

FLEXIBILIDADE CURRICULAR: A EMERGÊNCIA DE NOVOS DESAFIOS AO MODELO ORGANIZACIONAL DA ESCOLA – UM ESTUDO DE CASO

Trabalho de Projeto

Adelino João Marques Coelho Gil

Trabalho realizado sob a orientação de

Prof.^a Doutora Maria Antónia Belchior Ferreira Barreto

Leiria, setembro, 2018

Mestrado em Ciências de Educação – Gestão Escolar

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

AGRADECIMENTOS

No final deste trabalho de investigação muitas são as pessoas a quem devo os meus sinceros agradecimentos.

Tive o privilégio de não sentir o que muitos afirmam, que uma investigação é uma caminhada muito solitária. Estive rodeado de pessoas que orientaram a construção do discurso desta tese e que contribuíram para a formação das minhas ideias e convicções. A reflexão conjunta, a discussão e a partilha foram uma constante.

Agradeço à minha orientadora Doutora Antónia Belchior, pela sua perseverança e empenho em estimular, em todos que com ela se cruzam nestas caminhadas, a procura e a partilha de novos conhecimentos. Sempre disponível para nos ouvir e sobretudo para nos motivar a crescer e a contagiar os outros, promovendo uma inter-relação entre quem quer saber e quem tem para dar, dentro de um espírito de companheirismo e amizade.

Agradeço a todos os intervenientes do Agrupamento de Escolas que se disponibilizaram para responderem aos inquéritos, entrevistas e para fornecer todas as informações necessárias à nossa investigação.

Agradeço à minha família por toda a compreensão, disponibilidade e carinho com que me apoiaram em todos os momentos.

Termino agradecendo a todas as pessoas que se cruzaram comigo neste percurso e que, de certa forma, também contribuíram com as suas influências.

RESUMO

O presente trabalho de investigação emerge no seio do Despacho n.º 3721/2017, de 3 de maio, que reconhece a capacidade de as escolas se auto-organizarem para dar resposta às suas necessidades concretas, numa lógica de mudança *bottom-up*. O mesmo normativo legal determina a realização de projetos-piloto de inovação pedagógica (P-PIP), orientados para a adoção de medidas que, promovendo a qualidade das aprendizagens, permitam uma efetiva eliminação do abandono e do insucesso escolar em todos os níveis de ensino.

A rigidez da gramática escolar e a sua compartimentação na organização dos processos de ensino dos alunos como se fossem um só, não se coadunam com uma conceção de escola que vê o sucesso escolar como a sua condição natural. Muito pouco tem vindo a mudar, na generalidade das escolas, na forma como dividem o tempo e os espaços escolares, como agrupam os alunos e os distribuem por diferentes professores, como dividem o conhecimento em disciplinas e como avaliam os alunos com vista, quase única e exclusivamente, à atribuição de classificações.

A sustentabilidade de um ensino que se pretende com qualidade, num contexto em que domina a diversidade e um currículo nacional que persiste uniforme, “pronto-a-vestir de tamanho único”, obriga à implementação de novas práticas de gestão curricular, nomeadamente a sua flexibilização. Esta e outras formas de como gerir o currículo potenciam enormes desafios, mas é o garante de que outra escola é possível.

Neste âmbito, o estudo que aqui se apresenta tem como principal finalidade conhecer o processo de implementação do projeto piloto de inovação pedagógica (P-PIP) e averiguar se a sua sustentabilidade está associada à mudança de algumas variáveis da “gramática escolar tradicional”.

Assim, é imperativo ir ao encontro de equilíbrios mobilizadores de novas formas de organizar e agrupar os alunos e os docentes, de gerir o currículo, e de integrar neste complexo e multirregulado processo soluções locais pensadas pela escola, em articulação com vários agentes educativos, e nisso residirá, provavelmente, algumas das chaves do processo educacional e dos seus desafios futuros.

Tratou-se de um estudo de caso, desenvolvido num Agrupamento de Escolas do distrito de Leiria, um dos seis agrupamentos envolvidos no projeto P-PIP. Teve como participantes o diretor do Agrupamento e os professores que lecionam o quinto ano de escolaridade.

Delineámos uma metodologia mista de investigação, fazendo recurso à entrevista, ao questionário e à análise documental como técnicas de recolha de dados.

Os resultados do estudo apontam no sentido do rompimento com a gramática escolar tradicional, ou seja, a alteração de um conjunto de regras e variáveis que habitualmente estruturam o modo de ensinar e fazer aprender os alunos.

O conceito de flexibilidade curricular é assumido pela generalidade dos professores inquiridos e aparece associado a estratégias inovadoras nos domínios pedagógico, curricular e organizacional, assentes numa lógica interna colaborativa e de articulação com a comunidade.

Palavras-chave: Organização escolar, Flexibilidade curricular, Inovação educativa, Diferenciação pedagógica.

ABSTRACT

The present research work emerges within the Despacho n.º 3721/2017, de 3 de maio, which recognizes the ability of schools to organize themselves to meet their concrete needs in a logic of “bottom-up” change. The same legal regulation determines the implementation of pilot projects of pedagogical innovation (“projetos-piloto de inovação pedagógica” – the so called P-PIP), oriented to the adoption of measures that, by promoting the quality of learning, allow an effective elimination of school dropout and school failure at all levels of education.

The rigidity of school grammar and its compartmentalization in the organization of students' teaching processes, as if they were only one, do not fit in with a school conception that perceives school success as its natural condition. Very little has changed, in most schools, in the way time and school spaces are organized and in the way students are grouped and distributed by different teachers. Very little has changed in how knowledge is divided in school subjects, and how students are evaluated, mainly with the unique goal of the assignment of school marks.

The sustainability of quality education, in a context in which diversity is dominant and there is a national curriculum that remains uniform in a "one-size-fits-all ready-to-wear" format, requires the implementation of new curricular management practices that focus on flexibility. This and other ways of managing the curriculum are enormous challenges, but it is the guaranty that another type of school is possible.

In this context, the main purpose of this study is to know the process of implementing the pilot project of pedagogical innovation (P-PIP) and to verify that its sustainability is associated with the change of some variables of "traditional school grammar".

Thus, it is imperative to find mobilizing balances of new ways of organizing and grouping students and teachers and new ways of managing the curriculum. It is very important to integrate, in this

complex and multi-regulated process, local solutions thought by the school, in articulation with various educational agents that will probably have some of the keys to the educational process and its future challenges.

This research work was a case study, developed in a group of schools of the district of Leiria, one of six groups of schools that participated in the P-PIP project. It had, as participants, the headmaster of this group of schools and the teachers who teach the fifth year of schooling.

We outlined a mixed methodology of investigation, making use of the interview, the questionnaire and the documentary analysis as techniques of data collection.

The results of the study point to the break with traditional school grammar, that is, the change of a set of rules and variables that usually structure the way teaching is done and the way students are taught to learn.

The concept of curricular flexibility is perceived by the generality of the interviewed teachers and it is associated with innovative strategies in the pedagogical, curricular and organizational domains, based on an internal collaborative logic and on an articulation with the community.

Keywords: School organization; curricular flexibility; pedagogical innovation; differentiated instruction

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos	iii
Resumo	iv
Abstract.....	vi
Índice Geral	viii
Índice de Tabelas	xi
Introdução	1
Capítulo I – A organização da escola: algumas problemáticas	7
Introdução	7
1.1. Heterogeneidade e diversidade discente da escola atual.....	7
1.2. A Inflexibilidade da gramática escolar: O princípio da impessoalidade	9
1.3. O Insucesso e o abandono precoce: Os desafios da política educativa.....	13
Capítulo II – Gestão curricular: evolução das políticas educativas.....	18
Introdução	18
2.1. O ciclo de reforma educativa	19
2.2. Alterações organizacionais e curriculares.....	20
2.3. Conceção e operacionalização do currículo.....	25
2.4. Descentralização do currículo: currículo regional e local.....	27
2.5. O perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória.....	31
Capítulo III – Inovação pedagógica: Projeto PIP	34
Introdução	34
3.1. Problemas sinalizados no desenvolvimento do currículo	34
3.2. Autonomia e inovação ao serviço do sucesso educativo	36
3.3. Outra forma de organizar o ensino: equipas educativas	38
Capítulo IV - Metodologia	42
Introdução	42

4.1.	Problemática da investigação, pergunta de partida e objetivos	42
4.2.	Desenho da investigação	43
4.3.	População e amostra	44
4.4.	Contexto empírico do estudo e sua caracterização	46
4.5.	Instrumentos de recolha de dados	48
4.5.1.	Inquérito por entrevista semiestruturada	49
4.5.2.	Inquérito por questionário	51
4.5.3.	Análise documental	53
4.6.	Técnicas de análise de dados	53
4.6.1.	Análise de conteúdo	53
4.6.2.	Análise estatística descritiva	55
Capítulo V – Apresentação, análise e comentário dos resultados		57
Introdução		57
5.1.	Dados obtidos através do questionário	58
5.1.1.	Organização e funcionamento interno	59
5.1.2.	Diversificação e gestão curricular	61
5.1.3.	Integração curricular	64
5.1.4.	Relacionamento com a comunidade	65
5.2.	Dados obtidos através da entrevista	66
5.2.1.	Organização escolar com vista à implementação do projeto	66
5.2.1.1.	Heterogeneidade do grupo discente	67
5.2.1.2.	Organização de alunos e professores	68
5.2.1.3.	Organização do tempo e do espaço escolar	69
5.2.2.	Implementação do projeto – promoção das aprendizagens	70
5.2.2.1.	Práticas pedagógicas	70
5.2.2.2.	Socialização e estimulação dos alunos	72
5.2.2.3.	Desenvolvimento profissional	74

5.2.2.4. Conteúdos / aprendizagens essenciais	75
5.2.3. Impacto do projeto - pontos fortes e pontos fracos	76
Conclusões.....	79
Dificuldades na investigação e sugestões para investigações futuras	83
Bibliografia.....	84
Legislação consultada.....	91
Outros documentos consultados	91
Anexos.....	92
Anexo 1	93
Inquérito por questionário aos professores.....	93
Anexo 2	96
Guião de entrevista ao diretor do agrupamento.....	96
Anexo 3	99
Transcrição da entrevista.....	99
Anexo 4	125
Grelha de análise de conteúdo da entrevista.....	125

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Nível de ensino, N.º de turmas e N.º de alunos.

Tabela 2 - Conteúdos e subconteúdos do guião de entrevista aplicada ao diretor.

Tabela 3 – Taxa de concordância de cada item constituinte da subcategoria «Organização e Funcionamento Interno».

Tabela 4 – Taxa de concordância de cada item constituinte da subcategoria «Diversificação e Gestão Curricular».

Tabela 5 – Taxa de concordância de cada item constituinte da subcategoria «Integração Curricular».

Tabela 6 – Taxa de concordância de cada item constituinte da subcategoria «Relacionamento com a Comunidade».

INTRODUÇÃO

A escola tem vindo a organizar-se com base num modelo de inspiração fabril, estandardizado, onde se pretende ensinar a todos como se fossem um só. Para tornar possível a operacionalização deste modelo, impera a lógica da compartimentação e da fragmentação: os professores dividem-se em departamentos, os alunos dividem-se em turmas, as turmas distribuem-se por diferentes compartimentos (salas de aula), o conhecimento divide-se em disciplinas e o tempo escolar divide-se em horas predefinidas para cada uma das disciplinas, num horário que se repete inalterado ao longo de todo um ano letivo.

Apesar da prevalência deste modelo de ensino, as ainda elevadas taxas de insucesso escolar provam que ele não serve a todos os alunos. Porque todos são diferentes e, como tal, têm interesses diferentes, necessidades diferentes, conhecimentos diferentes, objetivos diferentes, ritmos de aprendizagem diferentes. Este modelo escolar tradicional não se compadece com a diferença, obrigando a que os alunos se adaptassem ao modelo e não o modelo aos alunos. Por isso, os que não conseguem adaptar-se, reprovam e continuam a “ser ensinados” da mesma maneira, até se adaptarem ou até saírem do sistema.

Não obstante algumas contrariedades identificadas, em quase todo o mundo foram definidas regras que consagram o objetivo de proporcionar a todas as crianças e jovens o maior número de anos de escolaridade, nas melhores condições possíveis.

Rodrigues (2010) salienta que por ação dos governos, de movimentos políticos e pedagógicos, de peritos, de universidades, de organismos internacionais, como a OCDE e a UNESCO, vigoram hoje em quase todos os países os princípios da escolaridade obrigatória. São unânimes, na sua convicção, de que a escolarização longa, bem-sucedida, é essencial para o acesso dos jovens a uma cidadania plena, bem como para garantir o futuro dos países.

Assim, o princípio da escolaridade obrigatória pressupõe não apenas que todos devem aprender, mas que todos podem aprender, que há patamares mínimos que todas as

crianças e jovens podem alcançar e níveis de excelência que os melhores devem ser estimulados a atingir.

Na senda deste pensamento, a mesma autora (2010) refere que as escolas enfrentam efetivas dificuldades para concretizar a missão e os objetivos que lhes estão atribuídos no sentido de garantir que todos os alunos aprendem e atingem níveis de qualidade nas suas aprendizagens. Ainda, segundo a mesma autora, nunca no passado as escolas e os professores enfrentaram semelhante desafio. No passado a missão da escola era a de alfabetizar, selecionar e educar as elites. Não enfrentavam a exigência de levar todos os alunos até ao final do percurso escolar. Os professores tinham por missão ensinar os que aprendiam e os que não aprendiam iam ficando pelo caminho. A exigência do ensino era medida pelo número dos que reprovavam, não pelo número dos que transitavam. O conceito de insucesso escolar não existia, encarava-se como natural o processo de seleção escolar.

Os objetivos da educação mudaram muito e com isso mudaram também os desafios com que a escola se depara, sendo estes hoje muito mais exigentes do que no passado. Hoje é necessário que todos os jovens frequentem a escola e que todos aprendam. Rodrigues (2010) defende que esta mudança nos objetivos da educação requer alterações profundas na configuração dos sistemas de ensino, nos princípios de organização das escolas, no estatuto e no papel dos professores, no trabalho pedagógico, nos recursos e nos instrumentos de ensino, nas exigências e responsabilidades que são colocadas aos agentes do sistema de educação. Uma das principais mudanças é que, hoje, as escolas, os professores e os sistemas educativos são considerados tanto melhores quanto menor for o insucesso escolar e quanto melhores forem os resultados escolares obtidos pelos alunos.

Segundo Rodrigues (2010), as escolas têm que saber lidar com a diversidade e o principal problema está associado à sua integração. Quando todos os jovens de um país estão na escola aumenta muito a heterogeneidade dos alunos no que respeita à origem social, às condições económicas e *background* escolar das famílias, aos recursos educativos em casa, às capacidades individuais e vocacionais, aos ritmos de aprendizagem e à diversidade dos interesses. A sociedade, com todos os problemas de desigualdade, passa a estar no interior da escola. A escola do passado era frequentada apenas por uma parte minoritária de crianças e jovens de grupos sociais homogêneos,

hoje é frequentada por todos. É nesta diversidade que reside a principal dificuldade de garantir que todos aprendem, mesmo os que não querem, que não têm motivação, que revelam dificuldades diferentes. A diversidade dos problemas requer diversidade de soluções.

Rodrigues (2012) defende que a desigualdade na escola requer medidas e ações que permitam minimizar os efeitos dessa desigualdade: requer diversidade de instrumentos, de meios, de estratégias, de agentes, requer uma nova geração de políticas que permitam às escolas e aos professores diversificar os meios de ação para, com mais autonomia profissional, acionarem as competências técnicas e profissionais, tomarem as decisões que se revelam necessárias à resolução dos problemas.

No parecer da mesma autora (2010) as escolas devem ser o centro da política educativa, a escola e não a sala de aula, ou o aluno, ou o professor, ou o Ministério da Educação. A importância e o peso de alguns problemas exigem que o trabalho de ensino possa ser desenvolvido por equipas pedagógicas, com outros técnicos e profissionais, beneficiando de autonomia profissional e partilhando objetivos comuns relacionados com o sucesso dos alunos. Todavia, as escolas são ainda, em muitos casos, espaços de trabalho individual e isolado dos professores, sem hábitos de trabalho em equipa e por objetivos. Torna-se, assim, necessária uma maior autonomia profissional, organizacional e pedagógica, que assuma a diversidade e heterogeneidade dos nossos alunos (idem, 2012).

Olhando para a escola que temos hoje, em pleno século XXI, é possível dizer que, efetivamente, muito pouco mudou durante anos na forma como as escolas gerem o tempo e o espaço, como dividem os alunos e os colocam em turmas, no modo como compartimentam o conhecimento em disciplinas e atribuem classificações aos alunos (Tyack & Cuban, 2003). A organização dos alunos em turmas relativamente homogêneas e a uniformização do currículo e dos métodos de ensino tornaram possível o ensino coletivo em moldes muito semelhantes aos do ensino individual, permitindo “ensinar a muitos como se fossem um só” (Barroso, 2001). Neste contexto a diversidade da população escolar torna-se fonte de problemas graves, levando à acumulação de dificuldades de aprendizagem e o consequente aumento do insucesso escolar.

As sucessivas mudanças que perpassam a sociedade contemporânea exigem respostas curriculares contextualizadas. Neste sentido, a flexibilidade curricular configura-se como uma mais-valia podendo constituir-se um dos meios mais eficazes para a construção de uma educação inclusiva, numa perspetiva de escola para todos, consagrada como primeiro objetivo mundial da UNESCO. A consecução de tal objetivo obriga à reflexão séria no sentido de referenciar a diversidade e a complexidade como fatores a ter em conta, ao definir o que se pretende para a aprendizagem dos alunos, à saída dos 12 anos da escolaridade obrigatória.

O currículo nacional tem de ser assumido como um processo que gera aprendizagens em todos os alunos. O contexto organizacional onde o currículo é praticado e desejavelmente aprendido terá de assumir as regras de uma gramática não tradicional que institua outros modos de pensar e praticar os conhecimentos, de organizar os espaços, os tempos e o modo de agrupar os alunos, de descobrir outras formas de trabalho pedagógico pois é possível uma outra forma de escolarizar as crianças e os adolescentes. É possível outra forma de fazer aprender os alunos. É possível outra forma de organizar e desenvolver o currículo, organizar o trabalho pedagógico de professores e alunos, gerir espaços e tempos.

Com este projeto de investigação pretendemos compreender quais foram as variáveis organizacionais mobilizadas na implementação do projeto piloto de inovação pedagógica (P-PIP) enquadrado pelo Despacho n.º 3721/2017, de 3 de maio. Desta forma, foi elaborada a seguinte pergunta de partida: “Qual é a perceção do diretor e dos professores sobre os desafios resultantes da implementação do projeto – PIP na promoção das aprendizagens?”.

Assim, para a elaboração deste trabalho, foi definido como objetivo geral compreender as ações assumidas por este agrupamento, aquando da implementação do projeto piloto de inovação pedagógica, e os seus impactos na promoção das aprendizagens.

Como forma de operacionalizar este objetivo geral, articulando a pergunta de partida do estudo e no sentido de regular o processo investigativo, definimos os seguintes objetivos específicos:

- Identificar referenciais adotados na escola que possam contrariar a gramática escolar tradicional.

- Conhecer as dinâmicas desenvolvidas na reorganização da escola, a fim de dar resposta aos desafios que hoje se colocam à educação inclusiva e à gestão flexível do currículo.
- Analisar a perceção da direção sobre as potencialidades e os constrangimentos associados à implementação do projeto piloto de inovação pedagógica.
- Analisar formas de apropriação, por parte dos professores, do conceito de flexibilidade curricular.

Este estudo encontra-se organizado em duas partes principais e interligadas. A primeira parte diz respeito ao quadro concetual que fundamenta e enquadra teoricamente a questão em estudo. Foi elaborado, a partir da revisão da literatura selecionada, de acordo com as temáticas que se cruzam nesta investigação.

Assim, no capítulo um: “A organização da escola: algumas problemáticas” identificamos as principais características organizacionais da escola atual, que conduziram à emergência do debate em torno de questões decorrentes da complexidade da escola de massas. Nele destacamos os desafios que visam transformar a escola numa escola para todos e, ainda, as implicações na sua reorganização. Procurou-se, também, relacionar os efeitos de um modelo centralizado e burocrático com a problemática do abandono precoce e do insucesso escolar.

As políticas educativas de descentralização local da educação e de autonomia da escola, que colocam os atores educativos no centro da decisão curricular e da organização pedagógica da escola, serviram de base para a elaboração do capítulo dois: “Gestão curricular: evolução das políticas educativas”. De seguida, fez-se o enquadramento normativo da organização e gestão curricular, nos últimos 30 anos, destacando as lógicas de uma administração pública que persiste centralista e normalizadora quando o que precisamos é de uma administração educacional que caminhe com as escolas, ao lado das escolas, servindo-as e servindo a sua tão difícil missão. Foi, ainda, objeto de discussão a forma como o desenvolvimento do currículo baseado no local e centrado na organização pedagógica da escola pode contribuir para resolver o problema do insucesso escolar.

Dedicamos o capítulo três à conceção e operacionalização do projeto piloto de inovação pedagógica. Assim, foram debatidas as questões que permitem personalizar o ensino, focar a educação sobre as aprendizagens e estas sobre os alunos, implicando gerir o agrupamento em função das atividades concretas em execução, articular saberes disciplinares através de projetos curriculares integradores, tendo em vista a plena integração social do aluno e o seu compromisso com o bem comum, expresso no perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória. No último tema deste terceiro capítulo, apresentamos outras formas de organizar o ensino, nomeadamente, por equipas educativas.

A segunda parte da investigação diz respeito ao estudo empírico. Deste modo, no capítulo quatro - Metodologia, descrevemos, de forma fundamentada, os procedimentos metodológicos adotados ao longo da investigação. Trata-se de um capítulo que serve de pano de fundo a todo o processo investigativo, uma vez que nele identificamos o paradigma, bem como a perspetiva investigativa em que este estudo se insere.

No capítulo cinco - Apresentação, análise e comentário dos resultados, começamos por apresentar, analisar e comentar os dados recolhidos através do inquérito por questionário e, posteriormente, os obtidos através do inquérito por entrevista. Este capítulo assume uma importância inquestionável, uma vez que nos fornece elementos reais que nos permitem caracterizar o pensamento e as perceções sobre a ação dos participantes no estudo, relativamente às temáticas abordadas.

Finalizamos o trabalho com as conclusões, refletindo sobre algumas dificuldades do estudo e apontando algumas sugestões para futuras investigações. Partindo das principais linhas de força que estruturaram todo o processo, sintetizamos as ideias mais relevantes do estudo e procuramos, em jeito de reflexão pessoal, apresentar as considerações que a globalidade do trabalho permitiu destacar, cingindo-nos aos resultados obtidos e à questão que serviu de mote para o impulso da investigação.

CAPÍTULO I – A ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA: ALGUMAS PROBLEMÁTICAS

INTRODUÇÃO

Em 2009, é alargado o cumprimento da escolaridade obrigatória até aos 18 anos, Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, tornando universal e gratuito todo o ensino não superior. O recrutamento escolar de todo o universo da população infantil e juvenil faz da escola de massas uma escola mais heterogénea.

A massificação do ensino comporta um aumento da heterogeneidade de crianças e adolescentes a instruir, estimular e socializar, mas a resposta sistémica tem sido a uniformidade de processos quer pedagógicos quer organizacionais. Segundo Barroso (2001), na escola vigora o princípio da homogeneidade das normas, dos espaços, dos tempos, dos alunos, dos saberes e dos processos de inculcação, constituindo uma das marcas mais distintivas da “cultura escolar”. Estamos perante uma organização administrativamente regulada através de processos contínuos de homogeneização, negação das diferenças, uniformização e regulamentação, tendo como ideal um sistema de ensino que funciona como um só professor, um só aluno, numa só sala de aula (Sarmiento, 2000).

A manutenção desta estrutura organizacional na escola aparece associada a fenómenos como o insucesso escolar e o abandono precoce (Barroso, 2001).

1.1. HETEROGENEIDADE E DIVERSIDADE DISCENTE DA ESCOLA ATUAL

A garantia do acesso à escola e da permanência nela de cada vez mais crianças e jovens é uma expressão da democratização da escola, mas, como se tem insistido em Portugal sobretudo na sequência da Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), a democratização da escola massificada fica incompleta se a escola não garantir as aprendizagens curriculares de cada criança e jovem que nela ingressa.

A instituição escolar confronta-se, atualmente, com a necessidade de dar resposta a várias solicitações desencadeadas pela diversidade de públicos, de pedidos sociais, de expectativas e de políticas educativas. Na generalidade dos países desenvolvidos atingiu-se o grande objetivo da universalidade do princípio da escolaridade obrigatória, emergindo, atualmente, o desígnio estruturante de evolução dos sistemas educativos para proporcionar a todos os alunos processos educativos de qualidade.

Como refere Roldão (2000, p.125), a escola não mudou estruturalmente, continuando a “*servir o mesmo menu curricular, utilizando os mesmos utensílios metodológicos e a mesma linguagem de ação pedagógica que a tinham estruturado como instituição destinada a uma classe de público tendencialmente homogéneo e socialmente pré-selecionado.*”

O modelo escolar, segundo Cabral (2014), que prevalece, com a sua específica gramática¹, é um produto que se mantém inalterado desde a revolução industrial. Formosinho (2016) considera que a escola, pela sua imutabilidade e rigidez, está vocacionada para o aluno médio, deixando de fora quem se desvia desse padrão.

Segundo o preâmbulo do despacho n.º 5908/2017 de 5 de julho, «A promoção de um ensino de qualidade implica garantir que o sucesso se traduz em aprendizagens efetivas e significativas, com conhecimentos consolidados, que são mobilizados em situações concretas que potenciam o desenvolvimento de competências de nível elevado, que, por sua vez, contribuem para uma cidadania de sucesso no contexto dos desafios colocados pela sociedade contemporânea».

Na senda deste pensamento, Canário (2008, p.85) cita que o “problema da escola pode ser sintetizado em três facetas: a escola, na configuração histórica que conhecemos, baseada num saber cumulativo e revelado, é obsoleta, padece de um défice de sentido para os que nela trabalham (professores e alunos) e é marcada, ainda, por um défice de legitimidade social, na medida em que faz o contrário do que diz, reproduz e acentua desigualdades, fabrica exclusão”. E ainda segundo Canário (2008, p.62), «a organização escolar que historicamente conhecemos corresponde a modos específicos de organizar

¹ Tradução da metáfora “grammar of schooling” (Tyack & Tobin, 1994). Partindo do conceito original, entendemos por gramática escolar as estruturas regulares e as regras que organizam o trabalho de instrução, como por exemplo as práticas organizacionais estandardizadas de divisão do tempo e do espaço escolares, o nivelamento dos alunos e a sua distribuição por turmas e a compartimentação do conhecimento em disciplinas.

os espaços, os tempos, os agrupamentos dos alunos e as modalidades de relação com o saber. Contudo, apesar de definir constrangimentos que, parcialmente, determinam os modos de trabalho escolar, de professores e alunos, a dimensão organizacional da escola constitui aquela que menos debate e polémica provoca». O mesmo autor conclui que «ao longo dos dois últimos séculos, este tipo de organização, que é histórico e contingente, sofreu um processo de naturalização, que lhe confere um carácter inelutável e o faz parecer como “natural”».

Guerra (2002, p.70) alerta que «a massificação dificulta a atenção à diversidade», logo, daí emergem outros problemas como a dificuldade de conhecer bem cognitivamente e afetivamente todos os alunos, adaptar-se às suas especificidades e encontrar estratégias diversificadas de ensino que respondam às realidades heterogêneas da sala de aula, aos problemas e dificuldades de cada aluno individualmente.

O paradoxo surge quando a escola portuguesa proclama o desenvolvimento integral da pessoa humana e apresenta-se como uma escola para todos, mas organiza-se segundo os princípios da uniformidade e da impessoalidade, abstraindo-se das particularidades individuais. Ela promete conciliar o ensino de todos e a aprendizagem individual e implementar a flexibilidade curricular e a diferenciação pedagógica, mas faz prevalecer um sistema curricular com matérias definidas, horários inflexíveis e salas fixas.

A ênfase no conceito de Educação para Todos interpela a escola sobre o modo de “acolher” as diferenças e está na base da denúncia da exclusão pela inclusão, exigindo a reestruturação da escola.

1.2. A INFLEXIBILIDADE DA GRAMÁTICA ESCOLAR: O PRINCÍPIO DA IMPESSOALIDADE

A escola como instituição educativa de massas só foi possível devido ao desenvolvimento de uma “tecnologia da sala de aula”, citando Barroso (1995, p.10), que permitiu responder a duas questões primordiais: Como ensinar tudo a todos como se fossem um só? E Quais as modalidades de organização do trabalho pedagógico mais adequadas para promover a instrução coletiva dos alunos?

De acordo com Alves (2017), a escola que hoje ainda temos é uma invenção da revolução industrial. Era necessário escolarizar largas massas da população campesina para poder ler os manuais de instrução que punham em marcha toda a maquinaria das fábricas. Era necessário treinar a população para se disciplinar numa ordem mecânica, repetitiva, baseada no comando e no controle.

Outra característica salientada, por Alves (2017), é que a escola é uma invenção das necessidades de produção da época moderna, tendo prestado relevantíssimos serviços de natureza funcional. Era preciso homogeneizar, standardizar, disciplinar, ordenar as vontades e os gestos.

Canário (2008, p.63) menciona que a construção histórica da escola moderna supõe «a emergência de uma relação social inédita, a relação pedagógica, exercida num lugar e num tempo distintos das outras atividades sociais, submetidas a regras de natureza impessoal e que definem a especificidade do modo de socialização escolar».

A organização dos alunos em turmas relativamente homogêneas e a uniformização do currículo e dos métodos de ensino tornaram possível o ensino coletivo em moldes muito semelhantes aos do ensino individual, permitindo “ensinar a muitos como se fossem um só” (Barroso, 2001). Assistimos, portanto, à construção de uma pedagogia coletiva que consiste num modo uniforme de organização pedagógica caracterizado, essencialmente, pelo princípio da homogeneidade ao nível das normas, dos espaços, dos tempos, dos alunos, dos professores, dos saberes e dos processos de inculcação, constituindo uma das marcas mais distintivas da “cultura escolar” (Barroso, 2001).

Moura (2009) constatou que o tempo escolar apresenta-se como estrutura secular e burocrática, sendo que a sua conceção e uso permanecem inquestionados e invariáveis há décadas. A organização de horários escolares que se mantêm ao longo de todo um ano letivo com base em unidades de tempo rígidas (a hora, que evoluiu para os 50 minutos e, mais recentemente, para o período de 45 minutos) apenas reforça “a componente burocrática da escola na qual alunos e professores se acomodam mediante um sistema de simples justaposição de turnos e de tempos” (Pinto, 2001, p.67).

O Conselho Nacional de Educação (2017, p.6) no estudo realizado sobre a organização escolar afirma o seguinte: «ao longo dos últimos dois séculos e meio, o conhecimento consolidado pela diversidade de experiências de ensino massificado fez vingar os

modelos de gestão do tempo que melhor se ajustavam ao propósito de ensinar a todos e simultaneamente os mesmos conteúdos. Na base desses modelos existe uma preocupação clara de “racionalidade” e de “produtividade” que permitiu que fossem progressivamente difundidos, adotados, mas também, contestados desde as suas primeiras aplicações. É esse mesmo modelo de organização do tempo que é observável na maior parte dos países, independentemente dos espaços civilizacionais em que se integrem».

Não se consideram a diferenciação pedagógica; os diferentes ritmos de aprendizagem; a aula centrada no aluno; as necessidades específicas de cada aluno, o público heterogêneo e diversificado, quer ao nível das competências, quer ao nível dos valores, culturas, hábitos e religiões.

No que respeita aos espaços escolares, os alunos aprendem, organizados numa turma, dentro de uma sala de aula. Este é o espaço escolar por excelência, em perfeita sintonia com a fragmentação do tempo e do conhecimento. A sala de aula é, assim, “o espaço organizado para transmissão descontínua do conhecimento” (Formosinho & Machado, 2007, p. 111). Entendendo-se que este espaço é não só “o *lugar* onde se dá o ato pedagógico, mas igualmente *parte* do mesmo”, importa ainda salientar que “a tipologia predominante das salas de aula e o seu mobiliário convidam a um ensino predominantemente transmissivo” (*idem*).

A esta rigidez acresce o facto de os alunos seguirem o dia e a semana escolar segundo a lógica da cadeia de montagem, passando de mão em mão docente até, supostamente, saírem “produto acabado”. Um aluno pode saber muito de uma disciplina e pouco de outra, mas, no entanto, todos têm de receber a mesma informação no mesmo espaço e no mesmo tempo.

A resistência escolar evidencia-se no sentido da oposição, mais ou menos explícita, do aluno aos objetivos da escola, ao modo de socialização escolar e à própria cultura escolar. Abstenção, ausências repetidas, comportamentos turbulentos e perturbadores aparecem como formas, mais ou menos evidentes, de oposição aos regulamentos escolares. Muitos alunos não têm a possibilidade de entender as regras da escola, sendo a resistência perspectivada como uma manifestação de conflitos culturais que opõem, de um modo mais ou menos evidente, a escola e o universo social e familiar.

Entendemos também como forma de resistência ao tempo escolar a situação dos alunos categorizados de “lentos”, alunos que se limitam a dar uma resposta mínima às exigências da instituição escolar. Resistem a obedecer pela lentidão, chegam tarde, demoram a tirar os livros da mala, a abrir os cadernos, demoram muito a começar os trabalhos, fazem-no depois de muitos apelos ou ameaças do professor, depois não se envolvem nas atividades propostas ou não os terminam.

O currículo tem de deixar de ser uniforme, “pronto-a-vestir e de tamanho único para todos” e admitir espaços e tempos de gestão autónoma dentro do tempo prescrito (Formosinho, 1987).

Segundo Formosinho e Machado (2016), o modelo centralizado e burocrático da escola mostrou a sua eficácia, primeiro na manutenção do ensino secundário de elites e, depois, na generalização gradual do todo o ensino pós-primário. Porém, segundo os mesmos autores, ele vem-se tornando ineficiente quando pretende conciliar o ensino de todos e a aprendizagem individual e implementar a flexibilidade curricular e a diferenciação pedagógica, mas faz prevalecer no sistema curricular com conteúdos definidos, horários inflexíveis e salas fixas.

Todos nós sabemos que a organização do processo de ensino assenta no agrupamento de alunos em turmas e cada uma destas é tida como a unidade básica da organização de um ensino baseado na uniformidade, na homogeneidade, na abstração e na impessoalidade. Contudo, conforme refere Barroso (1999, p.132), a heterogeneidade dos alunos põe em evidência o desajuste de um modelo baseado na pedagogia coletiva.

No processo de escolarização das massas, a escola sofreu alterações quantitativas, nomeadamente, mais alunos, mais professores, mais estabelecimentos. Sofreu também transformações qualitativas, massificou-se, acolheu um público mais heterogéneo e multicultural, foi objeto de medidas reformadoras e reorganizou os seus currículos, as funções e os papéis docentes multiplicaram-se e diversificaram-se. Houve também alterações legais a nível da gestão escolar. Contudo, esta não teve grande impacto na “cultura da escola”, que se consubstancia numa pedagogia transmissiva e no exercício da docência assente num padrão de trabalho celular e numa cultura profissional individualista.

1.3. O INSUCESSO E O ABANDONO PRECOCE: OS DESAFIOS DA POLÍTICA EDUCATIVA

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) determinou, em 1986, o alargamento da escolaridade obrigatória de seis para nove anos. Em 2009, a escolaridade obrigatória alargou-se para todas as crianças e jovens com idades compreendidas entre os seis e os dezoito anos (Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto). Uma escolaridade obrigatória de doze anos constitui um desafio e implica a consideração de percursos educativos diversificados, atendendo à variedade de públicos e respetivos objetivos formativos.

A implementação do alargamento da escolaridade obrigatória tem-se confrontado com elevados níveis de abandono e de retenção, determinando que milhares de jovens tivessem saído da escola sem terem concluído com êxito a escolaridade obrigatória.

Com o intuito de contrariar este cenário o XXI Governo Constitucional definiu como princípios centrais da política educativa a promoção de um ensino de qualidade para todos, o combate ao insucesso escolar, num quadro de valorização da igualdade de oportunidades e do aumento da eficiência e qualidade das instituições públicas (Resolução do Conselho de Ministros n.º 23/2016, de 11 de abril).

No preâmbulo da mesma resolução refere-se a necessidade de reforçar o papel da escola, dos seus profissionais e da comunidade, das entidades formadoras, dos formadores e de outros agentes de intervenção comunitária na promoção do sucesso escolar, na valorização da aprendizagem, num esforço continuado de resposta a um dos mais sérios entraves ao progresso na qualificação dos portugueses e na redução das desigualdades.

O abandono escolar decorre, em parte, do insucesso ou retenção ao longo do percurso escolar. Em 2011, cerca de um terço dos alunos que frequentava o 2.º ciclo do ensino básico em Portugal tinha, pelo menos, um ano de atraso. Portugal continua a ser dos países da Europa em que esta taxa é mais elevada. De acordo com as metas estabelecidas no âmbito da estratégia para 2020, este valor deverá baixar para 10%.

Contudo, dados da OCDE revelam uma subida em 2016, de 13,7% (2015) para 14%, contrariando a tendência verificada entre 2012 e 2015, em que desceu 6,8 pontos².

Esta subida, que tende a refletir o aumento das taxas de retenção escolar, merece medidas urgentes pelo risco de poder potenciar a curto e médio prazo situações de abandono.

Na sua publicação anual, o Conselho Nacional da Educação - Estado da Educação 2016, destacou que a taxa de retenção e desistência em Portugal diminuiu na última década em cada um dos três ciclos do ensino básico. A tendência de crescimento verificada no 1.º ciclo entre 2011 e 2014 quando a taxa de insucesso atingiu o valor máximo da década (5,0%) parece estar a ser contrariada nos últimos dois anos com um decréscimo de 0,9% e 0,4%, respetivamente, tendo reduzido em 2016 para 3,7%. Este valor sofre o efeito da taxa observada no 2.º ano de escolaridade (primeiro ano em que é permitida a retenção) que atinge nesse ano letivo 8,9%, valor bastante mais elevado que o observado no 3.º ano e no 4.º ano de escolaridade, com 3,0% e 2,5% respetivamente. No 2.º e 3.º ciclo do ensino básico consolida-se a tendência de decréscimo da taxa de insucesso desde 2014 que reduz nestes três anos 46,0% e 37,4%, respetivamente, e atinge em 2016 o valor de 6,7% no 2.º ciclo (com 6,8% no 5.º ano e 6,6% no 6.º ano) e 10,0% no 3.º ciclo (com 12,6% no 7.º ano, 7,9% no 8.º ano e 9,0% no 9.º ano). Assim, a taxa de retenção e desistência baixou em 2016 em todos os ciclos do ensino básico. No entanto, em 2015, continuava a ser das mais elevadas dos países da OCDE.

É de realçar que, embora na legislação em vigor a retenção seja assumida como uma medida a ser aplicada “a título excecional” (Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho) na prática, a situação que conduz à decisão de retenção é bastante mais frequente do que um carácter de excecionalidade faria prever. É utilizada, muitas vezes, como forma de pressão para obter determinados comportamentos dos alunos e como punição para aqueles que não cumprem o esperado pela escola em relação à aprendizagem.

Na comunidade educativa predomina a convicção de que repetir um ano é benéfico para a aprendizagem dos alunos (Eurydice, 2011, p.58). Contudo, esta medida comporta problemas de equidade e de igualdade de oportunidades e tem um efeito negativo, no máximo nulo, como medida pedagógica, não só em termos de desempenho, mas

² https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_indicadores&indOcorrCod=0006268&contexto=pi&selTab=tab0

também em termos afetivos e comportamentais (Conselho Nacional da Educação - Estado da Educação 2016).

A problemática do insucesso escolar enfrenta, na política educativa, dificuldades relacionadas com a perceção pública da repetência. A ideia muito divulgada, no interior da comunidade educativa e fora dela, de que chumbar faz bem ao "carácter" de crianças e de jovens tem sido impeditiva do desenvolvimento de uma atitude mais exigente para com os resultados escolares dos alunos (Rodrigues, 2010).

A mesma autora é perentória quando defende que esta visão esquece que a alternativa à repetência e à reprovação não é passar sem saber. A alternativa é exigir tempo de trabalho e de estudo para que os alunos aprendam o que não sabem, a alternativa é a diversificação dos métodos pedagógicos de ensino para obter bons resultados escolares.

O abandono precoce reveste-se de uma maior «gravidade social» e a sua prevenção e remediação constituem uma prioridade. Sendo um problema complexo que exige atuação em muitos campos e níveis, pode e deve ser feito muito a partir do contexto educativo, tendo em devida conta as condicionantes sociais do sucesso educativo, conforme previsto no Parecer n.º 7/2004 do Conselho Nacional da Educação.

Na Recomendação 2/2010 do Conselho Nacional da Educação é referido que apesar dos enormes progressos registados na escolarização da população e na capacidade de criar soluções educativas de qualidade para cada aluno, o sistema existente é ineficaz na promoção de aprendizagens de qualidade por parte de todos os alunos, persistindo: dificuldades em lidar com a heterogeneidade de culturas e de perfis familiares; desigualdades de sucesso muito vinculadas às desigualdades de origem cultural e socioeconómica e que o sistema não se tem mostrado capaz de atenuar e problemas graves ao nível da acumulação de dificuldades de aprendizagem.

Em Portugal, 40% dos alunos com baixo nível sociocultural correm o risco de reprovação (contrariamente aos alunos com nível sociocultural mais elevado em que o risco de retenção é de 12%), sendo que 87% dos alunos que reprovam de ano são oriundos de famílias com recursos económicos, sociais e culturais abaixo da média³.

³ <http://www.aqeduto.pt/estudos-aqeduto/q2/>

No seu parecer n.º 7/2004, aquando da apreciação do Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar, o Conselho Nacional da Educação defendia que o combate eficaz do abandono não se consegue apenas a partir da definição de medidas específicas e de âmbito local estabelecidas centralmente, exigindo antes a capacidade política de fazer que as comunidades locais e educativas sejam levadas a detetar cada caso concreto, promovendo-se o seu apoio na adoção das medidas mais convenientes à sua resolução específica. São as comunidades educativas quem melhor conhece os seus contextos, as dificuldades e potencialidades, sendo, por isso, quem está melhor preparado para encontrar soluções locais e conceber planos de ação estratégica, pensados ao nível de cada escola, com o objetivo de melhorar as práticas educativas e as aprendizagens dos alunos (Resolução do Conselho de Ministros n.º 23/2016, de 11 de abril).

Estamos, assim, perante uma obrigação política de generalizar o combate ao abandono escolar, através da responsabilização e motivação das comunidades e organismos locais para a personalização da resposta a dar a cada caso concreto, acompanhada da consequente apresentação de resultados e prestação de contas.

Esta estratégia implicará a necessidade de as políticas serem definidas e contratualizadas a partir do terreno, o que é um caminho seguramente mais difícil e exigente para a administração educativa, não só porque não é essa a tradição portuguesa como também pela necessidade de reorganização da ação a que essa estratégia obrigaria.

Os primeiros estudos sobre o insucesso escolar começam por enfatizar a influência de fatores individuais, familiares e psicológicos: características cognitivas/intelectuais, atitudinais/comportamentais, psicológicas, emocionais e sociais, organização do trabalho e do estudo e cultura informal da família. Ainda encontraram fatores económicos (o nível económico da família), fatores regionais (por exemplo, cidade e campo) e fatores culturais (a cultura informal do meio) para o insucesso. Estes estudos deixam de fora eventuais fatores escolares.

Contudo, outros estudos vieram destacar o efeito de fatores escolares no insucesso e abandono escolar: fatores curriculares (cursos, programas, estruturas e métodos de avaliação), fatores pedagógicos (organização pedagógica da escola e interação seletiva (Gomes, 1987) dos professores com os alunos na sala de aula), fatores organizacionais

(formas de agrupar os alunos, preparação científica e pedagógica dos professores, sistema de aprovação/reprovação dos alunos) e fatores culturais (códigos linguísticos da escola).

Por exemplo, Formosinho (1987) desmonta como a escola se organiza para promover o (in)sucesso educativo, dando conta de como a lógica e a coerência interna do modelo escolar tradicional não se adapta às novas exigências da massificação escolar. Segundo ele (2007, p.19), em Portugal, desde sempre tem prevalecido uma filosofia curricular que defende que o conjunto de saberes ensinados em disciplinas deve ser:

- Planeado centralmente por um grupo de “iluminados” (iluminismo);
- Adaptado e mandado executar por serviços centrais (centralismo);
- Integrado por um saber fragmentado à maneira de um “um pouco de tudo” (enciclopedismo);
- Uniforme para todos os alunos, todas as escolas e todos os professores, independentemente das características e aptidões dos que o transmitem e dos que o recebem e das condições da sua implementação (uniformismo);
- Preparatório para o grau escolar imediatamente superior (sequencialismo).

Nesse sentido, o mesmo autor (2007, p. 25) defende que «a alternativa só pode ser outro modelo curricular, em que a nível central se definam alguns conteúdos do saber, e em que, a nível de escola, se ajustem os conteúdos às necessidades dos alunos concretos (substituição do iluminismo e do centralismo); se possam aprofundar certos assuntos (substituição do enciclopedismo); a carga horária por ano por disciplina possa ser diferente para cada aluno na parte obrigatória de cada disciplina e haja disciplinas de opção (substituição do uniformismo); cada ciclo tenha finalidades próprias (fim do sequencialismo)».

CAPÍTULO II – GESTÃO CURRICULAR: EVOLUÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCATIVAS

INTRODUÇÃO

As macrorreformas educativas de carácter global foram marcantes no último quartel do século XX em vários países, apostando na reorganização e modernização do currículo e na racionalidade da sua prescrição uniforme, quase sempre sustentadas em lógicas de experimentação - generalização, mas que mantinham a uniformidade como critério (por exemplo, em Portugal, a reforma Curricular implementada por Roberto Carneiro de 1989). Mas a massificação e alargamento da escolaridade e consequente crescimento da complexidade dos contextos têm vindo a requerer lógicas de proximidade e de adequação, dirigidas a uma capacitação e qualificação mais eficazes de todos os cidadãos, no plano económico e cívico.

Mas as políticas curriculares internacionais (dirigidas sobretudo à adequação das respostas curriculares à diversidade dos contextos pós-massificação e à garantia de índices de maior eficácia educativa generalizada) tem vindo a gerar transformações curriculares de natureza diversa, orientadas por lógicas de “binómio curricular” (OCDE, 2013; Roldão, 2008), que procuram, no essencial, harmonizar uma prescrição nacional comum com a autonomia curricular das escolas que podem tomar decisões curriculares contextualizadas.

Para Roldão (1999, p. 54), flexibilizar o currículo pode entender-se no sentido de organizar as aprendizagens de forma aberta, tendo em consideração o contexto, opondo-se, assim, «(...) a uniformizar segundo um modelo comum e único. Mas não significa libertar o currículo de balizas (...)», para esta investigadora essa flexibilização só é possível «(...) dentro de um referencial muito claro, definido em função das aprendizagens pessoal e socialmente necessárias.». Segundo a mesma autora gerir o currículo implica decidir prioridades, sequências, articulações dos conteúdos a aprender.

2.1. O CICLO DE REFORMA EDUCATIVA

Com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, estabelece-se o quadro geral do sistema educativo, consolidam-se os estudos curriculares e inicia-se, em Portugal, um período de reforma educativa. No entanto, ainda que inovadora no seu conteúdo global dada a sistematização e articulação dos seus artigos, os referenciais desta lei não são significativamente distintos, ao nível da organização da estrutura curricular do ensino básico e secundário, daqueles que se verificaram nas alterações ocorridas após o 25 de abril de 1974 (Pacheco, 2006).

A análise discursiva da versão atual da LBSE fez emergir a ênfase discursiva e a valorização dos seguintes conceitos: desenvolvimento e pleno aproveitamento das capacidades dos alunos; necessidade de uma constante atualização de conhecimentos; promoção do sucesso escolar e educativo de todos; inovação. Defende-se que a “organização curricular da educação escolar terá em conta a promoção de uma equilibrada harmonia (...) entre os níveis de desenvolvimento físico e motor, cognitivo, afetivo, estético, social e moral dos alunos” (Artigo 50.º, n.º 1). A leitura do número 5, do mesmo artigo, permite inferir a subordinação da dimensão regional e local do currículo ao setor económico, sendo condicionada “pelas condições socioeconómicas e pelas necessidades em pessoal qualificado”.

Em resposta às dificuldades existentes no sistema educativo e respetiva organização curricular, surge a primeira reforma curricular no âmbito da aplicação do Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de agosto, que foi gradualmente implantado ao longo da década de 90. Esta reforma foi perspectivada como uma tentativa de harmonizar o currículo do ensino básico de nove anos com a LBSE (Costa, Dias & Ventura, 2005), reconhecendo-se que apesar do debate alargado, não ocorreram ruturas significativas com os modelos de construção curricular baseados numa racionalidade técnico-científica e na legitimidade normativa, nem se abandonou o paradigma do “currículo pronto-a-vestir de tamanho único”, um dos grandes dilemas da escola de massas (Formosinho, 1992, p.13).

Segundo Pacheco (2000), esta reforma curricular ficou-se pela mudança dos programas e da avaliação, implementada a partir de uma estratégia top-down, com base numa lógica administrativa. Durante algum tempo, o processo de desenvolvimento curricular

ficou refém das racionalidades técnicas impostas pela centralização da decisão curricular do Ministério da Educação.

Mas, apesar das suas limitações, esta reforma introduziu conceitos como centro educativo, território educativo, professor-tutor, e, sem fugir à necessidade de uma estrutura disciplinar, fala-se do excesso de disciplinas e avança-se com a ideia de a escola ser responsabilizada pela introdução, em área própria, das aprendizagens que, não cabendo nas disciplinas “tradicionais”, sejam desejáveis para a formação integral do aluno designadamente a “Área-Escola” (Freitas, 2000).

O Decreto-Lei n.º 286/89 institucionaliza a Área-Escola como uma «área curricular não disciplinar», tendo por finalidades fundamentais a concretização dos saberes através de atividades e projetos multidisciplinares, a articulação entre a escola e o meio e a formação pessoal e social do aluno.

Com efeito, a Área-Escola, sendo de natureza curricular, organizando-se, nesta fase, de acordo com a redução correspondente de horas semanais das áreas disciplinares ou disciplinas, e visando o desenvolvimento de projetos aglutinadores dos saberes, surge como um espaço e um tempo propícios à realização plena da interdisciplinaridade. Deste modo, contribuiu para a concretização de um saber que se quer integrado e para o desenvolvimento do espírito de iniciativa e de hábitos de organização e autonomia dos alunos.

2.2. ALTERAÇÕES ORGANIZACIONAIS E CURRICULARES

A partir de 1996, o ciclo de “reforma” deu lugar a um tempo de “inovação” (Pacheco, 2007, p.85), em que se inserem as mudanças curriculares, nomeadamente a gestão flexível do currículo, discutida e experimentada entre 1997 e 2001 e que viriam a conduzir à reorganização curricular dos ensinos básico e secundário (Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, e Decreto-Lei n.º 7/2001, de 18 de Janeiro).

Trata-se de uma reorganização curricular e não de uma reforma, cuja primeira intenção foi precisamente a de reorganizar a lógica do próprio currículo do ensino básico e secundário. Assinala-se, ainda, a necessidade de «ultrapassar uma visão tradicional do currículo, como um conjunto de normas a cumprir de modo supostamente uniforme em

todas as salas de aula» (Decreto-Lei n.º 6/2001, Preâmbulo), o que implica «conceber e desenvolver projetos curriculares de escola e de turma» numa perspetiva de «adequação do currículo nacional ao contexto de cada escola» e de cada turma (artigo 2, pontos 3 e 4).

Assume-se como objetivo estratégico a garantia de uma educação de base para todos, perspectivada como o início de um processo de educação e formação ao longo da vida, o que implica uma atenção especial às situações de exclusão e o desenvolvimento de um trabalho de clarificação de exigências quanto às aprendizagens cruciais e aos modos como as mesmas se processam. Evidenciam-se preocupações com a garantia de uma escolaridade básica para todos. De entre as medidas inventariadas para a concretização do objetivo estratégico, destaca-se a necessidade de proceder à reorganização do currículo do ensino básico, reforçando a necessária articulação entre os três ciclos que o compõem, quer no plano curricular quer na organização de processos de acompanhamento e indução, garantindo uma maior qualidade das aprendizagens (Decreto-Lei n.º 6/2001, Preâmbulo).

Agindo em conformidade, propõe-se às escolas a construção de projetos de gestão flexível do currículo na procura de respostas adequadas aos alunos e aos contextos da prática diária. Assume-se como pressuposto fundamental a assunção pelas escolas de uma maior capacidade de decisão relativamente ao desenvolvimento e gestão de diversas componentes do currículo, assim como também, uma maior responsabilização na organização das ofertas educativas.

O diploma adota igualmente uma nova conceção de currículo nacional, perspectivado como: (...) o conjunto das aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico, de acordo com os objetivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo para este nível de ensino, expresso em orientações aprovadas pelo Ministro da Educação, tomando por referência os desenhos curriculares anexos ao presente Decreto-Lei» (artigo 2.º, ponto 1).

Neste normativo, a visão redutora do currículo definido como um conjunto de normas previstas pela administração central é substituída por uma nova perspetiva que propõe uma articulação entre a matriz curricular nacional e os projetos curriculares de escola. Nasce, deste modo, uma nova dimensão curricular que atribui à escola um papel central

no desenvolvimento do currículo. O currículo deixa de ser um conjunto de disciplinas e assume uma posição mais flexível e emancipatória, passando a reportar-se ao conjunto de conhecimentos assimilados pelos alunos, à sua organização, ao lugar que ocupam e ao papel que desempenham no percurso escolar.

Esta noção de currículo fundamenta-se em três ideias centrais relacionadas entre si: “diferenciação”, “adequação” e “flexibilização”. A concretização do currículo pressupõe o estabelecimento de diversos caminhos para o sucesso educativo. É proposta a diferenciação pedagógica e a diversificação das estratégias. Deste modo, a gestão escolar «está relacionada, com responsabilização na procura dos modos adequados a cada situação concreta para que seja possível promover determinadas aprendizagens de uma forma realmente significativa» (Abrantes, 2001, p.43).

Reconhecidamente, e tendo por base a nova conceção do currículo, como projeto educativo integrado e coerente, bem diferente de uma mera soma de disciplinas ou de um conjunto de textos programáticos (Gonçalves, 1999), a escola e os professores vão assumir novos papéis não se situando unicamente no terreno da execução, mas também assumindo responsabilidades nos domínios da decisão e da organização. Assim, e dentro dos limites previstos a nível nacional, compete à escola decidir sobre a organização das diversas áreas e disciplinas do currículo, as cargas horárias, os tempos letivos, a distribuição do serviço docente, enfim, definir «um projeto de desenvolvimento do currículo adequado ao seu contexto e integrado no respetivo projeto educativo» (artigo 3.º, alínea g) do Decreto-Lei n.º 6/2001).

O currículo deverá ser planeado para a mudança, o que implica uma enfatização nos instrumentos operativos, as linguagens, e menos atenção às operações de transmissão de conhecimentos, que facilmente se desatualizam. O primeiro passo do currículo deverá ser uma análise lúcida, crítica e prospetiva, que tenha em conta fatores de situação e fatores de evolução, abarcando uma considerável soma de aspetos que exigem uma equipa pluridisciplinar onde os professores, que desempenham um importante papel, não podem estar sós.

No desenho curricular proposto, as escolas passam a dispor de maior autonomia e responsabilidade em matéria de decisão e gestão curricular, decorrentes da conceptualização de currículo adotada, da organização curricular e dos instrumentos de

gestão curricular que a escola concebe, aprova e avalia. As ações e decisões tomadas no terreno específico de cada escola serão, portanto, determinantes. No âmbito da autonomia das escolas (Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de maio), estamos perante o reforço da capacidade e da responsabilidade das escolas para decidirem sobre a organização e gestão dos processos de ensino-aprendizagem dos seus alunos.

Sendo a «autonomia, a diferenciação, a adequação e a flexibilidade do domínio da ação e não da enunciação, é nas escolas que se manifesta o seu grau de concretização e as condições da sua manifestação efetiva» (Ferreira & Barata, 2008, p.166), pelo que será necessário verificar se os enunciados serão retóricos ou se integram o domínio da ação efetiva.

Em consonância com a conceção de currículo adotada, reforça-se que o currículo não se esgota nas componentes obrigatórias e que as escolas deverão promover atividades de enriquecimento curricular, nomeadamente nos domínios da educação física, das artes, das tecnologias e da experimentação científica (Abrantes, 2001).

Em síntese, no Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro e no Decreto-Lei n.º 7/2001, de 18 de Janeiro, são definidos os princípios orientadores a que deve obedecer a organização e a gestão do currículo no ensino básico e secundário, conferindo às escolas, através do projeto curricular de escola, a liberdade para adaptar a estrutura curricular nacional aos contextos locais em diversos domínios: gestão de recursos humanos, gestão de recursos materiais, circulação de informação, entre outros. Abrem-se, portanto, novas perspetivas para uma gestão curricular centrada e construída nas escolas, não impedindo, no entanto, o aparecimento de constrangimentos que obstem a sua concretização.

Esta inovação curricular é reconhecida como um processo de construção de autonomia das escolas, com enquadramento no regime de administração, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio. Pretendia-se a construção de uma nova organização da administração da educação apoiada na descentralização e na autonomia das escolas. Estas propostas visam essencialmente a identificação de soluções organizativas e pedagógicas com vista à melhoria e otimização das aprendizagens dos alunos.

No entanto, “estas alterações curriculares não só não conduziram a alterações significativas nas práticas pedagógicas” (Pacheco, 2007, p.98), como não alteraram o

modelo organizacional da escola, cuja direção lhes é externa, acima e fora das suas fronteiras físicas e sociais (Lima, 2007), apesar da consagração da autonomia das escolas (Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro), da experimentação num número reduzido de estabelecimentos e áreas escolares do “novo modelo” de administração e gestão (Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio) e da implementação generalizada do “regime de autonomia, administração e gestão” (Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio), “sem prejuízo da transferência de competências para as escolas numa lógica de autonomia meramente técnica ou funcional” (Lima, 2007, p.45). As alterações curriculares por si só não garantem as transformações que visam e correm o risco de se esgotarem nos normativos que as suportam, “no centralismo dos reformadores, na subjetividade das medidas e na uniformização [aparentemente] desejada das práticas escolares” (Pacheco, 2007, p.98).

Na verdade, o “currículo uniforme pronto-a-vestir”, decidido centralmente, seja de “tamanho único” ou de “tamanhos standardizados”, arrasta consigo uma pedagogia uniforme, que se traduz nos mesmos conteúdos, a mesma extensão dos programas e limites estreitos para o ritmo de implementação, a grelha horária semanal uniforme, as cargas horárias determinadas por disciplina. Por isso, segundo Formosinho (1999), pode-se afirmar “que a pedagogia proposta é uma pedagogia burocrática: ela elabora normas pedagógicas de aplicação universal e impessoal, como é característico das normas burocráticas, partindo do princípio de que todas as crianças, independentemente dos seus interesses, necessidades e aptidões, experiência escolar e rendimento académico nas diversas disciplinas, terão de se sujeitar simultaneamente às mesmas disciplinas durante o mesmo período de tempo escolar” (Formosinho, 1999, p.13).

Assim, as inovações por decreto, mesmo aquelas que mexeram em determinadas dimensões da estrutura da classe, mantiveram tudo o resto e acabaram por ser “bloqueadas pela própria reação regeneradora da estrutura original”, a turma-classe, ela mesma “uma unidade para a definição do espaço escolar, a divisão do tempo, a seriação dos alunos, a distribuição do serviço docente, a progressão das aprendizagens” (Barroso, 2001, p.82).

Com efeito, apesar de todas as mudanças curriculares e organizacionais, consolidou-se uma “gramática escolar” própria (Tyack & Tobin, 1994), que todos os agentes já assumiram como “natural”. As características organizacionais e estruturais desta

“gramática escolar” são parte integrante da nossa imagem do ensino: alunos agrupados em turmas mais ou menos homogêneas segundo uma graduação serial; um ou mais professores alocados a uma turma; a sala de aula como espaço estruturado da atividade letiva; unidades temporais rigidamente estabelecidas que cadenciam o ritmo das atividades; saberes organizados em disciplinas escolares, que são as referências estruturantes do ensino e do trabalho pedagógico.

A partir da penúltima década do século XX foram introduzidas diversas alterações na gestão pedagógica e curricular, decorrentes da finalidade da escola como promotora de “justiça social” e de igualdade de oportunidades. Este princípio enforma as medidas políticas que, a propósito ou a partir da Lei de Bases do Sistema Educativo, foram introduzidas num modelo de gestão curricular centrado sobretudo num elenco de disciplinas e na transmissão das suas matérias, organizado no pressuposto de que há uma carga horária ideal para cada disciplina e uma duração ideal para cada aula, emitindo indicações metodológicas de validade universal e definindo decisões pedagógicas de validade nacional, independentemente das especificidades de cada professor, de cada aluno e de cada contexto (Machado, 2017).

De acordo com Machado (2017), neste modelo centralizado, as normas pedagógicas acabam por ser reduzidas a normas burocráticas, a formulação geral do currículo cabe exclusivamente ao ministério que, por sua vez, entrega a grupos de especialistas a formulação dos programas de cada disciplina e incumbe as escolas, os seus órgãos e os seus professores, da implementação.

2.3. CONCEÇÃO E OPERACIONALIZAÇÃO DO CURRÍCULO

O conceito de currículo, adotado no Sistema Educativo Português, é operacionalizado de uma forma flexível e abrangente, longe do conceito uniforme e rígido em que o currículo era, em termos metafóricos, associado a um pronto-a-vestir de tamanho único (Formosinho, 1991). Atualmente, “o currículo é concebido como um projeto, idealizado, desenvolvido e avaliado nas escolas, onde se dá a confluência do binómio *core curriculum* com a concretização que a escola faz dele, inserindo-o no seu contexto” (Roldão & Dinis, 2004, p.62).

Sendo o currículo um *corpus* ativo e *dinâmico*, que veicula as aprendizagens que a escola deve garantir aos que a frequentam (Roldão, 2005), é também uma “prática pedagógica que resulta da interação e convergência de várias estruturas (políticas, administrativas, económicas, culturais, sociais e escolares” (Pacheco, 1996, p.20).

Seguindo Roldão (1999), a gestão curricular situa-se, portanto, entre a conceção do currículo e o seu processo de desenvolvimento, processo esse que poderá ser fortemente marcado pela centralização das decisões curriculares ao nível da administração central ou pela descentralização das tomadas de decisões para as escolas, passando estas a ser entendidas como locais fundamentais de decisão curricular. Gerir o currículo torna-se, assim, uma tarefa de tomada de decisões, com vista a atingir objetivos concretos, que procuram obter respostas às questões relacionadas com “o que ensinar e porquê, como, quando, com que prioridades, com que meios, com que organização” (Roldão, 1999, p.25).

“A aposta em práticas de gestão curricular contextualizada visa o rompimento com a cultura da uniformização curricular” (Roldão & Dinis, 2004, p.63) que prevaleceu durante muito tempo, propiciadora de insucesso e maus resultados, e a aposta na diferenciação, adequação e integração curriculares, que se articulam numa prática coerente, onde “todos aprendem mais e melhor” (Roldão, 1999, p.39). Cada docente deverá gerir o currículo situando-o numa “ação instituinte”, fundamentando-se na reflexão crítica sobre o mesmo, reelaborando os conteúdos dos programas propostos de modo a que os alunos se possam apropriar deles, transformando-os em conhecimento pessoal, tal como é enfatizado por Sá-Chaves (1999) e defendido por Dinis e Roldão (2004). Neste sentido, o currículo é um processo que evidencia a “inter-relação dos processos de adequação, diferenciação e integração enquanto campos de reflexão e decisão instituinte e contextualizada” (Dinis & Roldão, 2004, p.63), com a finalidade de dar resposta às particularidades dos contextos e dos alunos ou, por outras palavras, como forma de criar condições para construção de uma Educação Inclusiva.

O sistema educativo organiza-se em torno de determinados princípios, prescritos pela LBSE. O artigo 3.º, desse documento, assegura o direito à diferença, à descentralização e à diversificação de estruturas e ações educativas, por forma a adaptá-las às realidades. Ao mesmo tempo, sugere que se envolvam as comunidades, contribuindo, assim, para o

desenvolvimento do espírito crítico e da prática democrática (Morgado & Paraskeva, 2000).

É com base nestes pressupostos que se entende por gestão flexível do currículo a “[...] possibilidade de cada escola, dentro dos limites do currículo nacional, organizar e gerir” de forma autónoma “[...] todo o processo de ensino/aprendizagem”, adequando-o às necessidades diferenciadas de cada contexto, introduzindo componentes locais e regionais no currículo (Departamento do Ensino Básico, 1999, p.7).

Será, portanto, o poder central que terá de assegurar a coerência de uma política educativa nacional, concorrendo para a descentralização (como processo de devolução de poderes), o que permitirá que ocorram mudanças ao nível interno das escolas, conduzindo a uma significativa autonomia curricular. A responsabilização curricular atribuída aos atores locais aumenta, atribuindo-lhes maiores responsabilidades na resolução de problemas. Mobiliza “territórios locais para a (re)interpretação do currículo em função de projetos curriculares”, controlando a sua operacionalização administrativamente (Morgado e Paraskeva, 2000, p.12).

Na maioria dos países da Europa, respondendo a uma tendência internacional de descentralização de competências em educação, a autonomia curricular tem vindo progressivamente a ser incrementada nos sistemas educativos, diminuindo o peso das decisões a nível central no currículo.

2.4. DESCENTRALIZAÇÃO DO CURRÍCULO: CURRÍCULO REGIONAL E LOCAL

Apesar de a LBSE prever desde 1986, para além do estabelecimento dos planos curriculares a nível nacional, a “existência de conteúdos flexíveis integrando componentes regionais”, no ensino básico, e de “componentes com características de índole regional e local”, no ensino secundário, “justificadas pelas condições socioeconómicas” (artigo 50.º), o currículo nacional tem sido muito extenso, segmentado em disciplinas, sem espaços curriculares que permitam, de forma efetiva, a adequação do ensino ao contexto socioeconómico e cultural dos alunos e aos seus perfis de aprendizagem.

A formação em contexto escolar pode contribuir para a criação de oportunidades de explorar e aprofundar outros modelos de organização e desenvolvimento do currículo, designadamente dando espaço à transversalidade curricular e à aprendizagem baseada em projetos agregadores de várias disciplinas. Deste modo, é possível a consecução de tarefas que envolvam as diversas áreas de conhecimento e das expressões, fomentando o desenvolvimento de competências de nível avançado, nomeadamente, a pesquisa, a análise de informação, relação, transformação e criação de conhecimento. Este desenvolvimento curricular pode ser feito em diferentes níveis, nomeadamente: a nível nacional, regional e local.

Pacheco (1996) considera um currículo totalmente nacional quando não há espaço para as decisões curriculares de professores e alunos, nem tão pouco para os contextos regionais e locais. O mesmo autor (1996) define o currículo regional como sendo um documento de trabalho em permanente elaboração, pois não é possível definir a aprendizagem a partir nem de um receituário nem de uma única perspetiva. Para além do conflito, o currículo regional só se torna possível se se romper com os processos uniformes e estandardizados de decisão curricular. O currículo local surge na mesma linha dos currículos regionais, como resposta à necessidade de uma gestão curricular tendo em conta a diversidade dos públicos-alvo.

É a substituição de lógicas curriculares uniformes por um processo bipolar que, de um lado, deverá prescrever e garantir, a nível nacional as aprendizagens comuns e as balizas obrigatórias do desempenho curricular da escola, naqueles domínios indispensáveis à aquisição científica essencial, à pertença social e ao desenvolvimento equilibrado de cada indivíduo nessa sociedade, o *core curriculum* ou currículo nuclear tem, por outro lado, de garantir o princípio da diferenciação curricular, isto é, a obrigação e o direito de cada escola oferecer projetos curriculares próprios, estrategicamente pensados em função do seu contexto, das vivências específicas da sua população e da consecução e apropriação das aprendizagens curriculares de forma significativa para o aluno que estiver em sala de aulas (Roldão, 2011).

Segundo a mesma autora, o projeto curricular da escola iniciou uma reflexão no sentido de fazer convergir a prescrição curricular nacional, currículo nacional, com a atribuição às escolas do poder de decisão quanto à contextualização e adequação desse currículo às suas situações particulares.

A gestão curricular tem-se centrado, assim, quer na articulação deste nível de decisão com o nível central, quer em questões de organização e gestão contextualizada, nomeadamente concretizada em projetos próprios de cada escola, desejavelmente adequados a cada grupo de alunos e respetivos contextos, no sentido de melhorar o nível e a qualidade das aprendizagens curriculares pretendidas para todos (Roldão, 2008).

Desta forma, estamos perante dois grandes níveis de decisão curricular, o nível central que estabelece o *core curriculum*; e o nível de decisão contextual, sustentado na maior autonomia das escolas na operacionalização e gestão contextualizada do currículo. A este processo tem sido atribuída a designação de *binómio curricular* (Roldão, 2005).

Assim, segundo a mesma autora, o desiderato político-curricular que permite compreender as políticas em termos de “binómio curricular” orientou-se no sentido de induzir as seguintes mudanças:

- Um equilíbrio entre o core curriculum – a referência central – e a autonomia das escolas no sentido de promover esse core curriculum numa variedade de formatos contextuais relacionados com as diversidades dos estudantes e dos seus contextos – adoção de um binómio curricular (Roldão, 2003);
- O abandono quer de um currículo único e uniforme para ser “cumprido” (tradição centralista), quer de uma diversidade de currículos de qualidade desigual, correspondendo aos níveis e contextos das escolas (tradição descentralizada)
- A adoção da organização do currículo por competências no sentido de viabilizar a diversidade de abordagens. Entende-se aqui competência no sentido de mobilização integrada de conhecimento, experiência e disposições que capacitam o aprendiz a confrontar-se com e a responder a situações complexas e contextuais (Tardif, 1996).

De acordo com Roldão (1995), o papel das competências no desenvolvimento do binómio curricular que enquadra a decisão sobre o currículo nesses dois níveis (central comum e local diverso), de forma articulada, traduz-se nas seguintes dimensões que a competência permite desenvolver no interior do currículo:

- Competência como organizador curricular do conhecimento – por oposição a simples sequências de temas ou listas de conteúdos;
- Competência como mobilizador dos diferentes conhecimentos das disciplinas em torno da construção do currículo como um todo;
- Competência como transformação de corpos estáticos de saberes em saberes-em-uso.

Nos países de tradição administrativa centralista (Portugal, Espanha, França, Itália), as tentativas de criação de dinâmicas de gestão contextualizada do currículo pelas escolas não ganharam a projeção desejada na operacionalização efetiva de um nível local de decisão curricular situado nas escolas. No caso português, este nível de decisão traduzia-se na produção dos projetos curriculares. Contudo, a estrutura tradicional da organização da gramática escolar (Tyack e Cuban, 1994) fez subsumir ou tornar pouco operantes os processos de decisão. Conforme alude Roldão (2015), tal esbatimento foi acompanhado de decisões políticas centrais do ciclo político seguinte na rotação partidária, que desvalorizavam esta linha da autonomia curricular, reforçando a dimensão do controlo central nomeadamente via exames externos em todos os ciclos, políticas que se situaram entre 2011 e 2015.

No plano internacional, importa ainda considerar que os desenvolvimentos mais recentes retomam a mesma problemática (OCDE, 2017), largamente centrada na discussão das dimensões essenciais dos currículos e nas estratégias do seu “emagrecimento”, configurando de novo a discussão do *core curriculum* e das políticas de maior eficácia da gestão contextualizada do currículo pelas escolas, como se documenta nos *working papers* já acessíveis do Projeto *Skills and Education 2030* (OECD, 2017).

No âmbito da OCDE⁴, e em outras sedes de investigação curricular, discute-se neste momento a reconfiguração de políticas curriculares. Constituem temas centrais desse debate: a procura do sucesso alargado das aprendizagens; a seleção das aprendizagens curriculares essenciais e consequente “emagrecimento curricular”; a articulação do currículo com competências transversais; a maior adequação do currículo a novas

⁴ <http://www.oecd.org/portugal/>

necessidades sociais, políticas e económicas (OECD, 2017; UNESCO, 2015, 2016); a maior centralidade atribuída à ação e ao profissionalismo docente na construção de um currículo de sucesso (OECD, 2014).

Muitos são os autores que sustentam a importância da gestão flexível do currículo e da autonomia curricular para a melhoria do sucesso escolar (CNE, 2012; Formosinho & Machado, 2014; Roldão, 2008).

2.5. O PERFIL DOS ALUNOS À SAÍDA DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA

Do cenário discursivo das políticas públicas de educação em curso, ressaltam linhas de força bem marcadas, cuja análise mostra como nelas pontuam os temas da articulação e flexibilização curricular e da diferenciação pedagógica. Como decorre, por exemplo, do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (homologado no Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho) em que é lançado o desafio às escolas de promoverem práticas e projetos de interdisciplinaridade, em que sejam planificados temas e problemas, metodologias e dispositivos de ação didática indutores de aprendizagens globais, em que se cruzam competências-chave e aptidões transversais.

No campo normativo as referências vão no sentido da regulamentação de medidas de promoção do sucesso educativo a serem adotadas no acompanhamento e desenvolvimento das aprendizagens, onde pontuam medidas como o apoio ao estudo e nas disciplinas com maiores níveis de insucesso, o acompanhamento da realização de trabalhos que visem a integração das aprendizagens de várias áreas disciplinares, bem como o desenvolvimento de competências pessoais e sociais dos alunos, a constituição temporária de grupos de alunos e a coadjuvação em sala de aula (Despacho normativo n.º 1-F/2016, de 5 de abril).

Ainda que com uma incidência mais específica, ligada ao desenvolvimento de autonomias reforçadas, no âmbito de projetos-piloto de inovação pedagógica, o Despacho n.º 3721/2017, de 3 de maio, orienta-se para a adoção de medidas que, promovendo a qualidade das aprendizagens, permitam uma efetiva eliminação do abandono e do insucesso escolar em todos os ciclos de ensino, para o que sugere a implementação de medidas e estratégias, designadamente nos domínios da

diversificação e articulação curricular, da organização e funcionamento interno e do relacionamento com a comunidade.

No alinhamento do documento do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória é definido o currículo a desenvolver no âmbito de documentos curriculares como os das Aprendizagens essenciais⁵ (Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho), o Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho, que autoriza em regime de experiência pedagógica a implementação do projeto de autonomia e flexibilidade curricular dos ensinos básico e secundário, no ano escolar de 2017-2018. Neste normativo, o currículo é entendido como um instrumento ao serviço de todos os alunos, independentemente da oferta educativa que frequentam, no sentido de alcançarem as competências definidas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, o que, como também é dito, pressupõe uma apropriação contextualizada do currículo, em sede do seu planeamento. Um planeamento e uma prática pedagógica que assentem numa visão de articulação interdisciplinar e de complementaridade das estratégias de ensino e de aprendizagem, por forma à efetiva apropriação dos conhecimentos e ao desenvolvimento pelos alunos das capacidades e atitudes previstas no Perfil. Tendo em vista a concretização destes princípios, o documento aponta ainda para uma ação estratégica que, entre outros aspetos, ligue o desenvolvimento curricular à diferenciação pedagógica, ao trabalho colaborativo dos professores e à organização dos alunos em grupos de trabalho temporários, para a consolidação de aprendizagens específicas e o desenvolvimento do trabalho cooperativo e autónomo.

Na continuação articulada das respostas normativas aos desafios colocados pela sociedade contemporânea, o Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho, homologa o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, que é considerado como referencial para as decisões a adotar por decisores e atores educativos ao nível dos estabelecimentos de educação e ensino e dos organismos responsáveis pelas políticas educativas, constituindo-se como matriz comum para todas as escolas e ofertas educativas no âmbito da escolaridade obrigatória, designadamente ao nível curricular,

⁵ As aprendizagens essenciais correspondem a um conjunto comum de conhecimentos a adquirir, identificados como os conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado, indispensáveis, articulados conceptualmente, relevantes e significativos, bem como de capacidades e atitudes a desenvolver obrigatoriamente por todos os alunos em cada componente do currículo ou disciplina, tendo, em regra, por referência o ano de escolaridade ou de formação (Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho, Preâmbulo)

no planeamento, na realização e na avaliação interna e externa do ensino e da aprendizagem.

Significa isto, como neste despacho é também dito, que para o perfil devem convergir todas as aprendizagens, garantindo-se a intencionalidade educativa associada às diferentes opções de gestão do currículo, de tal modo que, na conclusão da escolaridade obrigatória e independentemente do percurso formativo adotado, sejam asseguradas a todos os jovens um conjunto de competências, entendidas como uma interligação entre conhecimentos, capacidades, atitudes e valores, que os torna aptos a investir permanentemente, ao longo da vida, na sua educação e a agir de forma livre, porque informada e consciente, perante os desafios sociais, económicos e tecnológicos do mundo atual.

CAPÍTULO III – INOVAÇÃO PEDAGÓGICA: PROJETO PIP

INTRODUÇÃO

Segundo o Ministério da Educação é essencial tomar medidas que incentivem a criatividade, e o envolvimento de todos, no sentido da conceção e implementação de projetos que constituam soluções inovadoras que respondam de forma ágil e adequada à eliminação do abandono e do insucesso escolar. Justifica-se e exige-se, entre outras necessidades de intervenção, um trabalho exaustivo que conduza a ações inovadoras nos domínios pedagógico, curricular, organizacional, assente numa lógica interna colaborativa e de articulação com a comunidade.

Deste modo, pretende-se com a realização de projetos-piloto de inovação pedagógica, em regime de experiência pedagógica, durante três anos escolares, orientados para a adoção de medidas que, promovendo a qualidade das aprendizagens, permitam uma efetiva eliminação do abandono e do insucesso escolar em todos os níveis de ensino (Despacho n.º 3721/2017, de 3 de maio, Preâmbulo).

3.1. PROBLEMAS SINALIZADOS NO DESENVOLVIMENTO DO CURRÍCULO

Os documentos curriculares para o ensino básico, presentemente em vigor, foram homologados e implementados ao longo dos últimos vinte e seis anos e, segundo o Ministério da Educação e Ciência⁶:

- Carecem de articulação entre si, tanto numa abordagem vertical como horizontal;
- Encontram-se, em muitos casos, desatualizados relativamente à evolução do conhecimento e da sociedade, entretanto ocorrida;

⁶ <http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-0>

- Apresentam uma sobrecarga curricular e, por privilegiarem uma aprendizagem em quantidade, impedem um aprofundamento das temáticas centrais e a sua consolidação;
- Dada a sua extensão, não permitem uma efetiva flexibilização e gestão curriculares, bem como o desenvolvimento de metodologias ativas.

Importa também referir o entendimento consensual dos docentes, plasmado nos resultados do inquérito nacional aos professores realizado em abril de 2016, em que é considerado, nomeadamente, que os documentos curriculares:

- Permitem apenas ocasionalmente a aplicação de estratégias de diferenciação pedagógica, a implementação de metodologias e atividades experimentais e a realização de projetos;
- Não são exequíveis na carga horária prevista na matriz curricular;
- Apenas permitem, ocasionalmente, a articulação interdisciplinar ao nível do conselho de docentes / turma;
- Deveriam valorizar a inclusão de conteúdos por ano de escolaridade.

Deste modo, torna-se necessário consolidar um currículo coerente, articulado e flexível, tendo por base a definição de conceitos adotada pela OCDE e pela UNESCO, que responda aos constrangimentos já identificados e que permita:

- Identificar as aprendizagens essenciais, em cada disciplina, tornando-as claras para os docentes, alunos e famílias;
- Potenciar a diferenciação pedagógica, o trabalho de projeto, o trabalho interdisciplinar, metodologias e atividades experimentais, o aprofundamento e ou integração de temas relevantes no contexto específico de cada escola;
- Operacionalizar a gestão flexível do currículo;
- Articular o currículo com o perfil do aluno numa escolaridade obrigatória de 12 anos.

Neste sentido, segundo o Despacho n.º 5908/2017, 5 de julho, é possível promover um ensino de qualidade o que implicará garantir um sucesso que se traduza em

aprendizagens efetivas e significativas, com conhecimentos consolidados, que são mobilizados em situações concretas que potenciam o desenvolvimento de competências de nível elevado, que, por sua vez, contribuem para uma cidadania de sucesso no contexto dos desafios colocados pela sociedade contemporânea. É necessário, então, introduzir inovação na organização e no desenvolvimento curricular, no propósito de focar a atenção no aluno e nas aprendizagens essenciais.

Diversas soluções organizativas ensaiadas nas escolas portuguesas (Formosinho, Alves e Verdasca, 2016) mostram a necessidade de um modelo organizativo diferente que deve abranger três dimensões: a integração curricular, a organização dos grupos de aprendizagem e a organização dos profissionais que asseguram as situações de aprendizagem (Formosinho e Machado, 2009). Este modelo comporta, por isso, alterações profundas no que concerne à constituição e duração dos grupos discentes, à autonomia e à colaboração dos professores, com reflexos no seu controlo sobre as variáveis da organização pedagógica (gestão do tempo, gestão do espaço, progresso dos alunos e distribuição dos apoios educativos), na coordenação e gestão do processo de ensino-aprendizagem (coordenação do ensino na aula, gestão do currículo e monitorização das aprendizagens) e no acompanhamento e orientação dos alunos (Formosinho & Machado, 2016).

3.2. AUTONOMIA E INOVAÇÃO AO SERVIÇO DO SUCESSO EDUCATIVO

Conforme previsto no preâmbulo do despacho n.º 3721/2017, de 3 de maio; “o Ministério da Educação considera essencial tomar medidas que incentivem a criatividade e o envolvimento de todos, no sentido da conceção e implementação de projetos que constituam soluções inovadoras que respondam de forma ágil e adequada à eliminação do abandono e do insucesso escolar”.

O mesmo normativo invoca “o compromisso de implementação de um programa nacional para a inovação na aprendizagem, viabilizando iniciativas mobilizadoras de agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas orientados para modelos de autonomia reforçada e aliando a ausência de retenções a instrumentos de gestão flexível”.

O Ministério da Educação pretende conferir autonomia às escolas para se reorganizarem ao nível das turmas, dos horários, da matriz curricular, dos programas e do calendário escolar, ou seja, para romperem com a legislação que determina muitas das normas que regem as escolas e, em parte, limitam a ação dos professores. Esta autonomia confere às escolas a possibilidade, não através da imposição de modelos, nem de metodologias de trabalho, de criarem projetos audazes, contextualizados e únicos, consoante as necessidades dos seus alunos e os recursos disponíveis. Justificam-se, assim, ações inovadoras nos domínios pedagógico, curricular, organizacional, assentes numa lógica interna colaborativa e de articulação com a comunidade

Deste modo, os projetos de inovação e flexibilização, em curso nas escolas dos ensinos básico e secundário, a partir do ano letivo de 2011/2018, têm como objetivo central a redução significativa do insucesso e abandono escolares, com incidência em mudanças que refletem aspetos organizacionais, curriculares e pedagógicos. Flexibilizar significa dar às escolas a liberdade para implementarem o currículo, com gestão autónoma de tempos, metodologias, espaços, formas de organização dos alunos para que todos aprendam.

Neste quadro, o projeto de autonomia e flexibilidade curricular dos ensinos básico e secundário”, em implementação no ano escolar de 2017/2018 em mais de duas centenas de escolas, permite a cada uma delas a “identificação de opções curriculares eficazes”, apelando à mobilização dos agentes educativos “numa lógica de coautoria curricular e de responsabilidade partilhada”, valoriza modalidades de “gestão e lecionação interdisciplinar e articulada do currículo” por equipas docentes e, conseqüentemente, “o trabalho colaborativo e interdisciplinar, no planeamento, realização e avaliação das aprendizagens”, reconhecendo os professores como “agentes principais do currículo” (Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho, artigo 3.º).

Este projeto “experimental” favorece o trabalho colaborativo dos professores, em projetos específicos ou no âmbito de modelos de ensino por “equipas educativas”. Contudo, para que este modelo organizativo tenha reflexos nas práticas educativas, é necessário que haja um “suporte organizacional que potencie o agrupamento flexível dos alunos, o desenvolvimento de projetos de gestão integrada do currículo e a formação de equipas multidisciplinares de professores” (Formosinho e Machado, 2009, p.12).

3.3. OUTRA FORMA DE ORGANIZAR O ENSINO: EQUIPAS EDUCATIVAS

Deste modo, as orientações normativas referidas orientam, atualmente, para a promoção de uma pedagogia diferenciada em aula, o ensaio de modos distintos de agrupar os alunos, a proposta diferenciada de atividades e projetos, a organização das condições temporais e espaciais adequadas, a introdução de modalidades de avaliação que sejam mais proactivas, interativas e formativas do que reativas, corretivas e sumativas.

A organização pedagógica em torno de equipas educativas consiste “no agrupamento dos alunos de um determinado ano e a sua colocação sob a supervisão de uma equipa de professores que assumem a responsabilidade total pela sua educação” (Formosinho e Machado, 2009, p.41). Visa-se “o agrupamento de conteúdos curriculares, alunos e professores de forma a garantir a flexibilização e gestão integrada do currículo, a flexibilidade dos grupos de alunos e a unidade de ação da equipa de docentes que com eles interagem” (*idem*, p.45). A unidade básica de organização deixa de ser a turma, para passar a ser um conjunto de turmas de um determinado ano de escolaridade (ou de anos de escolaridade contíguos). Ainda de acordo com os autores citados, esta reconfiguração da gestão pedagógica intermédia requer uma estruturação vertical assegurada pela figura do coordenador de equipa⁷, bem como uma coordenação geral que permita a conjugação da ação das diferentes equipas e a sua articulação com a gestão pedagógica de topo.

Neste modelo, cada equipa educativa goza de autonomia num campo vasto da ação docente: avaliação das necessidades, recolha de dados acerca dos alunos, das famílias, da escola, do meio envolvente e análise da situação; estabelecimento de prioridades, definição de objetivos, seleção dos conteúdos e sua integração geral, organização das estratégias de ensino, desenvolvimento das atividades, organização dos espaços que lhes estão destinados, organização dos recursos e materiais didáticos, orientação e acompanhamento dos alunos e critérios de avaliação; criatividade para gerar e gerir recursos próprios, para além daqueles que a escola pode disponibilizar; gestão flexível do tempo escolar e organização das atividades letivas e não letivas de modo a

⁷ O coordenador de equipa tem como funções organizar e acompanhar o trabalho da equipa, presidir e convocar reuniões da equipa docente e assumir as competências por lei atribuídas ao diretor de turma.

proporcionar um adequado tempo útil de aprendizagem a cada aluno. (Formosinho e Machado, 2009, p.56).

Continuando a seguir Formosinho e Machado (2009, pp.41-42), o modelo organizacional subjacente à organização da escola por “Equipas Educativas” apresenta três dimensões organizacionais:

- O agrupamento dos alunos - a turma deixa de ser vista enquanto agrupamento rígido e permanente. Defende-se a criação de grupos flexíveis, de composição e extensão variáveis, determinadas em função das atividades a empreender, das características dos espaços disponíveis e do tempo necessário para a realização das mesmas. Esta organização flexível dos alunos exige uma planificação mais cuidada do que a organização por turmas. Diferentes tipos de agrupamento dos alunos são utilizados para atingir diferentes objetivos, sendo que as situações de aprendizagem programadas pela equipa educativa comportam um agrupamento distinto dos alunos.
- A integração curricular - pressupõe-se uma organização dos saberes que os integre em torno de questões significativas e identificadas de forma colaborativa por educadores e educandos, para além das fronteiras das disciplinas (Beane, 2002).

Cada equipa educativa deverá conceber o seu plano de gestão integrada do currículo, desenvolvendo atividades que permitam atingir os objetivos traçados. Este tipo de organização prevê a participação de todos os elementos das equipas educativas nas várias fases do processo de desenvolvimento curricular.

- As equipas multidisciplinares - este modelo organizacional permite que sejam os próprios profissionais a idealizar um determinado esquema de trabalho, apropriado às necessidades dos seus alunos. Este esquema de trabalho é delineado a partir das especializações profissionais distintas existentes na equipa educativa, levando em consideração os diferentes interesses, conhecimentos, habilidades pedagógicas e experiências que nela coexistem. Cria-se, assim, uma teia complexa de relações colegiais, através da qual se potencia a flexibilidade, a capacidade de correr riscos e o melhoramento contínuo entre os profissionais

que interagem com os alunos, não esquecendo os impactos no sucesso educativo dos alunos (Hargreaves *et.al.*, 2001).

É na busca deste modelo organizativo “flexível no que se refere aos espaços, horários, métodos” e requerendo a diversidade de constituição dos grupos de alunos e a adaptação dos horários às tarefas e aos objetivos de aprendizagem, que se inscreve o projeto de inovação educacional dos jesuítas da Catalunha. Este modelo faz deslocar o centro do ensino para a aprendizagem e, ao lado de um modelo baseado no ensino por disciplinas, “promove o trabalho por projetos, acentua a aprendizagem experiencial, através de trabalhos de investigação e de métodos que estabelecem desafios e trabalham com perguntas e respostas” (Azevedo, 2016, p.36).

Esta inovação visa concretizar os três planos de ação em que, segundo Canário (2008, p.88), deve incidir a ação de transformação da escola:

- “Pensar a escola a partir do não escolar”, importando práticas educativas que conduzem a aprendizagens significativas;
- “Desalienar o trabalho escolar” através da promoção do aluno a “produtor” do saber;
- “Pensar a escola a partir de um projeto de sociedade”, não necessariamente da sociedade que vem aí mas da “ideia do que queremos que sejam a vida e o dever coletivos”.

Segundo Azevedo (2016) estas alterações levam a “uma brecha no dique”, perspectiva esta que é testemunhada pelas narrativas de professores portugueses que visitaram nove destas escolas (Alves & Cabral, 2017), cujos fatores de sucesso são: o foco nos aprendentes e na educação integral de cada um, um currículo com tempos para o ensino das matérias disciplinares e tempos para o desenvolvimento de projetos de natureza interdisciplinar e transdisciplinar, espaços amplos com capacidade para acolher grandes grupos, tempos alargados que facilitam o trabalho de projeto e outras metodologias ativas, o uso de tecnologias digitais, modos diversos de agrupar os aprendentes, constituição de equipas docentes e implementação de modalidades de ensino em equipa (Alves & Cabral, 2017, pp.6-9).

Contudo, ainda não existem dados suficientes para determinar os efeitos desta “brecha” na “reestruturação” da escola, para além de constataremos o facto de a inovação incluir alterações profundas na organização pedagógica e curricular da escola, acolhendo assim e dando coerência a princípios que estão na base de um conjunto de orientações e medidas postas em ação pelos sistemas educativos mais avançados com vista a esbater a pedagogia tradicional e concretizar a diversificação curricular e a diferenciação pedagógica (Machado, 2017).

Esta inovação extravasa o alcance de todas as outras porque não se circunscreve a uma sala, a um professor ou a uma escola. Ela abrange uma rede de escolas e leva já uma dezena de anos de preparação, seja da arquitetura das salas e da adequação do mobiliário, seja de uma larga equipa de profissionais que lidera o processo. Suscita, por isso, muitas expectativas junto daqueles que têm pugnado por alterações estruturais sustentáveis noutras escolas dos diferentes sistemas nacionais, procurando contrariar o que “a experiência mostra”, isto é, “que a escola é muito dificilmente modificável a partir da sua própria lógica” (Canário, 2008, p.88).

Para Machado (2017), o sucesso da inovação depende, por isso, também da “aprendizagem grupal” realizada pelos professores que dão corpo à inovação e da capacidade das suas lideranças para, utilizando a cultura organizacional e as distintas subculturas profissionais, serem organizadoras do sentido partilhado de um percurso sem barreiras e mobilizarem uma ação congruente com a missão e visão que a própria inovação pretende instituir. Seguindo o mesmo autor, os protagonistas do processo de mudança deparar-se-ão, no entanto, com uma paisagem mental predominante na sociedade e na administração educativa onde a corrente (pelo menos discursiva) que hoje dá suporte à legitimidade da procura de novas respostas pedagógicas é obrigada a assentar vários dos seus pilares num nível mais profundo moldado por uma narrativa forjada nos princípios que enformam a racionalidade técnico instrumental.

CAPÍTULO IV - METODOLOGIA

INTRODUÇÃO

Neste capítulo propomo-nos desenhar um mapa dos procedimentos metodológicos levados a cabo, com a finalidade de atingir os objetivos antes elencados, garantindo a transparência e fundamentação das opções metodológicas.

Passamos a descrever de modo mais concreto as opções metodológicas tomadas para o presente trabalho, nomeadamente no que concerne aos instrumentos de recolha de dados, aos procedimentos de tratamento de dados e aos procedimentos de amostragem eleitos.

4.1. PROBLEMÁTICA DA INVESTIGAÇÃO, PERGUNTA DE PARTIDA E OBJETIVOS

A presente investigação parte da vontade de compreender melhor algumas práticas implementadas, num Agrupamento de Escolas, no sentido da resolução de um problema: a ineficácia da gramática escolar e do in(sucesso) educativo. De facto, o acesso massificado à educação, a que assistimos na segunda metade do século XX, deu-se sem que tenha havido alterações de fundo ao nível do modelo escolar. A escola abriu as portas à diversidade, respondendo à heterogeneidade com uma uniformidade de processos pedagógicos e organizacionais.

A naturalização da gramática escolar está na base do insucesso de todos os esforços para mudar a escola (Nóvoa, 1995), pelo que é imprescindível alterar as suas regras. Neste sentido, este estudo incidiu sobre o projeto desenvolvido num agrupamento de escolas (Despacho n.º 3721/2017, de 3 de maio), como já referimos, com vista à promoção do sucesso educativo, isto é, na capacidade de introduzir inovação na organização e no desenvolvimento curricular.

Com a investigação realizada pretendemos dar resposta à seguinte pergunta de partida: “Qual é a perceção do diretor e dos professores sobre os desafios resultantes da implementação do projeto – PIP na promoção das aprendizagens?”.

Para melhor compreendermos as realidades educativas associadas ao projeto em causa, formulámos como objetivo geral: compreender as ações assumidas por este agrupamento, aquando da implementação do projeto piloto de inovação pedagógica, e os seus impactos na promoção das aprendizagens.

Como forma de operacionalizar este objetivo geral, definimos os seguintes objetivos específicos:

- Identificar referenciais adotados na escola que possam contrariar a gramática escolar tradicional.
- Conhecer as dinâmicas desenvolvidas na reorganização da escola, a fim de dar resposta aos desafios que hoje se colocam à educação inclusiva e à gestão flexível do currículo.
- Analisar a perceção da direção sobre as potencialidades e os constrangimentos associados à implementação do projeto piloto de inovação pedagógica.
- Analisar formas de apropriação, por parte dos professores, do conceito de flexibilidade curricular.

4.2. DESENHO DA INVESTIGAÇÃO

Tomando em conta as forças e as limitações das metodologias qualitativas e quantitativas de investigação, optamos pela realização de um estudo misto. Entendemos, como Minayo e Sanches (1993), que as metodologias não são boas ou más em si mesmas, antes são mais ou menos adequadas à resolução de certos problemas, à prossecução de determinados objetivos e à realidade que nos propomos conhecer. Deste modo, a escolha metodológica não deve ser um dado de partida, mas sim uma construção a que chegamos pela análise da realidade que pretendemos conhecer e dos objetivos a que nos propomos.

Se alguns dos objetivos formulados nos remetem imediatamente para o âmbito da análise de conteúdo, pela natureza das fontes de dados disponíveis, e, assim, para estudos de natureza qualitativa, outros permitem a opção pela via quantitativa, nomeadamente os dados recolhidos através do questionário realizado aos professores. Entendemos, ainda, que a utilização de vários métodos e fontes (triangulação) é um meio de aumentar a complexidade, riqueza e rigor da compreensão do objeto de estudo (Denzin & Lincoln, 2000).

Como pretendemos “estudar o que é particular, específico e único” (Afonso, 2005, p.70), optámos pela realização de um estudo de caso, cuja natureza nos pareceu coadunar-se com as finalidades do nosso estudo.

O 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” (Morgado, 2018, p.63). Faremos uso de metodologias quantitativas e qualitativas de forma complementar, recorrendo, como métodos de recolha de dados, ao questionário, à entrevista e à análise documental.

4.3. POPULAÇÃO E AMOSTRA

Em qualquer trabalho de investigação no campo das ciências sociais e humanas, as preocupações de natureza ética devem ser consideradas cuidadosamente, uma vez que tem como objeto o comportamento de seres humanos “pode dificultar, prejudicar, perturbar, tornar-se enganoso, ou afetar, de qualquer outro modo, negativamente, a vida dos que nele participam” (Tuckman, 2000, p.19).

Para evitar esses potenciais efeitos negativos, devem ser respeitados alguns direitos, nomeadamente, o direito à privacidade ou não-participação; o direito ao anonimato; o direito à confidencialidade, isto é, evitar que terceiros tenham acesso aos dados; por fim, o direito de contar com o sentido de responsabilidade do investigador, que deve agir de modo a garantir que os participantes não saiam prejudicados (idem).

Deste modo, e tendo em linha de contas as diretrizes éticas e a preocupação pelo bem-estar e proteção dos participantes, todos os participantes do estudo verão garantido o seu anonimato, sendo identificados por códigos e sendo omissos quaisquer informações que pudessem facilitar a sua identificação. A sua privacidade será respeitada, evitando-se questões pessoais desnecessárias e respeitando a não-participação; os dados não serão usados para outros fins que não sejam científicos, os dados brutos serão destruídos após a defesa da tese e para todos os procedimentos vigorará o consentimento informado.

A amostragem tem um impacto importante sobre a qualidade dos resultados, devendo ser, o mais possível, representativa da população. A significância das inferências que possam vir a ser feitas passa, sem dúvida, pela qualidade das amostras junto das quais os dados foram recolhidos. A significância de uma amostra refere-se ao número de elementos que a constitui, ao passo que a sua representatividade se refere à sua qualidade (Almeida & Freire, 2000).

Para qualquer um dos instrumentos de recolha de dados aplicado, foi desenvolvido um procedimento de amostragem, adequado às características do instrumento em questão. Assim, o procedimento delineado para aplicação do questionário foi uma amostragem de conveniência, ou seja, foram selecionados os professores que se encontravam a lecionar o ano de escolaridade diretamente ligado ao projeto, nomeadamente, o quinto ano do ensino básico. Todos os questionários são anónimos e precedidos de um cabeçalho explicativo dos objetivos do trabalho em curso, de modo a garantir o anonimato, a confidencialidade e o consentimento informado de todos os participantes.

Para a caracterização da amostra recorreremos aos dados pessoais e profissionais dos inquiridos, nomeadamente, género, idade, habilitações académicas, situação profissional e tempo de serviço.

Assim, do total de professores que participaram neste estudo uma maioria expressiva pertence ao género feminino (75%).

No que diz respeito à faixa etária em que se situam os docentes inquiridos, verifica-se que mais de metade dos inquiridos, 70,0%, têm idades compreendidas entre 50 e 60 anos, 25,0% situa-se numa faixa etária compreendida entre os 46 e os 50 anos de idade e apenas 5,0% da amostra tem menos de 46 anos.

A grande maioria dos professores, 70%, refere que tem, no mínimo, como grau académico a licenciatura.

Relativamente à situação profissional dos inquiridos, todos pertencem ao Quadro de nomeação definitiva.

Os dados obtidos facultam-nos afirmar que o agrupamento apresenta um quadro docente estável, facto que poderá constituir um indicador de que são conhecedores do contexto em que se desenvolve quer a sua atividade pedagógico-educativa quer o estudo.

Em termos de experiência profissional, apraz-nos registar que se trata de um conjunto de docentes experiente, uma vez que cerca de 70,0% indicam ter um tempo de serviço superior a 20 anos, 25,0% entre 11 e 20 anos de exercício de funções e apenas cerca de 5% com menos de três anos de serviço.

Em relação à população selecionada para a entrevista semiestruturada, optámos pelo diretor do agrupamento dado que entendemos que esta seria a melhor forma de captarmos as suas representações subjetivas, partindo da sua própria perspetiva. A opção pela entrevista semiestruturada prendeu-se com a necessidade de conduzir o discurso do entrevistado no sentido de obter resposta para a pergunta de partida, embora permitindo que ele discorresse livremente sobre os tópicos sugeridos.

Para a constituição do corpus de documentos, análise documental, foram selecionados o projeto educativo e o relatório intermédio de avaliação do P-PIP. A leitura destes documentos permitiu uma apropriação mais abrangente e contextualizada da população em estudo.

4.4. CONTEXTO EMPÍRICO DO ESTUDO E SUA CARACTERIZAÇÃO

Tendo por base a pergunta de partida e os objetivos da investigação consideramos importante caracterizar o contexto onde decorreu a investigação, de modo a que a interpretação dos sentidos atribuídos ao fenómeno em estudo, pelos sujeitos participantes, possa ser ecologicamente enquadrada.

Optámos por preservar o anonimato do agrupamento de escolas e dos sujeitos que intervieram na investigação, dado que entendemos que a identificação dos mesmos pode

inibir a autenticidade e espontaneidade dos enunciados produzidos. Assim sendo, não há lugar a uma descrição pormenorizada da instituição envolvida no estudo, referindo-se apenas a tipologia das escolas e o distrito na qual estão inseridas.

O Agrupamento é constituído por 10 escolas, situado no distrito de Leiria, e conta atualmente com 2698 alunos, desde a educação pré-escolar até ao 12.º ano, e um quadro estável de docentes, num total de 245 (Dados recolhidos a partir do Projeto Educativo do Agrupamento em estudo - Tabela 1).

O perfil dos alunos é muito heterógeno, considerando como critérios desta avaliação os resultados escolares, a condição socioeconómica e o acesso a bens culturais ou o nível académico das famílias. Frequentam o agrupamento 208 alunos com necessidades educativas especiais e cerca de 50 alunos estrangeiros, dos quais 33 frequentam a disciplina de Português Língua Não Materna. O agrupamento tem 756 alunos a usufruir de apoio da Ação Social Escolar: 418 no escalão A e 338 no escalão B.

Tabela 1 – Nível de ensino, N.º de turmas e N.º de alunos

Nível de ensino	N.º turmas	N.º alunos
Pré-escolar	16	309
1.º Ciclo	29	534
2.º Ciclo	16	357
3.º Ciclo	24	571
Secundário CCH	25	634
Secundário profissional	11	223
Curso Educação Formação Tipo 2	1	14
EFA TIPO C	2	56
Total	124	2698

Em 2012, o agrupamento foi desafiado a integrar a rede de escolas TEIP. De acordo com o artigo 2.º do Despacho Normativo n.º 20/2012 de 3 de outubro, «Integram os territórios educativos de intervenção prioritária, os agrupamentos de escolas ou as escolas não agrupadas com elevado número de alunos em risco de exclusão social e escolar, identificados e selecionados a partir da análise de indicadores de resultados do

sistema educativo e de indicadores sociais dos territórios em que as escolas se inserem.».

Nesse mesmo ano, foi iniciado o processo de elaboração do Plano de Melhoria que, de acordo com o artigo 3.º do mesmo Despacho Normativo (2012), «devem integrar um conjunto diversificado de medidas e ações de intervenção na escola e na comunidade, explicitamente orientadas para a qualidade da aprendizagem e dos resultados escolares dos alunos, a redução do abandono, absentismo e indisciplina dos alunos, a transição da escola para a vida ativa e a intervenção da escola como agente educativo e cultural central na vida das comunidades em que se insere».

De destacar, no contexto do segundo ciclo do ensino básico, algumas evidências associadas à reorganização do currículo, nomeadamente relativo aos espaços e tempos escolares e à definição de critérios para a constituição dos grupos de aprendizagem. Esta reorganização está dependente da visão pedagógica a implementar e que se baseia no aprofundamento da inclusão e na introdução de diferentes abordagens de aprendizagem, que possibilitem o «aprender a fazer» e, consequentemente, o desenvolvimento de competências nos alunos.

4.5. INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Os instrumentos de recolha de dados utilizados são elementos essenciais uma vez que deles dependem, em grande parte, a qualidade e o êxito da investigação. Assim sendo, elegemos um conjunto de instrumentos metodológicos capazes de, numa abordagem qualitativa e quantitativa da realidade, nos permitirem compreender o significado dos fenómenos, na perspetiva dos sujeitos da investigação, na complexidade da realidade natural no qual se produzem. Elegemos, para tal, três técnicas de recolha de informação: realização de uma entrevista semiestruturada, aplicação de um questionário e análise documental.

4.5.1. INQUÉRITO POR ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Como técnica de recolha de informação, as entrevistas permitem obter material pertinente para compreender, ou mesmo justificar, não só os discursos dos atores mas também algumas atitudes e comportamentos que assumem nos seus contextos de trabalho (Morgado, 2018).

Os métodos de entrevista permitem a utilização da interação e comunicação humana, o que possibilita ao investigador obter dados muito ricos. O investigador estando em contacto direto com o entrevistado pode, através das suas questões abertas e reações, facilitar a sua expressão e evitar que este se afaste do tema desejado. Numa entrevista semiestruturada, o investigador dispõe de uma série de perguntas-guia, que pode no entanto reformular ou alternar, de modo a permitir um decurso mais natural do discurso do entrevistado.

O modelo responsivo de entrevista baseia-se na recolha de dados através de entrevistas qualitativas. Numa entrevista qualitativa o entrevistador guia o participante numa discussão abrangente, promovendo uma exploração profunda e detalhada acerca dos tópicos da entrevista e dando seguimento às respostas dadas. Deste modo, cada entrevista é única, na medida em que as perguntas se adequam àquilo que cada participante partilha com o entrevistador (Rubin & Rubin, 2005). A sua principal preocupação é criar condições para que o entrevistado fale abertamente, o que não o impede de ir reencaminhando a entrevista para os objetivos que pretende alcançar sempre que isso se torne necessário, mas de uma forma tão natural quanto possível (Morgado, 2018).

Na senda deste pensamento, Morgado (2018) refere que no estudo de caso, as entrevistas semiestruturadas são muito utilizadas, uma vez que, sem coartar a possibilidade de imprimir alguma diretividade ao processo, garantem uma confortável margem de liberdade aos inquiridos e permitem abordar assuntos do seu interesse, sem deixar de respeitar os seus quadros de referência.

Tendo por base a revisão da literatura, a pergunta de partida e os objetivos de investigação e a troca de impressões com especialistas das áreas que se cruzam no estudo, foi delineada uma primeira versão do guião, sendo depois sujeita a um processo

de validação. Foram feitas algumas sugestões, tendo as mesmas sido aceites e introduzidas no guião. Depois de introduzidas essas reformulações, passou-se à sua testagem com um grupo restrito de sujeitos que exercem funções similares às dos sujeitos participantes no estudo. O objetivo deste teste consistiu em assegurar que a formulação das questões se fazia compreender e garantir, ainda, que as respostas não se distanciariam significativamente dos objetivos da investigação, podendo, atempadamente, introduzir alterações que viessem a ser sugeridas.

Para tal foi redigido um guião de entrevista com conteúdos e subconteúdos (Cf. Anexo 2) que correspondem a fatores / variáveis organizacionais que, de acordo com a investigação, se encontram ligados à promoção das aprendizagens, concretizando, só uma intervenção que altere a sintaxe da organização escolar tem condições de fazer emergir novas possibilidades de sucesso. De facto, a rigidez, a compartimentação e a inflexibilidade de uma gramática escolar desenvolvida para ensinar a todos como se fossem um só, não se coaduna com novas formas de pensar o (in)sucesso escolar.

Foi, ainda, introduzido um terceiro conteúdo com vista à enunciação do impacto do projeto PIP, nomeadamente, pontos fortes e pontos fracos (Tabela 2).

Tabela 2 - Conteúdos e subconteúdos do guião de entrevista aplicada ao diretor

Conteúdos	Subconteúdos
Organização escolar com vista à implementação do projeto.	Heterogeneidade do grupo discente. Organização de alunos e professores. Organização do tempo e do espaço.
Implementação do projeto (promoção das aprendizagens).	Práticas pedagógicas. Socialização e estimulação. Promoção do desenvolvimento profissional. Conteúdos / aprendizagens essenciais.
Impacto do projeto - pontos fortes e pontos fracos	Vantagens, desvantagens e formas de otimizar o projeto.

Esta foi gravada em suporte áudio com o consentimento do interveniente, com vista à sua posterior transcrição (Cf. Anexo 3). Antes de se iniciar a entrevista, o participante foi informado da natureza e do propósito da pesquisa, garantindo-se, desta forma, o consentimento informado acerca dos procedimentos a seguir com vista à preservação do

seu anonimato. É, ainda, de referir que a entrevista decorreu num ambiente calmo e estruturado.

A entrevista foi transcrita, realizando a análise de conteúdos da mesma. Procedeu-se à categorização dos dados recolhidos através de uma análise de conteúdo, partindo-se dos conteúdos constantes no guião de entrevista aplicada.

Fizemos várias leituras sucessivas, cada vez mais seguras, minuciosas de forma a garantir a possibilidade de inventariar os temas relevantes do conjunto, conceitos mais utilizados, dando conta de subconjuntos de áreas temáticas (e as suas categorias) em temas muito abrangentes, como é o caso deste tipo de entrevista (Amado, 2013).

Criámos categorias, subcategorias, unidades de registo e unidades de contexto. Elaborámos um quadro sinóptico onde pudemos registar o sistema de categorias, subcategorias, unidades de registo e unidades de contexto (Cf. Anexo 4). Com este procedimento pretendemos não perder o carácter descritivo, verdadeiramente qualitativo, utilizando as citações necessárias (as unidades de registo ou de contexto) (Amado, 2000).

4.5.2. INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

Segundo Morgado (2018), um dos aspetos positivos do questionário é a quantidade significativa de pessoas que podem ser inquiridas ao mesmo tempo, bem como o elevado número de variáveis ou situações que podem ser estudadas, o que, para além de compelir ao tratamento estatístico dos dados obtidos, aconselha que as respostas às perguntas sejam pré-codificadas, limitando-se os inquiridos a escolher as respostas entre as que lhes são propostas. O mesmo autor (2018) refere que esta superficialidade das respostas não permite aprofundar determinadas questões, sendo por isso que a utilização do questionário como instrumento de recolha de dados é, muitas vezes, complementada pelo recurso a outros instrumentos.

O recurso a questionários em estudos de cariz interpretativo é contestado por alguns autores que afirmam que se trata de um instrumento, de recolha de dados, associado a um tipo de investigação com pressupostos básicos diametralmente opostos aos dos

estudos qualitativos. Contudo, a complementaridade metodológica é fonte de enriquecimento de um estudo desta natureza (Cabral, 2014).

Assim sendo, embora mantendo o enfoque interpretativo, combinámos diferentes técnicas de recolha de dados, adequando-as ao tipo de informação que pretendíamos obter para os diversos eixos de análise.

Tuckman (2000) refere que os questionários podem apelar a respostas estruturadas ou não estruturadas. No caso das primeiras, utiliza-se frequentemente uma escala, através da qual os sujeitos exprimem o grau da sua aprovação ou rejeição face a uma dada afirmação, supondo que uma resposta numa escala corresponde a uma medida quantitativa dessa mesma aprovação ou rejeição.

No presente trabalho, o questionário aplicado é constituído por 43 itens de resposta fechada (Cf. Anexo 1), do tipo Likert, numa escala de 1 a 5 (discordo totalmente; discordo; concordo; concordo totalmente; não tenho opinião). O questionário é anónimo e precedido de um cabeçalho explicativo dos objetivos do trabalho em curso, de modo a garantir o anonimato, a confidencialidade e o consentimento informado de todos os participantes.

Os itens formulados foram posteriormente sujeitos a um processo de análise e seleção, durante o qual alguns itens foram reformulados ou eliminados. Os itens desenvolvidos e a sua inserção nas categorias determinadas foram sujeitas à crítica da Orientadora de Mestrado, que deu o seu parecer favorável aos mesmos, apoiando o esclarecimento de alguns pontos. O questionário foi disponibilizado *online* em formato “Google Forms”.

Este questionário pretendeu conhecer, na opinião dos professores, quais são as principais linhas orientadoras da flexibilidade curricular e suas implicações.

Assim pretendemos, com a aplicação do questionário, compreender se a implementação do projeto (Despacho n.º 3721/2017, de 3 de maio) esteve ancorada, no ponto de vista dos professores, num conjunto de ações no sentido de promover os modos de ensinar e fazer aprender os alunos.

Entendemos que este instrumento permitiria esclarecer de que modo se posicionam os professores, em maior acordo ou desacordo, com a implementação de um projeto que aponta para uma escola que tem de ser muito mais flexível, muito mais variada, muito

mais sensível à diversidade de inteligências, ritmos e vontades. Segundo Roldão (2009), esta passagem é um grande desafio para as políticas educativas, para a ação organizacional das escolas, para a ação profissional dos docentes e para a comunidade educativa em geral. Por uma razão basilar: porque a missão central da escola é fazer aprender todos os alunos.

4.5.3. ANÁLISE DOCUMENTAL

A consulta e análise de documentos é outra fonte de informação importante no contexto da investigação, em particular da investigação em educação. Saint-Georges (1997, p.30) assegura que a análise documental é “um método de recolha e de verificação de dados” que permite aceder a fontes pertinentes, fazendo, por isso, “parte integrante da heurística da investigação (Morgado, 2018, p.86).

Foi feita uma leitura aprofundada do projeto educativo e do relatório intermédio de avaliação do projeto - PIP, mas sem que tenha havido uma preocupação de os categorizar e/ou submeter a tratamento formal para análise de dados. Alguma da informação contida nestes documentos foi mobilizada para a redação da caracterização do contexto da população e para complementar a informação recolhida através do questionário aos professores, utilizando para isso alguns excertos constantes no relatório.

4.6. TÉCNICAS DE ANÁLISE DE DADOS

A análise de dados é o processo pelo qual os dados em bruto dão origem a interpretações baseadas em evidências. As técnicas utilizadas neste projeto foram a análise de conteúdo e análise estatística descritiva.

4.6.1. ANÁLISE DE CONTEÚDO

Segundo Bardin (1991), a análise de conteúdo consiste num conjunto diversificado de instrumentos metodológicos, que se aplicam a discursos, cujo fator comum é a

inferência e o raciocínio dedutivo. Esta metodologia requer do investigador uma tarefa de desocultação e procura do não-dito, através de um esforço de interpretação entre a objetividade e a subjetividade. Segundo o mesmo autor, a análise de conteúdo pode servir duas funções: uma função heurística (análise de conteúdo movida pela descoberta) e uma função de administração da prova (verificação ou infirmação de hipóteses prévias).

Toda a informação recolhida, através da entrevista, foi sujeita à técnica de análise de conteúdo visando a sua condensação, com o objetivo de possibilitar a sua passagem ao processo de descrição e interpretação. A análise de conteúdo tem como principal objetivo analisar, organizar e interpretar os dados recolhidos, segundo determinadas regras, conduzindo a investigação a uma nova compreensão e à produção de conhecimento a partir desses mesmos dados.

Posteriormente à recolha dos dados, a análise ocorre ao longo de vários passos, que por vezes se sobrepõem. A primeira dessas fases é o reconhecimento das categorias de análise: conceitos (palavras que representam uma ideia importante para o objetivo da investigação), temas (afirmações e explicações sumárias, que podem apresentar relações entre conceitos) e acontecimentos.

As categorias tanto podem ser estabelecidas antes como depois. Elas permitem a simplificação do material analisado e facilitam a compreensão do seu sentido. Sendo assim, a importância da definição de categorias de análise é muito significativa, pois a sistematização das informações recolhidas e a elaboração de inferências, dependem dessa definição. Segundo Bardin (1991, p.95), as várias fases da análise de conteúdo organizam-se à volta de três “polos cronológicos”: primeiro, a fase de pré-análise, a qual corresponde “a um período de intuições onde, pouco a pouco, a leitura se vai tornando mais precisa, em função de hipóteses mais emergentes, (...) leitura flutuante” (*idem*, p.96).

A segunda fase, preparação do material, torna-se pertinente, antes da análise propriamente dita. Este é um processo longo. A exploração do material envolve as tarefas de codificação, onde a escolha das unidades de registo e a escolha de categorias (classificação) pretendem aplicar as decisões tomadas na pré-análise.

As categorias, ditas boas, devem possuir determinadas qualidades, tais como: “a homogeneidade” que apela a um só princípio de classificação; “a pertinência” do que se vai analisar; “a objetividade e fidelidade” que se definem como possibilidade de aplicar a mesma grelha categorial quando se submetem a várias análises as diferentes partes de um mesmo material; “a produtividade” quando “um conjunto de categorias (...) fornece resultados férteis” (*idem*, p.120). Por fim, o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação visam tornar os dados válidos e com significado.

Desta forma, procedeu-se à categorização dos dados recolhidos através de uma análise de conteúdo, partindo-se das categorias constantes no guião de entrevista aplicado, deixando, contudo, espaço para que dentro dessas categorias mais abrangentes pudessem emergir subcategorias.

As unidades de registo que foram sendo recortadas ao longo da análise de conteúdo encontram-se sempre agrupadas tendo em conta a unidade de contexto à qual pertencem (cf. Anexo 4).

Parece-nos que, no trabalho de análise do conteúdo da entrevista, juntamente com o conhecimento construído num certo contexto de ação e com o nosso quadro teórico de referência nos aproximamos dos critérios de cientificidade a que deve obedecer qualquer investigação qualitativa.

4.6.2. ANÁLISE ESTATÍSTICA DESCRITIVA

Os dados quantitativos correspondem aos dados obtidos através da aplicação do questionário e apelam à análise estatística. A estatística tem como base a teoria da probabilidade, “o instrumento adequado para trabalhar o aleatório” (Minayo & Sanches, 1993, p.241), ao construirmos um quadro matemático que explique fenómenos com fortes flutuações aleatórias, usamos a probabilidade para desenvolver as implicações práticas da mesma.

No presente estudo, fazemos uso da análise estatística para analisar os dados quantitativos, obtidos pela aplicação do questionário aos docentes. Recorremos a estatísticas descritivas para descrever a amostra e os resultados obtidos para cada item do questionário.

Em relação aos dados recolhidos, obtivemos 23 respostas no universo de 30 professores do 5.º ano de escolaridade do ensino básico, o que corresponde, aproximadamente, a uma taxa de retorno de 80%. As respostas ao questionário foram posteriormente tratadas com recurso ao Software Microsoft Excel, tendo sido calculada a taxa de concordância (média das respostas identificadas com “concordo” e “concordo totalmente”).

CAPÍTULO V – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E COMENTÁRIO DOS RESULTADOS

INTRODUÇÃO

Ao longo do presente capítulo propomo-nos apresentar e discutir, de modo rigoroso e fundamentado quanto possível, os dados obtidos mediante a aplicação dos dois tipos de instrumentos de recolha de dados: o questionário e a entrevista. A análise documental, nomeadamente, através do relatório de avaliação intermédia do P-PIP, serviu de sustentação aos dados recolhidos através do questionário.

Nesse intuito, começamos com a descrição das amostras utilizadas. Estas amostras são os grupos de sujeitos junto dos quais a investigação se vai concretizar. A amostragem tem um impacto importante sobre a qualidade dos resultados, devendo ser, o mais possível, representativa da população. A significância das inferências que possam vir a ser feitas passa, sem dúvida, pela qualidade das amostras junto das quais os dados foram recolhidos. A significância de uma amostra refere-se ao número de elementos que a constitui, ao passo que a sua representatividade se refere à sua qualidade (Almeida & Freire, 2000).

Para qualquer um dos instrumentos de recolha de dados aplicado, foi desenvolvido um procedimento de amostragem, adequado às características do instrumento em questão.

Em relação ao questionário, apresentaremos as estatísticas descritivas centrais (percentagem das respostas “concordo” e “concordo totalmente”), para cada item, enquadrado nas subcategorias teóricas em que se insere. Considerámos, também, que o número de respostas situadas ao nível do “discordo totalmente”, “discordo” e “não sei” não é significativo. Assim, não serão feitas quaisquer alusões a estes níveis de resposta.

Em relação à entrevista, será apresentado um esquema de análise, e dentro de cada categoria considerada serão referenciados trechos do conteúdo da entrevista que ilustram as diferentes posições do entrevistado sobre elas.

5.1. DADOS OBTIDOS ATRAVÉS DO QUESTIONÁRIO

Os dados recolhidos através da aplicação do questionário visam ajudar a responder ao quarto objetivo deste trabalho: “Analisar formas de apropriação, por parte dos professores, do conceito de flexibilidade curricular”.

No presente ponto, propomo-nos analisar e discutir os dados obtidos em relação às variáveis independentes, nomeadamente os 43 itens do questionário, considerados individualmente e enquadrados numa única categoria teórica: «Flexibilidade curricular», dividida em quatro subcategorias: organização e funcionamento interno, diversificação e gestão curricular, integração curricular e relacionamento com a comunidade.

Solicitámos aos professores que, tendo em consideração a sua experiência profissional e o seu contexto de trabalho, apresentassem o seu grau de concordância (Taxa de concordância - TC) em relação às linhas orientadoras que sustentam o processo da flexibilidade curricular.

5.1.1. ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO INTERNO

Tabela 3 – Taxa de concordância de cada item constituinte da subcategoria
«Organização e Funcionamento Interno»

Item do questionário	TC
Reorganizar os alunos, em alguns tempos do seu horário letivo semanal, de acordo com as necessidades de aprendizagem específicas detetadas.	95%
Mais autonomia para gerir os tempos, os espaços e os recursos.	80%
Alterar a gramática escolar, ou seja, facilita a diversificação / alteração das práticas curriculares tradicionais dos professores.	90%
Considerar a unidade ciclo de aprendizagem como variável-chave organizadora da progressão escolar.	85%
Incluir inovação e alterações profundas na organização pedagógica e curricular da escola.	85%
Trabalho colaborativo sistemático entre docentes com vista à planificação e execução de projetos conjuntos.	95%
Uma organização coerente do processo de ensino que promova a igualdade através de processos mais ajustados.	90%
Reorganizar o trabalho escolar.	95%
Mobilização dos agentes educativos para a promoção do sucesso educativo de todos os alunos, assente numa lógica de coautoria curricular e de responsabilidade partilhada.	90%
Romper com o modelo que faz do professor um simples executor e mediador técnico do currículo prescrito.	100%
Melhorar o sucesso e desempenho escolar dos alunos, tendo em vista, designadamente, a prevenção da retenção e do abandono escolar.	95%
Aceitar que a escola tem como objetivo educar e não apenas instruir.	100%
Utilizar diferentes recursos (imagens, esquemas, mapas, vídeos) no momento de exposição da informação aos alunos.	100%
A forma de organização e desenvolvimento do currículo, sendo um dos fatores que está na base do desigual sucesso escolar dos alunos.	85%

A taxa de concordância, para esta subcategoria, varia entre os 80% e os 100%. Em relação ao valor associado ao item “Mais autonomia para gerir os tempos, os espaços e os recursos”, demonstra, ainda, alguma desconfiança no que concerne às potencialidades das novas lógicas da organização do trabalho de ensinar.

Os itens “Romper com o modelo que faz do professor um simples executor e mediador técnico do currículo prescrito” e “Trabalho colaborativo sistemático entre docentes com vista à planificação e execução de projetos conjuntos”, que obtiveram uma concordância de 95% e 100%, respetivamente, poderão, eventualmente, evidenciar novas mentalidades de uma cultura profissional, provocando, necessariamente, uma rutura total com as práticas de ensino centradas no professor.

A partir da análise dos dados obtidos (Tabela 3), constatamos que a maioria dos professores inquiridos assegura que flexibilizar os modos de fazer aprender os alunos exige uma mudança organizacional escolar.

Segundo Cabral (2014), a gestão da sala de aula preconiza diferenciar os tempos, os espaços, o modo de agrupar os alunos e de com eles trabalhar. Porque não há apenas um só tempo num “tempo escolar”. Porque há tantos tempos quantos ritmos de aprendizagem existem. E porque é essencial fazer com que “o tempo de aula” seja, efetivamente, tempo de aprendizagem para todos.

Os dados destacam um elevado comprometimento dos docentes para a mudança das regras organizacionais, de forma a acreditar que todos aprendam mais. Isto significa flexibilizar os modos de agrupar os alunos, flexibilizar a concetualização dos espaços e dos tempos e instituir modos mais colaborativos de ser professor. Defendem que, para garantir a aprendizagem de sujeitos tão diversos, são necessárias geometrias variáveis na organização dos grupos, nos tempos e nos espaços de ensinar e aprender na organização da escola.

5.1.2. DIVERSIFICAÇÃO E GESTÃO CURRICULAR

Tabela 4 – Taxa de concordância de cada item constituinte da subcategoria
«Diversificação e Gestão Curricular»

Item do questionário	TC
Adequação das práticas pedagógicas à diversidade dos contextos e, simultaneamente, a promoção de um ensino de melhor qualidade para todos.	95%
Melhores respostas à diversidade pessoal e social com que a escola se defronta.	90%
Gerir o processo ensino/aprendizagem de forma mais individualizada.	70%
Aplicar metodologias de ensino / aprendizagem em função das necessidades individuais dos alunos.	95%
Adotar soluções adequadas aos contextos e necessidades específicas dos alunos.	90%
Redistribuir os alunos por diferentes professores e técnicos para trabalharem em diferentes áreas do currículo, de uma forma mais personalizada e diferenciada.	90%
Garantir uma escola inclusiva, que promove a igualdade e a não discriminação, cuja diversidade, flexibilidade, inovação e personalização respondem à heterogeneidade dos alunos.	90%
Valorização dos percursos e progressos realizados por cada aluno como condição para o sucesso e concretização das suas potencialidades máximas.	100%
Reconhecer a inadequação dos programas escolares para muitos dos alunos que estão hoje presentes na escola.	75%
Abandonar o manual escolar, principalmente, no que concerne a atividades demasiado estandardizadas, que são aplicadas a todos os alunos.	75%
A necessidade de cumprir os programas estipulados pelo Ministério da Educação e Ciência.	65%
Melhores aprendizagens para os alunos com necessidades educativas especiais.	90%
Mudanças nas práticas de gestão curricular.	90%
Aplicar modalidades de avaliação mais proactivas, interativas e formativas em vez de reativas, corretivas e sumativas.	100%

A taxa de concordância, para esta subcategoria, varia entre os 65% e os 100%. O menor grau de concordância verificado nos itens “A necessidade de cumprir os programas estipulados pelo Ministério da Educação e Ciência”, “Gerir o processo ensino/aprendizagem de forma mais individualizada”, “Reconhecer a inadequação dos programas escolares para muitos dos alunos que estão hoje presentes na escola” e “Abandonar o manual escolar, principalmente, no que concerne a atividades demasiado estandardizadas, que são aplicadas a todos os alunos” vem confirmar uma das marcas fortes da cultura docente e organizacional, particularmente em contextos de marcada burocratização organizacional como é o sistema educativo português - o cumprimento do programa.

Outro aspeto que nos parece interessante é o desafio antigo da avaliação formativa, que não tem sido vencido porque a missão central da escola continua a ser instruir,

selecionar e certificar tendo como base os testes escritos mais ou menos padronizados. Esta tendência é completamente contrariada pelos 100% de concordância dos inquiridos, relativamente ao item “Aplicar modalidades de avaliação mais proactivas, interativas e formativas em vez de reativas, corretivas e sumativas”.

É neste cenário, que faz todo o sentido falarmos de uma avaliação formativa, contínua, diversificada, desencadeadora de um *feedback* construtivo, com critérios claros e inteligíveis, que mereceu a concordância de todos os inquiridos.

Os professores inquiridos foram praticamente unânimes em afirmar que a diversidade/heterogeneidade discente obriga a dinâmicas pedagógicas diferentes. É preciso ir para além da rigidez da turma e da aula e permitir que os alunos possam ser agrupados de forma diferente, para trabalharem em função das suas necessidades de aprendizagem.

A concordância das respostas dadas passa, necessariamente, pela aposta na diversificação de metodologias, estratégias e interações na sala de aula. Porque os alunos aprendem de forma diferente. E a forma de ensinar não pode continuar a assentar na “forma escolar”, que deixa de fora todos aqueles que não se encaixam no perfil (ficcional) do “aluno médio”. Numa pedagogia diferenciada o aluno é o ator central das suas aprendizagens. Envolve-se e compromete-se em torno de objetivos claros e delineados conjuntamente com o professor. Mas para que tal aconteça, é preciso que o aluno veja sentido no trabalho escolar e que com ele se gratifique e se enriqueça.

Conforme refere Roldão (2015), o desenvolvimento curricular, na sua dimensão do "como" que está no centro da profissionalidade docente, implica necessariamente assumir opções e tornar decisões sobre o figurino que o currículo deve assumir em cada contexto específico. Implica gerir conteúdos, extensão e sequência de conteúdos, metodologias articuladas entre disciplinas, prioridades, projetos integradores, para responder da melhor maneira à situação única dos alunos de cada escola ou conjunto de escolas.

A mesma autora defende que ao usar a autonomia curricular e desenvolvê-la significa, acima de tudo, procurar respostas mais adequadas e mais bem-sucedidas face à finalidade e justificação essencial do currículo escolar.

Sabe-se que a diferenciação pedagógica é um dos principais instrumentos para garantir melhores aprendizagens, sendo fundamental que as escolas tenham à sua disposição instrumentos que lhes permitam gerir o currículo de forma a integrar estratégias para promover melhores aprendizagens em contextos específicos e perante as necessidades de diferentes alunos (preâmbulo do despacho n.º 5907/2017, de 5 de julho).

O privilegiar abordagens curriculares abertas e enriquecidas, criando e proporcionando aos alunos inúmeras e diversificadas oportunidades de aprender de forma mais livre e responsável, de mobilizar outras fontes de conhecimento, outros atores, outros recursos, outros espaços e contactar com outros contextos de aprendizagem, parecem ser determinantes na motivação dos professores inquiridos.

Para “cumprir”, no sentido de garantir que todos aprendam, importa gerir, fazer opções, assinalar prioridades, estudar estratégias diferenciadas, regular o progresso de cada um, de modo a que se verifique o sucesso, que só existe quando se concretiza uma efetiva apropriação de conhecimento.

Se os professores, progressivamente, interiorizarem que a sua função não é, apenas, dar a matéria, cumprir o programa mas sim fazer com que, numa lógica colaborativa e organizacional, todos aprendam o máximo possível, estão de sobremaneira a elevar, deste modo, as possibilidades de sucesso.

5.1.3. INTEGRAÇÃO CURRICULAR

Tabela 5 – Taxa de concordância de cada item constituinte da subcategoria «Integração Curricular»

Item do questionário	TC
Reconhecer as vantagens que decorrem de um currículo que se orienta para a interdisciplinaridade e transdisciplinaridade.	95%
Reconhecer que a compartimentação das disciplinas não facilita o desenvolvimento de projetos interdisciplinares.	75%
O trabalho de projeto, estratégia fundamental para uma aprendizagem mais integrada e construtivista.	95%
Mudança de paradigma em que cada disciplina é abordada de forma fragmentada e isolada das demais.	85%
Organizar e planificar as atividades de forma transversal em colaboração com outros grupos disciplinares.	95%
Promover uma maior articulação entre os três ciclos do ensino básico e o ensino secundário, assumindo uma gestão integrada, articulada e sequencialmente progressiva do currículo.	95%
Valorização da gestão e lecionação interdisciplinar e articulada do currículo, designadamente através do desenvolvimento de projetos que aglutinem aprendizagens das diferentes disciplinas.	95%
Elaborar projetos curriculares contextualizados à realidade concreta de cada escola.	85%

A concordância manifestada pelos professores (Tabela 5) induz a existência de conhecimento ou prática na implementação de metodologias articuladas entre disciplinas e trabalhar em projetos. Conforme refere Roldão (1999), o desenvolvimento curricular, na sua dimensão do "como" que está no centro da profissionalidade docente, implica necessariamente assumir opções e tornar decisões sobre o figurino que o currículo deve assumir em cada contexto específico.

É neste cenário que se posiciona a maior parte das respostas dos professores, nomeadamente defendem um modelo integrado, que conduza à interdisciplinaridade e, concomitantemente, ao atendimento diferenciado por níveis de desenvolvimento e à satisfação dos interesses dos educandos, em resposta aos diferentes ritmos de progressão dos alunos e fazer a abordagem curricular com base em conteúdos correlacionados e em áreas/campos de saber.

Verifica-se, no entanto, alguma desconfiança que a compartimentação das disciplinas não facilite o desenvolvimento de projetos interdisciplinares, evidenciada pelos 75% de concordância associada ao respetivo item.

Torna-se evidente, no que concerne à integração curricular, uma convergência de opiniões dos professores inquiridos que apontam para uma organização dos saberes que os integre em torno de questões significativas e identificadas de forma colaborativa por educadores e educandos, para além das fronteiras das disciplinas (Beane, 2002).

Estes ideais, defendidos por Hargreaves (1998), sugerem, assim, a criação de uma teia complexa de relações colegiais, com as quais se pretende potenciar a flexibilidade, a capacidade de correr riscos e o melhoramento contínuo entre os profissionais que interagem com os alunos, sem esquecer os ganhos no seu sucesso.

Os professores mostram-se implicados no reconhecimento de que as atividades na escola não podem continuar nem a justificar-se como fins em si mesmos, nem a serem desenvolvidas como práticas dissociadas das condições sociais da utilização do património cultural que cada disciplina disponibiliza, o que obriga a necessidade de repensar a relação dos alunos com o referido património.

5.1.4. *RELACIONAMENTO COM A COMUNIDADE*

Tabela 6 – Taxa de concordância de cada item constituinte da subcategoria
«Relacionamento com a Comunidade»

Item do questionário	TC
Envolvimento dos professores na conceção de projetos que permitam a configuração de currículos adequados às especificidades locais das suas populações escolares.	95%
Existência de interações muito fortes entre a escola, o meio e a sociedade, para que ocorram aprendizagens significativas e funcionais.	90%
Um maior envolvimento com a comunidade local no desenvolvimento conjunto de projetos educativos e culturais.	90%
Pensar a escola a partir do não escolar, utilizando práticas educativas que conduzem a aprendizagens significativas.	85%
Elaborar um Projeto Curricular adequado às especificidades do agrupamento.	90%

Ao analisar as respostas dos professores, comprovamos que elas são condizentes na defesa dos princípios que lhes estão associadas. A taxa de concordância, para esta subcategoria, varia entre os 85% e os 95%.

O planeamento curricular assume um papel decisivo no âmbito do projeto de autonomia e flexibilidade curricular, tendo em conta a necessidade de adequar e contextualizar o

currículo de acordo com o projeto educativo da escola e as características dos alunos. No processo de operacionalização das opções curriculares pode concretizar-se através da criação de novas disciplinas relacionadas com componentes do currículo local.

No seu preâmbulo, o despacho n.º 5907/2017, de 5 de julho, confere às escolas a possibilidade de participar no desenvolvimento curricular, estabelecendo prioridades na apropriação contextualizada do currículo e assumindo a diversidade ao encontrar as opções que melhor se adequem aos desafios do seu projeto educativo.

A opinião dos professores, vinculada através do questionário, vai ao encontro da realidade que é exigida às escolas, nomeadamente, assumirem-se como territórios educativos, como espaços institucionais de gestão do currículo, consubstanciada no projeto de escola, um projeto que estabelece os fins educativos, em parceria entre a escola e a comunidade.

5.2. DADOS OBTIDOS ATRAVÉS DA ENTREVISTA

Os dados recolhidos mediante entrevista visam contribuir para a resposta aos objetivos “Identificar referenciais adotados na escola que possam contrariar a gramática escolar tradicional”, “Conhecer as dinâmicas desenvolvidas na reorganização da escola, a fim de dar resposta aos desafios que hoje se colocam à educação inclusiva e à gestão flexível do currículo” e “Analisar a perceção da direção sobre as potencialidades e os constrangimentos associados à implementação do projeto piloto de inovação pedagógica”.

Apresentamos de seguida, de forma estruturada, os dados obtidos através da entrevista, para cada uma das dimensões em análise.

5.2.1. ORGANIZAÇÃO ESCOLAR COM VISTA À IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO

Ao longo do presente ponto, far-se-á a análise e discussão dos subconteúdos do discurso do participante relativamente à organização escolar com vista à implementação do projeto, nomeadamente no que concerne à heterogeneidade do grupo discente, à

organização de alunos e de professores e, ainda, à organização do tempo escolar e do espaço escolar.

Estamos perante a implementação de um modelo do tipo equipas educativas e uma gestão flexível dos tempos e dos espaços. O projeto ancorou-se na noção de equipa educativa, baseando-se na ideia de que um conjunto de professores pode delinear uma estratégia concertada que permita potenciar as capacidades de um determinado grupo de alunos com os quais trabalha. Partiu-se do pressuposto de que o bom funcionamento de uma equipa educativa está dependente da existência de um espaço de autonomia que lhe permita fazer uma gestão flexível de espaços, tempos e recursos humanos.

5.2.1.1. HETEROGENEIDADE DO GRUPO DISCENTE

Segundo o entrevistado, (...) a reorganização dos grupos não é uma organização estática, é uma organização muito dinâmica e é uma organização que desburocratizou o conceito de turma e passa a trabalhar no conceito da atividade (...).

(...) A variável heterogeneidade consistiu, sobretudo, numa preocupação, no sentido de que, através das oficinas de projetos nós poderíamos ter esta partilha e esta possibilidade de integrar, inclusivamente, alunos com necessidades educativas especiais, onde eles foram iguaizinhos aos outros, onde as diferenças não se notam (...).

O importante é a implementação de dinâmicas de diferenciação que permitam aumentar as oportunidades e não as diferenças. Nesta perspetiva, o diretor defende que (...) *temos à nossa frente meninos que têm diversidade nas suas formas de aprender, têm direito à sua diferenciabilidade pedagógica e, sobretudo, também temos que perceber que nem todos vão aprender o mesmo, e muito menos da mesma forma. (...) Nesse sentido, quanto maior for a nossa capacidade de comprometermo-nos com a diferença destes alunos, maior será a potencialidade que eles têm para aprender mais.*

(...) A escola tem que desocultar talentos tem que ter espaço para que os alunos experienciem outro tipo de atividades, outro tipo de aprendizagens. E, portanto, ainda temos um caminho grande para percorrer (...).

O que preconiza a escola inclusiva é a atenção e valorização das diferenças, enquanto “valor estruturante do sistema educativo” e “recurso da sociedade democrática” (Barroso, 1998, p.9). E, por isso, exige a conciliação do ensino de todos e a aprendizagem de cada um através da implementação da flexibilidade curricular e da diferenciação pedagógica.

A percepção de escola inclusiva está associada a sistemas flexíveis que funcionam ao nível da motivação e do interesse pela aprendizagem. É necessário organizar a escola sob um mundo de diversidade. E isso implica considerar novas formas de organizar e agrupar os alunos

5.2.1.2. ORGANIZAÇÃO DE ALUNOS E PROFESSORES

O diretor acrescenta que a criação de grupos flexíveis de composição e extensão variável, de acordo com o tipo de trabalho a desenvolver, bem como o estabelecimento de relações colegiais entre docentes de diferentes áreas curriculares, caminham no sentido de procurarem esquemas de trabalho pedagógico apropriados às necessidades dos alunos. Também adianta que:

(...) O nosso objetivo é chegar a uma transdisciplinaridade, uma mistura. Pronto, estamos ainda numa fase de interdisciplinaridade (...). Passaram a encarar o currículo de uma forma muito mais integrada, sem dúvida, e de uma forma muito mais transversal.

Ao nível da integração curricular, as dimensões organizacionais relativas ao agrupamento de alunos e à criação de equipas multidisciplinares parecem aproximar-se de um modelo de organização da escola por equipas educativas (Formosinho & Machado, 2009), conforme sustentado pelo entrevistado:

(...) Foi desconstruir o conselho de turma, (...) enquanto unidade burocrática, e essa foi a primeira medida que se tomou, do ponto de vista organizacional (...).

(...) Constituímos, para as oito turmas do 5.º ano, duas equipas pedagógicas, que tinham na sua constituição oito professores e estes oito professores “varriam” as quatro turmas (...).

Visa-se o agrupamento de conteúdos curriculares, alunos e professores de forma a garantir a flexibilização e gestão integrada do currículo. O diretor do agrupamento esclarece que:

(...) A organização vai passar pelas equipas em que o professor de matemática vai dar ciências, o professor de português ou vai dar inglês ou vai dar História e Geografia de Portugal (...).

A unidade básica de organização deixa de ser a turma, para passar a ser um conjunto de turmas de um determinado ano de escolaridade. A turma deixa de ser vista enquanto agrupamento rígido e permanente. A criação de grupos flexíveis, de composição e extensão variáveis, são determinadas em função das atividades a empreender, das características dos espaços disponíveis e do tempo necessário para a realização das mesmas. Esta organização flexível dos alunos exige uma planificação mais cuidada do que a organização por turmas. Diferentes tipos de agrupamento dos alunos são utilizados para atingir diferentes objetivos, sendo que as situações de aprendizagem programadas pela equipa educativa comportam um agrupamento distinto dos alunos (Formosinho & Machado, 2009, pp.41-42).

5.2.1.3. ORGANIZAÇÃO DO TEMPO E DO ESPAÇO ESCOLAR

O diretor refere que *(...) quando estávamos a falar na oficina de projetos e nos semestres é importante perceber que este trabalho permitiu-nos, a nós, também, experienciar modos de organização da sala de aula diferentes, tínhamos os tempos específicos para a oficina de projetos (...).*

Era necessário mudar, como defende o diretor: *(...) era uma das questões que nós tínhamos no nosso diagnóstico, não era só a preocupação de mudarmos de uma monodocência para uma pluridocência, mas a preocupação de trabalharmos o currículo e os domínios do saber de uma forma muito muito segmentada, que é o que nos traz a disciplinarização (...).*

A alteração da gramática escolar passa por equacionar novos modos de agrupar os alunos, segundo matrizes flexíveis e mutáveis, fazer um uso mais inteligente do tempo e dos espaços de instrução, organizando-os para fazer aprender os alunos, criar novas

formas de gestão curricular, mais inovadoras, integradas e flexíveis, e criar mecanismos de diferenciação pedagógica do trabalho escolar que permitam dotá-lo de sentido, dando *um outro sentido* ao tempo de instrução (Perrenoud, 1995).

A requalificação dos espaços de aprendizagem está a ser implementada numa lógica de espaços multifunções e/ou polivalentes, apetrechados com recursos pedagógicos adequados ao funcionamento dos diversos domínios do currículo, com a criação de tempos de aprendizagem interdisciplinares flexíveis e indutores de metodologias ativas.

A organização dos tempos conduziu, ainda, a que algumas disciplinas possam funcionar à mesma hora, possibilitando, em caso de necessidade, a circulação de alunos entre as turmas. Os saberes estão organizados em torno de questões significativas e identificadas de forma colaborativa por professores e alunos, para além das fronteiras das disciplinas.

5.2.2. *IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO – PROMOÇÃO DAS APRENDIZAGENS*

Ao longo do presente ponto, far-se-á a análise e discussão dos subconteúdos do discurso do participante relativamente à implementação do projeto - promoção das aprendizagens, nomeadamente no que concerne às práticas pedagógicas, socialização e estimulação dos alunos, desenvolvimento profissional e, ainda, os conteúdos / aprendizagens essenciais, documento de referência para a organização de todo o sistema educativo.

5.2.2.1. *PRÁTICAS PEDAGÓGICAS*

As metodologias pedagógicas desenvolvidas, como legitima o diretor, resultam da (...) *implementação da oficina de projetos, nós tivemos um trabalho prévio, o ano passado, durante o mês de julho, que foi construir e desenhar doze projetos. Esta oficina de aprendizagens, enquanto disciplina autónoma não existe, não tem avaliação autónoma, portanto, ela depois transfere-se a todas as disciplinas do currículo, portanto, é um espaço de muita mobilização de informação e de conhecimento (...).*

O trabalho interdisciplinar constitui uma mais-valia, por permitir o trabalho em grupo e o desenvolvimento de competências e as codocências, por permitirem um melhor acompanhamento dos alunos, como evidencia o entrevistado:

(...) Quero trabalhar algum dos meus conteúdos na oficina de projetos, obriga-me, quando estamos a trabalhar e a preparar os conteúdos que são implementados nestes projetos, tem que haver alguma transversalidade do ponto de vista das aprendizagens (...).

Existem constrangimentos a nível do cumprimento dos programas e alguma insatisfação quanto ao cumprimento das planificações e à consolidação de conteúdos. Como refere o diretor:

(...) Os conteúdos e os programas têm de ser – desconstruídos para ser reajustados, sobretudo identificando todas aquelas áreas de conhecimento que são transversais a vários níveis de saber (...). Porque nós continuamos ainda muito agarrados a manuais escolares (...). Se para alguns professores ele constitui ainda uma ferramenta de trabalho, para outros professores ele constitui um obstáculo ao trabalho (...).

Os alunos desenvolvem tarefas práticas em conjunto, interagindo com os seus pares, tomando decisões quanto à divisão e organização do trabalho, ouvindo e debatendo diferentes pontos de vista, negociando, com vista à realização bem-sucedida dos seus projetos. Segundo o diretor, é necessário:

Fazer com que estas aprendizagens deixassem de ser meramente aprendizagens superficiais, para passar a ser aprendizagens profundas e, sobretudo, aprendizagens que permitam, depois, a transferibilidade do conhecimento para outras situações.

(...) A nossa oficina de projetos não se encerra em si, não é mais uma disciplina, é um espaço, é um tempo, é uma situação e é criada para promover aprendizagens mais significativas.

(...) Esta oficina de aprendizagens, enquanto disciplina autónoma não existe, não tem avaliação autónoma, portanto, ela depois transfere-se a todas as disciplinas do currículo, portanto, é um espaço de muita mobilização de informação, de conhecimento (...).

Deste modo, os alunos constituem o centro do processo de ensino e aprendizagem. Envolvendo os alunos na gestão do currículo e negociação de metas de sucesso, responsabilizá-los pelas suas aprendizagens e fornecer ferramentas que permitam a sua autorregulação são condições para que estes possam assumir um papel mais ativo e comprometido com as aprendizagens e os resultados escolares. Sobretudo, como refere o diretor:

(...) Ter esta perspetiva de que o professor, sendo encarado como um mediador de conhecimento, um estimulador, um motivador para a aprendizagem, não pode ser uma pessoa que se encerra só no domínio do currículo (...).

Conforme defende Roldão (1999), o desenvolvimento curricular, na sua dimensão do "como" que está no centro da profissionalidade docente, implica necessariamente assumir opções e tornar decisões sobre o figurino que o currículo deve assumir em cada contexto específico. Implica gerir conteúdos, extensão e sequência de conteúdos, metodologias articuladas entre disciplinas, prioridades, projetos integradores, para responder da melhor maneira à situação única dos alunos de cada escola.

A gestão do trabalho curricular centra-se em questões de organização e gestão contextualizada, em particular concretizada em projetos próprios, que visam a promoção de condições para a melhoria do sucesso educativo dos seus alunos, através da criação de modalidades flexíveis de gestão curricular e da adoção de procedimentos diferenciados de gestão pedagógica, tendo em consideração cada grupo de alunos, no sentido de melhorar o nível e a qualidade das aprendizagens curriculares pretendidas para todos. As disciplinas são organizadas de uma outra forma, criando uma cultura interdisciplinar, em que a prática curricular e organizativa é assente em lógicas de trabalho colaborativos tanto no plano disciplinar como no plano interdisciplinar (Roldão, 1999).

5.2.2.2. SOCIALIZAÇÃO E ESTIMULAÇÃO DOS ALUNOS

No que respeita à socialização dos alunos, o projeto evidencia um enorme impacto na relação que os alunos desenvolvem com os seus pares, com os professores e com a comunidade educativa. Neste contexto, o diretor refere que:

(...) A possibilidade de trabalhar em grupo, trabalhar de forma aberta, trabalhar em pares, pôr os miúdos a fazer, a concretizar atividades, sobretudo a serem muito críticos, já aprenderem a criticar de forma positiva o trabalho dos outros. Aprenderem, sobretudo, a fazer escolhas, a fazer opções, a fundamentar porque é que a tal é a escolha do grupo, a serem capazes de tomar decisões. (...) Quando percebemos que muito deste trabalho interage com a própria comunidade, possibilita contacto com outras instituições (...).

Dar voz aos alunos, como preconiza o diretor, quando salienta que *(...) Os alunos também referem, ou seja, passámos a sentir que, em determinadas disciplinas, passámos a fazer mais projetos a pares, mais trabalhos em grupo, a ter atividades mais interativas estarmos, também, mais envolvidos na aprendizagem, podemos partilhar com os outros (...). Os professores orientavam-nos nos temas, mas tínhamos total liberdade para a operacionalização dos temas e para a escolha dos produtos.*

O diretor conclui que *(...) a escola tem que estar atenta para fazer essa estimulação, nós temos que ser sensíveis e, sobretudo, garantir que a conseguimos. Porque estes miúdos ainda estão numa fase em que são verdadeiramente criativos, são verdadeiramente inovadores (...).*

O professor consegue contribuir para a melhoria das relações interpessoais dos seus alunos, promovendo o sucesso ao nível da socialização. Os modos de trabalhar dos docentes e dos alunos inscrevem-se em paradigmas mais interativos e colaborativos (Formosinho & Machado, 2016).

Existe a convicção, por parte do diretor, de que o projeto - PIP contribuiu, também, para o sucesso ao nível da estimulação, propiciando uma maior motivação para a aprendizagem. A partir dos testemunhos do entrevistado, somos levados a crer que uma das principais razões para a falta de motivação dos alunos se prende com o facto de não conseguirem compreender o que está a ser ensinado. A não compreensão gera o insucesso, que por sua vez se traduz na desmotivação e, por vezes, em situações de indisciplina, formando-se um ciclo vicioso que impede as aprendizagens. Mais adianta que:

(...) Fazer uma abordagem muito mais centrada no aluno, fazer uma abordagem muito mais centrada em atividades que estimulem a interação, fazer mais atividades que se

estímule o trabalho colaborativo, fazer e não só entre os alunos, mas, sobretudo e também, com os professores, porque é fundamental que assim aconteça (...).

5.2.2.3. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Na ótica do diretor, este projeto permitiu, essencialmente, a promoção de formas de trabalho mais colaborativo no seio da escola, ou seja:

(...) Fazer mais atividades que se estimule o trabalho colaborativo, fazer e não só entre os alunos, mas, sobretudo e também, com os professores, porque é fundamental que assim aconteça.

Os professores confirmam o reforço do trabalho colaborativo e o enriquecimento profissional resultante do projeto, embora refiram a sobrecarga de trabalho e a necessidade de mais tempo no horário para a sua concretização (relatório de avaliação intermédia do projeto, 2017). Neste sentido, o diretor defende que:

Os professores tiveram uma dimensão, também, de aprendizagem. Inicialmente, esta questão da partilha do espaço da sala de aula tem uma vantagem, e vamos lá ver, esta partilha de sala de aula – não gosto muito dos termos da supervisão, depois remetem-me sempre para outra coisa, mas vou falar em intervenção – estas partilhas são muito de intervenção e são, sobretudo, de metodologias que se podem complementar, porque raramente nós tínhamos dois professores da mesma área disciplinar dentro da sala, portanto, o que está aqui em causa nas práticas e nas metodologias não são questões do domínio científico das áreas disciplinares, são muito questões do domínio pedagógico, metodológico e didático.

Ao longo da implementação deste projeto, o diretor destacou uma maior predisposição dos docentes para o trabalho colaborativo e uma maior predisposição para a inovação e mudança. Tal facto deve-se, essencialmente, às dinâmicas de formação que foram concebidas para os docentes envolvidos no projeto e à criação de condições para o trabalho colaborativo entre professores.

Conforme consta no relatório de avaliação intermédia do projeto, “[...] foi realizada a formação de Diretores de Turma (DT), na modalidade de oficina de formação tendo

sido analisados, refletidos e revistos os documentos que servem de base ao funcionamento do trabalho dos DT; esta análise e revisão dos documentos visava a desburocratização de procedimentos, a melhoria dos processos de acompanhamento dos alunos e da qualidade da comunicação e informação avaliativa prestada aos alunos e encarregados de educação”.

5.2.2.4. CONTEÚDOS / APRENDIZAGENS ESSENCIAIS

Segundo o Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho, o perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória, que é considerado como referencial para as decisões a adotar por decisores e atores educativos ao nível dos estabelecimentos de educação e ensino e dos organismos responsáveis pelas políticas educativas, constituindo-se como matriz comum para todas as escolas e ofertas educativas no âmbito da escolaridade obrigatória, designadamente ao nível curricular, no planeamento, na realização e na avaliação interna e externa do ensino e da aprendizagem. A opinião do diretor sobre este referencial constitui um desafio:

(...) Somos desafiados a poder propor as medidas que achássemos que seriam, por um lado, exequíveis, que teriam impactos nas aprendizagens que teriam, sobretudo, impactos na qualidade das aprendizagens, que teriam também um sentimento, porque depois já estávamos com a discussão do perfil do aluno, de que deveríamos encaixar toda esta perspetiva do projeto com outros instrumentos, com o perfil do aluno: sabíamos que iam chegar as aprendizagens essenciais, sabíamos que tínhamos que nos desviar e desvincular, um pouco, da questão das metas, porque as metas tinham introduzido aqui um conjunto de entropias nas questões de organização e que isso constituía um obstáculo.

O diretor esclarece que *(...) pode ser uma aprendizagem essencial se os exercícios que foram resolvidos tiveram a intencionalidade de operacionalizar alguns conteúdos do currículo. Se não tiveram essa intencionalidade, e não tiveram como objetivo operacionalizar elementos do currículo, aquilo foi meramente uma aula que não tem impacto.*

Para o perfil (Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho) devem convergir todas as aprendizagens, garantindo-se a intencionalidade educativa associada às diferentes opções de gestão do currículo, de tal modo que, na conclusão da escolaridade obrigatória e independentemente do percurso formativo adotado, sejam asseguradas a todos os jovens um conjunto de competências, entendidas como uma interligação entre conhecimentos, capacidades, atitudes e valores. Assim, neste linha de pensamento, o diretor alude que:

(...) Isto obrigar-nos-á a perceber que existem aprendizagens essenciais que os nossos alunos têm de fazer para ter uma sequencialidade de aprendizagens. Mas, isso eu tenho que também conhecer aquilo que fazem os outros ciclos. E, nesse sentido, este processo de articulação é cada vez mais comum.

Finaliza, referindo que o (...) *programa da disciplina pode ser um saco onde cabem muitas aprendizagens e que, se calhar, nem todas são essenciais, porque se todas fossem essenciais não precisávamos de um documento, que nos explicitasse as essenciais. E, sobretudo, porque é que elas são essenciais? Elas podem ser essenciais do ponto de vista do desenvolvimento daquela criança, naquele momento e naquele contexto, mas também podem ser essenciais porque são basilares para aprendizagens seguintes. E isso, daquilo que pode ser importante naquele momento, nós podemos saber, porque somos professores daquele ciclo. Às vezes, precisamos de ir mais longe, que é: qual é a relevância – desta aprendizagem que é dita como essencial.*

5.2.3. IMPACTO DO PROJETO - PONTOS FORTES E PONTOS FRACOS

Como menciona o diretor, (...) *uma primeira grande vantagem é que, ao termos sido desafiados a entrar num projeto destes, muito centrado na flexibilidade curricular, tivemos uma oportunidade sublime de construir o nosso projeto. E esta é a vantagem primordial. Ninguém nos vendeu matrizes, ninguém nos deu matrizes, as matrizes são as nossas.*

Outros pontos fortes destacados pelo diretor são:

(...) Foi perceber que é possível, dentro de um ciclo ou dentro de uma escola, fazer um trabalho diferente. E fazer um trabalho, sobretudo, de maior colaboração e de interação entre os professores.

(...) Os encarregados de educação referem que os professores estão muito próximos dos seus filhos, desmontam-se em várias estratégias para chegarem aos alunos e ensinar. Existe um bom envolvimento e comprometimento.

(...) Trazermos os pais e trazermos a comunidade ao envolvimento e à responsabilização.

Na generalidade, na ótica do diretor, o projeto - PIP foi percecionado como bastante positivo ao nível dos seus impactos no processo de ensino/aprendizagem por todos os atores envolvidos no projeto. Numa análise global, como defende o diretor, podemos apontar como principais impactos positivos, os seguintes:

- Demonstrou a possibilidade de introduzir mudanças muito significativas na organização da escola e da ação educativa;
- Conduziu à criação de grupos flexíveis de alunos, de composição e extensão variáveis, de acordo com o tipo de trabalho a desenvolver;
- Mostrou que uma escola se pode organizar-se de uma forma diferente do tradicional, funcionamento em grupo turma, para poder corresponder melhor às expectativas e ao potencial de cada um dos alunos;
- Promoveu relações colegiais entre docentes de diferentes áreas curriculares no sentido de procurarem esquemas de trabalho pedagógico apropriados às necessidades dos alunos.
- Criou condições para o trabalho colaborativo entre professores de diferentes grupos disciplinares;
- O crescente envolvimento da comunidade educativa, designadamente por uma maior participação da comunidade na gestão do sistema educativo local e no

reforço da responsabilização dos atores educativos pela qualidade do serviço educativo oferecido.

Em relação aos pontos fracos, de acordo com o diretor, aparecem associados a:

(...) Um acréscimo de trabalho. As coisas que se têm de começar custam. Há um acréscimo de trabalho para todos nós, sem dúvida; houve um envolvimento muito grande e houve muito tempo utilizado e despendido para operacionalizar as coisas.

Por fim, as suas propostas de melhoria do projeto passam por uma lógica de perseverança, nomeadamente:

(...) Continuarmos a reforçar a nossa capacitação em diversificações, estratégias e metodologias e, sobretudo, focarmo-nos naquilo que é a aprendizagem e naquilo que são as avaliações das aprendizagens.

(...) Nós temos muito a aprender e a formação é fundamental. A partilha, a valorização das aprendizagens que temos tido com os nossos professores a participar em Erasmus, aquilo que têm visto noutros países, que afinal de contas nos fazem perceber que nós não somos tão maus quanto isso.

(...) Esta capacidade de plasticidade, que nós somos capazes de ter, tem que ser bem treinada e a formação para uma avaliação cada vez mais centrada no aluno tem de ser o próximo passo, que é fundamental.

CONCLUSÕES

O convite à escola para que tome o protagonismo da sua própria mudança resulta, pois, da constatação de que a mudança é um processo de aprendizagem e que é necessário que a escola se reestruture para que venha a ser uma comunidade de aprendizagem não apenas para os alunos mas também para os professores. A reestruturação da escola está, assim, associada à participação dos professores e ao seu desenvolvimento profissional, à melhoria do currículo escolar e à responsabilidade coletiva, pelas aprendizagens dos alunos, fazendo depender destas do trabalho conjunto de toda a escola (Bolivar, 2003).

Todos sabemos que a diversidade da população que frequenta as nossas escolas exige respostas adequadas, tornando-se imprescindível garantir igualdade no acesso e no sucesso educativo, no sentido de uma Escola para Todos.

Na opinião do diretor, quanto maior for a capacidade de compromisso com a diferença, maior será a potencialidade que os alunos têm para aprender. A qualidade das aprendizagens será sempre feita num quadro de algum significado e de intencionalidade. Se estas aprendizagens não forem feitas com significado, são aprendizagens que ficam no vazio.

Segundo Barroso (1995), não podemos continuar a ensinar os alunos como se todos fossem um só, tendo como referência a ficção do aluno médio. É certo que a heterogeneidade invadiu uma escola que não tinha sido criada para lidar com a diversidade. É também certo que o ensino numa classe heterogênea tem óbvias limitações, pois o professor dificilmente conseguirá diferenciar de modo a criar situações desafiantes e promotoras de aprendizagem para todos os alunos. Então o que precisamos é de sistemas flexíveis que possam adaptar-se às necessidades em mutação e que funcionam ao nível da manutenção, da motivação e do interesse pela aprendizagem de todos os alunos ao longo do seu percurso escolar.

Só uma política *bottom-up*, que reconheça às escolas a capacidade de se auto-organizarem com vista à resolução dos seus problemas poderá criar as condições para melhorar, de forma significativa, consistente e duradoura, os processos e os resultados educativos. Isto implica uma transformação nos modos de governar, pressupondo o

conhecimento e o reconhecimento que levam á confiança e tornam possível o alargamento das margens de autonomia individual e organizacional.

Contudo, é a política educativa global que define as orientações passíveis de inovação, mudança e melhoria dentro das organizações escolares. Torna-se, então, importante que este tipo de políticas educativas tenham em consideração as dinâmicas que estão em curso, em cada escola/agrupamento, e que são o resultado de anos de inovação e esforço contínuos.

De facto, a rigidez, a compartimentação e a inflexibilidade de uma gramática escolar desenvolvida para ensinar a todos como se fossem um só, não se coaduna com novas formas de pensar o (in)sucesso escolar. Esta foi a constatação do agrupamento em estudo, que após várias tentativas para melhorar as aprendizagens dos seus alunos, sem alterar a gramática escolar, chegou à conclusão de que era a variável turma que resistia a toda e qualquer tentativa de estabelecimento de novas regras de interação.

Retomando a pergunta de partida, “Qual é a perceção do diretor e dos professores sobre os desafios resultantes da implementação do projeto – PIP na promoção das aprendizagens?”, a forma como as escolas deste agrupamento se reorganizaram, no âmbito do projeto - PIP, tem sido percecionada tanto pelo diretor como pelos professores como promotora da aprendizagem dos alunos.

A perceção do diretor sobre os desafios resultantes da implementação do projeto – PIP é evidenciada quando alude terem sido desafiados a participar num projeto, muito centrado na flexibilidade curricular, que proporcionou a oportunidade sublime de construir “o nosso projeto”. Menciona, também, que “ninguém nos vendeu matrizes, ninguém nos deu matrizes, as matrizes são as nossas”. O objetivo era “entrarmos” dentro do currículo, dentro daquilo que eram as aprendizagens significativas para as crianças.

O diretor do agrupamento considera que o grande desafio aparece sempre associado com o que é a aprendizagem e no que são as avaliações das aprendizagens. Não as avaliações do ponto de vista das aprendizagens, mas as avaliações para as aprendizagens, ou seja, o que é que esta avaliação pode traduzir, no sentido de que tipo de trabalho é necessário desenvolver para que o aluno obtenha não só o sucesso, mas que consiga fazer as suas aprendizagens.

As variáveis organizacionais mobilizadas, neste agrupamento, para a promoção das aprendizagens foram, essencialmente, a organização de alunos e professores, a organização do tempo e do espaço escolar e as práticas pedagógicas.

A rutura com o modelo tradicional, por parte do agrupamento, passou por equacionar novos modos de agrupar os alunos, segundo matrizes mais flexíveis e mutáveis, fazendo um uso mais inteligente do tempo e dos espaços escolares, organizando-os para fazer aprender os alunos, criando novas formas de gestão curricular, mais inovadoras, integradas e flexíveis. Estas alterações só foram possíveis através da criação de dinâmicas de trabalho colaborativo entre os professores, que lhes permitiram refletir e agir conjuntamente sobre as práticas letivas, havendo o comprometimento de cada um pela aprendizagem de todos.

O agrupamento flexível de alunos e a organização de tempo de aprendizagem sobressaem como as variáveis organizacionais-chave sem as quais não teria sido sequer possível implementar o projeto. O impacto que a mobilização destas variáveis teve no agrupamento prende-se, essencialmente, com uma rutura com a gramática escolar tradicional que fez com que os professores arriscassem pensar novas formas de organizar o trabalho. Parece ter havido, acima de tudo, um corte epistemológico com as tradições pedagógicas instituídas, que revelou a possibilidade de pensar a ação pedagógica dentro de novas configurações, menos estanques, mais flexíveis e mais adequadas à diversidade discente existente no agrupamento.

As principais características dos modos de trabalho pedagógico em sala de aula, partindo dos dados recolhidos das diferentes fontes, estão, essencialmente, associadas à realização de trabalhos de projeto e atividades realizadas pelos alunos em grande grupo ou em pequenos grupos. Esta realidade merece aqui destaque, por se afastar de uma tendência transmissiva do ensino.

Os principais impactos percebidos pelos professores sobre as consequências destas novas formas de organização escolar colocam-se ao nível da criação de dinâmicas de trabalho colaborativo entre docentes. A oportunidade que o projeto trouxe para os professores se encontrarem num local, sala de aula, habitualmente de desencontros é altamente valorizada, havendo ainda margens de melhoria e de otimização ao nível de trabalho colaborativo desenvolvido.

Os dados do relatório de avaliação intermédia apontam para a existência de uma análise e monitorização conjunta sobre o trabalho a desenvolver com diferentes alunos, a partilha de boas práticas, a planificação conjunta de algumas situações didáticas e a construção conjunta de alguns dos materiais didáticos a utilizar.

O trabalho que foi possível realizar com grupos mais pequenos de alunos é também entendido, pelos professores, como propiciador de um tipo de ensino mais individualizado e mais direcionado para as necessidades dos alunos, com repercussões positivas nas suas aprendizagens.

Verificamos, também, que os participantes estão informados e asseguram que o Agrupamento, de um modo geral, está sensível à Educação Inclusiva e à flexibilidade curricular, embora essa sensibilidade seja manifestada, essencialmente, através dos dados recolhidos a partir do questionário.

Estamos perante uma organização escolar que se predispôs a organizar-se de um outro modo, mais flexível e simultaneamente mais rigoroso, para que mais alunos tenham moratórias diferenciadas para mostrar que sabem o que é necessário. Tudo isto implica uma política educativa mais ao serviço da aprendizagem do que ao serviço do controlo e da seleção.

Apesar de todos os esforços, e de terem sido implementadas algumas práticas que visam uma rutura com a gramática escolar tradicional, existe ainda, pelas palavras proferidas pelo diretor, muito ainda a ser feito nesse sentido.

Um dos caminhos que é preciso fazer, segundo o diretor, é “ (...) *continuarmos a reforçar a nossa capacitação em diversificações, estratégias e metodologias e, sobretudo, focarmo-nos naquilo que é a aprendizagem (...)* ”. (...) *Temos muito que aprender e a formação é fundamental (...)* ”.

Como consideração final, tornam-se necessários mais espaços e tempos de encontro, objetos de trabalho comuns, valores educativos e pedagógicos partilhados e que as experiências adquiridas no quadro do desenvolvimento de projetos-piloto, que se encontram confinados a seis agrupamentos, vejam a sua transposição efetiva a outros agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas, sem prejuízo dos necessários ajustamentos decorrentes das suas especificidades.

DIFICULDADES NA INVESTIGAÇÃO E SUGESTÕES PARA INVESTIGAÇÕES FUTURAS

Apesar de não constituir uma barreira à conclusão deste trabalho, é de referir que existiu alguma dificuldade em agendar a entrevista com o diretor do agrupamento, por ser visivelmente uma pessoa muito ocupada e com muitas solicitações.

Outra contrariedade diz respeito ao período de recolha de dados, obtidos através do questionário, que foi considerado bastante extenso. O objetivo era garantir uma amostra representativa da população em estudo, o que atrasou a consequente análise e comentário dos dados.

Como propostas para estudos futuros seria importante analisar a possibilidade de construir a unidade de ciclo de aprendizagem como variável-chave organizadora da progressão escolar. Perrenoud (2004) é talvez o autor que mais tem evidenciado a natureza administrativa do ano escolar e chamado a atenção para as virtualidades da unidade de ciclo de aprendizagem.

Um estudo sobre as lideranças, de topo e intermédias, seria fundamental em qualquer processo de inovação. A investigação mais recente sobre modelos de liderança refere a liderança para a aprendizagem, que engloba características dos modelos de liderança instrucional, transformacional e partilhada, como o modelo mais propício a orientar as escolas para a melhoria contínua dos seus processos e dos seus produtos (Hallinger, 2011). Estas são lideranças que focalizam a sua ação na visão e nos objetivos da escola, nas estruturas e processos académicos e nas pessoas, tornando-se motores para a performance organizacional. São ainda lideranças atentas às aprendizagens (não só às dos alunos, mas às de toda a comunidade educativa), que conhecem os modos de ensinar dos professores e que ensaiam dispositivos de compreensão dos resultados e dos processos, gerando dinâmicas de implicação e compromisso. Este modelo de liderança é o que mais se aproxima do conceito de comunidade de aprendizagem profissional (Bolívar, 2012), sendo que a melhoria das aprendizagens dos alunos é entendida como o resultado de um processo conjunto de aprendizagem dos vários elementos e estruturas que fazem parte da escola.

Para finalizar, consideramos importante a realização de um estudo comparativo das práticas desenvolvidas nos seis agrupamentos envolvidos no projeto - PIP.

BIBLIOGRAFIA

- Abrantes, P. (2001). Reorganização Curricular do Ensino Básico - Princípios, Medidas e Implicações. Lisboa: Ministério da Educação - DEB.
- Afonso, N. (2005). Investigação Naturalista em Educação. Um guia prático e crítico. Porto: Edições ASA.
- Almeida, L. & Freire, T. (2000). Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação. Braga: Psiquilíbrios.
- Alves, J. 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.
- Amado, J. S. (2000). A técnica de análise de conteúdo. Revista Referência, 5, 53-63.
- Amado, J. (coordenação) (2013). Investigação Qualitativa em Educação. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Azevedo, J. (2016). Há uma brecha no dique: “Horizonte 2020”. Descrição do projeto de inovação educacional dos jesuítas da Catalunha. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Bardin, L. (1991). Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70.
- Barroso, J. (1998). Escolas, Projetos, Redes e Territórios: Educação de todos para todos e com todos. Cadernos PEPT 2000, n.º 16. Lisboa: Ministério da Educação.
- Barroso, J. (1995). Os liceus: Organização pedagógica e administração (1836 – 1960) – Vol. I. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian / Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica.
- Barroso, J. (Org.), (1996). O Estudo da Escola. Porto: Porto Editora.

- Barroso, J. (1999). Da cultura da homogeneidade à cultura da diversidade: construção da autonomia e gestão do currículo. In Fórum Escola, diversidade e currículo. Lisboa: Ministério da Educação - DEB.
- Barroso, J. (2001). O século da escola: do mito da reforma à reforma de um mito. In T. Ambrósio, E. Terrén, D. Hameline & J. Barroso, O Século da Escola – Entre a utopia e a burocracia. Porto: Edições ASA pp. 63 – 94.
- Beane, J. (2002). Integração Curricular: A Conceção do Núcleo da Educação Democrática. Lisboa: Plátano Editora.
- Bolívar, A. (2003). Como Melhorar as Escolas. Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas. Porto: Edições Asa.
- Bolívar, A. (2012). Melhorar os processos e os resultados educativos – O que nos ensina a investigação. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Cabral, I. (2014). Gramática Escolar e (In)Sucesso: Os Projetos Fénix, Turma mais e ADI. Porto: Universidade Católica Editora.
- Canário, R. (2008). O que é a escola? Um “olhar” sociológico. Porto: Porto Editora.
- Conselho Nacional de Educação (2016). Estado da Educação 2016. Lisboa: CNE.
- Conselho Nacional de Educação (2017). Organização escolar: o tempo. Lisboa: CNE
- Costa, J., Dias, C. & Ventura, A. (2005). Reorganização curricular do ensino básico: projeto, decreto e práticas nas escolas. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Coutinho, C. (2005). Percursos da investigação em tecnologia educativa em Portugal. Braga: Universidade do Minho, centro de investigação em educação.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (Eds.), (2000). Handbook of qualitative research. London: Sage.
- Dinis, R. & Roldão, M. (2004). Gestão Curricular no 1º Ciclo de Ensino Básico: discursos e práticas. In Bénard da Costa et al. (Org.). Gestão Curricular: percursos de investigação. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Ferreira, J. & Barata, C. (2008). Ensino Básico: 2.º ciclo. In J. Pacheco (Org.). Organização Curricular Portuguesa (pp. 129-189). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (1987). «O Currículo Uniforme Pronto-a-vestir de Tamanho Único», in Vários, O Insucesso Escolar em Questão. Cadernos de Análise Social da Educação. Braga: Universidade do Minho.
- Formosinho, J. (1988). Organizar a escola para o sucesso educativo. In CRSE, Medidas que promovam o Sucesso Educativo. (pp. 105-136). Lisboa: GEP/ME.
- Formosinho, J. (1991). Currículo uniforme, pronto-a-vestir de tamanho único. In F. Machado e M. Gonçalves (Orgs.). Currículo e Desenvolvimento Curricular - problemas e perspectivas. Col. Biblioteca Básica de Educação e Ensino. Rio Tinto: Edições ASA.
- Formosinho, J. (1992). O Dilema Organizacional da Escola de Massas, Revista Portuguesa de Educação, 5 (3), Braga: Universidade do Minho.
- Formosinho, J. (1999). A renovação pedagógica numa administração burocrática centralizada, in J. Formosinho et al. Comunidades Educativas: Novos Desafios à Educação Básica. Braga: Livraria Minho, pp. 11-23.
- Formosinho, J. (2007). O currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2007). Modernidade, Burocracia e Pedagogia. In J. Sousa & C. Fino, (2007). *A Escola Sob Suspeita*. (pp. 97-119). Porto: Edições ASA.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2009). Equipas educativas - Para uma nova organização da escola. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2014). As equipas educativas e o desenvolvimento das escolas e dos professores. In J. Machado & J. M. Alves Melhorar a Escola: Sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas. Porto: Universidade Católica Editora, pp. 95-110.

- Formosinho, J., Alves, J. & Verdasca, J. (org.) (2016). Nova Organização Pedagógica da Escola Pública. Caminhos de possibilidades. Porto: Fundação Manuel Leão.
- Freitas, C. (2000). O Currículo em Debate: Positivismo – Pós-Modernismo. Teoria-Prática. Revista de Educação, Vol. IX, 1, 39-52.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2001). Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola. Porto: Porto Editora.
- Gonçalves, M. (1999). Flexibilizar - uma nova palavra de ordem. Revista Millenium *online*, 16, 1- 21.
- Goodman, J. (2001). La educación democrática en la escuela. Sevilla: Publicaciones M.C.E.P.
- Guerra, M. (2002). Entre bastidores: o lado oculto da organização escolar. Porto: ASA Editores.
- Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: lessons from 40 years of empirical research. Journal of Educational Administration, 49(2), 125-142.
- Hargreaves, A. (1998). Os Professores em Tempos de Mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna. Lisboa: Mc Graw-Hill.
- Hargreaves, A.; Earl, L.; Moore, S. & Manning, S. (2001). Learning to Change – Teaching beyond Subjects and Standards. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lima, L. (2007). Administração da Educação e autonomia das escolas, in CNE (Ed.), A Educação em Portugal. Alguns contributos de investigação. Lisboa: Ministério da Educação, pp. 15 – 77.
- 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. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Marques, M. (2005). Para a compreensão de um envolvimento musical – Experiências de alunos de guitarra clássica e de guitarra jazz no ensino superior.

Dissertação de Mestrado. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Martinez, M. (1993). El paradigma emergente. Hacia una nueva teoria de la relacionalidad científica: Barcelona: Gedisa.

Minayo, M. & Sanches, O. (1993). Qualitativo-Quantitativo. Oposição ou complementaridade? Cadernos de Saúde Pública, 9 (3), 239-262. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/csp/v9n3/02.pdf> [Consultado a 12/08/2009].

Morgado, J. & Paraskeva, J. (2000). Currículo: factos e significações. Porto: Edições ASA.

Morgado, J. (2018). O estudo de caso na investigação em educação. Santo Tirso: De Facto Editores.

Moura, A. (2009). Tempo de escola e tempo de vida. Sentidos do tempo escolar – da exclusão à inclusão. Medições, 1(1), 6-21.

Nóvoa, A. (1995). Prefácio. In J. Barroso, Os Liceus, Organização Pedagógica e Administrativa (1836-1960). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica.

Pacheco, J. (1996). Currículo: teoria e prática. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.

Pacheco, J. (org.) (2000). Políticas de Integração Curricular. Porto: Porto editora.

Pacheco, J. (2006). Um olhar global sobre o processo de investigação. In J. A. De Lima e J. A. Pacheco (Orgs.). Fazer investigação: contributos para a elaboração de teses e dissertações. Porto: Porto Editora.

Pacheco, J. (2007). Currículo, investigação e mudança, in CNE (Ed.), A Educação em Portugal. Alguns contributos de investigação. Lisboa: Ministério da Educação, pp. 79 – 148.

Perrenoud, P. (1995). Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar. Porto: Porto Editora.

- Pinto, J. (2001). O Tempo e a Aprendizagem – Subsídios para uma Nova Organização do Tempo Escolar. Porto: Edições ASA.
- Poeschl, G. (2006). Análise de dados na investigação em Psicologia: Teoria e Prática. Coimbra: Almedina.
- Rubin, H. & Rubin, I. (2005). Qualitative interviewing: The art of hearing data (2nd Edition). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Rodrigues, M. (2010). A escola pública pode fazer a diferença. Coimbra: Edições Almedina.
- Rodrigues M. (2012). « Os desafios da política de educação no século XXI », Sociologia, Problemas e Práticas, 68 | 2012, 171-176.
- Roldão, M. (1995). O Diretor de Turma e a Gestão Curricular. Cadernos de Organização e Gestão Curricular, nº 2. Lisboa: Instituto de Inovação Social.
- Roldão, M. (1999). Os professores e a Gestão do Currículo. Perspetivas e práticas em análise. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2000). A problemática da diferenciação curricular no contexto das políticas educativas atuais. In M. C. Roldão & R. Marques (Orgs.), Inovação, Currículo e Formação. (pp. 121-133). Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. (2003). Diferenciação curricular e inclusão. In D. Rodrigues (Ed.). Perspetivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2005). Formação de professores, construção do saber profissional e cultura da profissionalização: que triangulação? In L. Alonso & M. C. Roldão (Orgs.), Ser professor de 1º ciclo – construindo a profissão, (pp 13-26). Braga: CESC/Almedina.
- Roldão, M.C. (2008). O Papel do Diretor de Turma na Gestão do Trabalho Docente – Liderança, Supervisão e Colaboração. Lisboa: ME – DGIDC.
- Roldão, M. (2011). Um Currículo de Currículos. Chamusca: Cosmos.

- Roldão, M. (2015). Para o desenvolvimento do conhecimento profissional e organizacional: A centralidade da gestão do currículo. In J. Machado & J. M. Alves (orgs.), *Professores, Escola e Município: Formar, conhecer e desenvolver* (pp. 11-21). Porto: Universidade Católica Editora.
- Saint-Georges, P. (1997). Pesquisa e crítica das fontes de documentação nos domínios económico, social e político. In L. Alberello et al., *Práticas e métodos de investigação em Ciências Sociais* (pp. 15-47). Lisboa: Gradiva.
- Sarmento, M. J. (org.) (2000), *Autonomia da Escola – Políticas e Práticas*, Lisboa, Edições ASA, Coleção: Perspetivas Atuais/Educação.
- Sergiovanni, T. (2004). *O Mundo da Liderança – Desenvolver Culturas, práticas e responsabilidade pessoal nas escolas*. Porto: ASA.
- Sá-Chaves, I. (1990). *Professores, eixos de mudança: o pensamento pedagógico na pós-modernidade*. Aveiro: Estante.
- Tardif, J. (1996) *Le transfert des compétences analysé à travers la formation de professionnels*. In Meirieu, Ph, Develay, M., Durand, C. e Mariani, Y. (Eds.) *Le concept de transfert de connaissances en formation initiale et en formation continue*. Lyon: CRDP.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tyack, D. & Tobin, W. (1994). The Grammar of Schooling: Why Has it Been so Hard to Change? *American Educational Research Journal*, 31(3), 453-479.
- Tyack, D. & Cuban, L. (2003). *Tinkering Toward Utopia – A Century of Public School Reform*. USA: Harvard University Press.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro de 1986.

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

Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de agosto.

Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio.

Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de maio de 1998.

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro.

Decreto-Lei n.º 7/2001, de 18 de Janeiro.

Despacho Normativo n.º 50/2005 de 20 de outubro de 2005.

Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril de 2008.

Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto.

Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho.

Lei 51/2012, de 5 de setembro de 2012.

Despacho Normativo n.º 20/2012 de 3 de outubro.

Despacho normativo n.º 1-F/2016, de 5 de abril.

Resolução do Conselho de Ministros n.º 23/2016, de 11 de abril.

Despacho n.º 3721/2017, de 3 de maio.

Despacho n.º 5908/2017 de 5 de julho.

Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho.

Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho.

OUTROS DOCUMENTOS CONSULTADOS

Relatório Intermédio de Avaliação do P-PIP (2017-2018)

Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas

ANEXOS

ANEXO 1

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES

O presente questionário destina-se à recolha de informação acerca das perceções dos professores do 2.º Ciclo do Ensino Básico sobre o seu profissionalismo inerente à implementação de um projeto que antecipa uma maior flexibilidade curricular.

Insere-se num projeto de investigação em curso no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação - Gestão Escolar, na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria.

Para a consecução deste estudo torna-se necessário ouvir os professores, pelo que agradeço a sua colaboração, solicitando que responda a todas as questões.

O questionário é anónimo e a informação recolhida será utilizada apenas no âmbito deste estudo.

Dados pessoais e profissionais

1. Género: ☐ Feminino ☐ Masculino

2. Qual/Quais o(s) nível/níveis de ensino que leciona? **3. Anos de serviço na escola onde trabalha atualmente.**

☐ 1.º Ciclo do Ensino Básico

☐ 2.º Ciclo do Ensino Básico

☐ 3.º Ciclo do Ensino Básico

☐ Ensino Secundário

☐ Ensino Profissional

☐ < 3 anos

☐ entre 3 e 10 anos

☐ entre 11 e 20 anos

☐ entre 21 e 30 anos

☐ entre 31 e 35 anos

☐ > 35 anos

4. Situação profissional

☐ Quadro de nomeação definitiva

☐ Quadro de nomeação provisória

☐ Quadro de zona pedagógica

☐ Professor contratado

☐ Outra

Qual? _____

5. Habilitações académicas

☐ Bacharelato

☐ Licenciatura

☐ Pós-Graduação

☐ Formação Especializada

☐ Mestrado

☐ Doutoramento

6. Idade

- | | | |
|----------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> 21 - 25 | <input type="checkbox"/> 36 - 40 | <input type="checkbox"/> 51 - 55 |
| <input type="checkbox"/> 26 - 30 | <input type="checkbox"/> 41 - 45 | <input type="checkbox"/> 56 - 60 |
| <input type="checkbox"/> 31 - 35 | <input type="checkbox"/> 46 - 50 | <input type="checkbox"/> > 60 |

Flexibilidade curricular

7. Tendo em consideração a sua experiência profissional e o seu contexto de trabalho, na sua opinião, as principais linhas orientadoras da flexibilidade curricular implicam

Para responder, por favor considere a seguinte escala:

1) **Discordo totalmente** 2) **Discordo** 3) **Concordo** 4) **Concordo totalmente** 5) **Não tenho opinião**

	1	2	3	4	5
Envolvimento dos professores na conceção de projetos que permitam a configuração de currículos adequados às especificidades locais das suas populações escolares.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Existência de interações muito fortes entre a escola, o meio e a sociedade, para que ocorram aprendizagens significativas e funcionais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Reorganizar os alunos, em alguns tempos do seu horário letivo semanal, de acordo com as necessidades de aprendizagem específicas detetadas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Adequação das práticas pedagógicas à diversidade dos contextos e, simultaneamente, a promoção de um ensino de melhor qualidade para todos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aceitar que a escola tem como objetivo educar e não apenas instruir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A forma de organização e desenvolvimento do currículo, sendo um dos fatores que está na base do desigual sucesso escolar dos alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Reconhecer as vantagens que decorrem de um currículo que se orienta para a interdisciplinaridade e transdisciplinaridade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Reconhecer que a compartimentação das disciplinas não facilita o desenvolvimento de projetos interdisciplinares.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Reconhecer a inadequação dos programas escolares para muitos dos alunos que estão hoje presentes na escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Um maior envolvimento com a comunidade local no desenvolvimento conjunto de projetos educativos e culturais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
O trabalho de projeto, estratégia fundamental para uma aprendizagem mais integrada e construtivista.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Trabalho colaborativo sistemático entre docentes com vista à planificação e execução de projetos conjuntos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mais autonomia para gerir os tempos, os espaços e os recursos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Uma organização coerente do processo de ensino que promova a igualdade através de processos mais ajustados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A necessidade de cumprir os programas estipulados pelo Ministério da Educação e Ciência.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Melhorar o sucesso e desempenho escolar dos alunos, tendo em vista, designadamente, a prevenção da retenção e do abandono escolar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Incluir inovação e alterações profundas na organização pedagógica e curricular da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Alterar a gramática escolar, ou seja, facilita a diversificação/alteração das práticas curriculares tradicionais dos professores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mudanças nas práticas de gestão curricular.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elaborar projetos curriculares contextualizados à realidade concreta de cada escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Abandonar o manual escolar, principalmente, no que concerne a atividades demasiado estandardizadas, que são aplicadas a todos os alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Melhores aprendizagens para os alunos com necessidades educativas especiais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mudança de paradigma em que cada disciplina é abordada de forma fragmentada e isolada das demais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Melhores respostas à diversidade pessoal e social com que a escola se defronta.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Considerar a unidade ciclo de aprendizagem como variável-chave organizadora da progressão escolar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Reorganizar o trabalho escolar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gerir o processo ensino/aprendizagem de forma mais individualizada.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pensar a escola a partir do não escolar, utilizando práticas educativas que conduzem a aprendizagens significativas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Romper com o modelo que faz do professor um simples executor e mediador técnico do currículo prescrito.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aplicar metodologias de ensino / aprendizagem em função das necessidades individuais dos alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Organizar e planificar as atividades de forma transversal em colaboração com outros grupos disciplinares.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elaborar um Projeto Curricular adequado às especificidades do agrupamento.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A participação dos pais e elementos da comunidade local na elaboração do Projeto Educativo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Utilizar diferentes recursos (imagens, esquemas, mapas, vídeos) no momento de exposição da informação aos alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Promover uma maior articulação entre os três ciclos do ensino básico e o ensino secundário, assumindo uma gestão integrada, articulada e sequencialmente progressiva do currículo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aplicar modalidades de avaliação mais proactivas, interativas e formativas em vez de reativas, corretivas e sumativas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Adotar soluções adequadas aos contextos e necessidades específicas dos alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Implementar medidas de inovação pedagógica, necessárias enquanto instrumentos para o desenvolvimento de aprendizagens de qualidade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Redistribuir os alunos por diferentes professores e técnicos para trabalharem em diferentes áreas do currículo, de uma forma mais personalizada e diferenciada.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Garantir uma escola inclusiva, que promove a igualdade e a não discriminação, cuja diversidade, flexibilidade, inovação e personalização respondem à heterogeneidade dos alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mobilização dos agentes educativos para a promoção do sucesso educativo de todos os alunos, assente numa lógica de coautoria curricular e de responsabilidade partilhada.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Valorização da gestão e lecionação interdisciplinar e articulada do currículo, designadamente através do desenvolvimento de projetos que aglutinem aprendizagens das diferentes disciplinas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Valorização dos percursos e progressos realizados por cada aluno como condição para o sucesso e concretização das suas potencialidades máximas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Muito obrigado pela sua colaboração.

ANEXO 2

GUIÃO DE ENTREVISTA AO DIRETOR DO AGRUPAMENTO

Senhor Diretor:

Muito obrigada pela sua disponibilidade.

No âmbito da tese de mestrado que estou a realizar na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria na área das Ciências da Educação – Gestão Escolar, cujo tema é: “Flexibilidade curricular: A emergência de novos desafios ao modelo organizacional da escola – um estudo de caso”.

Venho solicitar a sua colaboração para concretizar a mencionada investigação, que se traduz nesta entrevista. O seu conteúdo destina-se exclusivamente ao fim que referi e será tratado confidencialmente.

Realço, igualmente, que não devem sentir-se constrangidos pois não existem respostas certas ou erradas, sendo respeitadas todas as perspetivas.

Agradeço, desde já, a sua colaboração.

1. Organização escolar com vista à implementação do projeto

- 1.1.** Quais foram as dificuldades sentidas na implementação das medidas organizativas, para a promoção das aprendizagens?
- 1.2.** Quais foram as perceções dos alunos e professores sobre as consequências destas novas formas de organização escolar?

2. Implementação do projeto.

- 2.1.** Quais foram as dificuldades sentidas na implementação das medidas pedagógicas que têm sido seguidas na escola para conseguir que todas as crianças aprendam?

- 2.2. Quais foram as dificuldades na comunicação aos professores no sentido de que a sua função não é dar a matéria, cumprir o programa mas sim fazer com que, numa lógica colaborativa e organizacional, todos aprendam o máximo possível, elevando, deste modo, as possibilidades de sucesso, mesmo no cenário da avaliação externa?
- 2.3. De que forma são mobilizadas outras fontes de currículo, outros atores, outros recursos educativos, outros espaços, outros contextos?
- 2.4. Quais foram as dificuldades em caminhar para soluções de transversalidade curricular e abordar as diversas áreas disciplinares de forma conjugada e articulada?
- 2.5. Como protagonizam ações de coordenação e articulação horizontal dos temas das várias áreas curriculares?
- 2.6. O que continua a ser necessário para garantir que todos os jovens aprendam na escola? Porquê?
- 2.7. Quais são as estratégias utilizadas pelos professores, em contexto de sala de aula, para fazer face à heterogeneidade dos alunos?
- 2.8. Que efeitos teve, o projeto de inovação pedagógica, nos resultados escolares e nas aprendizagens dos alunos?
- 2.9. De que forma os professores, em contexto de escola e no quadro do trabalho dos conselhos de turma, percecionam a gestão curricular que lhes é cometida?
- 2.10. Que repercussões da perspetiva de apropriação que adotam são visíveis, do seu ponto de vista, nas suas práticas de ensino?
- 2.11. Qual o impacto das medidas e opções curriculares (nível meso e micro) no atenuar ou acentuar do problema das (des)igualdades sociais e de oportunidades?
- 2.12. Quais têm sido as principais características dos modos de trabalho pedagógico em sala de aula para os diferentes projetos selecionados?

2.13. Em que medida, na fase de concepção do projeto, tiveram em conta a realidade dos alunos? Houve situações que não se tomaram em conta?

2.14. De que modo, na fase de operacionalização do projeto, foram as estratégias, ou não, adequadas aos objetivos e competências a desenvolver?

3. Pontos fortes, pontos fracos e propostas de melhoria.

3.1. Quais têm sido as vantagens e desvantagens na implementação do projeto? Já existem propostas de melhoria?

Muito obrigado pela sua colaboração.

ANEXO 3

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA

1. Organização escolar com vista à implementação do projeto

1.1. Quais foram as dificuldades sentidas na implementação das medidas organizativas, para a promoção das aprendizagens?

Então, vamos lá começar por perceber, se calhar um bocadinho do P-PIP, se calhar temos só que andar um bocadinho aqui atrás, antes de entrarmos no processo das medidas, porque as medidas resultam, em primeira instância, de um diagnóstico. Diagnóstico este que elencou e identificou um conjunto de problemáticas, para as quais tentámos encontrar as respostas mais adequadas. E, estas problemáticas dividem-se, efetivamente, em áreas do ponto de vista da organização. Estão, ainda, subdivididas do ponto de vista da parte curricular e parte pedagógica, não esquecendo a parte que é fundamental, da avaliação e, depois, sobretudo, um compromisso que fomos assumindo, que foi todo o processo de acompanhamento e monitorização e avaliação da implementação do projeto.

Se pensarmos que ao nível do projeto temos dois eixos primordiais, um que tem a ver com educação pré-escolar e o 1.º ciclo, centrado na escola, que era uma escola de pequena escala, digamos assim, e que era uma escola que logo à partida, ao ter só duas turmas de 1.º ciclo, exigia que, anualmente, elas tivessem organizações que nunca seriam repetidas, ou seja, tanto podíamos ter na perspetiva das continuidades uma turma de 1.º e 2.º, como podíamos ter 1.º e 3.º, ou podíamos ter 1.º e 4.º... portanto, todas estas questões geravam, *per si*, complexidade do ponto de vista organizacional. E era, sobretudo, também uma escola, que sendo de pequena escala, estava a perder população escolar por esta questão da existência de turmas com mais do que um ano de escolaridade, e onde também sentíamos (por ser pequena) que havia toda a necessidade de estabelecer uma série de atividades e de ligações, no fator transição, entre o pré e o 1.º ciclo.

Aí, do ponto de vista organizacional, a primeira grande medida, tendo nós identificadas estas problemáticas, a primeira grande medida para podermos atuar, foi desconstruir o conselho de turma, naquela situação da turma enquanto unidade burocrática, foi desconstruída, e essa foi a primeira medida que se tomou, do ponto de vista organizacional, o que exigiu, à partida, que os 2 professores do 1.º ciclo tivessem todo um trabalho de grande articulação na aprovação e desenvolvimento das atividades. Tradicionalmente, este grupo começa o seu dia todo junto, estamos a falar de cerca de trinta e cinco meninos, que depois, em função do seu plano de trabalho para o dia, vão estando em interação, alunos do 1.º e do 3.º, portanto as atividades para o 1.º e do 3.º, alunos do 2.º e do 4.º, alunos do 1.º e do 4.º e, portanto, a reorganização dos grupos não é uma organização estática, é uma organização muito dinâmica e é uma organização que desburocratizou o conceito de turma, e passa a trabalhar no conceito da atividade, ou seja, o foco é a concretização de uma determinada atividade que tem como objetivo alcançar determinadas aprendizagens e que é operacionalizada, implementada de determinada forma e tem um público a que se destina, que são alunos dos vários anos em função da atividade que está planificada. Portanto, essa é um grande medida que, logo à partida, sabemos que, para além destes dois professores de 1.º ciclo, tínhamos ainda um professor que era um professor que tinha dez horas em regime de apoio, o que permitia, também, trabalhar de uma forma mais complementar e dar um apoio de maior proximidade, porque estamos a falar, ainda assim, de trinta e cinco crianças, o que dá um grupo muito grande.

A outra questão da articulação: passaram a ser definidas e estruturadas atividades de ligação entre o pré e o 1.º ciclo, em que nalgumas situações, os meninos do 1.º ciclo poder-se-iam descolar à sala da pré para concretizar atividades com os meninos da pré, ou os meninos da pré irem às salas do 1.º ciclo e concretizar atividades e, nesse sentido, tivemos atividades na área do ensino experimental das ciências – já para a educação pré-escolar e para o 1.º ciclo – que acho que foi um excelente motivo de ligação e de aproximação, para além daquelas que são as atividades tradicionais que fazem parte de um plano, que são as comemorações dos dias, das efemérides, mas queríamos ir muito mais além disso, porque o nosso objetivo era entrarmos dentro do currículo, dentro daquilo que eram as aprendizagens significativas para as crianças e, sobretudo, possibilitar esta desmistificação do 1.º ciclo da educação pré-escolar e fundi-los neste processo de admissão.

2.º Ciclo, outro fator, nós... este 2.º ciclo tinha outras problemáticas. Tinha uma problemática, que é uma problemática que todas as escolas têm e que trespassa todo o sistema educativo português, é a transição de um sistema de monodocência para um sistema de pluridocência, numa situação organizacional que nós tínhamos que não era a mais vantajosa. Nós, no 2.º ciclo estávamos, se calhar, a organizar os horários dos professores muito em função dos interesses dos professores, e isto queria dizer que, se calhar, havia professores que só gostavam de dar ciências, havia outros professores que só gostavam de dar matemática, havia outros professores que só gostavam de dar Inglês, havia outros que só gostavam de dar História e Geografia de Portugal e por aí adiante. E, o que tentámos fazer foi sair desta perspetiva do professor do grupo A ou B e passar à constituição de equipas pedagógicas. E este é um processo de organização. E, constituímos para as oito turmas do 5.º ano duas equipas pedagógicas, que tinham na sua constituição oito professores e estes oito professores varriam – entre aspas – as 4 turmas, pese embora, para além destes professores (a que nós chamamos a equipa pedagógica, núcleo duro) tivéssemos professores de outros níveis de ensino, tivéssemos de ter muito trabalho com a docência, em par pedagógico, sobretudo nas oficinas de projetos, mas não deixou de ter esta perspetiva da equipa pedagógica. E, esta equipa pedagógica para trabalhar, sobretudo, numa dimensão um bocadinho mais alargada que pudesse começar a desconstruir o conceito da turma enquanto unidade único e, portanto, nesse sentido, deram-se já alguns passos, e teremos ainda um caminho a percorrer na escola.

As dificuldades são sempre necessárias, não há coisas... ou seja, a mudança não se faz de forma tranquila, não há mudanças pacíficas. As mudanças pacíficas são para voltar ao sítio de partida e, portanto, não são mudanças. E, as mudanças são feitas com muita discussão, são feitas com muita necessidade de apropriação, muita necessidade de construção de consensos sobre as coisas e, sobretudo, irmos construindo este projeto de uma forma, também, dialogada e como dizia com muito trabalho, sem dúvida. Mas, há aqui um primeiro sentimento, é que nós, em termos de P-PIP tivemos, de certa forma, a vantagem de ter um ano zero. O nosso ano letivo 15/16 foi um ano em que nós não tivemos implementação direta com alunos no projeto, tivemos, ao contrário disso, o trabalho de, dentro do agrupamento e dentro destas escolas e, sobretudo, nos grupos disciplinares que íamos colocar o enfoco no P-PIP a trabalhar, a construir, a partilhar depois também com os pais, a encontrar e ouvir a voz dos pais, porque é importante,

ouvir também a voz dos alunos sobre estas questões e, por isso, quando chegámos à formalização do projeto que demorou um ano, esta formalização do projeto foi, de certa forma passar ao papel muito daquilo que nós já tínhamos discutido, e nós passámos por várias fases, passámos por uma primeira fase, que é sempre necessária, que é fazermos esta discussão com o processo dos problemas e com o diagnóstico feito, e com os problemas elencados, pensarmos que se é necessário atuar sobre eles; não podemos logo de imediato querer fazer uma coisa que é: “Como é que se vai fazer?”

O “como”, para nós, era uma coisa que não era permitida naquele momento, porque o “como” pode constituir como um dos maiores obstáculos, porque se barrarmos no “como” não encontramos a solução, e se não encontramos solução é porque aquilo não é um problema muito importante. Se é um problema importante é preciso encontrar respostas, se é preciso encontrar respostas, temos de saber como é que as vamos apurar e operacionalizar. E, essa operacionalização é aquilo que vem depois, de todos nos termos concentrado naquilo que era importante fazer. E, portanto, aquele primeiro passo que foi importante fazer neste processo de rutura foi dizer: a organização vai passar pelas equipas em que o professor de matemática vai dar ciências, o professor de português ou vai dar Inglês ou vai dar História e Geografia de Portugal e, portanto, as disciplinas de Educação Visual e Educação Tecnológica deixam de ser duas disciplinas e passam a ser uma, Educação Visual e Tecnológica e, portanto, todo este processo foi um processo que se foi construindo e apropriando.

Havia uma condição e eu acho que essa condição é, também, um garante, que as pessoas não vão ficar mal naquele processo. É que ninguém perdia horas, antes pelo contrário e, portanto, quando constroem processos e projetos destes, uma das questões que nos leva, às vezes, à desconfiança (enquanto professores) é que se vai haver redução de horas para as disciplinas tal, para o grupo tal, para o não-sei-quê. Não houve, foi um compromisso. Nós, em termos de P-PIP também tínhamos um pouco esse compromisso, ou seja, não tínhamos mais recursos do que aqueles que a própria escola tinha, não tínhamos mais investimento, também não nos era dado, mas tínhamos que fazer uma coisa que era respeitar isto.

Estava previsto não haver. E não houve. Não houve mais recursos, não houve possibilidade de fugir e de investir, porque também não havia e, também, tínhamos que dar cumprimento ao estatuto de carreira de docente, para não entrarmos em situações de

incumprimento. Portanto, é sempre... a construção de qualquer projeto é sempre um processo que, inicialmente, é um processo com dor, porque todos os processos de rutura implicam alguma dor, mas, sobretudo, de um sentimento de satisfação após, porque aquilo que se desconstruiu levou à construção de uma coisa que é nossa. Foi construída por nós, foi apropriada por nós, foi muito sentida, os nossos referentes..., os nossos referentes são referentes que são muito dos referentes que já estão quase interiorizados. Se calhar, depois, se formos buscar as bases científicas, pronto, se calhar o Vygotsky nas aprendizagens significativas, ok, é importante, mas isso já nós sabíamos. Isso é quase que pensarmos que no nosso ADN já estão incorporados um conjunto de conceitos que os defendemos e que passam por isto mesmo, fazer uma abordagem muito mais centrada no aluno, fazer uma abordagem muito mais centrada em atividades que estimulem a interação, fazer mais atividades que se estimule o trabalho colaborativo, fazer e não só entre os alunos, mas, sobretudo e também, com os professores, porque é fundamental que assim aconteça. Portanto, foi todo um processo que se foi construindo nessa medida.

1.2. Quais foram as percepções dos alunos e professores sobre as consequências destas novas formas de organização escolar?

Os nossos alunos têm muito mais as percepções sobre os efeitos ou impactos que as medidas têm. Eles não têm tanto a nossa percepção. Às vezes, eles conseguem estabelecer comparação, mas como eles estão a mudar de ciclo estão a crescer, esta mudança de ciclo não é motivo de uma tão grande comparação, às vezes, com o ciclo anterior, porque eles vão, um pouco, ao desconhecido. E, portanto, eles falam-nos muito é sobre o impacto, que trabalhar de uma determinada forma à qual eles podiam não estar habituados, e, portanto, nesse sentido o impacto foi descrito por eles, e muito valorizado, sobretudo com a criação das oficinas de projetos eles conseguiram, para já, trabalhar temas que..., só voltando aqui um bocadinho atrás, na própria organização do projeto, sobretudo nestes projetos do 5.º ano para as turmas do 2.º ciclo, como salvaguarda também das equipas pedagógicas – para não irmos “às cegas”, digamos assim – para a implementação da oficina de projetos nós tivemos um trabalho prévio, o ano passado, durante o mês de julho, que foi construir e desenhar doze projetos. Ao termos doze projetos desenhados nós sabíamos que a nossa intencionalidade era podermos implementar cinco projetos ao longo do ano, acabámos por perceber que só conseguíamos implementar quatro, ou seja, dois projetos em cada semestre. E, por isso,

também tínhamos, da nossa parte, alguns instrumentos e algumas ferramentas que nos davam alguma tranquilidade para uma área que era nova, que era...

Também há essa rutura do ponto de vista da organização, o nosso ano letivo está organizado em regimes semestrais, do ponto de vista da avaliação quantitativa, digamos assim, e não é, como às vezes possamos pensar, fazer duas vezes aquilo que fazíamos três, e não é. Não é. É muito mais do que isso e muito mais trabalhoso e muito mais desgastante do ponto de vista dos professores, porque isto obriga-nos a fazer uma avaliação descritiva e uma avaliação do processo em maior número, ou seja, nós fizemos esta avaliação do processo como monitorização das aprendizagens no princípio de novembro, fizemos, depois, na altura de dezembro e, depois, fizemos a avaliação em janeiro semestral, no fim de janeiro. Depois, voltamos a fazer em março, na altura da Páscoa continuámos ali a fazer avaliação descritiva e, portanto, com acompanhamento e monitorização das aprendizagens e depois, já no 3.º período – porque eles têm um período muito pequenino – só fizemos a final. Mas isto para dizer que o processo não permite, nem possibilita, pensar que “semestralizar” é fazer só duas vezes. Não, é fazer só duas a quantitativa, mas é fazer muito mais a descritiva e, sobretudo, envolver também muito mais os alunos nestes processos de autoavaliação, e de começarmos a identificar onde é que as coisas falham para se poderem ir introduzindo as ações de melhoria que são necessárias, que eles possam também ser atores privilegiados nesse processo. Por isso é que dizia, quando estávamos a falar na oficina de projetos e nos semestres é importante perceber que este trabalho permitiu-nos, a nós, também, experienciar modos de organização da sala de aula diferentes, tínhamos os tempos específicos para a oficina de projetos. Nós começamos por imaginar que teríamos seis tempos para a oficina de projetos e, depois, tivemos que encurtar (passamos para cinco tempos) porque tivemos que autonomizar o tempo da educação musical, porque sentimos que era necessário, e essa é também uma mais-valia, quando estamos num processo e num projeto destes em que sentimos por parte da tutela total consentimento. Tivemos ações de regulação, tivemos muitas de autorregulação, mas tivemos, sobretudo, o sentimento de que poderíamos ir em frente com segurança, com autonomia de que errar fazia parte do processo. Não ir “às cegas” para um experimentalismo absoluto, mas ir consciente de que tudo aquilo que em resultado da avaliação fosse necessário mudar ou corrigir, estávamos cá para isso.

Uma autonomia... eu acho que a autonomia que podemos dizer sem limites é do ponto de vista inicial do desafio. Ou seja, quando somos desafiados somos desafiados a poder propor as medidas que achássemos que seriam, por um lado, exequíveis, que teriam impactos nas aprendizagens que teriam, sobretudo, impactos na qualidade das aprendizagens, que teriam também um sentimento, porque depois já estávamos com a discussão do perfil do aluno, de que deveríamos encaixar toda esta perspetiva do projeto com outros instrumentos, com o perfil: sabíamos que iam chegar as aprendizagens essenciais, sabíamos que tínhamos que nos desviar e desvincular, um pouco, da questão das metas, porque as metas tinham introduzido aqui um conjunto de entropias nas questões de organização e que isso constituía um obstáculo. E, sobretudo, passar a este processo de construção, que na primeira parte não tem efetivamente limites à autonomia, mas que elas resultam muito pelas questões que nos são colocadas e a reflexão que internamente que tivemos que ir fazendo e percebendo que: “Bom, se formos por aqui esta solução pode não ser a melhor; se formos por aqui esta solução pode ter outro impacto”. Portanto, nesse sentido, a autonomia foi positiva. Mas ela, depois, teve balizas, não podemos esquecer que todo este processo e todo este projeto foi acompanhado pela DGEstE, foi acompanhado pela inspeção (pela IGEC) foi acompanhado pela ANPEC, foi acompanhado pela DGE. Portanto, estas quatro entidades foram sempre entidades que se assumiram muito, e acho que é importante dizer isto, como parceiras do processo. Foram entidades que, quando nós partilhávamos aquilo que pretendíamos executar, constituíram sempre o âmbito crítico no sentido de nos suscitar, porque tinham, se calhar, uma visão alargada de outros modelos de funcionamento (que também é bom fazerem) mas porque nos iam alertando e chamando a atenção: “Pensam ir por aqui, então, isso é aquilo que vai acontecer”. Portanto, deixavam-te muito nesta reflexão e nesta discussão.

Ah! Sim, das perceções deles. As perceções deles que nós fomos fazendo ao nível da nossa monotorização foram sempre muito positivas. Sabemos que a questão de trabalhar em grupo, a questão de implementar novas metodologias, teve impactos, que era uma das coisas que nós tínhamos como perspetiva de quando implementámos este projeto, que esta contaminação – entre aspas – não se ficasse pela oficina de projetos, mas que depois, também, tivesse impacto nas práticas dos professores que iam participando nas oficinas de projetos quando regressassem às suas disciplinas. E, portanto, isto é uma das coisas que os alunos também referem, ou seja, passámos a sentir que, em determinadas

disciplinas, passámos a fazer mais projetos a pares, mais trabalhos em grupo, a ter atividades mais interativas, estarmos também mais envolvidos na aprendizagem, podemos partilhar com os outros e, portanto, isto é um sentimento que os alunos também partilham.

E, do outro ponto de vista das oficinas é muito importante quando eles dizem assim: “Ok, os professores orientavam-nos nos temas, mas tínhamos total liberdade para a operacionalização dos temas e para a escolha dos produtos. E, portanto, isto é muito engraçado porque eles próprios, depois, têm ideias diferentes; uns poderiam recriar coisas com filmes, coisas com áudio, coisas com PowerPoint, podiam criar livros. Portanto, todo o processo de criação e do produto final, que encerra uma metodologia de trabalho de projeto, foi sempre dada como autónoma aos alunos e eles aproveitaram essa dimensão.

E os professores? Os professores tiveram uma dimensão, também, de aprendizagem. Inicialmente, esta questão da partilha do espaço da sala de aula tem uma vantagem, e vamos lá ver, esta partilha de sala de aula – não gosto muito dos termos da supervisão, depois remetem-me sempre para outra coisa, mas vou falar em intervenção – estas partilhas são muito de intervenção e são, sobretudo, de metodologias que se podem complementar, porque raramente nós tínhamos dois professores da mesma área disciplinar dentro da sala, portanto, o que está aqui em causa nas práticas e nas metodologias não são questões do domínio científico das áreas disciplinares, são muito questões do domínio pedagógico, metodológico e didático. E, portanto, aqui há práticas diferentes, até porque os próprios grupos disciplinares têm práticas de funcionamento diferentes. E, por isso é que eu acho que aqui houve um enriquecimento até do ponto de vista daquilo que são o trabalho e, inicialmente, os professores tiveram dificuldades nesta questão, de participar uns com outros; o que é que nós vamos fazer na oficina de projetos; mas será que conseguimos trabalhar esta metodologia? Há dez anos atrás tivemos a área escola, depois mataram a área escola, pronto, mas a gente tenta sempre ressuscitar o que está morto e, às vezes, tentamos sempre ter que ir lá atrás para trazer... ou seja, se a área escola, enquanto funcionou, teve aspetos bons, então porque não retomá-los e implementá-los agora com a devida reformulação e contextualização do tempo atual? É por aí que temos que ir, e foi muito esse o trabalho que fomos fazer.

Constituiu, sobretudo, a variável da heterogeneidade consistiu, sobretudo, uma preocupação, no sentido de que, através das oficinas de projetos nós poderíamos ter esta partilha e esta possibilidade de integrar, inclusivamente, alunos com necessidades educativas especiais, onde eles foram iguaizinhos aos outros, onde as diferenças não se notam, onde o trabalho feito entre os alunos é um trabalho muito interessante, onde nós temos miúdos que até, por norma, têm mais dificuldade em estarem concentrados na oficina de projetos, porque são atividades mais dinâmicas, com maior rotação, eles conseguem, porque mudam de atividade ou de coisa que estão a fazer mais rapidamente concretizam e passam para outra e, portanto, até têm tempos de concentração que acabam por ser mais facilitados. Miúdos estrangeiros, que até dominam mal a língua portuguesa, sentirem este processo de descodificação de informação e da comunicação entre eles, poderem estar a trabalhar a pares, poderem estar a concretizar as atividades... e isto fez com que os grupos, que basicamente tinham cinco ou seis elementos, também interagissem. É verdade, para nós temos sempre que estar no processo de espicaçar, a nossa função é muito essa, já nem é só de estimular, é mesmo de espicaçar. Espicaçar no sentido de dizer assim: “Malta, estamos a ficar atrasados, temos que trabalhar. Malta, não podem fazer isso, temos que...”. E isso, eu fazia muito isso quando estava nas oficinas de projeto até porque, pronto, com estes miúdos mais pequenos eu não tinha tanto a noção do tempo que eles demoram e do tempo que necessitam para as coisas, e eu achava sempre que eles faziam pouco. Afinal de contas faziam muito.

2. Implementação do projeto.

2.1. Quais foram as dificuldades sentidas na implementação das medidas pedagógicas que têm sido seguidas na escola para conseguir que todas as crianças aprendam?

Certo. Começa, sobretudo, a haver... se pensarmos que, do ponto de vista organizacional quando transferimos – vamos ver uma suposição – Português Inglês, o professor que leciona estas duas disciplinas ou que leciona Português e História e Geografia de Portugal, que teria nove tempos no seu horário, então passa a ter oito tempos para a leção destas duas disciplinas e, depois, um tempo está detido na oficina de projetos. Isto, quando eu sei que parte do meu tempo também está na oficina de projetos, porque eu também quero trabalhar algum dos meus conteúdos na oficina de

projetos, obriga-me, quando estamos a trabalhar e a preparar os conteúdos que são implementados nestes projetos, tem que haver alguma transversalidade do ponto de vista das aprendizagens e, sobretudo, também, dos conteúdos trabalhados. E, portanto, nesse sentido, é o espaço que nós ainda vamos ter muito que crescer. Porque isso vai obrigar-nos a, sobretudo, pensar que o conteúdo tem de ser – os conteúdos e os programas têm de ser – desconstruídos para ser reajustados, sobretudo identificando todas aquelas áreas de conhecimento que são transversais a vários níveis de saber, e que têm de ser trabalhados, se calhar, não de forma necessariamente homogênea, mas, sobretudo de forma complementar, em que conhecimentos que eu já trabalhei numa disciplina não tenham que voltar a ser trabalhados noutra disciplina, mas que possam servir como input para fazer este crescimento, ou seja, aquilo que habitualmente nós sentimos como tudo conteúdos a trabalhar, se forem hierarquizados, às vezes, de uma outra forma, eles já constituem conteúdos trabalhados, já constituem pré-requisitos para podermos avançar. Aí, nós vamos ter ainda muito que crescer e vamos ter que crescer, sobretudo, nesta dimensão que é muito necessária, que é o conhecimento perfeito sobre aquilo que são os programas, que é muito necessário e que levaremos algum tempo porque nós continuamos ainda muito agarrados a manuais escolares e, sobretudo, os manuais também vão endeusando algumas áreas do saber, fazendo com que determinados conteúdos pareçam muito mais do que aquilo que eles são.

O manual ainda é utilizado, até porque o manual ainda constitui um instrumento e é muito interessante que na monitorização e no próprio estudo realizado, se para alguns professores ele constitui ainda uma ferramenta de trabalho, para outros professores ele constitui um obstáculo ao trabalho e, portanto, em muitas situações percebemos que se o manual não nos levasse a não-sei-quê poderíamos ter feito de forma diferente. Mas, outros professores sentem ainda a necessidade de que este processo de mudança tem que ser feito de forma gradual e, portanto, este desmame do manual vai demorar ainda algum tempo.

2.2. Quais foram as dificuldades na comunicação aos professores no sentido de que a sua função não é dar a matéria, cumprir o programa mas sim fazer com que, numa lógica colaborativa e organizacional, todos aprendam o máximo possível, elevando, deste modo, as possibilidades de sucesso, mesmo no cenário da avaliação externa?

É, mas eu acho que todos temos que perceber, em determinado momento... sobretudo, há uma dimensão que eu acho que nós temos que pensar. Estamos a falar de sucesso escolar, de sucesso pessoal e, portanto, a escola não pode ser só avaliada pela sua dimensão dos resultados académicos, a escola tem de ser muito mais do que isso, e a escola tem que ser, sobretudo... já o John Dewey dizia: “A escola não é preparação para a vida, a escola é a própria vida”. Portanto, nesse sentido é na escola que se faz o caminho e o caminho faz-se caminhando. E, nesse sentido é verdadeiramente fundamental que os professores percebam que existe um conjunto de conteúdos, existe um conjunto de referentes que têm que ser trabalhados. Temos à nossa frente meninos que têm diversidade nas suas formas de aprender, têm direito à sua diferenciabilidade pedagógica e, sobretudo, também temos que perceber que nem todos vão aprender o mesmo, e muito menos da mesma forma. E, portanto, nesse sentido, quanto maior for a nossa capacidade de comprometermo-nos com a diferença destes alunos, maior será a potencialidade que eles têm para aprender mais. E, se eles conseguirem aprender mais de certeza que a qualidade das aprendizagens será melhor, desde que elas sejam feitas num quadro de algum significado e de intencionalidade. Se estas aprendizagens não forem feitas com significado, são aprendizagens que ficam no vazio.

E, nesse sentido, com os professores nós fomos trabalhando muito ao longo do tempo, trabalhando esta questão que era verdadeiramente importante, atribuir sentido às aprendizagens. Fazer com que estas aprendizagens deixassem de ser meramente aprendizagens superficiais, para passar a ser aprendizagens profundas e, sobretudo, aprendizagens que permitam, depois, a transferibilidade do conhecimento para outras situações. E, eu costumo dar este exemplo, eu aprendi quando tinha dez anos, também no 5.º ano de escolaridade, o conceito de interseção e de conjunção na matemática, através de coisas tão simples quanto duas mangueiras, uma mangueira azul e uma mangueira vermelha e, portanto, fez-se um conjunto, que estava dentro da mangueira vermelha, e outro conjunto que estava dentro da mangueira azul. E, a dada altura, perguntou-se que para estes dois conjuntos quantos eram os meninos ou meninas que faziam anos no mês de setembro ou de outubro e, portanto, isto permitiu que estes meninos e meninas que estavam em cada um destes dois conjuntos disjuntos tivessem algo em comum, era processado pelo resultado da interseção. Eu nunca mais me esqueci, portanto, eu aprendi os diagramas de Venn neste processo e tinha dez anos de idade, e isto foi numa aula e, portanto, foi uma coisa para a vida toda, e sempre que

tenho que me reportar às questões da conjunção e da interseção, eu não esqueci. E, portanto, eu acho que é a intencionalidade e, portanto, é muito necessário fazermos isto e, por exemplo, mesmo neste projeto, nós sentimos que falarmos de ensino experimental, sem ter um espaço e um tempo para fazer esse ensino experimental das ciências não é possível e, daí, nós termos desdobrado com crédito de escola.

As ciências naturais são desdobradas, tal e qual como no 3.º ciclo, têm um tempo em que a turma está em turnos e, portanto, podem fazer trabalho experimental e os miúdos também referem isso na sua avaliação, e quando eles são questionados sobre o que é que acham das aulas de ciências quando estão separados: “Ah, são ótimas, porque conseguimos fazer atividades experimentais. Conseguimos fazer experiências” e, portanto, também é um processo de aprendizagem nosso, enquanto professores, mas sobretudo também dos alunos, ou seja, aquilo que eu observo, aquilo que eu posso ver, as conclusões a que chego, este diálogo entre eles na discussão sobre a conclusão a que se chega, o tentarmos começar a esboçar o relatório de uma atividade experimental que requer aprendizagem... porque nós, às vezes, esquecemo-nos que podemos apanhar alguns do ensino secundário e se nunca tiverem sido treinados para, tal e qual como nós, não conseguem fazer. Não têm hipótese. Por isso é que eu digo, o caminho faz-se caminhando e é preciso treinar, é preciso experimentar, é preciso fazer, e é preciso fazer ainda enquanto não se sabe numa perspetiva muito formativa, e quando já se sabe e quando já se domina, aí, depois, já numa perspetiva mais crítica, já numa perspetiva mais segura.

2.3. De que forma são mobilizadas outras fontes de currículo, outros atores, outros recursos educativos, outros espaços, outros contextos?

Mais ou menos já fomos falando, mas temos uma dimensão que eu acho que é muito importante neste processo. Para já, quando constituímos, na oficina de projetos, os pares pedagógicos de áreas disciplinares diferentes, de níveis de ensino diferentes, temos aqui uma primeira mais-valia que é uma mais-valia interna. Depois, quando percebemos que muito deste trabalho interage com a própria comunidade, possibilita contacto com outras instituições, por exemplo quando trabalhámos a questão da floresta e os miúdos interagiram com os bombeiros, os bombeiros foram à escola, mas os miúdos também foram aos bombeiros, tiveram oportunidade de estruturar entrevistas, tiveram oportunidade de questionar estes próprios bombeiros sobre as questões não só da

prevenção, mas as questões que os preocupava a eles de, quando acontece, o que é que se deve fazer e o que não se deve fazer. A própria visita à ETAR, depois a visita aos museus. E, isto, nós podemos pensar assim... Sim, foram às Caldas, com um projeto da Marinha em bicicleta e da questão da ecovia. Isto pode-nos fazer pensar: “Então, mas dantes não fazíamos visitas de estudo?” Fazíamos, só que as fazíamos muito centradas num domínio, numa área disciplinar e não a fazíamos de uma forma mais... eu, entretanto, nós percebemos que o nosso objetivo é chegar a uma transdisciplinaridade, uma mistura. Pronto, estamos ainda numa fase de interdisciplinaridade, já com alguma “trans”, mas muito mais interdisciplinar ainda, e o projeto ainda está muito nesta dimensão. Terá de dar um salto mais aprofundado.

Mas, quando se coloca já esta questão da intencionalidade permite-nos fazer, depois, uma outra coisa, que é trazer da oficina de projetos coisas e aprendizagens para as próprias disciplinas. E, portanto, a nossa oficina de projetos não se encerra em si, não é mais uma disciplina, é um espaço, é um tempo, é uma situação e é criada para promover aprendizagens mais significativas. E, depois, esta oficina de aprendizagens, enquanto disciplina autónoma não existe, não tem avaliação autónoma, portanto, ela depois transfere-se a todas as disciplinas do currículo, portanto, é um espaço de muita mobilização de informação, de conhecimento, mas que depois se retorna também às disciplinas de...

2.4. Quais foram as dificuldades em caminhar para soluções de transversalidade curricular e abordar as diversas áreas disciplinares de forma conjugada e articulada?

Pronto, basicamente já disse. Mas, é muito neste sentido ainda da necessidade de nós conhecermos muito o currículo uns dos outros. E, estamos nesta fase. Os projetos fez-nos isto, fez-nos passar a olhar para os domínios do currículo de uma outra forma. Os domínios do saber. E, portanto, nesse sentido acho que já se começaram a dar estes primeiros passos. Vamos dar, vamos ter que dar mais, mas sobretudo ter esta perspetiva de que o professor, sendo encarado como um mediador de conhecimento, um estimulador, um motivador para a aprendizagem, não pode ser uma pessoa que se encerra só no domínio do currículo. Isto é uma função também só por si transversal e, portanto, que nos obriga a que, se eu (enquanto aluno) tenho curiosidade para uma área que até pode ser uma área próxima da área da Matemática ou próxima da área do Inglês,

portanto, vou ter que me apoiar neste professor, mas este professor, se calhar, vai ter que se apoiar noutros professores para conseguirmos chegar um bocadinho mais longe naquilo que possam ser os domínios dos interesses dos alunos.

2.5. Como protagonizam ações de coordenação e articulação horizontal dos temas das várias áreas curriculares?

Sim, fizemos muito esse trabalho prévio, e esse trabalho prévio que foi feito permitiu estruturar os tais projetos, permitiu, também, sobretudo trazer aquilo que eu vos dizia há bocado, é a segurança, que eu acho que avançarmos “às cegas” não nos traz segurança e, talvez, esta segurança seja a melhor forma de combater as questões de mudanças, ou seja, mudanças com estrutura, porque em muitas situações também podemos pensar fazer o trabalho na metodologia de projeto, que podem ser menos trabalhosos do ponto de vista da preparação e da organização e planificação, antes pelo contrário, eles requerem todos muito mais trabalho por ser dada a oportunidade aos alunos de criarem os seus núcleos, de terem um papel ativo na concretização e operacionalização do projeto, isto obriga-nos a ter uma parte de ensino e de planificação mais estruturada, porque senão, a dada altura, perdemo-nos todos e não pode, não podemos. E, portanto, a gente tem que fazer isto também depois com algumas balizas e, sobretudo, com esta noção quando estamos com os nossos miúdos: “Olha, essa área eu não te consigo ajudar, mas aqui o professor que está ao lado já aí... olha, vou chamar”. E, o professor, por exemplo, de Educação Visual e Tecnológica, ou o professor de Português, ou a professora da Matemática vai. E, sobretudo, nós também partilhamos um pouco com os miúdos este sentimento e vamos valorizando áreas do saber também de uma outra forma.

2.6. O que continua a ser necessário para garantir que todos os jovens aprendam na escola? Porquê?

As condições nós temos que pensar que nestes processos de aprendizagem, as condições são de ordem endo e exo. E, portanto, se as nossas condições endógenas estão mais ou menos concretizadas, nós temos que continuar a reforçar este papel de intervenção da família. Este papel da família poder valorizar a escola, poder valorizar o conhecimento, com uma outra dimensão. Poder valorizar que as aprendizagens que os filhos fazem também são importantes. É aqui uma atitude positiva perante a aprendizagem, e trazê-

los também mais para dentro da escola, também para dentro da sala de aula. E, esse também é um dos contributos que o projeto “*Include-ED*” nos tem dado, nos tem trazido aqui para este projeto P-PIP; é perceber que todos nós podemos aprender, todos nós podemos sempre aprender mais, todos nós podemos aprender de forma diferente, todos nós temos talentos que podem ser talentos diferenciados, mas todos temos que ser valorizados dentro da nossa dimensão. E, portanto, a escola tem muito este papel. E, a escola tem que desocultar talentos e a escola tem que ter espaço para que os alunos experienciem outro tipo de atividades, outro tipo de aprendizagens. E, portanto, ainda temos um caminho grande para percorrer.

Há sempre outras variáveis e há variáveis que, em determinado momento, nós não conseguimos controlar. Variáveis que podem ser de ordem emocional, variáveis, às vezes, que podem ser de ordem familiar e, portanto, nós não conseguimos de todo ainda controlar. Agora, aquelas que são do ponto de vista da escola e que a escola tem que estar atenta para fazer essa estimulação, essas nós temos que ser sensíveis e, sobretudo, garantir que as conseguimos, porque estes miúdos ainda estão numa fase em que são verdadeiramente criativos, são verdadeiramente inovadores e que, para além disto, ainda gostam de aprender, ainda têm muito interesse pelas aprendizagens. É a partir, talvez... e esta era uma das questões que nós tínhamos no nosso diagnóstico, não era só a preocupação de mudarmos de uma monodocência para uma pluridocência, não era uma preocupação de trabalharmos o currículo e os domínios do saber só de uma forma muito segmentada, que é o que nos traz a disciplinarização, todo o conhecimento ser muito mais segmentado, mas era, sobretudo, percebermos que estas estratégias de motivação e de aprendizagem tinham que ter um papel fundamental considerando como um estado zero do processo. E, a escola estava a descurar, um pouco, isso. E, a escola esquecia-se. E, a escola quando chegamos a um 5.º ano, tendemos a encarar o ensino como um processo mais massificado, ou seja, eu tenho que trabalhar tudo. Esta questão, da igualdade, que é a falácia da democracia, não pode, dentro de uma sala de aula... o atender à diferença e o atender... mas se tratarmos todos da mesma forma não chegamos lá e temos que trabalhar de forma diferenciada. E, aí, a escola tem ainda um caminho a percorrer e, sobretudo, conseguindo identificar aspetos, e em muitas circunstâncias nós temos os nossos professores que também nos dizem: “Bom, se as nossas salas tivessem muito melhores condições do que as que existem, nós se calhar, conseguiríamos fazer melhor”. É verdade, não digo que não. Mas, é verdade que as

condições físicas e as condições materiais são aquelas que nós temos que ir adequando à nossa forma de operacionalizar as atividades de aprendizagem e de ensino.

2.7. Quais são as estratégias utilizadas pelos professores, em contexto de sala de aula, para fazer face à heterogeneidade dos alunos?

É muito esta possibilidade de trabalhar em grupo, trabalhar de forma aberta, trabalhar em pares, pôr os miúdos a fazer, a concretizar atividades, sobretudo a serem muito críticos, já aprenderem a criticar de forma positiva o trabalho dos outros. Aprenderem, sobretudo, a fazer escolhas, a fazer opções, a fundamentar porque é que a tal é a escolha do grupo, a serem capazes de tomar decisões. Portanto, há muitas questões que eu acho que são aquelas que, em determinado momento, nós percebemos que vão ser muito importantes na criação dos futuros cidadãos, porque as do conhecimento a gente nunca sabe se o conhecimento não vai ter uma mudança tão significativa que a escola tende sempre a ficar um bocadinho mais para trás. Nestas áreas, daquilo que é informação de uma cidadania efetivamente ativa e responsável, a escola pode fazer um trabalho magnífico e fantástico. Sem grandes recursos, porque em África faz. Sem grandes recursos.

2.8. Que efeitos teve, o projeto de inovação pedagógica, nos resultados escolares e nas aprendizagens dos alunos?

Neste momento existe, da nossa parte, um olhar para o processo da avaliação de uma outra forma. E, portanto, passámos a encarar este processo do impacto da aprendizagem de uma forma mais integrada, não tão segmentada. Ou seja, esta é a forma de contrariarmos um pouco a disciplinarização e o currículo segmentado. E, portanto, isto passou a ter impactos diferentes porque, se quando estamos numa equipa pedagógica a avaliar um aluno, de uma perspetiva integrada e global, todo o processo de avaliação tem que ter um sentido e uma intencionalidade também distinta, só da disciplina A ou da disciplina B. E, este processo começou a ser vivenciado de uma outra forma. E, esta partilha de informação, até por via da oficina de projetos que nos mistura e que nos faz participar de uma outra forma traz, ao processo de identificação da aprendizagem que os alunos fazem, informações complementares que em muitas situações nós perdíamos um bocadinho e aqui passamos a tê-las de uma forma mais concreta.

Aqui, vamos lá ver. Nós podemos sempre pensar assim: se, do ponto de vista da comparabilidade dos resultados... bom, podíamos não ter chegado a uma meta de 75, 80%, mas não é isso que está aqui em jogo. O que está aqui em jogo é depois, de certa forma – aquilo que dizia há bocado – é o sucesso pessoal ou o sucesso escolar. É que no pessoal está o escolar e no escolar não está o pessoal.

Se calhar não se consegue medir de uma forma que seja quantificável, mas consegue-se avaliar com indicadores. O indicador da implicação do aluno para concretizar determinadas atividades, o indicador do comprometimento, o indicador da responsabilidade, o indicador do envolvimento, o da colaboração, o da cooperação, portanto, se calhar, conseguimos. Não eram, talvez, indicadores com os quais não estivéssemos habituados a trabalhar e, sobretudo, não estando habituados a trabalhar às vezes não os sabemos avaliar. Tendo o sentimento que a avaliação pressupõe medir ou... pronto. Mas, se calhar, este processo é aquele que nós teremos que dar, ainda, um salto qualitativo do ponto de vista da avaliação.

2.9. De que forma os professores, em contexto de escola e no quadro do trabalho dos conselhos de turma, percecionam a gestão curricular que lhes é cometida?

Passaram a encarar o currículo de uma forma muito mais integrada, sem dúvida, e de uma forma muito mais transversal. E, perceberam... quando estão a trabalhar nos domínios do currículo, por exemplo, a professora de Português e da Língua Estrangeira, ou o professor de Português e de História e Geografia de Portugal, ou o professor de Matemática e de Ciências, o professor de Educação Visual e Tecnológica passou a sentir, do ponto de vista do currículo, também tem uma palavra a dizer. E este professor também gere o tempo, também gere a operacionalização dos conteúdos e, também, permite logo à partida intersetar conteúdos comuns aos seus domínios. E, portanto, este trabalho é um trabalho que se despoja, um pouco, deste sentimento da disciplina de outras áreas.

Eu acho que o programa é um referente, o programa é um referente e tem que nos balizar. Agora, por isso é que nós passamos desta dimensão, daquilo que é o programa, para aprendizagens essenciais. E, isso remete-nos a uma outra dimensão, que é a dimensão da transição entre ciclos e daquilo que nos obriga a perceber aquilo que é,

efetivamente, essencial na aprendizagem daquele conteúdo, e aquilo que às vezes pode ser meramente acessório tendo como ritmo o manual. E, isto obrigar-nos-á a perceber que existem aprendizagens essenciais que os nossos alunos têm de fazer para ter uma sequencialidade de aprendizagens. Mas, isso eu tenho que também conhecer aquilo que fazem os outros ciclos. E, nesse sentido, este processo de articulação é cada vez mais comum.

Têm como referente o programa da disciplina, mas o programa da disciplina pode ser um saco onde cabem muitas aprendizagens e que, se calhar, nem todas são essenciais, porque se todas fossem essenciais não precisávamos de um documento, depois, que nos explicitasse as essenciais. E, sobretudo, porque é que elas são essenciais. Elas podem ser essenciais do ponto de vista do desenvolvimento daquela criança, naquele momento e naquele contexto, mas também podem ser essenciais porque são basilares para aprendizagens seguintes. E isso, daquilo que pode ser importante naquele momento, nós podemos saber, porque somos professores daquele ciclo. Às vezes, precisamos de ir mais longe, que é: qual é a relevância – desta aprendizagem que é dita como essencial – tem nas aprendizagens sequenciais que ele vai ter de fazer. E este processo é um processo que a gente vai ter de mexer.

2.10. Que repercussões da perspetiva de apropriação que adotam são visíveis, do seu ponto de vista, nas suas práticas de ensino?

Era aquilo que eu já tinha dito há bocado, ou seja, quando os miúdos referem que os professores se vão deixando contaminar, que vão passando, porque experienciam, porque praticam, porque desenvolvem também competências profissionais, depois ganham confiança e são capazes de replicar, e são capazes de implementar já de um forma mais natural, porque percebem a mais-valia. E percebem, sobretudo, que quando eu digo vou fazer uma aula prática de Matemática não era resolver exercícios, como às vezes podemos ter a ideia: “Eu hoje fiz uma aula prática porque resolvi seis exercícios de Matemática”, isto não é uma aula prática.

Pode ser uma aprendizagem essencial se os exercícios que foram resolvidos tiveram a intencionalidade de operacionalizar alguns conteúdos do currículo. Se não tiveram essa intencionalidade, e não tiveram como objetivo operacionalizar elementos do currículo, aquilo foi meramente uma aula que não tem impacto. Agora, se esta aprendizagem do

ponto de vista, a resolução de exercícios pode ser feita com desafios para os alunos, sob a forma de os levar a questionar quais são os caminhos que temos – isto é quase como a estratégia do caminho mais curto – e, portanto, temos várias formas de discutir... e os alunos gostam muito deste tipo de desafios, gostam até de perceber estas questões. Por isso é que eu digo, isto tem muito a ver, em determinado momento, com a intencionalidade que nós colocamos. E, sobretudo, passarmos um pouco daquele paradigma que é: “Eu vou trabalhar este conteúdo, agora para trabalhar este conteúdo tenho estes exercícios para resolver e eles vão fazer estas aprendizagens”. Não, se calhar temos que fazer ao contrário. Então, vamos ter que trabalhar num cenário em que as aprendizagens que os nossos alunos devem fazer são estas e centrados nestas aprendizagens eu vou desenvolver mecanismos de ensino e metodologias de ensino, que podem ser operacionalizadas através de momentos positivos, visionamento de um filme, a abordagem a um texto... aprendizagens com recursos diferentes e, a seguir, centrar no aluno o processo de aprendizagem e centrar no aluno o processo de apropriação desta aprendizagem. Tem que ser muito por aí.

2.11. Qual o impacto das medidas e opções curriculares (nível meso e micro) no atenuar ou acentuar do problema das (des)igualdades sociais e de oportunidades?

Ele traz muito mais oportunidades e atenua mais facilmente desigualdades sociais e, sobretudo, desigualdades não só do ponto de vista social, mas desigualdades até do ponto de vista daquilo que é os alunos com necessidades educativas especiais que conseguem concretizar e operacionalizar as coisas de uma outra forma. E, portanto, nesse sentido, a nível micro se pensarmos muito naquilo que é o aluno, ou se nos centrarmos numa unidade mais individual, se nos centrarmos, depois, numa unidade que é a turma, os impactos têm sido descritos como muito positivos, até porque há uma dimensão que é explorada de uma outra forma, a dimensão da proximidade do professor com os alunos, a dimensão do desenvolvimento de uma empatia que se transforma, às vezes, numa maior cumplicidade entre o professor e o aluno, e que isto tem impacto também na sua forma de estar nas outras aulas, ditas regulares ou normais, em que a redução de fatores de indisciplina também é muito mais acentuada e, portanto, se eu tenho um clima de aprendizagem mais favorável dentro da sala de aula e se os alunos contribuem para esta política do clima, eles estão mais envolvidos, porque estão a gostar mais de lá estar, então eles vão estar a fazer mais aprendizagens. Tendencialmente,

quem nos estraga uma aula são os alunos que estão desinteressados porque não estão a conseguir aprender. Não é porque não queiram aprender, é porque não estão a conseguir aprender e, para isso, a gente tem que [impercetível].

2.12. Quais têm sido as principais características dos modos de trabalho pedagógico em sala de aula para os diferentes projetos selecionados?

Pronto, são essencialmente baseados numa metodologia de projetos, são aprendizagens por desafios, são aprendizagens centradas em problemas, são metodologias do inquirir, portanto, muito centrada para a área das ciências que é importante. E, sobretudo, também em determinado momento, alguma mistura e cruzamento de metodologias muito em função daquilo que também são os produtos que os alunos escolhem em determinados momentos do trabalho colaborativo, é fundamental, também, mas eles também têm... ao fazer escolhas também utilizam metodologias diferenciadas e a nós obriga-nos também a ter um pouco este contacto com esta diferenciação. Mas, sobretudo, muito assente neste trabalho complementar.

2.13. Em que medida, na fase de conceção do projeto, tiveram em conta a realidade dos alunos? Houve situações que não se tomaram em conta?

Eu acho que quando nós partimos de um processo que identifica, no diagnóstico, problemas que são essencialmente problemas ao nível das aprendizagens, que não se centraram necessariamente no ensino, centraram-se muito mais na aprendizagem e focaram-se sempre muito mais no aluno, eu acho que logo aí nós ganhamos um processo, e foi muito por aí, e foi sobretudo por aí, pensar como é que conseguimos que os alunos conseguiram concretizar aprendizagens, que estas aprendizagens são significativas e vivenciadas. Portanto, penso que não houve situações em que nós, depois, podemos não controlar previamente, e não estão previstas. Nós, também, todos desejaríamos, enquanto profissionais de educação, poder chegar a uma oficina de projetos e ter projetos predelineados. Essa será a fase, se calhar, ideal, daqui a uns cinco ou seis anos, termos feito este caminho em que conseguimos prever todas as situações em que não tenhamos de ter este processo em que o aluno possa ser o indivíduo ou o grupo que escolhe. Hoje vamos trabalhar este tema, e temos outro grupo ao lado que diz: “Nós vamos trabalhar num tema distinto”, e não temos todos de estar centrados no mesmo tema.

As equipas sabem verdadeiramente aquilo que têm que fazer, sabem o que têm que fazer, nas oficinas e sabem o que têm que fazer nas suas disciplinas. Sobretudo, ao nível daquilo que é o trabalho que se espera que eles consigam concretizar.

Sempre, tivemos sempre muito isso em atenção, ou seja, enquanto temos turmas, e eu lembro-me ao nível de um projeto em que participei tínhamos turmas que tinham quatro alunos com necessidades educativas especiais, situações muito diferentes umas das outras, depois começamos por constituir estes grupos, colocando como chefes de equipa cada um destes alunos. Ou seja, logo à partida resolvemos o problema de eles ficarem todos juntos. Portanto, num quadro o primeiro nome foi o primeiro nome de cada um dos alunos, eram quatro grupos que tínhamos que formar, tínhamos uma turma de vinte e um alunos, portanto íamos formar quatro grupos. Portanto, eles eram os porta-vozes das equipas. E, a partir daí, todos os outros foram sendo sorteados e, portanto, os grupos são muito constituídos, às vezes, desta forma. É verdade que o primeiro projeto a gente deixa-os ir muito pelas suas proximidades, os projetos com as crianças não são diferentes dos adultos, também tem uma parte afetiva. Mas temos, sobretudo, que lhes mostrar que esta parte afetiva em muitas circunstâncias é decisiva, mas é, sobretudo, também um aspeto a valorar quando nós ganhamos outros que não conhecíamos, porque não sabíamos como eles trabalhavam, e de que forma é que eles interagiam connosco, e de que forma é que eu podia desencadear mecanismos de afetividade para com outros com quem eu não interagia tanto. E, portanto, este processo também passou a ser muito valorado por todos nós.

2.14. De que modo, na fase de operacionalização do projeto, foram as estratégias, ou não, adequadas aos objetivos e competências a desenvolver?

Aquele ano zero foi ano de muita reflexão, foi um ano de muito partir pedra. Muito, foi fundamental. Quando nós... se eu me lembrar que nas primeiras reuniões, em que nós estivemos, chegamos a imaginar uma oficina de projetos a ser uma oficina de Português, a ser uma oficina de Língua Estrangeira, a ser uma oficina de Educação Musical, a ser uma oficina dessas coisas, ainda muito na perspetiva de que as oficinas permitiam operacionalizar projetos, mas projetos ainda muito centrados em determinadas áreas do conhecimento e que, posteriormente, dissemos assim: “Acabou, não queremos mais isto, isto não nos leva à interdisciplina visada, transdisciplinaridade, não nos leva à desmontagem dos conteúdos, não nos leva à identificação de conteúdos

comuns, não nos leva àquilo que são as coisas importantes para aprender e operacionalizar, portanto, esse ano foi fundamental e levou-nos a isso. E, por isso é que acho que em determinado momento, quando nós operacionalizamos, nós fomos também construindo, e eu acho que, em muitos momentos – quando há bocado perguntavas esta questão se nos tínhamos focado no aluno, eu acho que nós – vivemos a condição de alunos aprendentes, quando partilhávamos, também, estes processos. Ou seja, eu acho que esta partilha entre nós fez partir muita pedra, como a gente costuma dizer, às vezes, fizemos um caminho das pedras, mas fizemo-lo com aprendizagens também muito significativas.

Eu ia fazer uma pergunta antes da última e, de facto, não está aqui contemplada, que tem a ver com o papel da liderança, que me parece que tem sido muito importante.

As lideranças são sempre importantes, sobretudo para nos trazerem alguma segurança e tranquilidade, sustentabilidade. Mas, as lideranças têm, sobretudo, papel de acreditar nos outros e, portanto, neste processo, houve sempre, da parte das lideranças, quer da parte da direção, quer das coordenações TEIP, quer da parte da coordenação dos grupos, dos departamentos, houve sempre um sentimento de que este caminho se fazia com todos, que as vitórias seriam de todos e que as coisas que não estavam tão bem que não tinham que ser, necessariamente, insucessos ou fracassos, seriam corrigidas por todos. E, portanto, nesse sentido é que nós, às vezes, costumamos dizer o vestir a camisola para chegarmos ao sucesso. E eu acho que isso... se me disserem assim...

Mas se me disserem assim às vezes: “Conheces isto tudo tão bem, como é que se chega a um conhecimento tão profundo da implementação do P-PIP?”. Conhece-se por dentro, porque eu nem sequer consigo conceber a possibilidade de estruturar um projeto destes sem pôr a mão na massa com os que lá estão no projeto, portanto, eu estive no projeto. Estive na oficina de projetos, três tempos semanais. E, portanto, como eu, estiveram outros e que nos envolvemos, e que percebemos e passámos pelas mesmas dificuldades. É muito interessante perceber que nestes processos, eu dentro da sala com outro colega em parte pedagógica, eu não sou diretor do agrupamento. Eu sou um igual aos outros, com uma diferença substancial, é que eu não sou professor direto da turma, não estou no tal núcleo duro e às vezes conheço menos bem os alunos. E, eles são para mim o meu suporte e a minha sustentação para eu poder, às vezes, interagir com alunos de uma forma diferente, fazer o tal espicaçar, estimular q.b. em função do conhecimento que eu,

às vezes, não tenho, porque eu fui mudando de turma em turma até por interesse pessoal. Foi implementar projetos diferentes e, também viver realidades de turmas diferentes, e perceber como é que os miúdos também interagem de formas distintas, com pares diferentes, com conjugações também, formas de estar diferentes e diferenciadas.

3. Pontos fortes, pontos fracos e propostas de melhoria.

3.1. Quais têm sido as vantagens e desvantagens na implementação do projeto? Já existem propostas de melhoria?

Uma primeira grande vantagem é que, ao termos sido desafiados a entrar num projeto destes, muito centrado na flexibilidade curricular, tivemos uma oportunidade sublime de construir o nosso projeto. E esta é a vantagem primordial. Ninguém nos vendeu matrizes, ninguém nos deu matrizes, as matrizes são as nossas. Nós, neste momento, nem sequer estamos com a matriz do 55. A matriz do 55 não faz parte.

Conhecemos a matriz do 55 para o secundário, era a nossa matriz do 3.º ciclo e continua com a introdução da Cidadania. Mas, portanto, não tivemos que fazer por aí grandes alterações. Portanto, essa foi uma primeira vantagem. A segunda vantagem foi perceber que é possível, dentro de um ciclo ou dentro de uma escola, fazer um trabalho diferente. E fazer um trabalho, sobretudo, de maior colaboração e de interação entre os professores. E fizemos isso na escola do 1.º ciclo, que é onde eu sinto que, neste momento, tem muito para dar às outras escolas, não para terem necessariamente que replicar o modelo organizacional, mas poder replicar o modelo funcional. E, portanto, em que pode haver atividades distintas, com grupos distintos, para alunos de diversas turmas, e que isto pode ser uma mais-valia e que estes processos têm esta função, de disseminar aquilo que foram as práticas – não lhe vou chamar boas, porque se dissesse que eram boas práticas já estava a estabelecer uma comparação a avaliar, mas aquilo que foram as práticas – que tiveram impactos positivos e que, portanto, nesse sentido, são excelentes.

Outra vantagem é estimular, também, novamente, o trabalho colaborativo entre a educação pré-escolar e o 1.º ciclo e, é fundamental para desmistificar estes processos de transição. Outra vantagem foi trazermos os pais e trazermos a comunidade ao

envolvimento e à responsabilização. Eles validaram estas coisas todas, eles validaram na construção do projeto, validaram, depois aqui, quando lhes explicamos e, sobretudo, validaram com confiança e dizendo: “Acreditamos que este projeto vá ser importante”. E, depois, os próprios grupos também continuaram a dar-nos feedback positivo e a dizer: “Os nossos filhos estão muito mais envolvidos, os nossos filhos fazem as coisas que fazem na escola. Dantes não tínhamos tanto esta perceção. Reconhecemos que os professores são muito empenhados. Estão muito próximos dos nossos filhos, desmontam-se em várias estratégias para chegarem e ensinar. Existe um bom envolvimento e comprometimento”. Também é verdade, e não posso escamotear isso, os professores que embarcaram neste primeiro ano se disponibilizaram para estar. Não temos ninguém com imposição, demos a oportunidade a quem queria iniciar a experiência. E, agora, já temos mais gente...

Eu penso que esta disponibilidade foi-se construindo com o projeto, ou seja, se tivéssemos inicialmente dito que... e quando trabalhámos durante este primeiro ano nós trabalhámos com o universo dos trinta professores do 2.º ciclo, todos eles foram acompanhando o processo. Depois, quando chegamos ao fim demos oportunidade de dizer: “Olha, quem é que quer avançar?” Muitos houve que estavam disponíveis para avançar, mas disseram: “Não vou deixar agora as continuidades dos meus quintos para sextos anos para começar um ano no projeto, vou esperar mais um ano e vou avançar”. E outros disseram: “Não, eu acabo o 6.º ano, eu quero já começar”. Outros disseram: “Não, eu acabo o 6.º ano, mas eu ainda quero, se possível, continuar no 6.º ano e vou acompanhando para me ir entrosando no processo”. Portanto, foi dessa forma, foi pacífico, digamos assim. Essa, também, foi uma vantagem para as pessoas. Pronto, porque não trouxe grandes agitações, não trouxe grandes transtornos.

As desvantagens foi, sem dúvida, trazer um acréscimo de trabalho. As coisas que se têm de começar custam. Há um acréscimo de trabalho para todos nós, sem dúvida; houve um envolvimento muito grande e houve muito tempo utilizado e despendido para operacionalizar as coisas. Muitas vezes, sentimos que precisávamos de ter tido mais tempo para articular, para conversar mais, mas também já estávamos todos a ficar tão gastos que não queríamos fazer do primeiro ano do projeto, que já tinha custado, inicialmente, na sua preparação e depois, na implementação, que ele se transformasse numa coisa...

Isso não. Portanto, mas sentimos que ele trouxe um acréscimo que, no final do ano, se traduziu numa vantagem, que foi o sentimento de uma missão cumprida e o gosto de dizer: “Afinal de contas vale a pena trabalhar assim. Afinal de contas, trabalhar assim não é tão difícil como nos podia parecer há um ano atrás. Afinal de contas os alunos são, efetivamente, mais autónomos do que nós pensávamos”. Quando os tínhamos todos sentadinhos nas salinhas e todos muito tranquilos e afinal eles conseguem fazer coisas muito giras e todos nós... eu fui acompanhando, ver colegas noutras salas com outras turmas e noutros projetos, no final terem muito gosto em partilhar, com todos nós, os produtos e eu também tive muito gosto em mostrar os produtos dos meus e pronto, acho que nesse sentido, aquilo que foi inicialmente um processo mais difícil, e uma desvantagem que trouxe este acréscimo, se transformou, depois, numa coisa positiva.

Os desafios e as propostas de melhoria são, sem dúvida, continuarmos a reforçar a nossa capacitação em diversificações, estratégias e metodologias e, sobretudo, focarmo-nos naquilo que é a aprendizagem e naquilo que são as avaliações das aprendizagens. Não as avaliações do ponto de vista das aprendizagens, mas as avaliações para as aprendizagens, ou seja: o que é que esta avaliação me traduz, no sentido de que tipo de trabalho vou ter que desenvolver a seguir para que o aluno obtenha não só o sucesso, mas que consiga fazer as aprendizagens? São necessárias, portanto, nesse sentido, os nossos próximos desafios para já são alargar a hora ao 6.º e avançar para o 7.º, são disseminar o projeto do 1.º ciclo junto das escolas do 1.º ciclo e das prés.

Os alunos são diferentes, os contextos são diferentes, os professores são diferentes. Por isso é que é muito fácil – não queria muito invocar isso – a gente ouvir dizer que os processos não se conseguem replicar. Eles precisam sempre de um tempo. Mas, nós aprendemos muito com os processos e com os projetos dos outros. E, sobretudo, com a muita informação que temos que ver, de opções estratégicas que foram tomadas. Sobretudo, quando elas vêm fundamentadas: “Optamos por fazer assim, porque...”, e este saber porque é que se optou, porque é que se fez assim, pode-nos fazer não cometer, ou não perder tempo, para poder lá chegar. Nesse sentido, eu acho que nós temos muito a aprender e a formação é fundamental. A partilha, a valorização das aprendizagens que temos tido com os nossos professores a participar em Erasmus, aquilo que têm visto noutros países, que afinal de contas nos fazem perceber que nós não somos tão maus quanto isso. E somos, afinal de contas, um país onde a educação começa, cada vez mais, a ser um instrumento de mobilidade social. Começa a ser, cada

vez mais, um instrumento de crescimento e de autonomização dos cidadãos e de crescimento do ponto de vista da cidadania, e que nós não somos menos, como dizem os nossos amigos espanhóis: “Não somos menos válidos” – que eles não dizem inválidos – não somos menos válidos do que os outros, precisamos às vezes é de, como diz o Rui Matos: “Sair da caixa”. Desenformarmo-nos para nos configurarmos a ambientes e cenários diferentes. E, esta capacidade de plasticidade, que nós somos capazes de ter, tem que ser bem treinada e a formação para uma avaliação cada vez mais centrada no aluno tem de ser o próximo passo, que é fundamental.

ANEXO 4

GRELHA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO DA ENTREVISTA

Categorias	Subcategorias	Unidade de Registo	Unidade de contexto
Organização escolar com vista à implementação do projeto	Heterogeneidade do grupo discente.	Modos de agrupar os alunos	<p>(...) Temos à nossa frente meninos que têm diversidade nas suas formas de aprender, têm direito à sua diferenciabilidade pedagógica e, sobretudo, também temos que perceber que nem todos vão aprender o mesmo, e muito menos da mesma forma.</p> <p>(...) A variável da heterogeneidade consistiu, sobretudo, uma preocupação, no sentido de que, através das oficinas de projetos nós poderíamos ter esta partilha e esta possibilidade de integrar, inclusivamente, alunos com necessidades efetivas especiais, onde eles foram iguaizinhos aos outros, onde as diferenças não se notam (...).</p> <p>(...) Nesse sentido, quanto maior for a nossa capacidade de comprometermo-nos com a diferença destes alunos, maior será a potencialidade que eles têm para aprender mais.</p> <p>(...) A reorganização dos grupos não é uma</p>

Categorias	Subcategorias	Unidade de Registo	Unidade de contexto
			<p>organização estática, é uma organização muito dinâmica e é uma organização que desburocratizou o conceito de turma, e passa a trabalhar no conceito da atividade (...).</p> <p>(...) Escola tem que desocultar talentos e a escola tem que ter espaço para que os alunos experienciem outro tipo de atividades, outro tipo de aprendizagens. E, portanto, ainda temos um caminho grande para percorrer (...).</p> <p>(...) Mas se tratarmos todos da mesma forma não chegamos lá e temos que trabalhar de forma diferenciada (...).</p>
	Organização de alunos e professores.	Formas de alocar os professores aos alunos.	<p>(...) Foi desconstruir o conselho de turma, (...) enquanto unidade burocrática, e essa foi a primeira medida que se tomou, do ponto de vista organizacional (...).</p> <p>(...) Constituímos, para as 8 turmas do 5.º ano, 2 equipas pedagógicas, que tinham na sua constituição 8 professores e estes 8 professores “varriam” as 4 turmas (...).</p> <p>(...) A organização vai passar pelas equipas em que o professor de matemática vai dar ciências, o professor de português ou vai dar inglês ou vai dar História e Geografia de Portugal (...).</p>
	Organização do tempo e do espaço.	Modos de organizar os espaços e os tempos de	(...) O nosso ano letivo está organizado em

Categorias	Subcategorias	Unidade de Registo	Unidade de contexto
		ensino e aprendizagem.	<p>regimes semestrais (...).</p> <p>(...) Quando estávamos a falar na oficina de projetos e nos semestres é importante perceber que este trabalho permitiu-nos, a nós, também, experienciar modos de organização da sala de aula diferentes, tínhamos os tempos específicos para a oficina de projetos (...).</p> <p>(...) Era uma das questões que nós tínhamos no nosso diagnóstico, não era só a preocupação de mudarmos de uma monodocência para uma pluridocência, não era uma preocupação de trabalharmos o currículo e os domínios do saber só de uma forma muito segmentada, que é o que nos traz a disciplinarização (...).</p>
Implementação do projeto – promoção das aprendizagens	Práticas pedagógicas.	<p>Diferenciação pedagógica.</p> <p>Gestão integrada e sequencial do currículo (agregação de todas as atividades e projetos como fonte de aprendizagem e de desenvolvimento de competências.</p>	<p>(...) O nosso objetivo é chegar a uma transdisciplinaridade, uma mistura. Pronto, estamos ainda numa fase de interdisciplinaridade (...). Passaram a encarar o currículo de uma forma muito mais integrada, sem dúvida, e de uma forma muito mais transversal.</p> <p>(...) Para a implementação da oficina de projetos nós tivemos um trabalho prévio, o ano passado, durante o mês de julho, que foi construir e desenhar 12 projetos. (...)</p> <p>(...) Quero trabalhar algum dos meus conteúdos na oficina de projetos, obriga-me, quando</p>

Categorias	Subcategorias	Unidade de Registro	Unidade de contexto
		<p>Coautoria curricular e responsabilidade partilhada.</p> <p>Projetos aglutinadores das aprendizagens das diferentes disciplinas, planeados, realizados e avaliados em conjunto.</p> <p>Flexibilidade contextualizada.</p> <p>Trabalho colaborativo e interdisciplinar no planeamento e realização das aprendizagens.</p> <p>Envolvimento dos alunos e encarregados de educação.</p>	<p>estamos a trabalhar e a preparar os conteúdos que são implementados nestes projetos, tem que haver alguma transversalidade do ponto de vista das aprendizagens (...).</p> <p>(...) Os conteúdos e os programas têm de ser – desconstruídos para ser reajustados, sobretudo identificando todas aquelas áreas de conhecimento que são transversais a vários níveis de saber (...).</p> <p>(...) Porque nós continuamos ainda muito agarrados a manuais escolares (...). (...) Se para alguns professores ele constitui ainda uma ferramenta de trabalho, para outros professores ele constitui um obstáculo ao trabalho (...).</p> <p>Fazer com que estas aprendizagens deixassem de ser meramente aprendizagens superficiais, para passar a ser aprendizagens profundas e, sobretudo, aprendizagens que permitam, depois, a transferibilidade do conhecimento para outras situações.</p> <p>(...) A nossa oficina de projetos não se encerra em si, não é mais uma disciplina, é um espaço, é um tempo, é uma situação e é criada para promover aprendizagens mais significativas.</p> <p>(...) Esta oficina de aprendizagens, enquanto disciplina autónoma não existe, não tem avaliação autónoma, portanto, ela depois</p>

Categorias	Subcategorias	Unidade de Registo	Unidade de contexto
			transfere-se a todas as disciplinas do currículo, portanto, é um espaço de muita mobilização de informação, de conhecimento (...).
	Socialização e estimulação dos alunos	Clima de aprendizagem (relação aluno-aluno, relação aluno-professor e relação aluno-comunidade)	<p>(...) Possibilidade de trabalhar em grupo, trabalhar de forma aberta, trabalhar em pares, pôr os miúdos a fazer, a concretizar atividades, sobretudo a serem muito críticos, já aprenderem a criticar de forma positiva o trabalho dos outros. Aprenderem, sobretudo, a fazer escolhas, a fazer opções, a fundamentar porque é que a tal é a escolha do grupo, a serem capazes de tomar decisões. (...) Sobretudo ter esta perspetiva de que o professor, sendo encarado como um mediador de conhecimento, um estimulador, um motivador para a aprendizagem, não pode ser uma pessoa que se encerra só no domínio do currículo (...).</p> <p>(...) Quando percebemos que muito deste trabalho interage com a própria comunidade, possibilita contacto com outras instituições (...).</p> <p>(...) Os alunos também referem, ou seja, passámos a sentir que, em determinadas disciplinas, passámos a fazer mais projetos a pares, mais trabalhos em grupo, a ter atividades mais interativas estarmos, também, mais envolvidos na aprendizagem, podemos partilhar com os outros (...).</p>

Categorias	Subcategorias	Unidade de Registo	Unidade de contexto
			<p>(...) Os professores orientavam-nos nos temas, mas tínhamos total liberdade para a operacionalização dos temas e para a escolha dos produtos.</p> <p>(...) Fazer uma abordagem muito mais centrada no aluno, fazer uma abordagem muito mais centrada em atividades que estimulem a interação, fazer mais atividades que se estimule o trabalho colaborativo, fazer e não só entre os alunos, mas, sobretudo e também, com os professores, porque é fundamental que assim aconteça (...).</p> <p>(...) A escola tem que estar atenta para fazer essa estimulação, essas nós temos que ser sensíveis e, sobretudo, garantir que as conseguimos. Porque estes miúdos ainda estão numa fase em que são verdadeiramente criativos, são verdadeiramente inovadores (...).</p>
	Desenvolvimento profissional.	<p>Articulação entre professores (trabalho conjunto).</p> <p>Partilha e interajuda entre colegas.</p> <p>Estratégias conjuntas para solucionar problemas comuns.</p>	<p>(...) Fazer mais atividades que se estimule o trabalho colaborativo, fazer e não só entre os alunos, mas, sobretudo e também, com os professores, porque é fundamental que assim aconteça.</p> <p>(...) Os professores tiveram uma dimensão, também, de aprendizagem. Inicialmente, esta questão da partilha do espaço da sala de aula tem uma vantagem, e vamos lá ver, esta partilha de sala de aula – não gosto muito dos termos da</p>

Categorias	Subcategorias	Unidade de Registo	Unidade de contexto
		Formas de organização/planificação do trabalho a desenvolver.	supervisão, depois remetem-me sempre para outra coisa, mas vou falar em intervenção – estas partilhas são muito de intervenção e são, sobretudo, de metodologias que se podem complementar, porque raramente nós tínhamos dois professores da mesma área disciplinar dentro da sala, portanto, o que está aqui em causa nas práticas e nas metodologias não são questões do domínio científico das áreas disciplinares, são muito questões do domínio pedagógico, metodológico e didático.
	Conteúdos / aprendizagens essenciais	O perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória.	(...) Somos desafiados a poder propor as medidas que achássemos que seriam, por um lado, exequíveis, que teriam impactos nas aprendizagens que teriam, sobretudo, impactos na qualidade das aprendizagens, que teriam também um sentimento, porque depois já estávamos com a discussão do perfil do aluno, de que deveríamos encaixar toda esta perspetiva do projeto com outros instrumentos, com o perfil: sabíamos que iam chegar as aprendizagens essenciais, sabíamos que tínhamos que nos desviar e desvincular, um pouco, da questão das metas, porque as metas tinham introduzido aqui um conjunto de entropias nas questões de organização e que isso constituía um obstáculo. (...) Isto obrigar-nos-á a perceber que existem aprendizagens essenciais que os nossos alunos

Categorias	Subcategorias	Unidade de Registo	Unidade de contexto
			<p>têm de fazer para ter uma sequencialidade de aprendizagens. Mas, isso eu tenho que também conhecer aquilo que fazem os outros ciclos. E, nesse sentido, este processo de articulação é cada vez mais comum.</p> <p>Têm como referente o programa da disciplina, mas o programa da disciplina pode ser um saco onde cabem muitas aprendizagens e que, se calhar, nem todas são essenciais, porque se todas fossem essenciais não precisávamos de um documento, depois, que nos explicitasse as essenciais. E, sobretudo, porque é que elas são essenciais. Elas podem ser essenciais do ponto de vista do desenvolvimento daquela criança, naquele momento e naquele contexto, mas também podem ser essenciais porque são basilares para aprendizagens seguintes. E isso, daquilo que pode ser importante naquele momento, nós podemos saber, porque somos professores daquele ciclo. Às vezes, precisamos de ir mais longe, que é: qual é a relevância – desta aprendizagem que é dita como essencial.</p> <p>(...) Pode ser uma aprendizagem essencial se os exercícios que foram resolvidos tiveram a intencionalidade de operacionalizar alguns conteúdos do currículo. Se não tiveram essa intencionalidade, e não tiveram como objetivo operacionalizar elementos do currículo, aquilo</p>

Categorias	Subcategorias	Unidade de Registo	Unidade de contexto
			foi meramente uma aula que não tem impacto.
Impacto do projeto - pontos fortes e pontos fracos	Vantagens, desvantagens e formas de otimizar o projeto.	Vantagens, desvantagens e formas de melhorar o projeto.	<p>Uma primeira grande vantagem é que, ao termos sido desafiados a entrar num projeto destes, muito centrado na flexibilidade curricular, tivemos uma oportunidade sublime de construir o nosso projeto. E esta é a vantagem primordial. Ninguém nos vendeu matrizes, ninguém nos deu matrizes, as matrizes são as nossas.</p> <p>(...) Foi perceber que é possível, dentro de um ciclo ou dentro de uma escola, fazer um trabalho diferente. E fazer um trabalho, sobretudo, de maior colaboração e de interação entre os professores.</p> <p>(...) Trazermos os pais e trazeremos a comunidade ao envolvimento e à responsabilização.</p> <p>(...) Estão muito próximos dos nossos filhos, desmontam-se em várias estratégias para chegarem e ensinar. Existe um bom envolvimento e comprometimento.</p> <p>As desvantagens foi, sem dúvida, trazer um acréscimo de trabalho. As coisas que se têm de começar custam. Há um acréscimo de trabalho para todos nós, sem dúvida; houve um envolvimento muito grande e houve muito tempo utilizado e despendido para operacionalizar as coisas.</p>

Categorias	Subcategorias	Unidade de Registo	Unidade de contexto
			<p>Os desafios e as propostas de melhoria são, sem dúvida, continuarmos a reforçar a nossa capacitação em diversificações, estratégias e metodologias e, sobretudo, focarmo-nos naquilo que é a aprendizagem e naquilo que são as avaliações das aprendizagens.</p> <p>(...) Nós temos muito a aprender e a formação é fundamental. A partilha, a valorização das aprendizagens que temos tido com os nossos professores a participar em Erasmus, aquilo que têm visto noutros países, que afinal de contas nos fazem perceber que nós não somos tão maus quanto isso.</p> <p>(...) Esta capacidade de plasticidade, que nós somos capazes de ter, tem que ser bem treinada e a formação para uma avaliação cada vez mais centrada no aluno tem de ser o próximo passo, que é fundamental.</p>