

Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais

**Mestrado em Ciências da Educação - Administração, Regulação e
Políticas Educativas**

Dissertação

**Flexibilidade Curricular: a perceção dos seus atores num
Agrupamento de Escolas do Litoral Alentejano**

Felismina Rosa Covas

Orientador(es) | Marília Favinha

Évora 2019

Constituição do Juri

Presidente do Juri

Nome: José Carlos Bravo Nico

Departamento: Departamento de Pedagogia e Educação

Categoria profissional: Professor associado c/ agregação

Arguente

Nome: José Lopes Cortes Verdasca

Departamento: Departamento de Pedagogia e Educação

Categoria profissional: Professor Auxiliar

Orientador

Nome: Marília Evangelina Sota Favinha

Departamento: Departamento de Pedagogia e Educação

Categoria profissional: Professor Auxiliar

Flexibilidade Curricular – A percepção dos seus atores num Agrupamento de Escolas do Litoral Alentejano

RESUMO

O presente estudo tem a sua génese no quadro legal criado pelo Despacho nº 5908/2017 que autorizou, em regime de experiência pedagógica, a implementação do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC) dos ensinos básico e secundário, no ano letivo 2017-2018, resultante da prioridade dada à educação pelo XXI Governo Constitucional quando a assumiu “como um meio privilegiado de promover a justiça social e a igualdade de oportunidades”.

O contexto do estudo foi um Agrupamento de Escolas (AE) situado no litoral alentejano, mais precisamente os professores do referido AE, que no neste ano letivo lecionaram turmas de 5º Ano de escolaridade, um dos anos abrangidos pelo PAFC, procurando-se compreender a percepção dos mesmos face ao processo.

À luz do paradigma qualitativo, a nossa investigação procurou dar resposta a questões que abrangeram as seguintes dimensões de análise: envolvimento dos docentes no processo de construção do PAFC do Agrupamento; potencialidades e constrangimentos encontrados na implementação do mesmo e PAFC como motor de mudança.

A realização deste estudo permitiu-nos descrever e compreender a percepção tida por este grupo de professores que encararam esta possibilidade de mudança como uma oportunidade.

Os resultados da investigação apontaram também para a existência de fatores que determinaram o sucesso de implementação e desenvolvimento do PAFC tais como a vasta experiência profissional destes professores e o profundo conhecimento dos seus pares.

Como conclusão, é de salientar a postura tida por este grupo de professores que, tendo consciência da necessidade de mudança de paradigma educacional, encararam o PAFC como um filão a explorar, apesar de cientes de que o ser humano tende a oferecer, por natureza, resistência aos processos de mudança.

Palavras-chave: autonomia, flexibilidade, currículo, flexibilidade curricular

Curricular Flexibility - The perception of its actors in a Grouping of Schools of the Alentejo Coast

ABSTRACT

The present study has its genesis in the legal framework created by Order No. 5908/2017 which authorized, under the pedagogical experience regime, the implementation of the Project of Autonomy and Curricular Flexibility (PAFC) of basic and secondary education, in the school year 2017-2018. , resulting from the priority given to education by the 21st Constitutional Government when it took it "as a privileged means of promoting social justice and equal opportunities".

The context of the study was a Grouping of Schools (AE) located in the Alentejo coast, more precisely the teachers of that AE, who in this school year taught classes of 5th grade, one of the years covered by the PAFC, trying to understand the their perception of the process.

In light of the qualitative paradigm, our research sought to answer questions which covered the following dimensions of analysis: involvement of teachers in the process of building the Group's PAFC; potentialities and constraints found in its implementation and PAFC as a change engine.

This study allowed us to describe and understand the perception of this group of teachers who saw this possibility of change as an opportunity.

The research results also pointed to the existence of factors that determined the successful implementation and development of PAFC such as the vast professional experience of these teachers and the in-depth knowledge of their peers.

In conclusion, it is noteworthy the position taken by this group of teachers who, being aware of the need for a change in educational paradigm, viewed PAFC as a lode to explore, although aware that the human being tends to offer, by nature, resistance to change processes.

Keyword: autonomy, flexibility, curriculum, curriculum flexibility

Índice Geral

INTRODUÇÃO	1
Problematização e justificação do tema	1
Objetivos da investigação	3
Design da investigação	4
Organização da dissertação	6
Parte I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	8
Capítulo 1 – Autonomia Escolar	9
1.1 A emergência da autonomia escolar	9
1.2 O campo normativo da autonomia escolar	12
1.3 Desafios que se colocam à escola autónoma	17
Capítulo 2 – Currículo	21
2.1 A mutabilidade do conceito.....	21
2.2 As Teorias do Currículo	25
2.3 A evolução curricular em Portugal.....	29
Capítulo 3 - Flexibilidade Curricular	33
3.1 A centralidade da mudança de paradigma curricular no Século XXI.....	33
3.2 O currículo e as competências do Século XXI	35
3.3 O currículo ao serviço do Perfil do Aluno	39
3.4 O Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular	43
3.5 O papel do professor na construção de um currículo flexível	46
Parte II – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	49
Capítulo 4 – Campo da investigação	50
4.1 Locus da investigação	50
4.2 Sujeitos da investigação	54
Capítulo 5 – Opções metodológicas	54
5.1 Deontologia do investigador	54
5.2 Perspetivas de investigação	56
5.3 Estratégia de investigação	57
5.3.1 Estudo de caso	57
5.4 Instrumentos/Técnica de recolha de dados.....	59
5.4.1 Inquérito por entrevista semiestruturada	60
5.5 Apresentação, análise e interpretação dos resultados.....	61

Considerações Finais	102
Recomendações para futuros estudos	108
Referências Bibliográficas	110
Documentos consultados	115
Sites consultados	116
Legislação Consultada	117

Índice de figuras

Figura 1 -	Esquema conceptual do PA à saída da escolaridade obrigatória.....	42
-------------------	-------------------------------------------------------------------	----

Índice de tabelas

Tabela 1 – Desenho da investigação.....	4
Tabela 2 – Teorias curriculares.....	27
Tabela 3 – Alunos do AE em estudo.....	51
Tabela 4 – Pessoal docente do AE em estudo	51
Tabela 5 – Pessoal não docente do AE em estudo	52
Tabela 6 – Percentagem de aprovação/transição	52
Tabela 7 – Missão, valores e metas do AE em estudo	53
Tabela 8 – Professores participantes no estudo	61
Tabela 9 – Existência de acompanhamento interno como potenciador do PAFC.....	79
Tabela 10 – Constrangimentos identificados ao longo do PAFC ao nível do trabalho dos professores	82
Tabela 11 – Constrangimentos identificados ao longo do PAFC ao nível do desenvolvimento curricular e pedagógico.	84
Tabela 12 – Ação dos professores face aos constrangimentos encontrados ao longo do PAFC.	85
Tabela 13 – Alterações que o PAFC trouxe à prática pedagógica dos professores.....	88
Tabela 14 – Potencialidades/oportunidades que os professores consideram que um currículo mais flexível lhes poderá apresentar	90
Tabela 15 – Potencialidades/oportunidades que os professores consideram que um currículo mais flexível poderá apresentar para os alunos.....	91
Tabela 16 – A perceção dos professores face aos pontos fortes e fracos do PAFC	94
Tabela 17 – O currículo flexível como cultura de escola no AE a médio/longo prazo. 97	
Tabela 18 – Existência de necessidade de mudar o paradigma da gramática escolar ...	98

Índice de Gráficos

Gráfico 1 -	Número de professores participantes no estudo, por género.....	54
Gráfico 2 -	Número de professores com experiência nos diferentes grupos de recrutamento.....	62
Gráfico 3 -	Década de conclusão da formação inicial dos professores.....	62
Gráfico 4 -	Grau de formação académica dos professores.....	63
Gráfico 5 -	Anos de serviço prestados pelos professores no AE em estudo.....	63
Gráfico 6 -	Cargos já desempenhados pelos professores no AE em estudo.....	64
Gráfico 7 -	Como tomaram os professores conhecimento do PAFC dentro do AE..	65
Gráfico 8 -	Auscultação dos professores intervenientes na PAFC na tomada de decisão de participar no mesmo.....	66
Gráfico 9 -	Auscultação prévia dos membros participantes num projeto e sua influência no desenvolvimento do mesmo.....	67
Gráfico 10 -	Momentos de motivação/apropriação inicial dos professores participantes no PAFC desenvolvidos pelo AE.....	69
Gráfico 11 -	Coordenação interna do PAFC, a quem ou que estrutura consideram os professores dever estar alocada essa função num AE.....	76
Gráfico 12 -	Impactos do acompanhamento externo no processo de desenvolvimento do mesmo.....	78
Gráfico 13 -	Existência de acompanhamento interno como potenciador do PAFC...	80
Gráfico 14 -	PAFC como indutor de uma maior reflexão na organização curricular no AE.....	93
Gráfico 15 -	Alterações que os professores fariam ao PAFC se o voltassem a desenvolver.....	96
Gráfico 16 -	O PAFC como via de mudança de práticas pedagógicas.....	100

ÍNDICE DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AE	Agrupamento de Escolas
AFC	Autonomia e Flexibilidade Curricular
ENA	Escola Não Agrupada
CA	Conselho de Ano
CEB	Ciclo do Ensino Básico
DAC	Domínio de Autonomia Curricular
DGE	Direção Geral de Educação
EB	Ensino Básico
EB1	Escola Básica do 1º Ciclo
ES	Ensino Secundário
ME	Ministério da Educação
PA	Perfil do Aluno
PAA	Plano Anual de Atividades
PAFC	Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular
PE	Projeto Educativo
PNPSE	Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar
PIIP	Projeto Piloto de Inovação Pedagógica
RFEA	Relatório Final do Estudo Avaliativo
RI	Regulamento Interno
TEIP	Território Educativo de Intervenção Prioritária

INTRODUÇÃO

Problematização e justificação do tema

No Programa do XXI Governo Constitucional a educação é assumida “como um meio privilegiado de promover a justiça social e a igualdade de oportunidades no acesso de todas as crianças à escola pública e promoverá, ao longo dos doze anos de escolaridade obrigatória, o sucesso educativo de todos” (Despacho nº 5908/2017).

Não sendo uma estreia no palco educativo em Portugal, as linhas orientadoras deste programa assumem a escola como ponto focal no cumprimento deste desiderato, estando a tónica na sua autonomia, iniciativa e capacidade organizativa bem como na capacidade de identificação de estratégias eficazes no combate ao abandono e insucesso escolar que se apresentam como entraves ao cumprimento da escolaridade obrigatória, à qualidade do ensino e das aprendizagens.

Desta forma, e para que todas as crianças, de acordo com as suas realidades e necessidades, desenvolvam as aprendizagens previstas nas orientações curriculares, este governo promove a adoção de medidas de incentivo às escolas na conceção de planos específicos, ou seja, neste contexto dá-se ênfase a uma gestão mais flexível e integrada do currículo tornando-se assim evidente que a expressão-chave do Programa do XXI Governo, no que à educação concerne, é a expressão flexibilidade curricular.

Este cenário transporta-nos para a autonomia escolar que cada vez mais se quer além da autonomia em termos administrativos e de gestão, transporta-nos para uma autonomia no plano curricular, para uma autonomia que permita à escola construir diferentes modelos de gestão pedagógica, pois, tal como defende Machado (2017): “não é mais possível tratar de modo igual o que é desigual”.

Com este Programa dá-se à escola a possibilidade de gerir de forma autónoma os recursos, os tempos e os espaços escolares, adequados aos múltiplos contextos existentes, tendo em vista a melhoria da qualidade das aprendizagens e o sucesso educativo de todos os alunos.

A pertinência de a escola atingir este nível de autonomia torna-se cada vez mais evidente e urgente, estando esta ancorada no facto de a escola não ser hermeticamente fechada ao meio em constante mutação no qual se insere. As mudanças sociais, políticas, económicas da sociedade do Século XXI são uma constante e as crianças e

jovens que hoje estão em idade escolar encontrarão uma sociedade incerta pois a realidade de hoje não será a de amanhã em que se estimam encontrar diversas profissões que na atualidade nem sequer ainda existem. Face a esta conjuntura cabe à escola dotar os alunos de competências para serem cidadãos conhecedores sim, mas também participativos e interventivos.

Esta realidade, que se nos apresenta em pleno Século XXI, leva a que a gramática escolar que ainda hoje prevalece nas escolas portuguesas, com um currículo pronto-a-vestir e de tamanho único para todos, não esteja mais adequada ao ecossistema escolar do século XXI, tal como já referia Formosinho (1987) no seu livro *Currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único*.

Um modelo que assenta numa escola segmentada, resultado ainda de uma herança fabril, em que o espaço físico se encontra compartimentado em pequenas sala de aula, o tempo fragmentado em rígidos blocos com duração pré-estabelecida, os alunos segregados em anos e turmas cujo critério fundamental de elaboração se prende com a idade cronológica dos mesmos, os docentes balizados por grupos de recrutamento e departamentos curriculares, suportados apenas na lógica da sua formação inicial e o saber espartilhado em disciplinas estanques, já provou, até pelas suas elevadas taxas de insucesso, que não poderá mais continuar a ser o modelo adotado para formar cidadãos do Século XXI.

Segmentar, uniformizar e categorizar para permitir “ensinar a muitos como se fossem um só”, tal como Afonso e Barroso (2011) referem, é um modelo que comprovadamente já não é eficaz na sociedade atual e não permite o desenvolvimento das competências previstas desenvolver.

Assim, e no sentido de permitir que as escolas possam procurar traçar o seu caminho na construção do cidadão do Século XXI, surge a possibilidade de estas terem autonomia para flexibilizarem os seus currículos em regime de experiência pedagógica no ano escolar 2017-2018, com a implementação PAFC dos ensinos básico e secundário, através do Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho, reforçando-se assim o desapego da quase total homogeneidade legal, em termos curriculares, até então vigente.

Sendo atual a temática da autonomia e flexibilidade curricular (AFC) que se apresenta no palco educativo, esta é, por isso, um caminho em exploração que acarretará, naturalmente, muitas interrogações e incertezas, apresentando-se o nosso estudo, neste contexto, como uma oportunidade de reflexão sobre as mesmas e uma forma de trazer à

luz informação sobre o modo como o grupo de professores em estudo percecionou e se apropriou do processo.

Deste modo, o nosso estudo prende-se com a temática da AFC não só pelo anteriormente referido, ou seja, por ser um tema atualmente emergente e que carecerá de estudos e reflexões sobre o processo e resultados, mas também porque a nível profissional é uma temática bastante pertinente em virtude de ser parte da equipa regional de acompanhamento à implementação da AFC, coordenada pela Direção Geral de Educação (DGE).

Assim, e em resultado do exposto anteriormente, o nosso problema de investigação consistiu em compreender **quais as perceções e representações que os professores do 5º ano do Ensino Básico (EB) do Agrupamento de Escolas (AE) em estudo têm sobre a construção e implementação do PAFC no seu Agrupamento.**

Objetivos da investigação

Partindo do pressuposto de que cada AE é um ecossistema diferente e que, por tal, enfrenta diferentes desafios e possui diferentes formas de responder aos mesmos é legítimo assumir-se, também, que os desafios e as exigências com os quais se depararam na construção e implementação do PAFC também foram diferentes em cada AE.

Na senda destas premissas, a nossa investigação centrou-se nos professores que lecionaram as turmas do 5º ano de escolaridade no ano letivo 2017/2018 no AE em estudo procurando-se compreender a perceção dos mesmos face ao processo de construção e implementação do seu PAFC. Assim este problema de investigação apresentou os seguintes objetivos: i) compreender se o nível de participação/envolvimento dos professores na tomada de decisão em participar no PAFC influenciou o decorrer do mesmo; ii) compreender se o nível de acompanhamento interno/externo dos professores ao longo do processo influenciou o decorrer do mesmo; iii) identificar constrangimentos existentes na implementação de um currículo flexível e sua ação sobre os mesmos; iv) identificar potencialidades /oportunidades criadas com o PAFC; v) identificar desafios que nasceram deste novo olhar sobre o currículo.

Design da investigação

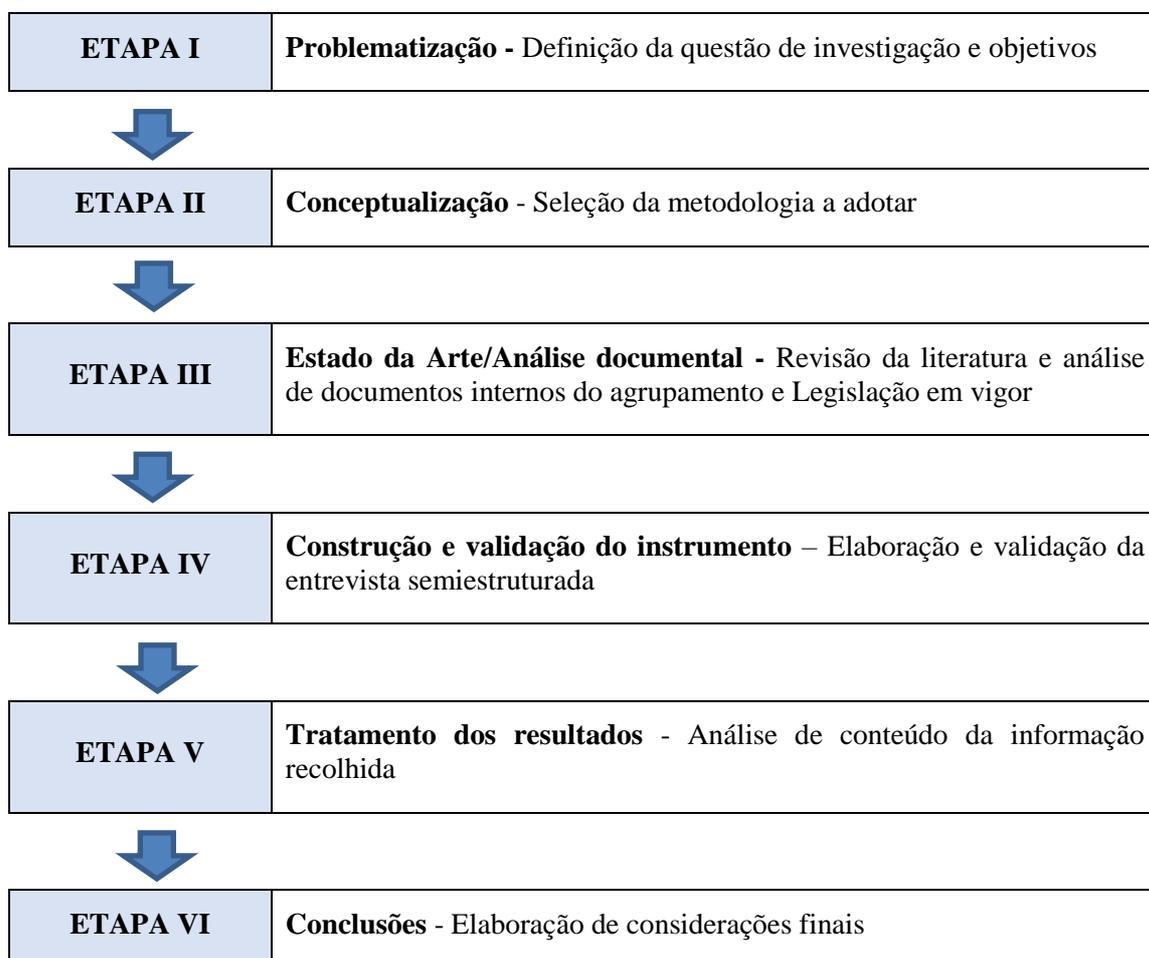
A investigação requer inquietação sobre uma qualquer realidade que se problematizou, ou seja, o processo investigativo nasce da existência de questões às quais se quer dar resposta, traçando-se objetivos a atingir para a alcançar.

Contudo, e para que o caminho percorrido seja bem-sucedido há que sistematizar o processo investigativo, há que fazer nascer o seu desenho enquanto plano.

Desta forma, o desenhar da investigação é um processo criativo que depende não só do problema a resolver, mas também do contexto que rodeia o estudo, traduzindo-se num conjunto de decisões a tomar entre elas o definir: do paradigma investigativo que melhor serve a nossa premissa, da estratégia metodológica de pesquisa adotada bem como dos instrumentos de recolha de dados a utilizar e o seu modo de tratamento por forma a ser um processo organizado, crítico, sistemático e científico.

Desta forma, e para atingir os objetivos definidos, desenhou-se e organizou-se a investigação em diferentes etapas (Tabela 1).

Tabela 1 – Desenho da investigação



Desta forma, no sentido de clarificar a nossa questão de investigação: **qual a percepção que os professores do 5º ano do EB do AE em estudo tiveram sobre a construção e implementação do PAFC no seu Agrupamento**, o paradigma de investigação adotado foi o paradigma qualitativo ou interpretativo.

Ao longo dos tempos vários têm sido os paradigmas de investigação desenvolvidos, contudo, todos eles assentam no denominador comum de que um paradigma é um conjunto de postulados e valores conhecidos, de teorias comuns e regras que são aceites por todos os elementos de uma comunidade num dado momento histórico, tal como defende Coutinho (2005) que têm como objetivo a unificação de conceitos e a legitimação entre os investigadores.

À luz do paradigma qualitativo, o foco não são os resultados obtidos, mas sim o processo e o seu significado, assumindo-se, assim, uma perspetiva interpretativa e construtiva em que o conhecimento construído é parcial e perspectivado e em que o investigador tem uma posição fulcral no processo. O caminho traça-se, assim, no sentido de compreender e atribuir significado à realidade e não de a explicar, prever ou controlar, tal como acontece no paradigma positivista.

E se, segundo Bisquerra (1989), o método é o caminho para chegar ao conhecimento referimos que na nossa investigação será seguida uma metodologia de cariz qualitativo, que deriva do paradigma qualitativo ou interpretativo adotado, em que o cerne é conhecer uma situação e compreendê-la através da visão dos sujeitos, tendo sido escolhida como estratégia de investigação o estudo de caso, que, segundo Yin (2003) pode ser algo bem definido e concreto mas também pode ser entendido como algo inserido num plano mais abstrato como as mudanças organizacionais ou os processos de implementação de algo, como é o caso do nosso problema de investigação.

Se utilizarmos ainda a classificação de Yin (2003), em relação ao objetivo da investigação no estudo de caso, este estudo pode ser classificado como descritivo e exploratório.

Descritivo, pois é dentro do seu contexto que o fenómeno é descrito e pressupõe, tal como referem Benbasat et al. (1987), que o fenómeno em estudo seja contemporâneo; que exista num contexto de vida real; que o “porquê” e o “como” sejam questões centrais exploradas no seu contexto natural; e que não haja controlo ou manipulação das questões de investigação.

Exploratório, pois aborda uma temática recente no palco educativo português, temática essa que se apresenta como um terreno fértil e inexplorado, isto é, a nossa investigação explora a temática do projeto-piloto de AFC que surgiu legalmente no mesmo ano letivo em que decorreu a investigação, 2017-2018, e sobre o qual muitos olhares e estudos começam a florescer. Com este estudo poder-se-á também, quiçá, objetivar definir sugestões ou proposições para futuras investigações.

Organização da dissertação

Na presente dissertação começamos por, na sua introdução, problematizar o tema, mostrando a sua atualidade e centralidade no palco educativo português o que justifica em simultâneo a sua escolha. Neste ponto apresentamos também a questão de investigação e os objetivos que nos propomos a atingir, bem como a apresentação do design da investigação, ou seja, o esquema conceptual seguido durante a nossa investigação e a estrutura da mesma.

Após a etapa introdutória entramos na primeira das duas partes (Parte I e Parte II) em que se encontra estruturada a nossa dissertação.

Na Parte I – Enquadramento teórico – onde se faz uma revisão da literatura, apresentam-se três capítulos: o capítulo 1 – Autonomia escolar; o capítulo 2 – Currículo e o capítulo 3 – Flexibilidade curricular.

No que concerne ao capítulo 1, que versa sobre a autonomia escolar, são abordados temas como a emergência da autonomia escolar; os desafios que se colocam à escola autónoma e o papel do professor nesse processo de autonomia escolar.

Já no capítulo 2, que trata o conceito de currículo, é versada a mutabilidade do conceito, tal como as teorias do currículo existentes e a evolução curricular em Portugal.

Por fim, no capítulo 3, que se foca na temática de flexibilidade curricular, trazemos à luz da investigação a centralidade da mudança de paradigma curricular e a relação do currículo com as competências a desenvolver no cidadão do Século XXI bem como o perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória, culminando a nossa “viagem,” no PAFC que se apresenta no terreno educativo português na atualidade.

Feita a revisão da literatura sobre as temáticas em investigação entramos na segunda parte da dissertação.

Parte II – Metodologia de investigação – apresenta-se dividida em 2 capítulos: o capítulo 4 – Campo de investigação e Capítulo 5 – Opções metodológicas.

No capítulo 4, que concerne ao campo da investigação, apresentamos o *locus* da investigação bem como os sujeitos da mesma.

No capítulo 5, onde se apresentam as opções metodológicas, e porque na atualidade é de todo pertinente, começamos por fazer uma incursão sobre a deontologia do investigador entrando-se de seguida na perspetiva/paradigma de investigação adotado bem como na estratégia de investigação seguida (o estudo de caso) e os instrumentos de recolha de dados utilizados na nossa investigação (entrevista semiestruturada), terminando-se este quinto capítulo, com a análise e interpretação dos resultados obtidos.

Por fim, entramos nas etapas finais de conclusões, limitações do estudo e recomendações para futuros estudos sobre o tema do PAFC.

Parte I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Capítulo 1 – Autonomia Escolar

1.1 A emergência da autonomia escolar

Tal como defende Barroso (1996) tem-se assistido em vários países, desde os finais da década de 80 a uma alteração significativa do papel do Estado nos processos de decisão política em educação, indo essa alteração no sentido de descentralizar poderes e funções, de um nível nacional para um nível local. Reconhece-se a escola como lugar central de gestão em parceria com a comunidade e, tem no reforço da autonomia da escola, uma das suas expressões mais significativas.

Contudo, é de salientar que, “embora esta tendência para o reforço da autonomia da escola seja geral, importa assinalar que ela se traduz de modos e com graus muito diferentes, conforme a realidade política e a tradição administrativa dos diversos países” (Barroso, 1996, p.2)

Em Portugal, a autonomia escolar é um tema que tem tido um longo e complexo percurso de debate e produção legislativa, sendo indissociável a sua relação das questões da reestruturação da administração e gestão escolar, resultando sempre, da confluência de várias lógicas e interesses (políticos, administrativos e pedagógicos) que é preciso saber articular, através de uma abordagem que podemos designar, tal como refere o mesmo autor de "*caleidoscópica*".

“A autonomia da escola não é a autonomia dos professores, ou a autonomia dos pais, ou a autonomia dos gestores. A autonomia, neste caso, é o resultado do equilíbrio de forças, numa determinada escola, entre diferentes detentores de influencia (externa e interna), dos quais se destacam: o governo e os seus representantes, os professores, os alunos, os pais e outros membros da sociedade local. Deste modo, a autonomia afirma-se como expressão da unidade social que é a escola e não preexiste à ação dos indivíduos. Ela é um conceito construído social e politicamente, pela interação dos diferentes atores organizacionais numa determinada escola” (Barroso, 1996, p.10).

Durante um período de 40 anos Portugal viveu numa ditadura em que a escola era de e para elites, centrada na trilogia Deus-Família-Pátria e, sendo a população a escolarizar

homogénea, tal coadunava-se com o *modus operandi* do Sistema Educativo, totalmente centralizado servindo o propósito de forma bastante satisfatória.

Na década de 70, num período pós-revolução, assistia-se ainda em Portugal a um paradigma de escola não autónoma, com gestão totalmente centralizada cujo sistema de ensino se baseava na transmissão de conhecimentos, com uma conceção de currículo enquanto conjunto de conteúdos ou de programas de várias disciplinas que eram trabalhadas de forma individual desde a sua génese até à sua concretização numa perspetiva behaviorista, apesar da massificação a que se assistia na educação em Portugal.

Foi nesta altura que Veiga Simão (primeiro ministro entre 1970 e 1974) vê aprovada a sua reforma (em 1973) onde se introduz pela primeira vez o conceito de democratização no âmbito de um regime político nacionalista conservador, contudo a sua reforma não chegou a ser totalmente implementada devido ao golpe de estado de 1974.

Na década seguinte, em 1986 surgiu no panorama da educação em Portugal a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), Lei nº46/86 de 14 de outubro, que estabeleceu o quadro geral do sistema educativo português, quer em termos curriculares quer em termos de territorialidades administrativas. Mas, nem mesmo esta lei, que surge num momento charneira de grandes mudanças no território nacional advindas não só de um período pós-revolução mas também da entrada em 1986 na Comunidade Económica Europeia (CEE) conseguiu, apesar da sua sistematização e organização, ser substancialmente diferente e quebrar a tendência de centralização e imobilismo, assistindo-se à continuidade da escassa, ou inexistente, autonomia escolar, não se tendo, até hoje, realmente efetivado o previsto nos vários pontos seu artigo 50º - Desenvolvimento curricular - que propõem, entre outras, a existência no currículo de uma área de formação pessoal e social para o ensino básico e secundário, bem como a introdução de componentes regionais e/ou locais, “a educação escolar terá em conta a promoção de uma equilibrada harmonia, nos planos horizontal e vertical, entre os níveis de desenvolvimento físico e motor, cognitivo, afetivo, estético, social e moral dos alunos” (artigo 50º, 1, Cap. VII, Lei nº46/86), “os planos curriculares do ensino básico incluirão em todos os ciclos e de forma adequada uma área de formação pessoal e social, que pode ter como componentes a educação ecológica, a educação do consumidor, a educação familiar, a educação sexual, a prevenção de acidentes, a educação para a saúde, a educação para a participação nas instituições, serviços cívicos e outros do mesmo âmbito” (artigo 50º, 2, Cap. VII, Lei nº46/86), “os planos

curriculares do ensino básico e secundário devem ser estabelecidos à escala nacional, sem prejuízo de existência de conteúdos flexíveis integrando componentes regionais.” (artigo 50º, 7, Cap. VII, Lei nº46/86).

Conclui-se assim que, 30 anos passados sobre uma lei que evidencia de forma tão clara que o desenvolvimento do indivíduo deve ser global e acontecer em todas as suas dimensões, e apesar dos diversos normativos legais que se sucederam desde então (sobre os quais nos debruçaremos adiante) e que apontam esforços no sentido de tal poder acontecer, continua-se a assistir a uma escola cristalizada no passado, que não atende à globalidade do aluno, escola esta estruturada há séculos, no pós revolução industrial, para escolarizar a população, numa perspetiva de ensinar a todos os mesmos conteúdos, da mesma forma, como se fossem um só e que por tal standartizou, fragmentou e uniformizou, espaços, tempos, grupos de alunos e saberes.

Esta escola, como refere Roldão (2000) continua a servir o mesmo “menu curricular”, ao longo dos tempos e continua a não possuir uma verdadeira autonomia apesar da sua centralidade discursiva.

E, num cenário de crescente volume e diversidade de públicos com que as escolas se debatem atualmente, que em muito resulta das políticas educativas das últimas décadas que trouxeram à escola cada vez mais alunos e durante mais tempo e também do facto de as sociedades do século XXI estarem em constante e acelerada mudança, dar autonomia às escolas não será, certamente, uma panaceia para todos os problemas, mas poderá ser a resposta a alguns, apesar de a construção de uma autonomia ser, sem dúvida, um processo exigente e complexo, que requer rigor, transparência e sensatez para se poder definir um quadro de atribuições e competências às escolas.

Segundo Veiga (2015) a maioria dos estudos sobre os efeitos da descentralização e consequentemente da crescente autonomia das escolas tem efeitos positivos, nomeadamente nas taxas de literacia, nas taxas de abandono escolar e nos resultados educacionais, sendo o principal argumento a favor desta o facto de serem os decisores locais que melhor conhecem as capacidades das escolas, assim como as necessidades dos alunos, o que torna cirúrgicas as tomadas de decisão potenciando-se o efeito das mesmas.

Neste cenário, continuar a apostar numa escola única, numa escola que esteja totalmente ancorada ao poder central em termos de administração e gestão e também em termos pedagógicos, dificilmente será uma escola capaz de servir o seu propósito, ou seja, uma escola não autónoma nestes quadrantes, dificilmente conseguirá promover o sucesso

educativo de todos os seus alunos, pelo que é urgente que a teia da autonomia escolar se estenda e efetive, cada vez mais, em termos administrativos e de gestão, mas, e sobretudo, em termos curriculares, e não se fique num cenário de autonomia apenas decalcada de normativos legais.

Em suma, somos levados a considerar que a escola do Século XXI só poderá ser “curricularmente inteligente” (Leite, 2003) se for curricularmente autónoma, se puder construir o seu próprio currículo (mesmo que dentro de uma matriz curricular) e deixar de se ver presa aos grilhões do currículo prescrito nacionalmente que a todos tenta, comprovadamente em vão, servir de modo uniforme e este é o verdadeiro desafio da escola atual, ser e saber ser autónoma curricularmente, pois, tal como defende Alves e Cabral (2017) a construção do sucesso requer a alteração dos modos de gestão global do currículo.

1.2 O campo normativo da autonomia escolar

Neste ponto propomo-nos a fazer uma resenha da evolução do campo normativo da autonomia escolar, focando a nossa atenção nas últimas décadas e, em particular, nos aspetos que mais de perto se enquadram no presente estudo.

Desta forma, segundo Alves (2002), foi a partir de 1986, com a publicação da LBSE que, o conceito de autonomia, a par de outros, entrou no discurso quer da administração central quer das escolas em Portugal. A entrada deste conceito no léxico escolar trouxe à escola alterações em termos organizacionais e de regulamentação do seu funcionamento, não só no que se refere ao plano da administração e gestão mas também no que diz respeito ao plano pedagógico.

Ainda no que concerne à entrada do conceito de autonomia no universo da educação em Portugal Formosinho (2010) refere que a ideia de escola autónoma foi trazida à luz em 1987, no relatório preparado pela Comissão de Reforma do Sistema Educativo, comissão criada pelo Governo para planear a implementação da reforma educativa, tendo sido no ano de 1988, através da Lei n.º 108/88 de 24 de setembro, que se estabelece, no sistema jurídico português, a autonomia no ensino universitário e em 1989, através do Decreto-Lei nº 43/89 de 3 de fevereiro, nas escolas do ensino básico e secundário, sendo, neste normativo legal, entendida a autonomia da escola como “a capacidade de elaboração e realização de um projeto educativo (PE) em benefício dos

alunos e com a participação de todos os intervenientes no processo educativo” (artigo 2º, 1, Cap. I, do Decreto-Lei nº43/89) autonomia essa que se desenvolve, nos planos “cultural, pedagógico e administrativo, dentro dos limites fixados pela lei” (artigo 2º, 3, Cap. I, do Decreto-Lei nº43/89).

Deste modo, o PE torna-se um documento estruturante na construção do caminho da autonomia escolar e, desta forma, assiste-se cada vez mais a uma transferência de poderes na tomada de decisões para o nível escolar, sendo disso evidências os Decreto-Lei que desde então têm aprovado os regimes de autonomia e gestão dos estabelecimentos de educação pública.

Assim, em 1998, é aprovado o Decreto-Lei nº115-A/98 de 4 de maio que reforça a autonomia das escolas num quadro de gestão que se quer descentralizado, contudo, e para Alves (2002), a autonomia assim *decretada* será somente ainda uma forma de nomear a descentralização das decisões tomadas a nível central, pois, segundo a autora, nenhuma escola se pode autonomizar totalmente e de forma unilateral, ou seja, apesar do enquadramento legal evoluir no sentido de dar às escolas uma maior possibilidade de pensar a sua organização não as retira do chapéu da tutela da qual dependem a vários níveis e servem a finalidade.

Todavia, não deixa de ser claro que a autonomia dada às escolas através deste normativo lhes possibilita a apropriação de um certo espaço de liberdade, o que permite a sua identificação e o reconhecimento junto da comunidade educativa em que se inserem, criando-se, com este normativo, a figura inovadora “contratos de autonomia”, ou seja, de contratos celebrados entre os AE e o Ministério da Educação (ME) envolvendo também, sempre que conveniente, outros parceiros da comunidade, contratos esses através do quais se definem objetivos e se fixam as condições que viabilizam o desenvolvimento do projeto educativo.

O surgimento da possibilidade de efetuar contratos de autonomia que leva à rutura de algumas práticas estabelecidas e à emergência de inovação, tanto a nível escolar como a nível central pois assume-se, cada vez mais, por parte da tutela, a posição de afastamento de um modelo uniforme de gestão e a adoção sim de uma lógica de matriz onde se consagram as regras, ou seja, deixa de haver um traço sobre o qual as escolas têm de caminhar obrigatoriamente e passa a haver uma mancha na qual se podem movimentar no sentido de conseguirem encontrar e desenvolver as melhores soluções para fazer face aos seus constrangimentos.

Aliada ao crescente nível de autonomia aparece também no palco educativo, cada vez mais, o peso dessa responsabilidade sobre as escolas que ao serem cada vez mais chamadas a pensar sobre si e a encontrarem formas organizativas e soluções adequadas à sua realidade têm também, cada vez mais, a responsabilidade sobre as suas decisões.

Na senda da autonomia escolar, em 2008, é revisto o regime jurídico da autonomia, administração e gestão das escolas, através do Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de abril.

Este normativo, para além de apontar a fulcralidade da constituição de lideranças fortes nas escolas, surge no sentido de reforçar a participação da comunidade e das famílias na direção estratégica das mesmas promovendo a abertura destas ao meio e a sua integração na vida das comunidades, criando o órgão colegial - Conselho Geral (CG), órgão de direção estratégica responsável pela definição das linhas orientadoras da atividade da escola, assegurando a participação e representação da comunidade educativa, nos termos e para os efeitos do n.º 4 do artigo 48.º da LBSE e em que há, para tal, a representação legal do pessoal docente e não docente, pais e encarregados de educação e alunos. Mas onde está também representada a autarquia e a comunidade local através de representantes de organizações ou instituições sociais, culturais, económicas e científicas da comunidade envolvente.

Com este novo enquadramento legal, as linhas orientadoras da atividade da escola ficam agora a cargo deste órgão, sendo a autonomia entendida como “a faculdade reconhecida ao agrupamento de escolas ou à escola não agrupada pela lei e pela administração educativa de tomar decisões nos domínios da organização pedagógica, da organização curricular, da gestão dos recursos humanos, da ação social escolar e da gestão estratégica, patrimonial, administrativa e financeira, no quadro das funções, competências e recursos que lhe estão atribuídos” (artigo 8º, 1, Cap. II, do Decreto-Lei nº75/2008).

Esta realidade mostra que, a escola, apesar de lhe ser conferida autonomia de acordo com a sua capacidade de execução da mesma, tem contas a dar aos seus “internos” e à comunidade em que se insere.

Com este normativo a autonomia consubstancia-se em muitos instrumentos tais como o PE que já era enquadrado por normativos anteriores, mas também pelo regimento interno (RI); plano anual de atividades (PAA); orçamento; conta de gerência; relatório de autoavaliação, entre outros, o que revela que “a maior autonomia tem que corresponder maior responsabilidade” tal como está expresso no preâmbulo deste normativo.

Em 2012, outro passo no caminho da autonomia escolar é dado em Portugal, através do Decreto-Lei nº137/2012 de 2 de julho, decreto que procede à segunda alteração ao Decreto-Lei nº75/2008 e que confere à escola a possibilidade de estabelecer com outras escolas públicas ou privadas, formas temporárias ou duradouras de cooperação e de articulação a vários níveis podendo constituir parcerias, associações, redes ou outras formas de organização que possam contribuir para a prossecução da garantia do funcionamento em regime de autonomia, administração de gestão.

Em suma, este normativo busca a flexibilidade organizacional e pedagógica vendo-a como condição essencial para a melhoria do sistema público de educação.

Perseguindo o fio condutor que nos é dado pelos normativos legais, em 2015, com o Despacho Normativo nº10-A/2015 de 19 de junho, visa-se melhorar as condições do exercício da autonomia pedagógica e organizativa de cada escola e harmoniza-lo com o regime jurídico da autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos.

Este despacho, que surge no mesmo registo de outros anteriores desde o Despacho Normativo 13-A/2012 de 5 de junho, revela que a concretização da autonomia, exige decisões sustentadas, por parte da escola, tendo a mesma que reunir condições e recursos adequados para tal e pretende, assim, incentivar as escolas por forma a estas progredirem nos seus resultados que são indicativos de boas gestões e orientações pedagógicas, ou seja, este despacho normativo liberta cada vez mais a escola para que possa tomar decisões livres e responsáveis que se adaptem à sua realidade e necessidade, conferindo-lhes, também, condições para tal, nomeadamente o crédito horário que constitui um conjunto de horas atribuído a cada escola e que visa assegurar a implementação de medidas de promoção do sucesso educativo.

Já no ano letivo 2016-2017, através do Despacho n.º 3721/2017, de 7 de abril, é dado um outro passo em Portugal no caminho da autonomia das escolas quando se autoriza a realização de projetos-piloto de inovação pedagógica (PPIP), em regime de experiência pedagógica, durante três anos escolares, projetos esses colocados no terreno em 6 AE a nível nacional.

Tal como se pode ler no site da DGE, que é a estrutura da tutela que coordena e monitoriza os trabalhos através de uma equipa criada para o efeito, com o PPIP visa-se:

“promover o sucesso e a qualidade das aprendizagens de todos os alunos, através do reforço da autonomia das escolas na conceção e adoção de projetos educativos próprios, que poderão passar pela introdução de alterações de âmbito organizacional e pedagógico, nomeadamente ao nível didático e da gestão curricular, que visem responder às suas necessidades específicas e, em

simultâneo, promovam um maior alinhamento das práticas educativas com as dinâmicas da sociedade de hoje.” (<https://www.dge.mec.pt/ppip>)

Desta forma, objetivou-se com os PPIP reforçar a autonomia das escolas para apoiar soluções pedagogicamente inovadoras por forma a estas poderem criar e implementar estratégias alternativas que pudessem melhorar a qualidade da aprendizagem para todos os alunos, sem que no entanto, as condições dadas e estes AE fossem tão díspares das restantes que os resultados obtidos fossem resultado apenas dessas alterações.

Desta forma, a estes 6 AE foi dada a autonomia de reorganização de turmas definindo um currículo adequado, propondo novas metodologias de trabalho e, acima de tudo, podendo definir programas e calendários.

Contudo, tal como se pode ler no artigo académico *Descongelar as pedagogias: introdução de uma nova medida inovadora em Portugal* publicado na revista *Tempos e Espaços em Educação*, foi criado um projeto piloto que apesar de desafiar as escolas a inovar lhes impôs condições, ou seja, estas poderiam adotar todas e quais medidas no campo compreendido dentro de duas condições: 1ª, que essas novas atividades escolares não tivessem um peso orçamental maior do que o previsto e 2ª, que os mecanismos de recrutamento de professores não fossem modificados, o que nos transporta para a visão binomial da autonomia de Barroso (1996) colocando-se uma vez mais a tónica na dualidade entre a “*autonomia construída*” pela escola e a “*autonomia decretada*” pela tutela.

Após esta breve resenha, e em concordância com o apresentado em 2007 num estudo da rede Eurydice, rede europeia que colige e difunde informação comparada sobre as políticas e os sistemas educativos europeus, torna-se explícito que as reformas que à autonomia escolar dizem respeito, não só em Portugal mas em toda a Europa, estão associadas a diversas correntes de pensamento e subdividem-se em 2 etapas.

Assim, nos anos 80, é claro que a autonomia das escolas se associa à causa política de participação democrática, já nos anos 90, está associada, por um lado, à causa da descentralização política e por outro, a crenças de gestão eficiente dos fundos públicos, surgindo a autonomia, na presente década, como instrumento de melhoria da qualidade da educação.

Todavia a autonomia não constitui um fim em si mesmo, ela deve ser encarada apenas como uma forma de as escolas desempenharem melhor a sua função, cabendo à administração educativa uma intervenção de apoio e regulação, ou seja, “o esforço da autonomia não deve ser encarado como um modo do Estado aligeirar as suas

responsabilidades, mas antes pressupõe o reconhecimento de que, mediante certas condições, as escolas podem gerir melhor os recursos educativos de forma consistente como seu projeto educativo”, tal como se pode ler no preâmbulo do Decreto-Lei nº 115-A/98.

1.3 Desafios que se colocam à escola autónoma

É perceptível nos discursos políticos e nos meios de comunicação social que os problemas educacionais existentes, que se consubstanciam nas elevadas taxas de retenção e abandono escolar, podem ser resolvidos através da implementação de um modelo eficaz de gestão escolar (Torres, 2011).

O que se tem assistido nas últimas décadas é que ao mesmo tempo que se declara que a autonomia se deve desenvolver a partir do interior da escola, determinam-se externamente e superiormente os seus limites, ou seja, assiste-se a um hibridismo que por um lado atribui à escola a responsabilidade sobre a sua autonomia e por outro decreta legalmente, através da administração central, os contornos dessa autonomia definindo os termos em que ela pode ser outorgada e neste sentido assiste-se, tal como referenciámos no ponto anterior, ao que Barroso (1996) designa como “*autonomia construída*”, internamente pelas escolas, e “*autonomia decretada*”, pela tutela.

Não obstante esta dualidade acresce o facto de a escola ser uma organização complexa na qual se intersejam múltiplas lógicas de ação e onde coabitam diferentes dimensões que influenciam os processos e os resultados, o que potencia a dificuldade de tornar estas organizações autónomas e consensuais nessa autonomia.

A escola do Século XXI, para fazer face à sua realidade de organização complexa onde chegam cada vez mais públicos também eles complexos e diversos e para dar a resposta adequada a cada aluno que a ela chega tem que se organizar por forma a desenvolver mecanismos que lhe permitam ter sucesso na sua missão.

No Século XXI pede-se à escola que seja bem sucedida na demanda de escolarizar uma diversidade crescente de realidades, à escola exige-se que “responda pelos resultados escolares de todos os alunos, que a todos garanta sucesso” (Fialho, 2017, p.8).

E se, no que toca ao abandono e insucesso escolar, os dois grandes flagelos do nosso sistema educativo, Portugal tem registado melhorias significativas, de acordo com dados retirados da base Pordata, base de estatísticas certificadas sobre Portugal, também

é verdade que continua ainda a ser um dos países da Europa em que estas taxas são mais elevadas.

Deste modo, tomando com referência o ano de 2017 em que a taxa de abandono escolar na União Europeia a 28 (UE28) era de 10,6%, Portugal registou um valor ligeiramente mais elevado de 12,6%, tendo melhorado esse valor no ano seguinte, encontrando-se esta taxa, em 2018, nos 11,8%.

Contudo, não podemos deixar de enfatizar a notória melhoria que se tem vindo a verificar desde a década de 90, tendo-se descido de uma taxa de abandono escolar de 50,0% no ano de 1992, para os atuais 11,8% anteriormente referidos, em 2018.

Também, no que diz respeito à taxa de retenção escolar que se fixava em valores mais levados que a maioria dos países da UE28, vários esforços têm sido feitos no cenário educativo português ao longo dos tempos, dos quais destacamos a criação do programa de Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) em 1996 através do Despacho 147.B/ME/96, de 1 de agosto, inserido nas medidas de inclusão e promoção do sucesso escolar, programa este que se encontra atualmente na sua 3ª geração. Atualmente o programa TEIP está implementado em 137 agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas, ou seja em 16,8% dos estabelecimentos educativos em Portugal, que se localizam em territórios económica e socialmente desfavorecidos, marcados pela pobreza e exclusão social, onde a violência, a indisciplina, o abandono e o insucesso escolar mais se manifestam, tendo como objetivos centrais a prevenção e redução do abandono escolar precoce e do absentismo, a redução da indisciplina e a promoção do sucesso educativo de todos os alunos.

Posteriormente, em 2016, na senda da melhoria do sucesso e da promoção de um ensino de qualidade para todos, num quadro de valorização de igualdade de oportunidades e do aumento da eficiência e qualidade das escolas emerge o Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE), criado através da Resolução do Conselho de Ministros n.º 23/2016 de 24 de março, programa este que esteve em vigor 2 anos letivos (2016-2017 e 2017-2018) e abrangeu 663 agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas, isto é 82% dos estabelecimentos de educação em Portugal.

Neste programa foi, claramente, assumida a necessidade de mobilizar todos os agentes de intervenção comunitária na promoção do sucesso escolar de modo a criar sinergias que potenciem a eficácia das medidas a implementar, assentando no princípio de que são as escolas e comunidades educativas quem melhor conhece os seus contextos, as suas dificuldades e potencialidades, sendo, por isso, quem melhor está preparado para

conceber um Plano de ação Estratégico (PAE), pensado ao nível de cada escola, com o objetivo de melhorar as aprendizagens dos alunos.

Este programa cuja taxa de consecução das medidas propostas pelas escolas esteve acima dos 90%, concentrou-se na sala de aula nos dois primeiros anos de escolaridade, tratando-se desta forma de um programa apostado na prevenção, tendo as medidas implementadas centrando-se em modelos de flexibilização organizacional e curricular, enriquecimento e reforço curricular, trabalho colaborativo, práticas de avaliação de diagnóstico e formativa, intervenções socio-comportamentais e educação parental, segundo dados do relatório anual do PNPSE 2016-17.

Ainda de acordo com este relatório os resultados deste programa foram notórios ao nível da taxa de retenção tendo esta diminuído de 6,9% no ano letivo 2014-15 para 5,4% em 2016-17.

Estes dois programas referenciados (TEIP e PNPSE) constituem exemplos de evidências do esforço que as políticas educativas no nosso país têm levado a cabo para que se escolarize mais e melhor a nossa população e, nesta ótica, o aumento da autonomia dada às escolas (através dos diversos normativos legais e dos projetos tal como o PPIP já referenciado no ponto anterior) constitui, acima de tudo, um desafio.

Desafio, antes de mais, no sentido em que as escolas têm que ter a capacidade de fazer um autodiagnóstico; desafio também pois estas têm que conhecer o meio envolvente o que as ajudará a perceber certas condicionantes a que estarão, certamente, sujeitas, isto é, as escolas terão que proceder a uma análise SWOT, terão de fazer a sua “radiografia” interna e externa, terão de conhecer a sua realidade para poderem agir sobre ela.

A autonomia é ainda um desafio para as escolas pois, perante o conhecimento da sua realidade, devem ter a capacidade de tomar as melhores decisões administrativas, de gestão e pedagógicas que as levarão ao sucesso, independentemente do seu ponto de partida, independentemente do seu capital humano e social.

Em suma, a autonomia constitui-se como um desafio, pois permite às escolas fazer sentir o “efeito-escola”, ou seja, terem efeito sobre a população que servem, levando os alunos ao sucesso independentemente das suas condições de entrada.

A autonomia permite às escolas pensar internamente quais os mecanismos e estratégias pedagógicas a adotar em cada situação, isto é, qual o currículo a construir para atingir tal desígnio, para diminuir ou esbater mesmo as assimetrias existentes à entrada da escolaridade.

Sendo que a escola deve ser entendida como toda a comunidade educativa e não só determinados órgãos desta, a fisiologia da escola a todos terá de fazer sentido e de todos é responsabilidade, devendo ser os processos de diagnóstico e de tomada de decisão processos partilhados.

Tal como o bom funcionamento do nosso organismo depende de todos e cada órgão que o constitui, também o sucesso educativo da escola depende de todos e cada elemento da comunidade educativa que cada vez mais têm voz ativa dentro desta, nomeadamente a associação de pais, o Município e as associações ou coletividades do meio com representação no Conselho Geral (CG) que é o órgão de direção estratégica criado com o Decreto-Lei nº75/2008 de 22 de abril, e que é responsável pelas linhas orientadoras da atividade da escola, assegurando a participação e representação da comunidade educativa, (tal como referido no ponto 1.2 O campo normativo da autonomia escolar).

Desta forma, consideramos que a autonomia também coloca o desafio às escolas de terem um funcionamento orgânico. Não nos podemos esquecer que, na organização escola, todos têm responsabilidades sobre a educação tal como é referenciado no provérbio africano “é necessário uma aldeia para educar uma criança”.

Não podemos mais continuar a pensar a escola como uma instituição meramente executora de diretrizes emanadas da administração central, não podemos mais pensar a escola como uma organização em que todos se limitam a cumprir as diretrizes emanadas da direção, não podemos mais pensar a escola como uma organização em que os professores e outros agentes educativos não são ouvidos, em que as suas posições não são consideradas, uma vez que são eles, muitas vezes, os que mais sentem o pulsar da escola, são eles que, pelo contacto direto e diário com os alunos lhe sentem a “vida” e só assim a escola poderá atingir a sua missão central de a todos fazer aprender tal como refere Roldão (2009).

Por fim, resta-nos considerar que para que se atinja o desiderato do “efeito-escola” é vital que esta assuma, de facto, a sua autonomia. Autonomia essa que se terá de se expressar, inevitavelmente, na construção de um currículo flexível que possa ir ao encontro das necessidades, currículo esse que deixe a uniformidade e abrace a diversidade que à escola se apresenta, currículo esse que possa permitir o desenvolvimento de cidadãos do Século XXI em que o futuro é incerto e as capacidades de adaptação terão de ser múltiplas.

A escola tem, pois, que ser mais flexível e sensível à diversidade de inteligências, ritmos e vontades e tal implica que a escola tem que pensar e praticar uma outra filosofia (Alves e Cabral, 2017).

Capítulo 2 – Currículo

2.1 A mutabilidade do conceito

Procurar a definição do termo Currículo assemelha-se em muitos aspetos à procura do *Santo Graal* da educação, não existindo uma definição que aglutine todas as ideias pelo que o termo se caracteriza pela sua complexidade e ambiguidade.

Malta (2013), refere que já foram propostas cerca de trinta definições diferentes de currículo por diversos autores, ao longo dos tempos, estando cada uma delas associada, de forma explícita ou não, com uma época histórica e/ou com uma corrente pedagógica/ideológica.

Se atendermos à sua origem, a palavra currículo deriva do latim *curriculum*, originada do verbo latino *currere*, que significa correr e podemos afirmar que no decurso desta “corrida” nos vamos construindo e acabamos por nos tornar quem somos (Silva, 2000).

Numa aceção mais tradicional/formal e generalista Ribeiro (1999) considera o currículo como “um conjunto estruturado de matérias e de programas de ensino num determinado nível de escolaridade, ciclo ou domínio de estudos” (p.12), estando estes organizados por disciplinas e/ou áreas de estudo que se inserem num sistema e que pode apresentar-se prescritivo.

Também as definições de currículo propostas ao longo do século passado por Tyler, Belth, Phenix, Taba, D’Hainaut e Johnson, entre outros, citados por Pacheco (2005) reduzem o currículo a uma intenção prescritiva, de uma formação antecipadamente determinada, geralmente traduzida num plano de estudos estruturado e organizado na base de “objetivos-conteúdos-atividades-avaliação”, como podemos ver pelas definições de Phenix (1958), segundo Pacheco (2005), quando ele vê o currículo como

um modelo organizado do programa educacional da escola que descreve a matéria, o método e a ordem do ensino - o que, como e quando se ensina, ou pelo olhar de Johnson (1977) que ainda segundo Pacheco (2005) encara o currículo com uma série estruturada de resultados de aprendizagem que se têm em vista. O currículo prescreve (ou, pelo menos, antecipa) os resultados do ensino; não prescreve os meios.

Não obstante o termo apenas ter tido lugar no dicionário nos anos 60, desde o início do Século XX que a história do currículo se vem escrevendo estando o termo associado a Bobbit que é considerado o “pai” do currículo em educação, tendo este lançado o livro *The Curriculum* (1918) e *How to make a Curriculum* (1924) onde avança a definição de currículo segundo duas perspetivas diferentes. Assim Bobbit refere que o currículo

“é todo o leque de experiências, sejam estas dirigidas ou não, que visam o desdobramento das capacidades dos indivíduos ou a série de experiências instrutivas conscientemente dirigidas que as escolas usam para completar e aperfeiçoar o desdobramento, sendo que quando engloba tanto experiências dirigidas como não dirigidas então os seus objetivos são todo o leque de capacidades humanas, hábitos, sistemas de conhecimento etc., que cada indivíduo deve processar”(Bobbit, 2005, p 43).

Nas suas obras, Bobbit, transparecem também as ideias de Tyler (autor do manual *The principles of scientific management*, editado em 1911) quando compara a escola à fábrica, a matéria-prima à criança que se está a moldar até se formar um adulto que será o produto final, sendo o professor o operário que leva a cabo a missão de moldar a matéria-prima, tornando-se evidente, nesta aceção, que os holofotes incidem sobre o produto em detrimento do processo sendo o currículo altamente prescritivo e em comunhão com as tendências behavioristas que ganham expressão na época.

Anos depois Tyler, no manual *Basic principles of curriculum and instruction*, editado em 1949, foca-se em 4 questões centrais que o mesmo considera que devem ser respondidas para que se possa desenvolver o processo de elaboração do currículo: i) *que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir?* ii) *que experiências educacionais podem ser oferecidas que possibilitam a consecução desses objetivos?* iii) *como podem estas experiências educacionais ser organizadas de modo eficiente?* iv) *como podemos determinar se esses objetivos estão sendo alcançados?*

Ou seja, segundo Tyler, o currículo, no seu processo de elaboração, deverá passar pelas fases: enunciar objetivos – selecionar experiências – organizar experiências – avaliar,

constituindo-se a elaboração e explicitação de cada fase os Princípios de Tyler, sendo que para este a primeira fase é a crucial e dela dependem as restantes.

Tyler nas suas obras conclui também que cada escola deverá dar uma resposta diferente às situações a que se encontra exposta, uma vez que estas são necessariamente diferentes negando, desta forma, a ideia de currículo uniforme e destacando que se devem definir objetivos educacionais o que levou a que na década de 50, década em que se assiste a uma multiplicidade de investigações sobre o currículo, nascesse o paradigma da educação por objetivos, ideia esta que assenta no que especialistas de várias universidades dos Estados Unidos, liderados por Bloom, apresentam em 1956 em *Taxonomy of educational objectives*.

Contudo, para além destas noções que são, na sua maioria, formatadas e restritas, outras há que apresentam fluidez no termo como a de Foshay (1969) quando define currículo como o conjunto de todas as experiências que o aluno adquire sob a orientação da escola ou como a de Saylor (1966) quando afirma que o currículo engloba todas as experiências de aprendizagem que o aluno vivencia e que são proporcionadas pela escola.

Como se torna já evidente, no que concerne à sua definição o termo currículo é polissémico, refletindo a sua evolução e complexidade. Esta polissemia é forjada pelo percurso histórico, social, cultural e político em que este se desenvolve o que torna o conceito difícil de estabelecer, face aos diversos ângulos envolvidos. Também se potencia a sua polissemia pois a sua caracterização depende do foco de incidência e do grau de abrangência com que se está a fazer a análise do termo.

O facto de que o currículo não é inócuo e se insere em diversos quadrantes, nomeadamente o social, é evidente na obra de Ivor Goodson, *A Construção Social do Currículo*, quando este autor considera que:

“O currículo escolar é um artefacto social, concebido para realizar objetivos humanos específicos. Mas, até à data, na maior parte das análises educativas, o currículo escrito – manifestação extrema de construções sociais – tem sido tratado como um dado. Por outro lado, não pode deixar de levantar alguns problemas o facto de ter sido tratado como um dado neutro, que se encontra integrado numa situação, essa sim, significativa e complexa”. (Goodson, 1997 p.17)

Destaca-se, desta forma, que o autor considera que o currículo possui uma carga intencional sim, mas sempre contextualizada.

Sendo que estas definições levam à noção de currículo para além da noção de conjunto de conteúdos estruturados e organizados, prescritos num sistema Top-Down da tutela para a sala de aula levando-a à abrangência de tudo o que acontece na Escola.

Segundo Gimeno (1988) um currículo não se elabora no vazio nem tão-pouco se organiza arbitrariamente, segundo o autor o currículo surge com “seleção cultural estruturada sob condições psicopedagógicas dessa cultura que se oferece como projeto para a instituição escolar” (p.42). “O currículo é a expressão da função socializadora da escola, é um instrumento imprescindível para compreender a prática pedagógica, ... e é o ponto central de referência para a melhoria da qualidade de ensino” (p.36).

Contudo, segundo Pacheco (2005) pode afirmar-se, sem que isso signifique a resposta à questão – O que é o currículo?, que o currículo se define em função destas asserções: “é um projeto com itinerários de formação; é um projeto cultural com identidades no tempo histórico e no espaço social da sua construção; é um projeto ideológico que ocorre no contexto de uma dada organização” (Pacheco, 2005, p.8), clarificando, ainda, que a definição de currículo apresenta dificuldades não só terminológicas e de definição de um campo epistemológico mas também dificuldades relacionadas com a complexidade da teoria e da abstração, avançando que se pode definir currículo como “um projeto cujo processo de construção e desenvolvimento é interativo e abarca várias dimensões implicando unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível do plano normativo, ou oficial, e o nível do plano real, ou do processo de ensino-aprendizagem” (p.39).

Este autor, ao discutir o conceito, enfatiza ainda a sua evolução referindo a existência de duas linhas de pensamento, uma que põe a sílaba tónica numa posição mais formal de currículo, vendo-o como um plano previamente estruturado e a outra, mais informal, que encara o currículo como um processo decorrente da aplicação do referido plano, ou seja, mostra a dicotomia reinante.

Todavia, cada vez mais se assiste a uma notória aceitação de que o currículo já não é mais entendido como um conceito técnico voltado apenas para métodos e técnicas e, como afirma Moreira e Silva (2009):

“O currículo não é um elemento inocente e neutro na transmissão desinteressada de um conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares. O currículo produz visões individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma

história vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação” (Moreira e Silva, 2009 p.8)

tornando-se evidente que para os autores, o currículo tem forçosamente um enquadramento social e cultural, o que faz com que ao tentarmos compreender a sua real dimensão devemos conseguir abranger todo o contexto que o envolve.

Progressivamente, a definição tem-se vindo a enriquecer com outros elementos que aparecem ao lado das experiências de aprendizagem, na procura de seu sentido mais exato e mais completo.

Também para autores como Roldão, o currículo é algo dinâmico cujas mutações resultam da ação de diferentes quadrantes e sobre eles tem efeito, tornando-se visível esta posição quando Roldão (2013) refere o currículo como “um corpo de conhecimentos de vários níveis e tipos, valores, técnicas (e outros) que cada sociedade considera que precisa para sobreviver e de que cada um dos seus membros precisa de se apropriar para nela se integrar de forma satisfatória” (p.131).

Roldão (2017) considera que o currículo é o que se institui socialmente como necessário à funcionalidade social e individual de um dado tempo e contexto e que cabe à escola garantir e organizar. “O que se considera desejável varia, as necessidades sociais e económicas variam, os valores variam, as ideologias sociais e educativas variam e/ou conflituam num mesmo tempo – e o currículo escolar corporiza, ao longo dos tempos e em cada contexto, essa variação e essa conflitualidade.” (p.7)

Em suma, após esta breve análise ao termo “currículo” aflora que, apesar da sua polissemia estar ligada a muitos fatores, todos eles encontram a sua génese na sua centralidade, o que o torna um campo em constante problematização.

2.2 As Teorias do Currículo

Como diferentes são as visões do conceito de currículo, sobre o que ele é, o papel que tem, quem o influencia e sobre ele decide, foram surgindo, ao longo dos tempos, várias teorias curriculares ou perspectivas curriculares, isto é, várias foram as correntes pedagógicas que abordaram a sua ideologia, dinâmica, funções e sua forma de legitimação.

Esta é também a visão de Neto (1999) quando considera que as teorias curriculares discutem as modificações que as diferentes concepções curriculares têm sofrido ao longo do tempo, constituindo aquilo que hoje se conhece sob a denominação de “História das Teorias do Currículo”, para este autor as teorias curriculares são definidas como um

“amplo campo de conhecimento que se vale ora da sociologia, ora da história, ora da pedagogia, ora da epistemologia, ora da linguística – e todas elas nas suas variadas escolas, tendências e perspectivas – para descrever, analisar – e, às vezes, intervir sobre – aquilo que é tomado como conteúdo e prática de uma cultura e é trazido, explícita ou implicitamente, para ser ensinado na escola e que vem sendo designado, nos últimos quatrocentos anos, de currículo” (p.94).

No que concerne a esta temática também Pinar (2007) não se distânciava considerando este autor que a teoria do currículo está relacionada fundamentalmente com a descoberta e a articulação do “significado educacional”. O autor considera que essa descoberta e articulação acontece em determinado momento histórico, momento esse que está sempre em transformação e que acontece tanto em nós, como no outro, como na sociedade em geral.

Também Pacheco (1996; 2005; 2018) se debruçou sobre as teorias do currículo considerando que estas têm a função de descrever e compreender os fenômenos educativos. Para este autor as teorias do currículo, como qualquer outra teoria, “tem a sua origem no pensamento, na curiosidade, na atividade e nos problemas humanos. Uma teoria não consiste em fazer abstrações estranhas, senão o que se procura é que nos sirva para compreender certas situações.” (Pacheco, 2018, p. 64)

Já para Gimeno (1998), segundo Fernandes (2011), as teorias do currículo são “mediadores (...) entre o pensamento e a ação dos professores” considerando que tanto professores como alunos são destinatários do currículo e sustentando que “os contextos e os sujeitos que nele intervêm para além de serem transformados, naturalmente também transformam o projeto cultural que configura o currículo” (p. 47).

Assim, e ancoradas em diferentes correntes de pensamento surgiram, ao longo dos tempos, diversas teorias curriculares das quais são exemplo as teorias dos tradicionalistas, dos empiristas conceituais e dos reconceptualistas, estando estas na base das três principais teorias curriculares sistematizadas por Pacheco (1996; 2005): a teoria técnica; prática e crítica, que se sistematizam na tabela que se segue.

Tabela 2 – Teorias curriculares

Teorias Curriculares	Técnica	Prática	Crítica
Conceito de currículo	Currículo como algo formatado num conjunto de conteúdos organizados em disciplinas	Currículo como projeto ou hipótese de trabalho	Currículo como ação ou praxis
Ação e interesse	Tecnicista	Racional	Emancipatória
Discurso	Científico	Humanista	Dialético
Modo de organização	Burocrático	Liberal	Democrática e participativa
Legitimidade	Normativa	Processual	Discursiva

Fonte: Adaptado de Tomaz Tadeu da Silva, 2001

Fazendo uma análise cronológica das teorias curriculares, as teorias técnicas foram promovidas na primeira metade do Século XX sobretudo, tal como referimos anteriormente, por Bobbit, o “pai” do termo currículo. Para este autor os responsáveis pelo currículo deviam organizar o processo de ensino-aprendizagem tal como um engenheiro planeia o traçado de uma estrada, ou seja, de modo a ser o mais eficiente possível e, dentro deste quadro, associava as disciplinas curriculares a uma questão puramente mecânica.

Nesta perspetiva o sistema educativo e industrial estavam ligados sendo uma altura em que Taylorismo (modelo de administração desenvolvido norte-americano Frederick Taylor (1856-1915), considerado “o pai da administração científica”) era o paradigma da administração científica, com a máxima do ambiente produtivo assente num trabalho repetitivo e na produção em massa.

Desta forma estava subjacente ao currículo uma legitimidade normativa, sendo este encarado como uma listagem de assuntos impostos que eram ensinados pelo professor e memorizados e repetidos pelos alunos, isto é, elaborar/organizar um currículo tornava-se algo meramente burocrático e o ensino estava centrado no professor que executava o superiormente determinado.

O currículo era uma questão de organização e ocorria de forma mecânica e burocrática e, de acordo com Silva (2007) Bobbit defendia que o sistema educativo deveria começar por estabelecer de forma precisa quais seriam os seus objetivos, baseando-se estes num exame daquelas habilidades necessárias para exercer com eficiência as ocupações profissionais da vida adulta.

Em relação à teoria prática, que se enquadra nos chamados empiristas conceptuais, a voz de Schwab será das mais marcantes. Segundo Pacheco:

“para Schwab (...), o currículo não é necessariamente um conjunto de objetivos (...) nem é necessariamente o mesmo para os alunos de uma determinada idade e com uma determinada experiência. Por isso, qualquer reflexão sobre o currículo faz-se na inter-relação entre fins e significados, pois o movimento linear dos fins para os significados é absurdo”. (Pacheco, 2005, p.101)

Corroborando a posição de Schwab, Pacheco (2005) continua referindo que a teoria curricular não pode contribuir para legitimar a linearidade de todo um processo desde a enunciação de objetivos até à sua avaliação, referindo que Schwab argumenta que “o processo de desenvolvimento do currículo deve ser feito na “diversidade” e “localidade” através das “artes da prática”, ou seja, prudência e deliberação” (p.102).

Neste sentido Pacheco (2005) refere ainda que para Schwab a resposta à pergunta “quem elabora o currículo?” é perentória: o professor.

Esta teoria curricular lança, assim, um olhar sobre o currículo como um projeto ou hipótese de trabalho que poderá e deverá ser construída e interpretada pelos professores no terreno de diferentes modos e de forma a poder dar resposta a diferentes contextos.

Nesta teoria o próprio processo legitimaria o currículo, fazendo-o aproximar-se das necessidades sentidas, deixando-se, desta forma, o discurso científico presente na até então enraizada teoria técnica e abrindo-se portas a um discurso mais humanista e racional.

Já na teoria curricular prática o currículo é visto como ação ou *praxis* e reflexão, sendo os professores considerados co-responsáveis pela definição curricular (Pacheco, 1996), uma vez que estes são portadores de uma consciência crítica, sendo a legitimação do currículo discursiva.

Esta teoria curricular tem sido, segundo Pacheco (2005), um dos mais fortes baluartes da construção teórica do currículo e “com os contributos conceptuais da pós-modernidade e do pós-estruturalismo, a teorização crítica adquire um sentido cada vez

mais relevante, originando o que Tadeu da Silva (2000) designa por teoria pós-crítica” (p.103). Neste sentido, poder-se-á argumentar que a teoria crítica desempenha um papel fundamental na reconstrução da educação, pois, não sendo uma ciência baseada no interesse técnico, é uma ciência crítica que persegue um interesse educativo de desenvolvimento da autonomia racional e de formas democráticas da vida social.

Desta forma, torna-se claro que mais do que procurar um quadro definido para as teorias curriculares há que ter consciência de que o campo curricular se tem encontrado numa interessante encruzilhada, pois, se por um lado se tornou no centro da ação educativa, por outro está num palco de permanentes conflitos, políticos, económicos, sociais e culturais, pelo que este enquadramento justifica que as opções curriculares sejam um projeto de formação histórica e social.

2.3 A evolução curricular em Portugal

Tal como já referido anteriormente, o currículo em Portugal, teve durante Séculos, um traço de marcada centralização, tendo a inversão desta tendência começado a apresentar-se como um caminho cada vez mais necessário e inevitável, a partir da década de 70, com expoente máximo em 1986 com a aprovação da já refira LBSE que se constituiu como a charneira na mudança curricular.

Desta forma, com a LBSE, a educação escolar passou a apresentar-se dividida em ensino básico (EB) (com a duração total de 9 anos divididos em 3 ciclos com durações e propósitos diferentes) ensino secundário (ES) (com duração de 3 anos) e ensino superior, sendo que a escolaridade obrigatória se atinge com a conclusão do ensino básico (com 9 anos de escolaridade/15 anos de idade).

Em 29 de agosto de 1989, surge o Decreto-Lei nº 286/89, que introduz a primeira reforma à estrutura curricular proposta pela LBSE para o EB e ES e que tem em consideração tanto as propostas apresentadas pela Comissão de Reforma do Sistema Educativo bem como o parecer que sobre elas produziu o Conselho Nacional de Educação.

A estrutura curricular aprovada com este normativo legal procurou dar resposta às exigências que, tanto no plano nacional como internacional se colocaram ao sistema educativo português, ou seja, “a construção de um projeto de sociedade que,

preservando a identidade nacional, assuma o desafio da modernização resultante da integração de Portugal na Comunidade Económica Europeia”, tal como se pode ler no preâmbulo do referido Decreto-Lei.

Mas, e apesar de com este normativo se ter caminhado no sentido da diversidade não se abandonou, de forma efetiva, a visão do currículo padronizado uma vez que continuou ancorada numa racionalidade vigente e na legitimidade normativa.

Já em 2001, através do Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de janeiro, reorganiza-se o currículo do EB, surgindo, com esta lei, a necessidade de a escola construir projetos de gestão flexível do currículo, na procura de respostas adequadas às necessidades dos alunos e aos seus contextos e assim se apresentam alguns acordes na melodia da substituição da visão redutora do currículo emanado do poder central pela nova perspetiva que propõe a articulação entre a matriz curricular nacional e os projetos curriculares de escola.

Mas se as diversas políticas educativas em Portugal permitiram a extensão temporal da escolaridade, que evoluiu desde os 3 anos, no Estado Novo, até aos 12 anos, em 2009 com a Lei nº85/2009 de 27 de agosto, facto é que, devido a permanecerem ancoradas a uma visão centralizada e burocrática, apesar de terem promovido a frequência escolar não têm sido capazes de promover a verdadeira inclusão e sucesso, apresentando-se como um fator de segregação quando pretendem “que todos os alunos obtenham os mesmos conhecimentos e os mesmos resultados”, pois “promover o sucesso educativo dos alunos implica a diversificação curricular” (Pacheco, 2008, p.330) e não a uniformização curricular.

O enraizamento desta forma de estar na educação pelos seus diversos atores, desta dificuldade em cortar o cordão umbilical da centralidade cega, pelos mais diversos motivos, tem-se traduzido, ao longo dos tempos, numa elevação dos índices de retenção e abandono escolar devido ao facto de a escola, apesar de estar inserida numa sociedade que sofreu transformações significativas ter continuado a utilizar as mesmas estratégias, metodologias e ação pedagógica ao longo dos tempos, ou seja, a gramática escolar, estabelecida há décadas não sofreu alterações significativas continuando a estruturar-se/organizar-se à luz dos mesmos padrões, apresentando-se, por tal, desajustada e incapaz de dar resposta a esta nova realidade (o termo *gramática escolar* corresponde à tradução da metáfora *grammar of schooling* de Tyack e Tobin de 1994).

O ecossistema pedagógico que são as escolas deste Século é cada vez mais heterogéneo e essa heterogeneidade “põe em evidência o desajuste de um modelo baseado na pedagogia coletiva e no ensino da mesma coisa, ao mesmo tempo e da mesma maneira,

a uma classe de alunos” (Barroso, 1999, p.132) e pressupõe a existência de diversidade de soluções, pluralidade de iniciativas e variedade de formas, de acordo com a especificidade de cada situação, por forma a garantir a igualdade de acesso e de sucesso de todas as crianças e jovens e, cada vez mais, emerge como vital, a inclusão social da escola e a sua capacidade de se contextualizar localmente, transformando assim o problema da heterogeneidade dos alunos num recurso a ser explorado.

Por tal, é fundamental, mais que nunca, entender-se que mais do que um sistema educativo o que existe “são escolas que, integradas em comunidades com situações e desafios muito diversificados têm necessariamente que ser diferentes umas das outras e trabalhar com base em projetos que respondam diretamente às necessidades e aos anseios evidenciados por cada comunidade”, isto é, “uma grande diversidade de situações implica a adoção de um conjunto variado de meios e de metodologias capazes de definirem respostas e soluções que são elas mesmo necessariamente muito diversificadas” (Grilo, 2002, pp.50–55).

Também Bolívar (2016) considera que “una escuela para todos ya no puede ser uniformada, debe reconocer formas diferenciales de atender y personalizar los aprendizajes de cada alumno” (p.7).

Neste quadro, assume-se como necessário que a escola, não só, consiga sentir e perceber criticamente o pulsar da sociedade para se poder redefinir, como também que lhe seja dado espaço para emergir do nível macro do estado, em que está inserida há décadas e assim poder definir as suas linhas de atuação, atendendo a um nível micro, ou seja, o nível de cada sociedade/comunidade em que se insere, pois, se se alterar a gramática secular que vigora, então outra escola é possível e “tal está ao alcance dos que estão dispostos e disponíveis para ler, refletir, interagir, trabalhar de outro modo” e “alterar a gramática é, pelo menos, requerer que se altere o modo de gestão do currículo prescrito” tendo o modo de trabalhar dos professores e alunos que se inscrever em “paradigmas mais interativos e colaborativos” (Alves, Formosinho & Verdasca, 2016, pp.16-18).

Convém referir também que as questões relacionadas com a diferenciação curricular não são uma realidade exclusiva do nosso país e apareceram, nas sociedades ocidentais, na segunda metade do Século XX, como resultado do aumento da escolaridade obrigatória e do acesso massificado à educação, sendo evidentes, neste contexto, algumas linhas de evolução na política educativa a nível internacional e, por consequência, nos sistemas educativos nacionais (Roldão, 2006), nomeadamente, o

reconhecimento da necessidade de a escola, no campo curricular e organizacional, ver reforçado o seu papel decisor e o facto da uniformização dos currículos existente nos sistemas educativos centralistas e rigidamente organizados estar inadequado à realidade, devendo quem tem poder decisivo perguntar-se, primeiro que tudo, o que ensinar e porque dar preferência a determinados assuntos em detrimento de outros, segundo Kliebard (1992) citado por Pintassilgo (2007).

Sendo o currículo um “alfabeto social e cultural” (Silva, 1996, p.83) este inclui em si um conjunto de regras e padrões socialmente válidos que definem a maneira como pensamos, agimos, sentimos e falamos, para além do nosso olhar sobre o mundo e nós próprios. O currículo torna-se, desta forma, o terreno privilegiado para a produção e mobilização de conhecimento e não apenas uma correia de transmissão de cultura e é sobre este que a política educativa mais recente está a incidir, por forma a poder adequar a escola às necessidades do meio onde se insere.

Assim, no âmbito das prioridades definidas no Programa do XXI Governo Constitucional para a área da educação surge na cena política portuguesa, a 5 de julho, o Despacho n.º 5908/2017, que autorizada, em regime de experiência pedagógica no ano letivo 2017-2018, a implementação do projeto de autonomia e flexibilidade curricular dos EB e ES.

Este Despacho constitui-se como mais um passo em frente no longo caminho da descentralização curricular no nosso país, assumindo a centralidade das escolas e permitindo-lhes a possibilidade de gerirem até 25% do seu currículo de forma flexível e contextualizada, tentando-se, desta forma, ir ao encontro das reais necessidades do meio e, por consequência, da escola, visando sempre, como não poderia deixar de ser, a promoção de melhores e mais significativas aprendizagens indutoras do desenvolvimento de competências (Despacho nº5908/2017).

Capítulo 3 - Flexibilidade Curricular

3.1 A centralidade da mudança de paradigma curricular no Século XXI

A centralidade da mudança de paradigma curricular ao qual se assiste neste século está estreitamente relacionada com a emergência da autonomia escolar (abordada no capítulo anterior) no sentido em que esta deverá permitir à escola decidir sobre questões administrativas e de gestão, mas também, e não menos importante (se não mesmo mais importante) sobre o seu currículo.

Uma consideração que nos parece importante fazer neste momento é que a escola portuguesa é uma escola que foi pensada no Século XIX, que se alicerça na pedagogia de professores do Século XX para tentar educar alunos do Século XXI, logo, à luz deste enquadramento é vital a necessidade de se alterem muitos paradigmas no que à educação diz respeito, nomeadamente o paradigma curricular.

No Século XXI as escolas, os alunos, as aspirações e os contextos são diferentes e por tal se exige políticas e práticas locais de diferenciação positiva, que incrementem a autonomia escolar no sentido de capacitar a escola no desenvolvimento de competências de criação de respostas curriculares adequadas a cada situação.

Há que diferenciar pela inclusão, há que metamorfizar para se sair do estágio de “*pedagogia de transmissão*” e se atinja o de “*pedagogia de produção*” (Alves e Cabral, 2017).

Assistindo-se àquilo a que Nóvoa (2006) designa de “*transbordamento curricular*” quando nos mostra que o facto de a escola estar massificada, de o conhecimento e as formas de lhe aceder terem nos últimos tempos registado um crescimento exponencial, aliado ao facto de à escola se solicitar (segundo uma tendência socio-histórica) que faça e dê resposta a tudo o que as outras instâncias sociais deixaram de fazer, devido a tudo o anteriormente apresentado, é urgente repensar curricularmente a escola.

E pensar curricularmente a escola é pensar, tal como defende Roldão (2017), algumas das questões curriculares clássicas que se prendem com “*o quê*” do currículo, o que se deve ensinar, e o “*para quê*” que justifica as opções de fundo da escolha anterior.

A autora prossegue defendendo que, se atentarmos nas grandes reformas curriculares do sistema educativo em Portugal, já motivo de análise anterior neste estudo, existiram *grosso modo*, duas grandes orientações: i) a primeira onde o currículo era entendido como processo de construção de conhecimento e da apropriação das aprendizagens pelo alunos; ii) e a segunda onde o entendimento sobre o que é o currículo passou a considerar dimensões de formação transversais, nomeadamente no domínio das competências para a vida, práticas de equidade e exercício de cidadania.

Atualmente, estas últimas dimensões curriculares são dados adquiridos, pois a escola é promotora de “justiça social” e de igualdade de oportunidades (Machado, 2017).

Contudo a rutura com o currículo prescrito não se processa apenas no ato legislativo, ele carece de um processo de construção por parte de cada escola “onde se jogam as capacidades individuais e a capacidade coletiva para ensaiar as “*novas*” possibilidades legalmente “*permitidas*”, aprender com eventuais erros do percurso e celebrar os seus êxitos” (Machado, 2017, p.35).

Se a escola permanecer no seu registo de imutabilidade e rigidez curricular, se não tiver a capacidade de alterar a sua organização e as suas práticas, permanecerá, tal como defende Formosinho (2016), uma escola vocacionada para o aluno médio, deixando de fora quem se desvia desse padrão e, neste sentido, uma escola que vai potenciar as desigualdades.

Perante as exigências que se apresentam ao cidadão no Século XXI não podemos mais viver sobre o peso cultural e social de uma tradição que vê ainda o resultado da oferta curricular indiferenciada, que é o insucesso e abandono escolar, como uma inevitabilidade, como algo natural (Alves e Cabral, 2017).

Pelas evidências já apresentadas, cada vez mais se torna inquestionável que as escolas podem e devem fazer a diferença, que mais do que isso, é pelas escolas, em articulação com toda a comunidade em que se inserem, que se deve fazer essa diferença.

Todavia, para que essa diferença se faça, para que as assimetrias existentes à entrada do percurso escolar se esbatam e todos os alunos possam ser conduzidos ao sucesso é urgente a mudança de paradigma curricular, pois o percurso do sucesso certamente será diferente para cada um deles, dependendo do seu ponto de partida, das suas capacidades e das suas aspirações sendo, neste sentido, emergente repensar/reconstruir, de forma concertada, o(s) currículo(s) escolar(es), algo que vai mais além (e é mais profundo e estruturante) do que o simples facto de legislar no sentido de diversificar a oferta formativa das escolas, tal como refere Roldão (2017) “promover com mais eficácia e

qualidade o sucesso da aprendizagem de todos os alunos problema maior do nosso sistema de ensino” (p.200).

3.2 O currículo e as competências do Século XXI

Para além da Escola se inserir numa sociedade que está em constante e rápida mudança, acresce o facto de esta ser cada vez mais inclusiva, diversificando-se os pontos de partida.

Esta realidade põe em evidência que trilhar um caminho singular para todos apenas poderá potenciar as desigualdades iniciais quando se pretende cada vez mais que a Escola tenha a capacidade de atenuar essas assimetrias, promovendo a equidade e o real sucesso de todos.

Assim, assiste-se ao cenário de à escola ser posto o desafio de a todos receber e de a todos munir de competências que se coadunem com a sociedade do Século XXI, logo repensar a tríade – leitura, escrita e aritmética – em que se sustentou o sistema de educativo em Portugal ao longo de décadas é urgente e fundamental pois, a sociedade atual pede cidadãos conhecedores sim, mas também cidadãos que tenham pensamento crítico (que saibam resolver problemas), que sejam criativos (que saibam pensar fora da caixa), que tenham capacidade de comunicação (que saibam transmitir as suas ideias) e de colaboração (que saibam trabalhar de forma colaborativa), ou seja, que revelem os 4 C das habilidades do Século XXI ¹: 1- Pensamento Crítico; 2- Criatividade; 3 – Colaboração; 4 - Comunicação.

Neste enquadramento, já em 1999 a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) enunciou quatro pilares para a educação do Século XXI: i) *aprender a conhecer* (adquirir instrumentos de compreensão); ii) *aprender a fazer* (para poder agir sobre o meio envolvente); iii) *aprender a viver juntos* (cooperação com os outros em todas as atividades humanas) e iv) *aprender a ser* (conceito principal que integra todos os outros). Estes pilares enquadram o que a UNESCO defende serem competências fundamentais para um cidadão no século XXI e que se ancoram na

¹ O termo “os 4 C” vem do inglês, pois descreve as quatro competências fundamentais para o século 21, que em inglês são “*critical thinking*” ou pensamento crítico, “*collaboration*” ou colaboração, “*communication*” ou comunicação e a competência central – “*creativity*” ou criatividade. Estas competências estão identificadas no livro digital “Educação para a Vida e para o Trabalho: Desenvolvendo Transferência de Conhecimento e Habilidades do Século 21”, resultado de um estudo feito pelo National Research Council.

suposta capacidade que a escola terá em resolver problemas sociais operacionalizando-se tal capacidade, nos dias de hoje no terreno, na educação para a cidadania, que se desdobra em diversas áreas temáticas, que se têm vindo a agregar ao currículo, de forma transversal ou não, através de diferentes normativos legais, nomeadamente o Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho.

Neste enquadramento, o sistema educativo tem vindo a dirigir esforços no sentido de quebrar amarras com o seu modo de atuação de décadas, em que, apesar de haver algum suporte legal para o desenvolvimento de competências de uma cidadania ativa, se debruçou essencialmente sobre o domínio do *aprender a conhecer* e, em menor escala, do *aprender a fazer*. Contudo estas aprendizagens, direcionadas para a aquisição de instrumentos de compreensão, raciocínio e execução, não podem ser consideradas completas sem os outros 2 domínios de aprendizagem muito mais complexos de explorar e/ou construir e, desta forma, ao longo dos últimos anos, tem-se visto na escola o ecossistema privilegiado por natureza para fazer a integração dos 4 pilares, alocando-se, cada vez mais a esta a responsabilidade de dotar os indivíduos de competências sociais.

Ainda no que a competências do Século XXI diz respeito, e que o currículo deverá permitir desenvolver, também a Comissão Europeia (2008) as definiu, sendo estas um total de 8: i) comunicação na língua materna, ii) comunicação em línguas estrangeiras, iii) competência matemática e competências básicas em ciências e tecnologia, iv) competência digital, v) aprender a aprender, vi) competências sociais e cívicas, vii) espírito de iniciativa e espírito empresarial, viii) sensibilidade e expressão culturais.

Dando-lhe uma outra roupagem, também para a OCDE (2009 e 2018), o cidadão do Século XXI deve ser proficiente nas áreas da leitura, matemática, ciências, resolução colaborativa de problemas e literacia financeira; deve ser capaz de pensar de forma crítica e reflexiva, desenvolver processos criativos na resolução de desafios e contribuir ativamente para o desenvolvimento económico e social.

Deste modo, ao olhar para as orientações internacionais e para as políticas educativas em Portugal ao longo dos últimos anos, assistimos, claramente, a diversos normativos legais que têm contribuído para que se consubstancie a mudança de paradigma de escola, nomeadamente o Decreto-Lei nº 74/2006 de 24 de março, que aponta para a transição de um sistema baseado na ideia da transmissão de conhecimentos, com um currículo muito uniforme, para um sistema baseado no desenvolvimento de competências e culminando-se no Despacho nº 6478/2017 de 26 de julho que define o

Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, identificando 10 áreas de competências: i) linguagens e textos; ii) informação e comunicação; iii) raciocínio e resolução de problemas; iv) pensamento crítico e pensamento criativo; v) relacionamento interpessoal; vi) desenvolvimento pessoal e autonomia; vii) bem-estar, saúde e ambiente; viii) sensibilidade estética e artística; ix) saber científico, técnico e tecnológico e x) consciência e domínio do corpo.

Face a este cenário, e para que a escola consiga este desígnio de dotar os cidadãos destas competências, o currículo não pode mais ser uniforme.

Cada escola terá que conhecer a sua realidade e face a esta terá que definir a sua estratégia de atuação e, desta forma, torna-se fundamental que a escola, tal como refere Alarcão (2001), se inscreva cada vez mais numa conceção de “escola reflexiva”, que se vê como uma organização que continuamente se pensa a si própria e se confronta com o desenrolar da sua atividade num processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo e seja, seguindo o fio condutor apresentado por Leite (2003), uma escola “curricularmente inteligente”, isto é, uma escola que não se limita a administrar uniformemente o conhecimento, numa lógica de pensamento linear e convergente, mas sim uma escola que ao ser parte integrante de uma sociedade “promove práticas onde se desenvolve a criatividade e competências de ordem cognitiva, afetiva e social” estando, segundo esta autora, associada à ideia de “autonomia escolar dos professores, significando essa autonomia um maior conhecimento do contexto em que se está inserido e dos objetivos que se desejam alcançar”(pp.124-125).

E se é necessário mudar o paradigma vigente no palco curricular, alterando aquilo que até aqui pouco mais tem sido que um currículo singular no palco nacional para algo que deverá ser diverso e em constante construção/reflexão servindo a realidade em que se insere, há que ter presente que as mudanças são sempre processos coletivos que exigem, portanto, um “profissionalismo interativo” tal como Fullan e Hargreaves (2000) defendem quando falam de uma escola como uma organização aprendente, isto é, a ação educativa e o currículo no qual ela se inscreve, deve ser resultante de um trabalho de uma equipa que se compromete coletivamente nas decisões educativas e curriculares, ou seja, o currículo é um projeto de formação sempre flexível, sempre em construção, que, apesar de possuir uma referência nacional, é sujeito a processos de adequação ao contexto em que acontece.

Só uma construção mais local do currículo viabiliza que o aluno se aproprie verdadeiramente deste e consiga, de forma efetiva, desenvolver as competências que

estão inscritas no PA à saída da escolaridade obrigatória de 12 anos, competências estas que são vistas como “combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes que permitem uma efetiva ação humana em contextos diversificados” (Martins et al, 2018, p.9).

Em pleno Século XXI a unificação curricular e pedagógica não são mais a resposta à eficaz escolarização da diversidade de públicos que à escola chega, uma vez que não potenciam o esbatimento das assimetrias apresentadas por estes à entrada do processo de escolarização.

O que se pretende é que o sistema educativo se organize de forma tal que o seu efeito seja visível no percurso dos alunos, que, independentemente do património cultural e educativo com que cada um chega ao sistema, dele saiam munidos de um conjunto de competências tal que lhes permitam a todos ser cidadãos socialmente competentes.

Esta visão da necessidade de flexibilizar o currículo, por forma a este dar a cada um o que cada um necessita, isto é, de colocar a sílaba tónica na equidade e não na igualdade, ganha corpo quando se antecipa no relatório, de 2016, do Fórum Económico Mundial, que 65 por cento das crianças que hoje entram na escola irão ter trabalhos que não existem no presente e que os jovens que completaram agora a escolaridade obrigatória terão uma média de dez a quinze empregos na vida, ou seja, é essencial que a escola, por intermédio do seu currículo, se adapte para ensinar os alunos a serem os pensadores e os empreendedores do futuro.

Esta ideia é defendida também pelas especialistas em educação Roberta Golinkoff (Ph.D. em Educação, Psicologia, Linguística e Ciência Cognitiva da Universidade de Delaware, U.S.A.) e Kathy Hirsh-Pasek (Ph.D. em Psicologia da Temple University, U.S.A.), no seu livro *Becoming Brilliant – What Science Tells Us about Raising Successful Children (Ser Brillhante – O Que Nos Diz a Ciência sobre Educar Crianças de Sucesso)*, quando referem que mais importante do que memorizar é saberem apreender conteúdos, comunicar, colaborar, terem pensamento crítico, serem inovadores, criativos, e terem confiança para arriscar.

Segundo estas especialistas, se as escolas conseguirem desenvolver nas crianças e jovens todas estas competências, então sim, estas estarão prontas para os desafios sociais e laborais do Século XXI.

Nesta linha de pensamento também Garcia (2018) refere que a “inovação escolar” é uma urgência e que a escola está sujeita a um conjunto de pressões externas que derivam a evolução da sociedade, necessitando a economia de:

“trabajadores competentes que sepan aplicar los contenidos a la resolución de problemas, que sepan trabajar en equipo en contextos multilingües y multiculturales, que tengan sentido crítico, sepan comunicar y, sobre todo, que sean creativos para generar, por medio de su trabajo, nuevos conocimientos e innovaciones...” (p.31).

E, na senda, de todas as considerações e premissas apresentadas concluímos que o currículo, para responder às competências do Século XXI, tem que, forçosamente se reconstruir, tem que ser repensado, tem que ser reestruturado, e tudo isto num processo conjunto e integrado, do qual façam parte todos os agentes de educação e não só a tutela e os professores.

Desta forma, a resposta à questão: - flexibilizar o currículo porquê e para quê? - passa pela clara evidência de que a formação dos cidadãos do Século XXI não se pode mais coadunar com a estrutura de currículo do Século XIX que está cristalizado na escola em Portugal.

3.3 O currículo ao serviço do Perfil do Aluno

“Na história da escola dos países desenvolvidos destacam-se as políticas que visam garantir a igualdade de oportunidades. Por outro lado, a constatação da persistência de desigualdades obriga a deslocar o foco da análise para as determinantes escolares do (in)sucesso dos alunos e a promover um tratamento diferenciado... no entanto, a sequência de planos e programas nacionais de combate ao insucesso escolar e/ou de promoção do sucesso escolar dão conta da persistência do fenómeno do insucesso e da sua consideração como fenómeno político, mas também como problema da escola de massas...”
(Machado, 2017, pp 11 – 26)

Face a esta realidade, de termos uma escola que se debate ainda com o insucesso escolar, apesar das muitas melhorias alcançadas nas últimas décadas, esplanadas em dados de diversos estudos e relatórios produzidos a nível nacional e internacional por diversas instituições e organizações, coloca-se a questão central:

Que competências se deverão desenvolver no aluno para que este atinja o sucesso

escolar? Ou seja, que perfil se pretende que um aluno possua após os 12 anos de escolaridade?

E falar de sucesso, cada vez mais se torna evidente que não é só falar de sucesso acadêmico ou teórico como se poderia considerar há décadas atrás, falar de sucesso no Século XXI, tendo por sustento toda reflexão já realizada, cada vez mais se entende que é falar de possuir competências transversais que permitam ao cidadão dar respostas adequadas às solicitações feitas a este na sociedade.

Trata-se então, com defende Roldão (2018) de pensar, o “binómio curricular”, ou seja, de pensar, por um lado, o que é socialmente necessário a todos, o *core curriculum*, o que é socialmente reconhecido como competência(s) indispensável(is), sustentadas por um sólido conhecimento que o aluno deverá adquirir na escola, por outro, pensar o que a escola faz desse core curriculum, qual é o projeto curricular de escola que integra e amplia de forma própria, o currículo nacional.

Assim, colocando o foco na necessidade de desenvolver nas crianças e jovens que estão nas nossas escolas estas competências e no sentido de ter uma matriz de referência que possa auxiliar no processo, surge, homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho o PA à saída da escolaridade obrigatória, documento este que se afirma como referencial para as decisões a adotar tanto ao nível dos estabelecimentos de educação como dos organismos responsáveis pelas políticas educativas, contribuindo para a convergência e a articulação das decisões inerentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular.

Este normativo deve ser entendido como um instrumento que se apresenta ao serviço de todos os alunos, de todas escolas e ofertas educativas no âmbito da escolaridade obrigatória e pressupõe que a apropriação do currículo deve ser contextualizada.

Sendo a sociedade do Século XXI uma sociedade, como já referimos em momentos anteriores, tão volátil, onde o conhecimento se desenvolve a um ritmo de tal forma intenso que somos confrontados diariamente com um crescimento global e exponencial, as relações entre o indivíduo e a sociedade em que se insere colocam à educação e à escola múltiplos desafios, nomeadamente, o saber como podem os sistemas educativos contribuir para o desenvolvimento de valores e de competências nos seus alunos que lhes permitam ser cidadãos capazes de responder de forma eficaz aos desafios que lhes sejam propostos, ou seja, que sejam cidadãos com múltiplas literacias que lhes permitam fazer face às exigências destes tempos de imprevisibilidade e de mudanças aceleradas.

Deste modo, e no sentido de apresentar uma linha orientadora, uma matriz de inscrição, surge o documento do PA que se afirma:

“... como documento de referência para a organização de todo o sistema educativo, contribuindo para a convergência e a articulação das decisões inerentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular. No momento de equacionar e de fundamentar o que é relevante, adequado e exequível no contexto dos diversos níveis de decisão, é possível e desejável encontrar neste perfil orientações significativas. Constitui, assim, a matriz para decisões a adotar por gestores e atores educativos ao nível dos organismos responsáveis pelas políticas educativas e dos estabelecimentos de ensino. A finalidade é a de contribuir para a organização e gestão curriculares e, ainda, para a definição de estratégias, metodologias e procedimentos pedagógico-didáticos a utilizar na prática letiva.” (PA, p.8)

Assim, através deste normativo, pretende-se que, na conclusão da escolaridade obrigatória esteja assegurado, a todos os jovens, um conjunto competências, entendidas como a interligação entre conhecimentos, capacidades, atitudes que os muna de ferramentas para serem cidadãos capazes de dar respostas às exigências da sociedade do Século XXI de forma livre, informada e consciente.

O PA, como já vimos, para além de ser um documento de referência para a organização de todo o sistema de ensino, pois contribui para a articulação e a convergência das decisões relativas ao currículo escolar, aponta também para uma educação em que os alunos constroem e dão sentido a uma cultura científica e artística de base humanista estando todos os saberes/áreas de competência orientados por princípios, valores e por uma visão de aluno, resultantes de uma construção socialmente consensual, tal como se pode ver na Figura 1.

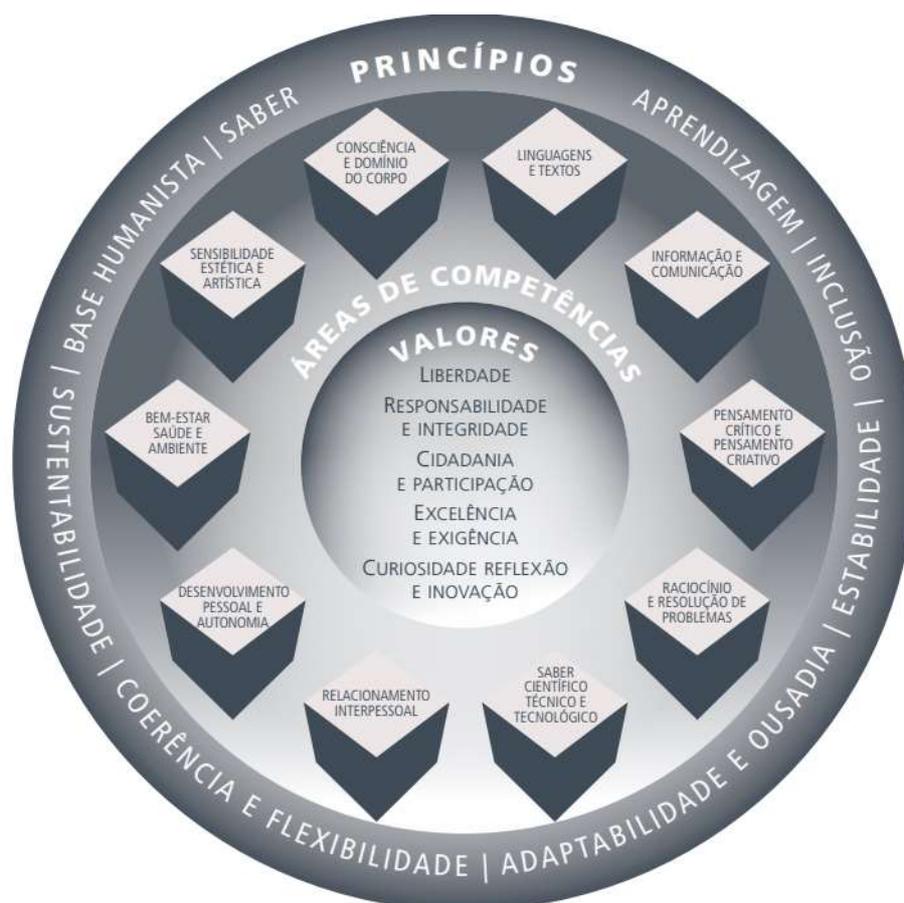


Figura 1 – Esquema conceitual do PA à Saída da Escolaridade Obrigatória

(In, https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf)

Este normativo que emerge da necessidade de construir cidadãos do Século XXI, é resultado da análise e cruzamento de informação diversa de documentos análogos de diversos países e de um trabalho reflexivo sustentado em referenciais internacionais da UE, OCDE, ONU entre outros, bem como da revisão da literatura produzida no campo da investigação em educação, sobre, designadamente, as competências que as crianças e os jovens devem adquirir como ferramentas indispensáveis para o exercício de uma cidadania plena, ativa e criativa na sociedade da informação e do conhecimento em que estamos inseridos.

Por tal, trata-se de um normativo, que pela sua consistência e sustentação se assume de uma centralidade inegável no palco educativo português e para que se atinja o desiderato do PA é necessário que se reconstrua a forma de entender o currículo, que este seja resultado de um processo de construção partilhada e focada na realidade em que se apresenta.

3.4 O Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular

O PAFC foi implementado, como referido anteriormente, em regime de experiência pedagógica, pelo Despacho n.º5908/2017, em 223 AE e escolas não agrupadas, do ensino público e privado em Portugal, durante o ano letivo 2017-2018, tendo este permitido às mesmas a capacidade de gerir de forma autónoma até 25% de matriz curricular-base dos anos iniciais de ciclo (1.º, 5.º, 7.º e 10.º ano) e de 1.º ano de formação de cursos organizados em ciclos de formação.

Este projeto definiu os princípios e regras orientadoras da conceção, operacionalização e avaliação do currículo dos ensinos básico e secundário, de modo a alcançar o PA à saída da escolaridade obrigatória e edificou-se à luz de promoção e melhoria das aprendizagens e do sucesso escolar, tendo como referência as áreas de competência constantes do PA.

Se atentarmos à sua origem o PAFC surge em resultado de um longo processo de auscultação a nível nacional e internacional de diversas entidades, com especial enfoque para a participação no projeto Future of Education 2030, da OCDE, onde foi apresentada a programação, para publicação em 2019-20, de um relatório sobre o redesenho do currículo que abordará 6 das questões políticas comuns: 1. Sobrecarga de currículo; 2. Gestão do intervalo de tempo entre o currículo de hoje e as necessidades futuras; 3. Garantia de equidade através de inovações curriculares; 4. Gestão da flexibilidade e a autonomia do currículo; 5. Incorporação de valores no currículo e 6. Planeamento para implementação efetiva.

Desta forma, a génese a nível nacional do PAFC que assenta na assunção, por parte do XXI Governo Constitucional, de que a educação é um meio privilegiado de promoção da justiça social e da igualdade de oportunidades e de sucesso o que se traduz em aprendizagens efetivas e significativas, com conhecimentos consolidados, que são mobilizados em situações concretas pois a sociedade do Século XXI exige que o cidadão seja conhecedor, mas também capaz de integrar conhecimento, resolver problemas, dominar diferentes linguagens científicas e técnicas, cooperante e autónomo, com sensibilidade estética e artística e que cuide do seu bem-estar, tal como está presente no Despacho n.º 5908/2017, foi esculpida à luz de indicações e necessidades identificadas a montante internacionalmente.

Assim, neste enquadramento, e para que se vá ao encontro das diretrizes nacionais e internacionais, e seja possível o desenvolvimento de um cidadão com este perfil, é

fundamental que as escolas tenham à sua disposição instrumentos que lhes permitam gerir o currículo de forma a integrar estratégias que visem promover melhores aprendizagens em contextos específicos e de acordo com as necessidades de diferentes alunos.

Em suma, o PAFC vem conferir às escolas a possibilidade de participarem no seu desenvolvimento curricular, estabelecendo prioridades na apropriação contextualizada dos seus currículos e assumindo a diversidade ao permitir-lhes encontrar as opções que melhor se adequem aos desafios do seu projeto educativo, ou seja, o PAFC vem conjugar e por em evidência os conceitos de: autonomia, confiança e responsabilidade.

Desta forma, com o PAFC surgiu a possibilidade explícita de integração total do currículo nas atividades e projetos desenvolvidos pelas escolas por forma a se rumar no sentido de se atingirem de forma efetiva e contextualizada as aprendizagens essenciais definidas para as diferentes áreas disciplinares e disciplinas, sendo que as aprendizagens essenciais se constituem como orientações de base em todo o processo, desde a sua planificação até ao seu desenvolvimento e monitorização, não descurando a constante avaliação formativa que permitirá aferir caminhos a trilhar.

Assim, e de acordo com o referido Despacho, a conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens do currículo dos ensinos básico e secundário, no âmbito do presente projeto, subordinam-se, entre outros, a princípios orientadores tais como:

- a promoção da melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem;
- a concretização de um exercício efetivo de autonomia curricular;
- a possibilidade de as escolas a identificarem opções curriculares eficazes, garantia de uma escola inclusiva;
- a mobilização de diferentes agentes educativos;
- a valorização da gestão e lecionação interdisciplinar e articulada do currículo;
- a valorização da língua e da cultura portuguesas e das línguas estrangeiras;
- a assunção das artes, da ciência e tecnologia, do desporto e das humanidades como componentes estruturantes da matriz curricular;
- a promoção da educação para a cidadania e para o desenvolvimento;

Em suma, e alinhado por estes princípios orientadores, o PAFC reconhece a escola como espaço de inclusão e equidade social mas sobretudo, e para que tal possa, efetivamente, acontecer, reconhece a escola como espaço de decisão curricular, sendo os professores, neste enquadramento, entendidos como transformadores do currículo prescrito a nível nacional, num currículo que é projeto de cada escola e que vai ao

encontro das especificidades de cada um, tal como defende Leite, Fernandes e Silva (2013).

Com este projeto opera-se no sentido de ocorrer a mutação ideológica de que o currículo não é apenas e tão-somente um conjunto de conteúdos disciplinares a serem transmitidos pelos professores e que os seus alunos devem aprender.

Contudo, tal como é defendido por Trindade e Cosme (2010) as escolas têm de fazer o seu diagnóstico por forma a poderem construir o seu autorretrato e identificar as suas necessidades e só assim poderão traçar os seus caminhos de forma eficaz, o que nos leva ao conceito de escola curricularmente inteligente que Leite (2003) nos fala, isto é, a escola que é capaz de planejar, com eficácia, o seu futuro com base no autoconhecimento.

Claro está que será expectável que o entendimento do PAFC seja diferente nas diferentes escolas e que possa ser facilitado quando estas já têm uma cultura de gestão da diversidade e os professores já assentam o seu trabalho na rotura com os estereótipos e obstáculos no acesso ao currículo, assumindo-se como gestores do mesmo e dos processos de aprendizagem dos alunos tal como defende Trindade (2012) e sendo os mediadores e reconstrutores do currículo a partir de um olhar sobre as suas próprias práticas e sobre o desempenho dos alunos, não se limitando a ser apenas facilitadores do acesso ao conhecimento, tal como nos apresenta Leite (2018).

Assim, e segundo Cosme (2018) o PAFC

“conduz as escolas e os professores não só a assumirem decisões curriculares capazes de suscitar um trabalho de formação culturalmente significativo como, conseqüentemente, a investirem noutros modos de organizar os espaços e os tempos de trabalho, bem como a proporem outro tipo de atividades e estratégias que estimulem a inteligência, a autonomia solidária e a participação dos seus alunos na gestão do quotidiano da sala de aula” (p.7).

3.5 O papel do professor na construção de um currículo flexível

“Ser professor é uma profissão única, insubstituível. É ela que torna as outras profissões possíveis.”

(Cardoso, 2013, p.37)

Na senda do anteriormente exposto, o papel do professor na construção de um currículo flexível apresenta-se cada vez mais como fundamental, pois a sociedade exige uma escola capaz de dar resposta aos desafios tecnológicos e multiculturais, imprescindíveis na atual sociedade (Azevedo, 2016).

Tal como defende Cardoso (2013) os professores têm hoje um enorme desafio pela frente “imposto” pela sociedade do conhecimento. As formas tradicionais de ensinar estão obsoletas.

O aluno já não pode ser mais um mero recetor de conhecimento com um papel quase nulo no processo de construção do seu saber e o professor já não pode mais querer ensinar passando conhecimentos prontos e acabados sem se preocupar com o ritmo, as necessidades e as características de cada aluno, esperando que estes reproduzam o que lhes foi transmitido para que, em seguida, esse conhecimento seja avaliado.

Ainda segundo Cardoso (2013) a explosão da informação exige que a forma tradicional de transmitir e apresentar o conhecimento aos alunos e que a aquisição deste por parte dos alunos seja objeto de uma revisão profunda.

Assim, ao professor solicita-se que seja, tal como referimos anteriormente, um reconstrutor/reconfigurador do currículo, que opere na esfera escolar transformando o currículo prescrito, no currículo oferecido ao aluno e por ele aprendido.

O professor das décadas passadas ou mesmo do Século passado não pode mais ser o professor do presente, o seu modo de entender e operar em educação tem forçosamente que sofrer mutações. Não se trata mais de colocar o enfoque no ensinar mas sim no fazer aprender pois o professor “deve ter consciência de que o objetivo do ensino não é que os alunos saibam o conteúdo do ensino, mas antes que saibam, de forma consolidada, aplicar o que aprenderam” (Cardoso, 2013, p.50).

O professor tem assim um papel importante na promoção da justiça curricular tal como defendem Sampaio e Leite (2015), sendo que o currículo não é neutro nem na forma como se organiza nem na forma como se desenvolve.

Claro está que, à luz de tudo o anteriormente exposto, os professores devem ser detentores da nítida perceção de que devem adequar a sua prática aos alunos com os quais trabalham, sob pena de excluírem do processo de aprendizagem vários alunos

durante o mesmo, contudo essa decisão/escolha acarreta muitas incertezas pois os professores encontram-se, neste momento, num processo de significação sobre o novo enquadramento curricular proposto por este normativo legal e numa reflexão sobre o processo de mudança e inovação em contextos específicos que se tem que operar, assente na necessidade de partilha de experiências entre os professores, na necessidade de trilhar um caminho de construção partilhada, ou seja, na necessidade de trabalho colaborativo, apesar de o estudo da cultura profissional do professor, e nomeadamente a cultura cooperativa, apesar de ter merecido atenção por parte de inúmeros investigadores, ser uma área que ainda carece de investigação, tal como defende Lima (2002) citado por Flores (2017).

Todavia, o que nos dizem as pesquisas sobre os efeitos do trabalho colaborativo entre professores é que a profissão de professor é uma profissão solitária, sugerindo até, autores como Fullan e Hargreaves (2000), que o isolamento dos professores tem raízes em fatores como a arquitetura das escolas, a estrutura dos seus horários, a sobrecarga de trabalho e a própria história da profissão havendo momentos de partilha sim, como nos encontros nas salas de professores, nos conselhos de turma ou nos grupos que trabalham com as mesmas disciplinas, no entanto, esses momentos, acabam sendo utilizados muito mais para a realização de atividades burocráticas e resolução de problemas emergenciais do que para criar um verdadeiro espaço para reflexão, planeamento e transformação.

Contudo, os mesmos autores defendem que deveria haver a reconciliação dos dois tipos de atividades – grupais e individuais – entendendo estes que qualquer delas, sem a outra, limita o potencial de trabalho dos professores.

Também Fernandes (2011) diferencia a profissionalidade docente em dois diferentes tipos, a restrita e ampla, considerando este autor que a primeira se prende com o trabalho solitário do professor centrado no programa da sua disciplina, sendo o professor um mero executor do currículo e que a segunda diz respeito ao trabalho do professor centrado no Projeto Educativo de Escola e Projetos Curriculares, onde o professor é reflexivo e reconfigura o currículo.

Assim, e conseqüente ao facto de todas as mudanças que afloram cada vez mais de forma evidente e acentuada no palco educativo em Portugal no Século XXI o papel do professor na construção de um currículo flexível é vital.

O professor deve ser coautor e cogestor do mesmo, imprimindo neste outras perspetivas que permitam que as aprendizagens sejam de qualidade e para todos, sendo ao professor que cabe refletir e fazer opções pedagógicas conscientes que, para além de levarem

todos ao sucesso levam-nos, cada um individualmente, pelo seu trilho ao longo dos doze anos de escolaridade obrigatória.

Parte II – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Capítulo 4 – Campo da investigação

4.1 Locus da investigação

A investigação é, na sua génese, uma atividade de natureza cognitiva e que consiste, segundo Coutinho (2015) num processo sistémico, flexível e também objetivo de indagação que contribui para compreender e explicar os fenómenos sociais.

Ainda segundo esta autora, é através da investigação que ganham corpo os problemas nascidos na prática, suscitando-se o debate e edificando-se novas ideias.

Desta forma, a nossa investigação tem o seu locus num AE localizado no litoral alentejano. Este AE foi criado em 2013, como consequência do processo de reestruturação da rede escolar, ao abrigo do Decreto-Lei 75/2008 de 22 de abril. Desta forma, este AE é o resultado da agregação das escolas já existentes na localidade, ou seja, a Escola Secundária e o Agrupamento de Escolas existente à data, o qual englobava a Escola Básica 2/3 e as Escolas do 1ºCiclo e Jardins de Infância.

Por análise do seu PE relevam-se, na identidade deste AE, alguns aspetos importantes que têm influência na sua vida escolar, sendo o AE, em termos organizacionais, confrontado com a necessidade de se estruturar no sentido de mitigar os, eventuais, constrangimentos que daí poderão advir, a saber: a) a diversidade e heterogeneidade multicultural e étnica, resultado dos fluxos migratórios; b) a grande expressão na população ativa, e por consequência nos encarregados de educação, do regime laboral por turnos.

No que concerne à oferta educativa, o AE em estudo comporta uma oferta educativa e formativa distribuída pela Educação Pré-Escolar, 1º, 2º e 3º CEB, Ensino Secundário, Cursos Vocacionais, de Educação e Formação, Profissionais e Educação de Adultos, além de uma Unidade de Ensino Estruturado.

No que diz respeito à dispersão geográfica das escolas do AE refere-se que, à exceção de uma das EB1, que se localiza a cerca de 3Km da escola sede, as restantes escolas do agrupamento localizam-se na localidade da escola sede.

Tabela 3 – Alunos do AE em estudo

ESCOLAS	NÚMERO DE ALUNOS		
	Pré-Escolar	1º Ciclo	Total
EB1 n°2	45	142	187
EB1 n°3	75	95	170
EB1 n°4	75	142	217
EB1 DR	16	10	26
EB 2/3	2º Ciclo		
	208		208
ES	3º Ciclo		
	296		296
	Secundário		
	180		180
	Educação de Adultos		
	96		96
Total de alunos do AE			1380

Fonte: Projeto Educativo do AE em estudo 2016-2019

No que concerne ao efetivo total de alunos (Tabela 3) o mesmo é de 1380. Fazendo uma análise por ciclo de ensino, observamos que, em termos do número absoluto de alunos é o 1º ciclo do EB o mais representado com um total de 389 alunos, contudo, se atentarmos na média de alunos por ano neste ciclo esta é de apenas 97 enquanto que o 2º ciclo, apesar de apenas apresentar um total de 208 alunos, apresenta uma média por ano de 104 alunos, ou seja, é o 2º ciclo que apresenta a média do número de alunos por ano mais elevada de todos os ciclos de ensino.

Tabela 4 – Pessoal docente do AE em estudo

PESSOAL DOCENTE DO AGRUPAMENTO	
CICLOS DE ESTUDO	Nº DE DOCENTES
Educação Pré-escolar/ Intervenção Precoce	11/2
1º Ciclo	21
2º Ciclo	19
3º Ciclo/ Ensino Secundário	108
Ensino Especial	7
Total	168

Fonte: Projeto Educativo do AE em estudo 2016-2019

No que concerne ao efetivo docente (Tabela 4) este ultrapassa a centena e meia (168 docentes) sendo o 3º Ciclo/Ensino Secundário o que apresenta maior efetivo.

Todavia, e se, com os dados presentes nas tabelas anteriores, efetuarmos o cálculo do rácio de alunos por docentes em cada um dos ciclos constata-se que o mesmo diminui ao longo dos ciclos, sendo de 18,5 no 1º ciclo, 10,4 no 2º ciclo e de apenas 4,4 no 3º ciclo e ensino secundário.

Tabela 5 – Pessoal não docente do AE em estudo

PESSOAL NÃO DOCENTE DO AGRUPAMENTO	
FUNÇÕES	Nº DE FUNCIONÁRIOS
Técnicos	1
Assistentes administrativos	11
Assistentes operacionais	40
Total	52

Fonte: Projeto Educativo do AE em estudo 2016-2019

No que concerne ao efetivo não docente (Tabela 5) este é de pouco mais de meia centena (52), fazendo com que o rácio de alunos por cada assistente operacional seja de 34,5 e por cada assistente administrativo seja de 125.

Ainda de acordo com o PE, e com o intuito de sentir um pouco o pulsar deste AE, focámos a nossa atenção na análise da percentagem de aprovação/transição deste AE no período compreendido entre o ano letivo de 2013-2014 e 2015-2016 (Tabela 6).

Tabela 6 – Percentagem de aprovação/transição

Média Ciclo/Nível de Ensino	Ano letivo 2013-2014	Ano letivo 2014-2015	Ano letivo 2015-2016
1º Ciclo EB	98,0	94,9	97,6
2º Ciclo EB	86	90	95,2
3º Ciclo EB	78,2	80,4	85,7
Média do EB	87,4	88,4	92,8
E Secundário	78,5	79,1	71,8
Média Total	82,9	83,7	82,3

Fonte: Projeto Educativo do AE em estudo 2016-2019

De um modo geral pode-se afirmar que, à exceção do ES, a percentagem de aprovação/transição tem vindo a apresentar melhorias em quase todos os ciclos de EB.

Neste cenário, convém até assinalar que no 2º CEB registou-se uma evolução de aproximadamente 10%, passando a percentagem de aprovação/transição de 86% no ano letivo de 2013-2014 para 95,2% em 2015-2016.

Em relação a outros parâmetros passíveis de análise como a taxa de abandono escolar, é referir que a mesma é nula e que cerca de 8% dos alunos do EB e 4% dos alunos do ES estavam no quadro de excelência do agrupamento no ano letivo 2015-2016.

Outros aspetos que se evidenciam da análise do PE (Tabela 7) são a missão e os valores pelos quais o AE se rege, bem com as metas às quais se propõe.

Tabela 7 – Missão, valores e metas do AE em estudo

Missão	<ul style="list-style-type: none"> - Proporcionar ferramentas diversificadas que possibilitem a exploração das capacidades intelectuais, físicas e artísticas; - Combater o insucesso e abandono escolar; - Assumir uma perspetiva inclusiva
Valores	Cooperação, Participação, Solidariedade, Respeito, Responsabilidade, Criatividade, Inovação, Liberdade e Espírito crítico
Metas	<ul style="list-style-type: none"> - Melhorar as aprendizagens (melhorando a eficácia e qualidade do ensino e aprendizagem) - Melhorar os resultados escolares (tanto da avaliação sumativa interna como da avaliação externa) - Incentivar à participação colaborativa e reflexiva dos docentes, na resolução de problemas e na obtenção de melhores resultados.

Fonte: Projeto Educativo do AE em estudo 2016-2019

Após a sua análise torna-se evidente que a missão e valores bem como as metas apresentadas se inscrevem, claramente, na lógica da construção de um currículo mais flexível, tal como o PAFC prevê, sendo, por tal, coerente com o seu PE a participação deste AE neste projeto-piloto.

Para além do anteriormente referido, tal máxima corrobora-se também quando se têm em linha de conta as áreas de intervenção inscritas no PE deste AE e que passam pela melhoria dos resultados académicos e pela fomentação da abertura ao meio através da criação de sinergias positivas com o território educativo, uma vez que o PAFC surge da necessidade, entre outras, de melhoria dos resultados académicos e de desenvolvimento de práticas colaborativas dentro do universo escolar.

4.2 Sujeitos da investigação

Fizeram parte desta investigação todos os professores do AE em estudo (à exceção de um docente que se encontra atualmente de atestado médico) que no ano letivo 2017-2018, ano em que o PAFC se constituiu como projeto-piloto em cerca de 230 AE de escolas públicas e privadas em Portugal continental e insular, lecionaram o 5º ano de escolaridade, ano inicial de ciclo e, por tal, ano de implementação do PAFC.

Desta forma, participaram nesta investigação 10 professores distribuídos por género, em termos percentuais, de acordo com os dados do gráfico seguinte.

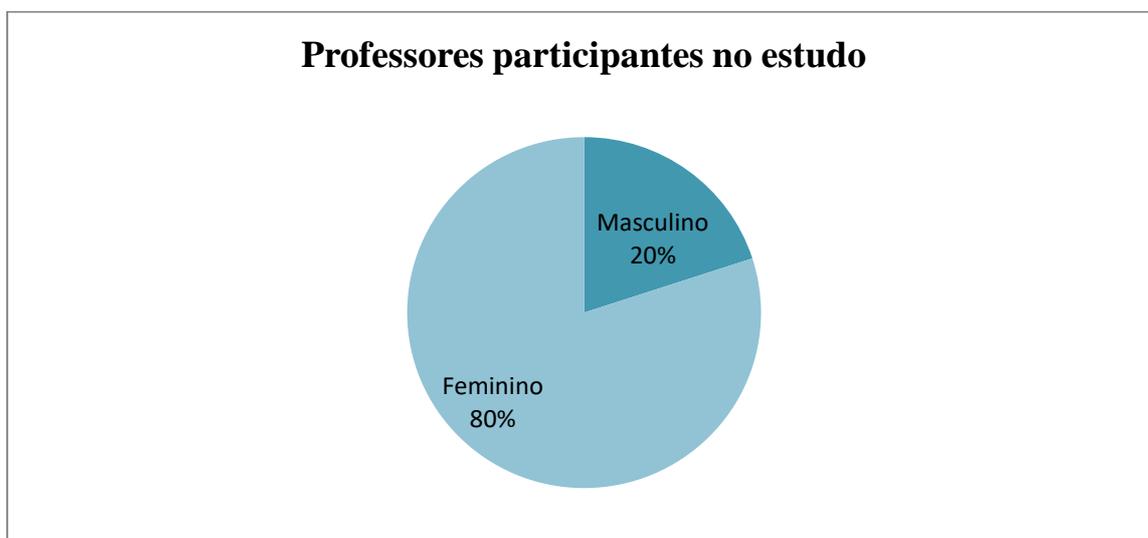


Gráfico 1 – Número de professores participantes no estudo por género

Capítulo 5 – Opções metodológicas

5.1 Deontologia do investigador

Atendendo ao dicionário, deontologia surge das palavras gregas “déon, déontos” que significa dever e “lógos” que se traduz por discurso ou tratado e refere-se ao conjunto de princípios e regras de conduta — os deveres — inerentes a uma determinada profissão materializando-se num conjunto de normas estabelecidas pelos próprios

profissionais, tendo em vista a correção de suas intenções e ações, em relação a direitos, deveres ou princípios, nas relações entre a profissão e a sociedade.

Nesta linha, e segundo Nunes (2013) o olhar da deontologia na investigação em educação é transversal a todas as etapas do estudo, desde a pertinência da questão de investigação até à validade dos resultados e conclusões que da investigação se puderam tirar, passando pela escolha da metodologia adequada aos instrumentos e processos de colheita de dados, seleção da população em estudo e da existência de resultados anteriores à publicação e divulgação dos resultados.

No que toca ao tema a investigar, e seja qual for o formato do estudo, a revisão da literatura que o investigador leva a cabo visa apresentar o «estado da arte», sendo inevitável a evocação do princípio da integridade académica, ou seja, quem estuda e investiga deve reger-se por uma cultura de integridade académica. Este princípio é materializável nas citações e referências e no respeito pela fidelidade ao autor. Seria mesmo “eticamente inadequado formular um problema sem fundamentação do que outros já investigaram e concluíram sobre o assunto tal como defini-lo de forma tão ampla que se torne impraticável ou associar julgamento valorativo” (Nunes, 2013, p.10).

Desta forma, na nossa investigação todo o suporte teórico utilizado e citado encontra-se devidamente referenciado ao longo do estudo e listado em bibliografia.

No que concerne ao caminho epistemológico e metodológico seguido, seja ele qual for, outro aspeto a não descuidar prende-se com o consentimento informado, esclarecido e livre dos participantes, bem como com a confidencialidade e proteção dos dados recolhidos, pois a participação num estudo pressupõe o consentimento livre e esclarecido dos sujeitos.

Neste caso o consentimento para realização da investigação neste AE foi obtido por escrito à Diretora, após apresentação da questão de investigação e dos objetivos a atingir bem como das fases da investigação e da população em estudo, documento esse que se encontra em anexo a esta dissertação. Também os professores participantes no estudo foram devidamente informados *a priori* da intenção do estudo, tendo participado no mesmo 100% dos professores propostos para o efeito.

Na senda da importância da deontologia do investigador em educação, outra etapa igualmente importante é a referente ao tratamento dos dados, o investigador deve manter o anonimato dos participantes, a preservar a confidencialidade das fontes,

podendo-se mesmo afirmar que - anonimato e confidencialidade - devem ser preocupação do investigador durante todo o percurso da investigação.

Assim, na nossa investigação optámos por nos referir ao universo estudo com o “AE em estudo” e os 10 professores participantes entrevistados foram codificados de E1 a E10.

Também na análise dos dados e conclusões essa codificação se manteve por forma a garantir o anonimato e confidencialidade.

5.2 Perspetivas de investigação

Assumindo a dicotomia de paradigma quantitativo e qualitativo na investigação em educação, posicionamos a nossa investigação no paradigma qualitativo ou interpretativo por ser o que melhor responde à possibilidade de conhecimento e interpretação da realidade em estudo.

De acordo com Liebscher (1998) a abordagem qualitativa é a mais viável quando o fenómeno em estudo é complexo, de natureza social e de difícil quantificação, já a abordagem quantitativa dever-se-á utilizar quando se pretende mensurar opiniões, hábitos, atitudes e reações por meio de uma amostra estática que representa o universo pesquisado.

Segundo Godoy (1995), numa abordagem qualitativa, o investigador é um instrumento fundamental, ele é o construtor do conhecimento. Esta abordagem dá ênfase à compreensão, ao significado e à ação. A realidade é compreendida a partir do ponto de vista de quem a vive, ou seja, o conhecimento é parcial e perspectivado, acontecendo a investigação em ambiente natural.

Também segundo Patton (1990) são as técnicas qualitativas que permitem ao investigador estudar um assunto em profundidade, são estas que melhor permitem uma abordagem do trabalho de campo sem estar constrangido por categorias predeterminadas e contribuem, assim, para o aprofundamento, abertura e detalhe da investigação. Já as técnicas quantitativas, ainda segundo Patton, requerem o uso de medidas e de métodos padronizados que são convertíveis em números, de tal modo que não permitem a expressão da variedade de perspetivas e experiências das pessoas.

Outro autor que lança um olhar sobre os paradigmas de investigação é Silva (2001).

Segundo este, na abordagem qualitativa o foco não está, portanto, nos resultados mas sim no processo e seu significado referindo que este “visa descrever as características de

determinada população ou fenómeno, ou o estabelecimento de relações entre variáveis ” (p.21) o que nos mostra que o cerne está em poder descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis e em compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos.

Face ao exposto, atingir os nossos objetivos e dar resposta à nossa questão de investigação só seria possível à luz de um paradigma qualitativo. Só através de uma abordagem que nos permita conhecer a situação em estudo e compreendê-la através da visão dos sujeitos seria possível concluir sobre a percepção que os professores do AE em estudo tiveram sobre a construção e implementação do seu PAFC.

5.3 Estratégia de investigação

A investigação qualitativa caracteriza-se por estratégias e metodologias diversas tais com o estudo de caso, a investigação etnográfica, os estudos (auto)biográficos e a investigação ação.

Contudo, tal como defendem Denzin e Lincoln (2003) não só nem todos os estudos de natureza qualitativa se enquadram completamente numa das estratégias indicadas como estas se podem combinar de modo a originar formas híbridas das mesmas, ou ainda, como sustentam Nunes e Ribeiro (2008) o facto de não haver uma sequência rígida de procedimentos a serem obrigatoriamente executados sendo o pesquisador responsável, decorrente das suas decisões, pelo rumo seguido no processo de construções do conhecimento.

Na nossa investigação em particular utilizámos com estratégia de investigação o estudo de caso uma vez que se trata de um estudo em profundidade de um fenómeno no seu contexto natural que tenta refletir a perspetiva dos participantes envolvidos, não se pretendendo chegar à generalização mas sim às particularidades do caso, tal com defende Amado (2017).

5.3.1 Estudo de caso

A investigação suportada em estudos de caso ganhou notoriedade devido a autores como Yin, Stake e Merriam que chegam mesmo a ser comparados por Yazan (2016) no artigo - *Três abordagens do método de estudo de caso em educação: Yin, Merriam e Stake* - onde se conclui que apesar de estes autores terem perspetivas não

completamente coincidentes sobre o assunto, aprofundaram, sistematizaram e credibilizaram o estudo de caso no âmbito da metodologia de investigação.

Já segundo Coutinho e Chaves (2002, p.222) a característica que melhor identifica e distingue esta metodologia de investigação:

“ é o facto de se tratar de um plano de investigação que envolve o estudo intensivo e detalhado de uma entidade bem definida: o “caso”. E o que é um “caso”? Quase tudo pode ser um “caso”: um indivíduo, um personagem, um pequeno grupo, uma organização, uma comunidade ou mesmo uma nação! Pode também ser uma decisão, uma política, um processo, um incidente ou acontecimento imprevisto ... no estudo de caso... examina-se o “caso” (ou um pequeno número de “casos”) em detalhe, em profundidade, no seu contexto natural, reconhecendo-se a sua complexidade e recorrendo-se para isso de todos os métodos que se revelem apropriados. A finalidade da pesquisa, essa, é sempre holística (sistémica, ampla, integrada) ou seja, visa preservar e compreender o “caso” no seu todo e na sua unicidade, razão porque vários autores preferem a expressão estratégia à de metodologia de investigação referindo que o estudo de caso não é uma metodologia específica, mas uma forma de organizar dados preservando o carácter único do objeto social em estudo”

Enquanto que, segundo Dooley (2002), a vantagem do estudo de caso é a sua aplicabilidade a situações humanas, a contextos contemporâneos da vida real referindo este autor que “Investigadores de várias disciplinas usam o método de investigação de estudo de caso para desenvolver teoria, para produzir nova teoria, para contestar ou desafiar teoria, para explicar uma situação, para estabelecer uma base de aplicação de soluções para situações, para explorar ou para descrever um objeto ou fenómeno.” (pp. 343-344)

Já para Morgado (2018) estudo de caso “é um processo de investigação empírica que permite estudar fenómenos no seu contexto real e no qual o investigador, não tendo o controlo dos eventos que aí ocorrem, nem das variáveis que os conformam, procura aprender a situação na sua totalidade e, de forma reflexiva, criativa e inovadora, descrever, compreender e interpretar a complexidade do caso em estudo” (p.63).

Para além de tudo o referido até ao momento é também conveniente ter presente a categorização que alguns autores fazem do estudo de caso, nomeadamente, Yin (2003), quando os divide em três categorias: exploratórios, descritivos e explanatórios. Segundo este autor os estudos de caso exploratórios têm como finalidade definir as questões ou hipóteses para uma investigação posterior, já os estudos de caso descritivos representam

a descrição completa de um fenómeno inserido no seu contexto e os estudos de caso explanatórios procuram informação que possibilite o estabelecimento de relações de causa-efeito, ou seja, procuram a causa que melhor explica o fenómeno estudado e todas as suas relações causais.

Desta forma torna-se evidente que, de acordo com esta categorização, o tipo de estudo de caso a evidenciar na nossa investigação será o descritivo pois descreve o fenómeno dentro do seu contexto e pressupõe que o “porquê” e o “como” sejam questões centrais exploradas no seu contexto natural.

Todavia, o denominador comum a todas as posições assumidas pelos diferentes autores, no que concerne ao estudo de caso, é que este tem um carácter interpretativo e as questões iniciais do estudo podem sempre sofrer modificações à medida que este avança, ou seja, podem-se reformular as questões iniciais em função das novas observações que são feitas ou da confirmação das antigas, desta forma, evidencia-se o papel fundamental do investigador como elemento interpretativo de grande importância. Do ponto de vista da operacionalização, na edificação deste estudo de caso começámos por definir as pessoas que fariam parte do estudo e qual/quais as técnicas de recolha de dados. No que diz respeito a esta última definição a nossa escolha recaiu sobre a questionário por entrevista semiestruturada (matéria sobre a qual nos debruçaremos mais adiante neste capítulo).

5.4 Instrumentos/Técnica de recolha de dados

No que concerne à recolha de dados nos estudos em educação podemos considerar a existência de técnicas qualitativas e quantitativas sendo que a sua escolha deverá depender da natureza da própria investigação e dos objetivos a atingir.

Optar por técnicas quantitativas será pertinente quando o investigador quiser recolher dados quantificáveis, que se apresentam sob a forma de números e são passíveis de tratamento estatístico, sendo os testes, o inquérito por questionário e entrevista estruturada exemplos de bons instrumentos a utilizar para esse fim, uma vez que estes instrumentos de recolha de dados pré-determinam a forma como os dados são recolhidos e apresentados ao investigador.

Já as técnicas qualitativas permitem-nos que os dados recolhidos não estejam sujeitos a uma decisão e formatação prévia, ou seja, podem apresentar-se de variadas formas e a mutabilidade do processo é uma realidade que deverá ser tida em consideração ao

longo da recolha dos dados. Nesta senda, a observação, o inquérito por entrevista semiestruturada ou não estruturada e a exploração de documentos serão exemplos dos melhores instrumentos a utilizar pelo investigador no seu estudo para proceder à recolha de dados.

Na nossa investigação optámos por adotar a técnica qualitativa utilizando como instrumento de recolha de dados o inquérito por entrevista semiestruturada, pois, tal como refere Freebody (2003) através da entrevista semiestruturada poder-se-á almejar ter o “melhor dos dois mundos”, isto é, através deste tipo de instrumento de recolha de dados conseguimos estabelecer um núcleo de assuntos a serem tratados, mas, ao mesmo tempo, deixamos ao entrevistado a liberdade de poder explorar outros caminhos decorrentes da sequência e relevâncias apresentadas.

5.4.1 Inquérito por entrevista semiestruturada

Para proceder à recolha de dados na nossa investigação optámos por utilizar como instrumento o inquérito, por entrevista semiestruturada. Tal como referenciámos anteriormente, as entrevistas podem ser enquadradas em técnicas quantitativas ou qualitativas e podem apresentar-se com diferentes níveis de estruturação, dependendo, entre outros fatores, da questão de investigação e dos objetivos que os investigadores pretendem atingir.

A entrevista é uma das técnicas mais comuns de recolha de dados utilizadas no estudo de caso e consiste na recolha de dados descritivos permitindo ao investigador analisar a forma como os entrevistados pensam, interpretam ou explicam o seu comportamento no contexto natural em estudo (Coutinho 2015).

Na nossa investigação optámos pela entrevista semiestruturada em concreto, pois esta permite alguma flexibilidade na sua aplicação, uma vez que poder-se-á não seguir a ordem das questões previstas no guião, podendo até ser colocadas questões imprevistas o que permite ao entrevistador e ao entrevistado uma maior autonomia desenvolvendo-se os temas de acordo com o consideram mais relevante para explanar o assunto em questão.

Desta forma, foi através da entrevista semiestruturada que, na nossa investigação, recolhemos a informação julgada necessária para compreendermos a perceção deste grupo de professores de 5º Ano sobre a implementação e desenvolvimento do PAFC no seu agrupamento.

5.5 Apresentação, análise e interpretação dos resultados

Neste ponto daremos conta dos resultados obtidos no estudo.

Recordamos que recolhemos informação de um grupo de 10 professores, pertencentes a um AE do Litoral Alentejano, que no ano letivo 2017-2018, ano letivo do projeto-piloto de AFC, lecionavam o 5º ano de escolaridade.

Nesse AE existia um total de 11 professores a lecionar as 5 turmas de 5º ano existentes, contudo, e porque um deles se encontrava, à data do estudo, ausente de serviço por motivos de saúde, o mesmo não o integrou, pelo que o grupo em análise ficou constituído por 10 elementos.

Iremos apresentar os resultados por categorias e/ou subcategorias obtidas, fazendo-se, para cada, uma descrição dos resultados.

A - Dados gerais sobre a dimensão académica e profissional dos entrevistados

Desta forma, e antes de mais, é interessante referir que os 10 professores entrevistados (representados de E1 a E10) e sobre os quais incidiu o estudo, são professores com uma com larga experiência letiva (Tabela 8).

Tabela 8 – Professores participantes no estudo

Professores	Grupo de recrutamento	Disciplinas lecionadas em 2017-2018	Anos de serviço
E1	250	Educação Musical	34
	910	Educação Especial	
E2	220	Inglês 2º CEB	30
	330	Inglês 3º CEB	
E3	260	Educação Física	42
E4	220	Inglês	38
E5	200	História e Geografia de Portugal	40
E6	200	Português 2º CEB	27
	300	Português 3º CEB	
E7	250	Educação Musical 2º CEB	24
	610	Educação Musical 3º CEB	
E8	260	Educação Física	36
E9	240	Educação Visual	35
E10	240	Educação Tecnológica	43

Pela análise dos dados (Tabela 8) podemos constatar que estes professores têm entre 24 e 43 anos de serviço docente registrando-se uma média de 35 anos de atividade o que, de facto, nos mostra que é um grupo de profissionais com uma larga experiência, todos QAE, muitos deles nos seus últimos anos de carreira profissional.

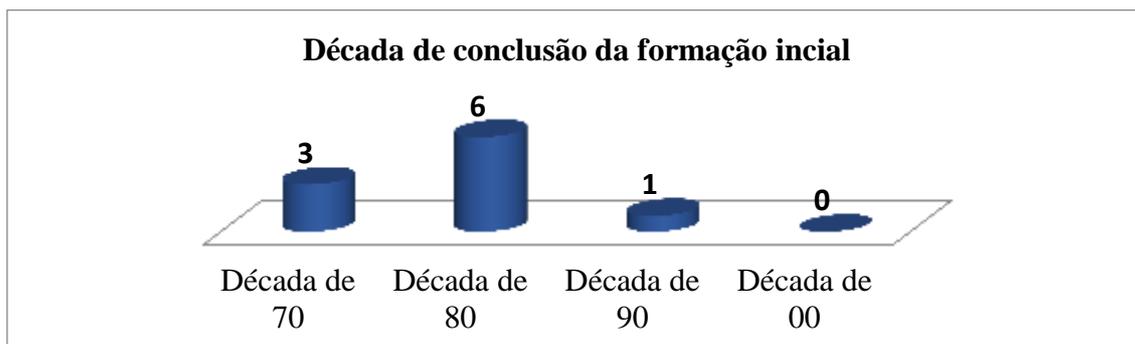
Neste grupo é evidente também o largo espectro de grupos de recrutamento aos quais os mesmos pertencem sendo que, no ano letivo 2017-2018, ano a que se reporta o estudo, num grupo de 10 professores, estão representados 9 grupos de recrutamento do 2º CEB.

Gráfico 2 – Número de professores com experiência nos diferentes grupos de recrutamento



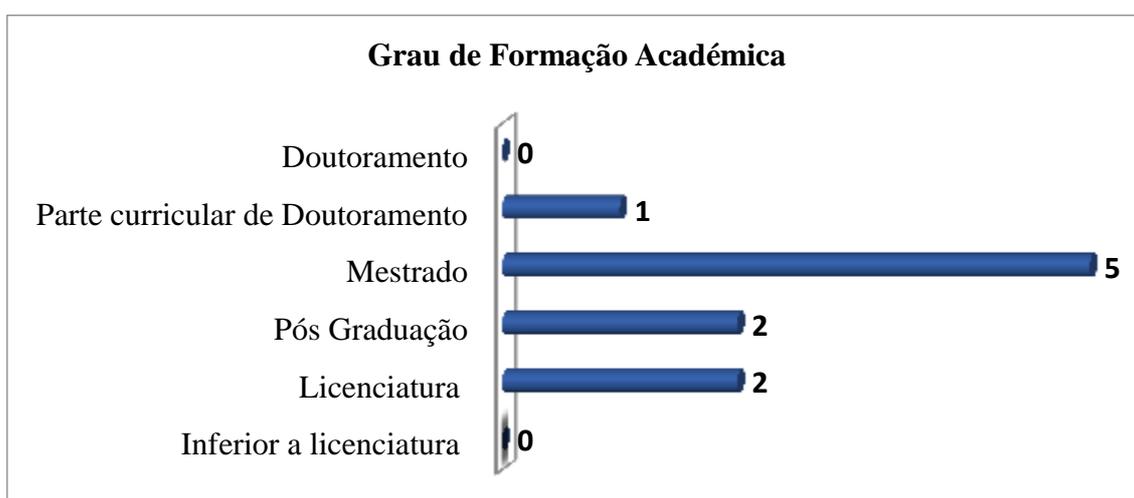
Ainda no que concerne aos grupos de recrutamento é interessante referir que em 41% deles existe mais do que um professor com experiência na sua leção, existindo mesmo 4 professores que possuem experiência no grupo de recrutamento 220 (Português e Inglês do 2º ciclo) o que poderá ser consequência da longa experiência profissional do grupo de professores em estudo, tendo os mesmos, ao longo das suas mais de três décadas de serviço, já tido tempo para desempenhar funções letivas em diferentes grupos de recrutamento (Gráfico 2).

Gráfico 3 – Década de conclusão da formação inicial dos professores



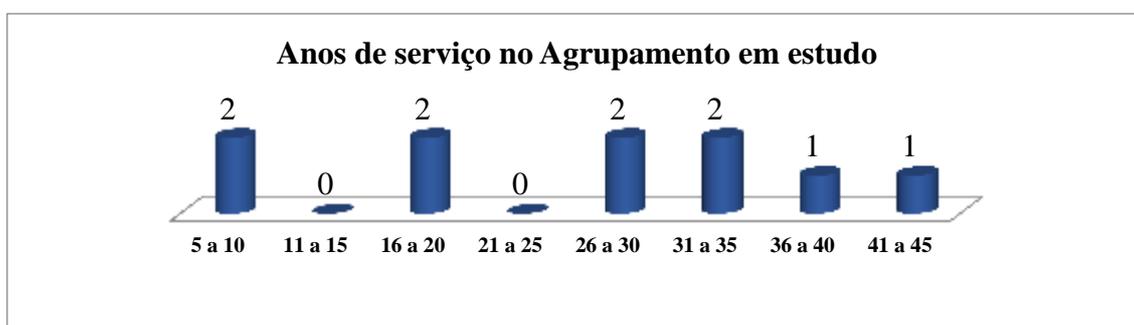
Não perdendo de vista que é um grupo de professores com uma média de 35 anos de serviço, 70% deles realizaram a sua formação inicial entre a década de 70 e o início da década de 80, não existindo ninguém cuja formação inicial tenha sido realizada posteriormente à década de 90 (Gráfico 3).

Gráfico 4 – Grau de formação académica dos professores



Salienta-se ainda o facto de este grupo de professores ser um grupo em que a grande maioria, 80%, possui formação académica superior à licenciatura, ou seja, a grande maioria destes docentes possui habilitações académicas superiores às exigidas para o desempenho das suas funções, podendo-se inferir, até pelo anteriormente referido a cerca da década de conclusão da formação inicial, que a maioria destes continuou a apostar na formação académica ao longo da carreira uma vez que a habilitação mais frequente neste grupo é a de Mestre (Gráfico 4).

Gráfico 5 – Anos de serviço prestados pelos professores no AE em estudo



Pela análise dos dados do Gráfico 5 pode-se constatar que 80% dos professores possui mais de 16 anos de serviço no AE em estudo, ou seja, dos 35 anos médios de experiência destes professores, já evidenciada anteriormente pelos dados da Tabela 8, foram prestados na sua grande maioria neste agrupamento.

Gráfico 6 – Cargos já desempenhados pelos professores no AE em estudo



Em relação à experiência no desempenho de cargos pedagógicos por parte deste grupo de professores pode-se afirmar que a mesma é vasta, registando-se desempenho em cargos tão variados desde o cargo de diretor de turma até ao de membro de direção, de conselho geral, até orientador de estágio pedagógico.

Pormenorizando, verifica-se que, no que toca a cargos de direção, 50% dos professores já desempenhou essas funções e 50% deles também já esteve em estruturas intermédias decisão pedagógica como é o caso do Conselho Pedagógico.

É de salientar ainda que o cargo de diretor de turma é o cargo que mais professores neste grupo já teve, ou tem, registando-se uma frequência de 90% e que 80% já foi, ou é, delegado de grupo.

Tónica comum nesta análise é o facto de todos os professores já terem desempenhado uma diversidade considerável de cargos ao longo da sua carreira, o que, uma vez mais, se poderá facilmente relacionar com a vasta carreira dos elementos deste grupo.

Em suma, e como resultado da análise dos dados apresentados até ao momento, pode-se constatar que, no que à dimensão académica diz respeito, este grupo de professores, que se formou na sua maioria na década de 70, início da década de 80, continuou a sua formação académica ao longo da sua carreira tendo a maioria o grau de Mestre.

No que concerne à dimensão profissional, os dados mostram-nos que este é um grupo com uma vasta carreira profissional e com uma larga experiência no desempenho de cargos, apresentado também um heterogéneo universo no que aos grupos de recrutamento diz respeito.

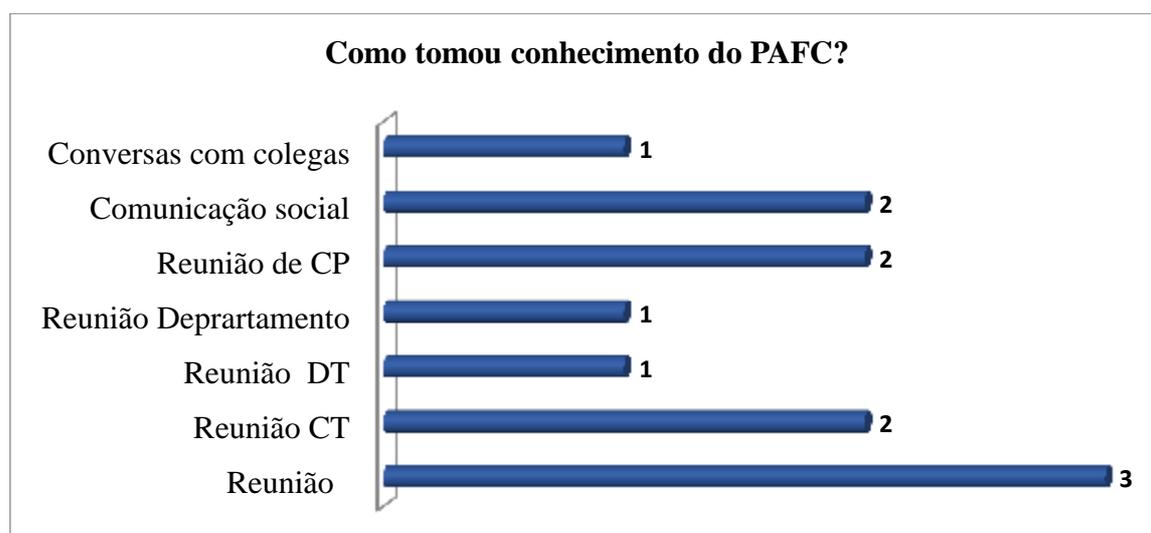
B - Nível de participação/envolvimento dos professores na tomada de decisão em participar no PAFC e suas expectativas.

Nesta categoria (B) pretendemos recolher informação que nos permitisse atingir 1 dos objetivos a que nos propusemos e que passa por compreender se o nível de participação/envolvimento dos professores na tomada de decisão em participar no PAFC influenciou o decorrer do mesmo.

Desta forma foram colocadas 8 questões cujos resultados obtidos passaremos a apresentar analisar e interpretar.

B 1.1 - Como tomou conhecimento do PAFC?

Gráfico 7 – Como tomaram os professores conhecimento do PAFC dentro do AE



Em relação à tomada de conhecimento do PAFC obtivemos uma considerável variedade de respostas.

Assim, apesar de 9 professores terem referido que terão tido conhecimento do PAFC em reuniões ocorridas no AE no início do ano letivo, 3 destes referiram que já não têm presente a natureza dessa reunião e outros 3 referiram mesmo que já não guardavam memória se esse terá sido o primeiro momento em que tomaram conhecimento deste projeto, ou se terá sido pelos meios de comunicação social, sindicatos ou por colegas.

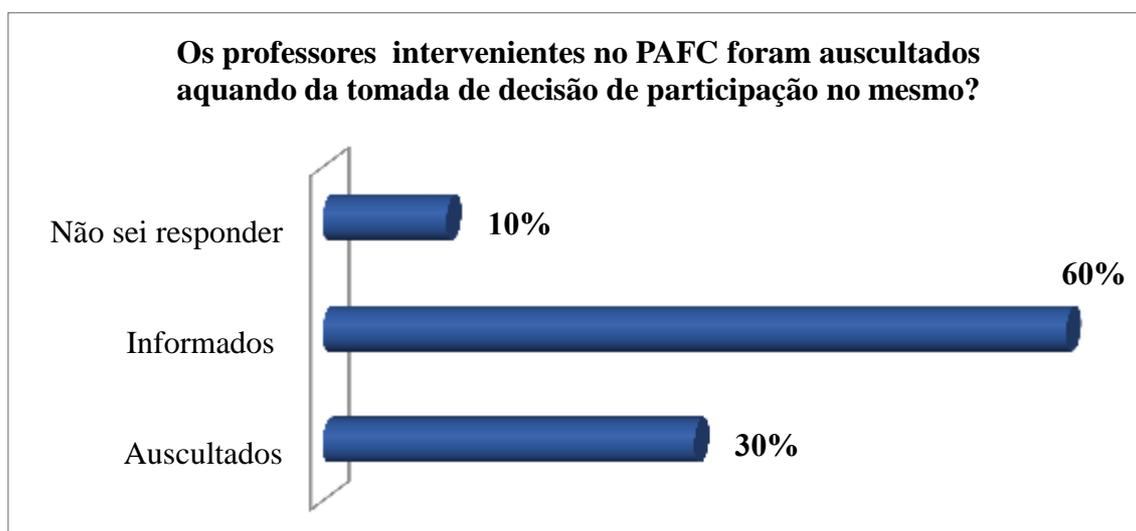
E5 “Já não me lembro exatamente como foi, terá sido falado numa das reuniões que ocorreram no AE. Lembro-me sim é de a colega de educação física, e os seus colegas de grupo, que tinham já uma ideia e tinham já delineado algumas atividades por causa dos Jogos Olímpicos. Mas especialmente esta colega tinha já algumas ideias que poderiam fazer com que isto resultasse. Como ela gostava muito... quer dizer, isto é a minha perceção! Como ela gostava muito de trabalhar em projetos e por projetos o que ela fez foi contagiar toda a gente e acho que ela conseguiu.”

Salienta-se ainda o facto de existir uma considerável variedade de tipos de reuniões (desde reuniões de CT, DT, Departamento e CP) em que os professores referem que terão sido informados da existência do PAFC.

Tal facto poder-se-á prender com os diferentes cargos desempenhados por estes professores no seio do AE o que faz com que, por terem assento em diferentes conselhos, tenham tomado conhecimento do mesmo em diferentes reuniões.

B 1.2 - Os professores intervenientes no PAFC foram auscultados aquando da tomada de decisão de participação no mesmo?

Gráfico 8 – Auscultação dos professores intervenientes no PAFC na tomada de decisão de participar no mesmo



Antes de mais torna-se necessário clarificar que um dos professores inquiridos (10%) referiu não saber responder a esta questão em virtude de não se encontrar em exercício de funções no AE à data da auscultação sobre a participação no AE no PAFC.

Deste modo, apesar de a maioria dos professores terem tomado conhecimento do PAFC em reunião ocorrida no AE, para a qual terão sido convocados, tal como se pôde constatar anteriormente, salienta-se o facto de 60% dos professores terem referido que apenas foram informados e não auscultados.

Do universo de professores entrevistados apenas 30% referiram que foram auscultados e tal poder-se-á relacionar com o facto de serem professores que pertencerem a órgãos de estrutura intermédia do AE, nomeadamente o CP, órgão onde este assunto terá sido debatido, tal como refere **E1** e **E2**.

E1 “Não, fomos auscultados e decidimos entre todos.”

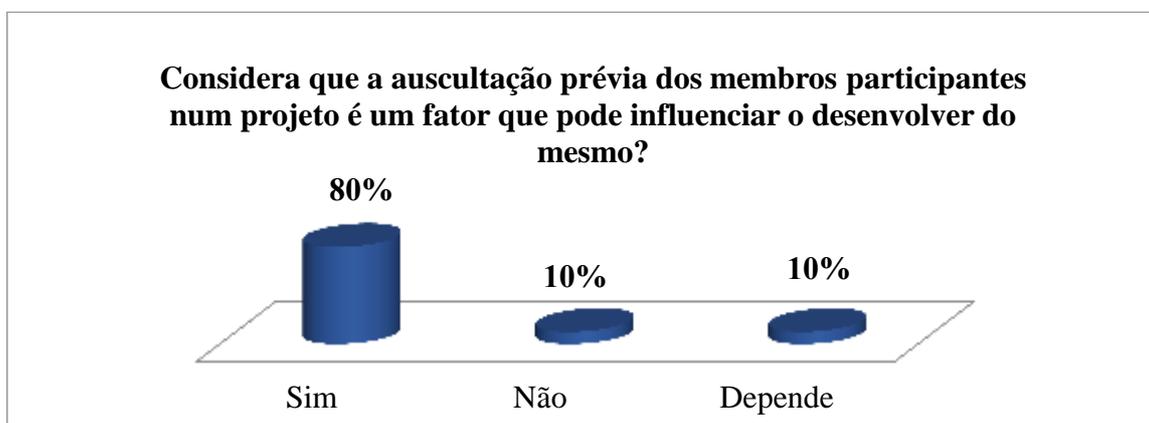
E2 “Os docentes ao nível do CT e CA não, não foram auscultados, o que aconteceu foi a informação da diretora nas reuniões de CP no sentido de ter intenção de participar no projeto, foi ouvindo a opinião em CP e, vou ser sincera, a maior parte das pessoas com uma opinião não muito favorável. As pessoas diziam: “Isto é o quê?” “Há tão pouca informação, vamo-nos meter nisto!” Por ser um projeto-piloto a maioria dos conselheiros não tinha uma opinião muito favorável.

Mas, de facto, percebemos logo que era essa a intenção da diretora do AE. Os restantes docentes tomaram conhecimento nas reuniões de departamento quando os seus coordenadores os informaram da decisão tomada em CP.”

Desta forma evidencia-se que a direção do AE apenas procedeu à auscultação dos órgãos intermédios tendo os restantes professores, que não pertencem a esses órgãos, sido apenas informados da decisão tomada.

B 1.3 – Considera que a auscultação prévia dos membros participantes num projeto é um fator que pode influenciar o desenvolver do mesmo? Porquê?

Gráfico 9 – A auscultação prévia dos membros participantes num projeto e a influência no desenvolver do mesmo



Apesar de apenas os professores pertencentes a estruturas intermédias do AE terem sido auscultados da decisão de participar no PAFC, 80% dos professores entrevistados considerou que o facto de se ser auscultado no processo de tomada de decisão de algo pode fazer a diferença e que neste caso pode fazer a diferença pelos mais variados motivos desde a auscultação motivar e envolver os participantes, tal como refere **E2** e **E4**.

E2 “Sim, penso que sim, embora mais do que auscultar, por acaso é sempre daquelas coisas que são sempre um pouco difíceis, é a questão do motivar para, se bem que a questão da motivação também é uma questão sensível pois ninguém motiva ninguém, a motivação parte de dentro para fora. Agora também sabemos que a motivação pode ser estimulada em relação à tarefa, neste caso ao projeto em si.

Eu penso que pode ter impacto se a auscultação em si, de algum modo, mostrar que esta tarefa/projeto é uma mais-valia para, portanto, entendo que será importante uma auscultação nesse sentido. Uma auscultação que motive.”

E4 “Pode pois, principalmente a nível do envolvimento. Se tu fores auscultada previamente se acordares estás altamente motivada para a tarefa e depois os outros, até por arrasto, sabem que os outros concordaram e depois até se envolvem mais. Quando é imposto é sempre mais complicado. Foi como a questão da supervisão entre pares, era facultativo, tudo bem, mas as pessoas não foram auscultadas e não participaram, eu fiz apenas com uma colega no conjunto de todos os professores desta escola. As pessoas não foram envolvidas e não conheceram a necessidade e não fizeram. No ano passado era voluntário e não fizeram, este ano já é por imposição, já têm que fazer e andam contrariadas. Por isso te digo, a auscultação leva ao envolvimento e isso move o sistema.”

até ao comprometer do professor com o processo e o resultado.

E10 “Sim, sem dúvida. O querer fazer algo e perceber os seus contornos e também a sua necessidade faz toda a diferença e compromete mais ou menos os participantes com o processo e os resultados a alcançar.”

Foi ainda evidenciado que a auscultação prévia teria sido importante pois os professores consideram que saber que a sua opinião conta faz toda a diferença.

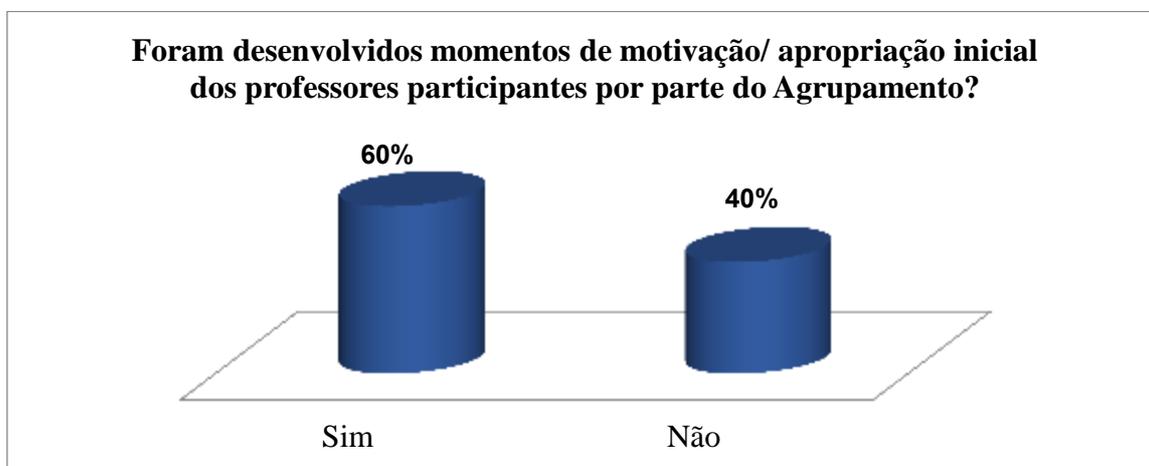
Contudo, não deixaram de enfatizar que, neste caso concreto, a falta de auscultação não derivou para a desmotivação e falta de envolvimento pois, mais importante que a auscultação por parte da direção do AE, foi terem tido no grupo colegas altamente motivados que serviram de guia aos restantes e que idealizaram o esqueleto do processo que foi construído por todos.

Assim, evidenciamos aqui, de forma clara, que a motivação entre pares foi o fator que, segundo a maioria dos professores entrevistados, mais determinou o desenvolvimento do processo.

E 5 “... Os professores estarem envolvidos por outros professores foi um catalisador maior que a auscultação. Construir este projeto foi montar um puzzle muito complexo, pois almejar que entrassem todas as disciplinas com os seus currículos, logicamente, foi um trabalho de engenharia, mas que se fez. Mas o motor, no nosso caso, foi a existência do grupo de educação física e especialmente uma colega, à qual nos chamávamos a mãe de flexibilidade. Não quer dizer que outros não tivessem também ideias mas ela foi o catalisador, sem dúvida. Integrar o currículo de todos é algo que tem que ser muito bem pensado.”

B 1.4 - Foram desenvolvidos momentos de motivação/apropriação inicial dos professores participantes por parte do agrupamento?

Gráfico 10 – Momentos de motivação/apropriação inicial dos professores participantes no PAFC desenvolvidos pelo AE.



No que concerne à existência de momentos de motivação inicial, propiciados pela direção ou estruturas intermédias do AE, 60% dos professores inquiridos referem que estes existiram mas apenas na reunião geral de professores que ocorreu no início do ano letivo bem como nas reuniões de CP e de CT iniciais.

Os restantes 40% dos professores inquiridos referiram que, do seu ponto de vista, não foram mesmo desenvolvidos momentos de motivação inicial ou o que se pode afirmar que houve foram apenas momentos em que lhes foi dado conhecimento dos normativos legais, considerando que as reuniões iniciais não podem ser consideradas momentos de motivação.

E3 “Não, não foram. Aqui na nossa escola tudo passou um pouco por termos a percepção de que tínhamos que avançar sem ninguém nos dizer claramente o que fazer. Criamos a nossa ideia e pusemo-nos ao caminho.”

Outros consideraram que essas reuniões de início de ano letivo não foram uma forma de motivação mais sim de apropriação.

E9 “Houve reuniões em que se falou desse assunto, foram mais momentos de apropriação do que propriamente de motivação...”

E10 “Momentos de apropriação talvez possamos dizer que sim, nas reuniões em que nos foi dado a conhecer o projeto acabámos por questionar alguns aspetos e acabámos por nos apropriar, um pouco, do que se pretendia. Mas convém referir que ninguém sabia muito sobre o assunto, era tudo muito novo. Momentos de motivação não posso dizer que tenham existido, fomos caminhando e sentindo-nos motivados, ou não, ao longo do processo.”

B 1.5 - Na etapa inicial da construção/génese do PAFC do seu agrupamento, considera que foi suficientemente esclarecido sobre o mesmo?

No que a este ponto concerne assiste-se a uma continuidade na heterogeneidade de perceções tidas pelos professores do grupo.

Desta forma, 60% destes considerou estar suficientemente bem esclarecido sobre o PAFC na etapa inicial do mesmo, contudo, é evidente que atribuem esse esclarecimento a um conjunto diverso de fatores.

Assim, alguns professores referiram que o facto de ocuparem cargos em estruturas intermédias dentro do AE foi determinante para que atingisse esse nível de esclarecimento, pois decorrente da análise e reflexão dos documentos acontecida nestas estruturas, ficaram, inevitavelmente, com bastante conhecimento sobre o assunto.

E2 “Como membro do CP, e por isso, tendo tido acesso a documentos e a feedback de reuniões ocorridas para lançamento do projeto a nível nacional, tinha (mesmo que até ai não fosse uma grande conhecedora) acesso a toda a informação existente.”

Outros professores destacaram os meios de comunicação social como fontes importantes de informação neste processo referindo que através destes obtiveram esclarecimentos sobre o PAFC e os seus pressupostos, tendo sido também dada relevância ao esclarecimento decorrente da partilha entre pares.

E4 “Eu estava, eu gostei muito do projeto, quando o li na comunicação social gostei muito dele, eu até vou muito a Inglaterra e gosto muito de ver como lá funciona e no meu mestrado também fiz isso e apercebi-me que lá funcionava, os alunos ficavam com uma visão holística das aprendizagens, que era bom, então cá só podia funcionar.”

E5 “Completamente. Falámos muito uns com os outros e tentámos sempre esclarecer as nossas dúvidas.”

E9 “Procurei também informar-me com colegas em conversas informais na sala de professores...”

Salienta-se ainda o facto de um 20% dos professores terem referido que este tipo de abordagem à pedagogia e às metodologias de trabalho mais colaborativas já não ser uma novidade, vendo aqui alguns pontos de contacto com outras medidas normativas anteriores.

E7 “Penso que fui esclarecida em relação a alguns pontos, ou seja, o objetivo seria, de certa forma, retomar (porque isto não é uma ideia propriamente nova, a ideia da articulação entre saberes de lutar contra a compartimentação do saber, de criar uma forma mais coesa de os alunos compreenderem as diferentes realidades e do trabalho colaborativo), a ideia em si já, já, tinha tido os seus momentos anteriores, embora com outros formatos, o que se percebeu disto é que o objetivo era de facto melhorar a qualidade das aprendizagens dos alunos, torná-las mais relevantes, mais efetivas, mais sequenciadas, ligadas umas às outras.”

E8 “ Mais ou menos, mais ou menos! Nós apercebíamos-nos que isto era uma coisa mais ou menos do género da Área-Escola e também ao ler os documentos também sabíamos que era um projeto que não abrangeria todo o ciclo agora não sabia era se podia só abranger uma ou duas disciplinas ou se tinha que abranger todas as disciplinas de um determinado ano, neste caso o 5º ano. Esta dificuldade, confesso que a senti. Mas penso que esta dúvida não era só minha, ou só nossa aqui, era uma dúvida de muitos colegas em muitas outras escolas que participaram no projeto-piloto, tal como me vim a aperceber.”

Desta forma, como referido anteriormente, 60% dos professores inquiridos considerou-se suficientemente esclarecido, atribuindo esse esclarecimento a motivos variados evidenciando-se que dos restantes 40% de professores apenas 10% consideraram, de forma perentória, que não o estavam e que esse esclarecimento apenas foi tomando corpo ao longo do processo.

E7 “Não, não estávamos todos bem esclarecidos, não posso dizer que estávamos! Foi um pouco contar com a experiência de cada um e quando havia dúvidas dirigimo-nos à direção.

Considero que foi muito importante para mim, para me esclarecer, a mim e a outros professores, termos estado na primeira reunião da equipa regional com elementos externos à escola que aconteceu num agrupamento próximo, pois aí validámos o que estávamos a fazer.

Vimos que outros agrupamentos apesar de terem pensado em horas comuns entre algumas disciplinas estavam com dificuldade em pegar em conteúdos e trabalha-los de forma transversal e nós dissemos: “e nós, que não fundimos disciplinas, estamos a conseguir fazer o que os outros agrupamentos estão a ter dificuldade em fazer, que é trabalhar transversalmente os conteúdos. Os nossos horários não foram construídos nesse sentido mas estamos a conseguir flexibilizar o currículo por outra via”.

Acho que foi aí que percebi que estávamos num caminho certo dos muitos caminhos possíveis... mas num dos caminhos certos.”

B 1.6 - Sentia-se conhecedor da visão/propósitos/legislação subjacente ao PAFC?

Da análise dos dados recolhidos destaca-se, de forma clara, que no que ao conhecimento da legislação subjacente ao PAFC diz respeito, a maioria dos professores, 80%, referiu não ter tido constrangimento algum, tendo tido conhecimento dela dentro do AE por diferentes vias, uma vez mais dependendo dos cargos e funções desempenhadas.

No entanto, no que concerne à visão e propósitos subjacentes ao PAFC, a realidade assume outra tónica, tendo-se registado que alguns professores terão tido algumas incertezas e/ou dificuldades, corroborando-se o verificado na questão anterior quando se regista uma conotação com enquadramentos legais anteriores, nomeadamente com a área curricular não disciplinar – Área Escola – institucionalizada pelo Decreto-Lei 286/89, de 29 de Agosto, podendo-se agora constatar que com o decorrer do processo tal percepção ter-se-á esbatido.

E6 “... a legislação existente conhecia, os propósitos do projeto também, sim, agora a implementação e como é que o projeto de concretizava é que...(pausa) é sempre outra conversa.”

E1 “... quando eu peguei no projeto o que eu entendi é que era um pouco do já tínhamos feito há anos atrás com a Área-Escola, onde trabalhávamos com várias disciplinas de forma articulada e foi a pensar um pouco nisso que agi.”

E9 “Em relação à visão ou propósitos, como já disse anteriormente, pensei, quer dizer, pensámos todos nós, que seria algo muito na onda da Área-Escola, de trabalhar colaborativamente em projeto...(pausa) mas depois começamos a ver diferenças, na Área-Escola trabalhava-se qualquer tema e aqui era suposto que se trabalhassem especificamente os conteúdos do 5º ano, quer se optasse por ter tema ou não, ou por se trabalhar com a metodologia de projeto, ou não.”

B 1.7 – Sentia-se motivado a participar?

A motivação poder-se-á dizer que foi um ponto onde se realçou, de forma inequívoca uma maior homogeneidade de percepções.

Assim, apenas um professor referiu que, inicialmente, não se encontrava motivado a participar no PAFC, tendo o professor referido que tal aconteceu, possivelmente, por ser algo inerente às suas próprias características pessoais e por ter sido esperado de si uma mudança sem ter sido auscultado sobre a mesma.

E6 “Tenho que ser sincera, se calhar não, é aquela situação de há pouco, nunca ninguém me perguntou se eu queria, Mina. Muitas vezes nós vamos pois planificamos em grupo e fazemos as coisas em grupo com alguns colegas e tenho que dizer que no ano passado custou-me muito, este ano já não tanto. Este ano a coisa já sai melhor e mais naturalmente, percebes?”

No ano passado como ninguém me perguntou pensei que este era mais um projeto daqueles que a escola abraça sempre, “eles são muito amigos de abraçar projetos! Abraçam sempre! São muito abraçadeiros!”

Eu sou sincera, no início vou sempre com um pé atrás!!! Mas depois até faço, percebes, começo sempre com as mãos nos bolsos mas depois, se vejo que faz sentido, arregaço as mangas e vou à luta. E gostava que me tivessem perguntado, acho que se deve perguntar às pessoas se querem ou não determinadas coisas e nisto de participar em projetos as pessoas devem ser auscultadas, pelo menos auscultadas, até podemos dizer que não queremos e os órgãos acima de nós tomarem depois a decisão é que sim! Ok, não é bom mas ok! Agora nem perguntarem... é pior... eu acho...”

Os restantes professores inquiridos revelaram estar motivados para participar no PAFC sustentando a sua motivação em diversos fatores intrínsecos e extrínsecos.

Desta forma, e no que a fatores intrínsecos diz respeito, alguns professores referiram que se identificam com o tema escolhido pelo grupo enquanto outros colocaram o foco no facto de se identificarem com os pressupostos de base deste projeto.

E7 “Sentia-me motivada a participar porque gosto das ideias que estão na base do projeto e penso que fazem sentido à luz das outras políticas educativas atuais e sempre gostei muito do trabalho colaborativo interdisciplinar. A música está ligada a tudo, a música é matemática, a música tem física, a música tem história, línguas... tem tudo, portanto é uma área onde convergem todas as outras e está ligada a todas.”

No que concerne a fatores extrínsecos os professores concentram a sua atenção na necessidade de a escola sofrer mudanças, necessidade essa que consideraram ser cada vez mais imperativa e que não deveria restringir-se apenas ao currículo.

E4 “Sim, vou dizer que sim porque este tipo de projetos a mim dizem-me muito, acho que, de facto, que a escola tem que mudar e muita da mudança da escola tem que passar por flexibilizar muita coisa e não só o currículo, mas também todas as outras coisas que estão subjacentes neste projeto. Senti, assim, que este projeto podia ser uma mais-valia e uma oportunidade para mudarmos fazermos algo diferente. Sabendo que nada se muda de um dia para o outro.”

Tendo também focado o aspeto de a motivação acontecer, muitas vezes, entre pares.

E4 “... Os colegas estavam todos também mais ou menos motivados o que acaba por motivar quem ainda não estava. Também tenho que dizer, pois é verdade, que tivemos uma colega que nos levou a todos com a sua motivação natural e que ela sim foi a raiz desta árvore.”

B 1.8 - Que expectativas tinha inicialmente?

Após análise dos dados recolhidos pode-se afirmar que este grupo de professores de 5º ano foi um grupo que apresentou uma postura positiva face ao PAFC no sentido em que tinha, de uma forma geral, boas expectativas sobre o mesmo, estando motivado e acreditando que o projeto lhe permitia a liberdade de ação há tanto desejada e que se iria

desenvolver dentro do previsto, mesmo que a nível geral esse não fosse a expectativa de todos os professores do AE.

E1 “Pela minha parte acreditei que iria correr bem, pela parte que me propus a fazer com os alunos, pois estou habituada a trabalhar de forma contextualizada e colaborativa com eles, apesar de o projeto ter tido uma duração reduzida... pois não quisemos arrancar com um projeto logo de um ano inteiro, mas, da minha parte, tinha boas expectativas, apliquei a matéria dentro da filosofia do projeto, acho que foi muito fácil...”

E4 “Como me sentia motivada tinha uma expectativa muito positiva, em termos de janela de oportunidades que este projeto nos abria. Por outro lado já ando há uns anitos largos no ensino e já conheço minimamente bem o terreno e se por um lado eu tinha expectativas pessoas elevadas por outro também sabia que a nível geral não era esse o panorama e que iria haver bastante resistência, obstáculos, constrangimentos.”

É de salientar também que, apesar de motivados, os professores deste grupo consideraram-se prudentes na sua ação, propondo-se a construir um projeto que sabiam poder concretizar na prática ao invés de um projeto muito ambicioso que ficasse por terra.

E7 “... Em relação a expectativas também posso dizer que talvez não tenhamos sido tão ousados como outros agrupamentos, nós, por exemplo, não aderimos aos famosos DAC, não tivemos tantas reuniões de preparação do projeto... enfim...e ai, nesses agrupamentos, alguns colegas sentem que o PAFC veio alterar imensamente e rapidamente a sua forma de trabalhar o que se tornou uma sobrecarga, coisa que aqui não aconteceu!
Aqui as coisas foram pensadas de outra forma, mais tímida mas exequível!
Com o que é que a matemática pode contribuir, com o que é que o inglês pode contribuir... então vamos lá construir isto de uma forma exequível.”

Da análise dos dados retira-se que, segundo vários professores inquiridos, não menos importante foi ainda, a existência de um professor no seio do grupo que serviu de catalisador motivacional. Um professor que estando auto motivado elevou as expectativas do grupo e principalmente daqueles que inicialmente pudessem não estar tão confiantes.

E7 “Nós tivemos aqui uma pessoa muito importante na dinamização deste projeto, que foi a colega de educação física e ela prontificou-se para nos orientar e para nos sistematizar todo o processo, ou seja, no que é que cada disciplina iria contribuir para este PAFC (se bem que com o andar da carruagem, todos nós acrescentamos e retirámos coisas inicialmente previstas... flexibilidade... (risos)) e também esteve a liderar o processo de passar tudo isto para o papel.
Tudo isto permitiu que os colegas soubessem sempre o que se estava a passar.”

E8 “Houve aqui um elemento aglutinador, que foi a minha colega de Educação Física, que conseguiu mobilizar os colegas das outras disciplinas e concessionou o que iríamos fazer aqui no agrupamento. Conseguiu motivar os professores das disciplinas todas envolvidas e montou a estrutura “3d” do projeto.

E se não fosse este colega ter encabeçado este processo, de o coordenar, nós certamente que o faríamos mas com mais dificuldade, claramente.”

Contudo, apesar de a linha condutora ser a de um grupo que apresentava boas expectativas sobre o desenvolvimento do PAFC um dos elementos declarou que teve sempre poucas expectativas em relação ao PAFC e que se questionou, e questiona, sobre se a grande mudança que escola, a seu ver, necessita, passará por aqui.

E10 “Poucas, como disse antes. Questiono-me se a grande mudança que a escola necessita passa por aqui!? E respondo que sim, talvez! Mas apenas passa, esta mudança não é a mudança de fundo necessária, para mim esta mudança é apenas uma operação de cosmética o que se está a fazer o verdadeiro problema é mais profundo e está a montante.”

Fazendo a súmula da análise da informação apresentada no que ao nível de participação/envolvimento dos professores na tomada de decisão em participar no PAFC diz respeito e às suas expectativas sobre o mesmo, é de referir que os professores inquiridos afirmaram que:

- na sua maioria foram apenas informados da existência do PAFC em sede de reunião ocorrida no início do ano letivo, tendo sido auscultados apenas os professores com cargos pedagógicos em estruturas intermédias;
- consideram que as reuniões ocorridas no início do ano letivo no AE foram mais momentos de apropriação da visão/propósito e legislação do PAFC do que propriamente momentos de motivação inicial;
- consideram, na sua maioria, que a auscultação dos professores sobre a participação no PAFC deveria acontecer sempre pois esta potencia sempre, de forma clara, a motivação e comprometimento dos participantes tanto com o processo como com os resultados;
- é evidente que ainda mais importante que a auscultação por parte do AE é a motivação entre pares;
- numa fase inicial muitos professores estabeleciam muitas analogias entre o PAFC e normativos legais anteriores;
- apesar de tudo, sentiam-se minimamente esclarecidos sobre o PAFC devido também à constante comunicação existente entre os pares e tendo também os meios de comunicação social contribuído para tal;
- na sua quase totalidade sentiam-se motivados a participar, apesar de expectantes por ser uma experiência piloto;

- tinham expectativas positivas apesar de também terem a noção de que era preferível pensarem na construção/planificação de algo exequível ao invés de um projeto megalómano impossível ou muito dificilmente concretizável;
- a existência de um “Professor Farol” no seio do grupo foi um catalisador mais eficaz que muitos outros fatores que poderão, eventualmente, ter sido apresentados anteriormente.

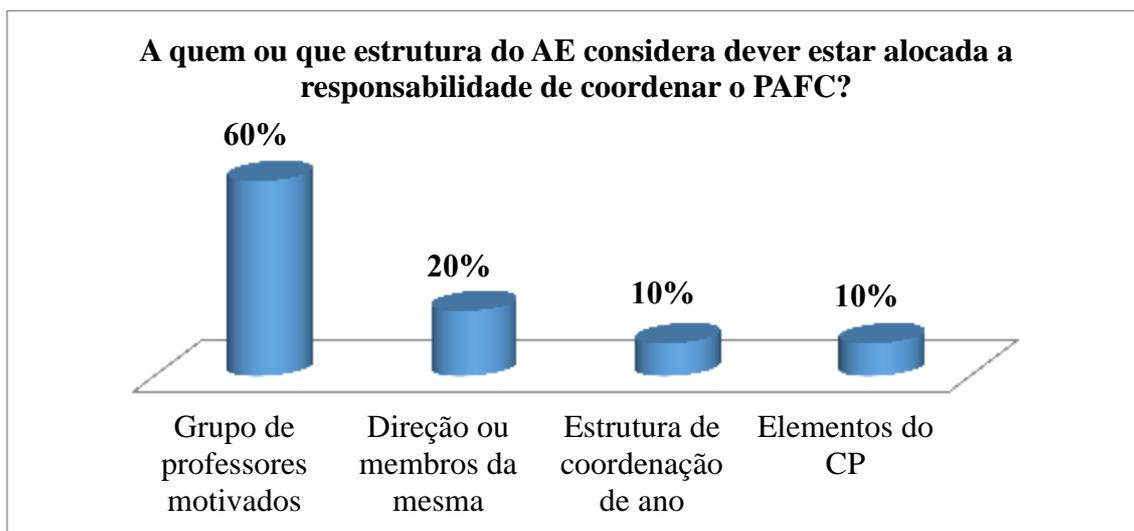
C – Nível de acompanhamento interno/externo ao longo da implementação do PAFC

Nesta categoria (C) pretendemos compreender se o nível de acompanhamento interno/externo dos professores ao longo processo de implementação do PAFC influenciou o decorrer do mesmo, sendo esse um outro objetivo a que nos propomos nesta investigação.

Para tal, colocamos 5 questões cujos resultados obtidos iremos, seguidamente, apresentar, analisar e interpretar.

C 1.1 A quem, ou a que estrutura do AE considera dever estar alocada a responsabilidade de coordenar o PAFC?

Gráfico 11 - Coordenação interna do PAFC, a quem ou que estrutura consideram os professores dever estar alocada essa função num AE



Quando questionados sobre quem ou que estrutura deveria coordenar o PAFC dentro do AE a maioria dos professores inquiridos referiu que mais que um grupo nomeado superiormente ou definido em função dos cargos ocupados os AE deveriam sim constituir equipas/estruturas com professores motivados para tal que reportariam a informação às estruturas intermédias consideradas convenientes.

E1 “... mais importante que existir essa tal equipa é as pessoas estarem motivadas para o fazer... É a motivação dos professores que faz com que os projetos e tudo mais ande para a frente e não as grandes estruturas de coordenação. Acho que não é preciso muita gente a coordenar.

No nosso caso, por exemplo, foi a colega X que andou para a frente com o processo, ela era docente do 5ºA, por coincidência a minha direção de turma, e como é uma turma que gosta de entrar em todas as atividades, os alunos são trabalhadores e com grande potencialidade para se trabalhar desta forma e tudo partiu daí.

Portanto, mais do que uma equipa que legalmente é nomeada para tal pode um grupo de professores e alunos motivados fazer...”

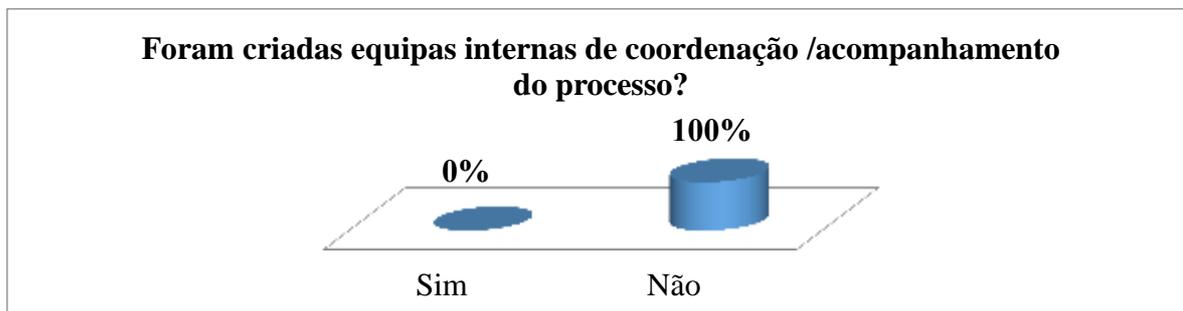
E4 “Na minha opinião não deverá estar alocada a um grupo ou estrutura pré-definido, do tipo CP ou Coordenador de departamento. Deveriam ser auscultados um grupo de professores e daí retirarem-se os interessados no assunto e estes constituíam uma equipa que reportavam dos docentes no terreno ao CP e vice-versa.”

Não tendo sido descurado o facto de que os professores que constituíssem esta equipa, para além de motivados, devessem, também, ter nos seus horários, tempos previstos para o desempenho destas funções.

E7 “Em todas as escolas há pessoas com diferentes perfis e há pessoas que são excelentes DT e podem não ter o perfil tão certo para outro tipo de cargos ou outro tipo de tarefas, e vice-versa. Neste caso, se são pessoas da direção ou se são professores, o que devem ter como características, entre outras, é serem pessoas interessadas e motivadas para isso, porque uma pessoa que está a fazer este tipo de trabalho de coordenação e acompanhamento tem que ser uma pessoa que realmente acredite neste trabalho e que esteja também muito com uma postura de orientar os colegas. E claro, uma pessoa com a disponibilidade certa, se for uma pessoa com 10 turmas ou com 5 ou 6 filhos e que tenha que ir para casa fazer o jantar, entendes? Se calhar ainda tem mais dificuldade em ter mais esse cargo ou essa tarefa.”

C 1.2 – Foram criadas equipas internas de coordenação/acompanhamento do processo?

Gráfico 12 – Criação de equipas internas de coordenação/acompanhamento do processo



Em relação a este aspeto, e no que toca ao grupo dos professores do 5º ano de escolaridade, é evidente a inexistência de criação destas equipas internas de coordenação por parte do AE.

Contudo, os professores referiram que apesar de a mesma não ter existido tal não foi problemático pois a sua estrutura autorregulou-se.

E1 “Não, não foram mas tal como disse a nossa estrutura auto regulou-se.”

Os docentes mantinham um contacto bastante regular, reunindo de forma informal sempre que necessário o que colmatou as eventuais dificuldades sentidas individualmente por diversos elementos do grupo e houve, no seio do grupo, professores que acabaram por, de forma natural, liderar o processo.

E2 “... foi muito fácil (coordenar o processo) até porque se encontraram logo ali duas figuras, ou melhor, uma figura que sem ser coordenadora exercia essa função.”

E6 “Não (não havia equipa nomeada), a equipa era no fundo uma colega do grupo dos docentes do 5º ano que nos movia.”

C 1.3 – Com que frequência interagiram as equipas internas criadas com os professores a desenvolver o PAFC?

Apesar de as equipas de acompanhamento/coordenação interna não terem sido criadas, tal como se clarificou anteriormente, os professores foram unânimes em considerar que, de forma muitas vezes informal, e sempre que necessário se reuniam em curtos momentos e em pequenos grupos.

E1 “Equipas de coordenação não existiram mas nós reunimos, tal como já referi, de forma informal e discutíamos tudo o que julgássemos necessário em cada momento, somos poucos, trabalhamos próximo e estamos juntos há muitos anos”

Essas reuniões, ou encontros de trabalho, serviram para debater ideias, planificar atividades e aferir procedimentos e aconteceram, principalmente, às quartas-feiras à tarde que era o momento da semana que mais professores tinham com algum tempo livre em comum.

E2 “...Essa frequência formalizada em reunião fez-se, só mesmo, as que considerámos essenciais para aferir o que iria ser feito e tínhamos uma grande vantagem pois quase todo o 2º ciclo tinha um tempo de articulação comum, à quarta-feira à tarde. Isso fazia com que, informalmente, reuníssemos quase todas as semanas, ou seja, precisávamos de combinar qualquer coisa sabíamos que na sala de professores ou na sala ao lado, ou na biblioteca estavam os docentes X ou Y e íamos trabalhando.”

C 1.4 – Em que sentido considera que a existência deste acompanhamento interno poderia ter sido potenciador do projeto que os professores estavam a desenvolver?

Tabela 9 – Existência de acompanhamento interno como potenciador do PAFC

Acompanhamento interno como potenciador do PAFC	Frequência	
Não sei /Depende	- Só se for uma equipa motivada	5
	- Correu bem sem ela	4
	- Se nos balizassem não seria bom	1
Sim	- Se a equipa tiver condições	2
	- A nível organizacional	2

Depreendemos, da análise dos dados obtidos (Tabela 9), que este grupo de professores considerou que a existir esta equipa de acompanhamento interno para potenciar o desenvolvimento do PAFC ela teria que ser constituída por professores motivados que acreditassem no PAFC desde a sua génese até aos seus resultados e nos quais os seus pares reconhecessem legitimidade e não uma equipa nomeada para tal, que nada acrescentaria ao projeto e apenas serviria para reportar.

E5 “Se for feito por alguém que acredite no processo e que acredite que os resultados podem melhorar assim, alguém em quem os colegas vejam legitimidade para os coordenar, assim a existência dessa figura poderá potenciar o projeto.

Agora, existir um coordenador, ou uma equipa, só por existir, não significa nada, é melhor ter um grupo de docentes que trabalhe bem conjuntamente que um grupo de coordenação. Até porque se os docentes trabalharem bem conjuntamente a necessidade dessa equipa é de menor importância.”

Assim, uma equipa constituída por elementos motivados talvez pudesse contribuir positivamente a nível organizacional, logístico e pedagógico e desta forma seria uma mais-valia.

E2 “No sentido de poder ser uma estrutura que poderia dar apoio aos professores a diferentes níveis, desde organizacional e pedagógico até a nível logístico e, por tal, este ano, os docentes do 2º ciclo combinaram logo formar essa equipa até porque já não temos tempo comum de articulação comum nos horários este ano.”

Foi também apresentada a premissa de essa equipa, para desenvolver um trabalho válido, ter que ter condições tanto a nível de tempo nos seus horários como de recursos logísticos para tal.

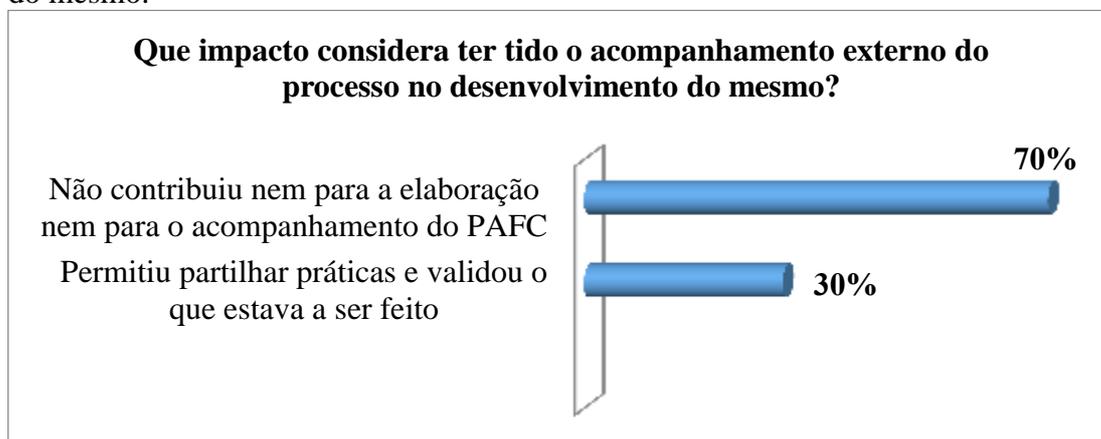
Contudo, este grupo de professores salientou, de forma muito marcada, que no seu caso, a existência, ou não, desta equipa, pouco ou nada alterou o seu percurso e que o trabalho docente e, por consequência, o PAFC correu plenamente sem esta equipa, havendo mesmo professores que referem que talvez até a sua existência pudesse ter sido um fator de constrangimento que os balizaria e que poderia, eventualmente, tudo ter corrido melhor sem ela.

E9 “Nós organizámo-nos muito bem e por isso não sentimos a falta dessa equipa. Não quero dizer que se ela existisse não tive sido bom... (pausa) ou não tivesse sido mesmo até melhor, não sabemos! O que sabemos é que, mesmo sem ela, correu tudo bem! Não foi perfeito mas correu bem pois estávamos motivados e concluo que isso vale mais que ter uma equipa.”

E10 “No nosso caso particular não sei se potenciaria ter um grupo que nos balizaria, que nos diria quando tínhamos que reunir, que nos iria acorrenatar, talvez tivesse tido o efeito contrário ao pretendido. Assim tudo o que aconteceu foi espontâneo e informal, mas aconteceu.”

C 1.5 – Que impactos considera ter tido o acompanhamento externo do processo no desenvolvimento do mesmo?

Gráfico 13 – Impactos do acompanhamento externo no processo de desenvolvimento do mesmo.



Desta feita, e após análise dos dados do gráfico 13, constatamos que, para este grupo de professores, o impacto produzido pelo acompanhamento da equipa externa do PAFC deve ser entendido em duas vertentes.

Por um lado, se atentarmos ao acompanhamento desta equipa ao nível da elaboração e acompanhamento no desenvolvimento do PAFC, é claro que a maioria dos professores, 70%, consideraram que o impacto foi nulo.

E6 “... não sei para os meus colegas, mas para mim foi igual eles terem acompanhado ou não o projeto! Não senti qualquer consequência da sua existência.”

E10 “Eu diria que as reuniões que ocorreram com elementos externos à escola não tiveram impacto algum no processo de desenvolvimento do mesmo, esses momentos eram mais de partilha sobre o que as várias escolas estavam a fazer e não tanto de as ajudar a fazer.”

Não obstante tal facto, por outro lado, 30% dos professores referiram ter havido um impacto positivo ao nível da possibilidade de partilha de práticas com outros AE e/ou na validação dos trabalhos que estavam a ser desenvolvidos.

Desta forma, e fazendo a análise e interpretação global dos dados recolhidos que nos permitem atingir o segundo objetivo que se prende com compreender se o nível de acompanhamento interno/externo dos professores ao longo do processo de implementação do PAFC influenciou o decorrer do mesmo, urge referir que os professores consideraram que, a nível de acompanhamento interno:

- o AE não constituiu equipa de coordenação interna;
- a ter existido essa equipa a mesma deveria ser constituída por professores motivados e não por professores nomeados pelos cargos de ocupam e que esses professores deveriam ter condições, quer a nível de horários quer a nível de recursos, para o desempenho das funções;
- não sentiram falta dessa equipa pois trabalham bem conjuntamente e a presença de professores motivados dentro do grupo foi mais importante, e teve mais impacto, que a existência de uma equipa de coordenação;

Já a nível do acompanhamento externo, os professores referiram que:

- a existência da equipa de acompanhamento externo do ME permitiu haver momentos de partilha entre diferentes AE o que foi satisfatório;
- contudo, esta equipa serviu mais para validar os trabalhos que estavam a acontecer que para auxiliar na conceção e estruturação do caminho a seguir, não tendo acompanhado

os professores ao longo do processo de tomada de decisões e delineamento de estratégias a implementar;

- apesar do anteriormente referido não sentiram a falta desta equipa no terreno pois conseguem ser um grupo que trabalha bem conjuntamente sem necessidade de uma equipa externa.

D – Constrangimentos/ameaças na implementação do PAFC

Nesta categoria (D) debruçar-nos-emos sobre os dados recolhidos que nos permitem atingir o objetivo inicialmente proposto de identificar constrangimentos/ameaças sentidos pelos professores na implementação do PAFC, quer a nível do trabalho docente quer a nível do desenvolvimento curricular e pedagógico bem como a sua ação face aos mesmos.

Para tal, iremos apresentar, analisar e interpretar esses dados que foram recolhidos através das 3 questões apresentadas aos professores.

D 1.1 – Identifique constrangimentos que existiram ao nível do trabalho dos professores

Tabela 10 – Constrangimentos identificados ao longo do PAFC ao nível do trabalho dos professores

Identificou constrangimentos	Motivo	Frequência
Não	- Mas houve pequenos aspetos a melhorar	2
	- A ambição no projeto desenhado não foi desmedida	1
	- Falávamos logo e muitos dos “senão” eram resolvidos imediatamente	1
	- Não trabalhei de forma muito diferente do normal	1
Sim	- Horários (não contemplarem tempos para trabalho colaborativo)	5
	- Resistência à mudança por parte dos professores	2
	- Devido ao acréscimo de horas de trabalho	2
	- Logísticos (poderíamos ter mais materiais)	1
	- Coordenação (timings dos conteúdos)	1
	- Trabalhamos menos colaborativamente do que o que pensamos	1

Desta análise retira-se que nem todos os professores consideraram terem existido constrangimentos ao longo do processo, tendo 40% dos inquiridos considerado mesmo não ter havido verdadeiros constrangimentos mas sim pequenos acertos de percurso.

Contudo, de entre os professores que consideraram ter havido constrangimentos o que foi considerado com maior frequência, por 50% dos professores inquiridos, o foi o horário e a falta de tempos, comuns ou não, para os professores poderem pensar e organizar os trabalhos tendo os mesmos referido que se reuniam muito para além das horas previstas nos seus horários, o que, apesar de ter sido feito com motivação, não deixou de ser uma sobrecarga ao seu trabalho.

E7 “... Depois isto implica mais reuniões e mais horas de trabalho que se tem que fazer, quer queiramos ver quer não, são horas e muitas horas, ou seja, isto vai entrar nas horas de trabalho individual de trabalho na escola, mas passa muito além dessas horas e esse, a meu ver, é um dos maiores constrangimentos.”

E9 “... Mas, talvez, se tivéssemos tido mais tempo para pensar e trabalhar conjuntamente isso pudesse ter sido melhor. Fizemos muitas horas por carolice. Não foi só nas horas que temos que se pensou, fez e avaliou o trabalho todo! Nem pensar!

Os horários devem contemplar que trabalhar desta forma requer mais tempo, mudar as práticas requer mais tempo do que fazer como sempre fizemos e por isso talvez esse pudesse ter sido um constrangimento, o tempo!”

Também a resistência à mudança por parte dos professores foi identificada como um constrangimento por 20% dos inquiridos, que, apesar de estes referirem não ter sido notório neste grupo especificamente, sabem poder ser um fator de inércia total do processo quando se verifica.

Para além destes, foram identificados também, apesar de sem grande expressividade cada um deles (em 10% dos inquiridos), constrangimentos a nível de logística e recursos materiais que muitas vezes fazem com que os professores não possam desenvolver determinadas atividades; dificuldade em coordenar, por vezes, os “timings” de abordagem dos conteúdos e o facto de alguns professores pensarem que trabalham mais de forma colaborativa do que aquilo que de facto fazem.

Já no que concerne aos professores que referiram não ter sentido constrangimentos significativos estes associam esse facto à sua decisão de não terem pensado em desenvolver um projeto de grande complexidade organizacional, tendo tido sempre presente que se deveriam restringir a um projeto que fosse exequível, atendendo às condições existentes. Também porque estavam em constante colaboração e partilha de anseios, ideias e materiais, o que resolvia a maioria dos possíveis acertos de percurso que pudessem, eventualmente, surgir.

Assim, e de uma forma geral, poder-se-á afirmar que, para além da questão que se prende com a falta de tempo prevista nos horários dos professores para o desenvolvimento do PAFC, não foram registados mais constrangimentos significativos.

D 1.2 – Identifique constrangimentos que existiram ao nível do desenvolvimento curricular e pedagógico.

Tabela 11 – Constrangimentos identificados ao longo do PAFC ao nível do desenvolvimento curricular e pedagógico.

Identificou constrangimentos	Motivo	Frequência
Não	- Professores trabalharam muito colaborativamente e partilharam continuamente ideias e anseios	3
	- As atividades a que se propuseram eram exequíveis e não foram executadas de forma forçada	2
	- Com vontade tudo se faz	1
Sim	- A avaliação externa	1
	- Alguns professores terem muitos níveis diferentes	1
	- Falta de tempo para consolidar as aprendizagens	1
	- Colegas fora do grupo que consideravam o nosso percurso errado	1
	- Falta de hábitos de trabalho em grupo por parte dos alunos	1
	- Saída tardia dos documentos normativos	1

Ao nível do desenvolvimento curricular e pedagógico, 60% dos professores inquiridos fizeram saber que não sentiram constrangimentos afirmaram que tal se deveu a 3 fatores principais:

- o facto de terem trabalhado colaborativamente de forma muito frequente, tendo, desta forma, colmatado todos os pequenos anseios e dúvidas que surgiram.

E3 “Não foram notórios, diria (pausa) a esse nível fomos sempre contornando pequenos obstáculos que surgiam...”

E9 “Todos fomos logo, claro que cada um ao seu ritmo, todos fomos logo vendo como poderíamos integrar os nossos programas dentro do tema que foi sugerido pela equipa da educação física que foi o tema dos Jogos Olímpicos. Começámos logo a pensar em estratégias pedagógicas para o fazer, como é que a disciplina X e a Y podiam abordar este ou aquele aspeto que se identificaram como iguais ou semelhantes... sei lá, fomos logo pensando em como fazer e nunca senti que houvessem constrangimentos ao desenvolvimento do currículo ao longo do processo.”

- o facto de considerarem que com vontade/motivação tudo se pode fazer

E6 “A Português é muito fácil que os conteúdos a trabalhar se possam cruzar com os de outras disciplinas, muito, muito fácil, por isso constrangimentos de currículo não tive. Por exemplo aprenderam a notícia e a carta e todos estes conteúdos entraram de forma natural no projeto com a carta da atleta olímpica refugiada e a notícia do dia olímpico realizado na escola. Assim haja vontade que as coisas acontecem.”

- Não se terem proposto a desenvolver um projeto que pudessem não conseguir implementar no terreno.

E7 “... não houve mais constrangimentos pois nós mantivemo-nos na base daquilo que achámos que conseguiríamos fazer, não nos lançámos a voar muito alto pois se o fizéssemos, com mudanças de horário com um semestre em que esta articula com aquela e dão umas aulas em conjunto, no outro semestre aquela disciplina vai dar uma aula mas já é com outra... mais DAC, mais isto, mais aquilo, aí sim, talvez assistíssemos a grandes constrangimentos no projeto.”

Os professores inquiridos que assinalaram a existência de alguns constrangimentos no desenvolvimento do trabalho curricular e pedagógico não mostraram haver uma centralidade.

Assim, pela análise da Tabela 10, constata-se que foram assinalados variados tipos de constrangimentos, desde a saída tardia dos documentos orientadores, à existência de avaliação externa e ao facto de os professores, por vezes, terem muito níveis para lecionar, entre outros, mas nenhum deles foi marcadamente enunciado pelos professores.

D 1.3 – Explique de que forma os professores conduziram a sua ação face aos constrangimentos encontrados no processo.

Tabela 12 – Ação dos professores face aos constrangimentos encontrados ao longo do PAFC.

Ação face aos constrangimentos	Frequência
Identificar quais os constrangimentos ultrapassáveis e alterar o rumo face aos não ultrapassáveis	1
Ter sempre uma atitude positiva e nunca desistir	5
Procurar sempre a resolução entre pares (uns motivam os outros)	2
Encarar os constrangimentos como oportunidades de pensar, mudar e crescer	1
Encarar os constrangimentos como desafios e nunca como barreiras	1

No que concerne à ação que os professores tiveram face aos constrangimentos que, eventualmente, surgiram ao longo do PAFC, torna-se claro, por análise dos dados

recolhidos, que este grupo não considera que se tenham deparado com constrangimentos significativos (Tabela 11).

E4 “Acho que sempre de forma construtiva. Nunca baixámos os braços devido aos contratemplos que iam, inevitavelmente, aparecendo no caminho. Há pouco nem lhes chamei constrangimentos nem nada pois foram sempre encarados de forma menos má, não sei se me faço entender...(pausa) é tudo uma questão de perspetiva. Está é a minha!”

E5 “De forma muito positiva, eu acho! Apareciam todos os dias pequenas coisas, como já disse, e a nossa atitude foi sempre de procurarmos ajuda uns dos outros e pensar em soluções.

Por isso, se houve constrangimentos, e em certa medida, pequenos constrangimentos houve sempre, a nossa atitude foi muito positiva, até eu fiquei surpreendida com o “poder” que o querer de um grupo de docentes pode ter, e neste projeto, nós queríamos muito, acreditávamos nele.”

Outro aspeto importante referido pelos professores foi o facto de considerarem ser fundamental que se tenha tido, primeiro que tudo, a capacidade de distinguir quais seriam os “contratemplos” surgidos que eles poderiam mudar e quais os que não dependiam de si para que, conjuntamente, pudessem encontrar outros rumos e seguir noutras direções, algo que julgam ter sido conseguido pelo seu grupo.

E1 “Acima de tudo acho que eu e os colegas tivemos a capacidade de ver sobre quais constrangimentos podíamos atuar por forma a alterá-los e quais os que nos ultrapassavam e por isso, conseguimos sempre seguir em frente. Nas situações de haver constrangimentos que não dependiam de nós tivemos sempre a visão de alterar o rumo por forma contorná-los e não a parar o nosso percurso por eles serem inalteráveis.”

A experiência profissional do grupo foi também referida como fator importante na resolução dos “contratemplos” que surgiam e, apesar de “desgastada” e “desacreditada”, tal como refere um dos professores inquiridos, esta classe profissional encarou sempre os obstáculos de forma positiva e a experiência profissional tomou o leme do barco.

E7 “Os constrangimentos foram encarados como desafios, eu acho, nunca como barreiras que nos faziam desistir ou de afrouxar mas sim como desafios. A experiência das pessoas intervenientes foi muito importante, temo muitos colegas em fim de carreira, temos pessoal que já passou por mil e um mudanças na educação, que já dançou todos os tipos de dança e mais algum, passaram por Área-Escola, Área de Projeto, já passaram por muita coisa e que estão muito habituadas a fazer trabalho articulado, agora têm é que pensar como colocam o seu currículo no projeto e não fazerem coisas ao lado do currículo”

E10 “Pessoalmente não os senti, como já disse, mas muitas vezes os constrangimentos partem da falta de vontade de inovar, de procurar fazer de outra forma o que sempre se tem feito assim, mas também estamos a falar de uma classe profissional que se encontra desgastada e desacreditada a muitos níveis o que quer queiramos, quer não, se reflete, e muito, no nosso trabalho de sala de aula, mas considero que adotámos sempre uma postura positiva a cerca do assunto.”

Em suma, os pequenos constrangimentos encontrados foram sempre encarados de forma positiva, como oportunidades de evoluir,

E9 “Foram sempre encarados como forma de evoluir, como oportunidades de pensar mudar e crescer, mas lá está, como já disse, internamente poucos constrangimentos tivemos, o ruído foi todo mais externo.”

tendo os termos: motivação; cooperação; evolução; desafio; mudança e crescimento tido uma forte correlação com ação soa professores face à adversidade.

Posto isto, e como forma de síntese à análise e interpretação do parâmetro/categoria em análise – Constrangimentos/ameaças na implementação do PAFC – cabe-nos referir que se denota maior ocorrência de constrangimentos a nível do trabalho dos professores do que ao nível do desenvolvimento curricular e pedagógico.

Assim, ao nível do trabalho dos professores, estes identificaram a falta de tempo nos seus horários para o desenvolvimento de todas as tarefas inerentes a esta mudança de práticas e que esta abordagem ao currículo pressupõe, como principal fator de constrangimento, pois, apesar de terem agilizado muitos procedimentos por trabalharem colaborativamente e de terem muita experiência profissional, tal não deixou de se traduzir num acréscimo horas semanais de trabalho.

No que toca ao desenvolvimento do curricular e pedagógico, análise feita, leva-nos a referir que, apesar de os professores terem assinalado que a saída tardia dos normativos legais, a existência de avaliação externa, o elevado número de níveis atribuídos a alguns professores e a falta de hábito de os alunos trabalharem de forma diferente da dita “tradicional” e passiva, entre outras, poderem ter sido, por vezes, dificultadores do desenvolvimento curricular e pedagógico, estes professores referem, grosso modo, que não houve constrangimentos aos quais se deva atribuir grande relevância, evidenciando 2 fatores fundamentais para tal:

- serem um grupo de professores que trabalha bem de forma articulada e colaborativa, que facilmente partilham e discutem ideias, tendo o projeto sido construído sempre nessa lógica;
- se terem proposto a desenvolver um projeto que sendo construído colaborativamente, era, acima de tudo, exequível, tendo o grupo caminhado sem grandes pretensões e de forma consciente de tudo aquilo a que se propunham com os seus alunos era atingível, deixando sempre, no entanto, espaço aberto para pequenos acertos que se julgassem necessários ou desejáveis ao longo do processo.

E – Potencialidades/oportunidades criadas com o PAFC

Nesta categoria (E) pretendemos identificar, através da análise e interpretação dos dados das 4 questões colocadas aos professores do grupo em estudo, que potencialidades/oportunidades foram, do seu ponto de vista, criadas com o PAFC, o que constitui 4º dos 5 objetivos a que nos propusemos dar resposta com este estudo.

Para tal, analisámos que perceção têm estes professores sobre as alterações que o PAFC trouxe à sua prática pedagógica e que oportunidades poderá um currículo mais flexível apresentar tanto para professores como para alunos, terminando com análise da existência, ou não, de uma maior reflexão por parte do AE em termos de organização curricular face ao PAFC.

E 1.1 – Que alterações trouxe o PAFC à prática pedagógica dos professores?

Tabela 13 – Alterações que o PAFC trouxe à prática pedagógica dos professores

Alterações da prática pedagógica trazidas pelo PAFC	Frequência
Maior interligação entre os conteúdos das disciplinas	4
Maior diversidade de práticas	3
Mais trabalho colaborativo	3
Mais partilha de ideias, estratégias, materiais	2
Maior visibilidade do trabalho dos alunos	1
Mais liberdade de ação para os professores	1
Pouco ou nada mudou	1

Após análise dos dados presentes na tabela supra (Tabela 13) é-nos dado a conhecer que os professores referem como grandes alterações à sua prática pedagógica, introduzida pelo PAFC:

- a procura de uma maior interligação entre os conteúdos das diferentes disciplinas;

E1 “... Eu já acabava por interligar a música e os seus conteúdos à vida real e a outras disciplinas, talvez agora o tenha feito foi de uma forma mais evidente. Talvez com os meus colegas também tenha sido assim, não com a mesma intensidade para todos mas...”

E8 “As disciplinas deixaram de trabalhar isoladamente, pelo menos nos conteúdos referentes ao projeto.”

- a maior diversificação das suas práticas;

E2 “... A nível de práticas pedagógicas de sala, não sei se estarei a dizer o correto, mas parece-me que talvez se tenha abandonado um pouco mais a aula expositiva que tende a ser a prática pedagógica dominante, quer queiramos quer não. Os colegas talvez tenham tido mais cuidado em diversificar as suas

práticas e também mais cuidado em fazer pontes entre os saberes das disciplinas.”

E4 “Trouxe algumas, eu acho! Partilhámos mais que o que costumávamos fazer e falamos mais sobre metodologias a implementar em sala de aula do que o que costumávamos fazer e só por isso já foi uma mais-valia. As nossas práticas pedagógicas foram mais diria ... concertadas.”

- e existência de mais trabalho colaborativo:

E5 “Aprendemos a trabalhar com o outro, a acreditámos que juntos podemos ir mais além e dar aquele passo que sozinhos temos medo, acho que essa foi a principal alteração.”

E9 “Talvez o fazer com que trabalhássemos mais com o outro. Talvez essa tenha sido a maior alteração, que seria bom se pudesse continuar.”

Assim, evidencia-se que este projeto, para estes professores, preconiza, ao contrário de outros projetos desenvolvidos à luz de outros enquadramentos legais anteriores, como a tão referenciada Área-Escola, que fosse a partir dos conteúdos presentes no currículo que se encontrassem pontos de confluência.

Era o trabalhar do currículo mas de forma articulada e não trabalhar paralelamente a este, referindo os professores que o que se fez foi ao abrigo do chapéu de chuva do tema escolhido. As diferentes disciplinas puderam desenvolver o seu currículo de forma mais colaborativa o que levou à mudança das suas práticas em sala de aula, tendo-se abandonado, pelo menos um pouco, enquanto o projeto durou, a prevalência das aulas expositivas.

Contudo, e apesar de tudo, não podemos deixar de apontar que um dos professores do grupo refere que as mudanças não se verificam de um momento para o outro e que poder-se-ão estar apenas a fazer “pequenas operações de cosmética” considerando este que, para já, pouco ou nada está mudado.

E10 “Tenho muita dificuldade em responder a essa questão! As práticas não se alteram assim de um momento para o outro, é algo que parte de dentro, do sentir essa necessidade ou vontade. Eu acho que tem que se valorizar o papel do professor para que este se volte a entregar à sua missão, caso contrário, fazem-se apenas, como já disse anteriormente, pequenas operações de cosmética quando se necessita de uma cirurgia de fundo. Por isso talvez as mudanças tenham sido muito poucas e temporárias. Vamos ver nos anos seguintes, se a política educativa continuar a apostar neste caminho como o caminho para o sucesso o que é que se vai alterando em termos de práticas pedagógicas. Para já penso que pouco ou nada está mudado.”

E 1.2 – Que potencialidades/oportunidades poderá um currículo mais flexível apresentar aos professores

Tabela 14 – Potencialidades/oportunidades que os professores consideram que um currículo mais flexível lhes poderá apresentar

Potencialidades/oportunidades	Frequência
Cooperação e articulação	7
Conhecer os programas das outras disciplinas	2
Contactar com outras formas de trabalhar	2
Validar práticas que já se faziam	2
Todas as potencialidades	1

Da análise da tabela supra (Tabela 14) destacamos a notória incidência na oportunidade de cooperar e articular que este olhar sobre o currículo traz aos professores, sendo estes aspetos indicados por 7 dos 10 professores participantes no estudo.

E1 “Por um lado termos colaborado mais do que o que fazíamos até então, é uma parte importante que por vezes nos esquecemos, dizemos muitas vezes que o fazemos mas, se calhar, não o fazemos assim tanto. Para mim foi essa parte da colaboração de uns com os outros... acabou por ser uma oportunidade que este projeto trouxe, o poderem, legalmente, terem cabimento para poderem desenvolver trabalho colaborativo de uma forma mais articulada. Muitas vezes os professores esquecem-se que isto é possível pois estamos muito formatados para trabalhar de determinada forma.”

E5 “... o trabalhar um tema ou conteúdo em articulação com outros colegas e outras áreas do saber é sempre um enriquecimento, uma oportunidade válida para todos... Assim só posso dizer que oportunidades são muitas as que se criam com esta forma de pensar o currículo.”

Do seu ponto de vista, flexibilizar o currículo apresenta também a mais-valia de levar os professores conhecer os programas das outras disciplinas pois quanto mais efetivo for o trabalho conjunto, maior é a apropriação que fazem dos conteúdos das outras disciplinas.

E4 “Uma oportunidade é a de aprender sobre as outras disciplinas o que nos abre os horizontes, é podermos ver outras formas de trabalhar dentro de sala de aula (a forma dos nossos colegas) o que é sempre enriquecedor.”

E8 “Esta forma de trabalhar mais do que ser boa por ser colaborativa e podermos falar sobre práticas de sala de aula, deu-nos a oportunidade de conhecermos um pouco aquilo que já deveríamos conhecer, nem que fosse só pela rama mas deveríamos conhecer, que são os programas das outras disciplinas.

Por vermos o que cada um fez na sua disciplina ao longo do projeto acabou por nos mostrar um pouco o mundo curricular do outro e até houve expressões do tipo: “ah, tu ensinas isso neste ano! Boa eu também...” isto ou aquilo... ou “ah! Eu não sabia que tu ensinavas isto, se eu soubesse já podíamos ter pensado em algo juntos!”

Para além do anteriormente referido, é também uma oportunidade para poderem contactar com outras formas de trabalhar com os alunos.

E2 “Eu acho que se trabalharmos o currículo forma mais flexível, com novas estratégias, criando novas sinergias com outras disciplinas, planificando e preparando as aulas conjuntamente com outros colegas, pensando a forma de avaliar os alunos conjuntamente com os colegas, que isso só poderá ser bom!

Se começarmos a deixar cair os muros do quintal onde ano após ano, década após década, temos andado a deitar sementes à terra sempre da mesma forma teremos a oportunidade de ver para além do nosso quintal!

Teremos a oportunidade de ver que o vizinho no seu quintal trabalha a terra de maneira diferente da nossa e que em certas “coisas” a trabalha melhor que nós, pois tem melhores resultados, ou então que certas maneiras de trabalhar que vejo no vizinho poderão ser adotadas por mim em determinados casos mas noutros não e também poderemos deixar o vizinho ver a nossa forma de tratar do terreno do quintal o que lhe pode dar ideias.

Mais ainda, podemos pensar em conjunto com o nosso vizinho e chegar a novas técnicas para atingir determinados fins.”

E4 “...Outro aspeto importante que trabalhar o currículo desta forma pode ter para o professor é ver outras formas de trabalhar com os mesmos alunos, eu faço de uma determinada forma e até tenho determinada ideia de uma turma ou aluno, mas o meu colega não e isso é muito enriquecedor, leva-nos a pensar que há muitas realidades e não só a nossa.

Potencialmente, um currículo mais flexível poderá trazer aos professores todas as oportunidades, como é mesmo avançado por **E10**, um dos professores inquiridos, podendo também ser uma via de validação de práticas que já existiam no seio do grupo, assim os horários o permitam.

E3 “Que muitos caminhos que andámos a percorrer durante anos e que não estavam legalmente validados, agora estão, não é necessário andar a “correr” para a legislação para saber se podemos isto ou aquilo. Esta é uma grande potencialidade que este projeto trouxe ao nosso trabalho.

E 1.3 – Que potencialidades poderá um currículo mais flexível apresentar aos alunos

Tabela 15 – Potencialidades/oportunidades que os professores consideram que um currículo mais flexível poderá apresentar para os alunos

Potencialidades/oportunidades	Frequência
Maior perceção da interligação dos saberes	8
Maior entusiasmo na realização das tarefas	5
Maior colaboração entre eles	1
Mais autonomia	1
O professor chegar melhor ao aluno	1
Possibilidade de trabalhar competências diversas das académicas	1

De acordo com os dados da Tabela 15 as potencialidades que um currículo mais flexível poderá apresentar aos alunos centram-se em duas esferas, a da interligação dos saberes e a do maior entusiasmo no desenvolvimento das tarefas.

Assim, 80% dos professores referiram que um currículo flexível evidenciará, aos alunos, a relação entre os programas das várias disciplinas, potenciando a mudança de paradigma de um saber espartilhado para um saber holístico, tendo estes tido a oportunidade de constatar no terreno com os seus alunos.

E4 “Aos alunos permite-lhes ter uma visão mais integrada do conhecimento, eu acho! Permite-lhes ver que os saberes estão interligados e que a escola e os saberes não são constituídos por “ilhas”. Para mim, essa é a principal vantagem para os alunos.”

E7 “Os alunos também saem a ganhar, acham as aulas mais interessantes pois são mais ativos, gostam também muito do facto de um tema estar a ser tratado em duas ou três disciplinas de forma sequencial ou em simultâneo, ficam admirados como um tema pode ser abordado por tantos professores e sempre de forma diferente.”

Desta forma, a visão mais integrada do conhecimento por parte dos alunos, permitiu aos professores inferirem que potencia um maior entusiasmo, por parte destes, no desenvolvimento das tarefas que lhe são propostas, para além de potenciar o desenvolvimento da autonomia e do espírito de colaboração entre eles, permitindo, desta forma, que os professores possam trabalhar outras competências que não só as académicas.

E8 “Mas nos alunos notou-se bem que estavam entusiasmados com o projeto, gostavam das aulas e achavam engraçado que os professores da disciplina X afinal até sabiam umas “coisas” da disciplina Y e que os conteúdos começados a trabalhar na disciplina A continuavam a ser abordados na disciplina B ainda que com uma perspetiva diferente.

Para eles foi bom e se continuassem a ter, a partir do 5º ano, sempre a oportunidade de trabalhar assim, em projetos ou não, mas em algo que se desenrolasse até durante mais tempo ao longo do ano letivo, algo com uma duração temporal maior, de certeza que as competências que eles desenvolveriam seriam diferentes das de um alunos que passam 80% do seu tempo sentados numa cadeira a ouvir falar um professor, é que não tenho dúvida nenhuma! Seriam mais pró-ativos, mais curiosos, mais cultos, mais tolerantes... muitas coisas...

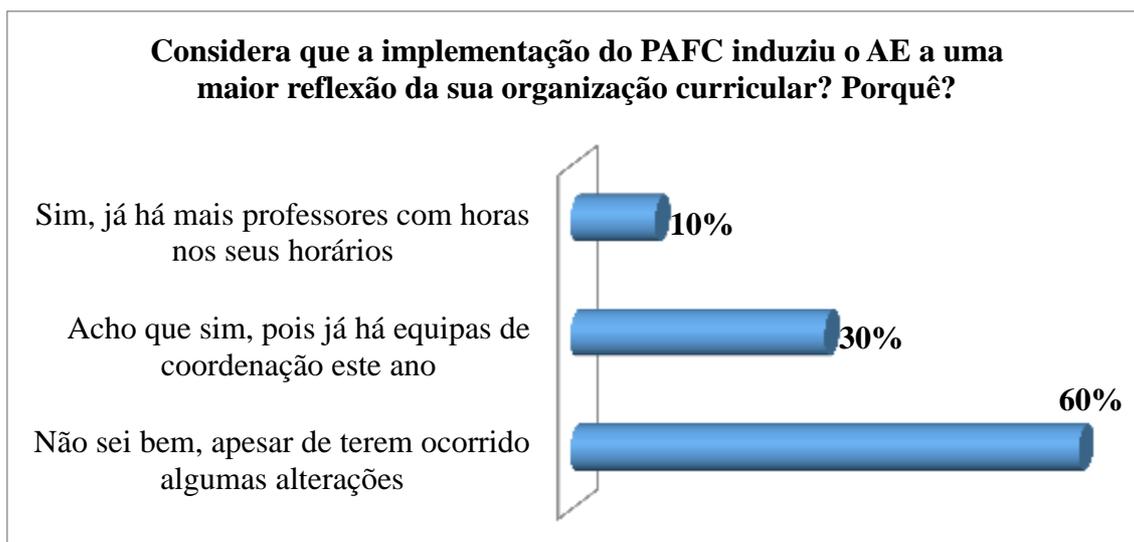
Trabalhariam muitas competências sociais e não só académicas.”

Todavia, os professores referiram que ainda não conseguem ter a perceção sobre qual a relação que estes fatores poderão ter com a avaliação dos resultados obtidos por parte dos alunos.

E7 “Agora a nível de resultados é que não sei, tenho dúvidas!
 Não estou a dizer que sim ou que não, a pauta pode não ser reveladora de muitas competências que ficarão, ou não, na estrutura cognitiva dos alunos. Os verdadeiros resultados não serão vistos a curto prazo.”

E 1.4 – Considera que a implementação do PAFC induziu o AE a uma maior reflexão da sua organização curricular? Porquê?

Gráfico 14 – PAFC como indutor de uma maior reflexão na organização curricular do AE



No que concerne ao facto de o PAFC poder ter induzido o AE a uma maior reflexão sobre a sua organização curricular e de acordo com os dados do Gráfico 17, os professores inquiridos trouxeram à luz alguma incerteza, tendo as expressões como “não sei” e “acho que” sido bastante recorrentes nas suas respostas.

Contudo, suportando-se nas evidências de que este ano letivo o AE já nomeou equipas de coordenação do PAFC e de que já existem mais professores com tempos previstos nos seus horários para o desenvolvimento de um currículo mais flexível, os professores acabam por considerar que, talvez, sim, possa ter existido, por parte do AE, uma reflexão sobre a sua organização à luz dos pressupostos da AFC.

Todavia, o facto de haver equipas de coordenação, tal como foi ressaltado anteriormente, não significa, por si só que traga melhorias ao processo, pois, se os professores tiverem sido nomeados sem estarem motivados, como já se enfatizou na análise ao nível do acompanhamento interno (Categoria C), tal poderá não acrescentar valor ao processo

E10 “ Não sei bem, uma coisa é certa, este ano já temos equipas de coordenação, que no caso do 5º e 6º ano talvez nem fossem necessárias, mas já existem!

Por ai talvez se possa pensar em maior organização, mas se vão ser um elemento facilitador ou não só se verá no final.

Por outro lado, no ano anterior tínhamos mais tempos conjuntos de componente não letiva que este ano, o que poderá não ser nada bom. Vamos ver!”

E5 “Não sei! Não sei mesmo! Acho que há coisas que estão, possivelmente, mais pensadas este ano que no ano anterior, nomeadamente a existência das tais equipas de coordenação, o que por si só não são um garante de nada, mas mostra que a direção teve algumas preocupações em alterar a prática do ano anterior de não ter equipas coordenadoras, pois, se no 5º ano não fez falta essa equipa pois todos nós eramos essa equipa, nos outros ciclos de ensino sei que fez falta e muita.”

F – PAFC como motor de mudança

Após o percurso já realizado de apresentação e análise dos diversos fatores, nomeadamente, de potencialidades e constrangimentos sentidos por este grupo de professores ao longo do processo de implementação e desenvolvimento do PAFC no seu ano piloto, chega o momento de apresentarmos, tal com nos propusemos a fazer , que desafios consideram estes professores poderem ter nascido deste “novo” olhar sobre o currículo.

Para tal iremos proceder à análise e interpretação dos dados recolhidos nas 5 questões que forma colocadas aos professores a nossa investigação.

F 1.1 – O que retira desta experiência?

Tabela 16 – A perceção dos professores face aos pontos fortes e fracos do PAFC

O que retiraram os professores do PAFC	Frequência
Pontos fortes	
- Permitir aos alunos terem a noção de interligação dos saberes	3
- Permitir aos professores trabalhar o currículo de forma mais integrada, colaborativa e diversa o que é positivo para professores e alunos	3
- Aumenta o entusiasmo dos alunos	2
- Permite as atividades serem validadas/avaliadas nas aprendizagens	1
- Permite transformar a teoria em ação	1
- Necessidade de mudanças de práticas mas tem que se ver a sua utilidade	1
Pontos fracos	
- Mudança nada fácil pois nem sempre se tem as condições	1
- Incerteza do impacto nas aprendizagens dos alunos	1

Depreende-se da análise da tabela supra que, apesar de várias serem as considerações que os professores participantes nesta investigação fizeram sobre o que retiraram da sua participação no PAFC, a maioria centrou-se em aspetos positivos

Destacando as considerações mais referenciadas podemos constatar que estas se cruzam com as potencialidades identificadas anteriormente na nossa análise (Categoria E).

Assim os professores referiram que retiraram deste ano piloto o facto de os alunos poderem ter uma visão mais integrada dos conhecimentos, permitindo-lhes tomar uma maior consciência da relação existente entre a escola e a vida.

E1 “Retiro o trabalhar dos saberes de uma forma mais contextualizada e os alunos poderem aplicar os seus conhecimentos fora das paredes da sala de aula. Os alunos perceberem que a escola e a vida lá fora não são universos diferentes, que há uma continuidade.”

Para além disso os professores referiram que o diversificar as formas de trabalho e o facto de o terem feito de forma mais colaborativa e integrada foi uma mais-valia não só para os alunos como também para os professores.

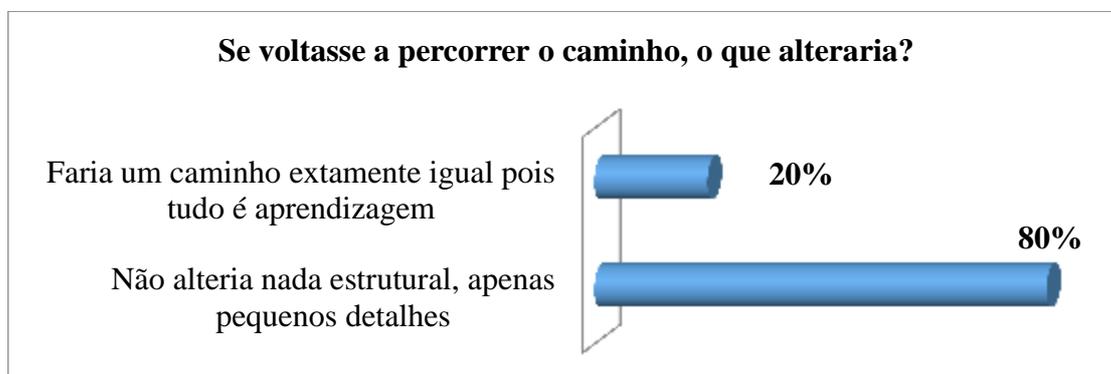
E3 “Retiro que é possível trabalhar de forma mais colaborativa e que isso poderá trazer frutos a todos (alunos e professores) e que, independentemente do caminho que a lei tomar nos próximos anos é mesmo necessário alterar práticas... Os alunos deste momento não podem continuar a ser ensinados nas escolas como os seus pais e os seus avós foram, é isso que retiro.”

Todavia, continua a evidenciar-se que os professores se manifestam apreensivos quanto ao impacto destas mudanças na aprendizagem e avaliação dos alunos, retirando como a aprendizagem deste projeto, que ainda é muito cedo para conclusões desse tipo até porque o projeto não durou o tempo suficiente para o efeito, apesar de terem clara noção que o nível de motivação e entusiasmo dos alunos subiu consideravelmente.

E7 “Não tenho certeza sobre o impacto deste projeto nas aprendizagens dos alunos. Os critérios de avaliação poderão não ter estado ajustados, plenamente, ao projeto. A necessidade de repensar os critérios de avaliação será, possivelmente, uma coisa a retirar desta experiência como sendo algo que teremos que melhorar. Chegámos a falar em criar, dentro dos critérios de avaliação da disciplina, algo para a avaliação específica do projeto... mas também não sei se será o caminho correto... o projeto durou duas ou três semanas apenas... olha, não tenho certezas de como se deveria fazer, mas sei que se deveria pensar conjuntamente sobre o assunto, isso sim!”

F 1.2 – Se voltasse a percorrer o caminho, o que alteraria?

Gráfico 15 – Alterações que os professores fariam ao PAFC se o voltassem a desenvolver



Evidência da análise dos dados do Gráfico 15 é o facto de nenhum professor ter referido que alteraria algo de estruturante no caminho percorrido, tendo até 20% dos inquiridos sido perentórios nas suas respostas ao afirmar que nada, mesmo nada, mudariam pois, tudo terá servido como uma aprendizagem e que, por tal, tudo terá sido uma mais-valia no processo.

E6 “Nada, foi uma aprendizagem! Não mudava nada, tudo serviu para aprender.”

E10 “Nada. Não estou a dizer que fizemos um caminho que foi perfeito, nada disso, mas não alterava nada. Aprendemos com o que fizemos melhor mas também, espero eu, com o que fizemos pior.”

Os 80% dos professores que refeririam que, a alterar, apenas alterariam pequenos detalhes tornaram claro que, como este ano letivo estão a trabalhar à luz da AFC novamente, estão já a ter a hipótese de corrigir alguns desses pequenos detalhes.

E9 “Alterar, alterar, não alteraria nada! Apenas melhorava pequenos pormenores.”

E7 “Teria alterado apenas pequenas coisas que nada interferem com a aprendizagem. Por exemplo, traria uma aparelhagem melhor (minha, claro!) para certas atividades. No ano passado deixei essa parte para que estava a organizar e depois as colunas quase não davam som nenhum, não tinha qualidade, mas são “coisinhas” deste tipo...”

Outra pequena coisa foi que este ano, por exemplo, ao invés de todos construírem o mesmo tipo de instrumento para o dia Olímpico já houve a

construção de três tipos de instrumentos diferentes o que permitiu a polirritmia que ajudará no sexto ano.

Portanto, nada de estruturante, apenas apontamentos.”

F 1.3 – Considera que trabalhar o currículo de forma mais flexível poderá ser uma cultura de escola no AE a médio/longo prazo?

Tabela 17 – O currículo flexível como cultura de escola no AE a médio/longo prazo

Currículo flexível como cultura de escola no AE a médio/longo prazo		Frequência
Sim,	- no grupo do 2º Ciclo sim.	3
	- pensa-se que sim, a experiência diz que sim	2
	- mesmo que acabe o projeto espera-se que as práticas fiquem pois assim a escola é mais inclusiva	1
Sim mas,	- é necessário uma grande mudança de paradigma a todos os níveis	1
	- depende de todos e não se sabe se todos quererão	1
	- a nível de AE é difícil pois falta identificação, ter-se-ia que mudar a cultura de escola	1
	- só funciona com professores motivados	1
	- apenas a longo prazo	1

Poder-se-á constatar, pelos dados apresentados (Tabela 17), que este grupo de professores de 5º ano de escolaridade considera que o trabalhar do currículo de forma mais flexível poderia ser uma cultura de escola no seu AE, contudo, referem que tal dependeria de muitos fatores e que conjuga-los poderá não ser exequível a médio prazo. Assim os professores consideraram que seria necessário mudar a cultura de escola pois referem haver uma falta de identificação com a mesma,

E5 “ ... Duvido que seja fácil mesmo a médio ou longo prazo pois falta a identificação entre os docentes, eu acho, cada um anda para seu lado e nem sabem o que os outros ensinam e isso direção nenhuma consegue inverter só porque sim!

Ter-se-ia que mudar a cultura de escola e isso é muito lentamente que acontece.”

tendo havido mesmo um professor que referiu que as mudanças necessárias teriam que ocorrer a variadíssimos níveis, tais como o voltar a possuir professores motivados e acreditados no que fazem, sendo reconhecidos profissionalmente e que se tal não se verificar muito dificilmente se fará a mudança nas escolas.

E10 “Talvez a pergunta mais difícil. Já creditei nisso em décadas passadas ... nós escola estamos cada vez mais é descreditados e, por tal, toda esta flexibilidade curricular que se está a colocar em cima da mesa talvez fosse melhor aproveitada se tivéssemos uma massa trabalhadora, crítica e pensante (os professores) acreditada na sociedade e na sua carreira.

Sem se estar motivado, se ser acreditado no que se faz, reconhecido enquanto classe profissional muito dificilmente se tem ânimo e vontade para agarrar a mudança, lá existem pequenas ilhas como nós que até fazemos porque reunimos algumas condições favoráveis (sermos poucos, conhecermo-nos muito bem, e gostarmos de trabalhar uns com os outros) ou nada feito, basta olharmos para os grupos dos outros anos de PAFC do agrupamento, onde nada ou quase nada de passou.”

É de salientar também que 3 em 10 professores referiram que talvez mais facilmente o seu grupo de professores do 2º CEB fosse um grupo que tornaria o trabalho mais colaborativo e articulado (necessário a um currículo desenvolvido de forma mais flexível) como um cultura de escola do que o restante AE pois são um grupo que se conhece bem, têm muita experiência profissional e trabalham bem conjuntamente há muitos anos, condições que não estão reunidas dessa forma nos outros ciclos de ensino do AE.

E2 “Por tudo o que referi, não na pergunta anterior mas na outra, penso que poderia ser uma cultura de escola sim!

Ou melhor, poderia ser uma cultura da escola cá de baixo, dos docentes de 5º e 6º ano. Lá em cima, 3º ciclo e secundário, não sei! Duvido, para ser sincera, mas não sei, não posso afirmar.”

E5 “ No nosso grupo do 2º ciclo sim, a nível de AE não sei bem!

Duvido que seja fácil mesmo a médio ou longo prazo ... ter-se-ia que mudar a cultura de escola e isso é muito lentamente que acontece.”

F 1.4 – Considera necessária a mudança de paradigma em relação à gramática escolar existente em Portugal? Explique.

Tabela 18 – Existência de necessidade de mudar o paradigma da gramática escolar

Necessidade de mudança do paradigma da gramática escolar		Frequência
Sim,	- pois os alunos já não são os mesmos de há décadas e a escola e a sociedade estão a afastar-se	4
	- a muitos níveis	2
	- pois os alunos têm que ser mais ativos no seu processo de aprendizagem	1
Sim, mas	- é complicadíssimo pois mobilizar para a mudança requer tempo	1
	- a mudança deve ser encarada por todos, professores e todas as estruturas das escolas	1
	- para tal acontecer a lei tem que dar às escolas a verdadeira autonomia	1
	- ainda pouco se fez	1

Sim, é a resposta! Devido a diversos motivos e condicionada por diferentes fatores, os professores inquiridos evidenciam de forma clara, que é necessária mudança de paradigma em relação à gramática escolar existente em Portugal.

Os motivos apresentados para esta necessidade são variados passando pelo facto de a escola e a sociedade estarem cada vez mais distantes o que não mobiliza os alunos para o gosto pelo saber e para a consciência da sua necessidade, tendo sido referido, claramente, que os alunos que hoje temos nas escolas já não são os mesmos de há décadas atrás, pelo que não podemos continuar a servir o mesmo “menu curricular”.

E8 “A conclusão que tiro é que ainda muito pouco se fez e pouco se mudaram as práticas, mas que é necessário mudar é! Agora a mudança acontece, e acontecerá, sempre a ritmos diferentes de escola para escola, de ano para ano e de turma para turma, tenho a certeza.

Mas é necessário que aconteça essa mudança porque o público-alvo já não é o mesmo de há anos atrás.”

Que os alunos de hoje necessitam de ser mais ativos no seu processo de aprendizagem, este foi um outro dos motivos apresentados que sustentam a necessidade de mudança de paradigma.

E5 “Sim, os nossos alunos não podem ser passivos um dia inteiro nas cadeiras das salas de aula.

A vida, a sociedade não quer, não precisa de gente assim! Queixamo-nos que eles não sabem isto e não sabem aquilo, mas não os deixamos fazer, não os deixamos errar, não os deixamos ser ativos e criativos.

Por isso acho mesmo que devemos mudar as nossas pedagogias nas escolas.”

Contudo, esta mudança está condicionada por diversos fatores, nomeadamente o tempo, referindo os professores que os processos de mudança são lentos e graduais, requerendo, por tal, o seu tempo para acontecerem.

Também são apontados fatores relacionados com os normativos legais, os professores consideram que a lei tem que dar verdadeira autonomia às escolas sob pena de nada de efetivo se conseguir de outra forma. Consideram que as mudanças têm que partir das escolas e dos seus professores e que nada acontece por imposição num sistema Top-Down.

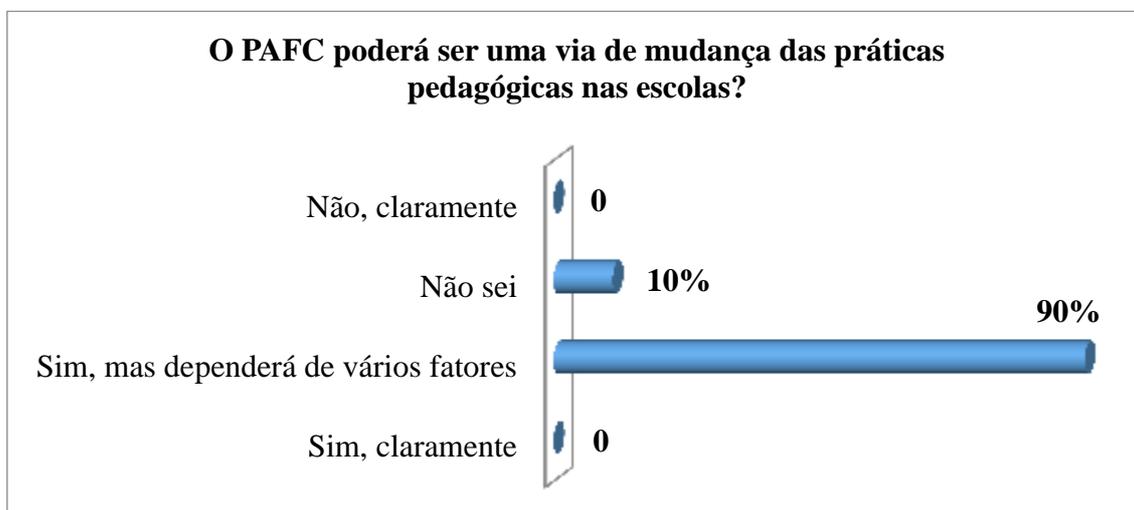
E3 “Sim, e já se legisla nesse sentido muito tarde, apesar de se terem feito algumas aproximações à mudança em leis anteriores ficou sempre muito pelo campo das intensões, foi sempre uma autonomia pouco autónoma.”

Não esquecendo que também que a mudança é um processo que apesar de individual tem o seu efeito no global e deve ser encarada por todos, professores e estruturas das escolas.

E8 “...Outros fatores que influenciam a mudança prendem-se com as próprias direções e órgãos intermédios, que, dependendo das suas filosofias podem influenciar quem está no terreno a percorrer caminhos totalmente diferentes. Nas mudanças de paradigma, se o coração está na sala de aula e nas decisões que os professores no terreno tomam no dia-a-dia não podemos esquecer, acho eu, que as decisões tomadas pelas lideranças de topo e intermédias dentro de um agrupamento também podem fazer, e fazem, toda a diferença.”

F 1.5 – O PAFC poderá ser uma via de mudança das práticas pedagógicas nas escolas?

Gráfico 16 – PAFC como via de mudança de práticas pedagógicas



Pela análise dos dados do Gráfico 16 constatamos que 90% dos professores inquiridos refere que o PAFC poderá sim ser uma via para se mudarem as práticas pedagógicas nas escolas, contudo, referem também que são processos lentos e graduais e que neste processo de mudança cada escola terá que encontrar o seu próprio caminho.

E5 “Nos sites certos, com as condições certas sim! Se será possível assim em todo o lado? Acho que não, mas este projeto, acho eu, também é sobre cada escola e cada grupo dentro da escola, encontrar o seu rumo.”

Contudo, é considerado como mais um passo no processo de mudança à semelhança de outros passos já dados no passado.

E2 “É mais um passo nesse sentido!

No passado foi a Área Escola, com nuances diferentes e agora é o PAFC. São tudo passos ou degraus de uma escadaria que poderá não ter fim pois a

sociedade está sempre a evoluir e as exigências de adaptação que se fazem à escola também estão sempre a acontecer.
É como se a escola andasse sempre a correr atrás das necessidades da sociedade.”

Assim, o PAFC é encarado como uma possibilidade pois a mudança depende dos intervenientes e está relacionada com muitos fatores, nomeadamente, a consciência dessa necessidade.

E8 “Acho que sim, tenham as escolas e os professores noção de que é necessária a mudança e queiram eles fazê-la.

Considerações Finais

Após trilharmos o caminho investigativo até este momento, caminho esse assente nas premissas identificadas inicialmente, de que cada AE é um ecossistema diferente e que, por tal, não só enfrenta diferentes desafios como possui diferentes formas de responder aos mesmos, chegámos ao ponto de apresentar as conclusões retiradas sobre a percepção que estes professores tiveram face ao processo de construção e implementação do seu PAFC, que constituiu a nossa questão de investigação, tomando como fio condutor da nossa conclusão as dimensões criadas e os objetivos que nos propusemos atingir.

No que concerne ao **nível de participação/envolvimento dos professores na tomada de decisão em participar no PAFC e suas expectativas** tornou-se claro que os professores do AE em estudo tiveram diferentes níveis de participação e que tal se relacionou com os cargos ocupados dentro do mesmo, tendo, de uma forma geral, expectativas positivas.

Deste modo concluímos que professores que desempenhavam cargos em estruturas intermédias foram auscultados, contudo os restantes apenas foram informados da participação do seu AE no projeto-piloto, não se tendo realizado dentro do AE, segundo estes, verdadeiros momentos de motivação/apropriação inicial.

Estes professores consideraram ainda que a auscultação prévia dos participantes é um fator de grande importância, quer ao nível da motivação dos mesmos, quer ao nível do comprometimento com o processo e os resultados, e que, neste caso em particular, tal não influenciou o decorrer do processo de implementação e desenvolvimento do PAFC, pois o grupo de professores do 5º ano de escolaridade, para além de ser um grupo com uma larga experiência profissional é também um grupo com largo conhecimento dos seus pares decorrente de um trabalho conjunto de décadas, o que potencia o conhecimento das características de cada elemento e a possibilidade de caminhos a explorar.

Podemos também concluir que este grupo, desde os primeiros momentos de construção do PAFC, foi um grupo, na sua maioria, motivado e que teve expectativas bastante positivas sobre o mesmo vendo neste normativo legal a possibilidade de validar algumas das práticas por vezes já realizadas pelo grupo, ainda que tendo a clara noção de que os processos de mudança são lentos e graduais e que este normativo não será a panaceia para todos os males.

Desta forma, conclui-se que, apesar de a motivação ser denominador comum à maioria do grupo, a existência de um professor catalisador, ou seja, a existência de um professor muito motivado acabou por ser fundamental pois, sendo reconhecido pelos seus pares conduziu o grupo ao longo do processo.

Em suma, e no que ao primeiro objetivo diz respeito, *compreender se o nível de participação/envolvimento dos professores na tomada de decisão em participar no PAFC influenciou o decorrer do mesmo* concluímos que apesar de o grupo não ter sido, sua grande maioria auscultado no processo de tomada de decisão em participar no PAFC, tal não foi castrador/desmotivador do trabalho a desenvolver pelo grupo pois este apresentava expectativas positivas em relação ao projeto e tinha no seu seio elementos catalisadores do desenvolvimento do mesmo.

Em relação ao **nível de acompanhamento interno/externo ao longo da implementação do PAFC** concluímos que, e segundo dados do Relatório Final do Estudo Avaliativo (RFEA) do PAFC de 2018, ao contrário de mais de 95% das escolas participantes no projeto-piloto, o AE em estudo não constituiu equipas de acompanhamento interno mas que, contudo, tal facto não configurou constrangimento para este grupo de professores em particular, considerando estes até que o trabalho é potenciado sim pela existência de elementos motivados dentro de um grupo e não pela existência de uma equipa nomeada para coordenar o processo (ainda mais quando a equipa é constituída por elementos escolhidos em função, unicamente, dos cargos ou estruturas que representam) e que, a existir essa equipa no futuro, esse deveria ser o principal critério de constituição, a motivação para tal.

Segundo dados do RFEA do AFC, esta consideração mostra que o grupo de professores inquiridos apresenta uma postura não coincidente com a que se materializou em 62,4% das escolas participantes no estudo do projeto-piloto, onde a equipa criada de monitorização mobilizava os Diretores de AE e outros docentes denominados por “coordenadores do PAFC” não havendo referencia a conhecimento prévio do perfil dos mesmos, no sentido de perceber o grau de motivação, para o desempenho da tarefa (RFAE do AFC p.43).

Em relação ao acompanhamento externo do PAFC, realizado pela Equipa de Regional do ME, concluímos que os professores consideraram que o seu impacto foi pouco significativo pois, apesar de estes momentos terem permitido validar o caminho traçado pelos professores no terreno, constituíam-se mais como um momento de partilha de

práticas do que como um verdadeiro e efetivo contributo na elaboração e acompanhamento do PAFC.

Por tudo o exposto, e no que ao segundo objetivo diz respeito, *compreender se o nível de acompanhamento interno/externo dos professores ao longo do processo influenciou o decorrer do mesmo*, concluímos que o nível de acompanhamento, tanto interno como externo, não influenciou o normal desenrolar dos trabalhos no seio deste grupo uma vez que, apesar de o AE em estudo não ter criado as equipas de coordenação interna e de os momentos de acompanhamento externo se terem centrado mais em partilhas de práticas do que em análise de possibilidades de caminhos, tal facto não limitou ou alterou o trabalho dos professores no terreno, devendo-se tal facto, em grande parte, às características intrínsecas do grupo em questão.

No que diz respeito aos **constrangimentos/ameaças na implementação do PAFC** concluímos que nem todos os professores consideram ter havido verdadeiros constrangimentos, mas sim pequenos aspetos a melhorar e que tal se deveu ao facto ter havido sempre muita comunicação dentro do grupo e de não terem desenhado um caminho de difícil percurso.

Assim, e apesar do anteriormente exposto, se focarmos a nossa atenção ao nível do trabalho dos professores, concluímos que, os horários, e nomeadamente a falta de tempo para trabalho conjunto e/ou colaborativo foi um constrangimento incontornável para muitos dos professores, pois o PAFC acarretou, inevitavelmente, um acréscimo de horas de trabalho, tornando-se evidente também que a resistência à mudança por parte dos professores se constituiu como um constrangimento/ameaça ao PAFC o que vai ao encontro das conclusões apresentadas no RFEA do PAFC onde se evidenciam a alteração e aumento da carga horária dos professores bem como a resistência destes face à mudança como alguns dos constrangimentos à implementação do PAFC

Já no que concerne ao desenvolvimento curricular e pedagógico, concluímos que também se denota algum paralelismo entre a perceção tida por este grupo de professores e os resultados apresentados no RFEA do PAFC, sendo a existência de avaliação externa, o elevado número de níveis atribuídos aos professores, a falta de tempo para consolidação das aprendizagens, falta de certeza no caminho a percorrer, a falta de hábitos de trabalho diversificado por parte dos alunos e ainda a saída tardia dos normativos legais, sido apresentados como constrangimentos, apesar de não se notar predominância de nenhum deles.

Outra conclusão que se retira é a de que a atitude deste grupo de professores face aos constrangimentos encontrados foi sempre positiva, sendo estes encarados como oportunidades de pensar, mudar e crescer e que também foi bastante positivo para o processo a procura de resolução imediata entre pares.

Assim, e no que ao terceiro objetivo diz respeito, *identificar constrangimentos existentes na implementação de um currículo flexível e sua ação sobre os mesmos* concluímos, tal como expusemos anteriormente, que vários foram os constrangimentos identificados pelos professores sem, no entanto, nenhum ter sido impeditivo do desenvolvimento do PAFC e que a postura sempre positiva e de ajuda do grupo foi muito importante na sua superação.

Se lançarmos o nosso olhar sobre as **potencialidades/oportunidades criadas com o PAFC** concluímos que, segundo estes professores, o PAFC trouxe algumas alterações às suas práticas pedagógicas, nomeadamente a possibilidade de interligar, de forma mais real e efetiva, os conteúdos de diferentes disciplinas, dando destaque ao trabalho colaborativo, à partilha de ideias, estratégias e materiais, levando, inevitavelmente à diversificação de práticas no terreno, o que vai ao encontro das conclusões presentes no RFEA do PAFC que apontam a abertura para experimentar trabalhar de forma diferente, mais articulada e colaborativa como a maior oportunidade criada pelo PAFC.

Assim, concluímos que um currículo mais flexível à luz do PAFC permitiu aos professores contactarem com formas diversas de trabalhar em relação à sua e que se apropriassem, assim, dos programas de outras disciplinas o que se constituiu como uma via para uma maior cooperação e articulação.

No que aos alunos diz respeito concluímos que a perceção deste grupo de professores quanto às mais-valias que um currículo flexível lhes traz/pode trazer, são, de facto, a maior perceção da interligação dos saberes e o maior entusiasmo no desenvolvimento das tarefas propostas o que interseja os dados do RFEA do APC quando neste se apresenta como uma das oportunidades criadas com o PAFC a possibilidade de melhorar a motivação dos alunos.

Já em relação ao facto de o PAFC se ter constituído como indutor de uma maior reflexão na organização curricular do AE as conclusões apontam no sentido de os professores não terem a certeza de tal, apesar de reconhecerem que existiram algumas mudanças no presente ano letivo (2018-2019) em relação ao ano letivo em que decorreu o projeto-piloto (2017-2018), nomeadamente a constituição de equipas internas de

acompanhamento e horas contempladas num maior número de horários de professores, não sendo tal, contudo, segundo estes, garante de maior sucesso por si só.

Desta forma, e no que ao quarto objetivo diz respeito, *identificar potencialidades /oportunidades criadas com o PAFC* concluímos que o PAFC, enquanto possibilidade de construção de um currículo mais flexível, trouxe, de facto, oportunidades tanto a professores como a alunos. A professores, no sentido de conduzir a algumas alterações no que concerne às suas práticas pedagógicas, a alunos, no sentido de lhes permitir outro nível de perceção da interligação dos saberes e consequente motivação para a aprendizagem.

Por fim, ao nível do **PAFC como motor de mudança**, concluímos que este grupo de professores tem a clara perceção que este projeto, apesar de não se apresentar como a panaceia para todos os males da educação, apresentou um número superior de pontos fortes em detrimento dos pontos fracos e que se voltasse a percorrer o caminho não alteraria nada de estrutural no mesmo considerando até que, no que ao grupo de professores de 2º CEB deste AE diz respeito, o PAFC poder-se-ia até constituir como uma cultura de escola a médio/longo prazo.

Concluimos também que este grupo de professores tem perceção da necessidade de mudança de paradigma da gramática escolar em Portugal, por variados motivos, nomeadamente devido ao facto de os alunos já não serem os mesmos de há décadas atrás e, por tal, as suas necessidades e anseios também não e de a escola, cristalizada que está no tempo, não lhes dar mais uma resposta adequada.

Contudo, concluímos também que estes professores têm a clara perceção que é complicado mobilizar para a mudança e que esta deverá ser encarada por todos e por todas as estruturas políticas e educativas em Portugal, devendo-se começar por atribuir às escolas uma efetiva autonomia no sentido da criação de um sistema *Bottom up*, pois as mudanças estruturais e com significado, devem ter a sua génese, tal como cada vez mais se evidencia pelas políticas educativas e os estudos internacionais, nas comunidades onde se evidenciam.

Face ao exposto e no que ao quinto e último objetivo da nossa investigação diz respeito *identificar desafios que nasceram deste novo olhar sobre o currículo*, concluímos que este grupo de professores considera, claramente, que estando reunidas as condições, o PAFC poder-se-ia constituir como motor de mudança ao nível do seu grupo e que daí

nasceriam muitos e novos desafios, contudo também têm a clara percepção que essa não será a realidade de todo o AE.

Em suma, concluímos que este grupo de professores demonstrou ter a clara percepção de que a conjuntura do seu grupo foi, claramente, diferente da conjuntura dos demais grupos, quer dentro do próprio AE, quer mesmo a nível nacional, onde se apresentaram, regra geral, um maior número de tensões de diversas ordens e intensidades na conceção e desenvolvimento do PAFC, tal como é referenciado nas conclusões apresentadas no RFEA do AFC, “o PAFC foi um acontecimento controverso e marcado por tensões diversas” (RFEA do PAFC p.44).

Apesar de não ter sido imune a algumas tensões a maioria dos elementos deste grupo de professores apresentou uma postura sempre positiva face às mesmas tendo estas sido encaradas como uma possibilidade de crescer e evoluir, o que vai ao encontro do exposto no RFEA do AFC quando refere que:

“no entanto, têm de deixar de ser vistas (essas tensões) como problemas para passarem a serem abordadas como fatores estruturantes de um projeto que visa promover a transição da uma Escola sujeita a um paradigma educativo consolidado, do ponto de vista das suas conceções, procedimentos e estatutos dos atores em presença, para uma Escola que, resultando da subversão desse paradigma, está sujeita aos confrontos com aqueles que o defendem e, igualmente, às tensões entre todos os outros que, apesar de defenderem a necessidade de mudança, a interpretam em função de pressupostos e princípios distintos.” (RFEA do PAFC p. 44)

Limitações do Estudo

Decorrente do facto de apenas podermos analisar um processo na sua totalidade e dele concluir após o seu término, a aplicação das entrevistas sobre a temática em estudo apenas pôde ter início após o fim das atividades letivas, em julho de 2017.

Todavia, e porque o volume de trabalho desenvolvido pelos professores numa escola neste momento do ano letivo é elevado, uma vez decorrem atividades de encerramento de ano letivo, nomeadamente, atividades de direção de turma, serviço de secretariado de exames, entre outras, e decorrem também, em paralelo, atividades de preparação e

organização do ano letivo seguinte, não nos foi possível a aplicação da entrevista a todos os dez professores participantes no estudo de caso, tendo sete das dez entrevistas sido realizadas apenas já no ano letivo seguinte.

Assim, a grande limitação do estudo prendeu-se com o timing do processo de recolha dos dados.

Outro aspeto que foi inicialmente tido como potencialmente limitante do estudo foi o facto de o grupo de professores participantes ter longa experiência profissional conjunta, o que poderia levar, ainda que de forma inconsciente, a alguma contaminação dos resultados, por haver influência de elementos dominantes em relação a outros.

Assim, a calendarização das entrevistas foi realizada tendo em conta este potencial constrangimento, não havendo duas entrevistas marcadas para o mesmo dia, por forma a diminuir a possibilidade de contacto direto dos elementos do grupo nos momentos antes ou após a entrevista.

Também durante a aplicação das entrevistas procurámos estar atentos às respostas dadas pelos professores por forma a tentar perceber se poderia haver alguma forma de influência de outros elementos do grupo, facto que não foi detetável em nenhuma delas.

Recomendações para futuros estudos

No que concerne a estudos sobre Autonomia e Flexibilidade Curricular em Portugal, nos seus mais diversos prismas, há que ter presente que estes conceitos apenas estão a ser revisitados e que não estamos a viver o início de um novo trilha educativo.

Há décadas, desde o século passado, que se tem vindo a legislar neste sentido e a traçar o caminho de dar às escolas cada vez mais autonomia na sua gestão pedagógica e administrativa.

Em estudos com enfoque nestas temáticas é essencial ter-se a clara perceção de que a política nacional está, cada vez mais, a incumbir as escolas de se autodiagnosticarem identificando os seus pontos fracos e constrangimentos e de, a partir destes, desenvolverem os seus próprios currículos por forma a dar-lhes resposta.

Deste modo, consideramos que nos anos letivos futuros, e já com o processo de Autonomia e Flexibilidade Curricular mais natural, fluído e endémico nas escolas, se poderiam realizar estudos que analisassem/avaliassem o impacto destas mudanças

pedagógicas e organizacionais na esfera do processo avaliativo dos alunos e dos seus resultados.

Assim, do nosso ponto de vista, e partindo da permissão que o desiderato último é que as escolas se conheçam e organizem com vista ao sucesso escolar, seria interessante que nos próximos anos letivos, já havendo dados suficientes referentes à avaliação final dos alunos em cada ano letivo, se pudessem elaborar estudos que permitissem concluir sobre a existência, ou não, de uma correlação entre a implementação nas escolas de novas metodologias e estratégias organizacionais e o sucesso escolar dos alunos tão almejado.

Ou, olhando a questão por outro ângulo, poder-se-iam também desenvolver estudos que permitissem compreender se as metodologias e estratégias implementadas nas escolas pelos professores estão, de facto, em consonância com os pontos fracos diagnosticados pelas escolas e se a convergência destes fatores potencia os resultados escolares.

Referências Bibliográficas

- Afonso, N. e Barroso, J. (2011). *Políticas Educativas - Mobilização de conhecimento modos de regulação*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Alves, J. M. (2002). *O Programa AVES*. In J. Azevedo (Org.), *Avaliação das Escolas. Consensos e Divergências*. Curso de Verão. Porto: ASA Editores, p. 69-80
- Alves, J. M. e Cabral, I. (Org) (2017). *Uma outra escola é possível. Mudar as regras da Gramática escolar e os modos de trabalho pedagógico*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Alves, J. M.; Formosinho e Verdasca, J. C. (2016). *Nova Organização Pedagógica da Escola Pública. Caminhos de possibilidades*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão
- Amado, (2017). *Manual de investigação qualitativa em educação* (3ª ed). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra
- Azevedo, (2016). *Há uma brecha no dique: “Horizonte 2020”. Descrição do projeto de inovação educacional dos jesuítas da Catalunha*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Barroso, J. (1996). *Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola*. In, *Cadernos de organização e gestão curricular*. Lisboa: Instituto de Inovação Curricular.
- Barroso, J. (1999). *Da cultura da homogeneidade à cultura da diversidade: construção de autoimonia e gestão do currículo*. In *Fórum Escola, diversidade e currículo*. Lisboa: Ministério da Educação – DEB.
- Benbasat et al. (1987). *The Case Research Strategy in Studies of Information Systems*. Vol. 11, nº. 3, p. 369-386. Minnesota: Management Information Systems Research Center, University of Minnesota
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa: guía práctica*. Colección *educación y enseñanza*. Barcelona, Espanha: Ediciones CEAC
- Bobbit, F. (2005). *O Currículo* (5ª ed). Lisboa: Didática Editora
- Bolívar, A. (2016). *Evaluación institucional: nentre el rendimiento de cuentas y la mejora interna*. *Revista Gestão em Ação*, v.9, nº1, p. 37-60
- Cardoso, J. R. (2013). *O Professor do Futuro*. Lisboa: Guerra e Paz Editores

- Cosme, A. (2018). *Autonomia e flexibilidade curricular – Propostas e estratégias de ação*. Porto: Porto Editora
- Coutinho, C. (2005). *Percursos de investigação em tecnologia educativa em Portugal: uma abordagem temática e metodológica a publicações científicas (1985- 2000)*. Coimbra: Edições Almedina
- Coutinho, C. (2015). *Metodologias de investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática* (2ª ed). Coimbra: Edições Almedina
- Coutinho, C. e Chaves, J. (2002). *O estudo de caso na investigação em tecnologia educativa em Portugal*. In “Revista Portuguesa de Educação”. 15:1 (p.221-243) <http://hdl.handle.net/1822/492>, consultado em 23 de fevereiro de 2019.
- Denzin, N. e Lincoln, Y. (2003). *Collecting and Interpreting Qualitative Materials* (2º ed) Thousand Oaks, California: Sage Publication
- Dooley, L. (2002). *Case Study Research and Theory Building* Vol. 4 (p. 335-354) <https://doi.org/10.1177/1523422302043007>, consultado em 25 de fevereiro de 2019
- Fernandes, P. (2011). *O currículo do ensino básico em Portugal: políticas, perspectivas e desafios*. Porto: Porto Editora
- Fialho, I. (2017). *A organização da escola e a promoção do sucesso escolar*. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- Flores, M. A. (2017). *Práticas e discursos sobre currículo e avaliação: contributos para promover um debate*. Santo Tirso: De Facto Editores
- Formosinho, J. (1987). *Currículo único pronto a vestir de tamanho único, in AAVV, O Insucesso Escolar em Questão (pp.41-50)*. Braga: Universidade do Minho.
- Formosinho, J. (2010). *A autonomia da escola pública em Portugal*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão
- Foshay, (1969). *Curriculum*. In R. I. Ebel (Ed.), *Encyclopedia of educational research: A project of the American Educational Research Association* (4ª ed.) (p. 5-119). New York: Macmillan. Em <https://books.google.pt/books?>, consultado em 12 de fevereiro de 2019.

- Freebody, (2003). *Qualitative Research in Education: Interaction and Practice*. Em <https://books.google.pt/books?id=zUpk6byGu4oC&lpq=PA1&dq=inauthor%3A%22Peter%20Freebody%22&hl=pt-PT&pg=PA1#v=onepage&q&f=false>, consultado em 12 de fevereiro de 2019.
- Fullan, M.e Hargreaves, A. (2000). *A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade*. 2ª ed. Porto Alegre, Brasil: Artes Médicas
- Garcia, F. (2018). *Tendencias internacionales en inivación educativa:retos y oportunidades*. Sistemas Educativos Decentes, Junta de Casilla e León, Fundación Satillana (p.72-100)
- Gimeno, J. (1988). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid, Espanha: Ediciones Morata.
- Godoy (1995). Pesquisa qualitativa – tipos fundamentais. Revista de administração de empresas, 35, nº 3 em http://produção.ufrgs.br/arquivos/disciplinas/392_pesquisa_qualitativa_godoy2.pdf, consultado em 25 de março de 2019
- Goodson, I. (1997). *A copnstrução social do currículo*. Lisboa: Educa
- Grilo, (2002). *Desafios da educação – ideias para uma política educativa no século XXI*. (2ª ed) Lisboa: Oficina do livro
- Leite, C. (2015). *A territorialização das políticas educativas e justiça curricular: o caso TIEP em Portugal*. Currículo sem fronteiras, vol 15, nº3, (p715-740)
- Leite, C. (2018). CAFTe - Currículo, Avaliação, Formação e Tecnologias Educativas. doi: <https://orcid.org/0000-0001-9960-2519>
- Liebscher, P. (1998). *Metodologia da pesquisa*. Em, <https://www.passeidireto.com/arquivo/5933847/metodologia-da-pesquisa/23>
- Lima, J. A. (2002). *Colaboração entre Professores e Percepções da Eficácia da Escola e da Dificuldade do Trabalho Docente*. Revista portuguesa de pedagogia. Ano 49-2, 2015, (p.27-53)
- Machado, J. (2017). *Políticas educativas para a promoção do sucesso escolar*. In I. Cabral e J. M. Alves (Org). *Da construção do sucesso escolar: uma visão integrada* (p.11-30). V. N. de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Malta, S. (2013). *Uma abordagem sobre currículo e teorias afins visando à compreensão e mudança*. Espaço do currículo v.6, n.2, (p.340-354) <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec>, consultado em 20 janeiro de 2019.

- Martins, G. *et al* (2018). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação
- Moreira A. F. e Silva, T. T. (2009). *Currículo, cultura e Sociedade* (Orgs.). (5ª ed). São Paulo, Brasil: Cortez
- Morgado, (2018). *O estudo de caso na investigação em educação*. Santo Tirso: De Facto Editores
- Neto, A. V. (1999). *Currículo e história: uma conexão radical*. In, M. Vorraber (Org), *O currículo nos limiares do contemporâneo*. Rio de Janeiro, Brasil: DP&A Editora (p. 93-104)
- Nóvoa (2006). NÓVOA, A. *Nada substitui o bom professor*. Palestra proferida no SINPRO-SP. São Paulo, Brasil
- Pacheco, J. A. (1996). *Currículo: teoria e prática*. Porto: Porto Editora
- Pacheco, J. A. (2005). *Estudos Curriculares*. Porto: Porto Editora
- Pacheco, J. A. (2008). *Organização curricular portuguesa*. Porto: Porto Editora
- Pacheco, J. A. (2018). *Um Compromisso Ético com a Educação*. Paço de Arcos: Edições Mahatma
- Patton, M. G. (1990). *Qualitative research and evaluation methods* (3ª ed). Thousand Oaks, California: Sage
- Pinar, W. (2007). *O que é o currículo?* Porto: Porto Editora
- Pintassilgo, J. (2007). *História do currículo e das disciplinas escolares: balanço da investigação portuguesa*. Lisboa: Edições Asa.
- Ribeiro, V. (1999). *A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico*. *Educação & Sociedade*, ano XX, nº 68 <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a10v2068>, consultado em 19 janeiro de 2019
- Roldão, M. C. (2000). *A problemática da diferenciação curricular no contexto das políticas educativas atuais*. In M. C.
- Roldão, M. C. (2006). *Organização do trabalho docente: uma década em análise (1996-2005)*. *Investigar em educação* n.5 Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (p.17-148)

- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de Ensino. O saber e o agir do professor*. V. N de Gaia: Fundação Manuel Leão
- Roldão, M.C. (2013). *Desenvolvimento do currículo e a melhoria de processos e resultados*, in Machado, J.; Alves, J.M. (Org) Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, (p131-141)
- Roldão, M. C. (2017). Currículo e debate curricular atual – eixos e contributos para uma análise incompleta. In Flores, M. Assunção (Org), *Práticas e discursos sobre o currículo e a avaliação: Contributos para aprofundar um debate* (p.23-54). Santo Tirso: De Facto Editores
- Saylor, (1966). *Currículo e cultura* em <http://curriculoecultura.blogspot.com/2005/10/4-definies-de-currculo.html>, consultado em 19 de novembro de 2018
- Silva, B. (1996). *Educação para todos: inovação curricular e mudança escolar: o contributo do Projecto PROCUR*. Programa educação para todos. Cadernos PEPT. Lisboa: Editorial Ministério da Educação
- Silva, B. (2000). *Os novos media e a renovação da escola*. In Manuel Alte da Veiga & Justino Magalhães (orgs.), Prof. Dr. José Ribeiro Dias, Homenagem. Braga: Universidade do Minho, (p. 679-691)
- Silva, B. (2001). *As tecnologias de informação e comunicação nas Reformas educativas em Portugal*. Revista Portuguesa de Educação, 14 (2), (p.111-153)
- Silva, B. (2007). *A Escola e as Tecnologias de Informação e Comunicação: inquietações e superações*. In Jesus Sousa & Carlos Fino (Org.). *A Escola Sob Suspeita*. Porto: Asa, (p. 255-275)
- Silva, T. (2000). *Teorias do currículo. Uma introdução crítica*. Porto: Porto Editora.
- Tyler, R. (2013). *Basic Principles of curriculum and instruction* (3ªed.). Chicago. University of Chicago.
- Torres, L. L. (2011). *A construção de autonomia num contexto de dependências. Limitações e dependências nos processos de (in)decisão na escola pública*. Educação, Sociedade & Culturas, 32
- Trindade, R. (2012). *O movimento de educação nova e a reinvenção da escola: da afirmação de uma necessidade aos equívocos de um desafio*. Porto: Editorial Universidade do Porto

- Trindade, R. e Cosme, A. (2010). *A diferenciação curricular e pedagógica como desafio epistemológico. Educar e aprender na escola: questões, desafios e respostas pedagógicas*. V. N. de Gaia: Fundação Manuel Leão
- Veiga, (2015). *Programa AVES: uma avaliação externa de escolas promotoras da qualidade da educação em Portugal*. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Educação e Psicologia, Centro de Estudos e Desenvolvimento Humano
- Yazan (2016). *Três abordagens do método de estudo de caso em educação: Yin, Merriam e Stake*. Meta: Avaliação | Rio de Janeiro, v. 8, n. 22, (p. 149-182). Rio de Janeiro, Brasil
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks, California: Sage Publications

Documentos consultados

- Comissão das Comunidades Europeias (2008). Melhorar as competências para o século XXI: Uma agenda para a cooperação europeia em matéria escolar. Bruxelas. Bélgica. Em <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2008:0425:FIN:PT:PDF> consultado em novembro de 2018
- Eurydice. Em, https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/portugal_pt-pt, consultado em janeiro de 2019
- OECD (2009) Pisa Data Analysis Manual SPSS. Second Edition. OECD Publishing
- OCDE (2017) Relatórios Económicos da OCDE. Em <https://www.oecd.org/eco/surveys/Portugal-2017-OECD-economic-survey-overview-portuguese.pdf>, consultado em novembro de 2018
- OCDE (2018) Education at a Glance 2018. OCDE Indicadores. Em, http://www.cnedu.pt/content/noticias/internacional/Education_at_a_glance_2018.pdf, consultado em novembro de 2018
- Perfil do Aluno à saída da escolaridade obrigatória. Em, In, https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf, consultado em janeiro de 2019
- PRODATA, base de dados de Portugal contemporâneo. Em <https://www.pordata.pt/Europa/Taxa+de+abandono+precoce+de+educa%C3%A7%C3>

%A3o+e+forma%C3%A7%C3%A3o+total+e+por+sexo-1350, consultado em 20 fevereiro de 2019

- Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE). Em <https://pnpse.min-educ.pt>, consultado em novembro de 2018

- Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP). Em <http://www.dge.mec.pt/teip>, consultado em novembro de 2018

- Projeto-piloto de Inovação Pedagógica (PIIP). Em <https://www.dge.mec.pt/ppip>, consultado em novembro de 2018

- Relatório – Projeto de autonomia e flexibilidade curricular (AFC): estudo avaliativo da experiência pedagógica desenvolvida em 2017/2018 ao abrigo do Despacho nº5908/2017. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação. Universidade do Porto

- Referencial Dimensão Europeia da Educação para a Educação Pré-Escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário (2016). Em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Dimensao_Europeia_Educacao/referencial_dimensao_europeia.pdf, consultado em novembro de 2018

- UNESCO (1999) Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Séc. XXI. Em, https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por, consultado em novembro

Sites consultados

- <https://pt.wikipedia.org/wiki/Taylorismo>, consultado em 5 de março de 2019
- <https://www.apa.org/pubs/books/4441027>, consultado em 18 de março de 2019
- <https://www.weforum.org/events/world-economic-forum-annual-meeting-2016>, consultado em 18 de março de 2019
- <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec> 340 Uma abordagem sobre currículo e teorias visando à compreensão e mudança , consultado em 9 de abril de 2019
- https://www.audible.co.uk/pd/Becoming-BrilliantAudiobook/B01N3CKDBM?Source_code=M2M14DFT1BkSH082015011R&ds_rl=1235779, consultado em 15 de março de 2019
-

- brilliant, consultado em 15 de março de 2019
- <https://www.oecd.org/newsroom/43125523.pdf>, consultado em 12 de fevereiro
 - <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/492/1/ClaraCoutinho.pdf>, consultado em 10 de abril de 2019
 - <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/485/1/Palmira%20Alves%20161-166.pdf> - Consultado em 23 de abril de 2019
 - [http://WWW.dgeec.mec.pt/np4/np4/57B\\$clientServletPath%7D/?newsId=192&fileName=autonomia_escola_europa.pdf](http://WWW.dgeec.mec.pt/np4/np4/57B$clientServletPath%7D/?newsId=192&fileName=autonomia_escola_europa.pdf), consultado em 28 de abril de 2019
 - https://www.jstor.org/stable/248684?origin=crossref&seq=1#page_scan_tab_contents, consultado em 28 de abril de 2019
 - https://saudeglobaldotorg1.files.wordpress.com/2014/02/yinmetodologia_da_pesquisa_estudo_de_caso_yin.pdf, consultado em 28 de abril de 2019
 - <https://www.portugal.gov.pt/ficheiros-geral/programa-do-governo-pdf.aspx>
 - Nóvoa, A. (2006) Debate em Educação. Lisboa. Conselho Nacional de Educação.

Legislação Consultada

- Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo), bem como o disposto no n.º 4 do artigo 16.º da Lei n.º 37/2003, de 22 de Agosto (estabelece as bases do financiamento do ensino superior)
- Decreto-Lei n.º 43/89 de 3 de fevereiro - Estabelece o regime jurídico de autonomia das escolas oficiais dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário
- Decreto-Lei n.º 286/89 de 29 de agosto - Aprova os planos curriculares do ensino básico e secundário
- *Decreto-Lei n.º 115-A/98*. de 4 de Maio - Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respetivos agrupamentos
- Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro - Aprova a reorganização curricular do ensino básico
- Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de Maio - Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respetivos agrupamentos
- Decreto-Lei n.º 74/2006 de 24 de março - Aprova o regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior

- Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril - Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário
- Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho - Procede à segunda alteração do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, que aprova o regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário
- Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho - Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos, da avaliação dos conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos dos ensinos básico e secundário
- Despacho n.º 5908/2017 de 5 de julho - Autoriza, em regime de experiência pedagógica, a implementação do projeto de autonomia e flexibilidade curricular dos ensinos básico e secundário, no ano escolar de 2017-2018
- Despacho n.º 6478/2017 de 26 de julho - Homologa o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória
- Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho - Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva
- Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho - Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens

Anexos

Anexo I - Declaração de aceitação de orientação



MESTRADO em Ciências da Educação – Administração, Regulação e Políticas Educativas

Aceitação de Orientação

DECLARAÇÃO

Eu Marília Evangelina Sota Favinha, professora auxiliar do Departamento de Pedagogia e Educação, da Universidade de Évora, declaro ter aceitado orientar a dissertação de Mestrado da mestrande Felismina Rosa Covas, manifestando a minha concordância com o plano de trabalho por ela proposto.

Évora, 23 de outubro de 2018

A Orientadora

Marília E. Sota Favinha

Professora Auxiliar- Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora

Anexo 2

Anexo II – Autorização para realização do estudo



Ex.ma Sra. Diretora do Agrupamento
de Escolas de Santo André

Para os devidos efeitos, eu, Marília Evangelina Sota Favinha, Professora Auxiliar da Universidade de Évora e Diretora do Curso de Mestrado em Ciências da Educação, na especialidade de Administração, Regulação e Políticas Educativas, declaro que a **Drª Felismina Rosa Covas**, mestranda do Curso de Mestrado em Educação- Administração, Regulação e Políticas Educativas, devidamente matriculada nesta Instituição de ensino, está a realizar o estudo intitulado **“Autonomia e Flexibilização Curricular, a perceção dos seus atores”**.

O objetivo do estudo é conhecer a perceção que os docentes do 2º e 3º ciclo, envolvidos no Projeto de Autonomia e Flexibilização Curricular (PAFC), têm do processo. Assim, solicitamos autorização para que realize a pesquisa através da colheita de dados por entrevista e observação direta não participante.

A entrevista será realizada a docentes envolvidos no PAFC e a elementos da direção do agrupamento, após o término das atividades letivas de 2017-2018. A observação direta não participante será a realizada em momentos de reunião conjunta de trabalho existentes ao longo do 2º e 3º período do ano letivo 2017-2018.

Queremos informar que o caráter ético desta pesquisa assegura a preservação da identidade das pessoas participantes. Uma das metas para a realização deste estudo é o comprometimento da pesquisadora em possibilitar, aos participantes, um retorno dos resultados da pesquisa. Solicitamos ainda a permissão para a divulgação desses resultados e suas respetivas

Anexo III – Termo de consentimento esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu _____ portador do CC.

Nº _____, aceito participar da recolha de dados para o estudo intitulado “Flexibilidade Curricular, a perceção dos seus atores” desenvolvida pela mestranda Felismina Rosa Covas, CC Nº 10639361, tendo conhecimento sobre a pesquisa e seus procedimentos metodológicos.

Autorizo que o material e informações obtidas possam ser utilizados no estudo a realizar na dissertação de mestrado, não podendo, contudo, a mestranda identificar-me na sua dissertação.

Vila Nova de Santo André ,de de 2018

Anexo IV – Guião da entrevista

Guião de entrevista semiestruturada

Problema de estudo:

Flexibilidade Curricular: a perceção dos seus atores num Agrupamento de Escolas do Alentejo Litoral

Questões de investigação:

Quais as expectativas iniciais dos professores no que concerne ao PAFC?

Que influência teve o acompanhamento interno/externo no processo de implantação e desenvolvimento do PAFC?

Quais os constrangimentos/ameaças encontrados no desenvolvimento do PAFC?

Que potencialidades/oportunidades foram identificadas neste projeto?

Que desafios nasceram deste novo olhar sobre o currículo?

Entrevistados: Docentes do 5º Ano **Local:** A. de Escolas do Litoral Alentejano

Dia e Hora: A definir com os entrevistados

Blocos	Objetivos	Formulação de questões	Observações
Legitimação da entrevista e motivação dos entrevistados	<ul style="list-style-type: none">- Legitimar a entrevista- Motivar os entrevistados	<ul style="list-style-type: none">- Informar os entrevistados sobre o trabalho que me encontro a desenvolver e quais os seus objetivos;- Solicitar a sua colaboração para a continuação do mesmo;- Garantir a confidencialidade dos dados e o anonimato dos entrevistados;- Solicitar a autorização para gravação áudio da entrevista;	Tempo médio: 5 minutos

<p>B- Nível de participação/ envolvimento dos professores na tomada de decisão em participar no PAFC e suas expectativas.</p>	<p>B 1- Conhecer o nível de participação/ envolvimento dos professores na tomada de decisão em participar no PAFC e suas expectativas.</p>	<p>B 1.1 - Como tomou conhecimento do PAFC?</p> <p>B 1.2 - Os docentes intervenientes no PAFC foram auscultados aquando da tomada de decisão de participação no mesmo?</p> <p>B 1.3 - Considera que a auscultação prévia dos membros participantes num projeto é um fator que pode influenciar o desenvolver do mesmo? Porquê?</p> <p>B 1.4 - Foram desenvolvidos momentos de motivação/apropriação inicial dos professores participantes por parte do agrupamento?</p> <p>B 1.5 - Na etapa inicial da construção/génese do PAFC do seu agrupamento, considera que foi suficientemente esclarecido sobre o mesmo?</p> <p>B 1.6 - Sentia-se conhecedor da visão/propósitos subjacente ao PAFC?</p> <p>B 1.7 – Sentia-se motivado a participar?</p> <p>B 1.8 - Que expectativas tinha inicialmente?</p>	<p>Tempo médio: 8 minutos</p>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------

<p>C - Nível de acompanhamento interno/externo ao longo da implementação do PAFC</p>	<p>C 1- Conhecer o nível de acompanhamento interno/externo dos professores ao longo do processo de implementação do PAFC.</p>	<p>C 1.1 - A quem, ou a que estrutura do Agrupamento de Escolas, considera dever estar alocada a responsabilidade de coordenar internamente o PAFC?</p> <p>C 1.2 - Foram criadas equipas internas de coordenação/acompanhamento do processo?</p> <p>C 1.3 - Com que frequência interagiram as equipas internas criadas com os professores a desenvolver o PAFC?</p> <p>C 1.4 – Em que sentido considera que a existência deste acompanhamento interno poderia ser potenciador do projeto que os professores estavam a desenvolver?</p> <p>C 1.5 – Que impacto considera ter tido o acompanhamento externo do processo no desenvolvimento do mesmo.</p>	<p>Tempo médio: 7 minutos</p>
<p>D – Constrangimentos/ameaças na implementação do PAFC</p>	<p>D1 - Identificar constrangimentos/ameaças na implementação do PAFC</p>	<p>Na construção do PAFC, como em qualquer outro projeto o grupo deparou-se, certamente, com alguns constrangimentos.</p> <p>D 1.1 - Identifique os constrangimentos que existiram ao nível do trabalho docente.</p> <p><i>(se foram de ordem logística; de recursos humanos; de disponibilidade de tempos comuns entre os docentes; do número de turmas atribuídas; de resistência à mudança por parte dos professores; de decisão do tipo de metodologia de</i></p>	<p>Tempo médio: 7 minutos</p>

		<p><i>trabalho a utilizar; de outro tipo. Qual?)</i></p> <p>D 1.2 - Identifique os constrangimentos que existiram ao nível do desenvolvimento curricular e pedagógico.</p> <p><i>(se foram ao nível da disponibilidade de informação legal; da circulação da informação interna; da criação de instrumentos de avaliação formativa; da articulação de todos os documentos orientadores; do desenvolvimento da estratégia de cidadania do agrupamento; da operacionalização da flexibilidade curricular; do acompanhamento do processo; de outro tipo. Qual?)</i></p> <p>D 1. 3 – Explique de que forma os professores conduziram a sua acção face aos constrangimentos encontrados no processo</p>	
<p>E – Potencialidades/oportunidades criadas com o PAFC</p>	<p>E1 – Identificar potencialidades/oportunidades criadas com o PAFC</p>	<p>E1.1 - Que alterações trouxe o PAFC à prática pedagógica dos professores?</p> <p>E1.2 - Que potencialidades/oportunidades poderá um currículo mais flexível apresentar aos professores?</p> <p><i>(Ex: melhora a prática docente, cria condições para o desenvolvimento de trabalho cooperativo...)</i></p> <p>E1.3 - Que potencialidades/oportunidades poderá um currículo mais flexível</p>	<p>Tempo médio: 7 minutos</p>

		<p>apresentar aos alunos?</p> <p><i>(Ex: Aumento das taxas de sucesso escolar, maior motivação e disciplina...)</i></p> <p>E1.4 - Considera que a implementação do PAFC induziu o Agrupamento a uma maior reflexão da sua organização curricular? Porquê?</p>	
F - PAFC como motor de mudança	F1- Identificar desafios que nasceram deste novo olhar sobre o currículo	<p>F1.1 - O que retira desta experiência?</p> <p>F1.2 - Se voltasse hoje a percorrer o caminho o que alteraria?</p> <p>F1.3 - Considera que trabalhar o currículo de forma mais flexível poderá ser uma cultura de escola no seu agrupamento a médio longo prazo?</p> <p>F1.4 - Considera necessária a mudança de paradigma em relação à gramática escolar existente em Portugal? Explique.</p> <p>F1.5 - O PAFC poderá ser uma via de mudança das práticas pedagógicas nas escolas?</p>	Tempo médio: 7 minutos
Agradecimentos	- Agradecer o interesse e disponibilidade	- Agradecer ao entrevistado a sua disponibilidade e interesse em participar neste estudo de caso.	Tempo médio: 5 minutos

Categorias e subcategorias

Categorias	Subcategorias	Indicadores síntese	
A1 - Percorso académico dos entrevistados	A1.1 +A1.4 – Formação (inicial+ complementar)	Grau inferior a licenciatura	2
		Grau de licenciatura	-
		Pós Graduação	2
		Grau de Mestre	4
		Parte curricular de Doutoramento	1
		Grau de Doutor	-
	A1.3 – Ano/Década de conclusão da formação inicial	Década de 70	3
		Década de 80	6
		Década de 90	1
A2 – Percorso profissional dos entrevistados	A2.1 – Anos de lecionação (total)	21-25	1
		26-30	2
		31-35	2
		36-40	3
		41-45	2
	A 2.2 + A 2.4 – Em que grupos de recrutamento já lecionou	120	1
		200	-
		220	4
		230	-
		240	2
		250	2
		260	2
		300	1
		320	1
		330	2
	A2.3 – Anos de lecionação (no AESA)	5-10	2
		11-15	-
		16-20	2
		21-25	-
		26-30	2
		31-35	2
		36-40	1
		41-45	1
	A 2.5 – Cargos desempenhados	Diretor de Turma	9

		Coordenador dos Diretores de Turma	4
		Delegado de grupo	8
		Coordenador de Departamento	3
		Conselho Pedagógico	5
		Secretariado de Exames	2
		Professora Bibliotecária	3
		Conselho Geral	4
		Coordenadora de Escola	1
		Direção	5
		Orientador de Estágio	1
		Diretor de Turma	6
	Coordenador dos Diretores de Turma	-	
	Delegado de grupo	4	
	Coordenador de Departamento	1	
	Conselho Pedagógico	3	
	Professora Bibliotecária	1	
	Conselho Geral	2	
	Coordenadora de Escola	1	

B - Participação/ envolvimento dos docentes na tomada de decisão em participar no PAFC e suas expectativas.	B 1.1 – Como tomou conhecimento do PAFC	Reunião	3
		Reunião de CT	2
		Reunião de DT	1
		Reunião de Departamento	1
		Reunião de CP	2
		Comunicação social	2
		Conversas com colegas	1
	B 1.2 – Foi auscultado aquando da tomada de decisão em participar no PAFC	Auscultados	3
		Informados	6
		Não sei responder	1
	B 1.3 – Considera a auscultação prévia dos participantes um fator que pode influenciar o	Sim	8
		Não	1

	desenvolvimento do PAFC	Depende	1
	B 1.4 – Foram desenvolvidos momentos de motivação/apropriação inicial	Sim Não	6 4
	B 1.5 – Considera que foi suficientemente esclarecido sobre o PAFC	<p style="text-align: right;">SIM (60%)</p> No AE devido ao cargo ocupado No AE em reuniões No AE entre pares Através da comunicação social	
		<p style="text-align: right;">Não (40%)</p> Só parcialmente Havia muitas dúvidas e tendência a comparar com situações anteriores (Área-Escola)	
	B 1.6 – Sentia-se conhecedor da visão/propósitos/legislação subjacente ao PAFC	<p style="text-align: center;">Legislação – 80% era conhecedor</p> - devido ao AE ter dado conhecimento - devido aos cargos exercidos dentro do AE	
		<p style="text-align: center;">Visão/propósitos</p> - houve incerteza - conotação com normativos legais anteriores	
	B 1.7 – Sentia-se motivado a participar no PAFC	<p style="text-align: center;">Sim - 90% - devido:</p> - ao tema escolhido - a se identificarem com os pressuposto do projeto - à necessidade de a escola sofrer mudanças - à motivação entre pares – Professores Farol	
		<p style="text-align: center;">Não – 10% devido:</p> - às suas próprias características pessoais de resistência inicial à mudança	
	B 1.8 – Que expectativas tinha inicialmente	<p style="text-align: center;">Positivas - 90% dos professores:</p> - tinham boas expectativas e estavam motivados - acreditaram que o PAFC lhes permitia a liberdade de ação há tanto desejada	
		<p style="text-align: center;">Mas</p> - foram prudentes na sua ação e construíram um projeto que sabiam	

		exequível - destacaram a existência de um professor catalisador do processo <p style="text-align: center;">Negativas – 10% dos professores:</p> - pois questionou-se se a grande mudança necessária seria esta	
<p>Categoria B – Súmula das afirmações dos professores:</p> <ul style="list-style-type: none"> - na sua maioria foram apenas informados da existência do PAFC em sede de reunião ocorrida no início do ano letivo, tendo sido auscultados apenas os professores com cargos pedagógicos em estruturas intermédias; - consideram que as reuniões ocorridas no início do ano letivo no AE foram mais momentos de apropriação da visão/propósito e legislação do PAFC do que propriamente momentos de motivação inicial; - consideram, na sua maioria, que a auscultação dos professores sobre a participação no PAFC deveria acontecer sempre pois esta potencia sempre, de forma clara, a motivação e comprometimento dos participantes tanto com o processo como com os resultados; - é evidente que ainda mais importante que a auscultação por parte do AE é a motivação entre pares; - numa fase inicial muitos professores estabeleciam muitas analogias entre o PAFC e normativos legais anteriores; - apesar de tudo, sentiam-se minimamente esclarecidos sobre o PAFC devido também à constante comunicação existente entre os pares e tendo também os meios de comunicação social contribuído para tal; - na sua quase totalidade sentiam-se motivados a participar, apesar de expectantes por ser uma experiência piloto; - tinham expectativas positivas apesar de também terem a noção de que era preferível pensarem na construção/planificação de algo exequível ao invés de um projeto megalómano impossível ou muito dificilmente concretizável; - a existência de um “Professor Farol” no seio do grupo foi um catalisador mais eficaz que muitos outros fatores que poderão, eventualmente, ter sido apresentados anteriormente. 			
C - Acompanhamento interno/externo ao longo da implementação do PAFC	C 1.1 – Quem ou que estrutura do AE deveria ter a responsabilidade de coordenar internamente o PAFC	Grupo de professores motivados	60%
		Direção ou membros da mesma	20%
		Estrutura de coordenação de ano	10%
		Elementos do CP	10%
	C 1.2 – Foram criadas equipas internas de coordenação do processo	Sim	0%
		Não	100%
	C 1.3 – Se sim, qual a frequência com que as equipas internas interagiram com os docentes	Apesar de não haver equipas criadas os professores afirmaram que muitas vezes reuniram, ainda que de modo informal, principalmente à 4ª feira à tarde pois era o momento da semana em que mais professores tinham mais tempo livre. E1 “Equipas de coordenação não existiram mas nós reunimos, tal como já referi, de forma informal e discutíamos tudo o que julgássemos necessário em cada momento, somos poucos, trabalhamos próximo e estamos juntos há muitos anos”	
E2 “...Essa frequência formalizada em reunião fez-se, só mesmo, as que considerámos			

		essenciais para aferir o que iria ser feito e tínhamos uma grande vantagem pois quase todo o 2º ciclo tinha um tempo de articulação comum, à quarta-feira à tarde. Isso fazia com que, informalmente, reuníssemos quase todas as semanas, ou seja, precisávamos de combinar qualquer coisa sabíamos que na sala de professores ou na sala ao lado, ou na biblioteca estavam os docentes X ou Y e íamos trabalhando.”	
	C 1.4 - Em que sentido considera que a existência deste acompanhamento interno poderia ter sido potenciador do projeto que os professores estavam a desenvolver?	Não sei/depende:	
		Só se for uma equipa motivada	5
		Correu bem sem ela	4
		C 1.4 – Em que sentido a existência de estruturas internas de coordenação potenciará o PAFC Se nos balizassem não seria bom	1
		Sim	
		Se a equipa tiver condições	2
		A nível organizacional	2
C 1.5 – Que impacto teve o acompanhamento externo no PAFC	Não contribuiu nem para a elaboração nem para o acompanhamento do PAFC	70%	
	Permitiu práticas e validou o que estava a ser feito	30%	
Categoria C – Súmula das afirmações dos professores:			
<u>A nível de acompanhamento interno:</u>			
- o AE não constituiu equipa de coordenação interna;			
- a ter existido essa equipa a mesma deveria ser constituída por professores motivados e não por professores nomeados pelos cargos de ocupam e que esses professores deveriam ter condições, quer a nível de horários quer a nível de recursos, para o desempenho das funções;			
- não sentiram falta dessa equipa pois trabalham bem conjuntamente e a presença de professores motivados dentro do grupo foi mais importante, e teve mais impacto, que a existência de uma equipa de coordenação;			
<u>A nível do acompanhamento externo:</u>			
- a existência da equipa de acompanhamento externo do ME permitiu haver momentos de partilha entre diferentes AE o que foi satisfatório;			
- contudo, esta equipa serviu mais para validar os trabalhos que estavam a acontecer que para auxiliar na conceção e estruturação do caminho a seguir, não tendo acompanhado os professores ao longo do processo de tomada de decisões e delineamento de estratégias a implementar;			
- apesar do anteriormente referido não sentiram a falta desta equipa no terreno pois conseguem ser um grupo que trabalha bem conjuntamente sem necessidade de uma equipa externa.			
D Constrangimentos/ameaças na implementação do PAFC	D 1.1 - Constrangimentos ao nível da dimensão do trabalho docente.	Não	
		- Mas houve pequenos aspetos a melhorar	2
		- A ambição no projeto desenhado não foi desmedida	1
		- Falávamos logo e muitos dos “senão” eram resolvidos imediatamente	1
		- Não trabalhei de forma muito diferente do normal	1
		Sim	

		- Horários (não contemplarem tempos para trabalho colaborativo)	5	
		- Resistência à mudança por parte dos professores	2	
		- Devido ao acréscimo de horas de trabalho	2	
		- Logísticos (poderíamos ter mais materiais)	1	
		- Coordenação (timings dos conteúdos)	1	
		- Trabalhamos menos colaborativamente do que o que pensamos	1	
	D 1.2- Constrangimentos ao nível da dimensão do desenvolvimento curricular e pedagógico	Não		
		- Professores trabalharam muito colaborativamente e partilharam continuamente ideias e anseios	3	
		- As atividades a que se propuseram eram exequíveis e não foram executadas de forma forçada	2	
		- Com vontade tudo se faz	1	
		Sim		
		- A avaliação externa	1	
		- Alguns professores terem muitos níveis diferentes	1	
		- Falta de tempo para consolidar as aprendizagens	1	
		- Colegas fora do grupo que consideravam o nosso percurso errado	1	
		- Falta de hábitos de trabalho em grupo por parte dos alunos	1	
		- Saída tardia dos documentos normativos	1	
		D 1.3 - Forma como os docentes conduziram a sua ação face aos constrangimentos encontrados no processo	Identificar quais os constrangimentos ultrapassáveis e alterar o rumo face aos não ultrapassáveis	1
			Ter sempre uma atitude positiva e nunca desistir	5
Procurar sempre a resolução entre pares (uns motivam os outros)	2			
Encarar os constrangimentos como oportunidades de pensar, mudar e crescer	1			
Encarar os constrangimentos como desafios e nunca como barreiras	1			

Categoria D – Súmula das afirmações dos professores:

Denota-se maior ocorrência de constrangimentos a nível do trabalho dos professores do que ao nível do desenvolvimento curricular e pedagógico. Assim, ao nível do trabalho dos professores, estes identificaram a falta de tempo nos seus horários para o desenvolvimento de todas as tarefas inerentes a esta mudança de práticas e que esta abordagem ao currículo pressupõe, como principal fator de constrangimento, pois, apesar de terem agilizado muitos procedimentos por trabalharem colaborativamente e de terem muita experiência profissional, tal não deixou de se traduzir num acréscimo horas semanais de trabalho.

No que toca ao desenvolvimento do curricular e pedagógico, análise feita, leva-nos a referir que, apesar de os professores terem assinalado que a saída tardia dos normativos legais, a existência de avaliação externa, o elevado número de níveis atribuídos a alguns professores e a falta de hábito

de os alunos trabalharem de forma diferente da dita “tradicional” e passiva, entre outras, poderem ter sido, por vezes, dificultadores do desenvolvimento curricular e pedagógico, estes professores referem, grosso modo, que não houve constrangimentos aos quais se deva atribuir grande relevância, evidenciando 2 fatores fundamentais para tal:

- serem um grupo de professores que trabalha bem de forma articulada e colaborativa, que facilmente partilham e discutem ideias, tendo o projeto sido construído sempre nessa lógica;
- se terem proposto a desenvolver um projeto que sendo construído colaborativamente, era, acima de tudo, exequível, tendo o grupo caminhado sem grandes pretensões e de forma consciente de tudo aquilo a que se propunham com os seus alunos era atingível, deixando sempre, no entanto, espaço aberto para pequenos acertos que se julgassem necessários ou desejáveis ao longo do processo.

E - Potencialidades do PAFC	E 1.1 – Alterações produzidas pelo PAFC na prática Pedagógica	Maior interligação entre os conteúdos das disciplinas	4
		Maior diversidade de práticas	3
		Mais trabalho colaborativo	3
		Mais partilha de ideias, estratégias, materiais	2
		Maior visibilidade do trabalho dos alunos	1
		Mais liberdade de ação para os professores	1
		Pouco ou nada mudou	1
	E 1.2 – Oportunidades que um currículo mais flexível apresentada aos professores	Cooperação e articulação	7
		Conhecer os programas das outras disciplinas	2
		Contactar com outras formas de trabalhar	2
		Validar práticas que já se faziam	2
	E 1.3 – Oportunidades que um currículo mais flexível apresentada aos alunos	Todas as potencialidades	1
		Maior perceção da interligação dos saberes	8
		Maior entusiasmo na realização das tarefas	5
		Maior colaboração entre eles	1
		Mais autonomia	1
		O professor chegar melhor ao aluno	1
	E 1.4 – O PAFC induziu a uma maior reflexão na organização curricular	Possibilidade de trabalhar competências diversas das académicas	1
		Sim, já há mais professores com horas nos seus horários	10%
Acho que sim, pois já há equipas de coordenação este ano		30%	
Não sei bem, apesar de terem ocorrido algumas alterações		60%	

Categoria E – Súmula das afirmações dos professores:

O facto de haver equipas de coordenação, tal como foi ressaltado anteriormente, não significa, por si só que traga melhorias ao processo, pois, se os professores tiverem sido nomeados sem estarem motivados, como já se enfatizou na análise ao nível do acompanhamento interno (Categoria C), tal poderá não acrescentar valor ao processo

	F 1.1 – Que retira desta experiência	Pontos Fortes	
		- Permitir aos alunos terem a noção de interligação dos saberes	3

F - PAFC como motor de mudança	pedagógica	- Permitir aos professores trabalhar o currículo de forma mais integrada, colaborativa e diversa o que é positivo para professores e alunos	3	
		- Aumenta o entusiasmo dos alunos	2	
		- Permite as atividades serem validadas/avaliadas nas aprendizagens	1	
		- Permite transformar a teoria em ação	1	
		- Necessidade de mudanças de práticas mas tem que se ver a sua utilidade	1	
		Pontos Fracos		
		- Mudança nada fácil pois nem sempre se tem as condições	1	
		- Incerteza do impacto nas aprendizagens dos alunos	1	
	F 1.2 – Que alteraria se voltasse a percorrer o caminho	Faria um caminho exatamente igual pois tudo é aprendizagem	20%	
		Não alterai nada estrutural, apenas pequenos detalhes	80%	
	F 1.3 – Trabalhar o currículo de forma mais flexível pode ser cultura de no seu AE a médio longo prazo	Sim		
		- no grupo do 2º Ciclo sim.	3	
		- pensa-se que sim, a experiência diz que sim	2	
		- mesmo que acabe o projeto espera-se que as práticas fiquem pois assim a escola é mais inclusiva	1	
		Não		
		- é necessário uma grande mudança de paradigma a todos os níveis	1	
		- depende de todos e não se sabe se todos quererão	1	
		- a nível de AE é difícil pois falta identificação, ter-se-ia que mudar a cultura de escola	1	
		- só funciona com professores motivados	1	
		- apenas a longo prazo	1	
	F 1.4 – A mudança de paradigma em educação é necessária	Sim		
		- pois os alunos já não são os mesmos de há décadas e a escola e a sociedade estão a afastar-se	4	
		- a muitos níveis	2	
- pois os alunos têm que ser mais ativos no seu processo de aprendizagem		1		
Não				
- é complicadíssimo pois mobilizar para a mudança requer tempo		1		
- a mudança deve ser encarada por todos, professores e todas as estruturas das escolas		1		
- para tal acontecer a lei tem que dar às escolas a verdadeira autonomia		1		
- ainda pouco se fez	1			
	Não, claramente	-		
	Não sei	10%		

	F 1.5 – Poderá o PAFC ser a via para essas mudanças	Sim, mas dependerá de vários fatores	90%
		Sim, claramente	-

Categoria F – Súmula das afirmações dos professores:

O PAFC é encarado apenas como uma possibilidade pois a mudança depende dos intervenientes e está relacionada com muitos fatores, nomeadamente, a consciência dessa necessidade.

Planificação

Entrevista Semiestruturada

Enquadramento	As entrevistas a realizar inserem-se no âmbito do estudo de caso a realizar num Agrupamento de Escolas do Litoral Alentejano e que pretende dar resposta ao seguinte problema de estudo; Autonomia e Flexibilidade Curricular – A perceção dos seus atores num Agrupamento de Escolas do Litoral Alentejano
Objetivos da entrevista	<ul style="list-style-type: none">i) compreender se o nível de participação/envolvimento dos docentes na tomada de decisão em participar no PAFC influenciou o decorrer do mesmo;ii) compreender se o nível de acompanhamento interno/externo dos docentes ao longo do processo influenciou o decorrer do mesmo;iii) identificar constrangimentos existentes na implementação de um currículo flexível e sua ação sobre os mesmos;iv) identificar potencialidades /oportunidades criadas com o PAFC;v) identificar desafios que nasceram deste novo olhar sobre o currículo.
Entrevistados	Docentes do 5º de escolaridade abrangidos pelo Projeto Piloto de Autonomia e Flexibilidade Curricular do ano letivo 2017/2018
Entrevistadora	Felismina Rosa Covas - Mestranda em Ciências da Educação - Administração, Regulação e Políticas Educativas.
Prazo	Fevereiro de 2019

Planificação da Entrevista

Etapas		
Antes (Enquadramento e propósito)	Propósito	<p>Problema de estudo: Autonomia e Flexibilidade Curricular – A perceção dos seus atores num Agrupamento de Escolas do Litoral Alentejano</p> <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> i) compreender se o nível de participação/envolvimento dos professores na tomada de decisão em participar no PAFC influenciou o decorrer do mesmo; ii) compreender se o nível de acompanhamento interno/externo dos professores ao longo do processo influenciou o decorrer do mesmo; iii) identificar constrangimentos existentes na implementação de um currículo flexível e sua ação sobre os mesmos; iv) identificar potencialidades /oportunidades criadas com o PAFC; v) identificar desafios que nasceram deste novo olhar sobre o currículo
	Dimensão	Abrangência local: Um Agrupamento de Escolas do Litoral Alentejano
	Forma de comunicação	Oral
	Espaço da comunicação	Sala de aula reservada para o efeito no AE.
	Momento da comunicação	A definir entre entrevistador e entrevistado

	Entrevistados	<ul style="list-style-type: none"> - Docentes do 5º de escolaridade abrangidos pelo Projeto Piloto de Autonomia e Flexibilidade Curricular - Direção do Agrupamento de Escolas de Santo André
	Duração da entrevista	45 Minutos
Durante (Construção da entrevista)	Entrevista	<p>Variáveis a serem estudadas</p> <p>Descrição dos itens:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elaboração de questões agrupadas em categorias e em subcategorias.
	Marcação da entrevista	<p>Apresentar de forma breve o projeto.</p> <p>Decidir o espaço e o tempo com o entrevistando.</p>
Durante (Realização da entrevista)	Aspetos formais	<p>Apresentação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Criar um ambiente descontraído, mostrando gentileza e atenção para com o entrevistado. - Manter o profissionalismo, procurando levar o entrevistado a responder às questões e esclarecendo dúvidas que este possa ter. <p>Descrição do projeto:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Referir o âmbito da entrevista. <p>Consentimento:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Solicitar a autorização do entrevistado. <p>Decorrer da entrevista:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Orientar o entrevistado na sua expressão. - Focar o entrevistado no ponto em questão. - Estimular o entrevistado a expor mais acerca dos tópicos mais importantes. <p>Terminar a entrevista:</p>

		<ul style="list-style-type: none"> - Atender ao limite de tempo da entrevista. - Fazer um apanhado das ideias principais. - Apresentar um agradecimento final. <p>Tomar notas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Anotar as disposições corporais e emocionais do entrevistado. - Proceder à transcrição direta da entrevista.
	<p>Outros aspetos</p>	<p>Embora seja apenas feita uma análise de conteúdo às palavras transcritas do entrevistado, deve-se ter em conta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O estado de espírito do entrevistado (confiança, confusão, constrangimento...). - Contradições do entrevistado. - Momentos em que o entrevistado manifesta as suas emoções. - Linguagem corporal. - Tonalidade e ritmo da linguagem do entrevistando. - Género de linguagem utilizada. - Ambiente onde a entrevista é realizada.
<p>Após (realização da entrevista)</p>	<p>Verificação dos requisitos dos dados</p>	<p>Validade: Comparação com outros dados externos de importância.</p> <p>Relevância: Importância em relação aos objectivos propostos.</p> <p>Clareza: Referência a dados pessoais, académicos, profissionais e pedagógicos.</p>

	Tratamento dos dados	Análise das respostas às questões: Transcrição da entrevista. Análise de conteúdo da entrevista escrita
	Elaboração de relatório	Explicitar metodologia. Descrever recolha e tratamento de dados. Apresentar a análise dos dados. Realizar as conclusões

Anexo VII – Transcrição das entrevistas

Entrevista – E1

A - Dados gerais sobre a dimensão académica e profissional dos entrevistados
A 1- Percurso Académico
<p>A 1.1 - Qual a sua formação inicial? E1 - Licenciatura em Ciências da Educação - Educação Musical</p> <p>A 1.2 - Em que instituição realizou a sua formação inicial E1 - Conservatório Nacional de Lisboa</p> <p>A 1.3 – Em que ano concluiu a sua formação inicial? E1 – Foi em 1985</p> <p>A 1.4 - Realizou formação académica posterior? Se sim, qual? Em que instituição? Em que ano concluiu? E1 – Sim, Mestrado em Educação Especial - Ponta Delgada anos 90</p>
A 2- Percurso Profissional
<p>A 2.1 - Há quantos anos leciona E1 – Leciono há 34 anos.</p> <p>A 2.2 - Em que grupo(s) de recrutamento já lecionou? E1 – Já lecionei nos grupos 250 e 910</p> <p>A 2.3 - Há quantos anos leciona neste Agrupamento de Escolas? E1 – Neste agrupamento há (pausa) 32 anos.</p> <p>A 2.4 - Em que grupo(s) de recrutamento já lecionou neste Agrupamento de Escolas? E1 – Também nos grupos 250 e 910.</p> <p>A 2.5 - Que cargos já desempenhou ao longo da sua carreira? E1 – Diretora de Turma, Delegada de Grupo, Coordenadora de Diretores de Turma, Membro do Secretariado de Exames, Membro do Conselho Geral</p> <p>A 2.6 - Que cargos desempenhou no ano letivo 2017-2018? E1 – Diretora de Turma, Delegada de Grupo e Membro do Conselho Geral</p>
B- Nível de participação/envolvimento dos docentes na tomada de decisão em participar no PAFC e suas expectativas.
B 1- Conhecer o nível de participação/envolvimento dos docentes na tomada de decisão em participar no PAFC e suas expectativas.
<p>B 1.1 - Como tomou conhecimento do PAFC? E1 – Foi através de uma reunião que se fez na escola com todos os DT.</p> <p>B 1.2 - Os docentes intervenientes no PAFC foram auscultados aquando da tomada de decisão de participação no mesmo? E1 - Não, fomos auscultados e decidimos entre todos.</p> <p>B 1.3 - Considera que a auscultação prévia dos membros participantes num projeto é um fator que pode influenciar o desenvolver do mesmo? Porquê? E1 - Sim, se dúvida, tivemos oportunidade de nos pronunciar de e discutirmos se seria benéfico ou não participar</p> <p>B 1.4 - Foram desenvolvidos momentos de motivação/apropriação inicial dos docentes</p>

participantes por parte do agrupamento?

E1 - É assim... houve reuniões gerais onde se explicaram essas partes e depois nós aqui, docentes do 5º ano, reunimos e também ... como eu estava a fazer agora com a colega X, dentro de horas que nós temos em comum, conversávamos e preparávamos as aulas, utilizávamos também o mail e trabalhávamos muito para além das horas marcadas de forma totalmente informal, pois às vezes é tanta reunião que não conseguimos andar sempre reunidos a falar do que andamos a fazer.

B 1.5 - Na etapa inicial da construção/génese do PAFC do seu agrupamento, considera que foi suficientemente esclarecido sobre o mesmo?

E1 - Penso que mais ou menos, pois há sempre muitas dúvidas neste tipo de coisas, neste caso nestas reuniões que ocorreram no início desse ano letivo tiraram-se algumas dúvidas sim, mas foi ao longo do tempo que, ao irmos fazendo nos surgiram muitas dúvidas e fomos melhorando.

B 1.6 - Sentia-se conhecedor da visão/propósitos/legislação subjacente ao PAFC?

E1 - Quer dizer, o que é que pretendia ao certo eu não tinha a certeza, agora quando eu peguei no projeto o que eu entendi é que era um pouco do já tínhamos feito há anos atrás com a área escola, onde trabalhávamos com várias disciplinas de forma articulada e foi a pensar um pouco nisso que agi.

Em relação à legislação, sim, tínhamos conhecimento, nessas reuniões gerais falou-se da legislação, mas também numa reunião, ou em duas, não se conseguia falar se tudo e depois cada professor tinha que ler em casa por si e explorar.

B 1.7 - Sentia-se motivado a participar?

E1 - Eu senti, sem dúvida, aliás, eu sou a favor deste tipo de ensino.

B 1.8 - Que expectativas tinha inicialmente?

E1 - Pela minha parte acreditei que iria correr bem pela parte que me propus a fazer com os alunos pois estou habituada a trabalhar de forma contextualizada colaborativa com eles, apesar de o projeto ter tido uma duração reduzida.... pois não quisemos arrancar com um projeto logo de um ano inteiro, mas, da minha parte, tinha boas expectativas, apliquei a matéria dentro da filosofia do projeto, acho que foi muito fácil. Para os alunos foi motivador pois sempre que estávamos a trabalhar os conteúdos das disciplinas com aquele tema eles gostavam e diziam “já aprendemos isto na disciplina X e já sabemos que... ou já podemos fazer isto porque já estudámos que...”

Por exemplo, estávamos a cantar uma música, fizemos um ostinado rítmico com uma música e eles estavam a aprender a letra em inglês e em português. Eles diziam que já sabiam certos significados pois estavam a trabalhar esses termos nas duas disciplinas, depois nas aulas de educação musical, comigo, fazíamos o ritmo todos juntos e fizemos também os instrumentos não convencionais que já fazíamos em anos anteriores, agora para usar dentro do projeto e eles olhavam para estas tarefas como sendo muito mais importantes do que quando era eu a dizer: meninos vamos fazer um instrumento musical não convencional. Nessa situação eles até faziam mas fica feito, era avaliado e pronto, mais nada! Agora com o projeto não, eles fizeram o instrumento e o mesmo foi aplicado depois na abertura do dia olímpico, ou seja, eles tinham outra motivação para o efeito.

O importante aqui também será dizer que tudo o que fizemos, tal como o PAFC prevê, foi dentro o currículo dos alunos. Todas as atividades e saberes associados eram currículo do 5º ano de escolaridade de educação musical, apenas trabalhámos o currículo à luz do tema do projeto

que foram os jogos olímpicos, tema esse que davam para trabalhar co todas as disciplinas.

C - Nível de acompanhamento interno/externo ao longo da implementação do PAFC

C 1- Conhecer o nível de acompanhamento interno/externo dos docentes ao longo do processo de implementação do PAFC

C1.1 - A quem, ou a que estrutura do Agrupamento de Escolas, considera dever estar alocada a responsabilidade de coordenar internamente o PAFC?

E1 - De uma forma geral tenho que dizer que deveria haver essa equipa, apesar de não ter existido nenhuma equipa nomeada no agrupamento, mas por experiência do nosso projeto quase que nem fazia falta a sua existência pois nós trabalhamos bem conjuntamente pois, mais importante que existir essa tal equipa é as pessoas estarem motivadas para o fazer.

Nós juntámos os 5º anos todos e todas as turmas se motivaram para o mesmo tema, eu acho que foi muito mais fácil trabalhar do que, às vezes, haver uma grande coordenação e muitas reuniões e as pessoas não estarem motivadas.

É a motivação dos professores que faz com que os projetos e tudo mais ande para a frente e não as grandes estruturas de coordenação. Acho que não é preciso muita gente a coordenar.

No nosso caso, por exemplo, foi a colega X que andou para a frente com o processo, ela era docente do 5ºA, por coincidência a minha direção de turma, e como é uma turma que gosta de entrar em todas as atividades, os alunos são trabalhadores e com grande potencialidade para se trabalhar desta forma e tudo partiu daí.

Portanto, mais do que uma equipa que legalmente é nomeada para tal pode um grupo de professores e alunos motivados fazer.

Assim, esta turma e esta docente acabaram por ser o motor para colocar o projeto em andamento e levar as restantes 4 turmas de 5º ano.

Houve uma série de fatores que se conjugaram e conseguimos fazer com que uns motivassem os outros.

C1.2 - Foram criadas equipas internas de coordenação/acompanhamento do processo?

E1 - Não, não foram mas tal como disse a nossa estrutura auto regulou-se.

C1.3 - Com que frequência interagiram as equipas internas criadas com os docentes a desenvolver o PAFC?

E1 - Equipas de coordenação não existiram mas nós reunimos, tal como já referi, de forma informal e discutíamos tudo o que julgássemos necessário em cada momento, somos poucos, trabalhamos próximo e estamos juntos há muitos anos.

C1.4 – Em que sentido considera que a existência deste acompanhamento interno poderia ser potenciador do projeto que os docentes estavam a desenvolver?

E1 - Mais uma vez depende, uma equipa criada para tal pode ter sucesso ou não a sua tarefa e os professores se tiverem motivados essa sim, é a grande mais-valia.

C1.5 – Que impacto considera ter tido o acompanhamento externo do processo no desenvolvimento do mesmo.

E1 - Sim, tivemos sessões com equipas externas de acompanhamento mas mais com a filosofia de tomar conhecimento do que estávamos a fazer e de partilha de experiências do que propriamente ajuda à construção do projeto. Durante a sua construção estávamos nós e essa equipa surgiu em dois ou três momentos apenas para aferir o que estaríamos a fazer e não para caminhar connosco no processo de construção.

D - Constrangimentos/ameaças na implementação do PAFC

D1 - Identificar constrangimentos/ameaças na implementação do PAFC

D 1.1 - Identifique os constrangimentos que existiram ao nível do trabalho docente.

E1 - É assim, nesse ano, pelo menos da minha parte, não senti porque acho que as pessoas tiveram todas empenhadas em trabalhar e não estivemos com uma ambição muito grande... portanto nós íamos fazendo e caminhando, caminhando e fazendo ... e não nos sentimos constrangidos com isto e aquilo, não!

O projeto foi crescendo e dizíamos: “olha que engraçado, nesta aula fiz isto e agora poderias na tua aula dar continuidade desta e daquela forma” e os colegas falavam assim e entendiam-se a trabalhar desta forma, pelo menos... do que eu vi, os professores estavam todos a trabalhar bem assim... conforme íamos fazendo surgiam novas ideias que íamos explorando e enriquecendo, assim, o esqueleto inicial do projeto.

E o percorrer do caminho faz com que no ano seguinte, alguns aspetos possam ser melhorados, por exemplo, este ano letivo os alunos têm um diário de bordo onde registam todo o caminho já percorrido e no ano passado isso não nos passou pela cabeça. Estamos a sentir que esta medida está a ser uma mais-valia pois, a título de exemplo, houve muitas coisas que fizemos que poderíamos ter tirado fotografias, podíamos ter feito vídeos mas não nos foi ocorrendo, coisas que este ano podem ser feitas e estão aqui também as competências transversais das TIC a serem trabalhadas.

D 1.2 - Identifique os constrangimentos que existiram ao nível do desenvolvimento curricular e pedagógico.

E1 - Pode haver aqui um constrangimento que se prende com o tempo. Trabalhar desta forma pode ocupar mais tempo, tempo esse que podemos não poder ter pois assim não conseguiremos ensinar todos os conteúdos e alguns podem ter que ficar para trás. Outro aspeto, que pode ou não ser um constrangimento, prende-se com o facto de não se conseguir trabalhar todo o programa desta forma... e até, se calhar, nem deverá ser suposto... devemos sim variar nas metodologias e o currículo deve ser desenvolvido recorrendo a muitas metodologias diferentes.

Assim eu acho que o maior constrangimento ao trabalho curricular e pedagógico foi mesmo a falta de tempo e alguma falta de materiais para colocar em prática algumas estratégias.

D 1.3 - Explique de que forma os docentes conduziram a sua ação face aos constrangimentos encontrados no processo.

E1 – Acima de tudo acho que eu e os colegas tivemos a capacidade de ver sobre quais constrangimentos podíamos atuar por forma a alterá-los e quais os que nos ultrapassavam e por isso, conseguimos sempre seguir em frente. Nas situações de haver constrangimentos que não dependiam de nós tivemos sempre a visão de alterar o rumo por forma contorná-los e não a parar o nosso percurso por eles serem inalteráveis.

E – Potencialidades do PAFC

E1 - Identificar de potencialidades/oportunidades criadas com o PAFC

E1.1 - Que alterações trouxe o PAFC à prática pedagógica dos docentes?

E1- No nosso grupo talvez pouca. Não sei avaliar bem! Eu já acabava por interligar a música e os seus conteúdos à vida real e a outras disciplinas, talvez agora o tenha feito de uma forma mais evidente.

Talvez com os meus colegas também tenha sido assim, não com a mesma intensidade para todos mas...

E1.2 - Que potencialidades/oportunidades poderá um currículo mais flexível apresentar

aos docentes?

E1- Por um lado termos colaborado mais do que o que fazíamos até então, é uma parte importante que por vezes nos esquecemos, dizemos muitas vezes que o fazemos mas, se calhar, não o fazemos assim tanto. Para mim foi essa parte da colaboração de uns com os outros... acabou por ser uma oportunidade que este projeto trouxe, o poderem, legalmente, terem cabimento para poderem desenvolver trabalho colaborativo de uma forma mais articulada.

Muitas vezes os professores esquecem-se que isto é possível pois estamos muito formatados para trabalhar de determinada forma.

E1.3 - Que potencialidades/oportunidades poderá um currículo mais flexível apresentar aos alunos?

E1- Também teve essa parte da colaboração, eles também faziam muito trabalho colaborativo... e eles sentiam-se mais entusiasmados pois estavam dentro de um tema e eles por vezes até referiam: “isto é engraçado, como é que o mesmo tema está a ser tratado em história e em inglês...” foi bom para quebrar as barreiras do “estamos em história”, ou “estamos em inglês”, acabavam por achar que havia uma certa continuidade e que conseguíamos trabalhar em conjunto, que o mesmo saber pode ser transversal e essa é uma das grandes oportunidades dada aos alunos, entenderem o conhecimento como um só e não o conhecimento da história e o conhecimento do português e o conhecimento do... enfim! Que as gotas de água que se falam na disciplina de ciências naturais são as mesmas gotas de água dos rios da disciplina de geografia... Na matemática, por exemplo, eles, nesta idade, muitas vezes pensam que aquilo são só números ou contas e depois, quando utilizam esses saberes para coisas concretas por vezes é aí que aprender, verdadeiramente, os conceitos, por exemplo, numa imagem explorada em na disciplina de educação visual podem ver que os telhados presentes nessa imagem são as figuras geométricas aprendidas na disciplina de matemática, isto dito agora aqui de uma forma muito resumida e simples, claro!”

E1.4 - Considera que a implementação do PAFC induziu o Agrupamento a uma maior reflexão da sua organização curricular? Porquê?

E1- Eu penso que houve melhorias, do ano passado para este ano, nós equipa do 5º ano de escolaridade, sentimos que estamos a fazer melhor em alguns aspetos e que isso resulta da reflexão sobre o caminho percorrido no ano anterior. Este ano os meninos que já participaram no PAFC no 5º ano já têm um olhar mais crítico e assertivo sobre o processo.

A nível do agrupamento penso que também poderá ter havido, por exemplo, já se criaram equipas internas de acompanhamento, o que poderá ter sido resultado de uma necessidade identificada em algumas equipas (1º, 7º ou 10º ano) no ano anterior.

F - PAFC como motor de mudança**F1- Identificar desafios que nasceram deste novo olhar sobre o currículo****F1.1 - O que retira desta experiência?**

E1 - Retiro o trabalhar dos saberes de uma forma mais contextualizada e os alunos poderem aplicar os seus conhecimentos fora das paredes da sala de aula. Os alunos perceberem que a escola e a vida lá fora não são universos diferentes, que há uma continuidade.

F1.2 - Se voltasse hoje a percorrer o caminho o que alteraria?

E1 - Bem, nós este ano letivo (2018-2019) estamos a percorrer o mesmo, mas pronto, já tem algumas alterações, como o tal diário de bordo, os vídeos, as fotografias, ou seja, estamos a fazer um maior registo e também estamos a sair mais do recinto escolar, estamos a sair mais

com os alunos para a comunidade, até porque o tema aglutinador este ano é: “Nós e a nossa comunidade”.

F1.3 - Considera que trabalhar o currículo de forma mais flexível poderá ser uma cultura de escola no seu agrupamento a médio longo prazo?

E1 – Penso que sim, até porque esta forma de trabalhar mais ativa e colaborativa vai ao encontro da escola inclusiva. A minha formação na educação especial ou inclusiva faz aqui toda a diferença, por isso, acho que é uma prática, que mesmo que deixe de existir este PAFC, não se deve perder.

Mesmo que acabe o projeto em si que não acabem as práticas, porque senão a escola inclusiva não seria realmente inclusiva e a única mudança seria mesmo ao nível da nomenclatura e não das práticas.

F1.4 - Considera necessária a mudança de paradigma em relação à gramática escolar existente em Portugal? Explique.

E1 - Sim, espero que a escola entenda que a escola e a sociedade se estão a afastar e que tal não pode acontecer, que o ensino e a forma de o fazer está muito ultrapassado.

Espero que os outros professores também pensem assim, (pausa) está claro que há sempre muitos professores que são resistentes à mudança mas eu acho que sim, que este tipo de ensino, que contribui muito para o aluno se desenvolver. Há muitas competências que não se desenvolvem estando sentado um dia inteiro.

E dentro destes projetos as vivências que eles têm ficam sempre com eles e acabam por mesmo por ficar verdadeiramente com o conhecimento, tal como se refere agora, as aprendizagens são mais significativas.

Eu penso que não é só com aulas expositivas que eles se desenvolvem, se recorrer só a essa metodologia os alunos são como corpos inertes, que apenas tem que memorizar o que lhes foi dito e são apenas treinados para debitar a matéria num determinado dia a determinada hora, do conhecimento, pouco ou nada fica a médio, longo prazo.

Prova de que trabalhar desta forma é significativo para os alunos é ver que os alunos agora no 6º ano ainda falam das experiências que tiveram no ano anterior e ainda as ligam aos conteúdos aprendidos e é isso que se pretende, que tenham atribuído significado ao que aprenderam, que tenha sido parte da construção desse conhecimento e que saiam para o mundo do trabalho como

F1.5 - O PAFC poderá ser uma via de mudança das práticas pedagógicas nas escolas?

E1 - Poderá, depende de tantos fatores, mas poderá, é uma questão de mudança de mentalidades e as mudanças são sempre processos lentos e graduais e não acontecimentos instantâneos.

Entrevista – E2

A - Dados gerais sobre a dimensão académica e profissional dos entrevistados
A 1- Percurso Académico
A 1.1 - Qual a sua formação inicial? E2 - Línguas e literaturas modernas, variante de inglês/alemão (não foi uma licenciatura via ensino pois ainda não existia)
A 1.2 - Em que instituição realizou a sua formação inicial E2 - Faculdade de Leras da Universidade de Lisboa
A 1.3 – Em que ano concluiu a sua formação inicial? E2 - 1989
A 1.4 -Realizou formação académica posterior? Se sim, qual? Em que instituição? Em que ano concluiu? E2 - Parte curricular de mestrado em Bibliotecas Escolares pela Universidade Aberta - Complemento de formação para o Inglês do 1º ciclo
A 2- Percurso Profissional
A 2.1 - Há quantos anos leciona E2 - 30 anos
A 2.2 - Em que grupo(s) de recrutamento já lecionou? E2 - 330, 220 e 120 e tenho um projeto no Pré-Escolar
A 2.3 - Há quantos anos leciona neste Agrupamento de Escolas? E2 - 20 anos
A 2.4 - Em que grupo(s) de recrutamento já lecionou neste Agrupamento de Escolas? E2 - 330, 220
A 2.5 - Que cargos já desempenhou ao longo da sua carreira? E2 - Coordenadora da Biblioteca Escolar, Coordenadoras TIC, Diretora de Turma, Membro do Conselho Pedagógico, Membro de Direção
A 2.6 - Que cargos desempenhou no ano letivo 2017-2018? E2 - Professora Bibliotecária e Coordenadora da Educação para a Cidadania, Membro do Conselho Pedagógico
B- Nível de participação/envolvimento dos docentes na tomada de decisão em participar no PAFC e suas expectativas.
B 1- Conhecer o nível de participação/envolvimento dos docentes na tomada de decisão em participar no PAFC e suas expectativas.
B 1.1 - Como tomou conhecimento do PAFC? E2 - Tomei conhecimento via CP, a diretora informou que iria ser desenvolvido este projeto no

ano letivo 17-18 e que tencionava participar enquanto escola piloto.

B 1.2 - Os docentes intervenientes no PAFC foram auscultados aquando da tomada de decisão de participação no mesmo?

E2 - Os docentes ao nível do CT e CA não, não foram auscultados, o que aconteceu a a informação da diretora nas reuniões de CP no sentido de ter intenção de participar no projeto, foi ouvindo a opinião em CP e, vou ser sincera, a maior parte das pessoas com uma opinião não muito favorável. As pessoas diziam: “isto é o quê?” “Há tão pouca informação, vamo-nos meter nisto!” Por ser um projeto-piloto a maioria dos conselheiros da não ter uma opinião muito favorável.

Mas, de facto, percebemos logo que era essa a intenção da diretora do AE.

Os restantes docentes tomaram conhecimento nas reuniões de departamento quando os seus coordenadores os informaram da decisão tomada em CP.

B 1.3 - Considera que a auscultação prévia dos membros participantes num projeto é um fator que pode influenciar o desenvolver do mesmo? Porquê?

E2 - Sim, penso que sim, embora mais do que auscultar, por acaso é sempre daquelas coisas que são sempre um pouco difíceis, é a questão do motivar para, se bem que a questão da motivação também é uma questão sensível pois ninguém motiva ninguém, a motivação parte de dentro para fora.

Agora também sabemos que a motivação pode ser estimulada em relação à tarefa, neste caso ao projeto em si.

Eu penso que pode ter impacto se a auscultação em si, de algum modo mostrar que esta tarefa/projeto é uma mais-valia para, portanto entendo que será importante uma auscultação nesse sentido. Uma auscultação que motive.

B 1.4 - Foram desenvolvidos momentos de motivação/apropriação inicial dos docentes participantes por parte do agrupamento?

E2 - Aquilo que houve foram dois momentos após o terminas das aulas (junho/julho) de reunião primeiro com os docentes dos anos que iriam participar no projeto e depois com todos os docentes, em grupos de trabalho heterogéneos com diferentes ciclos de ensino, para reflexão sobre a questão do PAFC.

Este tipo de atividade para uns foi motivadora pois começaram logo a perceber potencialidades, para outros, se calhar, nem tanto.

B 1.5 - Na etapa inicial da construção/génese do PAFC do seu agrupamento, considera que foi suficientemente esclarecido sobre o mesmo?

E2 - Como membro do CP, e por isso, tendo tido acesso a documentos e a feedback de reuniões ocorridas para lançamento do projeto a nível nacional, tinha, mesmo que até ai não fosse uma grande conhecedora, acesso a toda a informação existente.

B 1.6 - Sentia-se conhecedor da visão/propósitos/legislação subjacente ao PAFC?

E2- Novamente, como membro do CP sim. Tive acesso a esses documentos via CP mas todos os docentes tiveram logo acesso a eles via plataforma Moodle, portanto, todos os docentes poderiam ter tido acesso fácil a legislação.

B 1.7 - Sentia-se motivado a participar?

E2 - Sim, vou dizer que sim porque este tipo de projetos a mim dizem-me muito, acho que, de facto, que a escola tem que mudar e muita da mudança da escola tem que passar por flexibilizar muita coisa e não só o currículo, mas também todas as outras coisas que estão subjacentes neste projeto. Senti, assim, que este projeto podia ser uma mais-valia e uma oportunidade para mudarmos fazermos algo diferente. Sabendo que nada se muda de um dia para o outro.

B 1.8 - Que expectativas tinha inicialmente?

E2 - Como me sentia motivada tinha uma expectativa muito positiva, em termos de janela de oportunidades que este projeto nos abria. Por outro lado já ando há uns apitos largos no ensino e já conheço minimamente bem o terreno e se por um lado eu tinha expectativas pessoas elevadas por outro também sabia que a nível geral não era esse o panorama e que iria haver bastante resistência, obstáculos, constrangimentos.

C - Nível de acompanhamento interno/externo ao longo da implementação do PAFC**C 1- Conhecer o nível de acompanhamento interno/externo dos docentes ao longo do processo de implementação do PAFC****C1.1 - A quem, ou a que estrutura do Agrupamento de Escolas, considera dever estar alocada a responsabilidade de coordenar internamente o PAFC?**

E2 - Se nós tivéssemos essa estrutura para mim seria uma estrutura de coordenação de ano, pois, parece-me que seria a estrutura que estaria mais próxima da realidade de cada ano, até daquilo que fui lendo, de exemplos de outras escolas, acho que equipas educativas e uma coordenação de ano acho que seria o que funcionaria melhor, reportando, logicamente, ao CP.

Em relação à equipa educativa nós aqui conseguimos tê-la pois somos poucos, mas numa escola com mais docentes, como por exemplo a sede do agrupamento, o facto de haver essa coordenação de ano permite mais facilmente agilizar todos os processos.

C1.2 - Foram criadas equipas internas de coordenação/acompanhamento do processo?

E2 - Não, mas volto a dizer que no 2º ciclo, de forma inevitável pois somos poucos, foi muito fácil e até porque se encontraram logo ali duas figuras, ou melhor, uma figura que sem ser coordenadora exercia essa função.

C1.3 - Com que frequência interagiram as equipas internas criadas com os docentes a desenvolver o PAFC?

E2 - Aqui não houve equipas, mas vou falar da situação que conheço melhor que é a do 5º ano. Essa frequência formalizada em reunião fez-se, só mesmo, as que considerámos essencial para aferir o que iria ser feito e tínhamos uma grande vantagem pois todo o 2º ciclo tinha um tempo de articulação comum, à quarta-feira à tarde. Isso fazia com que, informalmente, reuníssemos quase todas as semanas, ou seja, precisávamos de combinar qualquer coisa sabíamos que na sala de professores ou na sala ao lado, ou na biblioteca estavam os docentes X ou Y e íamos trabalhando.

C1.4 - Em que sentido considera que a existência deste acompanhamento interno poderia ser potenciador do projeto que os docentes estavam a desenvolver?

E2 – No sentido de poder ser uma estrutura que poderia dar apoio aos professores a diferentes níveis, desde organizacional e pedagógico até a nível logístico e, e por tal, este ano, os docentes do 2º ciclo combinaram logo formar essa equipa até porque já não temos tempo comum de articulação comum nos horários este ano.

C1.5 – Que impacto considera ter tido o acompanhamento externo do processo no desenvolvimento do mesmo.

E2 - Nós, AE, tivemos várias reuniões de acompanhamento com a equipa externa, eu não estive presente em todas, só estive em duas e uma delas até foi realizada aqui no nosso AE.

Esse acompanhamento externo existiu sim e foram sempre momentos de partilha e até nas reuniões de CP a diretora informou que existia uma equipa externa que nos iria acompanhar no processo, mas não tenho conhecimento do AE ter recorrido a essa equipa na elaboração do seu PAFC.

D – Constrangimentos/ameaças na implementação do PAFC

D1 - Identificar constrangimentos/ameaças na implementação do PAFC

D 1.1 - Identifique os constrangimentos que existiram ao nível do trabalho docente.

E2 - Se for o constrangimento de topo é a resistência à mudança por parte dos docentes. Muitos diziam, e continuam a dizer, que não entendem para que serve isto da flexibilidade e encaram este projeto como mais uma “coisa” que inventaram “pronto, agora inventaram isto” e muda a política educativa e mudam as orientações.

Por um lado resistência pois não veem a necessidade, não reconhecem que este projeto possa responder a algumas das dificuldades que são sentidas nas escolas e a outra parte da resistência e exatamente essa, a de dizer que a moda agora é esta e quando mudar o governo lá vamos nós a reboque, ou seja, é uma resistência motivada pelo cansaço de quem já viu muita mudança e essa parte nos temos que reconhecer que é verdade.

Assim, é a questão da resistência, e a questão de nós pensarmos que trabalhamos muito colaborativamente mas não trabalhamos e temos dificuldade em fazê-lo. O tempo é outro constrangimento, mas há que reconhecer que tem havido esforço em dar tempos comuns de articulação aos professores por parte da direção, agora, termos os tempos não significa que articulemos realmente, muitas vezes a nossa articulação é apenas para dizermos em que ponto das matérias vamos e não para pensar, planificar e construir algo de forma verdadeiramente articulada e colaborativa.

D 1.2 - Identifique os constrangimentos que existiram ao nível do desenvolvimento curricular e pedagógico.

E2 - O principal constrangimento ao desenvolvimento do currículo é a falta vontade dos professores, quando ela existe.

Também tenho que referir que o elevado número de níveis que temos poderá ser um constrangimento pois o tempo para pensar em estratégias adequadas a cada turma e nível de ensino acaba por ser muito pouco.

Acho que deveríamos, em reunião, dizer que OK, vamos fazer um ano zero, vamos esquecer as

continuidades pedagógicas até porque não provámos ainda, com dados concretos o seu benefício e vamos redistribuir os níveis por forma a que cada um de nós não tenha tantos. Mas, nestes casos há sempre docentes que se insurgem e que têm nas continuidades pedagógicas uma bandeira sem, muitas vezes, saberem bem porquê! Só porque já conhecem os alunos, talvez, mas, e daí? Será que essa é condição essencial e que deverá prevalecer sobre todas as outras? Penso que é discutível. Não se pode querer só na eira e chuva no nabal.

D 1.3 – Explique de que forma os docentes conduziram a sua ação face aos constrangimentos encontrados no processo.

E2 – Muitas vezes foram uns que com a sua motivação natural acabaram por levar os mais desacreditados (por vários motivos, desde acharem que isto é apenas mais uma moda, a acharem que não é por aqui o caminho).

E – Potencialidades do PAFC

E1 - Identificar de potencialidades/oportunidades criadas com o PAFC

E1.1 - Que alterações trouxe o PAFC à prática pedagógica dos docentes?

E2 – Que alterações? Nem sei bem responder! Talvez algumas ao nível da partilha, os colegas partilharam mais ideias, estratégias, formas de abordar os assuntos, partilharam mais materiais, pensaram mais conjuntamente e muitas coisas, naqueles momentos em que nos reuníamos informalmente.

A nível de práticas pedagógicas de sala, não sei se estarei a dizer o correto, mas parece-me que talvez se tenha abandonado um pouco mais a aula expositiva que tende a ser a prática pedagógica dominante, quer queiramos quer não.

Os colegas talvez tenham tido mais cuidado em diversificar as suas práticas e também mais cuidado em fazer pontes entre os saberes das disciplinas.

E1.2 - Que potencialidades/oportunidades poderá um currículo mais flexível apresentar aos docentes?

E2 – Poderia ter muitas, eu acho, poderia ter muitas... estivessem os professores motivados para tal.

Eu acho que se trabalharmos o currículo forma mais flexível, com novas estratégias, criando novas sinergias com outras disciplinas, planificando e preparando as aulas conjuntamente com outros colegas, pensando a forma de avaliar os alunos conjuntamente com os colegas, que isso só poderá ser bom!

Se começarmos a deixar cair os muros do quintal onde ano após ano, década após década, temos andado a deitar sementes à terra sempre da mesma forma teremos a oportunidade de ver para além do nosso quintal!

Teremos a oportunidade de ver que o vizinho no seu quintal trabalha a terra de maneira diferente da nossa e que em certas “coisas” a trabalha melhor que nós, pois tem melhores

resultados, ou então que certas maneiras de trabalhar que vejo no vizinho poderão ser adotadas por mim em determinados casos mas noutros não e também poderemos deixar o vizinho ver a nossa forma de tratar do terreno do quintal o que lhe pode dar ideias.

Mais ainda, podemos pensar em conjunto com o nosso vizinho e chegar a novas técnicas para atingir determinados fins.

É tudo isto que eu acho que pode ser vantajoso na oportunidade de trabalhar o currículo de forma flexível... mas ainda temos muito que mudar, ainda temos que ver, enquanto classe, a necessidade dessa mudança, eu acho!

Alguns já a sentem mas outros ainda não e alguns dos que sentem essa necessidade também estão inertes pelos mais variados motivos, ou estão desacreditados no governo devido à descridibilização da nossa classe, ou consideram-se “velhos” para mudanças e apenas esperam completar mais dois ou três anos para se reformarem e não estão para mudanças.

E1.3 - Que potencialidades/oportunidades poderá um currículo mais flexível apresentar aos alunos?

E2 – Os alunos, pelo que vi durante o ano piloto, e porque estava na BE e era um espaço diferente do contexto de sala de aula, estavam agradados com a dinâmica ainda assim criada pelo grupo de professores do 5º ano.

Gostavam de ver que haviam várias disciplinas diferentes a tratar o mesmo tema.

Eles diziam que as suas professoras do 1º ciclo lhes haviam dito que a partir de agora iriam ter muitas disciplinas e muitos professores cada uma a ensinar uma coisa diferente mas que não estava a ser assim pois havia assuntos que vários professores falavam e que se completavam uns aos outros, havia coisas que uns professores acrescentavam ao que os outros já tinham ensinado sobre o assunto e que era muito bom ouvir mais do que um professor a falar sobre o mesmo assunto pois eram sempre visões diferentes sobre esse tema e que podiam enriquecer o mesmo.

No meu caso, foi o que vi os alunos apontarem como mais positivo e até concordo.

E1.4 - Considera que a implementação do PAFC induziu o Agrupamento a uma maior reflexão da sua organização curricular? Porquê?

E2 – Difícil de responder, agora que estamos no começo do segundo ano de AFC, penso que a direção talvez tenha tido uma maior preocupação com o processo e já foram designados, pelos pares mas por indicação da direção, equipas de coordenação da AFC do 5º e do 6º ano também.

Nas equipas dos outros ciclos não sei se assim foi, mas o feedback que tenho é que é difícil colocar os colegas da Escola lá de cima (que serão as equipas do 7º e 8º ano, bem como do 10º e 11º ano) a trabalhar, aliás, à semelhança do que aconteceu no ano piloto. Contudo desconheço a organização dos mesmos. Nós na escola cá de baixo, não somos um grupo perfeito, nem perto disso, mas até trabalhamos relativamente bem em conjunto, e uma coisa tão ou mais importante, é que organizamo-nos muito bem internamente enquanto grupo o que, em algumas coisas, faz muito mais efeito do esperarmos orientação externa de uma direção ou assim.

F - PAFC como motor de mudança

F1- Identificar desafios que nasceram deste novo olhar sobre o currículo

F1.1 - O que retira desta experiência?

E2 – Que os alunos podem beneficiar com esta abordagem à aprendizagem e é possível se os professores quiserem. Que demora tempo, que não é de um dia para o outro, mas que é possível se os professores quiserem.

Mas para quererem têm que ver sentido, têm que sentir que faz falta mudar, se não as práticas serão sempre as mesmas pois foram ensinados assim e há décadas que ensinam assim os seus alunos e como estão à beira da reforma, muitos deles, a sentirem-se cansados e desejosos de sair do sistema, e não menos importante, como sabem que mudar requer esforço e tempo, se não virem utilidade em tal não o farão, nem com despachos, nem com decretos.

F1.2 - Se voltasse hoje a percorrer o caminho o que alteraria?

E2 – Eu, provavelmente, nada! De estruturante, de certeza que nada e pequenos apontamentos talvez pudesse alterar pequenas coisas...

F1.3 - Considera que trabalhar o currículo de forma mais flexível poderá ser uma cultura de escola no seu agrupamento a médio longo prazo?

E2 – Por tudo o que referi, não na pergunta anterior mas na outra, penso que poderia ser uma cultura de escola sim!

Ou melhor, poderia ser uma cultura da escola cá de baixo, dos docentes de 5º e 6º ano. Lá em cima, 3º ciclo e secundário, não sei! Duvido, para ser sincera, mas não sei, não posso afirmar.

F1.4 - Considera necessária a mudança de paradigma em relação à gramática escolar existente em Portugal? Explique.

E2 – Sim, sim, sem dúvida. Os alunos cada vez mais estão pouco interessados no que a escola tem para lhes ensinar e eu tenho a certeza que parte desse desinteresse vem da forma como nós “embrulhamos a prenda”, isto é, da forma como nós os levamos ao conhecimento.

Não é a prenda que em si é má, é o embrulho que não é apetecível de isso faz toda a diferença.

F1.5 - O PAFC poderá ser uma via de mudança das práticas pedagógicas nas escolas?

E2 – É mais um passo nesse sentido!

No passado foi a Área Escola, com nuances diferentes e agora é o PAFC. São tudo passos ou degraus de uma escadaria que poderá não ter fim pois a sociedade está sempre a evoluir e as exigências de adaptação que se fazem à escola também estão sempre a acontecer.

É como se a escola andasse sempre a correr atrás das necessidades da sociedade.

Entrevista – E3

A - Dados gerais sobre a dimensão académica e profissional dos entrevistados
A 1- Percurso Académico
A 1.1 - Qual a sua formação inicial? E3 - Educação Física
A 1.2 - Em que instituição realizou a sua formação inicial E3 - Instituto Superior de Educação Física de Lisboa
A 1.3 – Em que ano concluiu a sua formação inicial? E3 - Década de 80
A 1.4 -Realizou formação académica posterior? Se sim, qual? Em que instituição? Em que ano concluiu? E3 - Administração e gestão escolar, Escola Superior de Educação de Setúbal, anos 90
A 2- Percurso Profissional
A 2.1 - Há quantos anos leciona E3- 42 anos
A 2.2 - Em que grupo(s) de recrutamento já lecionou? E3 - 260
A 2.3 - Há quantos anos leciona neste Agrupamento de Escolas? E3 - 34 anos
A 2.4 - Em que grupo(s) de recrutamento já lecionou neste Agrupamento de Escolas? E3 - 260
A 2.5 - Que cargos já desempenhou ao longo da sua carreira? E3 - Delegada de Grupo, Representante de grupo, Diretora de turma, Coordenadora de Diretores de Turma, Presidente do Conselho Pedagógico, Presidente do Conselho Geral, Representante Sindical
A 2.6 - Que cargos desempenhou no ano letivo 2017-2018? E3 - Presidente do Conselho Geral e Representante Sindical
B- Nível de participação/envolvimento dos docentes na tomada de decisão em participar no PAFC e suas expectativas.
B 1- Conhecer o nível de participação/envolvimento dos docentes na tomada de decisão em participar no PAFC e suas expectativas.
B 1.1 - Como tomou conhecimento do PAFC? E3 – Sei lá, tomei nos meios de comunicação social, na escola e no sindicato.
B 1.2 - Os docentes intervenientes no PAFC foram auscultados aquando da tomada de

decisão de participação no mesmo?

E3 - Nenhum órgão da escola foi auscultado, nem CG nem CP, apenas fomos informados.

B 1.3 - Considera que a auscultação prévia dos membros participantes num projeto é um fator que pode influenciar o desenvolver do mesmo? Porquê?

E3 - Tenho duas opiniões diferentes e explico. Considero que sim, para qualquer decisão os órgãos internos devem ser consultados. Agora, penso que, se nos tivessem auscultado sobre a decisão em participar ou não, nós possivelmente, não teríamos entrado.

Não sei se me fiz entender, acho que se deve auscultar e nesse sentido acho que deveríamos ter sido e não fomos, mas também sei que se o tivéssemos sido, se nos tivesse sido dada pela direção a possibilidade de escolher se queríamos participar ou não possivelmente não teríamos participado.

B 1.4 - Foram desenvolvidos momentos de motivação/apropriação inicial dos docentes participantes por parte do agrupamento?

E3 - Não, não foram. Aqui na nossa escola tudo passou um pouco por termos a perceção de que tínhamos que avançar sem ninguém nos dizer claramente o que fazer.

Criamos a nossa ideia e pusemo-nos ao caminho.

B 1.5 - Na etapa inicial da construção/génese do PAFC do seu agrupamento, considera que foi suficientemente esclarecido sobre o mesmo?

E3 - Não, não estávamos todos bem esclarecidos, não posso dizer que estávamos! Foi um pouco contar com a experiência de cada um e quando havia dúvidas dirigíamo-nos à direção.

Considero que foi muito importante para mim, para me esclarecer, a mim e a outros professores, termos estado na primeira reunião da equipa regional com elementos externos à escola que aconteceu num agrupamento próximo, pois aí validámos o que estávamos a fazer.

Vimos que outros agrupamentos apesar de terem pensado em horas comuns entre algumas disciplinas estavam com dificuldade em pegar em conteúdos e trabalha-los de forma transversal e nós dissemos: "e nós, que não fundimos disciplinas, estamos a conseguir fazer o que os outros agrupamentos estão a ter dificuldade em fazer, que é trabalhar transversalmente os conteúdos. Os nossos horários não foram construídos nesse sentido mas estamos a conseguir flexibilizar o currículo por outra via".

Acho que foi aí que percebi que estávamos num caminho certo dos muitos caminhos possíveis (pausa)... mas num dos caminhos certos.

No nosso AE não houve tanto trabalho organizacional da escola a nível da junção de disciplinas ou outras formas de organização, não tivemos uma direção que estivesse a emanar as diretrizes para os colegas no terreno como vimos noutras escolas, mas tivemos, essencialmente, um grupo de professores que estava a tentar mudar práticas.

Nesta reunião cheguei à conclusão que não há caminhos melhores nem piores, há apenas

caminhos, que têm que fazer sentido a quem os percorre, que os professores têm que se envolver e envolver os alunos com eles.

Que muitos caminhos que andámos a percorrer durante anos e que não estava legalmente validado, agora está.

B 1.6 - Sentia-se conhecedor da visão/propósitos/legislação subjacente ao PAFC?

E3 – Em parte sim, mas as dúvidas eram muitas.

B 1.7 - Sentia-se motivado a participar?

E3 – Muito. Poderíamos ter avale legal para muita coisa que já era feita entre nós. Finalmente havia cabimento na lei.

B 1.8 - Que expectativas tinha inicialmente?

E3 - A da liberdade de ação seria uma mais-valia. Aquilo que sempre quis e agora poderia ter. Liberdade para escolher sobre muitas coisas que até aqui não teria tanto.

C - Nível de acompanhamento interno/externo ao longo da implementação do PAFC

C 1- Conhecer o nível de acompanhamento interno/externo dos docentes ao longo do processo de implementação do PAFC

C1.1 - A quem, ou a que estrutura do Agrupamento de Escolas, considera dever estar alocada a responsabilidade de coordenar internamente o PAFC?

E3 – Possivelmente a elementos do CP.

C1.2 - Foram criadas equipas internas de coordenação/accompanhamento do processo?

E3 – Não, o AE não criou equipas internas, nós docentes do 5ºano é fomos caminhando conjuntamente e fomos aferindo o processo.

C1.3 - Com que frequência interagiram as equipas internas criadas com os docentes a desenvolver o PAFC?

E3 – Como não houve equipas internas fomos nós, docentes de 5º ano, que, informalmente, fomos reunindo. Dentro da escola fizeram-se reuniões plenárias com os docentes no início do ano letivo e no final do 1º período onde se debateu a temática da AFC.

C1.4 – Em que sentido considera que a existência deste acompanhamento interno poderia ser potenciador do projeto que os docentes estavam a desenvolver?

E3 – No nosso caso específico não sei se teria potenciado algo! Trabalhámos muito bem de forma totalmente autónoma e ninguém nos impôs nada nem ninguém nos impediu o processo, o que foi muito bom.

C1.5 – Que impacto considera ter tido o acompanhamento externo do processo no desenvolvimento do mesmo.

E3 – Como havia sempre muitas dúvidas, por parte de elementos do agrupamento, sobre se este

caminho que estávamos a trilhar era o caminho certo, dizendo muitos colegas que o que estávamos a fazer não era o que se pretendia com este projeto (o que levantava algumas questões internas), o facto de termos participado nas reuniões de acompanhamento promovidas pela equipa regional criada pelo ministério para o efeito foi muito positivo pois, nessas reuniões nós apresentávamos o nosso trabalho e tínhamos feedback positivo.

D – Constrangimentos/ameaças sentidos na implementação do PAFC

D1 - Identificar constrangimentos/ameaças sentidos na implementação do PAFC

D 1.1 - Identifique os constrangimentos que existiram ao nível do trabalho docente.

E3 – A nível de constrangimentos do trabalho docente talvez os nossos horários que poderiam ter sido pensados de outra forma para nós conseguirmos mais momentos conjuntos e em termos logísticos, talvez, pudesse ter havido mais apoio, porque se não tivermos materiais com os quais trabalhar, por vezes é impossível colocar na prática o que planificámos.

D 1.2 - Identifique os constrangimentos que existiram ao nível do desenvolvimento curricular e pedagógico.

E3 – Não foram notórios, diria (pausa) a esse nível fomos sempre contornando pequenos obstáculos que surgiam. Apesar de não ser o nosso caso, considero que a avaliação externa é que poderá ser um problema que se poderá colocar ao desenvolvimento do currículo.

Não sabemos como será o futuro da avaliação externa e os professores têm receio que adotar metodologias de trabalho diferentes, de forma tão repentina, possam interferir negativamente (ao contrário do espectável) nos resultados escolares dos alunos quando submetidos a avaliação externa.

D 1.3 – Explique de que forma os docentes conduziram a sua ação face aos constrangimentos encontrados no processo.

E3 – Tal como disse, sempre que pequenos “se não” em termos de pensarmos como seria melhor fazer “isto” ou “aquilo” se foram colocando, sempre que tínhamos dúvidas sobre que metodologia pedagógica utilizar em determinada situação, fomos logo discutindo e entre pares chegámos sempre a uma solução, por vezes eficaz, por vezes não tanto.

Mas não faz mal, com as escolhas menos boas também aprendemos.

Também em relação aos constrangimentos logísticos “ou assim” a nossa atitude foi de pensar logo em alternativas e não ficar preso a um entrave que no impedisse de prosseguir.

Fomos práticos e realistas, diria, não sonhámos com voos muito altos, apenas com voos para os quais consideramos ter asas.

E – Potencialidades do PAFC

E1 - Identificar de potencialidades/oportunidades criadas com o PAFC

E1.1 - Que alterações trouxe o PAFC à prática pedagógica dos docentes?

E3 - Este projeto deu-nos a hipótese de pensar como queremos fazer sem nos restringirmos ao nosso “quintal”.

Deu-nos liberdade de ação.

Permitiu ver que não há cartilhas que venham prontas de cima, que somos nós no terreno que devemos pensar a forma como deve acontecer a educação e as aprendizagens dos nossos alunos. O que para um grupo de professores foi ótimo, como para mim, mas para outros é tirar-lhes o “chão”, que acham que deve haver alguém que lhes diga isto é assim e eles apenas têm que executar.

E, para estes professores, se algo houver que não corra bem têm sempre a quem se “virar” para se escusarem da responsabilidade sobre o processo e, acima de tudo, sobre os resultados obtidos.

E1.2 - Que potencialidades/oportunidades poderá um currículo mais flexível apresentar aos docentes?

E3 - Que muitos caminhos que andámos a percorrer durante anos e que não estavam legalmente validados, agora estão, não é necessário andar a “correr” para a legislação para saber se podemos isto ou aquilo. Esta é uma grande potencialidade que este projeto trouxe ao nosso trabalho.

E1.3 - Que potencialidades/oportunidades poderá um currículo mais flexível apresentar aos alunos?

E3 – Os professores poderem “chegar” melhor aos alunos pois podem traçar caminhos diferenciados poderá ser muito benéfico para eles.

O aluno sentir que se pode andar ao seu ritmo pode trazer-lhe motivação para a aprendizagem, agora o problema sé a extensão dos programas que eu vejo os meus colegas queixarem-se que com programas tão extensos é difícil despender de mais tempo (tempo esse que é fundamental dar para os alunos com ritmos mais lentos).

Estas novas práticas necessitam de tempo para serem pensadas e testadas para se encontrar o caminho certo, ou menos errado, eu acho.

Na educação física é mais fácil trabalhar as competências que estão no perfil do aluno sem que isso signifique uma grande alteração no dia-a-dia, mas em outras disciplinas, acredito piamente, que é uma alteração estrutural mesmo e que isso assusta e leva tempo.

E1.4 - Considera que a implementação do PAFC induziu o Agrupamento a uma maior reflexão da sua organização curricular? Porquê?

E3 - Penso que sim, este ano até já se criaram equipas para coordenar os projetos de cada ano.

F - PAFC como motor de mudança

F1- Identificar desafios que nasceram deste novo olhar sobre o currículo

F1.1 - O que retira desta experiência?

E3 – Retiro que é possível trabalhar de forma mais colaborativa e que isso poderá trazer frutos a todos (alunos e professores) e que, independentemente do caminho que a lei tomar nos próximos anos é mesmo necessário alterar práticas.

Que não é fácil pois nem sempre temos as condições para fazermos o que consideraríamos necessário, nem sempre temos capacidade de mudar, nem sempre temos capacidade de motivar os nossos alunos que cada vez mais não se reconhecem na escola que se oferece.

Os alunos deste momento não podem continuar a ser ensinados nas escolas como os seus pais e os seus avós foram, é isso que retiro.

F1.2 - Se voltasse hoje a percorrer o caminho o que alteraria?

E3 – Da estrutura nada! Alteraria apenas pequenos detalhes que alguns, espero, este ano já tenhamos a capacidade de alterar ou melhorar.

F1.3 - Considera que trabalhar o currículo de forma mais flexível poderá ser uma cultura de escola no seu agrupamento a médio longo prazo?

E3 – Pode, mas não sei se com esta dimensão ou com outra! Depende das direções, das equipas de docentes, dos alunos, depende de tanta coisa (pausa) olho para o meu agrupamento e não sei se poderá ser uma cultura de escola ou se será sempre uma cultura de alguns “sonhadores” dentro da escola.

F1.4 - Considera necessária a mudança de paradigma em relação à gramática escolar existente em Portugal? Explique.

E3 – Sim, e já se legisla nesse sentido muito tarde, apesar de se terem feito algumas aproximações à mudança em leis anteriores ficou sempre muito pelo campo das intensões, foi sempre uma autonomia pouco autónoma.

F1.5 - O PAFC poderá ser uma via de mudança das práticas pedagógicas nas escolas?

E3 – Talvez, até seria se bem entendido por todos os intervenientes no processo de educar.

Entrevista – E4

A - Dados gerais sobre a dimensão académica e profissional dos entrevistados
A 1- Percurso Académico
A 1.1 - Qual a sua formação inicial? E4 - Licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas Francês/Inglês
A 1.2 - Em que instituição realizou a sua formação inicial E4 - Universidade Clássica de Lisboa
A 1.3 – Em que ano concluiu a sua formação inicial? E4 – Foi em... (pausa) 1978.
A 1.4 -Realizou formação académica posterior? Se sim, qual? Em que instituição? Em que ano concluiu? E4- Mestrado na Open University em Gestão e Liderança em Educação
A 2- Percurso Profissional
A 2.1 - Há quantos anos leciona E4 – Ui...já há alguns, mais precisamente 38 anos!
A 2.2 - Em que grupo(s) de recrutamento já lecionou? E4 – Já lecionei nos grupos 320, 220
A 2.3 - Há quantos anos leciona neste Agrupamento de Escolas? E4 – Neste AE já estou há 37 anos.
A 2.4 - Em que grupo(s) de recrutamento já lecionou neste Agrupamento de Escolas? E4 – Aqui foi só no 220.
A 2.5 - Que cargos já desempenhou ao longo da sua carreira? E4 - Todos, desde presidente do conselho diretivo a delgada de grupo
A 2.6 - Que cargos desempenhou no ano letivo 2017-2018? E4 - Coordenadora de Escola
B- Nível de participação/envolvimento dos docentes na tomada de decisão em participar no PAFC e suas expectativas.
B 1- Conhecer o nível de participação/envolvimento dos docentes na tomada de decisão em participar no PAFC e suas expectativas.
B 1.1 - Como tomou conhecimento do PAFC? E4 – Do projeto até foi durante o verão que li uma coisa do nosso ministro, assim foi pela comunicação social, e depois no agrupamento foi através da Manuela agora já não sei se foi em reunião de CP ou como é que foi, a ideia que tenho é que na reunião geral de professores nos tinham alvitado a hipótese de entramos no projeto... e que isso levou a um grande sururu, ou

terá a Manuela dito que já estávamos no projeto? Olha, não me lembro ao certo, para estar a dizer como foi não tenho já a certeza, mas sei que houve essa tal reunião onde se levantou um grande sururu, se foi a geral ou a de CP já não sei, estou em tantas, e se a Manuela informou da possibilidade de entrarmos ou se informou que já estávamos também já não sei.

Mas a primeira vez foi na comunicação social, ouvi o nosso ministro.

B 1.2 - Os docentes intervenientes no PAFC foram auscultados aquando da tomada de decisão de participação no mesmo?

E4 – Fomos auscultados, digamos assim, foi-nos dito que tínhamos dois anos para decidir, isto é, havia um ano em que poderíamos entrar de forma facultativa e no ano seguinte já era obrigatória e a diretora fez-nos ver que seria melhor entrarmos no primeiro ano, quando eram menos escolas e assim poderíamos ter mais apoio da equipa do ministério do que no segundo ano, em que todos tinham que entrar por força da lei.

B 1.3 - Considera que a auscultação prévia dos membros participantes num projeto é um fator que pode influenciar o desenvolver do mesmo? Porquê?

E4 – Pode pois, principalmente a nível do envolvimento. Se tu fores auscultada previamente se acordares estás altamente motivada para a tarefa e depois os outros, até por arrasto, sabem que os outros concordaram depois até se envolvem mais.

Quando é imposto é sempre mais complicado.

Foi como a questão da supervisão entre pares, era facultativa, tudo bem, mas as pessoas não foram auscultadas e não participaram, eu fiz apenas com uma colega no conjunto de todos os professores desta escola. As pessoas não foram envolvidas e não conheceram a necessidade e não fizeram. No ano passado era voluntário e não fizeram, este ano já é por imposição, já têm que fazer e andam contrariadas.

Por isso te digo, a auscultação leva ao envolvimento e isso move o sistema.

B 1.4 - Foram desenvolvidos momentos de motivação/apropriação inicial dos docentes participantes por parte do agrupamento?

E4 – Sim, as reuniões de CP e geral.

B 1.5 - Na etapa inicial da construção/génese do PAFC do seu agrupamento, considera que foi suficientemente esclarecido sobre o mesmo?

E4 – Eu estava, eu gostei muito do projeto, quando o li na comunicação social gostei muito dele, eu até vou muito a Inglaterra e gosto muito de ver como lá funciona e no meu mestrado também fiz isso e apercebi-me que lá funcionava, os alunos focavam com uma visão holística das aprendizagens, que era bom, então cá só podia funcionar.

Portanto, eu estava altamente motivada! Tal como continuo apesar de não me terem dado 6º ano este ano e não ter podido continuar a trabalhar com eles assim, e desculpa lá dizer isto, mas isso é que me deixa irritada, quebrarem assim o trabalho dos professores e alunos de um ano para o

outro sem auscultarem sequer o professor!!! Já quando dei aulas no 1º ciclo (que adorei) me fizeram o mesmo, no ano seguinte já não tive, esta gestão de serviço deveria ser um processo de maior auscultação.

Com os alunos do 5º ano, no ano passado, gostei tanto de trabalhar cidadania e desenvolvimento com eles, trabalhámos tanto e tão bem, eles envolveram-se tanto, que deveríamos ter tido a oportunidade de continuar no 6º ano, não continuamos, não faz sentido!!!!

B 1.6 - Sentia-se conhecedor da visão/propósitos/legislação subjacente ao PAFC?

E4 – Sim, pelo que li conhecia... não conheceria tudo, tudo, tudo, mas dentro do que havia de legislação e tudo mais, conhecia.

B 1.7 - Sentia-se motivado a participar?

E4 – Muito, pelo que já disse, muito mesmo!

B 1.8 - Que expectativas tinha inicialmente?

E4 – A de que poderíamos fazer algo bom e diferente e os alunos envolveram-se tanto que isso foi ao encontro das minhas expectativas que eram muito boas. Adorei dar cidadania e desenvolvimento neste projeto.

C - Nível de acompanhamento interno/externo ao longo da implementação do PAFC

C 1- Conhecer o nível de acompanhamento interno/externo dos docentes ao longo do processo de implementação do PAFC

C1.1 - A quem, ou a que estrutura do Agrupamento de Escolas, considera dever estar alocada a responsabilidade de coordenar internamente o PAFC?

E4 – Na minha opinião não deverá estar alocada a um grupo ou estrutura pré definido, do tipo CP ou Coordenador de departamento.

Deveriam ser auscultados um grupo de professores e daí retirarem-se os interessados no assunto e este constituíam uma equipa que reportavam dos docentes no terreno ao CP e vice-versa.

C1.2 - Foram criadas equipas internas de coordenação/acompanhamento do processo?

E4 – Foram, não pela direção mas internamente, o grupo do 5º ano, criámo-las.

C1.3 - Com que frequência interagiram as equipas internas criadas com os docentes a desenvolver o PAFC?

E4 – Interagiam frequentemente, nem que fosse só por 30 minutos e reuníamos, mesmo que informalmente, às quartas-feiras à tarde, provavelmente com uma periodicidade de 15 em 15 dias.

C1.4 – Em que sentido considera que a existência deste acompanhamento interno poderia ser potenciador do projeto que os docentes estavam a desenvolver?

E4 – O facto termos constituído grupos para trabalho e termos reunido foi muito importante,

fomo-nos ajudando e suportando nas escolhas pedagógicas efetuadas e nas estratégias a implementar para tal. Procurámos muitos momentos de partilha ainda que, relembro, informalmente, pois não existiu uma equipa nomeada pela direção para fazer acompanhamento aos grupos de professores envolvidos no PAFC em ano nenhum e penso mesmo que nos outros anos a “coisa” não funcionou tão bem, devido a variados fatores, nomeadamente a falta de acompanhamento interno efetivo dos professores ao longo do processo.

C1.5 – Que impacto considera ter tido o acompanhamento externo do processo no desenvolvimento do mesmo.

E4 – O acompanhamento externo pela equipa regional do Ministério da Educação não influenciou o nosso trabalho, tenho que ser sincera e dizer que não! Contudo, considero que foi interessante o feedback dado ao que fomos fazendo.

Não influenciou o rumo nem as escolhas que fizemos mas, como que validou o que fazíamos.

E claro, a informação sobre o que as outras escolas estavam a fazer foi também importante para termos outras realidades em cima da mesa.

D – Constrangimentos/ameaças sentidos na implementação do PAFC

D1 - Identificar constrangimentos/ameaças sentidos na implementação do PAFC

D 1.1 - Identifique os constrangimentos que existiram ao nível do trabalho docente.

E4 – Pessoalmente não encontrei constrangimentos. Penso que o que foi importante foi ter havido (não perfeito mas perfeito também é impossível) alguma compatibilidade de horários para os professores poderem trabalhar e termos alguns recursos, não muitos mas alguns, para tal.

De resto, com motivação e a experiência tão grande que este grupo de professores tem e que já assistiu a tanta mudança no ensino, tudo se pode fazer.

D 1.2 - Identifique os constrangimentos que existiram ao nível do desenvolvimento curricular e pedagógico.

E4 – Conseguir que todos os professores desenvolvessem atividades que fossem ao encontro do tema proposto, os Jogos Olímpicos e Paralímpicos, de forma concertada no tempo e no espaço por forma a podermos comemorar o dia olímpico em fevereiro, como veio a acontecer.

D 1.3 – Explique de que forma os docentes conduziram a sua ação face aos constrangimentos encontrados no processo.

E4 – Acho que sempre de forma construtiva. Nunca baixámos os braços devido aos contratempos que iam, inevitavelmente, aparecendo no caminho. Há pouco nem lhes chamei constrangimentos nem nada pois foram sempre encarados de forma menos má, não sei se me faço entender...(pausa) é tudo um questão de perspetiva. Está é a minha!

E – Potencialidades do PAFC

E1 - Identificar de potencialidades/oportunidades criadas com o PAFC

E1.1 - Que alterações trouxe o PAFC à prática pedagógica dos docentes?

E4 – Trouxe algumas, eu acho! Partilhámos mais que o que costumávamos fazer e falamos mais sobre metodologias a implementar em sala de aula do que o que costumávamos fazer e só por isso já foi uma mais-valia. As nossas práticas pedagógicas foram mais diria ... concertadas.

E1.2 - Que potencialidades/oportunidades poderá um currículo mais flexível apresentar aos docentes?

E4 – Uma oportunidade é a de aprender sobre as outras disciplinas o que nos abre os horizontes, é podermos ver outras formas de trabalhar dentro de sala de aula (a forma dos nossos colegas) o que é sempre enriquecedor.

Outro aspeto importante que trabalhar o currículo desta forma pode ter para o professor é ver outras formas de trabalhar com os mesmos alunos, eu faço de uma determinada forma e até tenho determinada ideia de uma turma ou aluno, mas o meu colega não e isso é muito enriquecedor, leva-nos a pensar que há muitas realidades e não só a nossa.

E1.3 - Que potencialidades/oportunidades poderá um currículo mais flexível apresentar aos alunos?

E4 – Aos alunos permite-lhes ter uma visão mais integrada do conhecimento, eu acho! Permite-lhes ver que os saberes estão interligados e que a escola e os saberes não são constituídos por “ilhas”. Para mim, essa é a principal vantagem para os alunos.

E1.4 - Considera que a implementação do PAFC induziu o Agrupamento a uma maior reflexão da sua organização curricular? Porquê?

E4 – Arrisco a dizer que sim! Vejo que há algumas melhorias do ano piloto para este ano, nomeadamente a constituição das tais equipas de acompanhamento de que falávamos há pouco, talvez até por a direção ter visto a necessidade da sua existência para colocar em andamento grupos mais inertes ou resistentes à mudança.

F - PAFC como motor de mudança**F1- Identificar desafios que nasceram deste novo olhar sobre o currículo****F1.1 - O que retira desta experiência?**

E4 – Uma escola mais animada e a realização de atividades válidas com efeito na aprendizagem dos alunos.

F1.2 - Se voltasse hoje a percorrer o caminho o que alteraria?

E4 – Procurava conhecer melhor os alunos sem ser no contexto escolar de sala de aula pois tal pode ser de uma grande riqueza na adequação de estratégias.

F1.3 - Considera que trabalhar o currículo de forma mais flexível poderá ser uma cultura de escola no seu agrupamento a médio longo prazo?

E4 – Pode, mas só o pode com um corpo docente motivado para tal, não há lei ou direção que faça as “coisas” acontecerem em educação se o professor em contexto de sala de aula com os seus alunos não o tornar possível.

F1.4 - Considera necessária a mudança de paradigma em relação à gramática escolar existente em Portugal? Explique.

E4 – Temos mesmo que mudar. Estamos a perder os nossos jovens por desadequação do que lhes damos nas escolas em relação ao que a sociedade lhes dá, e não estou agora aqui a entrar pelo juízo de valor de dizer que uns dão coisas melhores que outros, não é isso, mas que a desadequação é cada vez maior, é. E assim o sucesso não “nasce nestes campos”.

F1.5 - O PAFC poderá ser uma via de mudança das práticas pedagógicas nas escolas?

E4 – Diria apenas que pelo menos é uma tentativa... não sabemos o que vai acontecer no futuro, também ainda não temos a certeza de como estão a correr as coisas a nível nacional... e isso ditará as políticas educativas para os próximos tempos.

Se o ministério chegar à conclusão que isto não foi o que eles prespectivaram inicialmente podem acabar com esta medida, ou então podem procurar saber porque não funcionou e, se também acreditarem wue pode ser um caminho, podem mesmo investir em aspectos menos conseguidos no ano piloto e corrigi-los por forma a alcançar melhores resultados em anos futuros.

Se bem que te digo, como é que alguma vez se poderá medir, efetivamente, o alcance desta política? Do que na verdade se está a passar no terreno? Se clahar podem vir a ter uma ideia aproximada, mas totalmente real??? Duvido!!!

Mas sim, acho que pelo menos é uma tentativa.

Estamos a explorar uma possibilidade, é assim que gosto de pensar sobre todas as mudanças que estão lentamente a acontecer na nossa escola, é uma possibilidade de entre todas as outras que existem e só saberemos que estas mudanças se intalarão nas nossas culturas de escola a médio ou longo prazo.

Entrevista – E5

A - Dados gerais sobre a dimensão académica e profissional dos entrevistados
A 1- Percurso Académico
A 1.1 - Qual a sua formação inicial? E5 - Licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas estudos de Inglês e Alemão
A 1.2 – Em que instituição realizou a sua formação inicial E5 - Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra
A 1.3 – Em que ano concluiu a sua formação inicial? E5 – Meu deus, há tanto tempo, foi em ... 79 que acabei. Entrei para a faculdade no primeiro ano do serviço cívico. Em 74 foi o 25 de abril e 75 e 76 não tivemos primeiro ano e por isso foi em 76 o meu primeiro ano na faculdade e foi a primeira vez que o curso foi de quatro anos. E quando acabei fiquei logo colocada na escola secundária de Bragança. Depois estive ainda dois anos pelo norte e acabei fou vir para Sines e por cá, pelo sul fiquei.
A 1.4 – Realizou formação académica posterior? Se sim, qual? Em que instituição? Em que ano concluiu? E5 – Estágio Profissional pela Universidade Aberta
A 2- Percurso Profissional
A 2.1 – Há quantos anos leciona E5 – Deverias ser uma criança, há 40 anos
A 2.2 – Em que grupo(s) de recrutamento já lecionou? E5 – Já estive nos grupos 220 e no 330, que há anos atrás tinham outras designações, por exemplo há anos atrás o grupo de Alemão era o nono grupo e o de Inglês era o terceiro, mas pelo caminho lecionei Português ao 2º ciclo e apaixonei-me pelo que já não sai deste grupo e até hoje aqui estou.
A 2.3 – Há quantos anos leciona neste Agrupamento de Escolas? E5 – Aqui há menos, estou aqui neste AE há 30 anos
A 2.4 – Em que grupo(s) de recrutamento já lecionou neste Agrupamento de Escolas? E5 – Nunca lecionei no 330, aqui estive sempre no grupo 220
A 2.5 – Que cargos já desempenhou ao longo da sua carreira? E5 – Diretora de Turma, Delgada de Grupo e Coordenadora de departamento
A 2.6 – Que cargos desempenhou no ano letivo 2017-2018? E5 – Diretora de turma de uma turma de 5º ano, o que quer dizer que fui diretora de turma de uma turma envolvida no PAFC.
B – Nível de participação/envolvimento dos docentes na tomada de decisão em participar no PAFC e suas expectativas.
B 1 – Conhecer o nível de participação/envolvimento dos docentes na tomada de decisão

em participar no PAFC e suas expectativas.

B 1.1 – Como tomou conhecimento do PAFC?

E5 – Já não me lembro exatamente como foi, terá sido falado numa das reuniões que ocorreram no AE. Lembro-me sim é de a colega de educação física, e os seus colegas de grupo, que tinham já uma ideia e tinham já delineado algumas atividades por causa dos jogos olímpicos. Mas especialmente esta colega tinha já algumas ideias que poderiam fazer com que isto resultasse. Como ela gostava muito... quer dizer, isto é a minha perceção! Como ela gostava muito de trabalhar em projetos e por projetos o que ela fez foi contagiar toda a gente e acho que ela conseguiu.

B 1.2 – Os docentes intervenientes no PAFC foram auscultados aquando da tomada de decisão de participação no mesmo?

E5 – Sim, aqui a nível de 5º no foi-nos perguntado, já não me lembro é exatamente como foi a primeira vez que ouvi falar, nós aqui trabalhamos muito desta forma: “olha, tenho aqui isto para te mostrar... e depois a conversa vai fluindo ao longo do dia e no final do dia temos tudo tratado sem termos reunido efetivamente, e poderá ter sido assim que aconteceu, já não sei precisar, penso que não houve mesmo reunião.

B 1.3 – Considera que a auscultação prévia dos membros participantes num projeto é um fator que pode influenciar o desenvolver do mesmo? Porquê?

E5 – Sim acho, faz toda a diferença! Mas o facto de termos já um esqueleto do que queremos fazer, com cortes daqui e acrescentes dali, ainda fez a diferença maior. Os professores estarem envolvidos por outros professores foi um catalisador maior que a auscultação. Construir este projeto foi montar um puzzle muito complexo, pois almejar que entrassem todas as disciplinas com os seus currículos, logicamente, foi um trabalho de engenharia, mas que se fez.

Mas o motor, no nosso caso, foi a existência do grupo de educação física e especialmente uma colega, à qual nos chamávamos a mãe de flexibilidade. Não quer dizer que outros não tivessem também ideias mas ela foi o catalisador, sem dúvida. Integrar o currículo de todos é algo que me que ser muito bem pensado.

B 1.4 - Foram desenvolvidos momentos de motivação/apropriação inicial dos docentes participantes por parte do agrupamento?

E5 – Houve algumas reuniões na escola sede, sim.

B 1.5 - Na etapa inicial da construção/génese do PAFC do seu agrupamento, considera que foi suficientemente esclarecido sobre o mesmo?

E5 – Completamente. Falámos muito uns com os outros e tentámos sempre esclarecer as nossas dúvidas.

B 1.6 - Sentia-se conhecedor da visão/propósitos/legislação subjacente ao PAFC?

E5 – Sim, até porque o que havia de legislação conhecia tudo, sim senhora.

B 1.7 - Sentia-se motivado a participar?

E5 – Muito, estava expectante mas muito motivada.

B 1.8 - Que expectativas tinha inicialmente?

E5 – Inicialmente pareceu-me que seria mais fácil, mas depois durante o processo passei por uma fase em que me pareceu que foi mais difícil, contudo fez-se.

Mas uma coisa que acho que foi importante foi ver o feedback dos colegas das outras disciplinas e irmos vendo os resultados a aparecer aqui e ali.

Irmos vendo pequenas coisas a contecerem é muito bom, não é necessário grandes resultados para haver motivação para continuar, mas falarmos uns com os outros e vermos o que conseguimos fazer e como os alunos reagiram, o que é que este aluno necessita, o que é que o outro aluno pode fazer... enfim... saltarmos da nossa sala e do nosso olhar... é isso que acontece quando partilhamos, vemos os nossos alunos pelos olhos de outros colegas e acabamos por completar a imagem que temos deles de forma mais real do que se fosse só com o nosso diagnóstico e assim podemos estar mais atentos a eles e às suas capacidades e necessidades.

C - Nível de acompanhamento interno/externo ao longo da implementação do PAFC**C 1- Conhecer o nível de acompanhamento interno/externo dos docentes ao longo do processo de implementação do PAFC****C1.1 - A quem, ou a que estrutura do Agrupamento de Escolas, considera dever estar alocada a responsabilidade de coordenar internamente o PAFC?**

E5 – Talvez como aconteceu no nosso caso, esta função deveria ser entregue a pessoas com perfil para tal. No nosso caso no ano passado esta colega, por acaso é a presidente do CG do AE, mas tal não teve nada a ver com a sua posição no projeto. Quem ali esteve foi a colega de educação física que tem ideias que é energética, que acredita há muito tempo nesta forma cooperativa de trabalhar e que consegue contagiar os colegas. Não foi, de todo a presidente do CG.

Por isso, e vendo o resultado que deu, considero que devem estar a coordenar projetos este tipo pessoas com perfil para tal e muito importante, pessoas que os colegas reconheçam como competentes para tal.

C1.2 – Foram criadas equipas internas de coordenação/acompanhamento do processo?

E5 – Neste AE não, fomos nós docentes do 5º ano que nos fomos organizando internamente.

C1.3 – Com que frequência interagiram as equipas internas criadas com os docentes a desenvolver o PAFC?

E5 – Equipas, equipas não houve, como disse, mas nós fomos sempre interagindo. Com a frequência necessária. Não houve nada estipulado de antemão. Sempre que era necessário falávamos informalmente.

C1.4 – Em que sentido considera que a existência deste acompanhamento interno poderia

ser potenciador do projeto que os docentes estavam a desenvolver?

E5 – Se for feito por alguém que acredite no processo e que acredite que os resultados podem melhorar assim, alguém em quem os colegas vejam legitimidade para os coordenar, assim a existência dessa figura poderá potenciar o projeto.

Agora, existir um coordenador, ou uma equipa, só por existir, não significa nada, é melhor ter um grupo de docentes que trabalhe bem conjuntamente que um grupo de coordenação.

Até porque se os docentes trabalharem bem conjuntamente a necessidade dessa equipa é de menor importância.

C1.5 – Que impacto considera ter tido o acompanhamento externo do processo no desenvolvimento do mesmo.

E5 – A vinda das equipas externas valorizou o nosso trabalho, eles como que validaram o que estávamos a fazer pois nós tínhamos muitas dúvidas, como é claro, e eles acabaram por nos mostrar que estávamos no bom caminho, que haviam muitos caminhos possíveis e que este era um deles.

Foi muito bom para nós.

D – Constrangimentos/ameaças sentidos na implementação do PAFC

D1 – Identificar constrangimentos/ameaças sentidos na implementação do PAFC

D 1.1 – Identifique os constrangimentos que existiram ao nível do trabalho docente.

E5 – Todos os dias apareciam pequenos entraves mas todos os dias eles eram resolvidos. Assim grandes, grandes constrangimentos não identifiquei nenhum, até porque nunca os deixamos serem grandes pois falávamos logo uns com os outros e tentávamos ultrapassar os mesmos assim que surgiam e nunca nos impediram de continuar o processo.

D 1.2 – Identifique os constrangimentos que existiram ao nível do desenvolvimento curricular e pedagógico.

E5 – Inicialmente, o facto de trabalharem em grupo com bastante frequência foi algo complicado do ponto de vista da metodologia pedagógica, pois eles não tinham hábitos de trabalho em pequeno ou grande grupo e criavam-se momentos de brincadeira e nós tínhamos muitas atividades em que a metodologia pedagógica de trabalho era o trabalho em grupo.

Mas ao longo do ano eles foram desenvolvendo esta competência, até porque ao vermos que essa era uma fragilidade dos nossos alunos foi bom termos investido no sentido de lhes dar essa competência.

D 1.3 – Explique de que forma os docentes conduziram a sua ação face aos constrangimentos encontrados no processo.

E5 – De forma muito positiva, eu acho! Apareciam todos os dias pequenas coisas, como já disse, e a nossa atitude foi sempre de procurarmos ajuda uns dos outros e pensar em soluções.

Por isso, se houve constrangimentos, e em certa medida, pequenos constrangimentos houve

sempre, a nossa atitude foi muito positiva, até eu fiquei surpreendida com o “poder” que o querer de um grupo de docentes pode ter, e neste projeto, nós queríamos muito, acreditávamos nele.

E – Potencialidades do PAFC

E1 - Identificar de potencialidades/oportunidades criadas com o PAFC

E1.1 – Que alterações trouxe o PAFC à prática pedagógica dos docentes?

E5 – Aprendemos a trabalhar com o outro, a acreditamos que juntos podemos ir mais além e dar aquele passo que sozinhos temos medo, acho que essa foi a principal alteração.

E1.2 – Que potencialidades/oportunidades poderá um currículo mais flexível apresentar aos docentes?

E5 – Muitas, o trabalhar um tema ou conteúdo em articulação com outros colegas e outras áreas do saber é sempre um enriquecimento, uma oportunidade válida para todos.

Na minha experiência, por exemplo, como no Português nós daríamos o texto narrativo analisamos logo um texto que abordava os direitos humanos, um que versava sobre um menino que, claramente pelo texto seria um menino refugiado, não ia à escola e assistia muitas vezes às aulas do lado de fora das janelas e isso foi ligado à carta que a atleta olímpica refugiada escreveu que eles também leram e trabalharam na aula.

Trabalhámos muitos conteúdos de Português à luz do tema dos jogos olímpicos e paralímpicos e os alunos envolveram-se tanto e trabalharam com tanto afinco!! Foi muito bom!

Leram notícias, textos narrativos, viram filmes e reportagens e fizeram guiões, enfim... do ponto de vista do trabalho de sala de aula quase todos os conteúdos do Português puderam ser abordados à luz do tema escolhido. O ler, compreender, interpretar, tirar notas, dar opinião, separar facto de opinião, resumir, enfim, tantas competências tratadas, tantas... até a gramática se aproveitou e se trabalharam os verbos.

E no final, no dia olimpico que comemoramos na escola, houve alunos que fizeram a cobertura do evento, fizeram a reportagem do mesmo e produziram textos lindíssimos e essa reportagem saiu no jornal O Leme.

Assim só posso dizer que oportunidades são muitas as que se criam com esta forma que pensar o currículo e de o trabalhar com os colegas e os alunos, agora os docentes têm é que estar motivados, se não não se faz nada, fica tudo no papel e não passa do campo das intenções.

E1.3 – Que potencialidades/oportunidades poderá um currículo mais flexível apresentar aos alunos?

E5 – O poderem ver que o conhecimento que adquirem numa disciplina não morre aí. Que o saber é transversal e principalmente o aprenderem a trabalhar com os outros, a interagir diretamente com os outros e a saberem ter voz ativa e serem mais autónomos nas suas tarefas.

E1.4 – Considera que a implementação do PAFC induziu o Agrupamento a uma maior

reflexão da sua organização curricular? Porquê?

E5 – Não sei! Não sei mesmo! Acho que há coisas que estão, possivelmente, mais pensadas este ano que no ano anterior, nomeadamente a existência das tais equipas de coordenação, o que por si só não são um garante de nada, mas mostra que a direção teve algumas preocupações em alterar a prática do ano anterior de não ter equipas coordenadoras, pois, se no 5º ano não fez falta essa equipa pois todos nós eramos essa equipa, nos outros ciclos de ensino sei que fez falta e muita. Por outro lado este ano temos menos tempo livre comum o que dificulta a nossa partilha por falta desse tempo, a sorte é que acaba por ser compensada pela experiência já adquirida no ano anterior.

F - PAFC como motor de mudança

F1- Identificar desafios que nasceram deste novo olhar sobre o currículo

F1.1 – O que retira desta experiência?

E5 – Olha, aprendi bastante!

Olhando para trás fez muito sentido trabalhar assim, mas trabalhar desta forma sempre também poderá não ser bom, não estamos preparados para tal e os alunos também não, nem faz sentido que seja sempre assim, acho que deverão é haver cada vez mais momentos diversos na aprendizagem. Há conteúdos e situações em que se deverá recorrer mais à exposição, outros à interatividades, à experimentação, etc... e deverão haver momentos de trabalho em articulação com outros colegas mas também deverão haver momentos de trabalho solitário.

Enfim, deverá haver equilíbrio entre todos estes aspetos pois forçar algo a ser de determinada forma é tirar-lhe a sua naturalidade. É o “nem sempre, nem nunca”.

Mas, resumindo, posso dizer que para mim foi uma experiência muito interessante, muito positiva, foi uma responsabilidade acrescida mas valeu a pena.

Penso que para os alunos também foi positivo, pelo seu grau de envolvimento e pelos resultados obtidos.

F1.2 – Se voltasse hoje a percorrer o caminho o que alteraria?

E5 – Este ano estou a percorrer o caminho mas com uma rede de malha muito menos apertada, também dada pela segurança de quem já fez o caminho uma vez. Ou seja, temos mais liberdade pois temos menos medo.

F1.3 – Considera que trabalhar o currículo de forma mais flexível poderá ser uma cultura de escola no seu agrupamento a médio longo prazo?

E5 – No nosso grupo do 2º ciclo sim, a nível de AE não sei bem!

Duvido que seja fácil mesmo a médio ou longo prazo pois falta a identificação entre os docentes, eu acho, cada um anda para seu lado e nem sabem o que os outros ensinam e isso direção nenhuma consegue inverter só porque sim!

Ter-se-ia que mudar a cultura de escola e isso é muito lentamente que acontece.

F1.4 – Considera necessária a mudança de paradigma em relação à gramática escolar existente em Portugal? Explique.

E5 – Sim, os nossos alunos não podem ser passivos um dia inteiro nas cadeiras das salas de aula.

A vida, a sociedade não quer, não precisa de gente assim! Queixamo-nos que eles não sabem isto e não sabem aquilo, mas não os deixamos fazer, não os deixamos errar, não os deixamos ser ativos e criativos.

Por isso acho mesmo que devemos mudar as nossas pedagogias nas escolas.

F1.5 – O PAFC poderá ser uma via de mudança das práticas pedagógicas nas escolas?

E5 – Nos sites certos, com as condições certas sim! Se será possível assim em todo o lado? Acho que não, mas este projeto, acho eu, também é sobre cada escola e cada grupo dentro da escola, encontrar o seu rumo.

Entrevista – E6

A - Dados gerais sobre a dimensão académica e profissional dos entrevistados
A 1- Percurso Académico
A 1.1 – Qual a sua formação inicial? E6 – Licenciatura em Português/Francês
A 1.2 – Em que instituição realizou a sua formação inicial E6 – Universidade de Évora
A 1.3 – Em que ano concluiu a sua formação inicial? E6 – Terminei em 1993
A 1.4 – Realizou formação académica posterior? Se sim, qual? Em que instituição? Em que ano concluiu? E6 – Especialização em Bibliotecas Escolares, Escola Superior de Educação de Setúbal
A 2- Percurso Profissional
A 2.1 – Há quantos anos leciona E6 – Já leciono há 27 anos
A 2.2 – Em que grupo(s) de recrutamento já lecionou? E6 – 300 e 220
A 2.3 – Há quantos anos leciona neste Agrupamento de Escolas? E6 – 27 anos
A 2.4 – Em que grupo(s) de recrutamento já lecionou neste Agrupamento de Escolas? E6 – 220 e 300
A 2.5 – Que cargos já desempenhou ao longo da sua carreira? E6 – Diretora de turma, Adjunta de Direção, Subdiretora do Agrupamento, Equipa da Biblioteca Escolar
A 2.6 – Que cargos desempenhou no ano letivo 2017-2018? E6 – Diretora de Turma de 6º ano
B – Nível de participação/envolvimento dos docentes na tomada de decisão em participar no PAFC e suas expectativas.
B 1 – Conhecer o nível de participação/envolvimento dos docentes na tomada de decisão em participar no PAFC e suas expectativas.
B 1.1 – Como tomou conhecimento do PAFC? E6 – Em conversa com colegas e numa reunião que tivemos no agrupamento em que esteve a Nádia Ferreira, que está na DGE e até foi minha aluna, e nessa reunião ela apresentou-nos em traços gerais o projeto, o que era disto da flexibilidade do currículo. Eu acho que esta reunião foi logo no início do ano letivo.

B 1.2 – Os docentes intervenientes no PAFC foram auscultados aquando da tomada de decisão de participação no mesmo?

E6 – Nós tivemos liberdade para participar ou não. A escola abraçou o projeto e depois cada um de nós se quis abraçar, abraçou! A mim ninguém me perguntou se queria participar ou não. A escola nunca nos perguntou se queríamos ou não para tomar a sua decisão de entrar no projeto no ano piloto. Depois nós no 5º ano fizemos porque assim o entendemos.

B 1.3 – Considera que a auscultação prévia dos membros participantes num projeto é um fator que pode influenciar o desenvolver do mesmo? Porquê?

E6 – Provavelmente sim.

B 1.4 – Foram desenvolvidos momentos de motivação/apropriação inicial dos docentes participantes por parte do agrupamento?

E6 – Foram, houve muitas reuniões, muitas reuniões...

B 1.5 – Na etapa inicial da construção/génese do PAFC do seu agrupamento, considera que foi suficientemente esclarecido sobre o mesmo?

E6 – Acho que sim, posso dizer que sim.

B 1.6 – Sentia-se conhecedor da visão/propósitos/legislação subjacente ao PAFC?

E6 – Mais ou menos, mais ou menos... a legislação existente conhecia, os propósitos do projeto também, sim, agora a implementação e como é que o projeto de concretizava é que...(pausa) é sempre outra conversa.

B 1.7 – Sentia-se motivado a participar?

E6 – Tenho que ser sincera, se calhar não, é aquela situação de há pouco, nunca ninguém me perguntou se eu queria, Mina. Muitas vezes nós vamos pois planificamos em grupo e fazemos as coisas em grupo com alguns colegas e tenho que dizer que no ano passado custou-me muito, este ano já não tanto.

Este ano a coisa já sai melhor e mais naturalmente, percebes?

No ano passado como ninguém me perguntou pensei que este era mais um projeto daqueles que a escola abraça sempre, “eles são muito amigos de abraçar projetos! Abraçam sempre! São muito abraçadeiros!”

Eu sou sincera, no início vou sempre com um pé atrás!!! Mas depois até faço, percebes, começo sempre com as mãos nos bolsos mas depois, se vejo que faz sentido, arregaço as mangas e vou à luta. E gostava que me tivessem perguntado, acho que se deve perguntar às pessoas se querem ou não determinadas coisas e nisto de participar em projetos as pessoas devem ser auscultadas, pelo menos auscultadas, até podemos dizer que não queremos e os órgãos acima de nós tomarem depois a decisão é que sim! Ok, não é bom mas ok! Agora nem perguntarem... é pior... eu acho...

<p>B 1.8 – Que expectativas tinha inicialmente?</p> <p>E6 – Estava pouco motivada, como te disse, ao início sou sempre assim, mas depois a coisa foi...</p>
<p>C – Nível de acompanhamento interno/externo ao longo da implementação do PAFC</p>
<p>C 1 – Conhecer o nível de acompanhamento interno/externo dos docentes ao longo do processo de implementação do PAFC</p>
<p>C1.1 – A quem, ou a que estrutura do Agrupamento de Escolas, considera dever estar alocada a responsabilidade de coordenar internamente o PAFC?</p> <p>E6 –</p>
<p>C1.2 – Foram criadas equipas internas de coordenação/acompanhamento do processo?</p> <p>E6 – Não, a equipa era no fundo uma colega do grupo dos docentes do 5º ano que nos movia.</p>
<p>C1.3 – Com que frequência interagiram as equipas internas criadas com os docentes a desenvolver o PAFC?</p> <p>E6 – Para teres uma ideia, eu não tinha no meu horário tempo para reunir e tudo era feito nos intervalos, nos corredores, “ai, olha lá...” porque nos conhecemos muito bem, porque até tralhamos bem uns com os outros e porque reconhecíamos valor ao projeto que a colega estruturou e ao qual nós ajudámos a dar sentido.</p> <p>No fundo, o tempo para o PAFC no ano passado saiu do bolo das horas da “boa vontade”.</p>
<p>C1.4 – Em que sentido considera que a existência deste acompanhamento interno poderia ser potenciador do projeto que os docentes estavam a desenvolver?</p> <p>E6 – Não sei! Talvez tivesse, talvez estivéssemos mais amparados. Este ano já há essa tal equipa e nota-se diferença, mas também essa diferença pode vir do facto de os docentes já estarem mais seguros do processo e por isso tudo parecer menos complicado. Daí dizer que não sei!</p>
<p>C1.5 – Que impacto considera ter tido o acompanhamento externo do processo no desenvolvimento do mesmo.</p> <p>E6 – Para mim, não sei para os meus colegas, mas para mim foi igual eles terem acompanhado ou não o projeto! Não senti qualquer consequência da sua existência.</p>
<p>D – Constrangimentos/ameaças sentidos na implementação do PAFC</p>
<p>D1 - Identificar constrangimentos/ameaças sentidos na implementação do PAFC</p>
<p>D 1.1 – Identifique os constrangimentos que existiram ao nível do trabalho docente.</p> <p>E6 – Os constrangimentos encontrados estiveram relacionados com os horários dos docentes.</p> <p>Para trabalharmos colaborativamente temos que planificar o nosso trabalho também colaborativamente e para isso são necessárias horas, tempos, coisa que não tivemos, pelo menos houve quem não os tivesse tido como eu e alguns outros colegas, o que perverte logo a filosofia</p>

da “coisa”.

Outro constrangimento foi a vontade, a disponibilidade de mudar.

D 1.2 – Identifique os constrangimentos que existiram ao nível do desenvolvimento curricular e pedagógico.

E6 – A Português é muito fácil que os conteúdos a trabalhar se possam cruzar com os de outras disciplinas, muito, muito fácil, por isso constrangimentos de currículo não tive.

Por exemplo aprenderam a notícia e a carta e todos estes conteúdos entraram de forma natural no projeto com a carta da atleta olímpica refugiada e a notícia do dia olimpico realizado na escola.

Assim haja vontade que as coisas acontecem.

D 1.3 – Explique de que forma os docentes conduziram a sua ação face aos constrangimentos encontrados no processo.

E6 – Acho que encarámos os constrangimentos como forma de melhorar. A prova disso é que este ano acho que está a custar menos a todos, há mais vontade, e todos estão a ter uma precessão melhor do processo.

Eu até estou desconfiada que se a política for neste sentido, eu que no primeiro ano custei a arrancar e estava, inicialmente como te disse, de mãos nos bolsos, serei a primeira a arrancar com a flexibilidade...(risos) e também porque os miúdos ficam também muito entusiasmados.

E – Potencialidades do PAFC

E1 – Identificar de potencialidades/oportunidades criadas com o PAFC

E1.1 – Que alterações trouxe o PAFC à prática pedagógica dos docentes?

E6 – Evidenciei mais o trabalho dos miúdos!

O expôr os trabalhos deles em sítios estratégicos da escola e o dar-lhes destaque foi muito bom, uma coisa aparentemente banal e que toda a gente faz mas, acredita, fez diferença!

E esta pequena prática fez com que ao ver como eles ficavam entusiasmados com o reconhecimento do trabalho deles se gerasse mais ânimo para continuar a fazer mais, tanto da parte deles como da minha.

E1.2 – Que potencialidades/oportunidades poderá um currículo mais flexível apresentar aos docentes?

E6 – Eu não diria que o currículo seja muito flexível. Tu vês ali aquelas cartas que os alunos escreveram, dentro tema do projeto, e uma colega que estava agora aqui na BE disse-me: “podias ter feito isto em articulação com a colega de TIC” e eu não fiz!

E isto levou-me a pensar que se calhar não há assim tanta articulação entre nós! Eu fiz, mas fiz na minha disciplina e se calhar, isto para ser verdadeiramente articulado e flexível deveria ter

sido diferente, as cartas não tinham sido escritas pelos miúdos e entregues a mim, poderiam ter sido escritas sim na aula de TIC, mas eu depois penso: em 45 minutos semanais de TIC o que é que se pode fazer? Pouco ou nada e se eu estivesse à espera das TIC quando tinham o trabalho feito? E depois as cartas também tinham que vir para mim para corrigir, percebes? Às vezes há coisas que já acho que é forçar demais! Esta articulação, nestas coisitas assim ainda não funciona!

As cargas horárias das disciplinas, por vezes, estão desfazadas da realidade do que é necessário fazer e para tudo se diz, aí as TIC podem isto e podem aquilo, mas podem como? Digam-me? Com 45 minutos semanais podem o quê?

Contudo, acredito que conseguiremos articular mais e melhor a cada ano, que conseguiremos ver os conteúdos que cada um dá e tentar trabalhar conjuntamente, não é um falar disso num ano de uma forma e outro noutro ano de outra forma! Articular isto, arranjar forma de isso acontecer é que será um grande passo em termos de articulação e de flexibilidade curricular.

Mas penso que cá em baixo, nesta escola, poderemos estar mais perto de um dia atinir esse grau de flexibilidade, somos poucos, sempre os mesmos e só temos conteúdos de 2 anos curriculares.

E1.3 – Que potencialidades/oportunidades poderá um currículo mais flexível apresentar aos alunos?

E6 – Quando houver essa articulação da qual falámos será melhor... se eles ouvirem uma coisa a português, a HGP e depois a noutra disciplina qualquer de forma integrada, ou com um fio condutor de uma disciplina para a outra, ou numa atividade conjunta entre todas as disciplinas, aí sim penso que poderá fazer mais sentido do que ouvirem hoje a português, para o período que vem aprendem em HGP e no ano seguinte noutra disciplina qualquer de forma desgarrada.

Quando houver essa verdadeira flexibilidade será muito melhor para eles aprenderem, reforçarem o que já aprenderam e darem sentido ao que aprenderam.

E1.4 – Considera que a implementação do PAFC induziu o Agrupamento a uma maior reflexão da sua organização curricular? Porquê?

E6 – Penso que sim, pois como disse antes, no ano passado não tinha tempo no meu horário para o projeto de flexibilidade e este ano já tenho dois tempos semanais marcados no horário para reunir, para preparar materiais, para o que quer que seja necessário para este processo de flexibilidade, por isso acho que, quanto mais não seja por este aspecto, houve uma preocupação que mostra que se pensou sobre a situação.

F – PAFC como motor de mudança

F1 – Identificar desafios que nasceram deste novo olhar sobre o currículo

F1.1 – O que retira desta experiência?

E6 – A satisfação dos alunos, eu também tive sorte com as turmas, eram bestiais! Eram crianças

empenhadas e muito queridas, amorosas!

F1.2 – Se voltasse hoje a percorrer o caminho o que alteraria?

E6 – Nada, foi uma aprendizagem! Não mudava nada, tudo serviu para aprender.

F1.3 – Considera que trabalhar o currículo de forma mais flexível poderá ser uma cultura de escola no seu agrupamento a médio longo prazo?

E6 – Sim, talvez, mas a longo prazo, tudo isto são processos que demoram tempo a implementar e a ver resultados.

F1.4 – Considera necessária a mudança de paradigma em relação à gramática escolar existente em Portugal? Explique.

E6 – Sim, é necessário mudar, sobretudo o começarmos a trabalhar mais em conjunto. Conversarmos uns com os outros, o que é que eu faço, o que é que tu fazes, vamos lá ver como podemos juntar isto, mas é um processo a longo prazo, muito longo prazo, não é fácil!

Há pouco dizia que somos poucos e sempre os mesmos e que isso pode tornar o processo mais fácil mas também tenho que dizer que desses poucos temos aqui colegas que são “velhos do restelo” e que sempre serão a força de atrito, a resistência à mudança, e nesse sentido, o chegar de sangue novo poderia até nem ser mau.

F1.5 – O PAFC poderá ser uma via de mudança das práticas pedagógicas nas escolas?

E6 – Não sei! Já produziu algumas, mas não sei se será este o caminho.

Era como nós dizíamos há pouco “porque é que nunca me perguntaram nada?”

Se calhar te quem haver uma verdadeira auscultação dos participantes e talvez isso possa fazer com que todos se comprometam mais com o processo e por aí talvez se consiga fazer as mudanças das práticas nas escolas.

As pessoas têm que ser ouvidas e têm que participar na tomada de decisão para certas coisas e esta é, sem dúvida, uma das quais nós deveríamos ter sido auscultados Temos coordenadores de departamento que nos representam no CP onde estas decisões pedagógicas são tomadas mas se não auscultam os docentes então quem estão eles a representar? Ninguém! Estão lá a falar em nome próprio! E esse não é o princípio organizacional da escola.

Entrevista – E7

A – Dados gerais sobre a dimensão académica e profissional dos entrevistados
A 1 – Percurso Académico
A 1.1 – Qual a sua formação inicial? E7 – Diplomas do Instituto Musical Vitorino Matono
A 1.2 – Em que instituição realizou a sua formação inicial E7 – Instituto Musical Vitorino Matono
A 1.3 – Em que ano concluiu a sua formação inicial? E7 – Conclui em 1988
A 1.4 – Realizou formação académica posterior? Se sim, qual? Em que instituição? Em que ano concluiu? E7 – Bacharelato e Licenciatura em Ensino de Educação Musical Conservatório Musical Regional de Setúbal e Mestrado em ciências musicais na Universidade Nova de Lisboa e parte curricular de Doutoramento em Ciências Musicais na Universidade Nova de Lisboa
A 2- Percurso Profissional
A 2.1 – Há quantos anos leciona E7 – Há 24 anos
A 2.2 – Em que grupo(s) de recrutamento já lecionou? E7 – Nos grupos 250 e 610
A 2.3 – Há quantos anos leciona neste Agrupamento de Escolas? E7 – Há já 10 anos
A 2.4 - Em que grupo(s) de recrutamento já lecionou neste Agrupamento de Escolas? E7 – Neste agrupamento já lecionei no 250 e 610
A 2.5 – Que cargos já desempenhou ao longo da sua carreira? E7 – Diretora de turma e Delegada de grupo
A 2.6 – Que cargos desempenhou no ano letivo 2017-2018? E7 – Diretora de Turma de uma turma de 5º ano
B – Nível de participação/envolvimento dos docentes na tomada de decisão em participar no PAFC e suas expectativas.
B 1 – Conhecer o nível de participação/envolvimento dos docentes na tomada de decisão em participar no PAFC e suas expectativas.
B 1.1 - Como tomou conhecimento do PAFC? E7 – Terá sido em reuniões de departamento, eu acho!
B 1.2 – Os docentes intervenientes no PAFC foram auscultados aquando da tomada de

decisão de participação no mesmo?

E7 – Não, não, não! O que nos foi dito foi o seguinte: se aderirmos este ano temos direito a um maior acompanhamento e monitorização do modo como o projeto se via desenvolver, se não aderirmos este ano, ou seja, no ano letivo anterior, no ano letivo seguinte vai ser obrigatório para todo o país e é pior aderirmos por ser obrigatório, no sentido que não temos esse acompanhamento.

B 1.3 – Considera que a auscultação prévia dos membros participantes num projeto é um fator que pode influenciar o desenvolver do mesmo? Porquê?

E7 – Sim, porque se tivéssemos sido auscultados, atendendo a que isto é uma coisa inovadora que implica um trabalho diferente, implica mais reuniões, muitas pessoas, provavelmente, teriam dito que não.

B 1.4 – Foram desenvolvidos momentos de motivação/apropriação inicial dos docentes participantes por parte do agrupamento?

E7 – Não. Só as reuniões no início do ano letivo.

B 1.5 - Na etapa inicial da construção/génese do PAFC do seu agrupamento, considera que foi suficientemente esclarecido sobre o mesmo?

E7 – Penso que fui esclarecida em relação a alguns pontos, ou seja, o objetivo seria, de certa forma, retomar (porque isto não é uma ideia propriamente nova, a ideia da articulação entre saberes de lutar contra a compartimentação do saber, de criar uma forma mais coesa de os alunos compreenderem as diferentes realidades e do trabalho colaborativo), a ideia em si já, já, tinha tido os seus momentos anteriores, embora com outros formatos, o que se percebeu disto é que o objetivo era de facto melhorar a qualidade das aprendizagens dos alunos, torná-las mais relevantes, mais efetivas, mais sequenciadas, ligadas umas às outras.

B 1.6 – Sentia-se conhecedor da visão/propósitos/legislação subjacente ao PAFC?

E7 – Sim, conhecia a legislação e como disse o propósito deste projeto também.

B 1.7 – Sentia-se motivado a participar?

E7 – Sentia-me motivada a participar porque gosto das ideias que estão na base do projeto e penso que fazem sentido à luz das outras políticas educativas atuais e sempre gostei muito do trabalho colaborativo interdisciplinar.

A música está ligada a tudo, a música é matemática, a música tem física, a música tem história, línguas... tem tudo, portanto é uma área onde convergem todas as outras e está ligada a todas.

B 1.8 – Que expectativas tinha inicialmente?

E7 – Nós tivemos aqui uma pessoa muito importante na dinamização deste projeto, que foi a colega de educação física e ela prontificou-se para nos orientar e para nos sistematizar todo o processo, ou seja, no que é que cada disciplina iria contribuir para este PAFC (se bem que com o andar da carruagem, todos nós acrescentamos e retirámos coisas inicialmente previstas...

flexibilidade... (risos)) e também esteve a liderar o processo de passar tudo isto para o papel.

Tudo isto permitiu que os colegas soubessem sempre o que se estava a passar.

Em relação a expectativas também posso dizer que talvez não tenhamos sido tão ousados como outros agrupamentos, nós, por exemplo, não aderimos aos famosos DAC, não tivemos tantas reuniões de preparação do projeto... enfim...e ai, nesses agrupamentos, alguns colegas sentem que o PAFC veio alterar imensamente e rapidamente a sua forma de trabalhar o que se tornou uma sobrecarga, coisa que aqui não aconteceu!

Aqui as coisas foram pensadas de outra forma, mais tímida mas exequível!

Com o que é que a matemática pode contribuir, com o que é que o inglês pode contribuir... então vamos lá construir isto de uma forma exequível.

C – Nível de acompanhamento interno/externo ao longo da implementação do PAFC

C 1 – Conhecer o nível de acompanhamento interno/externo dos docentes ao longo do processo de implementação do PAFC

C1.1 – A quem, ou a que estrutura do Agrupamento de Escolas, considera dever estar alocada a responsabilidade de coordenar internamente o PAFC?

E7 – Em todas as escolas há pessoas com diferentes perfis e há pessoas que são excelentes DT e podem não ter o perfil tão certo para outro tipo de cargos ou outro tipo de tarefas, e vice-versa.

Neste caso, se são pessoas da direção ou se são professores, o que devem ter como características, entre outras, é serem pessoas interessadas e motivadas para isso, porque uma pessoa que está a fazer este tipo de trabalho de coordenação e acompanhamento tem que ser uma pessoa que realmente acredite neste trabalho e que esteja também muito com uma postura de orientar os colegas. E claro, uma pessoa com a disponibilidade certa, se for uma pessoa com 10 turmas ou com 5 ou 6 filhos e que tenha que ir para casa fazer o jantar, entendes? Se calhar ainda tem mais dificuldade em ter mais esse cargo ou essa tarefa.

C1.2 – Foram criadas equipas internas de coordenação/acompanhamento do processo?

E7 – No ano passado ficou a coordenar este projeto, de forma voluntária, pois não foi designada para tal, a colega de educação física que foi a grande alavanca de tudo isto, como já referi.

C1.3 – Com que frequência interagiram as equipas internas criadas com os docentes a desenvolver o PAFC?

E7 – Tal como disse não foram criadas pelo agrupamento nenhuma equipas de coordenação, nem para o 5º ano, nem para ano nenhum, mas nós reunimos, na grande maioria das vezes, de forma totalmente informal com a frequência necessária, não consigo dizer uma periodicidade certa, mas sempre que necessário e não reuníamos todos, juntavam-se apenas os colegas que tinham assuntos a tratar.

C1.4 – Em que sentido considera que a existência deste acompanhamento interno poderia ser potenciador do projeto que os docentes estavam a desenvolver?

E7 – Sim, se for constituída com as pessoas com as características certas, como disse anteriormente, pois com tantos anos envolvidos no processo e com tantas turmas e coisas diferentes a acontecer, alguém tem que coordenar esse processo.

C1.5 – Que impacto considera ter tido o acompanhamento externo do processo no desenvolvimento do mesmo.

E7 – O impacto foi relativo. Nas sessões de acompanhamento externo apresentámos o que íamos fazendo e ouvimos os depoimentos de outras escolas, sobre o que estavam a fazer e, nesse sentido, foi muito boa essa oportunidade. Mais do que um acompanhamento o que se proporcionou às escolas foram momentos de partilha o que foi inspirador.

D – Constrangimentos/ameaças sentidos na implementação do PAFC

D1 – Identificar constrangimentos/ameaças sentidos na implementação do PAFC

D 1.1 – Identifique os constrangimentos que existiram ao nível do trabalho docente.

E7 – Houve uma questão a nível dos “timings” para se conseguir que cada disciplina reunisse os materiais necessários para trabalhar com os alunos dentro do tema escolhido, isso levou algum tempo. A parte da pesquisa, da disponibilização dos trabalhos, do que é que iria ser feito e... pronto, foi um bocado aí.

Depois isto implica mas reuniões e mais horas de trabalho que se tem que fazer, quer queiramos ver quer não, são horas e muitas horas, ou seja, isto vai entrar nas horas de trabalho individual de trabalho na escola, mas passa muito além dessas horas e esse, a meu ver, é um dos maiores constrangimentos.

D 1.2 – Identifique os constrangimentos que existiram ao nível do desenvolvimento curricular e pedagógico.

E7 – A saída tardia dos documentos legais, saíram à boca de cena de começar o ano letivo e tivemos muito pouco tempo, inicialmente, para digerirmos, efetivamente, tudo aquilo.

E tenho mesmo que referir que não houve mais constrangimentos pois nós mantivemo-nos na base daquilo que achamos que conseguiríamos fazer, não nos lançámos a voar muito alto pois se o fizéssemos, com mudanças de horário com um semestre em que esta articula com aquela e dão umas aulas em conjunto, no outro semestre aquela disciplina vai dar uma aula mas já é com outra... mais DAC, mais isto, mais aquilo, ai sim, talvez assistíssemos a grandes constrangimentos no projeto.

Assim optámos por fazer poucas mudanças e exequíveis.

D 1.3 – Explique de que forma os docentes conduziram a sua ação face aos constrangimentos encontrados no processo.

E7 – Os constrangimentos foram encarados como desafios, eu acho, nunca como barreiras que nos faziam desistir ou afrouxar mas sim como desafios.

A experiência das pessoas intervenientes foi muito importante, temo muitos colegas em fim de carreira, temos pessoal que já passou por mil e um mudanças na educação, que já dançou todos

os tipos de dança e mais algum, passaram por Área-Escola, Área de Projeto, já passaram por muita coisa e que estão muito habituadas a fazer trabalho articulado, agora têm é que pensar como colocam o seu currículo no projeto e não fazerem coisas ao lado do currículo.

E – Potencialidades do PAFC

E1 – Identificar de potencialidades/oportunidades criadas com o PAFC

E1.1 – Que alterações trouxe o PAFC à prática pedagógica dos docentes?

E7 – Não me parece que as pessoas tenham trabalhado de forma muito diferente.

Em matemática fizeram-se exercícios aquilo que mudou foi o tema, o que é que vamos fazer aqui para calcular quanto tempo um atleta levou daqui até além, qual o IMC... enfim... ensinar os conteúdos através do tema, essa foi a diferença.

Nós na música também ensinámos o mesmo, os ostinatos rítmicos, a construção de instrumentos musicais, ou seja, demos os conteúdos da disciplina mas com atividades subordinadas a um tema comum.

E1.2 – Que potencialidades/oportunidades poderá um currículo mais flexível apresentar aos docentes?

E7 – Trabalhar o currículo de forma mais flexível traz uma premissa agarrada a si, a colaboração, uma das principais características que trabalho docente deveria e que é a que menos se verifica.

O maior problema da escola é as pessoas não conseguirem trabalhar umas com as outras.

Essa seria, para mim, a grande oportunidade que se poderia dar aos docentes.

A colaboração é muito enriquecedora e para além disso é marcante.

E1.3 – Que potencialidades/oportunidades poderá um currículo mais flexível apresentar aos alunos?

E7 – Os alunos também saem a ganhar, acham as aulas mais interessantes pois são mais ativos, gostam também muito do facto de um tema estar a ser tratado em duas ou três disciplinas de forma sequencial ou em simultâneo, ficam admirados como um tema pode ser abordado por tantos professores e sempre de forma diferente.

Agora a nível de resultados é que não sei, tenho dúvidas!

Não estou a dizer que sim ou que não, a pauta pode não ser reveladora de muitas competências que ficarão, ou não, na estrutura cognitiva dos alunos. Os verdadeiros resultados não serão vistos a curto prazo.

E1.4 – Considera que a implementação do PAFC induziu o Agrupamento a uma maior reflexão da sua organização curricular? Porquê?

E7 – Este ano já há DAC, já há horas para reuniões nos horários, logo, penso que a resposta terá

que ser sim.

F – PAFC como motor de mudança

F1 – Identificar desafios que nasceram deste novo olhar sobre o currículo

F1.1 – O que retira desta experiência?

E7 – Não tenho certeza sobre o impacto deste projeto nas aprendizagens dos alunos.

Os critérios de avaliação poderão não ter estado ajustados, plenamente, ao projeto. A necessidade de repensar os critérios de avaliação será, possivelmente, uma coisa a retirar desta experiência como sendo algo que teremos que melhorar.

Chegámos a falar em criar, dentro dos critérios de avaliação da disciplina, algo para a avaliação específica do projeto... mas também não sei se será o caminho correto... o projeto durou duas ou três semanas apenas... olha, não tenho certezas de como se deveria fazer, mas sei que se deveria pensar conjuntamente sobre o assunto, isso sim! Este ano continua a não haver distinção do projeto dentro dos critérios... não sei se é correto ou não, como te digo!

F1.2 – Se voltasse hoje a percorrer o caminho o que alteraria?

E7 – Teria alterado apenas pequenas coisas que nada interferem com a aprendizagem. Por exemplo, traria uma aparelhagem melhor (minha, claro!) para certas atividades. No ano passado deixei essa parte para que estava a organizar e depois as colunas quase não davam som nenhum, não tinha qualidade, mas são “coisinhas” deste tipo...

Outra pequena coisa foi que este ano, por exemplo, ao invés de todos construírem o mesmo tipo de instrumento para o dia Olímpico já houve a construção de três tipos de instrumentos diferentes o que permitiu a polirritmia que ajudará no sexto ano.

Portanto, nada de estruturante, apenas apontamentos.

F1.3 – Considera que trabalhar o currículo de forma mais flexível poderá ser uma cultura de escola no seu agrupamento a médio longo prazo?

E7 – Penso que é possível... penso que sim.

F1.4 – Considera necessária a mudança de paradigma em relação à gramática escolar existente em Portugal? Explique.

E7 – É muito necessária mas é complicadíssima, a teoria avança muito depressa e a prática não, é muito lenta a mudar.

É muito difícil inserir ideias novas, é difícil mobilizar as pessoas a trabalhar de forma diferente e isto é válido não só para esta escola, para este AE mas para a escola enquanto instituição.

F1.5 – O PAFC poderá ser uma via de mudança das práticas pedagógicas nas escolas?

E7 – Talvez, de forma gradual, de forma lenta.

Entrevista – E8

A - Dados gerais sobre a dimensão académica e profissional dos entrevistados
A 1- Percurso Académico
A 1.1 – Qual a sua formação inicial? E8 – Licenciatura em Educação Física
A 1.2 – Em que instituição realizou a sua formação inicial E8 – Instituto Superior de Educação Física de Lisboa, ISEF
A 1.3 – Em que ano concluiu a sua formação inicial? E8 – Acabei em 1981
A 1.4 – Realizou formação académica posterior? Se sim, qual? Em que instituição? Em que ano concluiu? E8 – Mestrado em Gestão e Administração Escolar, Universidade da Estremadura, em 2001
A 2- Percurso Profissional
A 2.1 – Há quantos anos leciona E8 – Já lá vão 36 anos
A 2.2 – Em que grupo(s) de recrutamento já lecionou? E8 – Somente no grupo 260
A 2.3 – Há quantos anos leciona neste Agrupamento de Escolas? E8 – Estou aqui neste AE há 6 anos
A 2.4 – Em que grupo(s) de recrutamento já lecionou neste Agrupamento de Escolas? E8 – Sempre no 260
A 2.5 – Que cargos já desempenhou ao longo da sua carreira? E8 – Diretor de turma, Delegado de grupo, Subdiretor da Direção
A 2.6 – Que cargos desempenhou no ano letivo 2017-2018? E8 – Diretor de Turma de 6º ano e Delegado de Grupo
B – Nível de participação/envolvimento dos docentes na tomada de decisão em participar no PAFC e suas expectativas.
B 1 – Conhecer o nível de participação/envolvimento dos docentes na tomada de decisão em participar no PAFC e suas expectativas.
B 1.1 – Como tomou conhecimento do PAFC? E8 – Creio que foi pelas vias institucionais, pela direção do agrupamento, já não me lembro em que tipo de reunião, se geral, se de departamento... isso já não sei, mas pela direção certamente.
B 1.2 – Os docentes intervenientes no PAFC foram auscultados aquando da tomada de decisão de participação no mesmo?

E8 – Transmitiram-nos que havia intenção de o agrupamento participar neste novo projeto e se os professores estrariam eventualmente, motivados para isso.

Não quero ser injusto mas não me lembro de nos terem perguntado se queríamos ou não, foi só informarem-nos que estavam potencialmente interessados e qual o nosso feedback, mas não no sentido de podermos ter peso na escolha do agrupamento.

B 1.3 – Considera que a auscultação prévia dos membros participantes num projeto é um fator que pode influenciar o desenvolver do mesmo? Porquê?

E8 – Não, acho que não, a partir do momento em que entrámos no projeto já não havia recuos. Agora a questão não eram mais se participávamos ou não, era de que forma participar.

B 1.4 – Foram desenvolvidos momentos de motivação/apropriação inicial dos docentes participantes por parte do agrupamento?

E8 – Foi-nos transmitido, quer através da documentação que existia quer através de reuniões iniciais de ano letivo.

B 1.5 – Na etapa inicial da construção/génese do PAFC do seu agrupamento, considera que foi suficientemente esclarecido sobre o mesmo?

E8 – Mais ou menos, mais ou menos! Nós apercebíamos-nos que isto era uma coisa mais ou menos do género da área escola e também ao ler os documentos também sabíamos que era um projeto que não abrangeria todo o ciclo agora não sabia era se podia só abranger uma ou duas disciplinas ou se tinha que abranger todas as disciplinas de um determinado ano, neste caso o 5º ano. Esta dificuldade, confesso que a senti.

Mas penso que esta dúvida não era só minha, ou só nossa aqui, era uma dúvida de muitos colegas em muitas outras escolas que participaram no projeto-piloto, tal como me vim a aperceber.

B 1.6 – Sentia-se conhecedor da visão/propósitos/legislação subjacente ao PAFC?

E8 – Era minimamente conhecedor, sim. O agrupamento deu-nos essa informação.

B 1.7 – Sentia-se motivado a participar?

E8 – Sentia, pois o tema em si dizia-me algo.

B 1.8 – Que expectativas tinha inicialmente?

E8 – Houve aqui um elemento aglutinador, que foi a minha colega de Educação Física, que conseguiu mobilizar os colegas das outras disciplinas e concessionou o que iríamos fazer aqui no agrupamento. Conseguiu motivar os professores das disciplinas todas envolvidas e montou a estrutura “3d” do projeto.

E se não fosse este colega ter encabeçado este processo, de o coordenar, nós certamente que o faríamos mas com mais dificuldade, claramente.

C – Nível de acompanhamento interno/externo ao longo da implementação do PAFC
C 1 – Conhecer o nível de acompanhamento interno/externo dos docentes ao longo do processo de implementação do PAFC
C1.1 – A quem, ou a que estrutura do Agrupamento de Escolas, considera dever estar alocada a responsabilidade de coordenar internamente o PAFC?
<p>E8 – Acho que isto é muito do perfil das pessoas porque é pá, os professores estão cheios de trabalho e cheios de burocracia, cada vez mais e não acredito que alguns, ou muitos, tenham, já nem digo capacidade mas motivação para mais uma tarefa que reúna mais burocracia à volta de si.</p> <p>Deverá ser uma equipa constituída por pessoas que estejam motivadas, isto para mim, é fundamental.</p> <p>E claro, têm que ter no seu horário a possibilidade correspondente de desenvolver esse trabalho, estou a falar em horas, claramente!</p>
C1.2 – Foram criadas equipas internas de coordenação/acompanhamento do processo?
<p>E8 – Não, não foram criadas equipas internas, como disse anteriormente, foi a nossa colega que de forma natural e com a nossa aceitação liderou todo o processo.</p>
C1.3 – Com que frequência interagiram as equipas internas criadas com os docentes a desenvolver o PAFC?
<p>E8 – Apesar de não haver essas equipas formais nós reunimos informalmente e conversamos muito uns com os outros nos intervalos e na sala de professores sempre que necessário. Como diz o ditado, <i>“mais faz quem quer que quem pode.”</i></p>
C1.4 – Em que sentido considera que a existência deste acompanhamento interno poderia ser potenciador do projeto que os docentes estavam a desenvolver?
<p>E8 – A existência de equipas internas pode potenciar, e muito, o trabalho se forem equipas constituídas por elementos que se revejam e tenham condições para o fazer, como disse anteriormente.</p>
C1.5 – Que impacto considera ter tido o acompanhamento externo do processo no desenvolvimento do mesmo.
<p>E8 – Eu acho que não fez diferença porque isto estava bem montado, bem articulado e até surpreendemos a equipa da DGEstE pela experiência positiva que estávamos a ter.</p>
D – Constrangimentos/ameaças sentidos na implementação do PAFC
D1 – Identificar constrangimentos/ameaças sentidos na implementação do PAFC
D 1.1 – Identifique os constrangimentos que existiram ao nível do trabalho docente.
<p>E8 – Constrangimentos que eu senti, em termos de agrupamento, já não me vou cingir a esta</p>

escola, foi em termos de motivação de algumas pessoas e depois a questão do tempo para desenvolver este projeto.

Um constrangimento externo ao agrupamento foi o facto de este projeto dever ter tido um tempo de preparação prévio para as pessoas serem realmente preparadas para as mudanças que iriam acontecer e “aquilo” apareceu quase de repente e isso fez com que algumas pessoas se sentissem um pouco constrangidas, foi do tipo, estás num palco e dizem-te “*estejam preparados que daqui a 1 minuto as cortinas abrem-se e acendem-se as luzes!*” quando ainda nem viste bem o texto que tens que falar.

D 1.2 – Identifique os constrangimentos que existiram ao nível do desenvolvimento curricular e pedagógico.

E8 – Da minha experiência aqui acho que não houve grandes constrangimentos a nível pedagógico, pois quando se avançou para “isto” os professores nas suas disciplinas viram logo como poderiam contribuir para o bolo, foram logo ver quais e como é que os seus conteúdos poderiam ser trabalhados à luz deste tema aglutinador, tendo sido a disciplina de HGP que foi a primeira e partir da qual a malha se construiu, pois foi para este tema específico dos jogos Olímpicos e se falava na HGP sobre a Grécia Antiga e a partir daí... tudo se fez. As pessoas pegaram nos seus conteúdos e adaptaram-nos temporalmente.

D 1.3 – Explique de que forma os docentes conduziram a sua ação face aos constrangimentos encontrados no processo.

E8 – Acho que os constrangimentos encontrados não foram castradores, os colegas conseguiram sempre ultrapassá-los. Aqui as coisas funcionaram bem pois não houve um excesso de reuniões de preparação, não sofremos de “reunite aguda”, pois são tantas as reuniões que as pessoas já têm que esse facto já foi bom e por isso tudo se encarou de forma mais positiva e mais facilmente se ultrapassaram pequenas e pontuais situações do dia a dia.

E – Potencialidades do PAFC

E1 – Identificar de potencialidades/oportunidades criadas com o PAFC

E1.1 – Que alterações trouxe o PAFC à prática pedagógica dos docentes?

E8 – As disciplinas deixaram de trabalhar isoladamente, pelo menos nos conteúdos referentes ao projeto.

E1.2 – Que potencialidades/oportunidades poderá um currículo mais flexível apresentar aos docentes?

E8 – Esta forma de trabalhar mais do que ser boa por ser colaborativa e podermos falar sobre práticas de sala de aula, deu-nos a oportunidade de conhecermos um pouco aquilo que já deveríamos conhecer, nem que fosse só pela rama mas deveríamos conhecer, que são os programas das outras disciplinas.

Por vermos o que cada um fez na sua disciplina ao longo do projeto acabou por nos mostrar um pouco o mundo curricular do outro e até houve expressões do tipo: “ah, tu ensinas isso neste

ano! Boa eu também...” isto ou aquilo... ou “ah! Eu não sabia que tu ensinavas isto, se eu soubesse já podíamos ter pensado em algo juntos!”

E1.3 – Que potencialidades/oportunidades poderá um currículo mais flexível apresentar aos alunos?

E8 – Os alunos gostaram bastante e os pais também, tivemos muito bom feedback dos pais no Dia Olímpico e ao longo do projeto também, pois os pais também foram chamados a desenvolver algumas atividades com eles.

Mas os alunos, notou-se bem, que estavam entusiasmados com o projeto, gostavam das aulas e achavam engraçado que os professores da disciplina X afinal até sabiam umas coisas da disciplina Y e que os conteúdos começados a trabalhar na disciplina A continuavam a ser abordados na disciplina B ainda que com uma perspectiva diferente.

Para eles foi bom e se continuassem a ter, a partir do 5º ano, sempre a oportunidade de trabalhar assim, em projetos ou não, mas em algo que se desenrolasse até durante mais tempo ao longo do ano letivo, algo com uma duração temporal maior, de certeza que as competências que eles desenvolveriam seriam diferentes das de um alunos que passam 80% do seu tempo sentados numa cadeira a ouvir falar um professor, é que não tenho dúvida nenhuma! Seria mais pro-ativos, mais curiosos, mais cultos, mais tolerantes... muitas coisas...

Trabalhariam muitas competências sociais e não só académicas.

E1.4 – Considera que a implementação do PAFC induziu o Agrupamento a uma maior reflexão da sua organização curricular? Porquê?

E8 – Eu acho que houve essa preocupação por parte do agrupamento, da direção do agrupamento, agora não sei se isso se reflete em algo concreto, nomeadamente, por exemplo, a nível dos horários dos professores, não sei se foi possível operacionalizar essa preocupação na atribuição de horas para a planificação, preparação e desenvolvimento de atividades e práticas pedagógicas diferentes no habitual, pois mudar práticas leva, literalmente, tempo!

F – PAFC como motor de mudança

F1 – Identificar desafios que nasceram deste novo olhar sobre o currículo

F1.1 – O que retira desta experiência?

E8 – Os alunos entenderam que todas as suas disciplinas estavam a trabalhar em conjunto e digamos que os alunos, em relação a outros anos ou a eventuais projetos que tenham ocorrido anteriormente, com este projeto, por ser aglutinador, estiveram mais motivados.

Agora o que retiro desta experiência em termos de sucesso das aprendizagens, pois este projeto surge legalmente como forma de melhorar as aprendizagens dos alunos, o que retiro é que não sei se se poderá atribuir ao projeto qualquer alteração que possa ter ocorrido nesse campo, pois o projeto durou pouco tempo para poder ter essa expressão.

F1.2 – Se voltasse hoje a percorrer o caminho o que alteraria?

E8 – Essa pergunta é assim... nós estamos a repetir o projeto no 5º ano, no 6º não, o 6º trabalhou os Jogos Olímpicos no ano anterior e este ano está a trabalhar o tema: Eu e a minha Freguesia, mas no 5º ano deste ano voltámos ao mesmo tema e até agora ainda não mudei grande coisa... não sei por isso que responda! Para já não há grandes ou nenhuma mudanças significativas na minha disciplina.

F1.3 – Considera que trabalhar o currículo de forma mais flexível poderá ser uma cultura de escola no seu agrupamento a médio longo prazo?

E8 – Acho que sim, e a minha experiência diz-me isso, os professores trabalham de forma articulada dentro do seu grupo disciplinar mas fora dele, em conselho de turma não! Pode haver uma experiência ou outra mas no geral não é uma prática e isso deveria ser profundamente alterado. Cada vez faz mais sentido o trabalho articulado ao nível de conselho de turma, do grupo de alunos que temos à nossa frente, ou até ao conselho de ano, se existirem poucas turmas e os docentes forem poucos.

F1.4 – Considera necessária a mudança de paradigma em relação à gramática escolar existente em Portugal? Explique.

E8 – A questão que vejo é a seguinte o projeto está a decorrer agora pelo segundo ano, mas pela primeira vez em todas as escolas, pois no ano passado foram só algumas que pertenceram ao piloto.

A conclusão que tiro é que ainda muito pouco se fez e pouco se mudaram as práticas, mas que é necessário mudar é! Agora a mudança acontece, e acontecerá, sempre a ritmos diferentes de escola para escola, de ano para ano e de turma para turma, tenho a certeza.

Mas é necessário que aconteça essa mudança porque o público-alvo já não é o mesmo de há anos atrás.

Outros fatores que influenciam a mudança prendem-se com as próprias direções e órgãos intermédios, que, dependendo das suas filosofias podem influenciar quem está no terreno a percorrer caminhos totalmente diferentes.

Nas mudanças de paradigma, se o coração está na sala de aula e nas decisões que os professores no terreno tomam no dia-a-dia não podemos esquecer, acho eu, que as decisões tomadas pelas lideranças de topo e intermédias dentro de um agrupamento também podem fazer, e fazem, toda a diferença.

F1.5 – O PAFC poderá ser uma via de mudança das práticas pedagógicas nas escolas?

E8 – Acho que sim, tenham as escolas e os professores noção de que é necessária a mudança e queiram eles fazê-la.

Entrevista – E9

A – Dados gerais sobre a dimensão académica e profissional dos entrevistados
A 1 – Percurso Académico
A 1.1 – Qual a sua formação inicial? E9 – Design de Produção Visual.
A 1.2 - Em que instituição realizou a sua formação inicial E9 – No IADE, Faculdade de Design, Tecnologia e Educação.
A 1.3 – Em que ano concluiu a sua formação inicial? E9 – Conclui em 1982.
A 1.4 – Realizou formação académica posterior? Se sim, qual? Em que instituição? Em que ano concluiu? E9 – A formação posterior que fiz foi a licenciatura. Tinha um curso que me dava habilitação suficiente e depois é que fiz a licenciatura. Licenciiei-me só em 2004-2005.
A 2 – Percurso Profissional
A 2.1 – Há quantos anos leciona E9 – Leciono há 35 anos.
A 2.2 – Em que grupo(s) de recrutamento já lecionou? E9 – Só no 240.
A 2.3 – Há quantos anos leciona neste Agrupamento de Escolas? E9 – Aqui, há 20 anos.
A 2.4 – Em que grupo(s) de recrutamento já lecionou neste Agrupamento de Escolas? E9 – Sempre no 240, como disse.
A 2.5 – Que cargos já desempenhou ao longo da sua carreira? E9 – Já fui delegada de grupo, coordenadora de departamento e membro do conselho geral.
A 2.6 – Que cargos desempenhou no ano letivo 2017-2018? E9 – Nesse ano era diretora de turma de 5º ano.
B – Nível de participação/envolvimento dos docentes na tomada de decisão em participar no PAFC e suas expectativas.
B 1 – Conhecer o nível de participação/envolvimento dos docentes na tomada de decisão em participar no PAFC e suas expectativas.
B 1.1 – Como tomou conhecimento do PAFC? E9 – Ouvi falar neste projeto de flexibilidade numa reunião de grupo e nos conselhos de turma.
B 1.2 – Os docentes intervenientes no PAFC foram auscultados aquando da tomada de

decisão de participação no mesmo?

E9 – Se foram auscultados não sei, eu estive um ano fora do agrupamento e no ano em que regresso é o ano em que entramos neste projeto. Os colegas poderão ter sido auscultados no final desse ano em que não estive, não sei, por acaso nunca perguntei isso a ninguém e por isso não sei responder. O que posso dizer é que a mim, no início do ano quando regresso, já era um dado adquirido.

B 1.3 – Considera que a auscultação prévia dos membros participantes num projeto é um fator que pode influenciar o desenvolver do mesmo? Porquê?

E9 – Sim, sem dúvida. Se as pessoas forem ouvidas é logo diferente. Saber que a nossa opinião conta faz toda a diferença até porque somos nós que estamos no terreno com os alunos.

Temos que ver de uma vez por todas que os resultados das escolas podem depender das decisões que as direções tomam, sem dúvida, mas dependem muito mais do que os professores fazem na sala de aula e se não fizer sentido para eles, ou se eles não virem a necessidade de tal “coisa” o entrar no projeto X ou Y nunca passará de mais uma “moda” que vem mas logo vai!

B 1.4 – Foram desenvolvidos momentos de motivação/apropriação inicial dos docentes participantes por parte do agrupamento?

E9 – Houve reuniões em que se falou desse assunto, foram mais momentos de apropriação do que propriamente de motivação, mas sim, não posso dizer que não houve nada.

B 1.5 – Na etapa inicial da construção/génese do PAFC do seu agrupamento, considera que foi suficientemente esclarecido sobre o mesmo?

E9 – Sim, dentro do pouco que se sabia à data, sim!

Procurei também informar-me com colegas em conversas informais na sala de professores pensava que sim, mas depois comecei-me a aperceber de diferenças ao longo do caminho, achava inicialmente que era mais do género da área escola do que o que era.

B 1.6 – Sentia-se conhecedor da visão/propósitos/legislação subjacente ao PAFC?

E9 – Da legislação sim!

Em relação à visão ou propósitos, como já disse anteriormente, pensei, quer dizer, pensámos todos nós, que seria algo muito na onda da Área-Escola, de trabalhar colaborativamente em projeto...(pausa) mas depois começamos a ver diferenças, na área escola trabalhava-se qualquer tema e aqui era suposto que se trabalhassem especificamente os conteúdos do 5º ano, quer se optasse por ter tema ou não, ou por se trabalhar com a metodologia de projeto, ou não.

B 1.7 – Sentia-se motivado a participar?

E9 – Sim, acho que sim. Os colegas estavam todos também mais ou menos motivados o que acaba por motivar quem ainda não estava.

Também tenho que dizer, pois é verdade, que tivemos uma colega que nos levou a todos com a

sua motivação natural e que ela sim foi a raiz desta árvore.

B 1.8 – Que expectativas tinha inicialmente?

E9 – Pensei que iria correr bem, mas como era o primeiro ano ia com curiosidade, mas todos queriam que corresse bem.

C – Nível de acompanhamento interno/externo ao longo da implementação do PAFC

C 1 – Conhecer o nível de acompanhamento interno/externo dos docentes ao longo do processo de implementação do PAFC

C1.1 – A quem, ou a que estrutura do Agrupamento de Escolas, considera dever estar alocada a responsabilidade de coordenar internamente o PAFC?

E9 – Eu diria que provavelmente seria a direção, ou pelo menos teria membros da mesma.

C1.2 – Foram criadas equipas internas de coordenação/acompanhamento do processo?

E9 – Não, nesse ano não havia equipa nenhuma. Este ano já há mas no primeiro ano não.

C1.3 – Com que frequência interagiram as equipas internas criadas com os docentes a desenvolver o PAFC?

E9 – Apesar de não haver equipa fomos reunindo informalmente e depois fazíamos registos de algumas das decisões e das medidas tomadas nesses momentos em atas dos conselho de turma, quando eles aconteciam.

C1.4 – Em que sentido considera que a existência deste acompanhamento interno poderia ser potenciador do projeto que os docentes estavam a desenvolver?

E9 – Nós organizámo-nos muito bem e por isso não sentimos a falta dessa equipa.

Não quero dizer que se ela existisse não tive sido bom... (pausa) ou não tivesse sido mesmo até melhor, não sabemos!

O que sabemos é que, mesmo sem ela, correu tudo bem! Não foi perfeito mas correu bem pois estávamos motivados e concluo que isso vale mais que ter uma equipa.

C1.5 – Que impacto considera ter tido o acompanhamento externo do processo no desenvolvimento do mesmo.

E9 – Havia, dentro do agrupamento, quem dissesse que o projeto não pressupunha nada do que estávamos a fazer, que não era nada disso!

Apesar de achamos que estávamos a fazer bem, ouvir estes comentários, para além de não ser nada agradável, dava-nos também alguma insegurança, mas mesmo assim, por termos tido o apoio uns dos outros internamente, continuámos no nosso caminho.

Quando houve a primeira reunião com a equipa externa e apresentámos o nosso trabalho e esta equipa disse que sim, que este poderia ser um caminho, isso sossegou-nos muito.

Foi como que um validar do que estávamos a fazer e o mostrar aos colegas que estávamos a pensar e a agir bem.

Também ouvir os outros agrupamentos que estavam nesta reuniões foi muito bom, pois vimos

outras formas de abordar o projeto e vimos que dúvidas todos têm e que não eramos só nós.

D – Constrangimentos/ameaças sentidos na implementação do PAFC

D1 – Identificar constrangimentos/ameaças sentidos na implementação do PAFC

D 1.1 – Identifique os constrangimentos que existiram ao nível do trabalho docente.

E9 – Sinceramente, constrangimentos efetivos ao trabalho docente dentro do grupo que estava a desenvolver o projeto não senti!

Nunca senti que havia quem não quisesse participar ou trabalhar com os colegas.

Mas, talvez, se tivéssemos tido mais tempo para pensar e trabalhar conjuntamente isso pudesse ter sido melhor.

Fizemos muitas horas por carolice. Não foi só nas horas que temos que se pensou, fez e avaliou o trabalho todo! Nem pensar!

Os horários devem contemplar que trabalhar desta forma requer mais tempo, mudar as práticas requer mais tempo do que fazer como sempre fizemos e por isso talvez esse pudesse ter sido um constrangimento, o tempo!

D 1.2 – Identifique os constrangimentos que existiram ao nível do desenvolvimento curricular e pedagógico.

E9 – Todos fomos logo, claro que cada um ao seu ritmo, todos fomos logo vendo como poderíamos integrar os nossos programas dentro do tema que foi sugerido pela equipa da educação física que foi o tema dos Jogos Olímpicos.

Começámos logo a pensar em estratégias pedagógicas para o fazer, como é que a disciplina X e a Y podiam abordar este ou aquele aspeto que se identificaram como iguais ou semelhantes... sei lá, fomos logo pensando em como fazer e nunca senti que houvessem constrangimentos ao desenvolvimento do currículo ao longo do processo.

Senti sim constrangimentos ao meu trabalho, em relação à organização do mesmo e às práticas pedagógicas adotadas, por de outros colegas fora da equipa, de outros anos de escolaridade e mesmo de outras escolas do agrupamento quando nos diziam, sempre que falávamos com eles informalmente sobre o que estávamos a fazer no 5º ano.

De forma sistemática era-nos dito que estávamos errados no que estávamos a fazer pois o projeto não era nada disso, mas felizmente a equipa externa sossegou-nos.

D 1.3 – Explique de que forma os docentes conduziram a sua ação face aos constrangimentos encontrados no processo.

E9 – Foram sempre encarados como forma de evoluir, como oportunidades de pensar mudar e crescer, mas lá está, como já disse, internamente poucos constrangimentos tivemos, o ruído foi todo mais externo.

E – Potencialidades do PAFC

E1 – Identificar de potencialidades/oportunidades criadas com o PAFC

E1.1 – Que alterações trouxe o PAFC à prática pedagógica dos docentes?

E9 – Talvez o fazer com que trabalhássemos mais com o outro. Talvez essa tenha sido a maior alteração, que seria bom se pudesse continuar.

E1.2 – Que potencialidades/oportunidades poderá um currículo mais flexível apresentar aos docentes?

E9 – Como disse o trabalho com o outro, a cooperação e a articulação. Agora existe legalmente a possibilidade de podermos trabalhar uns com os outros, pena é que os horários, tal como disse anteriormente, não permitam que haja tempo para se pensar mesmo a sério em como fazê-lo.

Se os horários contemplarem tempos comuns, não só de preparação mas também em contexto de sala de aula para a realização das tarefas de forma colaborativa, aí sim, dá-se um grande passo em frente... oportunidades podem ser muitas se os docentes quiserem, o que aqui até é o caso, mas o tempo, ou falta dele, tudo pode matar.

E1.3 – Que potencialidades/oportunidades poderá um currículo mais flexível apresentar aos alunos?

E9 – Acho que a riqueza está na possibilidade de um conteúdo poder ser abordado de diferentes formas e por diferentes professores, o que para eles é uma novidade!

Muitas vezes quando se ensinava um determinado conteúdo que mexia com conhecimentos de outra disciplina se dizia “ah isso é na matemática, aqui não é assim”, dando uma ideia errada aos alunos que o mesmo fenómeno ou facto eram factos diferentes.

Por exemplo, já há muitos anos, o mais caricato com o qual já me deparei foi uma situação de um menino do 2º ciclo pensar que tinham existido em Portugal duas grandes revoluções, que por coincidência teriam sido as duas num dia 25 de abril e isto porque em HGP tinham falado sobre a revolução e em Português tinham lido uns textos sobre o tema e apesar deles terem dito a professora de HGP que já sabiam da existência dessa revolução pois já tinham lido uns textos sobre isso em Português a professora terá desvalorizado dizendo algo como, “isso agora não tem nada a ver com o que estamos a falar” o que levou esta criança a pensar que seriam episódios diferentes... (risos de tristeza) meu deus...

E1.4 – Considera que a implementação do PAFC induziu o Agrupamento a uma maior reflexão da sua organização curricular? Porquê?

E9 – Alguma acho que sim. Nota-se nos horários que já há um pouco mais de tempo, alguns de nós têm horas de componente não letiva para desenvolvimento da flexibilidade.

F – PAFC como motor de mudança

F1 – Identificar desafios que nasceram deste novo olhar sobre o currículo

F1.1 – O que retira desta experiência?

E9 – Gostei muito que tivéssemos trabalhado todos à luz do mesmo tema. Foi interessante vê-lo a ser abordado de diferentes perspetivas.

F1.2 – Se voltasse hoje a percorrer o caminho o que alteraria?

E9 – Alterar, alterar, não alteraria nada! Apenas melhorava pequenos pormenores.

F1.3 – Considera que trabalhar o currículo de forma mais flexível poderá ser uma cultura de escola no seu agrupamento a médio longo prazo?

E9 – Sim, poderia. Pelo menos neste grupo de colegas aqui na escola do 2º ciclo poderia.

F1.4 – Considera necessária a mudança de paradigma em relação à gramática escolar existente em Portugal? Explique.

E9 – Claro, não podemos continuar a ter dois 25 de abril, por aí está tudo dito!

F1.5 – O PAFC poderá ser uma via de mudança das práticas pedagógicas nas escolas?

E9 – Não se a nível nacional as coisas tiveram o impacto esperado, por acaso ainda não me debrucei sobre os resultados do ano piloto que sei que já foram divulgados, mas aqui, na nossa escola, a lei como está permite fazer coisas que poderiam levar a uma mudança de práticas, por isso, acho que, se a nível nacional as coisas não andarem muito longe do que se passou aqui o PAFC poderá ser uma via, sim!

Entrevista – E10

A - Dados gerais sobre a dimensão académica e profissional dos entrevistados
A 1- Percurso Académico
A 1.1 – Qual a sua formação inicial? E10 – Arquitetura
A 1.2 – Em que instituição realizou a sua formação inicial E10 – Escola Superior de Belas Artes de Lisboa.
A 1.3 – Em que ano concluiu a sua formação inicial? E10 – Em 1974
A 1.4 –Realizou formação académica posterior? Se sim, qual? Em que instituição? Em que ano concluiu? E10 – Sim, Mestrado em dramaturgia e encenação na Universidade de Évora em 2010
A 2- Percurso Profissional
A 2.1 – Há quantos anos leciona E10 – 43 anos
A 2.2 – Em que grupo(s) de recrutamento já lecionou? E10 – 240
A 2.3 – Há quantos anos leciona neste Agrupamento de Escolas? E10 – 41
A 2.4 – Em que grupo(s) de recrutamento já lecionou neste Agrupamento de Escolas? E10 - 240
A 2.5 – Que cargos já desempenhou ao longo da sua carreira? E10 – Já desempenhei cargos de gestão, membro do CP, delegado disciplinar, diretor de turma, coordenador de diretores de turma, orientador de estágio, delegado sindical.
A 2.6 – Que cargos desempenhou no ano letivo 2017-2018? E10 – Delegado de grupo
B- Nível de participação/envolvimento dos docentes na tomada de decisão em participar no PAFC e suas expectativas.
B 1 – Conhecer o nível de participação/envolvimento dos docentes na tomada de decisão em participar no PAFC e suas expectativas.
B 1.1 – Como tomou conhecimento do PAFC? E10 – Tomei conhecimento deste projeto em reunião de grupo e de CT.
B 1.2 – Os docentes intervenientes no PAFC foram auscultados aquando da tomada de decisão de participação no mesmo?

E10 – Não sei dizer por todos, eu não fui, tomei conhecimento numa reunião, como vos disse, como um dado adquirido: “A escola vai participar no PAFC nos anos iniciais de ciclo” que no meu caso dizia-me respeito as turmas de 5º ano.

B 1.3 – Considera que a auscultação prévia dos membros participantes num projeto é um fator que pode influenciar o desenvolver do mesmo? Porquê?

E10 – Sim, sem dúvida. O querer fazer algo e perceber os seus contornos e também a sua necessidade faz toda a diferença e compromete mais ou menos os participantes com o processo e os resultados a alcançar.

B 1.4 – Foram desenvolvidos momentos de motivação/apropriação inicial dos docentes participantes por parte do agrupamento?

E10 – Momentos de apropriação talvez possamos dizer que sim, nas reuniões em que nos foi dado a conhecer o projeto acabámos por questionar alguns aspetos e acabámos por nos apropriar, um pouco, do que se pretendia.

Mas convém referir que ninguém sabia muito sobre o assunto, era tudo muito novo.

Momentos de motivação não posso dizer que tenham existido, fomos caminhando e sentindo-nos motivados, ou não, ao longo do processo.

B 1.5 – Na etapa inicial da construção/génese do PAFC do seu agrupamento, considera que foi suficientemente esclarecido sobre o mesmo?

E10 – Sim e não, sim porque dentro da escola nos foi dito o que se poderia dizer e não pois foi tudo muito rápido e tivemos pouco tempo para o arranque.

B 1.6 – Sentia-se conhecedor da visão/propósitos/legislação subjacente ao PAFC?

E10 – Acho que sim, tive que ... e apesar de ver nele alguns aspetos positivos, considero que o caminho não será este.

B 1.7 – Sentia-se motivado a participar?

E10 – Sempre trabalhei de forma articulada com alguns colegas, com aqueles com os quais os seus conteúdos a ensinar se cruzam com os meus EV e ET e com os quais sei ser possível fazer algum trabalho conjunto, até porque tive, nesse ano, uma colega em coadjuvação em sala de aula.

B 1.8 – Que expectativas tinha inicialmente?

E10 – Poucas, como disse antes. Questiono-me se a grande mudança que a escola necessita passa por aqui!? E respondo que sim, talvez! Mas apenas passa, esta mudança não é a mudança de fundo necessária, para mim esta mudança é apenas uma operação de cosmética o que se está a fazer o verdadeiro problema é mais profundo e está a montante.

C – Nível de acompanhamento interno/externo ao longo da implementação do PAFC

C 1 – Conhecer o nível de acompanhamento interno/externo dos docentes ao longo do

<p>processo de implementação do PAFC</p>
<p>C1.1 – A quem, ou a que estrutura do Agrupamento de Escolas, considera dever estar alocada a responsabilidade de coordenar internamente o PAFC?</p> <p>E10 – Provavelmente a direção.</p>
<p>C1.2 – Foram criadas equipas internas de coordenação/accompanhamento do processo?</p> <p>E10 – Não, o grupo do 5º ano acabou por ser espontaneamente coordenado por uma colega que pelas suas características o fez informalmente e que foi uma grande mais-valia para o grupo.</p>
<p>C1.3 – Com que frequência interagiram as equipas internas criadas com os docentes a desenvolver o PAFC?</p> <p>E10 – Não as equipas internas, pois estas não existiram formalmente, mas nós, docentes, reuníamos muito informalmente na sala de professores nos corredores falávamos muito e sendo poucos e conhecendo-nos muito bem tudo se torna mais fácil de acontecer.</p>
<p>C1.4 – Em que sentido considera que a existência deste acompanhamento interno poderia ser potenciador do projeto que os docentes estavam a desenvolver?</p> <p>E10 – No nosso caso particular não sei se potenciaria, ter um grupo que nos balizaria, que nos diria quando tínhamos que reunir, que nos iria acorrentar talvez tivesse tido o efeito contrário ao pretendido.</p> <p>Assim tudo o que aconteceu foi espontâneo e informal, mas aconteceu.</p>
<p>C1.5 – Que impacto considera ter tido o acompanhamento externo do processo no desenvolvimento do mesmo.</p> <p>E10 – Eu diria que as reuniões que ocorreram com elementos externos à escola não tiveram impacto algum no processo de desenvolvimento do mesmo, esses momentos eram mais de partilha sobre o que as várias escolas estavam a fazer e não tanto de as ajudar a fazer.</p>
<p>D – Constrangimentos/ameaças sentidos na implementação do PAFC</p>
<p>D1 – Identificar constrangimentos/ameaças sentidos na implementação do PAFC</p>
<p>D 1.1 – Identifique os constrangimentos que existiram ao nível do trabalho docente.</p> <p>E10 – No meu trabalho não senti, acabei por não fazer grande coisa de diferente do que faço normalmente.</p> <p>Talvez outros colegas, sim, tenham trabalhado de forma mais cooperativa do que habitualmente fazem.</p>
<p>D 1.2 – Identifique os constrangimentos que existiram ao nível do desenvolvimento curricular e pedagógico.</p> <p>E10 – A minha disciplina é sempre aplicável a algo. Os conhecimentos são palpáveis e não abstratos e os alunos estão habituados a fazer a ponte entre o que estão a aprender e o mundo em</p>

que vivem, esta é, para mim, a realidade das disciplinas de ET e EV conforme eu as leciono.

Por tal, não tive que desenvolver novas estratégias pedagógicas especificamente por causa da participação neste projeto ou de procurar pontos de confluência com outras disciplinas.

D 1.3 – De que forma os docentes conduziram a sua ação face aos constrangimentos encontrados no processo.

E10 – Pessoalmente não os senti, como já disse, mas muitas vezes os constrangimentos partem da falta de vontade de inovar, de procurar fazer de outra forma o que sempre se tem feito assim, mas também estamos a falar de uma classe profissional que se encontra desgastada e desacreditada a muitos níveis o que quer queiramos, quer não, se reflete, e muito, no nosso trabalho de sala de aula, mas considero que adotámos sempre uma postura positiva a cerca do assunto.

E – Potencialidades do PAFC

E1 - Identificar potencialidades/oportunidades criadas com o PAFC

E1.1 – Que alterações trouxe o PAFC à prática pedagógica dos docentes?

E10 – Tenho muita dificuldade em responder a essa questão! As práticas não se alteram assim de um momento para o outro, é algo que parte de dentro, do sentir essa necessidade ou vontade.

Eu acho que tem que se valorizar o papel do professor para que este se volte a entregar à sua missão, caso contrário, fazem-se apenas, como já disse anteriormente, pequenas operações de cosmética quando se necessita de uma cirurgia de fundo.

Por isso talvez as mudanças tenham sido muito poucas e temporárias. Vamos ver nos anos seguintes, se a política educativa continuar a apostar neste caminho como o caminho para o sucesso o que é que se vai alterando em termos de práticas pedagógicas. Para já penso que pouco ou nada está mudado.

E1.2 – Que potencialidades/oportunidades poderá um currículo mais flexível apresentar aos docentes?

E10 – Todas.

E1.3 – Que potencialidades/oportunidades poderá um currículo mais flexível apresentar aos alunos?

E10 – Todas também! Estejam os alunos despertos para a aprendizagem, e tal não depende apenas dos professores, mas estejam eles e todo um novo mundo de oportunidades se pode abrir.

E1.4 – Considera que a implementação do PAFC induziu o Agrupamento a uma maior reflexão da sua organização curricular? Porquê?

E10 – Não sei bem, uma coisa é certa, este ano já temos equipas de coordenação, que no caso do

5º e 6º ano talvez nem fossem necessárias, mas já existem!

Por ai talvez se possa pensar em maior organização, mas se vão ser um elemento facilitador ou não só se verá no final.

Por outro lado, no ano anterior tínhamos mais tempos conjuntos de componente não letiva que este ano, o que poderá não ser nada bom. Vamos ver!

F – PAFC como motor de mudança

F1 – Identificar desafios que nasceram deste novo olhar sobre o currículo

F1.1 – O que retira desta experiência?

E10 – Que as mudanças são complexas mas que acontecem se quem está no terreno as fizer acontecer, agora não se pode é esperar que sejam visíveis de um ano para o outro. No nosso grupo do 5º ano, por nós termos querido que acontecesse e termos tido um professor que nos agregou em torno deste PAFC, o projeto aconteceu.

Não foi perfeito, mas aconteceu, e os alunos que estão agora no 6ºano vê-se que há melhorias nestes em alguns aspetos, nomeadamente no espirito crítico e na capacidade de trabalhar em grupo (e não de brincar em grupo), já noutros grupos mais jusante no percurso escolar (7º e 10º ano) as coisas não aconteceram bem assim, ou não aconteceram de todo.

Logo, a legislação é a mesma, a direção é a mesma, o que mudou foi o grupo de docentes que está no terreno e a sua vontade e capacidade de fazer acontecer.

Isto é o que retiro, pode haver leis e direções de escolas mas se não houver professores que transformem teoria em ação, nada se faz.

F1.2 – Se voltasse hoje a percorrer o caminho o que alteraria?

E10 – Nada. Não estou a dizer que fizemos um caminho que foi perfeito, nada disso, mas não alterava nada. Aprendemos com o que fizemos melhor mas também, espero eu, com o que fizemos pior.

F1.3 – Considera que trabalhar o currículo de forma mais flexível poderá ser uma cultura de escola no seu agrupamento a médio longo prazo?

E10 – Talvez a pergunta mais difícil. Já creditei nisso em décadas passadas, mas estamos cada vez mais capitalizados, vivemos numa sociedade cada vez mais desprendida de valores que poderiam fazer com que a formação verdadeiramente holística do ser humano fosse uma realidade geral em todas as escolas.

E não estou a dizer que é a escola que tem culpa. Nada disso, nós escola estamos cada vez mais é desacreditados e, por tal, toda esta flexibilidade curricular que se está a colocar em cima da mesa talvez fosse melhor aproveitada se tivéssemos uma massa trabalhadora, crítica e pensante (os professores) acreditada na sociedade e na sua carreira.

Sem se estar motivado, se ser acreditado no que se faz, reconhecido enquanto classe profissional

muito dificilmente se tem ânimo e vontade para agarrar a mudança, lá existem pequenas ilhas como nós que até fazemos porque reunimos algumas condições favoráveis (sermos poucos, conhecermo-nos muito bem, e gostarmos de trabalhar uns com os outros) ou nada feito, basta olharmos para os grupos dos outros anos de PAFC do agrupamento, onde nada ou quase nada de passou.

F1.4 – Considera necessária a mudança de paradigma em relação à gramática escolar existente em Portugal? Explique.

E10 – Necessária sim, a muitos níveis.

F1.5 – O PAFC poderá ser uma via de mudança das práticas pedagógicas nas escolas?

E10 – Penso que apenas uma via, nada mais, não dará a resposta a todos os “males”.