o entrevistado leciona.
		Motivações para integrar este tipo de projeto.	Caracteriza a integração do docente neste tipo de projeto.
	<b>CATEGORIA</b>	<b>Experiência com AFC</b>	<b>Mostra a experiência do entrevistado em relação à AFC.</b>
	<b>Subcategoria</b>	Tempo que trabalha com a AFC	Determina os anos de trabalho com a AFC.

		Se foi responsável pela sua implementação em anos transatos.	Determina se já foi responsável pela AFC em anos transatos.
	<b>CATEGORIA</b>	<b>Caracterização dos docentes aplicadores do projeto</b>	Caracteriza o entrevistado em diversos aspetos.
	<b>Subcategoria</b>	Nível académico	Refere-se ao nível académico do entrevistado.
		Anos de serviço	Refere-se ao tempo de serviço na Escola A do entrevistado.
		Anos que leciona na escola	Refere-se ao tempo de serviço na Escola A do entrevistado.
		Disciplina	Refere-se à disciplina que o entrevistado leciona.
		Motivações para integrar este tipo de projeto.	Caracteriza a integração do docente neste tipo de projeto.
	<b>CATEGORIA</b>	<b>Experiência com AFC</b>	Mostra a experiência do entrevistado em relação à AFC.
	<b>Subcategoria</b>	Tempo que trabalha com a AFC	Determina os anos de trabalho com a AFC.
		Se foi responsável pela sua implementação em anos transatos.	Determina se já foi responsável pela AFC em anos transatos.
<b>3</b>	<b>CATEGORIA</b>	<b>Caracterização da flexibilidade curricular e autonomia na escola A</b>	Carateriza em geral as condições de implementação do projeto na Escola A.
	<b>Subcategoria</b>	A AFC na Escola A.	Caracteriza em geral o funcionamento da AFC na Escola A
		Implementação do projeto de AFC na Escola A	Caracteriza em particular o projeto em estudo.
		Importância do papel do professor responsável pelo projeto.	Revela as perceções do entrevistado relativamente ao seu papel.
		Importância do papel do professor implementador do projeto.	Revela as perceções do entrevistado relativamente ao seu papel.
		Benefícios da AFC.	Refere-se às perceções dos entrevistados em relação aos benefícios da AFC.

4	<b>CATEGORIA</b>	<b>Desenvolvimento do projeto na escola A</b>	Carateriza em geral o desenvolvimento do projeto na Escola A.	
	<b>Subcategoria</b>	Operacionalização do projeto.	Apura as condições em que se desenvolveu o projeto na escola.	
		Disciplinas envolvidas/ contributos.	Mostra as disciplinas envolvidas e os seus contributos para o desenvolvimento do projeto.	
		Motivação dos alunos.	Revela as perceções dos docentes em relação à motivação dos alunos envolvidos no projeto.	
		Sucesso das aprendizagens no contexto da AFC na Escola A.	Refere-se à perceção do entrevistado em relação às aprendizagens adquiridas no contexto da educação formal no âmbito do projeto.	
	<b>CATEGORIA</b>	<b>Alteração das práticas e das metodologias</b>	Indica se houve alteração das práticas e metodologias nos processos de aprendizagem. Apura se foram diversificados os instrumentos de avaliação e se a avaliação é centrada no aluno.	
	<b>Subcategoria</b>	Porcentagem da avaliação da disciplina para a avaliação global do projeto.	Apura se reverteu parte da avaliação da disciplina para a avaliação global do projeto.	
		Autoavaliação.	Caracteriza os aspetos da autoavaliação dos alunos no âmbito do projeto.	
		Participação dos alunos na escolha do tema.	Revela se os alunos foram considerados na escolha do tema.	
		Participação dos alunos na escolha dos instrumentos e técnicas de avaliação.	Mostra se os alunos participaram no processo de escolha dos instrumentos e técnicas de avaliação.	
	5	<b>CATEGORIA</b>	<b>Caracterização da atividade visita orientada no M1</b>	Refere-se à perceção do entrevistado em relação à atividade Visita Orientada desenvolvida no M1.
		<b>Subcategoria</b>	Adequação da Visita Orientada ao tema proposto.	Refere-se à perceção do entrevistado em relação à adequação da atividade Visita Orientada desenvolvida no M1. em relação ao pedido solicitado pela Escola A.

	Esclarecimento dos conteúdos durante a visita.	Refere-se à perceção do entrevistado em relação aos benefícios da atividade Visita Orientada desenvolvida no M1, em contexto da Educação Não Formal, como complemento das atividades formais desenvolvidas na escola.
	Adequação do tempo para esta atividade.	Refere-se à perceção do entrevistado em relação ao desenvolvimento no M1.
	Motivação e participação dos alunos.	Revela as perceções dos docentes em relação à motivação e participação dos alunos nesta atividade.
	Impacto das aprendizagens desenvolvidas no M1.	Revela as perceções dos docentes em relação ao impacto que desta atividade nas aprendizagens dos alunos.
	Instrumentos/técnicas de avaliação utilizados na sequência da verificação das aprendizagens no âmbito desta visita.	Indica quais os instrumentos/técnicas de avaliação foram utilizados na sequência da verificação das aprendizagens no âmbito desta visita.
	Benefícios da Educação Não Formal.	Revela as perceções dos docentes em relação aos benefícios da Educação Não Formal.

O quadro referente à análise de conteúdo das entrevistas (leitura horizontal) encontra-se no anexo 1 deste trabalho.

## 5.2. Análise de conteúdo das entrevistas - síntese

### Caracterização da docente responsável pelo projeto

A docente responsável pelo projeto em estudo tem uma carreira longa (cerca de 36 anos de serviço). Nunca foi responsável pela implementação de projetos relacionados com a AFC e a sua experiência com a mesma é recente (*Foi este ano, hm há 2 anos também.*). Apesar deste facto, a docente sentiu motivação para integrar este projeto dentro da AFC pois gosta de trabalhar neste tipo de projetos. A disciplina de História que leciona permite-lhe a integração de projetos na escola ligados à AFC, nomeadamente o Projeto História da Madeira e juntamente

com mais duas colegas decidiram trabalhar o mesmo tema nas suas turmas com a percepção de que seria motivador para os discentes.

*“Porque estávamos ainda a atravessar a pandemia e logicamente como sou de História fiz a ligação com a peste que assolou o Funchal, basicamente foi isso, e também tinha que tratar alguma coisa ou tinha que inventar algum tema, portanto este era o que me parecia mais motivador para os alunos também”.*

#### Caracterização dos docentes implementadores projeto

Os professores implementadores do projeto MJ e JA têm 17 e 26 anos de serviço respetivamente, o que lhes confere alguma experiência, apesar de ter menos anos de serviço a docente MJ apresenta uma maior experiência com a AFC conforme apurado na entrevista, em parte pela natureza da sua disciplina de Educação visual, revela que desde a implementação do PFAC a nível regional que integrou o mesmo com cargos de responsabilidade. A sua participação foi voluntária e quanto às suas motivações a integrar projetos deste tipo afirma que:

*“Gosto e acho que faz sentido às minhas aulas. (risos)”.*

O docente JA, não conseguindo especificar o tempo de experiência com a AFC, revela ser por volta de quatro anos que tem contacto com a mesma, nunca tendo sido responsável pela sua implementação. Quanto às motivações para integrar voluntariamente este projeto afirma que gosta apesar de revelar preocupação com o cumprimento do programa da sua disciplina.

*“É assim no caso sim gosto apesar de a nível de sétimo ano ser muito complicado o programa português com o tempo disponível”.*

#### Caracterização da flexibilidade curricular e autonomia na escola A

Quanto à caracterização geral do funcionamento da AFC na escola, pode-se apurar que a definição dos projetos a trabalhar dentro da AFC não parte da coordenação da mesma na escola, indicando um grau de autonomia relativamente à escolha dos temas a trabalhar nos diversos conselhos de turma. A escola deixou de funcionar com os DAC, quando o fazia desde a sua implementação como PFAC, existia um tempo determinado pela escola no horário, os

docentes que implementavam projetos da AFC era, comuns nas várias turmas e como afirma a docente MJ, funcionavam de uma forma mais coesa, a docente explicou ainda o funcionamento geral no ano seguinte ao projeto piloto PFAC:

*“Depois tentamos implementar no ano seguinte já para todas as turmas da escola havendo então os DAC, havia os DAC em que havia mesmo um tempo, a escola determinou um tempo específico para ver e fizemos uma escala entre os professores das diversas disciplinas em que durante um ano nós podíamos revezar, podíamos trocar entre as turmas ou por exemplo se estavam dois professores nessa hora de, um de português e um de matemática, duas semanas a seguir se o projeto fosse diferente ou se fosse necessário um professor de outra área então trocávamos, tínhamos essa possibilidade”.*

As razões que determinam esta alteração relacionam-se com a pandemia, mas também ao longo do tempo como revela a docente MJ, foram verificando que o papel do orientador dos projetos recaía muito sobre o diretor de turma, apesar *“das ideias poderem partir de um ou outro colega de outra disciplina”*, *“o diretor de turma tinha de andar atrás dos colegas...”* o que indica que os restantes docentes delegavam essa tarefa ao mesmo. O que resultou na reestruturação do projeto como refere:

*“Fizemos com que o projeto fosse... não fosse só... não partisse só do diretor de turma, os colegas percebessem que aquilo tinha que ser,.. tinha de partir uma disciplina ou de um projeto uma ideia”.*

De qualquer forma não se consegue saber qual a razão específica para não recorrer ao DAC ou outra estratégia mais definida, sendo que ao que conseguimos apurar a AFC é trabalhada conforme os grupos, turmas e docentes dos vários conselhos de turma.

No caso específico do projeto em estudo, o tema é: *“Da peste de 1521 ao Covid de 2021”* a sua escolha deve-se à situação vivida atualmente a nível mundial, que levou ao tratamento do tema a nível regional, a docente responsável DC referiu que:

*“Foi no âmbito do projeto História da Madeira que a escola estava a iniciar este ano que surgiu a ideia de implementar um projeto a nível da flexibilidade curricular que tratasse do tema da peste e do covid”.*

*“O projeto partiu do projeto história da Madeira e o projeto história da Madeira sou eu e mais duas colegas”.*

Esta docente explicou ainda que o projeto foi apresentado a vários conselhos de turma os quais alguns que não integra, com sugestões de diversas atividades para cada uma das disciplinas, sendo facultativa a participação dos docentes.

Estão envolvidas três turmas e embora envolva sugestões para todas as disciplinas não sendo de carácter obrigatório foi referido na data da entrevista que não houve qualquer *feedback* de algumas disciplinas se trabalharam o tema ou não, foi revelada ainda a preocupação de alguns docentes em cumprir as matérias indicando a redução do tempo dedicado ao projeto. Os estudantes não tiveram qualquer participação na escolha deste tema como se refere posteriormente.

A docente DC vê no seu papel de responsável um peso acrescido às suas funções.

*“Tenho alguma responsabilidade e senti isso, aquela responsabilidade de saber se as coisas funcionam de trazê-los ao museu de fazer as marcações tudo isso também é um peso acrescido às minhas funções de lecionar”.*

Gosta muito da parte criativa:

*“Mas gosto da parte criativa de conceber o projeto, isso é que eu gosto mesmo (risos)”.*

Outras nem tanto:

*“Depois a parte de implementar o projeto eu já não gosto tanto (risos) sinceramente já não gosto tanto , nem na sala de aula porque isto são momentos de,.. quando estão a investigar, mesmo quando.. este ano que eles não trabalhavam em grupo são momentos em que de facto há barulho dentro da sala de aula e a pessoa depois de uma determinada idade já não suporta o barulho como suportava antes”.*

A docente aplicadora do projeto MJ, considera o seu papel importante *“é assim eu acho que sou importante, porque eu gosto”* e até refere a vantagem da sua formação e disciplina que leciona na aplicação de projetos deste tipo:

*“Sendo das artes eu acho que nós temos uma capacidade muito grande de fazer ligação desde... apesar de não sabermos muito sobre um assunto ou outro nós vamos buscar e conseguimos interligar assuntos”.*

O docente aplicador do projeto JA refere a sua importância a nível da orientação aos estudantes necessária no desenvolvimento do projeto.

Relativamente aos benefícios da AFC, os três docentes são unânimes em reconhecer vários fatores que consideram relevantes para os discentes,

*“Alargamento de conhecimentos para além dos programas e das matérias curriculares”.*

*“Leva-os a desenvolver o espírito de investigação leva-os a colocar questões, desenvolver espírito crítico de certa maneira”.*

*“Eu acho que a aprendizagem dos alunos torna-se mais significativa quando há essa ligação”.*

*“Consegue articular saberes, conhecimentos, experiências e transpor aprendizagem de disciplinas, de umas disciplinas para outras, ou seja, o aluno que está envolvido no projeto acaba por beneficiar um pouco dessa experiência não é? De partilha de saberes e conhecimentos”.*

*“Um tempo para eles pararem e amadurecerem as ideias”.*

*“Terem capacidade de ligar uma área à outra porque é o que se pede e penso que será o futuro das profissões ter a capacidade de fazer essa ligação e pronto é isso acho que é o suficiente”.*

#### Desenvolvimento do projeto na Escola A

Foi possível apurar de forma sucinta o funcionamento do projeto de uma forma geral e específica nas disciplinas destes três docentes.

A docente responsável DC afirma que usou 45 minutos semanais da aula de Cidadania para a aplicação do projeto durante o primeiro período, que deve ter totalizado “umas seis

aulas“, a docente afirma que essas aulas foram usadas essencialmente para investigação. À data da entrevista (maio) afirma que:

*“Mas há professores que eu acho que ainda estão a fazer coisas relacionadas com isto, outros optaram pelo segundo período ou dois pode ser que ainda estejam a fazer alguma coisa agora”.*

Relativamente ao funcionamento em geral nos grupos em que aplica o projeto, esta docente refere ainda que *“os outros professores eu penso que tiram um bocadinho da disciplina ou por exemplo vem a propósito do programa e sugerem que então façam uma intervenção no âmbito do tema naquela aula”* apurando-se que os docentes têm autonomia na escolha do período temporal para aplicar o projeto.

A docente aplicadora do projeto MJ referiu que desenvolveu o projeto em 4 ou 5 aulas de 90 minutos na disciplina de Educação Visual, referiu que para tal teve que gerir de outra forma a aplicação dos conteúdos da disciplina em detrimento do projeto, tendo que ser mais concisa, ainda assim viu vantagens nesta situação:

*“Mas eu acho que eles não perderam nada, acho que eles ficaram a ganhar”.*

Já o docente aplicador JA afirmou que em Português *“isso é complicado, horas assim por inteiro? Nenhuma a verdade é esta”* tendo optado por reservar espaços de algumas das suas aulas para *“trabalhar determinadas tipologias textuais”*.

*“Não temos horas dedicadas”.*

As disciplinas envolvidas são várias, segundo a docente responsável, Educação Visual, Cidadania, História, e Português mas parece não haver um acompanhamento próximo do andamento do projeto.

*“Francês eu também me lembro já de ter sido posto um trabalho no Teams, Matemática e Geografia tenho aqui sugestões, disseram que iam fazer mas eu ainda não vi”.*

*“Educação Física nós tínhamos proposto uma marcha pela saúde que foi encurtada, porque era no dia que eles vinham aqui ao museu que iam depois a São Tiago, mas era um percurso muito exaustivo e acabamos por não fazer essa parte, falamos só nisso e na necessidade do exercício físico mas pronto, depois não, não se fez mesmo”.*

Relativamente ao contributo de cada disciplina a docente DC referiu ter usado as aulas de Cidadania para pesquisar e saber mais sobre o assunto, o docente JA em Português colaborou na elaboração de textos, chamados de texto expositivo, texto informativo sobre a temática, referiu ainda ter realizado uma memória descritiva na sequência da atividade no M1 e a docente de Educação Visual desenvolveu um projeto de grupo que envolvia a recriação de uma obra do Museu o “Tríptico de São Tiago e São Filipe”, em que cada aluno elaborou um pormenor que quando agrupado aos dos colegas resultou na obra completa em escala.

As disciplinas dão o seu contributo na realização de atividades relacionadas com o projeto sem que a sua avaliação seja considerada específica do projeto. Uma de forma mais pontual outras revelam maior envolvimento. A disciplina não se isola do projeto, o projeto não é isolado da disciplina.

A perceção dos docentes no que diz respeito à motivação dos estudantes, é de que no início nem sempre os estudantes têm a noção do alcance e o usufruto de um projeto desta natureza, *“eles não têm essa consciência”* refere a docente DC. A docente MJ afirma que no início os estudantes, não estavam a perceber o resultado esperado dos trabalhos mas que depois no desenvolvimento ao irem comparando uns com os outros começaram a perceber o objetivo final, a docente revelou que houve espírito de interajuda e que foi muito bom, que os estudantes estavam predispostos e que se os mesmos tivessem revelado desmotivação tinha seguido outra estratégia. O docente JA achou que o grupo com quem trabalhou gosta muito de desafios e revelaram estar bastante motivados, *“são alunos curiosos e interessados”*.

No que concerne ao sucesso das aprendizagens em contexto escolar no âmbito do projeto a docente responsável afirma que:

*“ Eu acho que sim. Sinceramente acho que sim ”.*

A docente MJ considera que a aprendizagem se torna mais significativa, que nunca se irão esquecer de alguns conceitos nomeadamente dados curiosos sobre as pinturas do museu com os quais os estudantes até brincavam na sala de aula, o que revela uma aprendizagem lúdica e descontraída.

*“Eles estavam sempre na brincadeira a falar sobre os atributos, eu acho que nunca mais se esquecem, pronto estás a ver isto é, uma, acho que é uma forma de aprender acho que é muito bom”.*

### Alteração das práticas e metodologias

Através da análise das entrevistas pude perceber que não existe uma percentagem da avaliação da disciplina que reverta para a avaliação global do projeto. Não está definida qualquer percentagem dentro da disciplina que indique ser relativa à avaliação do projeto em questão.

*“É assim. Por disciplina eu até penso que não, mas na de Cidadania claro que entra na avaliação será o trabalho que eles desenvolvem é sempre importante, não tanto o resultado, mas a maneira como eles se envolvem no processo de trabalho sim, isso aí é importante em Cidadania”.*

O trabalho desenvolvido no projeto é que se traduz num instrumento de avaliação para a disciplina.

*“Isto agora a avaliação é global, portanto (risos)”.*

*“Depois que tu abraças um projeto eu acho que tu consegues inserir conteúdos portanto estás a abordar, se estás a aliar conteúdos estamos a 100% não é? E por isso acho que sim considero foi... tivemos a 100% durante...”.*

Há um docente que afirma mesmo que:

*“Não está definido qualquer percentagem para avaliação neste momento, em critérios de avaliação isso não foi conversado, presumo que poderá no final do ano com um balanço do projeto”.*

Não foi realizada autoavaliação das atividades realizadas no âmbito do projeto referem dois docentes.

A escolha do tema reserva-se à responsável do projeto:

*“Ai, este tema, não foram consultados, não, nas minhas turmas não foram, foi, foi lhes dito que iam trabalhar o tema e pronto”.*

Outra docente refere que:

*“Na escolha do tema? É assim surgiu, como eu digo, isto surge, este tema surge pela história não é? Eles estavam motivados com o assunto e gostaram da visita ao estarem motivados para o assunto e gostarem da visita fez sentido aplicar este trabalho na educação visual, se não fosse...”*

Um docente achou que os estudantes tinham participado na escolha do tema.

Pelos discursos percebe-se que os estudantes também não participaram na escolha das técnicas e dos instrumentos de avaliação, uma das docentes demonstrou que tinha consciência da importância de que o processo deveria partir do aluno.

*“É assim, não... não o fizemos não. De fato não fizemos, sim na flexibilidade deve partir do aluno e aquele pronto eu sei...”*

Os outros docentes afirmam que:

*“Foi acontecendo, vamos lá, o desenvolvimento do projeto e do trabalho foi lhes orientando e levando por determinados caminhos, não foi previamente questionado o que é que haveriam de fazer, não”*

*“Julgo que não, mas é assim com a ressalva de que eu não sou o único professor envolvido no projeto, e eles trabalharam com outros professores”*

Uma das docentes diz que apesar de não terem sido questionados não houve recusa dos estudantes em trabalhar a temática escolhida.

*“Aliás houve interesse mas não houve aquela questão pronta direta, “então querem fazer?” pronto isso não”*

#### Caracterização da atividade Visita Orientada no M1

Curiosamente, nas perguntas relacionadas com a atividade supracitada por mim desenvolvida, as respostas dos entrevistados foram mais curtas e sucintas, talvez a presença da dinamizadora da atividade, condicionou o “à vontade” das respostas.

Os três entrevistados afirmaram que houve adequação da Visita Orientada ao tema proposto.

*“Acho que sim”.*

*“Completamente sim”.*

*“Sim, claro...claramente que sim”.*

Os três docentes são unânimes em considerar que os conteúdos foram esclarecidos durante a visita. E que o tempo da visita foi adequado para o desenvolvimento desta atividade. Uma docente ainda refere que:

*“Foi suficiente, foi, acho que foi mesmo o ideal, a não ser que nós quiséssemos fazer uma outra atividade ou assim podíamos fazer, mas acho que para aquilo que tinha sido proposto sim”.*

Quanto às percepções dos docentes em relação à motivação e participação dos estudantes nesta atividade, a docente responsável referiu:

*“Quando falei que era para vir ao Museu de Arte Sacra nem sabe a reação que eu tive.. eu até disse, não vos convido para ir a mais lado nenhum (risos)”.*

Um claro indicador de que os estudantes não estavam muito motivados para visitarem um museu desta temática. Depois da visita a docente afirmou que os estudantes reconheceram que a visita tinha sido benéfica.

*“Pelo menos, pelo o que me contaram”.*

Afirma também que durante a visita demonstraram interesse e que relembrou conceitos pesquisados e trabalhados nas aulas servindo de confirmação de algumas coisas que sabiam, a docente refere o fator novidade da visita.

*“Também se introduziram algumas novidades nos conhecimentos que eles tinham já adquirido durante as aulas”.*

Quando analisadas as respostas em relação ao impacto e sucesso das aprendizagens no contexto da atividade desenvolvida no M1, a docente responsável pelo projeto afirma que sim apesar de não ter aferido com instrumento de avaliação mas considera que de uma maneira geral os estudantes saíram mais enriquecidos desta atividade:

*“Sem falar do que eles ganham em espírito de equipa, em sentido de grupo, etc; são outras formas também de aprender”.*

Outra docente afirma:

*“ Eu acho que sim eu acho que é assim o objetivo foi cumprido e acho que eles entenderam, acho que não se esquecem do tema eu penso que isso ficou bem interiorizado”.*

*“Sim, teve impacto direto sobretudo pela temática”.*

O outro docente refere a importância da aprendizagem no contexto do museu, que não acontece a partir de fontes como apenas a internet. O docente referiu também a abordagem de assuntos aglutinadores complementares às temáticas desenvolvidas na sala de aula.

*“Quando vieram cá por exemplo fal.. fal.. falou-se dos descobrimentos do contexto dos descobrimentos na arte o... por exemplo a questão do... da exploração do açúcar na Madeira e da arte flamenga e eu penso que tudo isso acaba por he.. resultar em.. na... em mais aprendizagens para os alunos”.*

No que diz respeito aos instrumentos e técnicas de avaliação utilizados na sequência da verificação das aprendizagens no âmbito desta visita, a docente responsável já tinha referido que não houve recurso a instrumentos concretos, a docente de Educação Visual fez um trabalho de grupo que resultou num trabalho final conjunto onde abordou para além das temáticas desenvolvidas a obra de arte e trabalhou uma pintura específica do museu, o docente de Português afirma ter realizado uma memória descritiva.

Analisando os discursos emergiu naturalmente uma subcategoria que expressa as perceções dos docentes acerca dos benefícios da educação não formal nas aprendizagens dos estudantes, a docente responsável DC afirmam que foi profícua a visita ao museu e que os próprios estudantes reconheceram a experiência como benéfica, a docente MJ ressalva que *“ eles verem com os seus próprios olhos é diferente do que falarmos na aula”* dando o exemplo de várias situações em que recorreu a visitas a museus, o docente JA refere que importante a participação dos estudantes na visita e considera *“que o conhecimento adquire-se na escola mas também fora dela”.*

### 3.3. Inquéritos por questionário

Para complementar as informações recolhidas através da técnica da entrevista e ter acesso à percepção dos estudantes acerca do projeto que sustenta a investigação deste estudo de caso recorri à aplicação de inquéritos por questionário, o recurso a este instrumento já foi justificado anteriormente e verificou-se de extrema utilidade uma vez que pretendia chegar ao maior número de estudantes possível no menor tempo.

Da mesma forma que na análise das entrevistas o material em análise foi organizado segundo um processo indutivo, os dados foram manipulados de forma a se tornarem significativos (Santos e Henriques, 2021) sustentados pela análise quantitativa. Para a síntese dos dados recorre-se à leitura e interpretação dos dados de forma descritiva seguindo o esquema de categorização pelos blocos temáticos sugeridos no guião dos inquéritos por questionário.

Os inquéritos foram disponibilizados e respondidos via web através da plataforma digital *Google Forms*, a sua partilha foi feita pela docente DC responsável pelo projeto na escola. Foram entregues 90 inquéritos dos quais apenas 45 foram respondidos apesar de terem assinado o consentimento 47 encarregados de educação. Os inquéritos foram respondidos durante o mês de maio.

### 5.3. Análise dos inquéritos por questionário

#### Caracterização dos informantes

Os estudantes inquiridos são do 7.º ano, pertencem todos à Escola A e estão distribuídos por três turmas onde foi trabalhado o projeto em estudo.

Dos 45 respondentes 29 têm 12 anos de idade sendo que 14 são do sexo feminino e 15 do sexo masculino, 15 têm 13 anos, 6 do sexo feminino, 8 do masculino e um não apurado pois respondeu “sim” a esta questão, por fim temos um elemento do sexo feminino com 14 anos. Totalizando por género temos 21 elementos do sexo feminino e 23 masculinos um por apurar o que nos mostra uma certa equidade nas respostas, apesar de a maioria ter sido dada pelo sexo masculino com 51,1%, em detrimento das respostas femininas com 46,6%.

### Atividades da escola que os estudantes costumam participar

Quando inquiridos acerca das atividades escolares que mais apreciam da seguinte lista de opções, os estudantes na sua maioria, 97,8%, responderam “Visitas de estudo” e uma vez que podiam assinalar mais do que uma hipótese, as restantes distribuem-se da seguinte forma:

*Tabela 2 - Quais as atividades da escola em que os estudantes costumam participar*

<b>Opção</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Visitas de estudo	44	97,8%
Culturais	22	48,9%
Desportivas	20	44,4%
Debates e palestras	4	8,9%
Outra(s)	2	4,4%
Clubes	1	2,2%

Verificou-se que a categoria ‘Outra(s)’ obteve também uma percentagem de 4,4% tendo 1 aluno assinalado a resposta *Concursos*.

### Atividades da escola que os estudantes mais apreciam

Das hipóteses disponibilizadas no inquérito os estudantes manifestaram apreciar mais as atividades Desportivas com (71,1%), as restantes opções podem se verificar abaixo:

*Tabela 3 - Quais as atividades da escola que os estudantes mais apreciam participar*

<b>Opção</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Desportivas	32	71,1%
Culturais	18	40%
Aulas	6	13,3%
Clubes	5	11,1%

Outra(s)	2	4,4%
----------	---	------

Na resposta Outra(s) as atividades assinaladas foram *Concursos e Visitas de Estudo*.

#### Tipo de atividades que os estudantes preferem que sejam desenvolvidas nas aulas

A pergunta quanto aos tipos de atividades que os estudantes preferem que sejam desenvolvidas nas aulas tinha opções pré definidas e são as seguintes com as respectivas percentagens de resposta:

*Tabela 4 - Tipo de atividades que os estudantes preferem que sejam desenvolvidas nas aulas*

Opção	N	%
Ver um filme	39	86,7%
Aulas ao ar livre	33	73,3%
Trabalhos de grupo	24	53,3%)
Ver um documentário	18	40%)
Debates	13	28,9%
Criação de exposições de trabalhos	10	22,2%
Outra(s)	7	15,6%)

Importa realçar que nesta pergunta com opções de resposta fechada os estudantes manifestaram 7 respostas na hipótese Outra(s) com as seguintes preferências: *feriados (3); aulas livres (1) e aulas de criatividade, como desenhar ou outra forma de nos expressarmos sem ser em debate, ou seja individualmente (1)*. Não sendo uma pergunta de resposta obrigatória 1 aluno não especificou.

#### Trabalhos

Quanto aos trabalhos, a maioria dos estudantes prefere trabalhar em grupo (75,6%).

Em relação à forma para a apresentação dos trabalhos de grupo nas opções pré definidas no inquérito, os estudantes preferem a apresentação em *Powerpoint* com 88,9%.

Tabela 5 - Quais as formas de apresentação dos trabalhos que os estudantes preferem

Opção	N	%
Powerpoint	40	88,9%
cartazes	15	33,3%
Peças de teatro	5	11,1%
Debates	18	11,1%
Relatórios	3	6,7%
Outra(s)	4	8,9%

Na hipótese Outra(s) respondem *Apresentações orais* (3) e *Word* (1) neste último caso deduzo que seja um trabalho escrito.

#### Tema do projeto

De particular relevância quando questionados acerca do tema do projeto 5 dos estudantes inquiridos respondeu um tema que não o contemplado neste estudo, pois confundiram com temas que estavam a trabalhar nas várias disciplinas na altura em que responderam ao inquérito. Dois responderam: *Não sei*. Os restantes sabiam de que tema se tratava esta inquirição.

À pergunta:

“Gostaste do tema?” dos 38 estudantes, que responderam segundo o tema estudado, 50% responderam que *sim* e 50% responderam *não*. As preferências por género também não

são muito expressivas. 10 elementos femininos e 9 masculinos gostaram do tema (19) enquanto que 8 elementos femininos e 11 masculinos não gostaram.

As respostas positivas apontaram como justificação os seguintes motivos: Porque acharam interessante 9 estudantes; 4 estudantes referem que gostam de visitas de estudo, um afirma que gosta de antiguidades, outro que assim pode conhecer e explorar novos espaços “*sem dúvidas aprender muito*”. Os estudantes justificaram ainda que:

“Gosto de saber como foi o passado e como se passaram as doenças”.

“Porque dá para perceber melhor o que tem acontecido no mundo”.

“Podemos ver as medidas que tomavam quando havia uma doença nos tempos antigos”.

“Porque gosto de ver como as pessoas resolviam o problema”.

Vários estudantes responderam que acharam divertido, um referiu que gosta de abordar e trabalhar coisas diferentes e um afirma que aprendeu.

As respostas negativas apontam que o tema é “*aborrecido*”, “*chato*”, “*não é interessante*”, acharam que iria ser mais interessante, mas que se revelou não ser, uma resposta indica que havia pouca informação sobre o tema, algumas respostas indicam que preferiam trabalhar outros temas e especificam como por exemplo:

“*Falar do tema sobre a Rússia e a Ucrânia*”.

“*O tema não me chamou à atenção gostaria de falar do bem estar animal*”.

“*Um tema focado na atualidade ou num passado que influenciou no futuro seria melhor*”.

#### Autonomia e Flexibilidade Curricular

Os estudantes foram inquiridos se sabiam o que é a Autonomia e Flexibilidade Curricular, e foi pedido para a descreverem brevemente. 22.2% responderam que não, os restantes responderam que sim, destes a maioria respondeu que se trata de abordar um tema em várias disciplinas ou um trabalho que envolve várias disciplinas, tendo uma das respostas despertado atenção pela sua precisão:

*“Um trabalho de Flexibilidade Curricular é um tema que é trabalhado em todas as disciplinas usando matéria e aprendizagens de cada uma destas para o desenvolver”.*

Dos 77.8% que afirmaram saber, 13.3% quando analisada a sua descrição verificou-se que confundiram o conceito.

Quando inquiridos se foi questionado por parte dos professores quais os temas que mais gostariam de trabalhar no âmbito da Autonomia e Flexibilidade Curricular, 75.6% responderam que não e 91.1% também responderam que não participaram na escolha do tema.

A maioria dos estudantes (57.8%) afirma que não gosta deste tipo de projetos. Quando foi pedido para optarem entre as duas opções seguintes, as respostas distribuíram-se da seguinte forma:

62.2% Trabalhar diferentes temas por disciplina.

37,8% Trabalhar um tema geral em várias disciplinas

Confirmando a tendência anterior de que os estudantes não gostam deste tipo de projeto.

Nas questões “Sentes que aprendes mais ao trabalhar um tema englobando várias disciplinas?” e “Sentes que aprendes mais ao trabalhar um tema isolado por cada disciplina?” a análise dificulta-se um pouco pois alguns estudantes respondem da mesma forma a ambas as questões, afirmativamente 8 estudantes (17.7%) e negativamente 6 estudantes (13.3%), quando as duas são opostas. O que indica 14 respostas ambíguas, como podemos verificar na tabela abaixo.

*Quadro 4 - Respostas ambíguas dos estudantes às perguntas “Sentes que aprendes mais ao trabalhar um tema geral englobando várias disciplinas?” e Sentes que aprendes mais ao trabalhar um tema geral englobando várias disciplinas?*

<b>3.8 Sentes que aprendes mais ao trabalhar um tema geral englobando várias disciplinas?</b>	<b>3.8.1 Porquê?</b>	<b>3.9</b>	<b>3.9.1 Porquê?</b>
Sim	<i>Porque envolve saber os conceitos de cada uma das disciplinas.</i>	Sim	<i>Porque assim podemos aprofundar a matéria dada nas aulas.</i>

Sim	<i>Porque acho que concentro-me melhor só num tema.</i>	Sim	<i>Porque as disciplinas são diferente então os assuntos deveriam ser diferentes.</i>
Sim	<i>Pq s</i>	Sim	<i>Pq s</i>
Sim	<i>Mais ou menos.</i>	Sim	<i>Sim.</i>
Sim	<i>Pois aprendemos mais coisas trabalhando o mesmo tema nas mesmas disciplinas.</i>	Sim	<i>Pois assim nós conseguimos aprender sobre mais coisas e temas diferenciados.</i>
Sim	<i>Porque faço trabalhos que são melhores do que os fazemos nas aulas.</i>	Sim	<i>Porque tenho mais espaço para trabalhar.</i>
Sim	<i>Porque aprendi de várias formas e trabalhei de diversas maneiras.</i>	Sim	<i>Sim porque trabalho vários temas.</i>
Sim	<i>Embora prefira um tema em cada disciplina pois posso aprender mais, consigo entender que se falarmos de um só tema em todas as disciplinas iremos aprender melhor aquele tema, sendo assim mais aprofundado no âmbito escolar.</i>	Sim	<i>Pois posso pensar em cada tema, o que me faria processar e aprender mais sobre vários temas, o que também prefiro, pois não acho tão aborrecido, pois não temos que falar do mesmo tema em várias disciplinas.</i>
Não	<i>Eu sei la.</i>	Não	<i>Eu sei la outra vez.</i>
Não	<i>Não sei.</i>	Não	<i>Não sei.</i>
Não	<i>Não acho interessante.</i>	Não	<i>Não acho interessante.</i>
Não	<i>Sim.</i>	Não	<i>Não.</i>

Não	<i>Porque não gosto.</i>	Não	<i>Porque assim s muitos temas.</i>
Não	<i>Porque a nossa pesquisa será sempre a mesma.</i>	Não	<i>Posso aprender temas de diferentes áreas.</i>

Como podemos observar algumas respostas até estão devidamente justificadas quando analisamos as duplamente positivas, mas quanto às afirmações negativas algumas respostas são dadas de forma aleatória.

Dos restantes 31, 12 (38,7%) afirmam que sente que aprende mais ao trabalhar um tema geral englobando várias disciplinas algumas justificações são as seguintes:

*“Torna se mais divertido”.*

*“Aprendemos mais com vários trabalhos em diferentes disciplinas”.*

*“Fico enfocada naquele tema”.*

*“Pois por estarem todas ligadas ao mesmo tema facilita a aprendizagem”.*

*“Porque assim fazemos vários trabalhos sobre o mesmo tema”.*

*“Pois cada professor(a) tem um lado diferente”.*

19 dos estudantes (68,8%) considera não aprender mais ao trabalhar um tema geral englobando várias disciplinas, apresentam-se algumas das afirmações de maior relevância:

*“Porque assim fica mais variado e interesso-me mais porque se em todas as disciplinas trabalharmos o mesmo fica chato”.*

*“sinto que estou a aprender a mesma coisa vezes sem conta”.*

*“A informação adquirida é maioritariamente a mesma sendo adaptada para cada disciplina”.*

*“A aprendizagem tornaria-se monótona e aborrecida”.*

*“Porque abordamos mais temas e aprendemos coisas mais variadas quando abordamos diferentes temas em cada disciplina”.*

*“Porque aprendo menos”.*

Quanto aos estudantes que sentem que aprendem mais ao trabalhar um tema isolado por cada disciplina, as percentagens invertem 68,8% consideram que sim.

Nas respostas as justificações apontadas maioritariamente são:

*“É mais interessante”.*

*“Abordamos temas diferentes e aprendemos mais”.*

*“Porque cada uma disciplina tem uma área mais adequada, aprendendo mais do que sendo o mesmo projeto em todas as disciplinas”.*

*“Porque cada disciplina é totalmente diferente uma da outra. E porque não gosto do tema”.*

*“Aprendemos sempre coisas novas”.*

*“Acho que é mais fácil”.*

*“Porque aprendo mais”.*

As razões que os estudantes (38,7%) apontam para considerarem que não aprendem mais ao trabalhar um tema isolado por cada disciplina são essencialmente as seguintes:

*“Porque há disciplinas que não gosto”.*

*“Porque depois não conseguimos aprender um tema nas diferentes aulas”.*

*“Porque não sabemos mais”.*

*“Por que fico com mais trabalho e não tenho tempo para pensar bem e fazer as coisas certas, ou seja... fico desfocada”.*

*“Porque não descobrimos tanto”.*

*“A aprendizagem fica mais complexa e difícil”.*

*“Não é interessante”.*

*“Vários temas e fazemos vários trabalhos”.*

*“Porque fica muito confuso e às vezes baralho-me”.*

Quando questionados se em geral eles acham que aprendem mais ao trabalhar neste tipo de projetos, curiosamente a maioria 67,8% (28 estudantes) indicam que sim.

As razões em suma se apresentam abaixo:

*“Podemos debater as nossas ideias com a nossa turma”.*

*“Muitas vezes ficamos a conhecer mais sobre esse projeto”.*

*“Porque aprendo mais ”.*

*“Sim porque assim somos mais cultos”.*

*“Porque gosto de aprender com outras atividades”.*

*“Porque mesmo sendo um trabalho de pesquisa um pouco secante nós aprendemos a pesquisar”.*

*“Sim, pois trabalhos em grupo, faz com que haja um debate, logo damos a nossa opinião pessoal, ouvimos as dos nossos colegas, e chegamos a um consenso”.*

*“Fico mais interessado”.*

*“Porque aprendo mais e é diferente, aprendo de forma diferente”.*

Quanto aos estudantes que não consideram aprender mais ao trabalhar neste tipo de projetos as justificações são as seguintes:

*“Acho que aprendo melhor da maneira normal”.*

*“Prefiro aprender várias coisas do que trabalhar num só tema”.*

*“São aborrecidos”.*

*“Não acho interessante”.*

*“Porque aprendemos temas menos variados”.*

Os estudantes também apontam muitas vezes a falta de tempo para o desenvolvimento do projeto.

*“Porque não há tempo suficiente para ser realizado de forma eficiente”.*

*“Em algumas disciplinas não temos tempo suficiente para fazer um trabalho bom”.*

*“Para realmente relacionar as disciplinas, como é pretendido na flexibilidade curricular, seriam necessárias mais horas de aulas, menos em cidadania”.*

Atividades realizadas na sala ou fora neste projeto

Segundo a maioria dos estudantes foram realizadas no âmbito deste projeto as seguintes atividades: uma visita de estudo, trabalho de pesquisa e a criação de um texto expositivo. Alguns estudantes ainda referiram o desenho em grupo na disciplina de EV. Um dos estudantes não sabe que atividades fizeram, um não se lembra e um refere que não sabe de que projeto se trata.

Quando questionados acerca das atividades realizadas que mais gostaram, a maioria, 63,4% (26 estudantes) referiu a visita de estudo. Uma vez que três estudantes referiram atividades que não se enquadram no projeto pelo que não foram contabilizados para esta parte da análise sendo considerados apenas 42 respostas.

As respostas com menos expressão se podem verificar abaixo, por uma questão de facilidade de análise apresentam-se as que têm mais relevância, selecionando as respostas semelhantes.

*Quadro 5 - Atividades realizadas na sala ou fora desta que os estudantes preferem*

<b>Atividade</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>Porquê</b>
Visita de estudo	26	63,4%	<i>(...)podemos aprender mais e nos divertir em vez de estarmos sempre dentro da sala de aula (...)</i> <i>(...) fiquei mais culta (...)</i> <i>Foi mais interativa (...)</i> <i>(...) gostei muito de aprender fora da escola (...)</i> <i>(...) aprendi de forma diferente (...)</i> <i>Porque saímos da escola e aprendemos mais coisas do que na sala (...)</i> <i>Acho mais interessante e divertido sair da escola para estudar diretamente o tema, ou seja em pessoa (...)</i> <i>Porque gosto de visitar museus.</i> <i>Porque convivemos todos (...)</i>
Não sei/ não me recordo	7	17,1%	-----
Pesquisa	4	9,7%	<i>Porque fiquei a saber muito mais (...)</i> <i>Porque encontrei muita informação (...)</i> <i>Porque é fixe fazer isto (...)</i>
Nenhuma	2	4,87%	<i>Porque não gostei (...)</i> <i>Foram aborrecidas (...)</i>

Pesquisa e Visita de estudo	2	4,87%	<i>Fizemos coisas diferentes (...)</i> <i>Porque achei interessante (...)</i>
Texto expositivo	1	2,43%	<i>Porque ao escrever consigo memorizar melhor sobre o que estou a aprender (...)</i>

Quanto às atividades que menos gostaram de realizar enquadradas no projeto em estudo, a maioria (20) referiu a pesquisa/trabalho de pesquisa.

*Quadro 6 - Atividades que os estudantes menos gostaram de realizar enquadradas no projeto*

<b>Atividade</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>Porquê</b>
Pesquisa/trabalho de pesquisa	20	48,8%	<i>Nem todos os sites dizem a informação certa (...)</i> <i>(...) demoramos muito tempo para encontrar artigos pertinentes (...)</i> <i>(...) acho um pouco aborrecido(...)</i> <i>Foi difícil (...)</i> <i>(...) demora muito para arranjar a informação e acabamos por não aprender nada (...)</i> <i>(...) faço trabalho de pesquisas em quase todas as aulas e já é chato (...)</i> <i>(...) estou farta de fazer trabalhos de pesquisa (...)</i> <i>(...) sempre fazemos o mesmo e acho que é mais difícil de reter informação (...)</i> <i>(...) entediante e cansativa (...)</i>
Nenhuma/ gostei de todas	6	14,63%	<i>(...) gostei de todas.</i> <i>Visitas de estudo são muito boas (...)</i>
Não sei	6	14,63%	<i>Já disse não sei.</i>
Todas	3	7,31%	<i>Pois achei muito aborrecido (...)</i> <i>(...) não gosto de fazer pesquisas (...)</i> <i>(...) não gostei de nenhuma (...)</i>
Desenho	2	4,87%	<i>Porque acho que não é interessante (...)</i>

			<i>Foi menos interativo (...)</i>
Atividades na sala de aula	1	2,43%	<i>Pois temos de fazer tudo em casa e não podemos ajudar os amigos (...)</i>
Texto expositivo	2	4,87%	<i>Não gosto deste tipo de trabalhos (...)</i> <i>Não gosto de escrever (...)</i>
Relatórios	1	2,43%	<i>Porque são chatos (...)</i>

#### Atividades que os estudantes gostariam de ter realizado e que não foram possíveis

Quando foi questionado aos estudantes acerca das atividades que gostariam de ter realizado e que não foi possível, a maioria das respostas 10 (22,2%) indica a opção “Visualização de filmes” uma das respostas especifica “filmes educativos ou documentários”, a opção mais mencionada em segundo lugar foi “mais visitas de estudo” com 9 respostas (20%). Seguidamente 6 respostas (13,3%) indicam “não sei”, “nenhuma” representa 5 das respostas e em igual número surge “atividades ao ar livre” ou semelhante. Duas respostas referem “futebol” outras 2 “powerpoint” e seguidamente surgem apenas uma vez mencionadas as seguintes atividades: visitar sítio interessante; passeios culturais e também visitar sítios históricos da Madeira; ir ao auditório; trabalhos em grupo; natação e Clube Europeu; fazer coisas mais interessantes; debates.

#### Avaliação das atividades

À pergunta “Como foi feita a avaliação das disciplinas envolvidas?” das opções pré definidas a maioria respondeu Outra(s) com 66,7% desta percentagem de respostas 33,3 % se refere a “Texto expositivo, participação oral”, 20% respondeu “painel alusivo a São Tiago/ desenho em EV) a restante percentagem pouco representativa, corresponde às respostas “um trabalho”, “questão aula” e “visita de estudo”.

Das outras hipóteses ainda foi referido que foram realizadas as seguintes técnicas e instrumentos de avaliação: Relatórios (28,9%); Debates (26,7%); Apresentação em Powerpoint (20%) Teste de avaliação (13,3%) Cartazes para uma exposição (20%).

### Visita de estudo

Quando questionados se gostam de visitas de estudo, 44 dos 45 estudantes inquiridos (97,8%) refere que “Sim”. O elemento que responde “não” quando questionado “porquê” responde “não sei” e este tipo de resposta foi uma tendência ao longo de todo o seu inquérito.

Algumas das razões apontadas com mais frequência ou semelhantes apresentam-se de seguida, sendo bastante expressiva a razão “é divertido”:

*“ é bom descontrair e sair da escola de vez em quando ”.*

*“É uma forma diferente de aprendizagem ”.*

*“São interessantes ”.*

*“Porque ficamos a aprender mais, vendo esses locais ”.*

*“é uma coisa diferente ”.*

*“e gosto muito de aprender fora da escola ”.*

*“Porque não tenho aulas chatas ”.*

*“acho que aprendo muito tendo visitas ”.*

*“Podemos aprender sem ser dentro de uma sala de aula ”.*

*“aprendo mais do que estar dentro de uma sala e é muito mais interessante ”.*

*“acho que retenho mais informação nas visitas de estudo ”.*

*“São maneira de diferenciar uma rotina que pode se tornar aborrecida da escola ”.*

*“Depende da visita ”.*

*“gosto de fazer atividades educativas fora da escola pois são mais divertidas ”.*

*“prefiro estar no sítio, sinto que aprendo melhor ”.*

*“com as mesmas aprendo muita coisa ”.*

*“é mais interessante e a maior parte da turma fica mais atenta ”.*

*“Porque temos mais aulas interativas e fora da caixa ”.*

A maioria dos estudantes 91,1% (41) também consideram que aprendem mais no contexto de uma visita de estudo.

As razões que mais apontam são as descritas abaixo:

*“podemos interagir com as pessoas e tirar as nossas dúvidas com gente que tem mais conhecimento nessa área ”.*

*“Porque interessamo-nos mais”.*

*“É diferente”.*

*“Explicam melhor”.*

*“É muito mais interessante do que uma aula”.*

*“estamos a ver o sítio”.*

*“Porque são educativas”.*

*“Pq é uma forma de estarmos mais atentos”.*

*“Porque estamos a ver ao vivo a matéria”.*

*“É mais interativo e desperta curiosidade”.*

*“porque estamos mais contentes e motivados o que capta a nossa atenção”.*

*“Porque "estudamos" de forma diferente e divertida”.*

*“Porque aprendemos fora da escola”.*

*“difere a rotina escolar normal”.*

*“Porque como a aprendizagem é mais divertida nós ficamos mais concentrados”.*

*“porque aprendemos enquanto nos divertimos”.*

*“Fiquei a saber mais que às vezes os professores não sabem”.*

*“Pois normalmente temos um/uma guia, que nos orienta e explicamos a História do local, o que é muito interessante além que não é sempre o mesmo local ( sala de aula ou escola)”.*

*“Pois somos geralmente acompanhados por especialistas”.*

*“É mais interessante”.*

A minoria (4) que não considera aprender mais no contexto de uma visita de estudo aponta as seguintes razões:

*“Porque na escola estou mais atento”.*

*“Porque não”.*

*“Porque me distraio”.*

Um aluno aponta simplesmente a resposta “não sei”.

No que diz respeito especificamente à avaliação da atividade realizada no M1 a fim de verificar os impactos desta nas aprendizagens dos estudantes foi questionado se os estudantes gostaram de visitar este museu. A maioria (34) 75,6% dos estudantes afirma que sim, 24,4% dos estudantes (11) refere que não.

Quando questionados porquê, os estudantes que responderam afirmativamente justificam da seguinte forma, ou semelhante:

*“Foi um lugar que nunca tinha visitado antes e era muito bonito”.*

*“Porque é muito interessante”.*

*“Gosto de saber de história”.*

*“Porque aprendi novas coisas”.*

*“Tem muitos artefatos bonitos e as pessoas são simpáticas”.*

*“Tudo o que vi lá era novo”.*

*“Porque aprendi mais sobre a arte sacra”.*

*“Porque foi interessante e nunca tinha visitado antes”.*

Dos estudantes que não gostaram de visitar o M1, as razões apontam essencialmente para o facto dos estudantes não terem achado interessante e para o facto de lá terem estado antes.

*“Acho muito desinteressante”.*

*“Porque já tinha ido 3 vezes”.*

Dos 45 estudantes, 14 (31,1%) já tinham visitado o museu.

Quando inquiridos se a professora que orientou a visita foi clara, 39 estudantes (86,7%) afirmam que sim. E quando questionados se perceberam a relação entre o tema da escola e os conteúdos do museu, 66,7% (30) dos estudantes responderam que sim. Justificando da seguinte forma:

*“Pois a senhora que nos estava a explicar as coisas foi clara e já tínhamos falado do assunto em sala de aula”.*

*“Porque a senhora acrescentou informações interessantes ao trabalho elaborado na aula”.*

*“Porque fala do mesmo tema”.*

*“Pois o tema foi bem esclarecido tanto pela escola quanto pelo o museu”.*

*“Porque a senhora foi clara e apresentou novos conteúdos”.*

*“Por exemplo, já tínhamos falado de S. Tiago Menor nas aulas, e lá no museu verificamos obras deste ou relacionadas com ele”.*

*“Mais ou menos”.*

*“Porque se fosse numa pesquisa não aprendia tanto pois podia estar errado”.*

Dos estudantes que dizem não ter percebido esta relação, três elementos referem que não estiveram atentos, dois dizem “*não sei*”, a maioria das afirmações são, “*Eu não percebi*”, 2 estudantes fazem referência ao seguinte facto: “*Não foi muito bem explicado*”; “*Porque a professora não foi clara*”.

À questão “*Sentes que aprendeste nesta visita de estudo?*” a maioria dos estudantes, 33 , afirma que sim, representando 73,3%.

*“Porque a achei educativa”.*

*“Pois a maneira que realizei os trabalhos foi rápida e fácil”.*

*“Porque a professora explicou bem”.*

*“Nunca tinha falado de maneira aprofundada deste tema, e por quase todas as informações eram novas”.*

*“Pois fomos acompanhados por especialistas”.*

*“Sim porque a senhora guia explicou muito bem”.*

Algumas das razões apontadas pelos estudantes que sentem que não aprenderam nesta visita são:

*“Aprendi mas n foi coisas importantes para a vida”.*

*“Porque não sinto que aprendi”.*

*“porque não sei”.*

*“Porque já sabia aquilo”.*

*“Porque estava um pouco desatento”.*

*“Porque não percebi a matéria”.*

*“Porque n”.*

Na questão “O que mais gostaste de aprender no museu? Refere um conteúdo?” Os estudantes apontam as seguintes respostas ou semelhantes.

*“A história dos Santos”.*

*“O nome dos santos”.*

*“As coisas feitas de ouro”.*

*“Peste negra”.*

*“São Tiago Menor”.*

*“Ver as obras”.*

*“O tríptico”.*

*“Tudo”.*

*“Os quadros sobre a peste negra”.*

*“As diferentes formas de pintar em quadro e a história detrás das esculturas e pinturas”.*

*“Gostei de aprender sobre o artesanato cristão”.*

*“A história por trás das obras do museu”.*

*“O quadro que quando se abria tinha uma imagem e quando se fechava tinha outra”.*

*“A história de como São Tiago Menor tornou-se o padroeiro principal do Funchal”.*

*“Triptico de S. Tiago”.*

*“Gostei de ver os quadros”.*

*“Informações sobre a Peste no Funchal”.*

*“Saber que o Funchal teve uma peste”.*

*“Gostei de saber o que aquela arte significa”.*

*“Saber os símbolos dos Santos”.*

E ainda as respostas:

*“Não sei”.*

*“Não me lembro muito bem”.*

*“Nada”.*

*“Nenhum”.*

*“Nada no geral”.*

Quando questionados se gostariam de frequentar mais visitas a museus e porquê, os estudantes responderam na maioria que sim com 73,3% (33) das respostas, a opção talvez representa 22,2% (10) dos inquiridos e 4,4% (2) responderam que não. Destes, um elemento justifica que "Não sei" resposta frequente em todo o seu inquérito, outro respondeu "Porque não gosto de museus". Será relevante atentar nas justificações das respostas "talvez" pois as afirmações são as seguintes:

*“As visitas de estudo são divertidas”.*

*“Gosto das visitas de estudo, mas estou desatento”.*

*“Depende dos museus a que vou”.*

*“Dependendo do tipo de museu, posso considerar a informação interessante”.*

*“Depende do contexto da visita”.*

*“Porque pode não ser muito interessante”.*

*“Pois dependendo do contexto poderia querer ou não”.*

*“Para termos mais conhecimentos”.*

Em relação às justificações das respostas positivas são essencialmente as seguintes:

*“Para aprender mais e ver coisas diferentes”.*

*“Porque são muito interessantes”.*

*“Porque é uma forma diferente de aprender”.*

*“Pq assim ficamos sem aulas”.*

*“Porque é uma maneira de aprender só que mais divertida”.*

*“Visitas de estudo são essenciais para o trabalho”.*

*“Porque num museu aprendemos muito”.*

*“Porque são fixes”.*

*“Porque gosto de visitas de estudo e sinto que aprendo mais”.*

*“Porque aprendo mais do que se fosse na sala de aula”.*

A maioria dos estudantes 55,6% considera que a visita de estudo ao M1 teve impacto nas suas aprendizagens. Dos restantes 24,4% respondeu “talvez”, 20% não considera que esta atividade teve impacto nas suas aprendizagens.

Analisamos de seguida as razões que os estudantes apontam nas respostas afirmativas:

*“Pois eu acho que aprendi mais acerca das pinturas e das vidas dos Santos”.*

*“Aprendi coisas que nunca tinha ouvido falar antes”.*

*“Sim so pq sim”.*

*“Porque agora sei mais do que sabia”.*

*“Porque fizemos um trabalho em português e educação visual”.*

*“Pois alarguei mais os meus conhecimentos”.*

*“Porque aprendi mais sobre a peste e a sua relação com o covid”.*

*“Porque aprendi sobre a história do Funchal”.*

*“Pois enriqueceu a minha cultura geral”.*

*“Porque fiquei a perceber melhor”.*

Os estudantes que responderam “Talvez” apontam as seguintes razões:

*“Porque enriqueceu a minha aprendizagem”.*

*“Porque aprendi algumas coisas novas”.*

*“Porque aprendi algumas informações pertinentes”.*

*“Ficamos a saber de novos conteúdos”.*

*“Porque aprendi alguma coisa”.*

*“Pois fizemos muitos trabalhos”.*

*“Acho que teve”.*

Os estudantes que não consideram que esta visita teve impacto nas suas aprendizagens 3 apontam que “Não sei” os restantes distribuem-se pelas seguintes opções ou semelhantes.

*“Porque não sinto”.*

*“Pq n aprendemos nada de importante”.*

*“Porque estava desatento”.*

*“Porque acho que não aprendi algo importante para a vida”.*

*“Além de cidadania, estas informações foram praticamente esquecidas nas outras disciplinas”.*

*“Porque não percebi quase nada”.*

Os estudantes indicaram segundo uma lista de opções para assinalar, quais as atividades que foram desenvolvidas na sequência desta visita em específico. 64,4% dos estudantes afirma ter realizado um trabalho escrito, 60% dizem ter participado em debates, 17,8% indica a opção Relatórios, 13,3% refere uma apresentação em Powerpoint, 6,7% referiu ter realizado um cartaz para exposição, 4,4% indicou teste de avaliação e 2,2% afirma ter participado em jogos.

A opção “Outra(s)” refere ainda que foram desenvolvidas as seguintes atividades: *“A criação de um desenho”*; *“Trabalho realizado no âmbito de Educação Visual”*; *“Nada”*; *“Apresentação de pesquisa”*; *“Pesquisa”*.

#### **5.4. Cruzamento de dados das entrevistas realizadas aos docentes e os inquéritos direcionados aos discentes**

A análise de conteúdo das entrevistas e dos inquéritos por questionário permitiu caracterizar a implementação deste projeto no contexto da AFC da escola A que serve de base ao estudo de caso presente. De certa forma permite também ter uma perceção de como é desenvolvida a AFC nas escolas, sem que seja intenção fazer conclusões generalizadas da mesma.

Os temas a trabalhar tal como as metodologias não partem da coordenação da AFC na escola, o tema foi escolhido pela docente DC no âmbito do Projeto História da Madeira que juntamente com mais duas colegas decidiram trabalhar o mesmo tema nas suas turmas com a perceção de que seria motivador para os discentes, os estudantes não foram questionados quais os temas que gostariam de trabalhar. Constatou-se pela análise dos inquéritos que 50% dos estudantes gostaram do tema, os outros 50% não, algumas das respostas negativas apontam o tema como *“aborrecido”*, *“chato”* *“não é interessante”*, as respostas positivas referem que gostam de saber como *“foi o passado e como se passaram as doenças”*.

O projeto não tem obrigatoriedade de aplicação por todos os professores ou disciplinas, foram sugeridas pela responsável DC estratégias de intervenção para as várias disciplinas, ao

que se conseguiu apurar as disciplinas que trabalharam no projeto foram Cidadania, Educação Visual, Português e História, que dizem respeito às disciplinas dos docentes entrevistados, a docente responsável referiu “*Francês eu também me lembro já de ter sido posto um trabalho no Teams, Matemática e Geografia tenho aqui sugestões, disseram que iam fazer mas eu ainda não vi*”, o que indica não haver um acompanhamento próximo do andamento do projeto.

O desenvolvimento do projeto não tem uma estrutura linear rígida, pelo o que se apura das entrevistas os docentes explicam que dedicaram algumas aulas para o desenvolvimento do projeto. No caso de Cidadania foram “*umas seis aulas*” de 45 minutos semanais durante o primeiro período para a pesquisa, o trabalho em Educação Visual também se desenvolveu durante umas 4 ou 5 aulas de 90 minutos, enquanto em Português o docente afirma “*isso é complicado, horas assim por inteiro? Nenhuma a verdade é esta*” o docente refere que usou espaços da aula para trabalhar determinadas tipologias textuais.

O projeto é desenvolvido de forma autónoma pelos docentes e disciplinas envolvidas, não existem horas ou momentos do horário dos estudantes ou dos docentes para dinamizar o projeto, o mesmo é aplicado nas aulas de forma oportuna em articulação com as matérias. Não existem DAC (Domínios de Autonomia Curricular) que se traduzem em “*áreas de confluência de trabalho interdisciplinar e ou de articulação curricular*” segundo o Artigo 3.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, ou exploradas outras possibilidades previstas no ponto 2 do 19.º Artigo que define as “*Prioridades e 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;

Relativamente aos contributos de cada disciplina a docente DC referiu ter usado as aulas de Cidadania para pesquisar e saber mais sobre o assunto, o docente JA em Português colaborou na elaboração de textos, chamados de texto expositivo, texto informativo sobre a temática, referiu ainda ter realizado uma memória descritiva na sequência da atividade no M1 e a docente de Educação Visual desenvolveu um projeto de grupo que envolvia a recriação de um a obra do Museu o “Tríptico de São Tiago e São Filipe”, em que cada aluno elaborou um pormenor que quando agrupado aos dos colegas resultou na obra completa em escala.

No que diz respeito aos instrumentos e técnicas de avaliação utilizados na sequência da verificação das aprendizagens no âmbito desta visita, interessava-me saber se tinha havido um momento de aferição relativo às aprendizagens adquiridas no contexto da educação não formal, a docente responsável referiu que não houve recurso a instrumentos concretos, a docente de Educação Visual fez um trabalho de grupo que resultou num trabalho final conjunto onde abordou para além das temáticas desenvolvidas a obra de arte e trabalhou uma pintura específica do museu, o docente de Português afirma ter realizado uma memória descritiva. Tratando-se de trabalhos relacionados com a visita segundo a temática do projeto, esta avaliação traduziu-se apenas na avaliação das disciplinas.

Quando os estudantes foram questionados quais as atividades que desenvolveram na sala ou fora desta, neste projeto, as respostas estão em sintonia com a dos professores, com especial relevância para a visita de estudo, pois 63,4% dos estudantes referiram ter sido a que gostaram mais, e justificam afirmando que é mais divertido, que gostam de aprender fora da escola, porque aprendem de forma diferente é mais interessante e divertido sair da escola e estudar o tema, e porque convivem uns com os outros. A atividade que os estudantes menos gostaram de realizar na sequência do projeto foi o trabalho de pesquisa com 48,8% das respostas, as razões prendem-se com o facto dos estudantes considerarem que acham aborrecido porque fazem pesquisa em quase todas as aulas, apontam que demoram a encontrar artigos pertinentes e que acabam por não aprender nada, que é difícil, que estão fartos de fazer pesquisa. Foi questionado que outras atividades os estudantes gostariam de ter realizado e que não foram possíveis, a opção mais mencionada, 10 (22,2%), indica a opção “Visualização de filmes” uma das respostas específica “filmes educativos ou documentários”, a opção mais mencionada em segundo lugar foi “mais visitas de estudo” com 9 respostas (20%).

Quando analisadas as perceções dos docentes em relação aos benefícios da AFC, os docentes apontam que este tipo de projetos promovem o alargamento dos conhecimentos para

além dos programas e das matérias curriculares, desenvolvem nos estudantes capacidade de investigação e do espírito crítico, tornando a aprendizagem mais significativa na articulação de saberes e experiências, a importância da transposição da aprendizagem de umas disciplinas para as outras, referem também que há tempo para parar e amadurecer ideias e que o futuro das profissões terá como uma das capacidades a ligação entre várias áreas. Na percepção dos professores há um reconhecimento dos benefícios da AFC.

Quando inquiridos 62,2% dos estudantes prefere trabalhar diferentes temas por disciplina, metodologia que difere dos princípios da AFC. Nas questões “Sentes que aprendes mais ao trabalhar um tema englobando várias disciplinas?” e “Sentes que aprendes mais ao trabalhar um tema isolado por cada disciplina?”, a análise indicou 14 respostas ambíguas, pelo que não foram tidas em conta.

A maior percentagem de estudantes, 19 (68,8%) consideram não aprender mais ao trabalhar um tema geral englobando várias disciplinas, justificam que trabalhar o mesmo em todas as disciplinas torna-se aborrecido, sentem que estão a aprender a mesma coisa vezes sem conta, “a informação adquirida é maioritariamente a mesma sendo adaptada para cada disciplina” refere um dos estudantes, consideram que a aprendizagem fica mais monótona e aborrecida, sentem que ao abordar mais temas aprendem coisas mais variadas “*quando abordamos diferentes temas em cada disciplina*”, um elemento refere ainda que “*Porque aprendo menos*”. Esta percentagem de estudantes considera então que sentem que aprendem mais ao trabalhar um tema isolado por cada disciplina, referindo que é mais interessante, e que ao abordar mais temas aprendem mais “*cada uma disciplina tem uma área mais adequada, aprendendo mais do que sendo o mesmo projeto em todas as disciplinas*” “*cada disciplina é totalmente diferente uma da outra. E porque não gosto do tema*”; “*Acho que é mais fácil*”; “*Porque aprendo mais*”. Estes estudantes justificam que aprendem mais ao trabalhar um tema isolado por cada disciplina, as respostas apontam que consideram mais interessante, que ao abordar temas diferentes aprendem mais, cada uma disciplina “*tem uma área mais adequada, aprendendo mais do que sendo o mesmo projeto em todas as disciplinas*” aponta uma das respostas dos estudantes, os estudantes consideram mais fácil e que aprendem sempre coisas novas. Os estudantes também apontam muitas vezes a falta de tempo para o desenvolvimento do projeto, “*Em algumas disciplinas não temos tempo suficiente para fazer um trabalho bom*” um elemento refere ainda com pertinência que “*Para realmente relacionar*

*as disciplinas, como é pretendido na flexibilidade curricular, seriam necessárias mais horas de aulas, menos em cidadania”.*

Apura-se então que o menor número de estudantes, 12 (38,7%), afirmam que sente que aprende mais ao trabalhar um tema geral englobando várias disciplinas, justificando que *“torna se mais divertido”*; *“aprendemos mais com vários trabalhos em diferentes disciplinas”*; *“Pois por estarem todas ligadas ao mesmo tema facilita a aprendizagem”*; *“porque assim fazemos vários trabalhos sobre o mesmo tema”*; *“pois cada professor(a) tem um lado diferente”*. As razões que os mesmos 38,7% dos estudantes apontam para considerarem que não aprendem mais ao trabalhar um tema isolado por cada disciplina refletem que eles consideram que a aprendizagem fica mais complexa, não é interessante, fica mais confuso, ao abordar mais temas implica fazer mais trabalhos.

No geral, os estudantes não gostam de trabalhar neste tipo de projeto representando 57,8% das respostas. Os docentes consideram o seu papel importante na aplicação de projetos deste tipo e gostam de participar nos mesmos tendo sido a sua integração voluntária. A docente DC afirma que gosta mais de umas vertentes que outras: *“Mas gosto da parte criativa de conceber o projeto, isso é que eu gosto mesmo (risos)”*, *“depois a parte de implementar o projeto eu já não gosto tanto (risos) sinceramente já não gosto tanto”*. Outra docente refere que *“É assim eu acho que sou importante, porque eu gosto”*, há também referência à importância do docente como orientador neste tipo de projetos.

Como pudemos verificar, no que concerne à avaliação das aprendizagens no contexto do projeto, as disciplinas dão o seu contributo na realização de atividades relacionadas com o tema sem que a sua avaliação seja considerada específica do projeto, não existe uma percentagem da avaliação do projeto que reverta para a avaliação global da disciplina. Não está definida qualquer percentagem dentro da disciplina que indique ser relativa à avaliação do projeto em questão, como se verifica nesta afirmação: *“Não está definido qualquer percentagem para avaliação neste momento, em critérios de avaliação isso não foi conversado, presumo que poderá no final do ano com um balanço do projeto”*. O trabalho desenvolvido no projeto traduz-se num instrumento de avaliação para a disciplina.

Os docentes consideram de forma unânime que houve sucesso nas aprendizagens no âmbito do projeto.

Não foi realizada autoavaliação das atividades realizadas no âmbito do projeto, referem dois docentes. Os estudantes não participaram na escolha das técnicas e dos instrumentos de avaliação, no entanto uma das docentes demonstrou que tinha consciência da importância de que o processo deveria partir do aluno e que apesar de não terem sido questionados não houve recusa dos estudantes em trabalhar a temática escolhida.

A AFC prevê maior liberdade na alteração das práticas e das metodologias a adotar e a centralização do processo de aprendizagem no aluno, no entanto observa-se pouco envolvimento dos estudantes nas escolhas dos processos.

A maioria dos estudantes (97,8%) refere que gosta de visitas de estudo em geral, os estudantes apontam que as visitas de estudo são uma forma diferente de aprender, são interessantes, que gostam e que se pode aprender fora da escola, aprendem mais vendo os locais, consideram as aulas chatas, as aulas são mais interativas e *“fora da caixa”*. A maioria, 91,1% também considera aprender mais no contexto de uma visita de estudo. Ressaltam o facto de poderem interagir com as pessoas que têm mais conhecimento numa determinada área e tirar dúvidas, que explicam melhor nestes contextos, que é mais interessante que uma aula, é diferente, estando no sítio é melhor, *“estamos a ver ao vivo a matéria”*, é mais interativo e desperta curiosidade, ficam mais motivados e que a aprendizagem é mais divertida e reconhecem a importância do educador nestes contextos *“somos geralmente acompanhados por especialistas”*.

Por último, analisamos os impactos na atividade do M1 na aprendizagem dos estudantes, questão fundamental deste estudo de caso. Foi questionado se os estudantes gostaram de visitar este museu, a maioria (34) 75,6% dos estudantes afirma que sim, 24,4%, dizem que é *“um lugar que nunca tinha visitado antes e era muito bonito”* acharam interessante e que aprenderam coisas novas. Os 11 estudantes (24,4%) que não gostaram, as razões apontam essencialmente para o facto dos estudantes não terem achado interessante e para o facto de lá terem estado antes. Um aluno achou *“muito desinteressante”*. Quanto às percepções dos docentes em relação à motivação e participação dos estudantes nesta atividade num museu de arte religiosa, a docente responsável referiu que inicialmente a reação não foi positiva após a visita a docente afirmou que os estudantes reconheceram que a visita tinha sido benéfica. Durante a visita os docentes afirmam que os estudantes demonstraram interesse e que relembraram conceitos pesquisados e trabalhados nas aulas servindo de confirmação de algumas coisas que sabiam, dando ênfase ao fator novidade da visita.

(86,7%), dos inquiridos indicam que a professora que orientou a visita foi clara. Os três docentes são unânimes em considerar que os conteúdos foram esclarecidos durante a visita. E que o tempo da visita foi adequado para o desenvolvimento desta atividade.

E quando questionados se perceberam a relação entre o tema da escola e os conteúdos do museu, 66,7% (30) dos estudantes responderam que sim. Justificando que a orientadora da atividade foi clara e acrescentou informações interessantes ao trabalho desenvolvido nas aulas, que o tema foi bem esclarecido tanto pela escola quanto pelo museu, numa pesquisa não aprendiam tanto. Os estudantes que dizem não ter percebido esta relação, três elementos referem que não estiveram atentos, dois dizem “*não sei*”, a maioria das afirmações são, “*Eu não percebi*”, 2 estudantes fazem referência ao seguinte facto: “*Não foi muito bem explicado*”; “*Porque a professora não foi clara*”.

73,3%, dos estudantes afirmam que aprenderam nesta visita de estudo, consideraram educativa, que a professora explicou bem e sentem que foram acompanhados por especialistas. Os estudantes que sentem que não aprenderam nesta visita referem que aprenderam coisas, mas que não são “importantes para a vida”, uns não sabem justificar outros que já sabiam e ainda existem os que afirmam estarem desatentos.

Os estudantes também enunciaram o que mais gostaram de aprender no museu e muitos responderam “a vida dos santos”, o cerne desta visita uma vez que tratava o tema da “Da peste de 1521 ao Covid de 2021” dando ênfase ao histórico Auto de Voto da cidade do Funchal a Santiago Menor. Um dos estudantes refere “*A história de como São Tiago Menor tornou-se o padroeiro principal do Funchal*”.

Os docentes têm a percepção de que os estudantes aprenderam nesta atividade apesar de não terem aferido com instrumentos de avaliação. Consideram que, de uma maneira geral, os estudantes saíram mais enriquecidos desta atividade, que o objetivo da mesma foi cumprido e que em geral os estudantes compreenderam os conteúdos, ressalvando que eles não esquecem, revelam que houve impacto sobretudo pela temática e as relações entre o solicitado e o resultado bem estabelecidas. Referem a importância da aprendizagem no contexto do museu, que não acontece a partir de fontes como apenas a internet. Referem também a abordagem de assuntos aglutinadores complementares às temáticas desenvolvidas na sala de aula. Todos os docentes reconhecem benefícios nas atividades fora do contexto escolar como uma experiência que fica para a vida e que os estudantes dificilmente esquecem.

73,3% dos informantes, (33) das respostas dadas referem que gostariam de frequentar mais visitas a museus, 22,2% (10) dos inquiridos respondeu talvez e 4,4% (2) responderam não. Verificando as respostas os estudantes acham as visitas de estudo divertidas, uma forma diferente de aprender, sentem que aprendem mais e são mais interessantes que as aulas. Achei curiosas as justificações das respostas “talvez”, os estudantes referem que depende dos museus, depende do contexto da visita, dependendo do museu podem querer ir ou não, que podem não ser interessantes, que ficam mais desatentos. Dos estudantes que responderam “não”, um refere “não sei” uma constante no seu inquérito, um afirma que não gosta de museus.

A percentagem de estudantes que considera que a visita de estudo ao M1 teve impacto nas suas aprendizagens é de 55,6%, as razões que apontam são, que aprenderam coisas que nunca tinham ouvido falar antes, aprenderam acerca das pinturas e dos santos, alargaram os conhecimentos aprenderam muito sobre a peste e a história do Funchal, que ficaram a perceber melhor os conteúdos e que enriqueceu a sua cultura geral. Nas respostas “talvez” afirmam que aprenderam algumas coisas novas e informações pertinentes. Nas respostas negativas surgem justificações como “*além de Cidadania, estas informações foram praticamente esquecidas nas outras disciplinas*”, também foi referido que não aprenderam nada de importante para a vida ou nada de importante, uns estavam desatentos, um refere que não percebeu nada.

## **Conclusões**

O objetivo geral desta investigação visava responder se as práticas pedagógicas desenvolvidas no M1 articuladas com a flexibilidade curricular, podem se configurar como inovação pedagógica. E compreender de que forma os possíveis contributos da educação não-formal, exercida no espaço do M1, complementam as aprendizagens promovidas nas instituições educativas formais e compreender de que modo a implementação da AFC nas instituições formais de educação em articulação com as não formais se configura como inovação pedagógica, são questões inerentes ao objetivo da investigação.

A estratégia assentou num paradigma qualitativo de investigação, com base na abordagem etnográfica, com recurso à observação participante, facilidade conferida pelo meu estatuto de investigadora e educadora no M1, facilitando a análise e interpretação dos dados, que atribui ao investigador o papel de principal instrumento. Esta estratégia abrange essencialmente o Estudo de Caso, que apresenta vantagens podendo recolher dados qualitativos

e quantitativos (Fino, 2003). A pertinência do projeto e do tema em estudo, o número satisfatório de participantes para o sucesso da recolha de dados, foram também fatores importantes nesta decisão.

Descreve-se o contexto do M1, cultura envolvente que serve de laboratório para este Estudo de Caso, narrando a forma como são desenhadas as atividades, na sequência das solicitações por parte das instituições formais. É dada a conhecer a estratégia para o desenvolvimento das ações educativas não formais e exemplos da operacionalização dessas ações com as instituições formais, para situar o campo de atuação deste museu e como encara as articulações de conteúdos entre as várias instituições nas suas diferentes naturezas.

Contextualizou-se o projeto na escolha do tema e do desenvolvimento do mesmo na escola, caracterizou-se os informantes.

Através das análises de conteúdo, tanto das entrevistas como dos inquéritos por questionário, obtivemos uma série de categorias e subcategorias que através da exploração dos dados brutos os transforma em dados significativos, que nos permitem uma série de conclusões.

A investigação foi desencadeada pela questão “Podem as práticas pedagógicas desenvolvidas no M1 articuladas à flexibilidade curricular se configurar como Inovação Pedagógica?”. Para aceder às respostas a esta questão é fundamental compreender como se preparam e desenvolvem as ações educativas desta instituição e a estreita relação que mantém com as instituições formais. No cômputo geral dissecar as vantagens da inovação pedagógica, fundamentais na transição do paradigma educativo, situar o currículo e que lugar ocupa nesta, e perceber se os contornos da Autonomia e Flexibilidade Curricular, impelem a essa inovação.

A AFC veio para vingar no paradigma educativo atual, enuncia uma série de estratégias de atuação nas escolas previstas no Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho e abrem espaço para a alteração das práticas que podem, se aproveitadas, diferir do instalado paradigma fabril.

Centrar o processo de aprendizagem no estudante, numa escola mais inclusiva promotora de melhores e significativas aprendizagens, é a premissa da escola. As possibilidades visam contemplar todos os estudantes, nas suas ricas especificidades, e assumir o compromisso de dotar os mesmos das ferramentas essenciais para uma aprendizagem que se veicula ao longo da vida, imprescindível para o futuro profissional, como a aquisição de valores

de cidadania, de espírito crítico, a autonomia e a capacidade de argumentação e profissionalismo.

Até aqui as duas, inovação pedagógica e flexibilidade curricular, partilham princípios. As finalidades do Decreto-Lei n.º 55/2018 não descumem dos documentos orientadores, Perfil dos estudantes, Aprendizagens essenciais e das matrizes curriculares, mas permitem que a sua exploração seja direcionada para a individualidade do estudante e do seu meio, flexibilizando os saberes comuns, tornando-os específicos.

Já se relatou as circunstâncias que definem o Estudo de Caso, a originalidade do tema e a abordagem em articulação com o M1, que logo, despertou em mim o interesse na atividade e as possibilidades que representam para este estudo.

Entramos na investigação com a perceção dos resultados da atividade *in loco*, o recurso às entrevistas semiestruturadas ajuda-nos a aferir as perceções dos professores e das circunstâncias em que se desenvolve a AFC na Escola A e com a aplicação de inquéritos por questionário obtivemos dados relativos às perceções dos estudantes. O tema é interessante, com inúmeras possibilidades, como pude observar no documento a que tive acesso, no cuidado que a responsável teve no desenho de estratégias pertinentes e passíveis da sua realização para todas as disciplinas dos conselhos de turma.

As disciplinas envolvidas foram Cidadania, Educação Visual, Português e História. Não existe obrigatoriedade na aplicação do projeto na turma por todas as disciplinas a participação dos docentes é voluntária. Não foi delineada uma estratégia comum, cada docente escolheu os momentos a intervir e as atividades a privilegiar, não se apura se existe um acompanhamento interventivo das atividades e desenvolvimento do projeto por uma equipa pedagógica coordenadora da AFC, não existem tempos comuns de trabalho cooperativo entre os docentes, não está estabelecido no horário tempos de oficina para trabalhar o tema. Apesar de ser um tema que se afirma desenvolver no contexto da AFC, a sua aplicação não existe fora da disciplina, não se manifestando a metodologia de projeto, a única atividade comum foi a visita de estudo ao M1.

Na sequência da atividade no M1 foi desenvolvido um trabalho de desenho a partir da recriação do Tríptico de São Filipe e São Tiago em conjunto na disciplina de Educação Visual, uma memória descritiva/texto expositivo em Português e, para além destes, foi enumerado um trabalho de pesquisa tanto nas entrevistas como nos inquéritos dos estudantes. Revela-se aqui

pouca diversificação nas técnicas de instrumentos de avaliação na sequência da verificação das aprendizagens ocorridas tanto na escola como no contexto da visita, não há evidência de que tenha sido realizada avaliação das aprendizagens ocorridas no âmbito do projeto, a avaliação aconteceu no contexto global das disciplinas, no entanto os docentes afirmam ter havido sucesso nas aprendizagens dos estudantes. Não foi feita autoavaliação no âmbito das aprendizagens do projeto, as mesmas não se distinguem das aprendizagens curriculares.

Um ponto a destacar, infelizmente, é o da não participação dos estudantes, nem da escolha do tema, nem dos instrumentos de avaliação a privilegiar, o que desde já o desvincula dos processos, retirando-lhe a autonomia que se pretende desenvolver e que *per se* se afasta dos princípios orientadores da AFC, como apontam Pereira et al. (2021):

É no reconhecimento da escola como lugar de decisão e de gestão do currículo e no assumir de papéis em que os professores e alunos são coautores e cogestores de situações de formação, que se evidenciam marcas de rutura com discursos enunciados e práticas instituídas (p.579).

Foi unânime na opinião de todos os docentes entrevistados que a AFC apresenta vantagens, tornando a aprendizagem mais significativa, desenvolve o espírito crítico, promove o alargamento dos saberes além dos programas e das matérias curriculares, desenvolve nos estudantes capacidade de investigação, e reconhecem a importância da ligação entre várias áreas de conhecimento. Estas vantagens podem ser perceptíveis através das atividades desenvolvidas, porém não existem evidências que tenham ocorrido no contexto do projeto.

A maioria dos estudantes, por seu lado, afirma que não gosta de trabalhar este tipo de projetos, não consideram que aprendem mais ao trabalhar um tema geral em várias disciplinas e preferem trabalhar temas isolados nas mesmas, deduz-se, portanto, que não reconhecem as vantagens da AFC, pelo menos da forma em que está a ser implementada.

Pudemos verificar que a maioria dos estudantes gosta de visitas de estudo, considerando que é uma forma diferente e divertida de aprender, é interessante. Quando questionados se gostariam de frequentar mais visitas de estudo, a maioria dos estudantes respondeu que sim, o fator diversão é evidenciado, é referido que é uma aprendizagem “fora da caixa”.

Ao analisar os impactos da atividade no M1 nas aprendizagens dos estudantes, a maioria gostou e visitar o M1, consideram que aprenderam no contexto desta visita e que a

professora que a orientou foi clara na exposição dos conteúdos, os docentes revelaram que até brincaram nas aulas com alguns conceitos aprendidos o que revela que se divertiram. Os docentes partilham da opinião de que a professora foi clara na visita, referindo ainda que o tempo e estratégia do serviço educativo do museu foram adequados e os objetivos cumpridos.

Grande parte dos estudantes gostaria de participar em mais visitas de estudo, as palavras diversão e interação reforçam as suas preferências. Tanto os estudantes, como os professores, apesar de não aferidos, consideram que esta atividade teve impacto nas suas aprendizagens.

Apuradas as perceções de ambos os grupos inquiridos neste estudo, verifica-se que a estratégia assegurada pelo serviço educativo deste museu correspondeu ao solicitado, foi referido ainda o fator novidade introduzido na visita e a confirmação das pesquisas iniciadas no contexto escolar.

Deduz-se que as ações desenvolvidas no M1 em articulação com a escola traduzem-se numa ferramenta valiosa no tratamento dos temas curriculares, houve um esforço, cumprido, na adequação do tema com os conteúdos do museu.

Depreende-se que os museus na sua dimensão não formal, são valiosos nos contributos que dão à consecução das aprendizagens escolares. No M1 o esforço recaí nas ações centradas nos públicos e natureza específica dos mesmos, a metodologia livre de uma estrutura rígida de conteúdos permite a partilha de saberes entre o educador e os estudantes, os discursos complementam-se, há espaço para as perceções e crenças pessoais, apesar do seu carácter religioso este museu assevera que o conhecimento ultrapasse essa barreira para a construção de um saber globalizante.

O Estudo de Caso, no entanto, demonstrou que infelizmente não existem alterações significativas nas práticas e metodologias adotadas no contexto escolar, os estudantes queixam-se que é mais do mesmo, não reconhecem as possibilidades que a AFC pode vir a manifestar nas suas aprendizagens e não participam do foco da sua operacionalização. Os instrumentos de avaliação não são diversificados, os contributos das disciplinas são parcelados sem haver um momento específico no horário dos alunos e professores para o desenvolvimento de uma área de confluência dos saberes na exploração de um determinado tema, conceito, projeto.

Para demonstrar a ação significativa da AFC na alteração do paradigma Pereira et al. (2021) asseveram que:

é fundamental a consciencialização da necessidade de alteração das práticas pedagógicas que se traduzem em novas dinâmicas de aprendizagem, verdadeiros percursos de Inovação Pedagógica que importa valorizar, designadamente: a) A reorganização do espaço pedagógico; b) A autonomia proporcionada aos aprendizes; c) A presença do professor/tutor, como agente metacognitivo; d) O controlo do processo de aprendizagem transitou para o aprendiz; e) O trabalho e a implicação dos pares na mediação das aprendizagens; f) Processo de comunicação predominantemente horizontal (troca de saberes, experiências e opiniões) (p578).

Permanecem alguns organizadores fabris, o projeto é tratado conforme se abre espaço na aula, os estudantes queixam-se que não há tempo para desenvolver o projeto de uma forma profícua, este tipo de trabalho promove barulho na sala de aula (refere uma docente), o tema a trabalhar foi imposto.

No que diz respeito às metodologias do M1, há um esforço na inovação de algumas ações. A criação de oficinas práticas, combinam os conteúdos escolares com as várias temáticas do museu, com o intuito de proporcionar ao estudante aprendizagens mais abrangentes, que incidam no património cultural do qual faz parte.

Essa articulação parte do objeto, da sua observação e através de questões que incitem a partilha das perceções que estes recebem do próprio objeto, colocando o estudante no centro da construção do conhecimento, através da sua interpretação. O objeto, é o ponto de partida para o diálogo entre o educador e os estudantes, evita-se a exposição prolongada de conteúdos, é prática do serviço educativo deste museu a tónica nas perguntas, no envolvimento máximo do público escolar e nas características particulares dos grupos. Incentiva-se a aprendizagem pela descoberta, proporcionando experiências sempre orientadas com rigor científico.

Os museus, revelam-se, através das suas iniciativas em articulação com os contextos formais de educação, ferramentas fundamentais para a melhoria das aprendizagens, com o enfoque no estudante, na aprendizagem pela descoberta e na construção de conhecimento pelo próprio. Considero que estas práticas partilham os princípios da inovação pedagógica, apesar de exercidas num espaço de educação não formal. Estas particularidades conferem às metodologias aqui prestadas princípios da inovação pedagógica, se articuladas com a AFC das escolas de forma atenta às suas finalidades se podem traduzir efetivamente na alteração do paradigma.

Apesar das possibilidades que AFC permite na introdução de novas metodologias e práticas escolares e, de estas se demonstrarem ser suficientes para o início uma verdadeira ruptura de paradigma, pela forma como ainda é implementada nas escolas esta não se configura em inovação pedagógica.

Neste sentido e à luz do pensamento de Fino (2016), se a AFC pressupõe a adaptação do currículo às especificidades do estudante, mas sendo o currículo prescrito à priori:

difícil se torna imaginar a instituição escolar evoluindo sob a influência de um “currículo” de aprendizagem, criado a posteriori, à medida de cada aprendiz, e com um grau de autodeterminação curricular que acompanhasse o nível de desenvolvimento pessoal de quem o segue, ou seja, que fosse sendo desenhado pelo aprendiz, à razão do seu grau de autonomia (p.18)

Com base no estudo de caso realizado que sustenta esta investigação, verifica-se que em resposta à questão inicial desta investigação, a relação entre as práticas pedagógicas desenvolvidas no M1 articuladas com a flexibilidade curricular exercida pela escola A, não se configuraram totalmente como inovação pedagógica.

### **Reflexões pessoais**

Este estudo é apenas uma parte da realidade, complexa, não generalizável. Serve o presente para uma reflexão ponderada da melhoria das ações e das decisões a privilegiar.

Depreende-se do mesmo que, após a sua agitação inicial, a AFC esmoreceu na sua missão. No seu ímpeto de novidade ancoraram-se as esperanças de que esta revolucionaria o ensino. As suas finalidades são promissoras, as iniciativas em trazer algo diferente acontecem, facilmente abafadas pela urgência do tempo e do cumprimento das matérias, no foco nos resultados e no peso da avaliação, os tradicionais organizadores do paradigma fabril, que persistem apesar de obsoletos.

Porém não se deve ver apenas esta estratégia como o Messias da educação. O caminho a percorrer é longo, o paradigma educativo depende de diversos atores e fatores. É imperativo que os docentes recorram a melhores ferramentas condizentes com a AFC, e incutir nos

estudantes os seus benefícios trazendo-os para o centro do processo, permitindo-lhes o envolvimento nas tomadas de decisão: na escolha e diversificação dos instrumentos de avaliação, conferindo-lhes autonomia na escolha das adaptações curriculares segundo as suas especificidades, na responsabilidade da realização da sua autoavaliação e na avaliação do sucesso das aprendizagens. Este envolvimento permitirá, entre outros, o desenvolvimento do espírito crítico e autonomia, fazendo do estudante peça fundamental na construção do conhecimento.

Urge reflexão, ponderação, avaliação dos impactos que esta estratégia, hoje obrigatória, revela naquilo a que todos nós governantes e educadores, nos comprometemos um dia, promover aos estudantes melhores e significativas aprendizagens.

Como elo pertencente à engrenagem, comprometo-me a contribuir com as minhas conclusões, humildes inacabadas com certeza, e com os meus momentos de reflexão e investigação, para a melhoria das práticas e das metodologias nos meus espaços de atuação, hoje na não formalidade, amanhã quem sabe na educação formal.

## Referências bibliográficas

- Almada, C. & Sousa, J. M. (2017). Revoluções, Paradigmas e Inovação Pedagógica: provocações para um debate contemporâneo. In *Anais do Encontro Internacional Trabalho e Perspetiva de Formação de Trabalhadores (1713-1724)*. LABOR/UFC - Núcleo de Pesquisa em Educação Profissional - NUPEP/IFCE. Universidade Federal do Ceará.
- Apple, M. (2008). *Ideologia e Currículo*. Artmed
- Bardin, L. (2008). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.
- Bauman, Zygmunt. (2010). *Capitalismo parasitário e outros temas contemporâneos*. Zahar Editora
- Bento, A. (2007). Articulação da educação formal e não formal. *Educação para o Sucesso: Políticas e Actores. Atas do IX Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, volume II*. (pp. 124-130).
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto Editora.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1992). *A Reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Livraria Francisco Alves Editora
- Coombs, P. (1985). *The world crisis in education. The view from the eighties*. Oxford University Press
- Correia, F. (2011). *Internet – sala de estudo virtual*. [Tese de Doutoramento, Universidade da Madeira] (pp. 63-116)
- Cosme, A. (2018). Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular: Estudo avaliativo da experiência pedagógica desenvolvida em 2017/2018 ao abrigo do despacho N° 5908 / 2017. Direção-Geral da Educação.
- Cosme, A. (2020). *Avaliação externa da autonomia e flexibilidade curricular. Decreto-Lei n.º 55/2018. Relatório Final*. CIIE - Centro de Investigação e Intervenção Educativa
- Costa, E. (Coord.) (2019). *Estudo de avaliação do Projeto-Piloto de Inovação Pedagógica*. IE-ULisboa.
- Fino, C. (2003). FAQs, etnografia e observação participante. In *Revista europeia de etnografia da educação*, 3, 95-105 – 118. <http://hdl.handle.net/10400.13/806>

- Fino, C. (2007). O futuro da escola do passado. In Jesus Maria Sousa & Carlos Nogueira Fino (org.). *A escola sob suspeita*. ASA.
- Fino, C. (2008a). Inovação pedagógica: significado e campo (de investigação). In Alice Mendonça & António V. Bento (Org). *Educação em tempo de mudança* (pp. 277-287). Grafimadeira
- Fino, C. (2008b). A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais. In Christine Escallier e Nelson Veríssimo (Org.) *Educação e cultura* (pp. 43-53). DCE – Universidade da Madeira. <http://hdl.handle.net/10400.13/809>
- Fino, C. (2009). Inovação e invariante (cultural). In Liliana Rodrigues & Paulo Brazão (Org.). *Políticas educativas: discursos e práticas* (pp.192-209). Grafimadeira.
- Fino, C. (2011). Demolir os muros da fábrica de ensinar. *Humanae*, 1(4), 45-54. <http://hdl.handle.net/10400.13/812>
- Fino, C. (2013). O futuro da escola é o futuro. In A. Mendonça (Ed.) *O futuro da escola pública* (pp. 63-71). Universidade da Madeira - CIE-UMa.
- Fino, C. (2016). Inovação Pedagógica e Ortodoxia Curricular. In *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 9(18), p. 13-22. <http://hdl.handle.net/10400.13/1335>
- Fino, C. (2020) Invariante cultural, Senso Comum e Inovação Pedagógica. In *Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)*, 5, 1-12
- Flick, U. (2007). *Uma introdução à Pesquisa Qualitativa*. Artmed
- Gatto, J. T. (2019). *Emburrecimento programado: o currículo oculto da escolarização obrigatória*. CEDET
- Gimeno Sacristán, J. (Org). (2013). *Saberes e Incertezas Sobre o Currículo*. Penso Editora LDTA
- Gohn, M. (2006). Educação não formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. In *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 14, 27-38
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1994). *Etnografía, Métodos de investigación*. Paidós Ibérica, S. A.
- Hein, G. (1998). *Learning in the museum*. Routledge
- Hein, G. (2006). Museum Education. In S. Macdonald (Ed.). *A Companion to Museum Studies* (pp. 340-352) ISBN:9780470996836

- Hooper-Greenhill, E. (1999). Education, communication and interpretation: towards a critical pedagogy in museums. In E. Hooper-Greenhill (Eds.). *The Educational Role of the Museum*. (pp. 3-27). Routledge
- Hooper-Greenhill, E. (2007). *Museums and Education. Purpose, Pedagogy, Performance*. Routledge
- Kuhn, T. (1998) *A Estrutura das Revoluções Científicas*. Editora Perspectiva S. A
- Libâneo, J. (2014). *Pedagogia e pedagogos, para quê?*. Cortez Editora
- Marandino, M. & Ianelli, I. (2007). Concepções Pedagógicas das Ações Educativas dos Museus de Ciências. *VI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciência*.
- Martins, G. O. (Coord.) (2017). *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação.
- Martins, L. (2015). Como é criado o discurso pedagógico dos museus? Fatores de influência e limites para a educação museal. *Museologia & Interdisciplinaridade*, 3(6), 49 – 68.  
<https://doi.org/10.26512/museologia.v3i6.16694>
- Martins, L. (2018). Existe um currículo museal? As teorias curriculares na compreensão da educação em museus. *ETD - Educação Temática Digital*, 20(3), 640–661.  
<https://doi.org/10.20396/etd.v20i3.8651729>
- Melim, L. & Rodrigues, L. (2022). A educação não-formal como um espaço de liberdade. In Maria José Camacho & Sónia Martins (Org). *Paulo Freire e a sua Pedagogia. Crítica, Resistência e Utopia. No centenário do seu nascimento (1921 - 2021)* CIE - Uma. 3, 57- 62. Imprensa Académica
- Mendes, M. (2013). *Diálogos entre a arte antiga e a arte contemporânea no Museu de Arte Sacra do Funchal*. [Dissertação de Mestrado, Universidade da Madeira]
- More, T. (2017). *Utopia*. Clube do Autor
- Moreira, M. (1999). *Teorias de Aprendizagem*. EPU Editora Pedagógica Universitária LTDA
- Mörsch, C. (2009). At a Crossroads of Four Discourses documenta 12 Gallery Education in between Affirmation, Reproduction, Deconstruction, and Transformation. *In Documenta 12 Education*, 2, 9-32

- Pacheco, J.A. (2000). Reconceptualização curricular: os caminhos de uma teoria curricular crítica. *PERSPECTIVA*. 18, (33), 11-33.
- Papert, S. (1980). *Logo: Computadores e Educação*. Editora Brasiliense
- Pereira, G., Fraga, N. & Cosme, A. Autonomia e Flexibilidade Curricular: Percursos de Inovação Pedagógica? In Luís Grosso Correia Tiago Neves (Org.) *Liberdade, Equidade e Emancipação*. Atas do XV Congresso da SPCE. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (pp.574-580)
- Rodrigues, L. (2008). *A integração escolar dos alunos do ensino técnico-profissional nível III nas escolas públicas da RAM*. [Tese de Doutoramento, Universidade da Madeira]
- Rodrigues, L. (2011). *Ensino Profissional. O estigma das mãos mais do que a cabeça*. Edições Pedagogo.
- Santos, B. S. (2003). *Um Discurso Sobre as Ciências*. Ed. Afrontamento.
- Santos, J. & Henriques, S. (2021) *Inquérito por Questionário: Contributos de conceção e utilização em contextos educativos*. Universidade Aberta
- Silva, T. (1999). *Documentos de identidade; uma introdução às teorias do currículo*. Autêntica.
- Silva, S. & Fraga, N. (2021). Autonomia e Flexibilidade Curricular como Instrumentos Gestionários. O Caso de Portugal. REICE, 19 (2), 37-54 REICE. In *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19 (2), 37-54 <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.2.003>
- Sousa, J. M. (2000). *O Professor como Pessoa*. Asa Editores.
- Shu, J. H. (1999). Teaching yourself to teach with objects. In E. Hooper-Greenhill (Eds.). *The Educational Role of the Museum*. (pp. 80-91). Routledge
- Taylor, F. (1995). *Princípios de Administração Científica*. Editora S.A.
- Trilla, J. (1993). *La Educación fuera de la Escuela. Ámbitos no formales y educación social*. Ariel
- Trilla, J. (2008). A educação não-formal. In Arantes, V. (orgs). *Educação formal e Não formal: pontos e contrapontos*. (pp. 15-58). Summus Editorial
- Toffler, A. (1970). *Choque do futuro*. Livros do Brasil.

## WEB

Council of Europe. *Definitions*. <https://www.coe.int/en/web/european-youth-foundation/definitions>

ICOM. (2015). *Internacional Council of Museums. Portugal*. <https://icom-portugal.org/recursos/definicoes/>

Lapassade. G. (1992) *La Methode Ethnographique*. <http://vadeker.net/corpus/lapassade/ethngrso.htm>

Dicionário Priberam da Língua Portuguesa. *Utopia*. <https://dicionario.priberam.org/utopia>

Dicionário Priberam da Língua Portuguesa. *Distopia*. <https://dicionario.priberam.org/distopia>

## Outras referências

Decreto Lei nº 54/2018 (6 de julho de 2018). Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. Diário da República, n.º 129/18 - I Série.

Decreto Lei nº 55/2018 (6 de julho de 2018). Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens. Diário da República, n.º 129/18 - I Série.

Despacho n.º 3721/2017 (3 de maio de 2017). Autoriza a realização de projetos-piloto de inovação pedagógica (PIIP), em regime de experiência pedagógica, durante três anos escolares. Diário da República, n.º85 – II Série

Despacho n.º 5908/2017 (5 de julho de 2017). 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. Diário da República, n.º 128 - II série

Despacho n.º 6478/2017 (26 de julho de 2017). Despacho n.º 6478/2017. Diário da República, n.º143 - II série

European Centre for the Development of Vocational Training. (2008). *Terminology of European education and training policy. A selection of 100 key terms*. Cedefop

OCDE. (2008). *Curriculum Flexibility and Autonomy in Portugal - an OECD review*

Portaria n.º 181/2019 (11 de junho de 2019). 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.. Diário da República, n.º 111 - I.ª Série

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (2010). *Relatório global Sobre aprendizagem e Educação de adultos.*

UNESCO. (2011). *International Standard Classification of Education.* ISCED. UNESCO

## Bibliografia

Apple, M. (2001). A política do conhecimento oficial: Faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: Moreira, A. & Silva, T. (orgs). *Currículo, Cultura e Sociedade.* (pp. 59-86). Cortez Editora

Gimeno Sacristán, J. (2017). *O Currículo.* Penso Editora LDTA

Gohn, M. (2015). *Educação não formal no campo das artes.* Cortez Editora

Hooper-Greenhill. E. (2007). *Museums and Education.* Routledge

Marandino, M. (Orgs). (2008). *Educação em museus: a mediação em foco.* FEUSP

Mendes. J. (1999). *O papel educativo dos museus: evolução histórica e tendências actuais.* Didaskalia

Valadares, J., & Moreira, M. (2009). *A Teoria da Aprendizagem Significativa. Sua Fundamentação e Implementação* (pp. 9-52). Edições Almedina, SA.

Woods, P. (1986) *Inside Schools. Ethnography in educational research.* Routledge

## **ANEXOS**

**ANEXO 1****Análise de conteúdo das entrevistas – leitura horizontal**

<b>Categoria</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidade de Registo Docente DC</b>	<b>Unidade de Registo Docente MJ</b>	<b>Unidade de Registo Docente JA</b>
<b>Data da entrevista</b>		<b>10 de maio de 2022</b>	<b>19 de maio de 2022</b>	<b>23 de maio de 2022</b>
Caracterização da docente responsável pelo projeto	Nível académico	<i>Licenciatura em História</i>	..... ...	.....
	Anos de serviço	<i>(...) há uns 36.</i>	..... ...	.....
	Anos que leciona na escola	25	..... ...	.....
	Disciplina	<i>História e Cidadania</i>	..... ...	.....
	Motivações para integrar este tipo de projeto.	<i>Porque estávamos ainda a atravessar a pandemia e logicamente como sou de História fiz a ligação com a peste que assolou o Funchal, basicamente foi isso, e também tinha que tratar alguma coisa ou tinha que inventar algum tema, portanto este era o que me parecia mais motivador para os alunos também.</i>	..... ...	.....

		<i>Ah, gosto!</i>		
<i>Experiência com AFC</i>	Tempo que trabalha com a AFC	<i>Foi este ano, hm há 2 anos também.</i>	..... ...	.....
	Se foi responsável pela sua implementação em anos transatos.	<i>Não.</i>	..... ...	.....
<i>Caracterização dos docentes implementadores do projeto</i>	Nível académico	.....	<i>Tenho licenciatura e uma pós graduação em hm,.. na parte da hm, agora.. peço desculpa, agora.. tem a ver com a parte dos alunos educação especial específica na motricidade.</i>	<i>Portanto é, eu tenho mestrado, portanto sou mestre em literatura portuguesa.</i>
	Anos de serviço	.....	<i>17, vai fazer 18</i>	<i>Boa pergunta, mas penso que são 26.</i>
	Anos que leciona na escola	.....	<i>Há, também vai fazer 18.</i>	<i>Há 15 anos.</i>
	Disciplina	.....	<i>Educação Visual</i>	<i>Português</i>
	Motivações para integrar este tipo de projeto.	.....	<i>Gosto e acho faz sentido às minhas aulas (risos).</i>	<i>É assim no caso sim gosto apesar de a nível de sétimo ano ser muito complicado o programa português com o tempo disponível.</i>

				<i>(...) como estou numa.. numa sala em que estou a acompanhar a professora da cidadania e desenvolvimento, foi nesse âmbito que realmente acabei por participar mais ativamente no projeto e não tanto como na disciplina de português (...)</i>
<i>Experiência com AFC</i>	Tempo que trabalha com a AFC	.....	<i>Flexibilidade curricular desde que, agora estou aqui a tentar me lembrar se foi 2001,.. 2001, peço desculpa 2017.  (...) o ano piloto nós já estávamos a implementar aqui na escola (...)</i>	<i>Terei que fazer um exercício de memória, mas é com certeza há 4 anos pelo menos.  Talvez ou no ano seguinte não posso precisar ao certo.</i>
	Se foi responsável pela sua implementação em anos transatos.	.....	<i>Sim, completamente fomos das turmas que fizemos turmas piloto aqui na escola, tínhamos, eram quatro turmas, tínhamos um tempo específico para os professores dessas turmas reunirem para aplicar e nesse ano de facto funcionou bem (...)</i>	<i>Participei a nível de turma em projetos de turma (...)</i>

<p>Caracterização da autonomia e flexibilidade curricular na escola</p>	<p>A AFC na escola A</p>	<p><i>Não partiu da coordenação nem dos coordenadores da flexibilidade, não.</i></p> <p><i>Eles trabalham nas diferentes disciplinas um bocadinho, é, cada professor retira o tempo que achar necessário para dedicar à atividade que vai implementar com eles.</i></p> <p><i>(...) agora há professores que pronto reduzem muito o tempo que vão dedicar ao projeto de flexibilidade porque de facto eles têm é que dar matéria (...)</i></p>	<p><i>(...) e funcionava também de uma forma mais coesa, depois tentamos implementar no ano seguinte já para todas as turmas da escola havendo então os DAC, havia os DAC em que havia mesmo um tempo, a escola determinou um tempo específico para ver e fizemos uma escala entre os professores das diversas disciplinas em que durante um ano nós podíamos revezar (...)</i></p> <p><i>(...)</i></p> <p><i>podíamos trocar entre as turmas ou por exemplo se estavam dois professores nessa hora de, um de português e um de matemática, duas semanas a seguir se o projeto fosse diferente ou se fosse necessário um professor de outra área então trocávamos,</i></p>	<p><i>Na nossa escola já já fizemos os DAC em que estavam professores de vários pelo menos 2 ou 3 professores de áreas diferentes, neste momento não temos.</i></p>
---	--------------------------	--	--	---

*tínhamos essa  
possibilidade (...)*

*Há. A razão  
primeiro foi mesmo  
a questão depois...  
veio.. entrou aqui a  
questão da  
pandemia, não é?  
mas já não.. sim foi  
sobretudo.*

*(...) eram  
professores que  
tinham, eram  
comuns em, nas  
várias turmas e  
funcionava também  
de uma forma mais  
coesa, depois  
tentamos  
implementar no  
ano seguinte já  
para todas as  
turmas da escola  
havendo então os  
DAC, havia os  
DAC em que havia  
mesmo um tempo, a  
escola determinou  
um tempo  
específico para ver  
e fizemos uma  
escala entre os  
professores das  
diversas disciplinas  
em que durante um  
ano nós (...)*

(...) podíamos revezar, podíamos trocar entre as turmas ou por exemplo se estavam dois professores nessa hora de, um de português e um de matemática, duas semanas a seguir se o projeto fosse diferente ou se fosse necessário um professor de outra área então trocávamos, tínhamos essa possibilidade (...)

Determinou também determinou outra coisa que foi a questão, às vezes há coisas depois no terreno nós começamos a perceber que não, podem não funcionar, que é o papel era.. o orientador deste projeto recaía, o peso recaía muito sobre o diretor de turma apesar das ideias poderem partir de um ou

*outro colega de  
outra disciplina  
(...)*

*(...) o primeiro ano  
quando  
implementei a  
flexibilidade foi  
muito interessante  
(...)*

*(...) eu tinha alunos  
da educação  
especial e aí o  
objetivo é que a  
turma integrasse  
esses alunos da  
melhor forma  
possível não,  
fizemos o trabalho  
específico  
direcionado para  
essa área mas o que  
fazíamos, fazíamos  
pensando de forma  
é que integravamos  
esses alunos (...)*

*(...) os miúdos  
acabavam por  
ajudar muito os  
alunos da  
educação especial  
e isso é uma mais  
valia sim a  
flexibilidade tem  
essa mais valia,  
pelo menos eu  
acho.*

(...) acabou porquê? Também por causa da questão da pandemia e também no final fazemos sempre um inquérito aos colegas para ver o que é que tinha corrido bem o que é que não... não.. uma das era essa os diretores de turma achavam que o tema.. a gestão do.. deste projeto recaía muito sobre o diretor de turma tinha de andar atrás dos colegas (...)

(...) o diretor de turma achou que era um peso muito grande por isso, essa responsabilidade de gerir o projeto e depois no outro ano a seguir já foi diferente fizemos... fizemos com que o projeto fosse... não fosse só... não partisse só do diretor de turma, os colegas

			<p><i>percebessem que aquilo tinha que ser,.. tinha de partir uma disciplina ou de um projeto uma ideia (...)</i></p>	
	<p>Implementação do projeto de AFC na Escola A</p>	<p><i>(...) foi no âmbito do projeto história da Madeira que a escola estava a iniciar este ano que surgiu a ideia de implementar um projeto a nível da flexibilidade curricular que tratasse do tema da peste e do covid (...)</i></p> <p><i>(...) esse projeto foi apresentado em conselho de turma aos professores nos diferentes conselhos de turma (...)</i></p> <p><i>(...) com outras turmas que não são minhas (...)</i></p> <p><i>(...) foram sugeridas diversas atividades para cada uma das disciplinas (...)</i></p> <p><i>(...) os professores que quiseram participar, participaram mas é</i></p>	<p><i>Hoje temos aquelas reuniões semanais.</i></p> <p><i>Neste momento não temos esse tempo, temos as reuniões de coordenação pedagógica em conselho de turma mas, não agora não temos, não é específico para isso.</i></p> <p><i>Não está determinado no horário, exatamente não está (...)</i></p> <p><i>(...) reunimos quando é preciso e de acordo com o tema que se entende de trabalhar ou uma característica da turma ou às vezes há temas que têm a ver simplesmente com a questão de “estes alunos são organizados”</i></p>	<p>.....</p>

		<p><i>facultativo não é obrigatório.</i></p> <p><i>O projeto partiu do projeto história da Madeira e o projeto história da Madeira sou eu e mais duas colegas (...)</i></p>	<p><i>então vamos trabalhar a organização (...)</i></p>	
	<p>Importância do papel de responsável pelo projeto.</p>	<p><i>Tenho alguma responsabilidade e senti isso, aquela responsabilidade de saber se as coisas funcionam de trazê-los ao museu de fazer as marcações tudo isso também é um peso acrescido às minhas funções de lecionar, aquela preocupação se vão se portar bem, se não vão ser deseducados (risos) se pronto isso de facto custa, a mim custa-me um bocadinho detesto esse peso e eu não gosto nada.</i></p> <p><i>Mas gosto da parte criativa de conceber o projeto, isso é que eu gosto mesmo (risos). Depois a parte de implementar</i></p>	<p>..... ...</p>	<p>.....</p>

		<p><i>o projeto eu já não gosto tanto (risos) sinceramente já não gosto tanto , nem na sala de aula porque isto são momentos de... quando estão a investigar, mesmo quando.. este ano que eles não trabalhavam em grupo são momentos em que de facto há barulho dentro da sala de aula e a pessoa depois de uma determinada idade já não suporta o barulho como suportava antes.</i></p>		
	<p>Importância do papel do professor aplicador do projeto.</p>	<p>.....</p>	<p><i>É assim eu acho que sou importante, porque eu gosto, sendo das artes eu acho que nós temos uma capacidade muito grande de fazer ligação desde... apesar de não sabermos muito sobre um assunto ou outro nós vamos buscar e conseguimos interligar assuntos, sei lá e parte muito sobre... às vezes, eu gosto de partir</i></p>	<p><i>Ora, eu tentei ajudar no sentido em que quando foi para fazer pesquisa tivemos portanto, há sempre uma orientação necessária foi mais nesse sentido.</i></p>

			<p><i>ou de um concurso e depois vou chamar uma colega, vou chamar outra de outra área para complementar (...)</i></p>	
	<p><i>Benefícios da AFC.</i></p>	<p><i>Eu acho que lhes traz um alargamento de conhecimentos para além dos programas e das matérias curriculares que é importante, e sobretudo leva-os a desenvolver o espírito de investigação leva-os a colocar questões, desenvolver espírito crítico de certa maneira.</i></p> <p><i>A observar, sobretudo quando vêm ao museu, enfim, que isso é benéfico sem dúvida, mas que é uma experiência que eles próprios depois reconheceram que era benéfica (...)</i></p> <p><i>Eu acho que sem ter de facto um tempo para eles pararem e amadurecerem as ideias e sem haver um tempo para discutir</i></p>	<p><i>Eu acho que é importante haver flexibilidade,</i></p> <p><i>eu acho que a aprendizagem dos alunos torna-se mais significativa quando há essa ligação.</i></p> <p><i>Mesmo que sejam duas disciplinas a trabalhar e isso foi o que nós demos como mote no início do ano para os colegas perceberem que se podia de trabalhar de várias maneiras a flexibilidade.</i></p> <p><i>Pode-se trabalhar em pequenos grupos... estou a falar entre colegas de trabalho, de disciplinas, em que estamos a abordar esta tema durante</i></p>	<p><i>Eu penso que tem alguma importância no sentido em que consegue articular saberes, conhecimentos, experiências e transpor aprendizagem de disciplinas, de umas disciplinas para outras, ou seja, o aluno que está envolvido no projeto acaba por beneficiar um pouco dessa experiência não é? De partilha de saberes e conhecimentos.</i></p>

		<p><i>com os diferentes professores estarmos todos reunidos eu acho que de facto isto não é assim tão produtivo como devia ser, acho que podia ser mais.</i></p>	<p><i>duas semanas e é um trabalho conjunto em que eu estou a explorar esta temática na minha disciplina mas que também está a conciliar-se outra, ou com outra disciplina.</i></p> <p><i>Aprendizagens mais significativas, ligar, terem capacidade de ligar uma área à outra porque é o que se pede e penso que será o futuro das profissões ter a capacidade de fazer essa ligação e pronto é isso acho que é o suficiente.</i></p>	
<p>Desenvolvimento do projeto na escola A</p>	<p>Operacionalização do projeto.</p>	<p><i>Da minha responsabilidade eu dediquei 45 minutos, deixe-me ver quase todas as aulas de cidadania do primeiro período que são uma vez por semana eu dediquei quase sempre ao projeto, para investigar e para</i></p>	<p><i>Para isso foram pelo menos umas quatro aulas de 90 minutos e eu estou a ser... pode ter... eu penso que chegou à quinta semana, pronto (...)</i></p> <p><i>(...) o problema, que é a questão do tempo e da</i></p>	<p><i>Isso é complicado, horas assim por inteiro? Nenhuma a verdade é esta. Agora pode trabalhar determinados tipos de tipologias textuais agora assim não consigo quantificar, mas é não conseguimos atribuir uma aula mas sim espaços, tempos de.. de algumas em algumas destas aulas (...)</i></p> <p><i>Não temos horas dedicadas (...)</i></p>

		<p><i>verem, mas mesmo assim não deve ter passado de cinco seis aulas. Umas seis aulas,</i></p> <p><i>(...) depois avançamos também com ideias para serem trabalhadas no âmbito das ciências, de cidadania de todas as disciplinas.</i></p> <p><i>(...) eu optei por trabalhar e trazer ao museu tudo no primeiro período que é quando eu tenho a cabeça mais descansada e hm estou mais motivada para estas atividades já sei que depois fico exausta e desanimada e que depois ia ter uma grande dificuldade em avançar com tudo isto</i></p> <p><i>(...)</i></p> <p><i>(...) mas há professores que eu acho que ainda estão a fazer coisas relacionadas com isto, outros optaram pelo segundo período ou dois pode ser que ainda estejam a fazer</i></p>	<p><i>aplicação de conteúdos. Nós precisamos de aplicar mas depois... depois gerimos de outra maneira a questão dos outros conteúdos da disciplina tivemos que ser mais, mais concisos (...)</i></p> <p><i>(...) mas eu acho que eles não perderam nada, acho que eles ficaram a ganhar.</i></p>	<p><i>(...) no meu caso a cidadania uma vez que eu estou com a professora de cidadania e desenvolvimento que é uma vez por semana.</i></p>
--	--	---	--	--

		<p><i>alguma coisa agora (...)</i></p> <p><i>E isto na minha disciplina porque os outros professores eu penso que tiram um bocadinho da disciplina ou por exemplo vem a propósito do programa e sugerem que então façam uma intervenção no âmbito do tema naquela aula.</i></p> <p><i>Educação Física nós tínhamos proposto uma marcha pela saúde que foi encurtada, porque era no dia que eles vinham aqui ao museu que iam depois a São Tiago, mas era um percurso muito exaustivo e acabamos por não fazer essa parte, falamos só nisso e na necessidade do exercício físico mas pronto, depois não, não se fez mesmo.</i></p>		
	<p>Disciplinas envolvidas/ contributos.</p>	<p><i>Aqui estão várias sugestões, agora em cada turma eu não sei</i></p>	<p><i>(...) e então foi aí que começa as colegas lançaram esse desafio</i></p>	<p><i>Mais a nível de elaboração de textos, portanto chamados de texto expositivo, texto informativo sobre a temática.</i></p>

		<p><i>exatamente quais as disciplinas que entraram (...)</i></p> <p><i>Educação Visual, sim, Cidadania e História, Português também, Francês eu também me lembro já de ter sido posto um trabalho no Teams, Matemática e Geografia tenho aqui sugestões disseram que iam fazer mas eu ainda não vi.</i></p>	<p><i>disseram se os colegas da educação visual abraçarem este projeto então faríamos uma visita,... começamos pela visita, foi ao contrário não fizemos a visita como o culminar do projeto mas, mas como um mote para depois desenvolver a atividade (...)</i></p> <p><i>(...) e depois toda a caracterização das vestes, de todos os elementos foram... foram trabalhados depois em aula e aí, e depois a nível da arte, também depois trabalhamos as técnicas (...)</i></p> <p><i>(...) e então o que é que pensamos bem isto seria interessante cada aluno pegar então num pormenor da obra e explorar tecnicamente e aí demos, atribuímos,</i></p>	
--	--	---	--	--

			<p><i>tivemos que fazer, há o trabalho do professor que é dividir a obra ver a escala, aquilo está mais ou menos à escala, não está bem mas,..</i></p> <p><i>Uma recriação da obra.</i></p> <p><i>(...) um pormenor, e quer queiramos quer não ao fazermos isto estamos a falar sobre a obra, e o que é isto? E o que é que tem aqui? Eu acho que eles nunca se vão esquecer.</i></p>	
	<p>Motivação dos alunos.</p>	<p><i>Eu acho que sim, muitas vezes o que eu acho é que eles também não vêem bem o alcance e o usufruto que podem tirar desse projeto, eles não têm essa consciência (...)</i></p> <p><i>Cidadania que é uma disciplina um bocado marginalizada isto não é,.. não são avaliados como a... da forma tradicional</i></p>	<p><i>Eu acho que no início não estavam assim muito, não estavam assim a perceber muito bem mas no fim eles começaram a ver os trabalhos uns dos outros e depois tinham que ir comparar ao lado do outro para ver se aquilo estava a dar mais ou menos coincidir com o que estava a</i></p>	<p><i>Eu penso que sim, principalmente esta turma que eu achei que era uma turma bastante motivada e ainda por cima gostam muito desafios eu penso que isto foi um desafio mais para eles, saíam da sala de aula e também tiveram conhecimentos com outras realidades no caso do património e eles são alunos curiosos e interessados, eu penso que sim.</i></p>

		<p>com fichas de avaliação etc. e portanto eles têm à partida uma certa.. ah isto é mais um trabalho, não há aquele empenho que haveria se fosse um trabalho para ser avaliado como nas outras disciplinas, não há.</p>	<p>acontecer e eles começaram a gostar daquilo (...)</p> <p>(...) havia um espírito de interajuda e foi bom... (...)</p> <p>(...) e acho que gostam de trabalhar acho que acabam por gostar (...)</p> <p>(...) eu acho que sim eu acho que eles estavam motivados porque se eu achasse que eles não tinham interesse nenhum, não tinham sido alunos que tivessem despertos para o tema por exemplo na visita de estudo eu ia dizer bem eles não não querem saber disto então não vamos não vale a pena apostar numa coisa destas mas lá arriscamos e eles estavam... a turma gostou estavam predispostos.</p>	
--	--	---	---	--

	<p>Sucesso das aprendizagens ocorridas no contexto da AFC na Escola A.</p>	<p><i>Acho que sim, eu acho que sim.</i></p> <p><i>Eu acho que sim.</i></p> <p><i>Sinceramente acho que sim.</i></p>	<p><i>E acho que é aí que eu digo que a aprendizagem torna-se mais significativa, vão se lembrar que trabalharam aquele assunto usaram.. tiveram que apresentar aquelas cores, aquelas vestes, aqueles cenários,.. sim até as características dos Santos porque tu usavas uma expressão que eles nunca sabiam, e agora sou eu que me estou a esquecer, foi quais eram os símbolos, não eram os símbolos... (...)</i></p> <p><i>(...) eles estavam sempre na brincadeira a falar sobre os atributos, eu acho que nunca mais se esquecem pronto estás a ver isto é, uma, acho que é uma forma de aprender acho que é muito bom.</i></p>	<p><i>Em certa medida sim, há aspetos que eu acho que eles he... não chegaram a.. a.. a.. a desenvolver mas he.. considero que foi perfeitamente.. foi mais satisfatório agora na totalidade talvez não.</i></p> <p><i>porque é uma turma bastante heterogénea he,. são portanto 29 alunos e nem todos têm portanto os mesmos interesses e portanto isso pode... pode condicionar o portanto a eficiência da...da (estalos com os dedos) da contra... portanto do do das (...)</i></p> <p><i>(...) das aprendizagens exatamente.</i></p>
--	--	--	---	--

Alteração das práticas e metodologias.	<p>Percentagem da avaliação da disciplina para a avaliação global do projeto.</p>	<p><i>É assim. Por disciplina eu até penso que não, mas na de Cidadania claro que entra na avaliação será o trabalho que eles desenvolvem é sempre importante, não tanto o resultado, mas a maneira como eles se envolvem no processo de trabalho sim, isso aí é importante em Cidadania.</i></p>	<p><i>Isto agora a avaliação é global, portanto (risos).</i></p> <p><i>(...) depois que tu abraças um projeto eu acho que tu consegues inserir conteúdos portanto estás a abordar, se estás a aliar conteúdos estamos a 100% não é? E por isso acho que sim considero foi... tivemos a 100% durante... (...)</i></p>	<p><i>Não está definido qualquer percentagem para avaliação neste momento, em critérios de avaliação isso não foi conversado, presumo que poderá no final do ano com um balanço do projeto (...)</i></p>
	<p>Autoavaliação</p>	<p>..... .....</p>	<p><i>Do projeto? É assim, especificamente sou sincera não. Fizemos a autoavaliação,... nem sequer tivemos tempo, basicamente.</i></p>	<p><i>No âmbito do projeto julgo que não.</i></p>
	<p>Participação dos alunos na escolha do tema.</p>	<p><i>Ai, este tema, não foram consultados, não, nas minhas turmas não foram, foi, foi lhes dito que</i></p>	<p><i>Na escolha do tema? É assim surgiu, como eu digo, isto surge, este tema surge pela história não é? Eles estavam</i></p>	<p><i>Sim.</i></p>

		<p><i>iam trabalhar o tema e pronto.</i></p> <p><i>(...) basicamente foi a oralidade, depois, posteriormente à visita estivemos a falar do que tinham visto, do que tinham aprendido etc.</i></p> <p><i>E eu própria lhes disse que, como na nossa disciplina, ou nas duas no fundo, história e cidadania tinham andando a pesquisar e a investigar que agora a parte prática cabia ao português, à educação visual e às outras disciplinas, portanto que não lhes pedi nenhum trabalho escrito (...)</i></p> <p><i>(...) embora tenha dado oportunidade dado oportunidade dos colegas de português terem usado a minha disciplina para se quisessem, hm de fazerem, de pedirem um relatório ou aplicarem uma vertente do programa que se coadunasse</i></p>	<p><i>motivados com o assunto e gostaram da visita ao estarem motivados para o assunto e gostarem da visita fez sentindo aplicar este trabalho na educação visual, se não fosse... (...)</i></p>	
--	--	--	--	--

		<p><i>com aquilo que se queria, a técnica da entrevista, qualquer coisa que eles poderiam fazer. Não me foi solicitada até agora nenhuma aula.</i></p>		
	<p>Participação dos alunos na escolha dos instrumentos e técnicas de avaliação.</p>	<p><i>Isso foi acontecendo, vamos lá, o desenvolvimento do projeto e do trabalho foi lhes orientando e levando por determinados caminhos, não foi previamente questionado o que é que haveriam de fazer, não.</i></p>	<p><i>É assim, não... não o fizemos não. De fato não fizemos, sim na flexibilidade deve partir do aluno e aquele pronto eu sei... (...)</i></p> <p><i>(...) e depois isto sobretudo o projeto da flexibilidade também pode partir das vivências, se estamos a viver um contexto atual de pandemia e para nós fazia todo o sentido e não houve, também não houve recusa do aluno perante a temática aliás houve interesse mas não houve aquela questão pronto direta, “então</i></p>	<p><i>Não consigo responder... Em termos de avaliação não consigo responder (...)</i></p> <p><i>Também julgo que não, mas é assim com a ressalva de que eu não sou o único professor envolvido no projeto, e eles trabalharam com outros professores (...)</i></p>

			<i>querem fazer?" pronto isso não.</i>	
Caracterização da atividade visita orientada no M1	Adequação da Visita Orientada ao tema proposto.	<i>Acho que sim.</i>	<i>Completamente sim.</i>	<i>Sim, claro...claramente que sim.</i>
	Esclarecimento dos conteúdos durante a visita.	<i>Sim, claro.</i>	<i>Sim, bastante.</i>	<i>sim.</i>
	Adequação do tempo para esta atividade.	<i>Também acho que sim.</i>	<i>Foi suficiente, foi, acho que foi mesmo o ideal, a não ser que nós quiséssemos fazer uma outra atividade ou assim podíamos fazer, mas acho que para aquilo que tinha sido proposto sim.</i>	<i>Sim, foi suficiente sim.</i>
	Motivação e participação dos alunos.	<i>(...) quando falei que era para vir ao Museu de Arte Sacra nem sabe a reação que eu tive.. eu até disse, não vos convido para ir a mais lado nenhum (risos), ah porque eu já fui, e porque é só santos e porque é só não sei o quê, foi um bicho de sete cabeças, mas depois eles vieram e</i>	<i>Foi já sabe que eles ainda por cima tinham... foi a primeira visita depois da pandemia (risos) (...)  (...) eles de fato estavam mais...mas é próprio da idade mais agitados não estão habituados a um espaço como</i>	<i>Eu acho que sim, eles demonstraram interesse eh e mos.. demonstraram também eh que conseguiram adquirir conhecimentos para depois trabalhar nomeadamente a re... a represen... a representação ... não é da do painel , do tríptico não é? portanto isso foi importante.</i>

	<p><i>reconheceram que tinha sido bom para eles, pelo menos, pelo o que me contaram.</i></p> <p><i>Eu também acho que sim, embora não deva ser a pessoa indicada para responder.</i></p> <p><i>Sim, eles mostraram interesse, e até relembrou algumas coisas que tinham sido ditas e que eles tinham pesquisado na sala de aula, serviu de confirmação de algumas coisas que eles sabiam e também houve novidade também se introduziram algumas novidades nos conhecimentos que eles tinham já adquirido durante as aulas.</i></p>	<p><i>este de museu mas mesmo assim dentro de ficou acho que dentro da normalidade souberam respeitar os espaços aprendem também e isso também é outra coisa aprender a saber estar num sítio, num local.</i></p> <p><i>Eles gostaram, gostaram muito, eles gostaram de lá ir e apesar de se calhar no início de acharem “o museu de arte sacra??” (com voz engraçada) mas depois chegam-me lá com outra visão e isso é o mais importante acho eu.</i></p>	
<p>Impacto das aprendizagens desenvolvidas no M1.</p>	<p><i>Acho que sim.</i></p> <p><i>Eu acho que teve, é como eu lhe vou dizer eu não afe.. não tenho elementos, não aferi com instrumentos de avaliação, mas de uma maneira geral</i></p>	<p><i>Foi... foi penso que sim. Eu acho que sim eu acho que é assim o objetivo foi cumprido e acho que eles entenderam, acho que não se esquecem do tema</i></p>	<p><i>Isso acho, claramente que sim, aprenderam bastante porque o que eles vieram cá aprender ao museu não conseguem aprender na eh... a partir de outras fontes por exemplo a internet, e aí não,.. (...)</i></p> <p><i>Eu penso que sim porque he.. porque he he .. eu julgo que</i></p>

		<p><i>acho que eles saíram mais enriquecidos desta atividade sem dúvida, sem falar do que eles ganham em espírito de equipa, em sentido de grupo, etc; são outras formas também de aprender (...)</i></p>	<p><i>eu penso que isso ficou bem interiorizado.</i></p> <p><i>Aprenderam, aprenderam muita coisa (risos) a nível histórico, a nível de arte, das técnicas até da parte da simbologia da parte sacra ao analisarmos algumas obras, sim.</i></p> <p><i>Teve, sim, teve impacto direto sobretudo pela temática (...)</i></p> <p><i>(...) eu acho que eles, sinceramente acho que gostaram e acho que aprenderam muito com isto (...)</i></p> <p><i>(...) ao haver articulação ganharam com o conhecimento (...)</i></p> <p><i>(...) ficaram a conhecer coisas não faziam ideia (...)</i></p>	<p><i>eles vão trabalhar esses temas por exemplo hem arte e está relacionado diretamente com, por exemplo a literatura porque aí diz-me respeito e também por exemplo na História eu penso que sim não é he quando vieram cá por exemplo fal.. fal.. falou-se dos descobrimentos do contexto dos descobrimentos na arte o... por exemplo a questão do... da exploração do açúcar na Madeira e da arte flamenga e eu penso que tudo isso acaba por he.. resultar em.. na em mais aprendizagens para os alunos.</i></p>
--	--	---	--	---

	<p>Instrumentos/ técnicas de avaliação utilizados na sequência da verificação das aprendizagens no âmbito desta visita.</p>		<p><i>Desta? Desta visita, é pronto a nível de conceitos saber se o aluno aplica ou não aplica os conceitos específicos desta temática saber que técnicas eram utilizadas nas pinturas perceber por exemplo o contexto... isto é tudo tem a ver com conceitos esta avaliação...(...)</i></p> <p><i>(...) um instrumento de.. de avaliação foi a realização de um trabalho conjunto...(...)</i></p> <p><i>Com suporte comum em cada aluno tinha que contribuir para aquele trabalho final e era um trabalho ao fim ao cabo é um trabalho de grupo de turma em que cada um iria contribuir com</i></p> <p><i>(...) he.. não vamos chamar relatório mas he é mais ou menos dentro disso. é uma portanto um registo de ...(...)</i></p> <p><i>(L: Uma memória descritiva talvez?)</i></p> <p><i>Exatamente, talvez, exatamente.</i></p>

			a sua parte para o trabalho final (...)	
	Benefícios da Educação Não Formal.	<p>(...) sobretudo quando vêm ao museu, enfim, que isso é benéfico sem dúvida, mas que é uma experiência que eles próprios depois reconheceram que era benéfica (...)</p>	<p>(...) havia uma exposição sobre fotografia subaquática no museu Vicentes e pronto já agora vamos ver o que é que existe eles verem com os seus próprios olhos é diferente do que falarmos na aula e, é isto o que mesmo acontece, quando fomos ao museu de arte sacra aconteceu o mesmo, noutra situação.</p>	<p>(...) eu acho que o conhecimento adquire-se na escola mas também fora dela, por exemplo eu acho que uma visita a um museu, a participação que tiveram na visita do museu de Arte Sacra foi importante (...)</p> <p>(...) tem que se sair, portanto tem que sair... tem que sair da escola para se ver algum património isso é uma questão que vai ficar para a vida, portanto e se calhar alguns daqueles alunos vieram aqui uma vez e durante muito tempo não voltam a repetir esta visita mas portanto para alguns pode ser portanto o gosto pela.. pela.. pela cultura neste caso da cultura regional cultura local que é importante veio a beneficiar a sua o seu a sua formação neste caso patrimonial.</p> <p>(...) nada substitui a... uma visita eh por isso é que os professores vão aos museus, quanto mais não é eh eh pensarmos como a visita é.. é guiada explicada e isso é portanto o conhecimento adquirido é bastante, bastante melhor.</p>

## ANEXO 2

### Declaração de consentimento docente



#### **CONSENTIMENTO INFORMADO, ESCLARECIDO E LIVRE PARA PARTICIPAÇÃO EM INVESTIGAÇÃO**

**Por favor, leia com atenção a seguinte informação. Se achar que algo está incorreto ou não está claro, não hesite em solicitar mais informações.**

##### **1. Identificação do estudo**

Dissertação de Mestrado em Inovação Pedagógica

Título: Museu de Arte Sacra do Funchal: entre a flexibilidade curricular e a inovação pedagógica

##### **2. Justificação do estudo**

A implementação do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, e os princípios orientadores vigentes prometem-se precursores na mudança de paradigma em Portugal. As escolas desde a sua obrigatoriedade em 2018 têm se adaptado a esta oferta com autonomia de “uma gestão superior a 25 % do total da carga horária das matrizes curriculares –base”, (Artigo 4.º da Portaria n.º 181/2019 de 11 de junho) de modo a implementar planos de inovação curricular, pedagógica e ou organizacional.

O objetivo desta investigação será compreender os possíveis contributos da educação não-formal exercida no espaço do MASF como complemento às instituições educativas formais na implementação do PFAC e pela presente ação tentar compreender de que modo essa implementação se configura como inovação pedagógica.

##### **3. Objetivo do estudo**

Compreender se as dinâmicas do MASF e as suas ações, articuladas com a flexibilidade curricular exercidas nas instituições formais de educação, se configuram como inovação pedagógica.

##### **4. Metodologia e técnicas de recolha de dados**

Este estudo utilizará como metodologia de investigação a abordagem etnográfica com recurso a estudo de caso cujo objetivo final é a produção de um registo escrito da cultura existente; desenvolver e observar as práticas pedagógicas de um ambiente não-formal de aprendizagem; descrever as ações do MASF no âmbito da educação não-formal e do seu currículo informal; compreender de que modo a flexibilidade curricular dialoga com a inovação pedagógica; As técnicas utilizadas para a recolha de dados serão as entrevistas etnográficas semiestruturadas aplicadas aos docentes, inquéritos de questionário aplicados aos discentes por meio da plataforma Google Docs e a observação participante no MASF.

**5. Que dados são recolhidos e tratados**

No âmbito deste estudo, os dados recolhidos serão, registos escritos de conversas entre os sujeitos e de observações dos comportamentos dos mesmos no local da investigação, no que respeita às visitas orientadas no Museu de Arte Sacra do Funchal. Serão também analisadas as respostas das entrevistas etnográficas semiestruturadas aplicadas aos docentes, e dos inquéritos de questionário aplicados aos discentes através da plataforma Google Docs onde constará o consentimento do titular dos dados. Poderão acontecer alguns registos em fotografia destes momentos. Os dados não serão analisados recorrendo a meios automatizados.

**6. Finalidades da recolha de dados**

Os dados recolhidos serão tratados com o único objetivo de permitir a descrição da cultura existente no âmbito da investigação.

**7. Responsável pelo tratamento e proteção dos dados pessoais:**

Liliana Regina Quintal Melim, cujo correio eletrónico é [lili.melim@masf.pt](mailto:lili.melim@masf.pt) será a única responsável pelo tratamento e pela proteção dos dados.

**8. Prazo de conservação dos seus dados pessoais**

Os dados recolhidos serão conservados até à defesa da dissertação sendo destruídos logo após a sua conclusão.

**9. Direito às informações e a correção, eliminação ou bloqueio de dados pessoais**

Tem o direito de receber informações sobre os dados que foram armazenados em relação à sua pessoa e o direito de corrigir, bloquear ou eliminar estes dados. Para este efeito e para quaisquer questões adicionais que possa ter relativas à proteção de dados e ao processamento dos seus dados pessoais, contacte-me por e-mail para [lili.melim@masf.pt](mailto:lili.melim@masf.pt).

**10. Direito a retirar autorizações**

As autorizações por si atribuídas para a recolha, processamento e utilização de dados podem ser retiradas por si, a qualquer momento, com efeito futuro. Para retirar a sua autorização, contacte-me por e-mail para [lili.melim@masf.pt](mailto:lili.melim@masf.pt)

**11. Direito a apresentar reclamação**

Tem o direito de apresentar reclamação a uma autoridade de controlo (Comissão Nacional de Proteção de Dados: <http://www.cnpd.pt/>).

**12. Participação voluntária**

A participação neste estudo é voluntária sendo que se pressupõe a ausência de qualquer prejuízo caso a sua escolha seja a de não participar.

A Mestranda

---

(Liliana Regina Quintal Melim)

Declaro ter lido e compreendido este documento, bem como as informações verbais que me foram fornecidas pela pessoa que acima assina. Foi-me dada a oportunidade de fazer perguntas sobre o assunto e para todas elas ter obtido resposta esclarecedora. Tive tempo suficiente para refletir sobre esta proposta e foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar participar neste estudo sem qualquer tipo de consequências. Desta forma, aceito participar neste estudo e permito a utilização dos dados, que de forma voluntária forneço, confiando em que apenas serão utilizados para esta investigação e nas garantias de confidencialidade e anonimato salvaguardadas pelo Regulamento Geral de Proteção de Dados (EU) 2016/679 do Parlamento Europeu e do Conselho de 27 de abril relativo à proteção das pessoas singulares no que diz respeito ao tratamento de dados pessoais e à livre circulação desses dados, executado na ordem jurídica nacional pela Lei n.º 58/2019, de 8 de agosto.

Nome do docente: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Este documento é composto por 2 páginas feitas em duplicado: uma via para a investigadora e outra para a pessoa que consente.

Funchal, \_\_\_\_\_ de 2022  
Endereço eletrónico: [lili.melim@masf.pt](mailto:lili.melim@masf.pt)

### **ANEXO 3**

#### **Declaração de consentimento discente**



#### **CONSENTIMENTO INFORMADO, ESCLARECIDO E LIVRE PARA PARTICIPAÇÃO EM INVESTIGAÇÃO**

**Por favor, leia com atenção a seguinte informação. Se achar que algo está incorreto ou não está claro, não hesite em solicitar mais informações.**

##### **1. Identificação do estudo**

Dissertação de Mestrado em Inovação Pedagógica

Título: Museu de Arte Sacra do Funchal: entre a flexibilidade curricular e a inovação pedagógica

##### **2. Justificação do estudo**

A implementação do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, e os princípios orientadores vigentes prometem-se precursores na mudança de paradigma em Portugal. As escolas desde a sua obrigatoriedade em 2018 têm se adaptado a esta oferta com autonomia de “uma gestão superior a 25 % do total da carga horária das matrizes curriculares –base”, (Artigo 4.º da Portaria n.º 181/2019 de 11 de junho) de modo a implementar planos de inovação curricular, pedagógica e ou organizacional.

O objetivo desta investigação será compreender os possíveis contributos da educação não-formal exercida no espaço do MASF como complemento às instituições educativas formais na implementação do PFAC e pela presente ação tentar compreender de que modo essa implementação se configura como inovação pedagógica.

### **3. Objetivo do estudo**

Compreender se as dinâmicas do MASF e as suas ações articuladas com a flexibilidade curricular exercida nas instituições formais de educação, se configuram como inovação pedagógica.

### **4. Metodologia e técnicas de recolha de dados**

Este estudo utilizará como metodologia de investigação a abordagem etnográfica com recurso a estudo de caso cujo objetivo final é a produção de um registo escrito da cultura existente; desenvolver e observar as práticas pedagógicas de um ambiente não-formal de aprendizagem; descrever as ações do MASF no âmbito da educação não-formal e do seu currículo informal; compreender de que modo a flexibilidade curricular dialoga com a inovação pedagógica; As técnicas utilizadas para a recolha de dados serão as entrevistas etnográficas semiestruturadas, inquéritos de questionário e a observação participante.

### **5. Que dados são recolhidos e tratados**

No âmbito deste estudo, os dados recolhidos serão, registos escritos de conversas entre os sujeitos e de observações dos comportamentos dos mesmos no local da investigação, no que respeita às visitas orientadas no Museu de Arte Sacra do Funchal. Serão também analisadas as respostas das entrevistas etnográficas semiestruturadas aplicadas aos docentes, e dos inquéritos de questionário aplicados aos discentes através da plataforma Google Docs onde constará o consentimento do titular dos dados. Poderão acontecer alguns registos em fotografia destes momentos. Os dados não serão analisados recorrendo a meios automatizados.

### **6. Finalidades da recolha de dados**

Os dados recolhidos serão tratados com o único objetivo de permitir a descrição da cultura existente no âmbito da investigação.

### **7. Responsável pelo tratamento e proteção dos dados pessoais:**

Liliana Regina Quintal Melim, cujo correio eletrónico é [lili.melim@masf.pt](mailto:lili.melim@masf.pt) será a única responsável pelo tratamento e pela proteção dos dados.

### **8. Prazo de conservação dos seus dados pessoais**

Os dados recolhidos serão conservados até à defesa da dissertação sendo destruídos logo após a sua conclusão.

### **9. Direito às informações e a correção, eliminação ou bloqueio de dados pessoais**

Tem o direito de receber informações sobre os dados que foram armazenados em relação à sua pessoa e o direito de corrigir, bloquear ou eliminar estes dados. Para este efeito e para quaisquer questões adicionais que possa ter relativas à proteção de dados e ao processamento dos seus dados pessoais, contacte-me por e-mail para [lili.melim@masf.pt](mailto:lili.melim@masf.pt).

#### **10. Direito a retirar autorizações**

As autorizações por si atribuídas para a recolha, processamento e utilização de dados podem ser retiradas por si, a qualquer momento, com efeito futuro. Para retirar a sua autorização, contacte-me por e-mail para [lili.melim@masf.pt](mailto:lili.melim@masf.pt)

#### **11. Direito a apresentar reclamação**

Tem o direito de apresentar reclamação a uma autoridade de controlo (Comissão Nacional de Proteção de Dados: <http://www.cnpd.pt/>).

#### **12. Participação voluntária**

A participação neste estudo é voluntária sendo que se pressupõe a ausência de qualquer prejuízo caso a sua escolha seja a de não participar.

A Mestranda

---

(Liliana Regina Quintal Melim)

Declaro ter lido e compreendido este documento, bem como as informações verbais que me foram fornecidas pela pessoa que acima assina. Foi-me dada a oportunidade de fazer perguntas sobre o assunto e para todas elas ter obtido resposta esclarecedora. Tive tempo suficiente para refletir sobre esta proposta e foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar participar neste estudo sem qualquer tipo de consequências. Desta forma, aceito participar neste estudo e permito a utilização dos dados, que de forma voluntária forneço, confiando em que apenas serão utilizados para esta investigação e nas garantias de confidencialidade e anonimato salvaguardadas pelo Regulamento Geral de Proteção de Dados (EU) 2016/679 do Parlamento Europeu e do Conselho de 27 de abril relativo à proteção das pessoas singulares no que diz respeito ao tratamento de dados pessoais e à livre circulação desses dados, executado na ordem jurídica nacional pela Lei n.º 58/2019, de 8 de agosto.

Nome da criança: \_\_\_\_\_

Nome do Enc. de Educação: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Este documento é composto por 2 páginas feitas em duplicado: uma via para a investigadora e outra para a pessoa que consente.

Funchal, \_\_\_\_\_ de 2022  
Endereço eletrónico: [lili.melim@masf.pt](mailto:lili.melim@masf.pt)

## ANEXO 4

### Guião da entrevista à docente responsável pelo projeto



GUIÃO ENTREVISTA - Professora responsável pelo projeto.

Eu Liliana Regina Quintal Melim no âmbito da minha dissertação de Mestrado em Inovação Pedagógica, cujo tema é Museu de Arte Sacra do Funchal: entre a flexibilidade curricular e a inovação pedagógica, estou a desenvolver um estudo de caso centrado na observação de práticas pedagógicas exercidas no Museu de Arte Sacra do Funchal (MASF) na sua dimensão educativa não-formal, como recurso educativo, e no modo como este complementa as novas práticas implementadas nas instituições formais de educação, designadas de Projeto de Flexibilidade e Autonomia Curricular (PFAC) e compreender se estas podem se configurar em inovação pedagógica.

O objeto principal deste inquérito é perceber se as aprendizagens desenvolvidas na visita de estudo ao Museu de Arte Sacra do Funchal, tiveram impacto nas aprendizagens das diversas disciplinas ou DAC envolvidos no projeto.

TEMA: Mestrado em Inovação pedagógica – Estudo de caso – Impacto das aprendizagens no Museu de Arte Sacra do Funchal.

OBJETIVOS GERAIS: recolher dados relativos aos resultados da visita de estudo ao MASF.

SUJEITOS A ENTREVISTAR: Professora responsável pelo projeto, restantes professores aplicadores do projeto.

METODOLOGIA: entrevista semiestruturada ou fechada se aplicada por escrito, elaborada a partir de um guião que serve de eixo orientador ao desenvolvimento da entrevista.

## ENTREVISTA À PROFESSORA RESPONSÁVEL PELO PROJETO

## ESQUEMA

TEMA:	Estudo de caso – Impacto das aprendizagens no Museu de Arte Sacra do Funchal.	
BLOCOS	OBJETIVOS	FORMULÁRIO DE QUESTÕES
1 - Legitimação da Entrevista	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Esclarecer sobre as motivações e temática da investigação;</li> <li>- Identificar de forma clara os objetivos da investigação;</li> <li>- Motivar o entrevistado e justificar a importância do mesmo no seguimento da investigação;</li> <li>- Garantir a confidencialidade</li> <li>- Solicitar autorização para o registo áudio;</li> <li>- Recolher dados pessoais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Indicar os objetivos da entrevista;</li> <li>- Agradecer a colaboração</li> <li>- Informar sobre o papel fundamental do sujeito como colaborador da investigação;</li> <li>- Informar sobre a</li> <li>- confidencialidade e anonimato.</li> </ul>
2 - Caracterização da professora responsável pelo projeto.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Situação profissional;</li> <li>- Experiência com PFAC.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Qual o seu nível académico?</li> <li>2. Há quanto tempo leciona?</li> <li>3. Há quanto tempo leciona nesta escola?</li> <li>4. Há quanto tempo trabalha com o PFAC?</li> <li>5. Em anos transatos foi responsável pela implementação do PFAC na escola?</li> <li>6. Indique qual a disciplina que leciona.</li> </ol>
3 - Implementação do PFAC na escola.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Perceber a dinâmica da implementação do PFAC na escola e as práticas de desenvolvimento do mesmo.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>7. Descreva brevemente as condições de implementação do PFAC, especificamente do projeto de que é responsável, quanto ao tema e sua escolha e organização.</li> <li>8. Este projeto partiu da coordenação do PFAC na escola?</li> <li>9. Este projeto funciona como DAC?</li> <li>10. Quantas horas por semana são dedicadas para este projeto por disciplina?</li> </ol>

		<p>11. Qual o total de horas dedicado ao DAC?</p> <p>12. Quais as disciplinas envolvidas neste projeto?</p> <p>13. Que percentagem da avaliação do DAC reverte para a avaliação global da sua disciplina?</p> <p>14. Quantos docentes estão envolvidos neste projeto?</p> <p>15. Quantas turmas estão envolvidas neste projeto?</p> <p>16. Quais as suas motivações para integrar/criar este projeto?</p>
4 - Desenvolvimento do projeto.	- Identificar as dificuldades sentidas pela professora responsável no desenvolvimento do projeto.	<p>17. Qual a importância que atribui ao PFAC?</p> <p>18. A sua participação como responsável pelo projeto foi voluntária?</p> <p>19. Gosta de dinamizar este tipo de projetos?</p> <p>20. Que benefícios considera que este tipo de projetos pode trazer, aos estudantes, a médio e longo prazo?</p> <p>21. Qual a importância que atribui ao seu papel (de responsável) no processo de desenvolvimento do projeto?</p> <p>22. Considera que os alunos gostam de trabalhar neste tipo de projetos?</p> <p>23. Os alunos foram consultados na escolha do tema?</p> <p>24. Os alunos foram consultados em relação aos instrumentos e técnicas de avaliação?</p> <p>25. Constatou que a aprendizagem ocorrida no contexto do projeto foi eficaz?</p>

<p>5 - Atividade - Visita Orientada no Museu de Arte Sacra do Funchal.</p>	<p>- Verificação das aprendizagens ocorridas no âmbito da Visita de Estudo ao Museu de Arte Sacra do Funchal.</p>	<p>26. Considera que o tema do projeto justificou a visita ao museu?</p> <p>27. Considera que os conteúdos foram esclarecidos durante a visita?</p> <p>28. Considera que o tempo da visita foi suficiente para a exploração dos temas?</p> <p>29. Considera que a estratégia utilizada pelo serviço educativo do MASF foi adequada em relação aos objetivos da proposta?</p> <p>30. Considera que os estudantes aprenderam nesta visita de estudo?</p> <p>31. Considera que a participação dos estudantes foi positiva?</p> <p>32. Considera que os alunos gostaram desta atividade?</p> <p>33. Que instrumentos/técnicas de avaliação foram utilizados na sequência da verificação das aprendizagens no âmbito desta visita?</p> <p>34. Considera que esta atividade teve impacto direto nas aprendizagens dos estudantes?</p>
--	---	---

## **ANEXO 5**

### **Guião da entrevista aos docentes implementadores do projeto**



GUIÃO ENTREVISTA - Professores implementadores do projeto.

Eu Liliana Regina Quintal Melim no âmbito da minha dissertação de Mestrado em Inovação Pedagógica, cujo tema é Museu de Arte Sacra do Funchal: entre a flexibilidade curricular e a inovação pedagógica, estou a desenvolver um estudo de caso centrado na observação de práticas pedagógicas exercidas no Museu de Arte Sacra do Funchal (MASF) na sua dimensão educativa não-formal, como recurso educativo, e no modo como este complementa as novas práticas implementadas nas instituições formais de educação, designadas de Projeto de Flexibilidade e Autonomia Curricular (PFAC) e compreender se estas podem se configurar em inovação pedagógica.

O objeto principal deste inquérito é perceber se as aprendizagens desenvolvidas na visita de estudo ao Museu de Arte Sacra do Funchal, tiveram impacto nas aprendizagens das diversas disciplinas ou DAC envolvidos no projeto.

TEMA: Mestrado em Inovação pedagógica – Estudo de caso– Impacto das aprendizagens no Museu de Arte Sacra do Funchal.

OBJETIVOS GERAIS: recolher dados relativos aos resultados da visita de estudo ao MASF.

SUJEITOS A ENTREVISTAR: Professora responsável pelo projeto, restantes professores aplicadores do projeto.

METODOLOGIA: entrevista semiestruturada ou fechada se aplicada por escrito elaborada a partir de um guião que serve de eixo orientador ao desenvolvimento da entrevista.

## PROFESSORES APLICADORES DO PROJETO

### ESQUEMA

TEMA:	Estudo de caso – Impacto das aprendizagens no Museu de Arte Sacra do Funchal.	
BLOCOS	OBJETIVOS	FORMULÁRIO DE QUESTÕES

1- Legitimação da Entrevista	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Esclarecer sobre as motivações e temática da investigação;</li> <li>- Identificar de forma clara os objetivos da investigação;</li> <li>- Motivar o entrevistado e justificar a importância do mesmo no seguimento da investigação;</li> <li>- Garantir a confidencialidade</li> <li>- Solicitar autorização para o registo áudio;</li> <li>- Recolher dados pessoais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Indicar os objetivos da entrevista;</li> <li>- Agradecer a colaboração</li> <li>- Informar sobre o papel fundamental do sujeito como colaborador da investigação;</li> <li>- Informar sobre a confidencialidade e anonimato.</li> </ul>
2 - Caracterização Dos professores implementadores do projeto.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Situação profissional;</li> <li>- Experiência com PFAC.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Qual o seu nível académico?</li> <li>2. Há quanto tempo leciona?</li> <li>3. Há quanto tempo leciona nesta escola?</li> <li>4. Há quanto tempo trabalha com o PFAC?</li> <li>5. Em anos transatos foi responsável pela implementação do PFAC na escola?</li> <li>6. Indique qual a disciplina que leciona.</li> </ol>
3 - Implementação do PFAC.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer a opinião dos professores acerca da implementação do PFAC.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>7. Qual a importância que atribui ao PFAC?</li> <li>8. A sua participação como professor implementador do projeto foi voluntária?</li> <li>9. Gosta de dinamizar este tipo de projetos?</li> <li>10. Que benefícios considera que este tipo de projetos pode trazer, aos estudantes, a médio e longo prazo?</li> <li>11. Qual a importância que atribui ao seu papel (de dinamizador) no processo de desenvolvimento do projeto?</li> <li>12. Quais os contributos da sua disciplina para o DAC?</li> <li>13. Quantas horas por semana a sua disciplina contribui para o projeto?</li> <li>14. Que percentagem da avaliação do DAC reverte</li> </ol>

		para a avaliação global da sua disciplina?
4 - Desenvolvimento do projeto.	- Identificar as dificuldades sentidas pelos professores implementadores do projeto.	<p>15. Considera que os alunos gostam de trabalhar neste tipo de projetos?</p> <p>16. Os alunos foram consultados na escolha do tema?</p> <p>17. Os alunos foram consultados em relação aos instrumentos e técnicas de avaliação?</p> <p>18. Constatou que a aprendizagem ocorrida no contexto do projeto foi eficaz?</p>
5 - Atividade - Visita Orientada no Museu de Arte Sacra do Funchal.	- Verificação das aprendizagens ocorridas no âmbito da Visita de Estudo ao Museu de Arte Sacra do Funchal.	<p>19. Considera que o tema do projeto justificou a visita ao museu?</p> <p>20. Considera que os conteúdos foram esclarecidos durante a visita?</p> <p>21. Considera que o tempo da visita foi suficiente para a exploração dos temas?</p> <p>22. Considera que a estratégia utilizada pelo serviço educativo foi adequada em relação aos objetivos da proposta?</p> <p>23. Considera que os estudantes aprenderam nesta visita de estudo?</p> <p>24. Considera que a participação dos estudantes foi positiva?</p> <p>25. Considera que os alunos gostaram desta atividade?</p> <p>26. Que instrumentos/técnicas de avaliação foram utilizados na sequência da verificação das aprendizagens no âmbito desta visita?</p> <p>27. Considera que esta atividade teve impacto</p>

		direto nas aprendizagens dos estudantes?
--	--	--

## ANEXO 6

### Transcrição da entrevista da docente DC - responsável pelo projeto

L: Portanto relativamente ao bloco de caracterização da professora responsável projeto, vou perguntar qual é o seu nível académico?

D: Licenciatura em História.

L: e há quanto tempo é que leciona?

D: Há uns 36 anos.

L: Vou colocar aqui.

L: E há quanto tempo leciona na Horácio Bento?

D: Hum eu tive fora 15 anos mais 10 anos, 25, o quê deve dar uns 20 anos?

L: É mais ou menos..

L: E há quanto tempo é que trabalha com a flexibilidade curricular?

D: foi este ano, hm há 2 anos também.

L: há 2 anos também ..

L: pois era isso que eu ia perguntar em anos transatos,.. não mas aqui é relativamente à responsabilidade, se em anos anteriores foi responsável pela implementação ...

D: não,..

L: deste tipo de projeto da flexibilidade curricular?

D: não,..

L: não.

L: qual é a disciplina que leciona?

D: história e cidadania.

L: hm então agora relativamente à implementação do projeto de flexibilidade curricular na escola, vou pedir para descrever brevemente as condições de implementação do projeto, hm quanto ao tema, a escolha do tema e como é que se organiza?

D: portanto foi no âmbito do projeto história da Madeira que a escola estava a iniciar este ano que surgiu a ideia de implementar um projeto a nível da flexibilidade curricular que tratasse do tema da peste e do covid, em simultâneo e depois esse projeto foi apresentado em conselho de turma aos professores nos diferentes conselhos de turma, com outros professores também sem ser.. com outras turmas que não são minhas e foram sugeridas diversas atividades para cada

umas das disciplinas já e depois os professores que quiseram participar, participaram mas é facultativo não é obrigatório.

L: Ok. Eu tenho aqui depois várias perguntas se calhar vou me repetir, mas então a ideia partiu de si apresentando aos conselhos de turma?

D: Sim.

L: do tema?

D: Sim.

L: Hm portanto aqui a pergunta se o projeto partir da coordenação?

D: O projeto partiu do projeto história da Madeira e o projeto história da Madeira sou eu e mais duas colegas e depois chegamos à conclusão que isto seria entre.. tivemos a ver o que é que íamos fazer e chegamos à conclusão que poderíamos apresentar uma proposta de trabalho a ser trabalhada na flexibilidade curricular tivemos a pesquisar vimos a bibliografia necessária a indicar aos professores que quisessem participar e aos respetivos alunos e depois avançamos também com ideias para serem trabalhadas no âmbito das ciências, de cidadania de todas as disciplinas.

L: , Das várias disciplinas. Então quando eu pergunto...

D: Depois eu tenho isto aqui se quiser depois as sugestões estão aqui.. (documento orientador da professora D, entregue a mim neste momento)

L: Ah claro que sim se eu pudesse depois consultar?

D: Sim.

L: Só para uma descrição...

D: sim...

L: mais detalhada.

L: Então quando eu pergunto... se eu perguntar se partiu, portanto da escola da coordenação do projeto da flexibilidade do...

D: Não partiu da coordenação nem dos coordenadores da flexibilidade, não.

L: Ok. Este projeto funciona como um DAC? Um Domínio de autonomia curricular? Portanto como é que eu.. o que é que eu aqui pretendia saber, se no horário dos alunos há um tempo semanal específico para trabalhar portanto.. não?

D: Eles trabalham nas diferentes disciplinas um bocadinho, é, cada professor retira o tempo que achar necessário para dedicar à atividade que vai implementar com eles. Por exemplo eu trabalhei bastante em cidadania que é uma disciplina que se ... pronto tem outras características, que não é preciso dar matéria, não é preciso cumprir programas agora há

professores que pronto reduzem muito o tempo que vão dedicar ao projeto de flexibilidade porque de facto eles têm é que dar matéria.

L: Pois. Então quando eu lhe pergunto, se eu lhe perguntar quantas horas por semana são dedicadas para este projeto por disciplina ?

D: Da minha responsabilidade eu dediquei 45 minutos, deixe-me ver quase todas as aulas de cidadania do primeiro período que são uma vez por semana eu dediquei quase sempre ao projeto, para investigar e para verem, mas mesmo assim não deve ter passado de cinco seis aulas. Umas seis aulas, porque depois há a aula da apresentação há aulas que o diretor de turma nos pede para eleger o delegado e para outras burocracias e já não sei se não tratei outro tema ainda com eles ainda no primeiro período. Devem ter ficado no máximo seis aulas para isto, de 45 minutos.

L: Ok. E, portanto, durante o segundo período...

D: Durante o segundo período foram trabalhados outros temas que são propostas para desenvolver na disciplina cidadania, geralmente trabalhamos com isto mais, nem agora no terceiro período.

L: Ah, então o projeto foi implementado apenas no primeiro período?

D: (anuiu com a cabeça) E há professores que optaram,... eu optei por trabalhar e trazer ao museu tudo no primeiro período que é quando eu tenho a cabeça mais descansada e hm estou mais motivada para estas atividades já sei que depois fico exausta e desanimada e que depois ia ter uma grande dificuldade em avançar com tudo isto, mas há professores que eu acho que ainda estão a fazer coisas relacionadas com isto, outros optaram pelo segundo período ou dois pode ser que ainda estejam a fazer alguma coisa agora

L: Ok. Então as disciplinas que estiveram disponíveis fazem a sua gestão...

D: Fazem a sua gestão...

Então qual o total de horas dedicadas ao DAC, não se consegue...

D: Não tem tempo..

L: Não funciona como DAC.

D: Deixa ver, as de setembro quatro aulas... mais, que tenham sido oito aulas de 45 minutos, mas não foram.

D: E isto na minha disciplina porque os outros professores eu penso que tiram um bocadinho da disciplina ou por exemplo vem a propósito do programa e sugerem que então façam uma intervenção no âmbito do tema naquela aula.

L: Ok.

D: Por exemplo redigir uma notícia relacionada com a peste, se eles estão a fazer a descrição em Português, pronto mas não falei com os colegas para saber o que é que eles fizeram exatamente.

L: Então quais as disciplinas envolvidas no projeto?

D: Aqui estão várias sugestões, agora em cada turma eu não sei exatamente quais as disciplinas que entraram, Educação Visual, sim, Cidadania e História, Português também, Francês eu também me lembro já de ter sido posto um trabalho no Teams Matemática e Geografia tenho aqui sugestões disseram que iam fazer mas eu ainda não vi. E Educação Física nós tínhamos proposto uma marcha pela saúde que foi encurtada, porque era no dia que eles vinham aqui ao museu que iam depois a São Tiago, mas era um percurso muito exaustivo e acabamos por não fazer essa parte, falamos só nisso e na necessidade do exercício físico mas pronto, depois não, não se fez mesmo.

L: Que percentagem da avaliação, portanto isto era se funcionasse como um DAC, ou seja se houvesse aquele tempo, aquela organização como DAC, como domínio, que percentagem é que reverte para a avaliação global da disciplina? Se estipularam.. uma vez que não é um DAC que já me explicou que não as disciplinas, depois diga-me certo hmm confirme... Uma vez que não funciona como DAC, não há um espaço semanal em que todas as disciplinas trabalham juntas ou um grupo, ou duas ou três, não há isso?

D: Não há.

L: Há uma percentagem da avaliação que reverte para este projeto?

D: É assim. Por disciplina eu até penso que não, mas na de Cidadania claro que entra na avaliação será o trabalho que eles desenvolvem é sempre importante, não tanto o resultado, mas a maneira como eles se envolvem no processo de trabalho sim, isso aí é importante em Cidadania.

L: Portanto pode afirmar que durante as aulas de Cidadania toda a avaliação reverteu, pelo menos a do primeiro período que o tema foi sempre tratado, reverteu então para a avaliação do projeto?

D: Sim. E não só, depois claro que também entram linha de conta outros elementos de avaliação. Relacionada com a forma como eles se... estão na sala de aula etc;

L: Quantos docentes estão envolvidos? Mais ou menos.

D: Um, dois, três, ... quatro, cinco e depende das turmas, por exemplo eu sei que Francês entrou numa turma. Mas já não entrou nas outras duas turmas porque isto não é obrigatório.

L: Quantas turmas estão envolvidas neste projeto?

D: De... sob a minha responsabilidade estavam três turmas, mas eu sei que há colegas que pegaram neste projeto e adotaram e que inclusivamente vieram aqui ao Museu de Arte Sacra não consigo mas fizeram uma visita com a professora, porque a professora S foi também do serviço educativo daqui durante anos.

L: Ah sim, sim.

D: Agora eu não sei exatamente quantas turmas ela tem, se calhar deveria falar com ela. Não sei.

L: Posso contactar. Sim, mas neste caso eles trabalharam o mesmo tema?

D: Eles trabalharam o mesmo tema. Eles usaram exatamente isto (indicou o documento orientador da professora D)

L: Ok. Para esta investigação vou me cingir então apenas às turmas que estiveram aqui sob a minha orientação para uma linha mais direta relacionada com o tema da dissertação.

L: Portanto as suas três.

L: Quais as suas motivações para integrar ou criar este projeto?

D: porque estávamos ainda a atravessar a pandemia e logicamente como sou de História fiz a ligação com a peste que assolou o Funchal, basicamente foi isso, e também tinha que tratar alguma coisa ou tinha que inventar algum tema, portanto este era o que me parecia mais motivador para os alunos também.

L: Vamos mudar de bloco, agora para falar um bocadinho sobre o desenvolvimento. Qual a importância que atribui a este tipo de projeto, da flexibilidade curricular?

D: Eu acho que sem ter de facto um tempo para eles pararem e amadurecerem as ideias e sem haver um tempo para discutir com os diferentes professores estarmos todos reunidos eu acho que de facto isto não é assim tão produtivo como devia ser, acho que podia ser mais.

L: Ok. Aqui a sua participação como responsável pelo projeto foi voluntária?

D: Foi, foi.

L: Gosta de dinamizar este tipo de projetos?

D: Ah, gosto.

L: Que benefícios considera que este tipo de projetos pode trazer aos estudantes a médio e a longo prazo?

D: Eu acho que lhes traz um alargamento de conhecimentos para além dos programas e das matérias curriculares que é importante, e sobretudo leva-os a desenvolver o espírito de investigação leva-os a colocar questões, desenvolver espírito crítico de certa maneira. A observar, sobretudo quando veem ao museu, enfim, que isso é benéfico sem dúvida, mas que é uma experiência que eles próprios depois reconheceram que era benéfica, se bem que no início

eu quando, numa turma eu quando falei que era para vir ao Museu de Arte Sacra nem sabe a reação que eu tive.. eu até disse, não vos convido para ir a mais lado nenhum (risos), ah porque eu já fui, e porque é só santos e porque é só não sei o quê, foi um bicho de sete cabeças, mas depois eles vieram e reconheceram que tinha sido bom para eles, pelo menos, pelo o que me contaram.

L: Eu depois ter aqui também perguntas relacionadas com a reação deles.

L: Qual a importância que atribui ao seu papel de responsável, no processo de desenvolvimento do projeto?

D: Tenho alguma responsabilidade e senti isso, aquela responsabilidade de saber se as coisas funcionam de trazê-los ao museu de fazer as marcações tudo isso também é um peso acrescido às minhas funções de lecionar, aquela preocupação se vão se portar bem, se não vão ser deseducados (risos) se pronto isso de facto custa, a mim custa-me um bocadinho detesto esse peso e eu não gosto nada. Mas gosto da parte criativa de conceber o projeto, isso é que eu gosto mesmo (risos). Depois a parte de implementar o projeto eu já não gosto tanto (risos) sinceramente já não gosto tanto , nem na sala de aula porque isto são momentos de,.. quando estão a investigar, mesmo quando.. este ano que eles não trabalhavam em grupo são momentos em que de facto há barulho dentro da sala de aula e a pessoa depois de uma determinada idade já não suporta o barulho como suportava antes.

L: E considera que os alunos gostam de trabalhar neste tipo de projetos?

D: Eu acho que sim, muitas vezes o que eu acho é que eles também não veem bem o alcance e o usufruto que podem tirar desse projeto, eles não têm essa consciência sobretudo porque muitas vezes o projeto a trabalhar na disciplina de Cidadania que é uma disciplina um bocado marginalizada isto não é,.. não são avaliados como a... da forma tradicional com fichas de avaliação etc. e portanto eles têm à partida uma certa.. ah isto é mais um trabalho, não há aquele empenho que haveria se fosse um trabalho para ser avaliado como nas outras disciplinas, não há.

L: os alunos foram consultados na escolha do tema?

D: Ai, este tema, não foram consultados, não, nas minhas turmas não foram, foi, foi lhes dito que iam trabalhar o tema e pronto.

L: os alunos foram consultados em relação aos instrumentos e técnicas de avaliação? Se eles foram consultados em relação ao que é que eles iam, o que é que eles preferiam trabalhar, que instrumentos é que eles preferiam se um relatório, se um trabalho escrito?

D: Isso foi acontecendo, vamos lá, o desenvolvimento do projeto e do trabalho foi lhes orientando e levando por determinados caminhos, não foi previamente questionado o que é que haveriam de fazer, não.

L: Constatou que a aprendizagem ocorrida no contexto do projeto foi eficaz? Na escola.

D: Acho que sim, eu acho que sim.

L: Se eles, portanto no desenvolver das aulas se constatou que eles realmente aprenderam relativamente à temática?

D: Eu acho que sim. Sinceramente acho que sim.

L: Considera que o tema do projeto justificou a visita ao museu?

D: Acho que sim.

L: Considera que os conteúdos foram esclarecidos durante a visita?

D: Sim, claro.

L: considera que o tempo da visita foi suficiente para a exploração dos temas?

D: Também acho que sim.

L: Considera que a estratégia utilizada pelo serviço educativo do museu de arte sacra do funchal foi adequada em relação aos objetivos da proposta?

D: eu acho que sim também.

L: Considera os estudantes aprenderam nesta visita de estudo específica?

D: Acho que sim.

L: Considera que a participação dos estudantes foi positiva? Durante a visita.

D: Eu também acho que sim, embora não deva ser a pessoa indicada para responder.

L: Mas se considera que a participação deles durante a visita ....

D: Sim, eles mostraram interesse, e até relembrou algumas coisas que tinham sido ditas e que eles tinham pesquisado na sala de aula, serviu de confirmação de algumas coisas que eles sabiam e também houve novidade também se introduziram algumas novidades nos conhecimentos que eles tinham já adquirido durante as aulas.

L: Que instrumentos e técnicas de avaliação foram utilizados (eu vou ler e depois eu explico) na sequência da verificação das aprendizagens no âmbito desta visita? Ou seja, se após esta visita aplicou instrumentos ou técnicas de avaliação, quando falo nisto estou a falar por exemplo dos trabalhos escritos, um relatório, um debate na aula, se utilizou ou quais os que utilizou?

D: basicamente foi a oralidade, depois, posteriormente à visita estivemos a falar do que tinham visto, do que tinham aprendido etc. E eu própria lhes disse que, como na nossa disciplina, ou nas duas no fundo, história e cidadania tinham andando a pesquisar e a investigar que agora a

parte prática cabia ao português, à educação visual e às outras disciplinas, portanto que não lhes pedi nenhum trabalho escrito, embora tenha dado oportunidade dos colegas de português terem usado a minha disciplina para se quisessem, hm de fazerem, de pedirem um relatório ou aplicarem uma vertente do programa que se coadunasse com aquilo que se queria, a técnica da entrevista, qualquer coisa que eles poderiam fazer. Não me foi solicitada até agora nenhuma aula.

L: E para finalizar, se considera que esta atividade, portanto a visita aqui ao museu teve impacto direto nas aprendizagens dos estudantes?

D: Eu acho que teve, é como eu lhe vou dizer eu não afe.. não tenho elementos, não aferi com instrumentos de avaliação, mas de uma maneira geral acho que eles saíram mais enriquecidos desta atividade sem dúvida, sem falar do que eles ganham em espírito de equipa, em sentido de grupo, etc; são outras formas também de aprender

## **ANEXO 7**

### **Transcrição da entrevista da docente MJ - aplicadora do projeto**

L: Então bom dia.

MJ: Bom dia.

L: Queria agradecer a tua participação em relação à minha investigação, agradeço já fomos colegas e agradeço esse teu gesto.

MJ: De nada, faz parte do trabalho.

L: Obrigada, os objetivos como já esclareci, portanto tem a ver com eu analisar as dinâmicas realizadas no Museu de Arte sacra do Funchal que articuladas com a flexibilidade curricular das escolas poderá ser ou não indicador de inovação pedagógica nas escolas. O teu papel é importante como professora que dinamizou e implementou um projeto de Autonomia e Flexibilidade curricular na escola e também como colega que visitou o museu, portanto durante uma solicitação da escola...

MJ: Juntamente com outros colegas de outras áreas pronto, aí essa parte também é importante referir que..

L: Sim, não foste um caso isolado

MJ: Sim..

L: Também queria te informar que todos os dados aqui recolhidos são confidenciais podendo tu desistir a qualquer momento da participação desta investigação.

L: Então para nós começarmos eu tenho vários blocos temos um pequeno bloco aqui relativamente à caracterização do professor que responde a este inquérito ou esta entrevista.

L: Qual o seu nível académico?

MJ: Tenho licenciatura e uma pós graduação em hm,.. na parte da hm, agora.. peço desculpa, agora.. tem a ver com a parte dos alunos educação especial específica na motricidade.

L: Há quanto tempo leciona?

MJ: Eu leciono há 17 anos, vai fazer 18.

L: Há quanto tempo leciona nesta escola

MJ: Há, também vai fazer 18 anos.

L: Há quanto tempo trabalha com a Flexibilidade Curricular?

MJ: Flexibilidade Curricular desde que, agora estou aqui a tentar me lembrar se foi 2001,.. 2001, peço desculpa 2017.

L: 2017, desde o ano piloto?

MJ: Sim peço desculpa. Estava a pensar 2021, o ano piloto nós já estávamos a implementar aqui na escola.

L: Em anos transatos foi responsável pela implementação da Flexibilidade Curricular na escola?

MJ: Sim, completamente fomos das turmas que fizemos turmas piloto aqui na escola, tínhamos, eram quatro turmas, tínhamos um tempo específico para os professores dessas turmas reunirem para aplicar e nesse ano de facto funcionou bem porque era aquele núcleo de professores eram professores que tinham, eram comuns em, nas várias turmas e funcionava também de uma forma mais coesa, depois tentamos implementar no ano seguinte já para todas as turmas da escola havendo então os DAC, havia os DAC em que havia mesmo um tempo, a escola determinou um tempo específico para ver e fizemos uma escala entre os professores das diversas disciplinas em que durante um ano nós podíamos revezar, podíamos trocar entre as turmas ou por exemplo se estavam dois professores nessa hora de, um de português e um de matemática, duas semanas a seguir se o projeto fosse diferente ou se fosse necessário um professor de outra área então trocávamos, tínhamos essa possibilidade.

L: Então a escola já teve essa opção de trabalhar em DAC?

MJ: Já usamos.

L: Há uma razão específica para isso ter sido..

MJ: Há. A razão primeiro foi mesmo a questão depois... veio.. entrou aqui a questão da pandemia, não é? mas já não.. sim foi sobretudo.

L: Sobre tudo a pandemia que determinou o...

MJ: Determinou também determinou outra coisa que foi a questão, às vezes há coisas depois no terreno nós começamos a perceber que não, podem não funcionar, que é o papel era.. o orientador deste projeto recaía, o peso recaía muito sobre o diretor de turma apesar das ideias poderem partir de um ou outro colega de outra disciplina, o diretor de turma depende da sua área depois tentava articular com as outras e depois isto também tem vários aspetos pois depende da característica da turma, o primeiro ano quando implementei a flexibilidade foi muito interessante porquê? Porque eu tinha alunos da educação especial e aí o objetivo é que a turma integrasse esses alunos da melhor forma possível não, fizemos o trabalho específico direcionado para essa área mas o que fazíamos, fazíamos pensando de forma é que integrávamos esses alunos e então aí houve até no final fizemos uma peça de teatro em que depois houve os miúdos acabavam por ajudar muito os alunos da educação especial e isso é uma mais-valia sim a flexibilidade tem essa mais valia, pelo menos eu acho.

L: Só para ficar registado a colega aqui explicou a razão pela qual não se, portanto a flexibilidade curricular na escola atualmente não funciona como DAC, certo?

MJ: Sim mas eu perdi-me em que me perguntaste porque divaguei... eu vou dizer o seguinte, acabou porquê? Também por causa da questão da pandemia e também no final fazemos sempre um inquérito aos colegas para ver o que é que tinha corrido bem o que é que não... não.. uma das era essa os diretores de turma achavam que o tema.. a gestão do.. deste projeto recaía muito sobre o diretor de turma tinha de andar atrás dos colegas... “Não te esqueças..”, “quando é que tens tempo para.. para”, apesar de haver reuniões. Hoje temos aquelas reuniões semanais.

L: Tinham um tempo em comum para trabalho colaborativo?

MJ: Tínhamos um tempo em comum para trabalho colaborativo.

L: Já não têm?

MJ: Neste momento não temos esse tempo, temos as reuniões de coordenação pedagógica em conselho de turma mas, não agora não temos, não é específico para isso.

L: Não está determinado no horário?

MJ: Não está determinado no horário, exatamente não está, agora o que é feito é nos conselhos de turma, nos reunimos quando é preciso e de acordo com o tema que se entende de trabalhar ou uma característica da turma ou às vezes há temas que têm a ver simplesmente com a questão de “estes alunos são organizados” então vamos trabalhar a organização na turma são coisas tão básicas quanto estas como por exemplo trabalhar um tema articulado entre várias disciplinas. Este ano por exemplo nós estamos a trabalhar,... eu gosto muito da juntar.. eu quando... a questão do património natural e cultural porque acho que dá sempre coisas muito interessantes, porque aí é muito vasto. E este ano nós estivemos a fazer exatamente isso mas, foi muito mais

na vertente ambiental participamos no... falamos por exemplo da relação do património.. eu acho que isto é muito interessante até juntar estas questões que é, património natural nós falamos sobre Geaterra, o projeto da Geaterra e falamos sobre os monumentos naturais então ligamos, quando abordei a questão do património os alunos entenderam o que era património material físico o que são monumentos e passamos, depois fizemos essa ligação com os monumentos naturais porque é que, porque é que eram considerados naturais que eram únicos especiais, eu sei, eu quando começo a falar não acabo desculpa (risos)...

L: Não te preocupes MJ, vamos ter tempo para desenvolver ...

MJ: É por isso pronto, eu sou muito concentrada nas questões, nas respostas mas olha... (risos)

L: É uma entrevista aberta, portanto.

MJ: Resumindo foi essa questão, pronto não havia muito essa ligação o diretor de turma achou que era um peso muito grande por isso, essa responsabilidade de gerir o projeto e depois no outro ano a seguir já foi diferente fizemos... fizemos com que o projeto fosse... não fosse só... não partisse só do diretor de turma, os colegas percebessem que aquilo tinha que ser,.. tinha de partir uma disciplina ou de um projeto uma ideia. E este ano o que acontece é exatamente isto principalmente porque o diretor de turma perdeu a cidadania, nós como que...nós, por exemplo, qualquer professor dava cidadania aqui na escola atualmente estão os professores de história a aplicar a cidadania na... a maior parte são colegas de história, não tem que ser assim não é taxativo mas é mais ou menos isto, e porquê? Porque tinha áreas mais.. pronto da parte social e humana, das humanidades se calhar pronto se calhar tinham...

L: Justificava-se.

MJ: Era, justificava-se, porque alguns colegas não se sentiam à vontade em aplicar algumas temáticas da cidadania e por causa desta questão do novo, portanto do novo currículo em que existem temas que são necessários abordar em cada ciclo.

L: Sim.

MJ: Há uns que não são obrigatórios mas há uns que são. E sendo assim então atribuíram esta,.. este papel ao professor de cidadania continua a ser um elo de ligação com os outros professores mas está mais centrado.. eu acho que neste momento estás centrado em aplicar aqueles conteúdos aqueles... mas eu digo sempre, os conteúdos da cidadania são uma mais valia quando a gente parte da cidadania e vem para as outras disciplinas esta é a minha experiência, eu acho que há tanto tema de cidadania que se pode articular de uma forma bastante transversal a várias disciplinas e todas contribuem para aquele conteúdo ou o contrário a cidadania por sua vez pode abordar alguns conteúdos que às vezes não se conseguem trabalhar na disciplina por

falta de tempo, às vezes os colegas consideram a flexibilidade uma falta de... perder tempo, não, mas é uma mais valia, é uma mais valia porque há conteúdos que nós acabamos por abordar e que depois são só... são explorados noutra área mas que já estão a ser dados. Pronto já estou... já fugi, se calhar já respondi a outras perguntas do inquérito, vou repetir vá...

L: Depois vamos ver (risos)

L: Indique qual a disciplina que leciona.

MJ: Dou Educação Visual e neste momento estou a dar segundo e terceiro ciclo.

L: ok. Então vamos mudar de bloco, vamos para implementação da flexibilidade curricular na escola, e portanto a primeira pergunta deste bloco é..

L: Qual a importância que atribui à flexibilidade curricular?

MJ: Eu acho que é importante haver flexibilidade, pronto para haver ligação e para que.. eu acho que a aprendizagem dos alunos torna-se mais significativa quando há essa ligação. Mesmo que sejam duas disciplinas a trabalhar e isso foi o que nós demos como mote no início do ano para os colegas perceberem que se podia de trabalhar de várias maneiras a flexibilidade. Pode-se trabalhar em pequenos grupos... estou a falar entre colegas de trabalho, de disciplinas, em que estamos a abordar esta tema durante duas semanas e é um trabalho conjunto em que eu estou a explorar esta temática na minha disciplina mas que também está a conciliar-se outra, ou com outra disciplina. E pronto acho que é isso quando duas disciplinas.. e os miúdos percebem isso. Imagina se eu estou a fazer o trabalho para o concurso da Geaterra, Educação Visual só que é preciso saber as espécies que lá habitam naqueles monumentos naturais, porque eu disse: “Bem vamos fazer um monumento natural mas é fonte de vida” e “o que é que lá existe, quais são os habitats?” então estavam a dar a parte dos animais que vão trabalhar em ciências, o professor explorou fez o BI das plantas e dos animais...

L: Vamos só fazer uma pausa... (toque da campainha)

MJ: E pronto, então a professora acaba por trabalhar em articulação. Depois os museus, os museus têm um papel, neste caso não estou a falar do museu do açúcar, eh museu de arte sacra peço desculpa e do açúcar também pronto e... mas estou a falar que fomos acabamos por ir, havia uma exposição sobre fotografia subaquática no museu Vicentes e pronto já agora vamos ver o que é que existe eles verem com os seus próprios olhos é diferente do que falarmos na aula e, é isto o que mesmo acontece, quando fomos ao museu de arte sacra aconteceu o mesmo, noutra situação.

L: A sua participação como professor implementador do projeto foi voluntária?

MJ: Foi.

L: Gosta de dinamizar este tipo de projetos?

MJ: Gosto e acho faz sentido às minhas aulas. (risos)

L: Que benefícios considera que este tipo de projetos pode trazer, aos estudantes, a médio e longo prazo?

MJ: Aprendizagens mais significativas, ligar, terem capacidade de ligar uma área à outra porque é o que se pede e penso que será o futuro das profissões ter a capacidade de fazer essa ligação e pronto é isso acho que é o suficiente.

L: Qual a importância que atribui ao seu papel (de dinamizador) no processo de desenvolvimento do projeto?

MJ: Qual é o meu papel?

L: Qual é a importância que atribui ao seu papel?

MJ: É assim eu acho que sou importante, porque eu gosto, sendo das artes eu acho que n+os temos uma capacidade muito grande de fazer ligação desde... apesar de não sabermos muito sobre um assunto ou outro nós vamos buscar e conseguimos interligar assuntos, sei lá e parte muito sobre,.. às vezes, eu gosto de partir ou de um concurso e depois vou chamar uma colega, vou chamar outra de outra área para complementar, por exemplo se for... olha “a história a várias mão”, o português, vamos buscar o português depois os miúdos percebem que podemos ilustrar todas aquelas fases da história, e que é preciso uma organização, uma distribuição de trabalhos e para eles perceberem como é isso o funcionamento, que é o saber entende-se em grupo, isto depois tem, é assim trabalha-se as relação a interpessoais, trabalha-se criatividade, organização, olha acho que é importante.

L: Quais os contributos da sua disciplina, eu tinha aqui para o DAC, já sei que não funciona como DAC.

MJ: Não.

L: Então vou perguntar, quais os contributos da sua disciplina para o projeto no seu todo, para este projeto que os levaram ao Museu de Arte Sacra do Funchal?

MJ: Exato, no Museu de Arte Sacra do Funchal este projeto parte da disciplina de história, as colegas de história... aqui depois á a tal história a flexibilidade diz uma coisa que é importante por vezes um projeto pode partir do contexto social, do contexto atual do contexto do momento das vivências era isso que queria dizer, pode partir das vivências do que se está a viver no momento e de facto foi isso que levou talvez as colegas de história a trabalharem esse tema. Algum tempo atrás podiam trabalhar de uma maneira diferente mas dessa vez fazia mais sentido fazer um paralelo entre a questão da pandemia desta pandemia atual com a pandemia a peste negra, e então foi aí que começa as colegas lançaram esse desafio disseram se os colegas da educação visual abraçarem este projeto então faríamos uma visita,.. começamos pela visita,

foi ao contrário não fizemos a visita como o culminar do projeto mas, mas como um mote para depois desenvolver a atividade, fomos ao museu, visualizamos as obras depois foi, foi explicado por ti a questão de todo, toda a simbologia do Tríptico de Santiago menor e São Filipe, certo?

L: Sim.

MJ: E a partir daí nós achamos bem o que é que vamos fazer para que.. e depois toda a caracterização das vestes, de todos os elementos foram... foram trabalhados depois em aula e aí, e depois a nível da arte, também depois trabalhamos as técnicas... nós achamos que aí dava para trabalhar foi nesse momento que eu a minha colega estávamos a ver e achamos que era uma forma... e mas depois parte aquela questão como? Como é que vamos fazer isto? Porque é um tema complexo de facto e quem... talvez achei mesmo pertinente a pergunta porque... nós vamos a distante... os temas tratados que podem ser atuais e acho que isso foi bastante bom durante, durante a visita os miúdos também perceberem esse paralelo, essa ligação acho que foi, acho que eles perceberam bem e pronto e depois para não perder o fio à meada, depois aí falamos da visita mais à frente.

L: Sim.

MJ: Mas depois então decidimos fazê-lo e então o que é que pensamos bem isto seria interessante cada aluno pegar então num pormenor da obra e explorar tecnicamente e aí demos, atribuímos, tivemos que fazer, há o trabalho do professor que é dividir a obra ver a escala, aquilo está mais ou menos à escala, não está bem mas...

L: Sim.

MJ: Está reduzido mas estava, para conseguirmos dividir aquilo que todos os alunos da turma e deu mais ou menos um cada um só... apenas sobrou uma peça.

L: Portanto fizeram uma recriação?

MJ: Uma recriação da obra.

L: O Tríptico de São Tiago e São Filipe em aula atribuindo a cada aluno um pormenor.

MJ: um pormenor, e quer queiramos quer não ao fazermos isto estamos a falar sobre a obra, e o que é isto? E o que é que tem aqui? Eu acho que eles nunca se vão esquecer. E acho que é aí que eu digo que a aprendizagem torna-se mais significativa, vão se lembrar que trabalharam aquele assunto usaram.. tiveram que apresentar aquelas cores, aquelas vestes, aqueles cenários,.. sim até as características dos Santos porque tu usavas uma expressão que eles nunca sabiam, e agora sou eu que me estou a esquecer, foi quais eram os símbolos, não eram os símbolos...

L: Os atributos ...

MJ: Os atributos,... e então estavam sempre na brincadeira na aula a dizer então qual é... eles estavam sempre na brincadeira a falar sobre os atributos, eu acho que nunca mais se esquecem pronto estás a ver isto é, uma, acho que é uma forma de aprender acho que é muito bom.

L: Então... Quantas horas por semana a sua disciplina contribui para o projeto? Ou contribuiu para aquele projeto?

MJ: Quantas hora por semana foram para isso?

L: sim

MJ: Para isso foram pelo menos umas quatro aulas de 90 minutos e eu estou a ser... pode ter... eu penso que chegou à quinta semana, pronto e aí é que está às vezes pode estar um bocadinho... um bocadinho o problema, que é a questão do tempo e da aplicação de conteúdos. Nós precisamos de aplicar mas depois... depois gerimos de outra maneira a questão dos outros conteúdos da disciplina tivemos que ser mais, mais concisos, mais... mas eu acho que eles não perderam nada, acho que eles ficaram a ganhar.

L: Que percentagem da avaliação da sua disciplina reverte para a avaliação global do projeto?

MJ: Isto agora a avaliação é global, portanto (risos).

L: Isto era por exemplo aqui... aqui era que se por exemplo tivesse funcionado como DAC vocês estavam todos unidos e depois aquela percentagem ia entrar na tua disciplina. Aqui é, vocês ao usar... depois tu confirmas durante o meu discurso.

MJ: Sim.

L: Portanto aqui é, a avaliação da tua disciplina durante a aplicação do projeto foi 100% dedicada...

MJ: Sim

L: Uma vez que não funciona em domínio, porque em domínio teria outras características MJ: Talvez sim eu penso que sim, desde que, depois que tu abraças um projeto eu acho que tu consegues inserir conteúdos portanto estás a abordar, se estás a aliar conteúdos estamos a 100% não é? E por isso acho que sim considero foi... tivemos a 100% durante...

L: Durante a realização do projeto.

MJ: Sim. No comportamento no saber estar na relação entre... os colegas até... até a questão de ao atribuirmos um trabalho a um aluno e se ele recusa ou não recusa a atitude do aluno também isso também é a parte do domínio das atitudes e valores da parte que se fala tanto agora também é importante desenvolver, nos alunos.

L: Considera que os alunos gostam de trabalhar neste tipo de projetos?

MJ: Eu acho que no início não estavam assim muito, não estavam assim a perceber muito bem mas no fim eles começaram a ver os trabalhos uns dos outros e depois tinham que ir comparar

ao lado do outro para ver se aquilo estava a dar mais ou menos coincidir com o que estava a acontecer e eles começaram a gostar daquilo e até havia um espírito de interajuda e foi bom... foi bom... isso foi muito bom e acho que gostam de trabalhar acho que acabam por gostar de fazer é claro que pode haver algum ou outro mas despertar interesse...

L: no geral?

MJ: No geral, sim.

L: Os alunos foram consultados na escolha do tema?

MJ: Na escolha do tema? É assim surgiu, como eu digo, isto surge, este tema surge pela história não é? Eles estavam motivados com o assunto e gostaram da visita ao estarem motivados para o assunto e gostarem da visita fez sentindo aplicar este trabalho na educação visual, se não fosse... eu acho que sim eu acho que eles estavam motivados porque se eu achasse que eles não tinham interesse nenhum, não tinham sido alunos que tivessem despertados para o tema por exemplo na visita de estudo eu ia dizer bem eles não não querem saber disto então não vamos não vale a pena apostar numa coisa destas mas lá arriscamos e eles estavam... a turma gostou estavam predispostos.

L: Os alunos foram consultados em relação aos instrumentos e técnicas de avaliação? Neste caso tu aplicaste um desenho de recriação, se eles foram consultados antes?

MJ: Eles, é assim a gente tem os domínios dentro da disciplina desde a parte da criatividade desde a exploração de técnica e de materiais temos aqui vários conteúdos (telefone toca) peço desculpa... pronto estava a dizer... perguntaste-me?

L: Se eles foram consultados em relação aos instrumentos e técnicas de avaliação?

MJ: sim eles são... a gente diz sempre em que é aspetos vão ser avaliados não, não houve uma ficha técnica para que eles soubessem que tinham que cumprir parâmetros específicos só que eles têm os parâmetros da disciplina e dentro de trabalho destes eles sabem que têm que aplicar as técnicas, têm que saber trabalhar em grupo, o respeito pelos materiais da disciplina, os conteúdos, adquirir conceitos penso que pronto não varia, eu não faço eu não consigo fazer bem a distinção eu...

L: Entre instrumentos dentro da disciplina?

MJ: Dentro da disciplina sim.

L: Constatou que a aprendizagem ocorrida no contexto do projeto foi eficaz?

MJ: Foi... foi penso que sim. Eu acho que sim eu acho que é assim o objetivo foi cumprido e acho que eles entenderam, acho que não se esquecem do tema da ligação a nível histórico de uma pandemia com outra, quais são os meios que tínhamos atualmente e os meios do passado eu penso que isso ficou bem interiorizado.

L: Considera que o tema do projeto justificou a visita ao museu?

MJ: completamente sim.

L: Considera que os conteúdos foram esclarecidos durante a visita?

MJ: sim, bastante.

L: Considera que o tempo da visita foi suficiente para a exploração dos temas?

MJ: Foi suficiente, foi, acho que foi mesmo o ideal, a não ser que nós quiséssemos fazer uma outra atividade ou assim podíamos fazer, mas acho que para aquilo que tinha sido proposto sim.

L: Considera que a estratégia utilizada pelo serviço educativo foi adequada em relação aos objetivos da proposta?

MJ: Sim, foi.

L: Considera que os estudantes aprenderam nesta visita de estudo?

MJ: Aprenderam, aprenderam muita coisa (risos) a nível histórico, a nível de arte, das técnicas até da parte da simbologia da parte sacra ao analisarmos algumas obras, sim.

L: Considera que a participação dos estudantes foi positiva?

MJ: Foi já sabe que eles ainda por cima tinham... foi a primeira visita depois da pandemia (risos)

L: Uma estreia (risos)

MJ: Fazia todo o sentido (risos) eles de fato estavam mais...mas é próprio da idade mais agitados não estão habituados a um espaço como este de museu mas mesmo assim dentro de ficou acho que dentro da normalidade souberam respeitar os espaços aprendem também e isso também é outra coisa aprender a saber estar num sítio, num local.

L: Considera que os alunos gostaram desta atividade?

MJ: Eles gostaram, gostaram muito, eles gostaram de lá ir e apesar de se calhar no início de acharem “o museu de arte sacra??” (com voz engraçada) mas depois chegam-me lá com outra visão e isso é o mais importante acho eu.

L: Esta pergunta já estivemos a falar um bocadinho, mas...Que instrumentos/técnicas de avaliação foram utilizados na sequência da verificação das aprendizagens no âmbito desta visita?

MJ: Desta? Desta visita, é pronto a nível de conceitos saber se o aluno aplica ou não aplica os conceitos específicos desta temática saber (toque da campainha) dá para ouvir? Que técnicas eram utilizadas nas pinturas perceber por exemplo o contexto... isto é tudo tem a ver com conceitos esta avaliação...

L: Aqui quando eu digo instrumentos é portanto vocês fizeram um trabalho físico, portanto reconstruíram a pintura através do desenho à escala?

MJ: Ah sim.

L: Foi esse o instrumento então?

MJ: De avaliação.

L: Como já tínhamos falado.

MJ: Desculpa tens razão..

L: Aqui como já tínhamos falado de avaliação...

MJ: ok,.. eu percebi que e depois tu confirmas.

MJ: Sim confirmo.

L: Portanto um instrumento de.. de avaliação foi a realização

MJ: Sim..

L: de um trabalho conjunto...

MJ: Com suporte comum em cada aluno tinha que contribuir para aquele trabalho final e era um trabalho ao fim ao cabo é um trabalho de grupo de turma em que cada um iria contribuir com a sua parte para o trabalho final

L: Certo todos os alunos participaram no fundo para um trabalho final único.

MJ: Único.

L: Que foi neste caso a recriação em desenho de uma das pinturas do museu.

MJ: Exatamente.

L: Foi realizada a autoavaliação do aluno na sequência desta atividade? No âmbito do projeto?

MJ: Do projeto? É assim, especificamente sou sincera não. Fizemos a autoavaliação,... nem sequer tivemos tempo, basicamente. Mas eles fizeram a autoavaliação no final do período e também contemplava o projeto que tinham feito durante o período.

L: Os alunos foram consultados acerca dos instrumentos de avaliação que mais gostariam de trabalhar? Portanto se eles foram consultados se eles queriam fazer aquele desenho? Ou se preferiam fazer uma pintura mural? Etc.;

MJ: É assim, não... não o fizemos não. De fato não fizemos, sim na flexibilidade deve partir do aluno e aquele pronto eu sei... contudo aqueles alunos que não estavam muito muito predispostos para a pintura ou para o desenho a lápis de cor que porque usamos uma técnica básica... olha tenho que... (interrompeu-se a entrevista para que a docente atendesse o telemóvel) Continuando, em relação à questão de temática para tomarmos... primeiro percebemos se os alunos estavam interessados ou não nesta temática se calhar foi uma forma muito natural que aconteceu isto. Porquê? Acontece de forma natural porque se estão a

trabalhar na história esta temática e a professora acha que há .. os alunos estão interessados por este assunto.. e depois isto sobretudo o projeto da flexibilidade também pode partir das vivências, se estamos a viver um contexto atual de pandemia e para nós fazia todo o sentido e não houve, também não houve recusa do aluno perante a temática aliás houve interesse mas não houve aquela questão pronta direta, “então querem fazer?” pronto isso não. Pelo menos a minha parte, pode ter havido da professora de história, não sei agora aí eu não posso responder.

L: Considera que esta atividade teve impacto direto nas aprendizagens dos estudantes?

MJ: Teve, sim, teve impacto direto sobretudo pela temática e acho que, eu acho que eles, sinceramente acho que gostaram e acho que aprenderam muito com isto, não só sobre o tema inicial das pandemias, mas depois ganharam com a parte, ao haver articulação ganharam com o conhecimento por exemplo de técnicas, da simbologia, neste caso da arte, a nível de arte sacra, ficaram a conhecer coisas não faziam ideia, nem em relação à parte dos tributos? Atributos?

L: Atributos.

MJ: Dos Santos do saber, aquela questão do saber observar uma pintura dar mais valor e eu acho que acho que muitos valorizaram isso pronto Ok?

L: Ok MJ. Obrigada.

MJ: De nada.

L: Pela tua participação, vamos dar por terminada a entrevista.

MJ: Ok. Foi um prazer (risos)

L: O prazer foi meu.

## **ANEXO 8**

### **Transcrição da entrevista do docente JA - aplicador do projeto**

L: Boa tarde

J.A.: boa tarde

L: desde já queria agradecer a sua participação na colaboração desta entrevista, os objetivos desta entrevista é recolher dados para que eu consiga responder algumas questões da investigação neste caso a da escola é perceber se as dinâmicas realizadas aqui no museu vão.. articuladas com a flexibilidade curricular exercida nas escolas se s configuram ou não em inovação pedagógica e neste caso escolhi a vossa escola e o vosso tema para um pequeno estudo de caso. A sua participação é completamente voluntária pode desistir a qualquer momento

todos os dados aqui recolhidos são tratados de forma confidencial e serão destruídos após a entrega da dissertação. Portanto vamos começar, eu tenho vários blocos de... temáticos e o primeiro é uma breve caracterização do professor entrevistado, e portanto eu vou começar com a questão número um, qual é o seu nível académico?

J.A: portanto é, eu tenho mestrado, portanto sou mestre em literatura portuguesa.

L: Há quantos anos é que leciona?

J.A: Boa pergunta mas penso que são 26 anos.

L: Há quanto tempo leciona nesta escola?

J.A: Há 15 anos.

L: E há quanto tempo trabalha com a flexibilidade curricular?

J.A: Terei que fazer um exercício de memória, mas é com certeza há 4 anos pelo menos.

L: Desde talvez o ano da implementação de 2017?

J.A: Talvez ou no ano seguinte não posso precisar ao certo.

L: Ok. Em anos transatos foi responsável pela implementação do PFAC na escola?

J.A: Não. Participei a nível de turma em projetos de turma.

L: Indique qual a disciplina que leciona.

J.A: Português.

L: Nós vamos saber passar para o outro bloco que diz respeito à implementação da flexibilidade na escola?

L: Qual a importância que atribui ao PFAC?

J.A: Eu penso que tem alguma importância no sentido em que consegue articular saberes, conhecimentos, experiências e transpor aprendizagem de disciplinas, de umas disciplinas para outras, ou seja, o aluno que está envolvido no projeto acaba por beneficiar um pouco dessa experiência não é? De partilha de saberes e conhecimentos.

L: A sua participação como professor implementador do projeto foi voluntária?

J.A: Sim completamente.

L: Gosta de dinamizar este tipo de projetos?

J.A: É assim no caso sim gosto apesar de a nível de sétimo ano ser muito complicado o programa português com o tempo disponível. O que aconteceu foi que, eu penso que isto posso dizer, como estou numa.. numa sala em que estou a acompanhar a professora da cidadania e desenvolvimento, foi nesse âmbito que realmente acabei por participar mais ativamente no projeto e não tanto como na disciplina de português. Relativamente ao português por exemplo contribuiu... contribuimos com alguma, por exemplo vamos trabalhar determinadas tipologias textuais por exemplo o texto expositivo que é um trabalho que os alunos neste momento estão

a realizar no âmbito da flexibilidade curricular ou seja utilizar conhecimentos de português para o projeto que está a desenvolver na turma.

L: Ok. Que benefícios considera que este tipo de projetos pode trazer, aos estudantes, a médio e longo prazo?

J.A: Por exemplo no caso concreto eu acho que o conhecimento adquire-se na escola mas também fora dela, por exemplo eu acho que uma visita a um museu, a participação que tiveram na visita do museu de Arte Sacra foi importante porque o património tem que se sair, portanto tem que sair... tem que sair da escola para se ver algum património isso é uma questão que vai ficar para a vida, portanto e se calhar alguns daqueles alunos vieram aqui uma vez e durante muito tempo não voltam a repetir esta visita mas portanto para alguns pode ser portanto o gosto pela.. pela.. pela cultura neste caso da cultura regional cultura local que é importante veio a beneficiar a sua o seu a sua formação neste caso patrimonial.

L: Ok. Qual a importância que atribui ao seu papel (de dinamizador) no processo de desenvolvimento do projeto?

J.A: Ora, eu tentei ajudar no sentido em que quando foi para fazer pesquisa tivemos portanto, há sempre uma orientação necessária foi mais nesse sentido. Depois na elaboração de textos sobre os as temáticas que os alunos abordaram seja a pandemia portanto de mil... portanto 1800....

L: 1521?

J.A: 1521

L: 2021?

J.A: Exatamente. Porque esta pandemia de 2021 foi mais.. mais fácil para eles não é? E pronto e também a questão do Santiago menor como é que era um bocadinho.. isto são coisas que quando.. quando se trata de questões da.. da igreja os alunos às vezes não têm muitas referências e é preciso também ajudar nesse sentido.

L: Quais os contributos da sua disciplina para o projeto no seu todo?

J.A: Mais a nível de elaboração de textos, portanto chamados de texto expositivo, texto informativo sobre a temática.

L: Quantas horas por semana a sua disciplina contribui para o projeto, ou contribuiu?

J.A: Isso é complicado, horas assim por inteiro? Nenhuma a verdade é esta. Agora pode trabalhar determinados tipologias textuais agora assim não consigo quantificar, mas é é não conseguimos atribuir uma aula mas sim espaços, tempos de.. de algumas em algumas destas aulas.

L: Pois, porque eu pergunto isto porque.. por causa dos domínios os DAC penso que está familiarizado com esta... eu sei que não funcionou.

J.A: Em exclusivo não.

L: E então se funcionasse como DAC provavelmente envolvido no projeto ia ter algumas horas dedicadas assim...diga se..

J.A: Não temos horas dedicadas

L: Pois, confirme depois se a minha afirmação está correta ou a minha questão que é: a sua disciplina foi contribuindo em momentos pontuais à medida que...

J.A: Sim.

L: O projeto foi sendo desenvolvido e os conteúdos da disciplina foram...

J.A: Certamente.

L: Indo ao encontro.

J.A: E também no meu caso a cidadania uma vez que eu estou com a professora de cidadania e desenvolvimento que é uma vez por semana. Na nossa escola já já fizemos os DAC em que estavam professores de vários pelo menos 2 ou 3 professores de áreas diferentes, neste momento não temos.

L: Ok, esta questão, vou perguntar depois se não entender aquilo que eu quero perguntar depois podemos conversar sobre isso. Que percentagem da avaliação da sua disciplina reverte para a avaliação global do projeto? portanto se há uma.. reserva da sua, portanto da da avaliação da sua disciplina uma percentagem que reverta para o projeto?

J.A: Não está definido qualquer percentagem para avaliação neste momento, em critérios de avaliação isso não foi conversado, presumo que poderá no final do ano com um balanço do projeto uma vez que o projeto também teve várias etapas, não é? Foi se fazendo ao longo do ano poderá entrar não sei se na cidadania se eventualmente nas disciplinas que intervieram no projeto, mas quanto a isso eu também não posso dizer.

L: Então vamos mudar de bloco. Relativamente ao desenvolvimento do projeto. Portanto aqui foram questões relacionadas com a implementação, aqui é no decorrer do projeto. Considera que os alunos gostam de trabalhar neste tipo de projetos?

J.A: Eu penso que sim, principalmente esta turma que eu achei que era uma turma bastante motivada e ainda por cima gostam muito desafios eu penso que isto foi um desafio mais para eles, saíam da sala de aula e também tiveram conhecimentos com outras realidades no caso do património e eles são alunos curiosos e interessados, eu penso que sim.

L: No caso do professor, o professor então só acompanha uma turma com esta temática deste projeto?

J.A: Sim.

L: isto foi uma pergunta extra mas...como é uma entrevista.

J.Á: Sim..sim.. sim sim.

L: semi-estruturada pode sempre surgir alguma questão..

L: Então. Os alunos foram consultados na escolha do tema?

J.A: sim.

L: Os alunos foram consultados em relação aos instrumentos e técnicas de avaliação?

J.A: (pausa)

L: Se eles, se lhes foi questionado se eles gostavam de trabalhar mais...mais

J.A: Não consigo responder... Em termos de avaliação não consigo responder

L: Constatou que a aprendizagem ocorrida no contexto do projeto foi eficaz?

J.A: (pausa) Em certa medida sim, há aspetos que eu acho que eles he... não chegaram a.. a.. a.. a desenvolver mas he.. considero que foi perfeitamente.. foi mais satisfatório agora na totalidade talvez não. Na totalidade em todos os alunos entenda-se porque é uma turma bastante heterogénea he,. são portanto 29 alunos e nem todos têm portanto os mesmos interesses e portanto isso pode... pode condicionar o portanto a eficiência da...da (estalos com os dedos) da contra... portanto do do das

L: Da aprendizagem...

J.A: das aprendizagens, exatamente.

L: Eh.. Vamos agora para o bloco final com algumas perguntas que têm a ver exatamente com a atividade aqui no museu de arte sacra do Funchal.

L: Considera que o tema do projeto justificou a visita ao museu?

J.A: Sim, claro...claramente que sim.

L: Considera que os conteúdos foram esclarecidos durante a visita?

J.A: sim.

L: Considera que o tempo da visita foi suficiente para a exploração dos temas?

J.A: Sim, foi suficiente sim.

L: Considera que a estratégia utilizada pelo serviço educativo foi adequada em relação aos objetivos da proposta?

J.A: Sim, considero.

L: Considera que os estudantes aprenderam nesta visita de estudo?

J.A: Isso acho, claramente que sim, aprenderam bastante porque o que eles vieram cá aprender ao museu não conseguem aprender na eh... a partir de outras fontes por exemplo a internet, e aí não,.. nada substitui a... uma visita eh por isso é que os professores vão aos museus, quanto mais não é eh eh pensarmos como a visita é.. é guiada explicada e isso é é portanto o conhecimento adquirido é é bastante, bastante melhor.

L: Considera que a participação dos estudantes foi positiva?

J.A: Eu acho que sim, eles demonstraram interesse eh e mos.. demonstraram também eh que conseguiram adquirir conhecimentos para depois trabalhar nomeadamente a re... a represen... a representação ,.. não é da da do painel , do tríptico não é? portanto isso foi importante.

L: Considera que os alunos gostaram desta atividade?

J.A: sim.

L: Que instrumentos/técnicas de avaliação foram utilizados na sequência da verificação das aprendizagens no âmbito desta visita? Se eu vou.. vou clarificar, se na sua disciplina fez uma avaliação desta visita, uma avaliação das aprendizagens desta visita, se houve.. tem.. se houve registo ou eh através de instrumentos debate, um trabalho escrito na sequência direta desta visita?

J.A: Isso foi feito em Cidadania, sim, foi feito e eu part..estive presente apesar de não ter sido na minha disciplina, mas sim, foi feito e eles fizeram um reg... um registo he.. he... de portanto das aprendizagens realizadas eles poderiam optar por fazer acerca do do da figura do São Tiago Menor, poderiam ter que fazer acerca de ah de uma das pandemias, poderiam fazer também sobre o que é que aprenderam na nessa visita, sim.

L: Foi um relatório?

J.A: he.. não vamos chamar relatório mas he é mais ou menos dentro disso. é uma portanto um registo de ...

L: Uma memória descritiva talvez?

J.A: Exatamente, talvez, exatamente.

L: Ok. Pronto aqui interessava-me saber que tipo de instrumento e se foi utilizado ou não, podia não ter sido.

L: Foi realizada a autoavaliação do aluno na sequência desta atividade? no âmbito do projeto?

J.A: No âmbito do projeto julgo que não.

L: Os alunos foram consultados acerca dos instrumentos de avaliação que mais gostariam de trabalhar?

J.A: Também julgo que não, mas é assim com a ressalva de que eu não sou o único professor envolvido no projeto, e eles trabalharam com outros professores nomeadamente Educação Visual, e não faço ideia se realmente foi ou não feito.

L: Considera que esta atividade teve impacto direto nas aprendizagens dos estudantes?

J.A: Eu penso que sim porque he.. porque he he .. eu julgo que eles vão trabalhar esses temas por exemplo hem arte e está relacionado diretamente com, por exemplo a literatura porque aí diz-me respeito e também por exemplo na História eu penso que sim não é he quando vieram cá por exemplo fal.. fal.. falou-se dos descobrimentos do contexto dos descobrimentos na arte o... por exemplo a questão do... da exploração do açúcar na Madeira e da arte flamenga e eu penso que tudo isso acaba por he.. resultar em.. na em mais aprendizagens para os alunos.

L: E pronto terminamos (risos) a nossa entrevista agradeço muito.

## **ANEXO 9**

### **Guião do inquérito por questionário – alunos**



#### GUIÃO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

O questionário que se segue é de carácter misto, ou seja, contempla perguntas de resposta aberta e fechada.

O objeto principal deste inquérito é perceber se as dinâmicas desenvolvidas na visita de estudo ao Museu de Arte Sacra do Funchal, tiveram impacto nas aprendizagens dos alunos no âmbito das diversas disciplinas ou DAC envolvidos no projeto.



INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO  
ESTUDO DE CASO – Impacto das aprendizagens no Museu de Arte Sacra do Funchal

Eu Liliana Regina Quintal Melim no âmbito da minha dissertação de Mestrado em Inovação Pedagógica, no domínio das Ciências da Educação a realizar na Universidade da Madeira, cujo tema é Museu de Arte Sacra do Funchal: entre a flexibilidade curricular e a inovação pedagógica, estou a desenvolver um estudo de caso centrado na observação de práticas pedagógicas exercidas no Museu de Arte Sacra do Funchal (MASF).

Este inquérito tem como objetivo, recolher informação para a realização dessa investigação, tendo como população "alvo" os alunos da Escola Básica Dr. Horácio Bento de Gouveia, escolhida pela pertinência da aplicação do seu projeto no âmbito do PFAC. Os dados fornecidos são absolutamente confidenciais e anónimos, e serão exclusivamente utilizados para fins de investigação científica. Peço, assim, que sejas o mais rigoroso possível no seu preenchimento.

Se estiveres interessado, posteriormente poderão ser-te disponibilizados os resultados deste estudo, devendo para o efeito indicares, no final deste questionário, o teu endereço eletrónico.

Agradeço desde já a tua atenção e disponibilidade.

<b>Bloco de perguntas 1 - Dados Pessoais</b>	
<b>1.1 Idade</b>	
<b>1.2 Sexo</b>	
<b>1.3 Ano de escolaridade</b>	
<b>Bloco de perguntas 2 - Motivações/preferências dos alunos</b>	
<b>2.1 Quais as atividades da escola em que costumavas participar? Assinala.</b>	
Clubes	Debates e palestras
Visitas de estudo	Culturais (teatro, musicais, exposições, etc.)
Desportivas	
Outra(s)	2.1.1 Se respondeste outra(s) indica-a(s):
<b>2.2 Quais as atividades da escola que mais aprecias? Assinala.</b>	
Desportivas	Aulas
Culturais (teatro, musicais, exposições, etc.)	Clubes
Outra(s)	Se respondeste outra(s) indica-a(s):
<b>2.3 Que tipo de atividades preferes que sejam desenvolvidas nas aulas? Assinala.</b>	
Ver um filme	Ver um documentário
Trabalhos de grupo	Visitas de estudo
Debates	Criação de exposições de trabalhos
Aulas ao ar livre	Outra(s)
	Se respondeste outra(s) indica-a(s):
<b>2.4 Em geral preferes trabalhar em grupo ou sozinho?</b>	
Em grupo	Sozinho

<b>2.5 Quando realizas trabalhos de grupo, qual a forma que preferes para fazer a apresentação?</b>	
Relatórios	Peças de teatro
Debates	Por escrito
Powerpoint	Cartazes
Outra(s)	Se respondeste outra(s) indica-a(s):
<b>Bloco de perguntas 3 - Desenvolvimento do projeto.</b>	
Em relação ao Projeto criado para a disciplina de História no âmbito do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular aplicado pela professora Daniela Correia responde às seguintes questões.	
<b>3.1 Qual o tema do projeto?</b>	
<b>3.2 Gostaste do tema?</b>	
Sim	Não
Porquê?	
<b>3.3 Sabes o que é o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular? Descreve brevemente.</b>	
<b>3.4 Foi questionado por parte dos professores quais os temas que mais gostariam de trabalhar no âmbito do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular?</b>	
Sim	Não
<b>3.5 Participaste na escolha do tema?</b>	
Sim	Não
<b>3.6 Gostas deste tipo de projetos?</b>	
Sim	Não
<b>3.7 Preferes trabalhar um tema geral em várias disciplinas ou diferentes temas por disciplina?</b>	
Tema geral em várias disciplinas	Diferentes temas por disciplina
<b>3.8 Sentes que aprendes mais ao trabalhar um tema geral englobando várias disciplinas?</b>	
Sim	Não
Porquê?	
<b>3.9 Sentes que aprendes mais ao trabalhar um tema isolado por cada disciplina?</b>	
Sim	Não
Porquê?	
<b>3.10 Sentes que aprendes mais ao trabalhar neste tipo de projetos?</b>	
Sim	Não
Porquê?	
<b>3.11 Que atividades foram realizadas na sala ou fora desta neste projeto?</b>	
<b>3.12 Quais as de que mais gostaste?</b>	
Porquê?	
<b>3.13 Quais as de que menos gostaste?</b>	
Porquê?	
<b>3.14 Que atividades gostarias de ter realizado e que não foram possíveis?</b>	
<b>3.15 Como foi feita a avaliação das disciplinas envolvidas?</b>	
Teste de avaliação	Jogos
Relatórios	Debates
Cartazes para uma exposição	Apresentação em Powerpoint
Outra(s) /qual(ais)?	
<b>Bloco de perguntas 4 - Visita de estudo ao Museu de Arte Sacra do Funchal.</b>	

Em relação à Visita de estudo realizada ao Museu de Arte Sacra do Funchal no âmbito do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular responde às seguintes questões.	
<b>4.1 Gostas de visitas de estudo?</b>	
Sim	Não
Porquê?	
<b>4.2 Sentes que aprendes mais no contexto de uma visita de estudo?</b>	
Sim	Não
Porquê?	
<b>4.3 Gostaste de visitar o Museu de Arte Sacra do Funchal?</b>	
Sim	Não
Porquê?	
<b>4.4 Já tinhas visitado o Museu de Arte Sacra do Funchal antes?</b>	
Sim	Não
<b>4.5 A professora que orientou a visita foi clara na exposição dos conteúdos?</b>	
Sim	Não
<b>4.6 Percebeste a relação entre o tema da escola e os conteúdos do Museu?</b>	
Sim	Não
Porquê?	
<b>4.7 Sentes que aprendeste nesta visita de estudo?</b>	
Sim	Não
Porquê?	
<b>4.8 O que mais gostaste de aprender no museu? Refere um conteúdo?</b>	
<b>4.9 Gostarias de frequentar mais visitas a museus no âmbito das tuas aprendizagens escolares?</b>	
Sim	Não
Porquê?	
<b>4.10 Sentes que esta visita de estudo teve impacto nas tuas aprendizagens?</b>	
Sim	Não
Porquê?	
<b>4.11 Que atividades foram desenvolvidas nas aulas e nas diferentes disciplinas no seguimento desta visita em específico?</b>	
Relatórios	Peças de teatro
Debates	Por escrito
Powerpoint	Cartazes para uma exposição
Jogos	Teste de avaliação
Trabalho escrito	Outra(s) Qual(ais)

Agradeço muito a tua participação e disponibilidade!  
 Estou interessad@ em conhecer os resultados deste estudo.  
 Solicito envio através do e-mail:

---