

Gestão e desenvolvimento de Projetos de Autonomia e Flexibilização Curricular (PAFC): Um estudo de caso numa Escola de Ensino Básico na zona de Leiria

Trabalho de Projeto

Madalena Santos da Silva

Trabalho realizado sob a orientação da

Prof.^ª Doutora Clarinda Luísa Ferreira Barata

Leiria, setembro, 2022

Mestrado em Ciências de Educação – Gestão Escolar
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS
INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

DEDICATÓRIA

*“Educação não transforma o mundo,
educação muda as pessoas.
Pessoas transformam o mundo!”*

Paulo Freire

À Helena Fraga,
Fábio Ferreira e
meu amado filho.

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Clarinda Luísa Ferreira Barata, que além de uma professora e orientadora excepcional, é um ser humano empático, em todos os momentos esteve comigo, gratidão pela sorte de tê-la como orientadora.

Agradeço imenso a colaboração dos entrevistados, o ex-gestor e a professora titular da escola estudo de caso, sem vocês o meu trabalho não seria possível.

Ao meu marido, Fábio Ferreira da Silva, sempre compreensivo, gentil, amoroso, mesmo diante de todas as dificuldades, obrigada pelo companherismo.

As minhas colegas que tornaram-se amigas, Ane e Emília. Obrigada pelas trocas, parceria, ajuda, carinho e incentivo.

À minha melhor amiga, Taís Carvalho, obrigada pelo apoio, amor e incentivo, com você a minha jornada é sempre mais suave.

Ao meu sobrinho Francis Fraga pelo carinho materno e amor que temos um pelo outro.

Agradeço a minha irmã, Gleide, por estar do meu lado.

Por fim, ao meu filho que mesmo ainda do meu ventre, tem o meu amor incondicional, deu-me coragem para ser forte e concluir este estudo.

RESUMO

Desde a década de 90 que o Governo português tem buscado alternativas, por meio de alterações na Lei, para levar a autonomia para as escolas, contudo a maior alteração referente a esse objetivo foi a publicação do Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho. O documento refere-se ao Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, aderido por 235 escolas que manifestaram o interesse em desenvolvê-lo como projeto piloto. O art.º 12 do decreto Decreto-Lei, em estudo, propõe que as escolas girem 25% do total da carga horária por ano de escolaridade, para turmas de início de ciclo (1.º , 5.º, 7.º e/ou 10.º anos) , a respeitar os espaços, recursos humanos e materiais.

As questões levantadas por esse estudo é de como o gestor e os professores conseguiram conduzir a implementação e desenvolvimento do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular - PAFC em uma escola de 1º ciclo, na zona do concelho de Leiria, que possui alunos multiculturais, a partir do ano letivo de 2017/2018. Refletir sobre o perfil que esses profissionais devem ter para gerirem projetos com eficiência, saber quais foram as conquistas de aprendizagens e relacionais dos alunos e perceber que autonomia a flexibilização do currículo proporcionou à escola.

Trata-se de um estudo de caso, elaborado através de análise e reflexão por meio de literatura e legislação sobre o tema, para finalizar e se chegar a uma possível conclusão foram realizadas duas entrevistas com membros da escola em estudo, um gestor que esteve presente no momento da implementação e uma professora titular da escola, que foi convidada para participar da implementação e gestão dos projetos, iniciado em uma turma de 1º ano, esta acompanhou o progresso dos alunos durante os anos seguintes.

O gestor desempenhou o papel do líder que busca alternativas para facilitar o trabalho dos professores, embora com muitas dúvidas, auxiliou os professores com a questão burocrática e confiança nos projetos propostos pelos docentes. Enquanto a professora buscou mecanismos para adequar os projetos na realidade dos alunos. A questão da autonomia é empírica e interpretada de acordo com as expectativas de cada profissional, essa deve ser reconhecida como um movimento escolar que tem trazido experiências, em grande parte positiva, para a escola.

Palavras-chave: autonomia - currículo – alunos estrangeiros – projetos - gestão.

ABSTRACT

Since the 1990s, the Portuguese Government has sought alternatives through changes in the Law to bring autonomy to schools, however, the biggest change related to this purpose was the publication of Decree-Law No. 55/2018, of July 6. The document refers to the Curricular Autonomy and Flexibility Project, adhered to by 235 schools that expressed their interest in developing it as a pilot project. Article 12 of the Decree-Law under study proposes that schools manage 25% of the total workload per year of schooling, for cycle beginning classes (1st, 5th, 7th and/or 10th years), respecting spaces, human, and material resources.

The questions raised by this study are how the manager and teachers managed to conduct the implementation and development of the Curricular Autonomy and Flexibility Project - PAFC in a 1st cycle school in the Leiria municipality, which has multicultural students, from the school year 2017/2018. Reflecting on the profile that these professionals must have to manage projects efficiently, know what the students' learning and relational achievements were and realize what autonomy the flexibility of the curriculum provided to the school.

This is a case study prepared through analysis and reflection through literature and legislation on the subject, in order to finalize and reach a possible conclusion, two interviews were conducted with members of the school under study, a manager who was present at the time of implementation and a full professor of the school, who was invited to participate in the implementation and management of the projects, started in a 1st year class, which followed the progress of students during the following years.

The manager played the role of leader who seeks alternatives to facilitate the work of teachers, although with many doubts, helped teachers with the bureaucratic issue and confidence in the projects proposed by teachers. While the teacher sought mechanisms to adapt the projects in the students' reality. The issue of autonomy is empirical and interpreted according to the expectations of each professional, this should be recognized as a school movement that has brought largely positive experiences to the school.

Keywords: autonomy - curriculum – foreign students – projects - management.

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos	iii
Resumo	iv
Abstract	v
Índice Geral	vi
Índice de Figuras	viii
Índice de Tabelas	ix
Abreviaturas	x
Introdução	1
Contextualização da Investigação	1
Pertinência do Estudo.....	2
Problemas e Objetivos da investigação.....	3
Questões da Investigação.....	4
Organização da Investigação.....	5
CAPÍTULO I – Preparo e Ações dos Docentes para Mudanças Curriculares	6
1.1.1 A formação de professor e o PAFC.....	10
1.1.2 A Relevância dos gestores escolar para fluidez de projetos	11
1.2 Política e Educação: Mudanças para autonomia das escolas	12
1.2.1 A gestão do Currículo nas Escolas Portuguesas	16
1.3 Modelos de Organização como Sistema de Aprendizagem	21
1.3.1 Os Impactos dos Projetos Interdisciplinares na Escolas	24
1.4 Projeto de Autonomia e Flexibilização Curricular (PAFC)	26
1.4.1 Gestão do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular	33
1.4.2 Balanço do Projeto do Ponto de Vista da Dimensão Pedagógica	37
1.5 Cada escola com seus desafios: Escolas com alunos Multiculturais	40
CAPÍTULO II - Metodologia: Opções e procedimentos	48
2.1 A opção pelo estudo de caso	49
2.2 Apresentação dos instrumentos de recolha de informações	50
2.2.1 Entrevista semiestruturada	50
2.2.2 Análise documental	52

2.2.3 Técnica de análise de dados	52
2.2.4 Análise especulativa	52
2.2.5 O processo de tratamento de dados	54
2.3 Estudo Empírico.....	54
2.3.1 Contexto da escola em estudo e dos entrevistados.....	54
CAPÍTULO III – Apresentação e Análise dos Resultados	58
3.1 Resultados obtidos através das entrevistas	58
3.1.1 Contexto cultural e socioeducativo da escola em estudo	59
3.1.2 Aprovação do Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho	60
3.1.3 Âmbito gestacional dos projetos de Autonomia e Flexibilidade Curricular	62
3.1.4 Contribuições externas do PAFC na escola	63
3.1.5 Receção e gestão do PAFC na escola caso de estudo	63
3.1.6 Adaptação do PAFC à realidade da escola	65
3.1.7 Dificuldades na elaboração e execução dos projetos	66
3.1.8 Projetos relativos ao PAFC que mais impactaram nas aprendizagens e relação/comunicação dos alunos	68
3.1.9 Conquistas alcançadas pelos professores e alunos, no âmbito das relações interpessoais e de aprendizagens, obtidas por meio do PAFC	69
3.1.10 A autonomia das escolas prometida com a publicação do Decreto-Lei nº 55/2018.....	71
CAPÍTULO IV – Conclusões	74
Considerações Finais	74
Dificuldades na Investigação.....	79
Sugestões para investigações futuras.....	80
Bibliografia	82
Legislação Consultada.....	87
Websites Oficiais Consultados.....	88
Outros Documentos Consultados.....	89
Anexos	90

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Esquema do essencial do PAFC	32
Figura 2 – Porcentagem de alunos que concluíram o 1º ciclo em 4 anos	56
Figura 3 – Aprendizagens baseadas em projetos na perspectiva dos alunos	70

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Características do professor gestor e sua prática docente	9
Tabela 2 – Sistemas de administração do currículo com diferentes focos	19
Tabela 3 – Modelo de organização como sistema de aprendizagem	21
Tabela 4 – Decreto-Lei nº 55/2018 – Principais subjacentes à concepção do currículo	29
Tabela 5 – Domínios educativos da componente de Cidadania e Desenvolvimento	35
Tabela 6 – Conteúdos gerais e específicos do guião de entrevistas aplicadas aos entrevistados	51

ABREVIATURAS

AE – Aprendizagens Essenciais

AEC – Enriquecimento Curricular

AFC – Autonomia e Flexibilidade Curricular

ANQEP – Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional

DAC – Domínios de Autonomia Curricular

DGAE – Direção-Geral da Administração Escolar

DGE – Direção-Geral da Educação

DGIDC – Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

DGEstE – Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares

EUA – Estados Unidos da América

GGRIC – Gabinete de Gestão dos Referenciais de Integração Curricular

IGE – Inspeção-Geral da Educação

INcoDe2030 – Iniciativa Nacional Competência Digitais e.2030

PA – Perfil do Aluno

PAFC – Projeto de Autonomia e Flexibilização Curricular

PNEP – Programa Nacional de Ensino do Português

PNSE – Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar

PNUD – Programa de Desenvolvimento das Nações Unidas

PP – Plano Pedagógico

P-PIP – Plano-Piloto de Inovação Pedagógica

RIC – Referencial de Integração Curricular

SEF – Serviço de Estrangeiro sem Fronteiras

SWOT – *Strengths, Weakness, Opportunities and Threats*

TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

UFCD – Unidades de Formação de Curta Duração

INTRODUÇÃO

CONTEXTUALIZAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO

Nas escolas os professores com uma rotina pré-definida e muitas vezes com excesso de trabalho, nem sempre é possível ter estímulo para mudanças que impactam bruscamente na sua formação, nas suas aulas e na mudança de comportamento e rotina da escola. Entretanto, há docentes que possuem habilidades e satisfação em gerir não somente as suas carreiras, mas também desafios propostos para a escola, com intuito de melhorias educativas.

Com a implementação do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular nas escolas portuguesas a partir do ano letivo de 2017/2018 é provável que tenham surgido dúvidas e inseguranças por parte dos atores escolares, pois com inserção de projetos com impactos a níveis de desenvolvimentos estruturais e cognitivos, estes podem vir a trazer resultados positivos e/ou negativos, tanto para as aprendizagens dos alunos como para o trabalho e desafios relativos a formação dos docentes, ainda mais se tratando de escolas com alunos multiculturais, que exigem dos professores maiores destrezas em saber como gerir projetos que contemplam o currículo com temas relacionados a diversidade linguística, étnica e cultural dos alunos. Segundo Souta (1997, p. 28) ``os dados de 1994-95, nas escolas portuguesas, os alunos de minorias étnico-culturais nos ensinos básico e secundário eram 88.194, o que correspondia a 6,3% do total da população escolar``.

A entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, confere mais autonomia às Escolas para tomarem decisões que visem a melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem, a efetivação da educação inclusiva, a implementação da coautoria curricular na gestão interdisciplinar do currículo, a educação para a cidadania e desenvolvimento e a integração da avaliação no desenvolvimento curricular. A flexibilidade curricular pretende garantir a todos o direito à aprendizagem e ao sucesso educativo, pela adequação da ação educativa às especificidades do aluno e Escola, pela contextualização interdisciplinar dos saberes e pela promoção de aprendizagens ativas e significativas, todavia é preciso o questionamento de todos, até que ponto as mudanças com a inserção deste decreto dá autonomia para as escolas gerirem o currículo e tomarem decisões de acordo com a realidade que vivem.

O documento que rege as normas do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC) propõe a flexibilidade do currículo para desenvolver e formar alunos agentes da construção de conhecimento pela ação, em ambientes de aprendizagem diferenciados e colaborativos. A proposta reflete também na avaliação formativa, que assume uma função reguladora do ensino e da aprendizagem, fundamentando adequações e readaptações, gerando feedback sobre dificuldades e potencialidades, promovendo a autorregulação das aprendizagens, esse documento tem “por referencial os documentos curriculares, em resultado do exercício de gestão local de autonomia e flexibilidade, inscrito por cada escola nos instrumentos de planeamento curricular (Decreto-Lei nº 55/1018, artigo 3º)” (Cohen e Fradique, 2018, p. 33).

O desenvolvimento, ajustes e sucesso dos projetos nas escolas dependem de como os gestores e professores planeam e os executam, embora na prática o caminho seja árduo. Para ultrapassar os desafios da educação é preciso ter disciplina e crença nas ações educativas, Freire (1987, p. 6) diz que “uma nova pedagogia enraizada na vida das subculturas, a partir delas e com elas, será um contínuo retomar reflexivo de seus próprios caminhos de liberação; não será simples reflexo, senão reflexiva criação e recriação, um ir adiante nesses caminhos: “método”, “prática de liberdade””. Todavia, fora do ambiente de ensino as autoridades educativas devem analisar constantemente os resultados que as escolas têm obtido através do PAFC e as necessidades da equipa escolar como um todo, ou este será só um meio de sobrecarregar os profissionais educativos e responsabilizá-los pelo sucesso ou insucesso dos resultados avaliativos.

Pertinência do Estudo

Desde o final dos anos 80, quando a Educação portuguesa passa por uma importante reforma, às escolas, assim como os profissionais da Educação têm sido desafiados a mudanças no que concerne a gestão dos currículos com natureza autônoma deste. Os desafios vão para além do ensino, a escola a partir daquele momento é espectável como um sítio transformador, capaz de se adequar a culturas, a permuta cultural, formação global da pessoa humana, com eixo formativo no ensinar para aprender/aprender a aprender. Ao longo desses anos o governo tem incorporado, nas escolas, projetos que auxiliam os gestores e professores na inclusão de todos os alunos, no sentido cultural, cognitivo e linguístico, com propostas que passam pela autonomia curricular e da escola como um todo.

Esse trabalho vem analisar, discutir e refletir a importância da gestão do currículo pelos gestores e professores para efeitos de desenvolvimento cognitivo e melhor relação entre professores e alunos, através da proposta de autonomia, com base no Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, que diz sobre os Projetos de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC), partindo da hipótese de que essas ações só serão possíveis com professores dinâmicos, novas políticas e gestores democráticos, assim como a introdução da participação efetiva da comunidade na escola.

Problema e objetivos da investigação

Gerir escola, turmas, aulas, a própria formação são tarefas que requer planeamento e visão administrativa, ainda mais quando se trata de uma escola com alunos de diferentes nacionalidades. Este estudo abordará como professores e gestor conseguiram conduzir a implementação e desenvolvimento do PAFC em uma escola de 1º ciclo, na zona do concelho de Leiria, a partir do ano letivo de 2017/2018. A pequena escola possuía 61 alunos e apenas três turmas, já que na altura funcionava uma turma mista de 2º e 4º anos, 27 desses alunos eram estrangeiros de 12 nacionalidades. A escola deparava-se com uma realidade atípica, já que a língua era uma das barreiras para aprendizagem, e conseqüentemente havia desigualdades de resultados dentro da escola, distância média entre os alunos, em termos de resultados na prova, segundo informações disponíveis no site governamental Infoescolas. No ano de 2020, altura das entrevistas, na escola havia 80 alunos, 5,6% eram estrangeiros ou descendentes de imigrantes.

Com a flexibilização do currículo é permitido que as escolas, entre outras ações, façam a gestão curricular de até 25% da carga horária semanal, dando-a mais autonomia em suas decisões. Em 2017, quando o projeto foi posto em prática as direções das mais de 200 escolas envolvidas aplicaram a experiência a todos os alunos de início de ciclo (1º, 5º, 7º e 10º anos), aqueles em que legalmente foi possível usar os mecanismos de flexibilização curricular, de acordo com o quadro normativo em vigor. Na escola relacionada a este estudo, a experiência deu início em uma classe de 1º ano, a primeira do agrupamento a qual pertence a implementar o PAFC.

O estudo em questão tem os seguintes objetivos gerais:

- a) Conhecer em qual contexto cultural e socioeducativo enquadra-se a escola;
- b) Discorrer em qual contexto educativo foi aprovado o Decreto-Lei nº 55/2018;

- c) Compreender como se deram os Projetos de Autonomia e Flexibilidade Curricular no âmbito da gestão;
- d) Saber se houve/há contribuições externas (pais, comunidade, autoridades educativas) na operacionalização dos projetos em estudo.

Os quais complementar-se-ão com os seguintes objetivos específicos:

1. Investigar como os professores e equipa gestora receberam e geriram o PAFC;
2. Perceber como as mudanças, nomeadamente, a inserção dos projetos de autonomia e flexibilização curricular foram adaptadas à realidade da escola;
3. Identificar se houve dificuldades na elaboração e execução dos projetos;
4. Identificar e analisar os projetos regidos que mais impactaram nas aprendizagens e relação/comunicação dos alunos, na perspetiva dos professores;
5. Conhecer as conquistas alcançadas pelos professores e alunos referentes às relações interpessoais e aprendizagens, obtidas através do PAFC.

Questões da Investigação

Já se passaram cinco anos desde que a referida escola de 1º ciclo iniciou o trabalho com projetos, de acordo com as propostas dos Projetos de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC). Durante e ao final desse estudo buscar-se-á perceber e responder: Qual a importância da gestão de projetos de Autonomia e Flexibilização Curricular (PAFC) para se alcançar bons resultados nas aprendizagens e relações interpessoais dos alunos e professores de uma escola de ensino básico, na zona Leiria? Como os professores geriram o currículo por meio do PAFC, de acordo com as exigências do Perfil do Aluno, sugerido pelo Ministro da Educação e adaptando a realidade da escola? Qual a relação entre autonomia e o Decreto-Lei nº 55/2018?

Ao longo do trabalho, principalmente, com as análises das entrevistas, essas perguntas devem ser respondidas, a ponderar o pouco tempo de execução, tendo em conta os prazos da Educação, os quais resultados são perceptíveis a médio e longo prazo e as dificuldades do estudo.

Organização da Dissertação

Esse estudo está organizado do seguinte modo: Introdução, com a contextualização da investigação, pertinência do estudo, problema e objetivos da investigação e questões da investigação, o pré-texto foi elaborado com um intuito de esclarecer a essência da pesquisa e os objetivos pretendidos pelo pesquisador.

O primeiro capítulo se trata do enquadramento teórico, o qual terá como função uma base teórica mais aprofundada para o tema tratado, esclarecendo desde já questões relativas às hipóteses ocultas deste estudo.

No segundo capítulo foi exposta a metodologia com as opções e procedimentos, nomeadamente, a opção pelo estudo de caso, apresentação dos instrumentos de recolha de dados e processo de tratamento de dados.

Terceiro capítulo é o tratamento dos dados recolhidos através das entrevistas, com apresentação e análise dos resultados.

Por fim, as considerações finais, onde se fez necessário uma reflexão do tema abordado, possível resposta para questões iniciais, dificuldades enfrentadas durante a investigação e sugestões para futuras investigações.

CAPÍTULO I – PREPARO E AÇÕES DOS DOCENTES PARA AS MUDANÇAS CURRICULARES

As marcas de profissionalidade docente são particulares, uma vez que cada profissional passa por experiências distintas, este pode evoluir e desempenhar um bom trabalho por diversos motivos, seja por estar aberto a desafios, versatilidade, ter escolhido ser professor por vocação, sentir-se valorizado, incentivado e apoiado pela escola e governo.

O professor necessita de uma visão ampliada da Escola, percebendo sua importância para além da sala de aula, considerando-se como peça fundamental para o grupo que compõe, consciente de que cada ação sua irá influenciar diretamente em todo o andamento institucional. “O professor gestor tem a competência para a gestão da sala de aula e tem também a visão do gestor educacional, percebendo a escola como um todo” (Bordoni, 2005).

Os docentes desenvolvem competências que colaboram para uma escola democrática e eficaz. Campos (2002) acredita que nos próximos anos, acentuar-se-á a tensão entre a definição do professor como trabalhador social ou como profissional do ensino, a menos que haja políticas claras para fomentar a reconstrução no ensino do desempenho esperado do professor. Mas a final, o que se espera de um professor? Ainda segundo o autor, o professor e escola devem garantir que os alunos realizem um conjunto de aprendizagens tidas como necessárias, influenciando-os de modo sistemático e intencional.

Ao analisar as competências que o professor precisa desenvolver para o exercício de sua profissão, Perrenoud (2000) enumera 10 competências. O autor acredita que são competências específicas, pois o seu alcance é limitado e intangível, elas emergem perante os momentos dos quais os docentes procuram ferramentas para o ofício das práticas pedagógicas. As competências sugeridas são:

1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem;
2. Administrar a progressão de aprendizagens;
3. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação;
4. Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho;
5. Trabalhar em equipa;

6. Participar da administração da escola;
7. Informar e envolver os pais;
8. Utilizar novas tecnologias;
9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão;
10. Administrar a sua própria formação continua.

No relatório do seminário internacional da avaliação externa de escolas portuguesas – Atas (2015), os organizadores citam Hattie (2009) como leitura essencial para explicar o sucesso educativo. Os autores reconhecem que os professores são agentes educativos com influência direta na promoção de experiências facilitadoras de aprendizagens, através do *feedback* que propiciam para a aquisição de significados de aprendizagens dos estudantes. O *feedback* é na sua dimensão cognitiva entendido como a prestação de informação por parte de um agente em aspectos do conhecimento ou desempenho de outro indivíduo (Hattie & Timperley, 2007), citado por Pacheco et. al (2015).

Cabral & Alves (2016) acreditam que uma escola de qualidade se faz em grupo, os professores não devem fechar as suas “portas” e seguir os seus conteúdos rígidos, é preciso trabalhar interdisciplinarmente, de modo que todos aprendam, sem seriações de turmas e exclusões de alunos, todos têm capacidade de aprender. As estruturas regulares e as regras que organizam o trabalho de instrução determinam, em larga medida, o processo de escolarização e os seus sentidos. Só uma intervenção que altere a estrutura da organização tem condições de fazer surgir novas possibilidades de sucesso, caso contrário, a rigidez, a fragmentação e a inflexibilidade de um organograma escolar desenvolvido para “ensinar a todos como se fossem um só”, sugere o caminho para desmotivação, insucesso e abandono escolar.

Sandres (1996 e 1998, citado em Azevedo, 2011), em seu estudo, no Estado de Tennessee, EUA, comparou professores com baixo desempenho e os professores com elevado desempenho, relacionado aos progressos dos alunos, no estudo o pesquisador chega às seguintes conclusões: o efeito professor sobre o rendimento dos alunos é significativo e cumulativo, o autor chega afirmar que é muito duvidoso que um professor eficiente seja capaz de contrabalançar o impacto negativo causado por um mau professor no desempenho dos alunos; a eficácia do professor representa, sobretudo o fator determinante dos reais progressos escolares realizados pelos alunos.

Peralta e Rodrigues (2008) acreditam que a relação das boas práticas docentes estão diretamente relacionada com o sucesso das aprendizagens dos alunos. Nesse sentido, recomendam-se novas e ousadas formas de formação profissional (inicial, indução e contínua) de professores, fundamentado no seu desenvolvimento pessoal e profissional, bem como o acompanhamento avaliativo sistemático das práticas dos docentes e do impacto de sua formação.

Segundo Silva (2014) ensinar vai além de transmissão de conhecimentos, é perceber a importância de privilegiar o “fazer para aprender” em vez de o “aprender a fazer”, a motivar os alunos para a aprendizagem com domínio de repertório multifacetado e diferenciadas estratégias de ensino. São competências docentes que possibilitam que os alunos tenham capacidade de fazer conexões, valorizem a relevância do assunto, envolvam-se nas aulas e compreendam que têm responsabilidades sobre suas próprias aprendizagens. Essa autora faz uma reflexão de quais seriam as competências que um professor deve ter para considerar-se conectado com a escola em transformação, capaz de contribuir efetivamente para a melhoria deste ambiente, e chega a seguinte conclusão:

“Em suma, a capacidade verbal, o conhecimento do conteúdo, o conhecimento pedagógico do conteúdo, a capacidade de usar uma variedade de estratégias de ensino, com competência e entusiasmo pelo assunto que lecionam, e altas expectativas sobre todos os alunos, caracterizaram os professores eficazes. A certificação, sendo um indicador importante da qualidade de um professor, não o é da sua eficácia, bem como não o é o número de anos de prática, dado que a eficácia de um professor é caracterizada por um conjunto muito mais complexo de características que superam ou ultrapassam a qualidade da certificação profissional e o tempo de experiência em sala de aula” (Silva, 2014, p.68).

Num estudo realizado por Conceição (2012), ao questionar professores da rede de ensino público português sobre as competências que valorizam e põem em prática, estes responderam que as competências essenciais para o exercício da profissão são: “Envolver os Alunos na Aprendizagem e no seu Trabalho”, “Organizar e Dirigir Situações de Aprendizagens” e “Administrar a Progressão das Aprendizagens”, tendo desvalorizado as competências “Elaborar Manuais Escolares”, “Participar na Administração da Escola” e “Conhecer e Avaliar os Elementos da Direcção da Escola”.

Segundo Bordoni (2005), além dos saberes técnicos decorrentes de seu curso de formação, o professor gestor deve possuir uma base sólida e ir além dos saberes cognitivos, buscando conhecimento em: Legislações; Teorias Educacionais / de Aprendizagem / do Conhecimento; Conhecimentos Específicos; Planejamento; Administração; Metodologia; Novas Tecnologias; Avaliação; Relações Interpessoais; Liderança; Marketing; Criatividade e Autoestima.

Bordoni ainda afirma que o grande diferencial da profissão professor é que não se pode "formar-se" professor sem fazer uma escolha ideológica, nesse caso formam-se técnicos mas, não educadores, formam-se gestores mas, não professores gestores. E lista algumas competências de um professor gestor, na tabela 1, a seguir:

Tabela 1: Características do Professor Gestor e sua prática docente (Bordoni, 2005)

Competências do Professor Gestor	Professor em sua prática pedagógica
Constrói uma imagem positiva de si, dos alunos e da escola;	Contextualiza o ensino com a realidade da comunidade escolar;
Corresponsável pela captação e fidelização de alunos;	Gerencia o tempo e os processos;
Busca atualização de conhecimentos didáticos, em diversas áreas constantemente;	Possui uma postura transdisciplinar;
Planeja suas ações, prevendo suas consequências;	Trabalha pautado na realidade e na sociedade que temos;
É proativo (comportamento de antecipação e de responsabilização próprias escolhas e ações frente às situações impostas pelo meio, caso, a escola);	
Comunica-se bem e mantém a todos bem informados sobre o seu trabalho, do porteiro ao diretor;	Adota metodologia de pesquisa e separa a ideia de competência de conteúdos;
Mantém o foco onde o aluno e a família estão;	
Mantém contato com os ex-alunos, e com outras pessoas interessantes para a escola;	Promove o trabalho em grupo e com projetos;
Estimula e utiliza as tecnologias disponíveis na escola;	Não traz para os alunos respostas para perguntas que eles não fizeram e sim, formula com eles novas perguntas, incentivando descobertas;
Envolve pais, alunos e os outros professores com os seus projetos para a escola;	
Fundamenta suas ações a partir do Plano Político Pedagógico realidade;	Valoriza os alunos;
Estabelece, com os alunos, metas de curto, médio e longo prazo instrumentos para acompanhamento;	Sabe que até os "com mais dificuldades" características positivas que podem suscitar o recebimento de elogios que melhoram a sua autoestima;
Descobre o que os alunos, pais, diretores, supervisores e os diversos públicos de interesse valorizam;	
Compreende o ambiente escolar e o cenário externo e interno;	Promove a colaboração;
Conhece a cultura da escola e sente o seu pulsar;	Sabe que não é detentor único do saber;
É Participativo e comprometido com a escola e seus alunos.	Reconhece nos conflitos uma oportunidade para o crescimento e amadurecimento da turma;
	Utiliza os meios burocráticos e tradicionais do ensino para facilitar, não para constranger.

Um professor líder efetivo, aquele que cria condições para a sua evolução e aperfeiçoamento profissional, faz toda a diferença na evolução e melhoria da escola, pois esta está inserida em um contexto sociocultural e político mais amplo, cuja influência é determinante na sua organização, daí a importância de se considerar os valores e as interpretações das pessoas em relação aos objetivos e propósitos sociais da organização escolar dentro da realidade sociocultural e política (Libâneo, 2001).

Cosme (2018b) diz que os professores terão de atuar como atores de sua profissão, que deixam de ocupar o centro da cena educativa para assumirem um papel decisivo e influente no desenvolvimento de uma relação produtiva e consequente entre os estudantes e o património cultural. Trindade (2018, p. 20) ao analisar o contexto do PAFC o reconhece como “uma proposta que inevitavelmente obriga os docentes a assumirem-se como gestores curriculares proativos, de forma a poderem tomar decisões curriculares que, mais do que contextualizadas, deverão assumir-se como culturalmente significativas”.

Os professores são responsáveis por seus desempenhos e sua formação contínua, que impactará diretamente no desenvolvimento dos alunos e trabalho em equipa, é através dos seus conhecimentos práticos e teóricos que planeará e porá em ação as metodologias para alcançar os objetivos definidos, o que tem tornado projetos como os de Autonomia e Flexibilização Curricular únicos e eficazes no processo de desenvolvimento cognitivo e social dos alunos beneficiados com tal. Cosme (2018a) faz reflexão de que os métodos são instrumentos ou ferramentas que os professores utilizam para materializar um projeto de formação, o que quer dizer que um mesmo método pode corresponder a intenções pedagógicas diferentes.

Em busca do perfil do professor para o trabalho com PAFC, em orientações da DGE¹, o órgão cita e valoriza as atividades colaborativas pelos docentes, característica também destacada em relatório de estudo avaliativo do PAFC, descrito por Cosme (2018b). Neste documento há relatos dos professores sobre a evolução das aprendizagens, aumento de interesse e assiduidade dos alunos, em consequência de projetos colaborativos, denominado pelos professores como desafiadores, justificado pela mentalidade das metodologias tradicionalistas que o grupo vivenciou. Embora sejam “ difíceis ”, adjetivo usado pelos docentes, no relatório estes reconhecem os resultados obtidos pelos projetos relacionados ao PAFC, a nível de evolução profissional e relacionado aos avanços dos discentes.

1.1.1 A formação de professores e o PAFC

A formação docente entre outras questões importantes aparece como tema central a ser discutida, no relatório avaliativo sobre o PAFC. Cosme (2018b) diz que a falta de formação adequada pode ser vista como um ponto fraco, dificuldades e ameaças para adequação e

¹<https://www.dge.mec.pt/autonomia-e-flexibilidade-curricular>

desenvolvimento dos projetos nas escolas. Em encontro de formação de professores a autora, por meio de questionário, indaga se os profissionais da Educação tiveram formação para trabalhar com os projetos de Autonomia e Flexibilidade Curricular. No inquérito é concluído que (Cosme, 2018b, p. 38): “houve uma oferta de formação diversificada que foi suscitada pela adesão ao PAFC; as entidades que parecem ter realizado mais ações de formação foram os estabelecimentos de ensino e os centros de formação das associações de escolas”. Embora sejam resultados satisfatórios na pesquisa realizada por Cosme, é preciso resaltar que foram inquiridos apenas 130 professores.

1.1.2 A Relevância dos gestores escolar para fluidez de projetos

A principal ação de um bom gestor, de acordo com Lemos (1997) é de criar condições para o desenvolvimento do trabalho dos professores. Para além disso, o autor associa a eficácia da escola com a liderança efetiva do diretor e o envolvimento dos membros da gestão.

O governo português, por meio do Decreto-Lei nº 172/91, de 10 de maio, estabelece um novo perfil de gestão democrática, com intuito de dar oportunidade à mudança e despertar nos professores novas atitudes de responsabilidade, ou seja, a proposta é que gestores deem mais liberdade os professores de modo que os docentes tenham maior autonomia e responsabilização sob os seus trabalhos.

Barroso (1997, p. 63) acredita que o gestor escolar deve ter um perfil de “liderança empreendedora”, trata-se de um líder que cria condições para uma organização aprendente, capaz de desempenhar um maior autonomia, “quer enquanto mobilização social dos diferentes atores quer na regulação dos complexos processos de compatibilização de interesses e estratégias necessários à construção de um projeto comum”. Contudo, segundo esse autor, é preciso compensar devidamente os gestores, de acordo com suas qualificações e responsabilidades, estes profissionais devem ter reconhecimento de sua atuação, e o mais importante, progressão na carreira.

Embora seja reconhecido à importância do papel do diretor/gestores na implementação do PAFC, o estudo do tema não é centrado nesse objeto de análise. Os textos publicados no site da DGE, assim como os estudos a pedido desse órgão, são sempre na perspectiva dos professores e dos

alunos, deixando de lado as estratégias de gestão e os desafios que esses profissionais têm vivenciado.

O diretor é um catalisador da eficácia e eficiência, transmutadas na qualidade dos serviços prestados pela escola, este pode inibir ou potencializar a cultura de cooperação, democracia e autonomia na instituição a qual gere, deixando para trás o papel do líder autoritário (Simões, 2022).

Os textos relacionados aos gestores escolares sobre a implementação do FAFC, dirigem-se a esses com os termos “equipas educativas” e “escola”. No Decreto-Lei n.º 55/2018, em seu texto introdutório aconselha a “escola” a “adotar diferentes formas de organização do trabalho escolar, designadamente através da constituição de equipas educativas que permitam rentabilizar o trabalho docente e centrá-lo nos alunos”. O texto segue sem mencionar quais são as tarefas e o poder específicos dos gestores, pois por se tratar de propostas que levam a autonomia da escola, as tarefas e a responsabilização devam ser compartilhadas, embora cada agente saiba a sua função designadas pelos cargos que ocupam.

É viável ressaltar que, embora os decretos específicos do PAFC não enfatizem o papel crucial do gestor para implementação do mesmo, é notável o vínculo indissociável entre o PAFC e a autonomia das escolas, uma vez que a intenção dos projetos é levar ao último. Assim, recorre-se a origem dos decretos que tratam sobre a autonomia das escolas e descentralização da gestão, nomeadamente e sucessivamente, o Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de Fevereiro e o Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio. Foram ações passadas para o preparo a nível organizacional dos gestores para gerir e ultrapassar os desafios impostos que as escolas portuguesas vivenciam atualmente.

1.2 Política e Educação: Mudanças para autonomia das escolas

Em um breve contexto sócio-histórico, com base nos estudos de Lima (2018) pode-se observar que os movimentos curriculares mais notáveis, em Portugal, ocorreram a partir da década de 1970, nessa década e nos anos seguintes, o debate curricular foi intenso, como é natural ocorrer em anos de transformações sociais, políticas e rurais. Na época o foco da escola era o professor, não o aluno, pois se tratava do ensino voltado para o método instrutivo. O então Ministro da Educação, Veiga Simão, com suas ideias inovadoras propôs algumas mudanças como o ensino pré-escolar oficial, alunos ingressantes na escola desde os seis anos de idade, ao invés de sete, um ano

a mais no ensino secundário obrigatório e curso superior de curta duração. Muitos políticos gostaram e aprovaram as ideias, entretanto tudo isso ficou no papel.

O ano é de 1974, ano de euforia e esperança, as autoridades académicas, eleita por Marcelo Caetano, são exoneradas e então forma-se uma comissão de gestão com professores, alunos, funcionários da administração. O sistema de ensino português centraliza-se. Na década de 80 que ocorrem as principais mudanças da educação em Portugal, em 86 é aprovada a Lei de Bases do Sistema Educativo e as conquistas mais significativas foram: a unificação do currículo; oficialização do ensino pré-escolar; incentivo a construção do próprio Projeto Pedagógico pelas escolas; e estabelecimento das funções pedagógicas, o pedagógico passa a ter prioridade sobre o administrativo (Delgado & Martins, 2001).

Na década de 90 as escolas passam a ter autonomia, com responsabilização da gestão, a comunidade passa a fazer parte da elaboração do plano pedagógico. Nos anos 2.000 busca-se o aperfeiçoamento e autorregulação com as avaliações externas, autonomia e flexibilização curricular (Delgado & Martins, 2001).

Com medidas socioeducativas que tem por objetivo a promoção do sucesso escolar ao longo dos 46 anos de Escola democrática, a Educação portuguesa tem tido avanços significativos, embora ainda tenha algumas melhorias e desafios a ultrapassar. O primeiro desafio é a qualificação da população ativa, que ainda não concluiu o ensino secundário, o segundo desafio é o alto índice de reprovação, se comparado com os países da União Europeia, a qual Portugal é membro. Segundo informativos do Secretário de Estado da Educação, Costa (2017), quando cruza-se os dados do insucesso escolar, com os da demografia e com as características socioeconômicas dos alunos afetados pelo insucesso, percebe-se que o insucesso está diretamente relacionado a questão da injustiça social, o nível econômico das famílias e suas qualificações académicas.

Nesse contexto, as promoções nacionais do sucesso escolar, em particular a Autonomia e flexibilidade curricular, foram arquitetadas como metas a resolução do problema de qualidade das aprendizagens e de injustiça social. Desse modo, foram propostas dez medidas contributivas para o plano nacional de sucesso escolar em médio e longo prazo para promover o sucesso de todos, que são (Costa, 2017):

- a. Educação Pré-escolar (universalização de vagas para crianças a partir dos 3 anos);
- b. Programa qualifica (investimento na formação de adultos);

- c. Planos de ação estratégica (autoanálise interna da comunidade em cada escola);
- d. Formação contínua de professores (a relevância da formação, ouvir os professores, forma-los para repassar conhecimento, melhoria no desenvolvimento didático);
- e. Perfil do Aluno (o esperado de um aluno ao final de 12 a 15 anos de escolaridade obrigatória);
- f. Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (reconhecer que a escola que gera um cidadão com diversas competências tem a responsabilidade de formá-lo para os desafios do desenvolvimento sustentável);
- g. Aprendizagens Essenciais (a base comum que todos os alunos devem ter ao final dos ciclos de sua escolaridade, o que nenhum aluno poderá deixar de aprender);
- h. Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (instrumento de possibilidade de desenvolver metodologias diferenciadas, garantir as aprendizagens e a autonomia da Escola, de modo interdisciplinar e gradual);
- i. Modelo de avaliação (provas de aferição para diagnóstico, assim a avaliação externa não será apenas um instrumento de regulação) e;
- j. Educação inclusiva (inclusão em um espaço aprendente, sem elitização).

Nesse sentido, é preciso reconhecer que os alunos possuem habilidades e conhecimentos prévios que não podem ser descartados, mesmo com suas aparentes dificuldades desenvolvem conhecimentos cognitivos e emocionais entre um ciclo e outro. Para um amplo desenvolvimento dos alunos, principalmente aqueles que possuem dificuldades de aprendizagens é preciso diferenciar as práticas, os espaços na sala de aula, as metodologias de ensino (Roldão et. al, 2017).

Aparentemente, o processo legislativo atual em busca da autonomia do currículo deu início por meio dos Decretos-Lei nºs 6 e 7/2001, de 18 de janeiro, com a aprovação da reorganização do ensino básico e revisão curricular do ensino secundário, respetivamente. O objetivo principal dos dois decretos era articular a educação, a formação e a sociedade, prevendo melhorias das aprendizagens, preparo dos alunos para o mercado de trabalho e desenvolvimento de novas práticas de gestão curricular.

Em 2012, por meio do Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho, o cenário mudou com a estabelecida reorganização do currículo dos ensinos básico e secundário, o currículo repensado com conceito conservador como “o conjunto de conteúdos e objetivos que, devidamente articulados, constituem a base da organização do ensino e da avaliação do desempenho dos

alunos, assim como outros princípios orientadores que venham a ser aprovados com o mesmo objetivo`` (artigo 2º do Decreto-Lei nº 139/2012). Só a partir de 2017, com a publicação do Despacho nº 5908/2017, de 5 de Julho, referente a implementação do projeto de autonomia e flexibilidade curricular, foi aberta uma nova janela de oportunidades para a flexibilização curricular, modelo iniciado e esquecido em 2001 (Varela Freitas, 2019, em Fraga e Silva, 2021).

Trindade (2018) lembra que no século XIII a escola era tradicionalista a ponto de ensinar todos os alunos como se fosse um só, sem distinguir suas notáveis e possíveis necessidades de aprendizagens; infelizmente práticas como essa ainda é vivida na realidade de muitas escolas. O autor recorre ao passado para mostrar os avanços que tem sido conquistado ao longo dos anos, na Educação Portuguesa, com o Decreto-Lei nº 55/2018, por exemplo, que tem objetivo de encontrar respostas e caminhos que se adequem aos desafios e exigências do atual cenário social e da Educação, além de transformar as escolas em espaços desafiantes e significativos.

O Decreto-Lei em questão trata-se de um plano político estruturante, o qual se enquadra num conjunto de outros planos e metas para Educação, como o Perfil dos Alunos à saída da escolaridade obrigatória, homologado pelo Despacho nº 6478/2017, de 26 de julho; das Aprendizagens Essenciais, um denominador curricular comum, que visa a garantia das aprendizagens básicas para todos os alunos, nos finais dos ciclos; Estratégias Nacional de Educação para a Cidadania, projeto consoante com a formação de indivíduos que exerçam e reconheçam o seu papel como cidadão; do Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho, o qual diz respeito a Educação Inclusiva na Educação Pré-Escolar e nos Ensinos Básico e Secundário; das novas Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar; do Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar; do programa para o desenvolvimento de competências digitais, Portugal INcoDE.2030, a ser desenvolvido entre os anos de 2017 e 2030; do Decreto-Lei nº 17/2016, de 4 de abril, uma regulamentação do regime de avaliação e certificação das aprendizagens desenvolvidas pelos alunos do Ensino Básico; do atual modelo de avaliação externa das escolas.

No art.º 12 do Decreto-Lei nº 55/2018 sobre Autonomia e Flexibilização Curricular, propõe que as escolas girem de 0% a 25% do total da carga horária semanal por ano de escolaridade, para turmas de início de ciclo (1.º , 5.º, 7.º e/ou 10.º anos), a respeitar os espaços, recursos humanos e materiais. Esse projeto vem como um elo com várias questões a serem resolvidas, entre elas o abandono e retenção escolar, além de fazer movimentar os projetos acima citados, a colaborar com uma Escola inclusiva e autônoma, a qual os alunos e professores não fiquem presos a

interpretações e atividades que não façam sentido e que tem como consequência a falta de estímulo e criatividade, o que faz com que alunos e professores percam o interesse pelo desenvolvimento e aperfeiçoamento de suas aprendizagens (Trindade, 2018).

De certo a escola é uma cultura e se manifesta através desta, seja por processos inconscientes, padrões ou redes de significados simbólicos e desempenho dos atores. Por meio dessas ações a escola como uma organização social, inserida no contexto local, com identidade e cultura própria é capaz de construir um Projeto Educativo, o qual insira oportunidades de crescimento, como a Autonomia e Flexibilização Curricular, tornando-se uma escola culturalmente emponderada e visivelmente atraente para os seus frequentadores (Cohen e Fradique, 2018).

Os descritores abaixo citados enumeram as diversas competências que os alunos devem possuir na saída da escolaridade obrigatória, que podem ser desenvolvidos através das disciplinas ou por projetos interdisciplinares, o imprescindível é que a equipa gestora com os professores criem condições para que os alunos trabalhem e desenvolvam essas habilidades, passando por desafios e tornando-se competentes nos conhecimentos que seguem: (1) às Linguagens e Textos; (2) à Informação e Comunicação; (3) ao Pensamento Crítico e Pensamento Criativo; (4) ao Raciocínio e Resolução de Problemas; (5) ao Saber Científico, Técnico e Tecnológico; (6) ao Relacionamento Interpessoal; (7) ao Desenvolvimento Pessoal e Autonomia; (8) ao Bem-estar, Saúde e Ambiente; (9) à Sensibilidade Estética e Artística e (10) à Consciência e Domínio do Corpo. Essas competências² fazem parte do “Perfil dos alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (Despacho n.º 6478/2017).

1.2.1 A Gestão do Currículo nas Escolas Portuguesas

Apesar dos conflitos e tensões provocados por discussões e definições de currículo, este é um documento orientador para as aprendizagens dos alunos. Ao escolher os conteúdos as escolas buscam um caminho tradicionalmente enciclopédico, ineficaz a produção do conhecimento efetivo, e ignora o significado social e político que o currículo escolar possui. Segundo Almeida & Roldão (2018) as escolas podem estruturar os conteúdos do currículo prescrito sem precisar seguir um caminho enciclopédico e árido, ao privilegiar dimensões estruturantes e significativas de cada

²https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

área do conhecimento; promover o equilíbrio entre saberes funcionais e os científico-culturais; aderir metodologias que busquem construir conhecimentos; e interpretar os resultados sem valorizar unicamente as classificações. São medidas que possibilitam um ou vários percursos para se chegar às aprendizagens essenciais, uma vez que deve-se considerar que há vários caminhos para se alcançar o conhecimento.

Em Portugal as políticas educativas retornam com conceito iniciado e discutido desde os anos de 1990, o termo mencionado por Almeida & Roldão (2018) como “emagrecimento curricular”, isso não significa que os alunos irão deixar de aprender, pelo contrário, o termo em questão refere-se ao ato de reestruturação do currículo, havendo uma valorização das aprendizagens essenciais comum, um equilíbrio na formação e perfil dos alunos na saída da escolaridade obrigatória.

Caso os professores considerem o conceito de currículo e o giram durante um ano letivo como um aglomerado de conteúdo que podem ser “descarregados” nas mentes dos alunos em ordem cronológica, ou até mesmo um roteiro a ser seguido com intuito de alcançar objetivos ao final de um semestre, ano e ciclo, se este for o entendimento do documento, Pacheco (2014) diz que os professores estão presos a conceitos enciclopédico, que tem a função apenas de transmitir conteúdos, metodologia que nos anos 70 denominava-se de Método Instrutivo, o qual toda a atenção era voltada para o professor, a preocupação era o seguimento do conteúdo a ser cumprido.

Sabe-se que a prática do Método Instrutivo ainda existe entre as quatro paredes das salas de aulas, entretanto é preciso, sem demagogia, refletir sobre a prática docente, sobre o que estão a fazer, como estão fazendo e se estão de facto a fazer a diferença na comunidade, na escola, e principalmente, na formação dos alunos. É para eles e por eles que quem acredita na Educação como o principal transformador social segue sem se opor as mudanças que acompanham a nova escola. Freire (1987) defende a escola e acredita que sua maior missão é ensinar o aluno a “ler o mundo” para poder transformá-lo, portanto, deve-se considerar que a sociedade muda e com ela a escola, o currículo, a gestão do currículo, desse modo, considera-se-a o professor como o maior agente transformador, uma vez que este é o maior responsável pelas ações a serem executadas enquanto “administradores” curriculares.

De acordo com Almeida & Roldão (2018, p. 7) “podemos dizer que currículo escolar é – em qualquer circunstância – o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente

necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar`. As autoras concordam que o termo Gestão Curricular sempre existiu, mas agora se vê com maior clareza a necessidade de adequar a sociedade que vive em constante mudança, então pode-se afirmar que a gestão do currículo trata-se de ação, a ação de “decidir o que ensinar e porquê, como, quando, com que prioridades, com que meios, com que organização, com que resultados” (Almeida & Roldão, 2018, p. 9). Já Pacheco (2018), diz que currículo é uma multiplicidade de saberes, pode ser também a aprendizagem, estudada nas suas mais diversas perspectivas.

A elaboração do currículo é uma recontextualização pedagógica inserida no discurso pedagógico, que tem influência dos campos da economia e política, muitas vezes é uma reprodução dos manuais escolares, dos autores pedagógicos e das interpretações que se faz dos documentos curriculares pela equipa pedagógica. Nas últimas décadas, algumas mudanças essenciais foram feitas no currículo escolar, tais como (Almeida & Roldão, 2018):

- Ampliação do tempo de permanência em formação escolar;
- Heterogeneidade com base na formação das sociedades sob o ponto de vista étnico, cultural e linguístico, principalmente;
- Alargamento do ensino para mais pessoas e para todas as classes sociais;
- Após a massificação do ensino, veio o reconhecimento da necessidade da alfabetização efetiva;
- Formação dos professores a partir da realidade na sala de aula e gestão do currículo;
- Autonomia, flexibilização e gestão curricular por responsabilidade das escolas.

Mesmo com as mudanças citadas, Almeida e Roldão (2018) acreditam que estas não são suficientes, pois as principais dificuldades da escola atual e do insucesso escolar estão diretamente relacionadas com o modo com que as escolas vêm por organizar e gerir o currículo. Apesar das mudanças da sociedade, do perfil do aluno, de haver novas exigências no mercado de trabalho, o modelo de currículo continua a ser perpetuado por décadas. As autoras sugerem um sistema administrativo do currículo com diferentes focos (tabela 2), de modo a garantir as aprendizagens essenciais dos alunos e a autonomia das escolas, embora algumas sugestões sejam suscetíveis a serem desenvolvidas de acordo com a realidade e possibilidades de cada escola e grupo de professores.

Tabela 2: *Sistemas de administração do currículo com diferentes focos (Almeida & Roldão, 2018, p.16)*

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

Alves & Machado, (2014) propõem soluções mais concretas, um processo de “desarrumação” e reorganização escolar baseados em novas conceções organizativas, são ações que julgam implicar direta e imediatamente nas condições de ensino-aprendizagem, com foco principal no currículo, os autores pressupõem:

- Autonomia organizacional escolar na flexibilidade do currículo, organização pedagógica e na distribuição do corpo docente e discente;
- Dinâmica de organização flexível ao (re)agrupar e (re)distribuir os alunos, intensificando uma interação eficaz entre aluno-professor-aluno;
- Gestão direcionada e focada no acompanhamento e apoio aos alunos, de acordo com as suas necessidades e avanços, incentivando-os desenvolver hábitos e métodos de trabalho, autoestima e autonomia de aprendizagem;
- Equipas docente, com sua própria identidade, com acompanhamento das gerações escolares ao longo de todo o ciclo de estudos e a responsabilidade de conduzi-los à conclusão de ciclos;

- Parceria e corresponsabilidade entre a comunidade escolar, com maior estreitamento e regularidade de contacto com as famílias e com as próprias associações de pais e autarquias, no âmbito do acompanhamento e evolução da vida escolar dos alunos e das mudanças que o próprio processo de reorganização exige;
- Comunhão entre escolas e grupos de professores, tendo em vista a harmonização e articulação de aferição de critérios e metodologias de trabalho, uma maior coesão profissional e o complemento de ações reguladoras.

Ao longo das décadas vêm-se discutido soluções para sistemas de ensinos estagnados, que baseiam suas melhorias em provas de aferições ou comparações com médias nacionais, sem levar em conta o valor acrescentado ao sucesso dos alunos. Segundo Nóvoa (1999) as escolas têm de adquirir uma grande mobilidade e flexibilidade, incompatível com a inércia burocrática e administrativa que as tem caracterizado, a inovação do sistema educativo passa pela descentralização do ensino e investimento das escolas como lugares de formação.

Em junho de 2019 foi publicada a Portaria n.º 181/2019, uma oportunidade para as escolas apresentarem planos de inovação curricular, com gestão reforçada das matrizes do currículo. Esta Portaria vai além dos 25% da carga horária flexível já prevista para todas as escolas no Decreto-Lei n.º 55/2018, legislação tema desta pesquisa. Nessa portaria o governo estabelece diretrizes para gestão do currículo por ciclos, formação singular de turmas e calendarização específica das atividades de avaliação concisa, de âmbito curricular e pedagógico, com pretensão de alcançar o sucesso e à inclusão de todos os alunos; permite dar continuidade ao trabalho iniciado pelas sete escolas portuguesas que acolheram o Projeto-Piloto de Inovação Pedagógica (PPIP), reconhecendo a capacidade destas escolas e deste projeto, na elaboração e execução de soluções inovadoras que permitem a diminuição significativa do abandono e do insucesso escolar. Para além disso, integra o enquadramento para a nova etapa de acordos de autonomia, vista a necessidade da conformidade à propagação da autonomia e flexibilidade curricular. No mesmo momento a portaria estabelece a partida para o trabalho que está a ser desenvolvido na preparação da próxima fase das escolas TEIP — Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, que precisam de aprofundamento do trabalho de natureza curricular. Os projetos apresentados serão acompanhados e avaliados pela equipa de coordenação nacional de autonomia e flexibilidade curricular, devendo este processo integrar instrumentos de monitorização e avaliação da qualidade e impacto dos planos de inovação desenvolvidos (DGE, 2019).

1.3 Modelo de Organização como Sistema de Aprendizagem

Sucesso escolar nos remete a variados enunciados, Azevedo (2011) define como aquilo que se mede em exames externos e em provas de avaliação; quantidade de crianças e jovens que transitam de ano e de ciclo de estudos; em resultado de um processo de ensino e aprendizagem que proporciona as aprendizagens e a aquisição de saberes que estão consignados; em dinâmica escolar que implica todos os seus protagonistas principais: professores, alunos, pais e escola, e que se ocupa da criação de condições de aprendizagem eficaz por parte de cada um e de todos os alunos.

Ao narrar a História da Educação, Nóvoa (2005) lembra que no século XVIII o ensino individual já não era prática comum, pois este há pouco tinha sido substituído pelo ensino simultâneo, o qual segue até hoje, o lecionar a muitos discípulos ao mesmo tempo, como se fosse a um só.

“O modo de ensino mútuo traz com ele a ilusão de uma mudança radical na educação das crianças e, também, dos adultos. Ele promete responder às necessidades de expansão da instrução pública, propondo-se ensinar o maior número de alunos no menor tempo possível. A “solução mágica” assenta num processo de racionalização que impõe uma pedagogia geométrica, através da organização do espaço, da disposição dos alunos, da graduação dos estudos e das modalidades de transmissão dos conteúdos” (Nóvoa, 2005, p.29).

Para Bolívar (2003) uma escola com aprendizagem real é uma organização onde todos aprendem, é o que o autor nomeia de “Aprendizagem Organizacional”, esta aprendizagem é possível através de planeamento e ações enumeradas no quadro a seguir:

Tabela 3: Modelo de Organização como Sistema de Aprendizagem (Leithwood, Janizi e Steibach, 1995:241 em Bolívar, 2003, p. 96 – 97).

Modelo de Organização como Sistema de Aprendizagem	
Visão e missão dos centros de escola	<ul style="list-style-type: none">- Clara e acessível para a maioria dos docentes;- Partilhada pela maioria;- Percebida como significativa para a maioria;- Presente nas discussões e tomada de decisões.
Cultura Escolar	<ul style="list-style-type: none">- Colaborativa;- Crenças partilhadas e sua importância para o desenvolvimento profissional contínuo;- Normas de apoio mútuo;- Atitudes para manter intercâmbio francos e sinceros com os colegas;- Apoio às decisões arriscadas;- Estímulos para uma discussão aberta, relativa às dificuldades;- Partilha de êxitos;- Valorização de todos os alunos segundo as suas necessidades;- Compromisso na ajuda aos alunos.
Estrutura da Organização Escolar	<ul style="list-style-type: none">- Processos de tomada de decisões abertos e completos;- Distribuição da tomada de decisões pelos órgãos colegiais;- Decisões por consenso;- Pequena dimensão da escola;

	<ul style="list-style-type: none"> - Organização do trabalho em equipas; - Reuniões breves (semanais) de planificação; - Reuniões frequentes para solucionar problemas entre grupos de professores; - Tempo dedicado regularmente ao desenvolvimento profissional na escola; - Organização de espaços físicos para o trabalho em equipa; - Liberdade para experimentar novas estratégias nas próprias classes; - Períodos comuns de tempo para os professores trabalharem juntos; - Distribuição dos professores pelos diversos departamentos.
Estratégias da Escola	<ul style="list-style-type: none"> - Emprego de uma estratégia sistemática para implicar alunos, pais e professores nas finalidades da escola; - Apoio em planos para o desenvolvimento institucional; - Apoio em planos para o desenvolvimento individual; - Estabelecimento de um número restrito e manipulável de prioridades para a ação; - Autorrevisão periódica das metas e das prioridades da escola; - Fomento da observação mútua das classes; - Processos bem desenhados para pôr em prática iniciativas de programas específicos, assim como para assegurar a sua consecução e avaliação.
Política e recursos	<ul style="list-style-type: none"> - Recursos suficientes para apoiar o necessário desenvolvimento profissional; - Observação das aulas pelos colegas como recurso para o desenvolvimento profissional; - Disponibilidade de uma biblioteca profissional com intercâmbio entre professores; - Disponibilidade de recursos curriculares e de computadores; - Acesso à assistência técnica para implementar novas práticas.

Como é possível observar, ninguém faz a mudança Escolar sozinho, as parcerias estão presentes em cada estratégia defendida por Bolívar (2003). Este autor lembra que partilhar experiências é sinónimo de construção de conhecimento, a partir do que ele chama de “memória coletiva institucional”, são os conhecimentos e as experiências partilhadas para alcançar os objetivos de aprendizagens.

De acordo com Perrenoud (2003) a ideia de sucesso escolar é percebida em dois sentidos, o primeiro é associado ao desempenho do aluno, este quando é de excelência é aquele que possui êxito e progride nos estudos/escolaridade, o segundo sentido é o que se espera é que o sucesso esteja relacionado com escolas que tenham um bom desempenho em avaliações externas, quando na verdade essa avaliação depende de vários factores. O autor discute se há relação entre esses “níveis de sucesso” que superam as expectativas da comunidade escolar, em resposta a própria reflexão, Perrenoud (2003) afirma que sim, há relação entre um aluno com bom desempenho e uma escola bem avaliada, pois “não se poderia imaginar um estabelecimento que obtenha êxito enquanto a maioria de seus alunos fracassam”.

Perrenoud (2003) alerta que um bom estabelecimento não pode se definir em função do número de bons alunos que possui, pois há estabelecimentos de ensino que rejeitam os alunos com dificuldades, em vez de orientá-los; não se pode compensar graves fracassos individuais com

êxitos brilhantes, para além disso, não se deve comparar alunos ou escolas, o sucesso de cada um depende de factores emocionais, social, urbano, familiar, entre outros.

Há várias condições que podem levar ao sucesso da escola e dos alunos, porém o sucesso terá sentido se articulado a uma limitação dos objetivos, demográfica e coletiva, deixando um espaço considerável para a diversidade cultural, pontuação necessária para uma escola globalizada e multicultural (Perrenoud, 2003).

Ao finalizar o seu texto/ideia, Perrenoud (2003, p. 20) faz as seguintes afirmações acerca do sucesso escolar: o sucesso escolar nada mais é do que um julgamento que cada instituição faz a partir do seu interesse, portanto, sucesso e fracasso escolar é uma construção social, que cada instituição tem o seu "ideal" de sucesso, de acordo com os objetivos que buscam alcançar.

As ideias propostas e defendidas por Perrenoud (2003) estão em consonância com o ideal de uma escola aprendente defendida por Bolívar (2003). De acordo com este autor "a organização, como conjunto, aprende a partir da sua própria história e memória como instituição" (Bolívar, 2003, p. 81). Este afirma que não se pode esperar melhorias nas aprendizagens por "via de uma mudança dirigida", tampouco de orientações unicamente externas, cada comunidade possui a sua realidade, há diversos factores para as aprendizagens dos alunos tornarem-se reais, desse modo, não se pode avançar limitando-se em realidades de outras escolas, elas também percorrem os seus percursos.

Bolívar (2003, p. 81) vai além quando afirma que em uma instituição, o conhecimento "produzido" não limita-se aos alunos; os professores e equipa gestora aprendem e qualificam-se de forma teórica, quando discutem questões e suas possíveis soluções e na prática, ao "dar vida" ao que foi planeado, discutido e elaborado (aulas, projetos...).

Trindade (2018) considera que o alargamento e massificação da Escola, no século XXI, trouxe resultados positivos para a Educação portuguesa. As retenções e abandono escolar diminuíram ao longo dos anos, enquanto o desempenho dos alunos portugueses em provas internacionais tiveram avanços consideráveis.

"O que se pode concluir é que nas escolas portuguesas se têm vindo a desenvolver respostas institucionais, curriculares e pedagógicas que lhes permitem ser mais eficientes perante os desafios de natureza social, económica e cultural com que são confrontadas pelos alunos que as frequentam, ainda que continue a prevalecer uma racionalidade educativa que impede o desenvolvimento de projetos de educação escolar capazes de suscitar aprendizagens mais sólidas e adequadas aos desafios e exigências do mundo e da sociedade em que vivemos (Trindade, 2018, p. 12)".

Já Nóvoa (2005) acredita que a Educação Portuguesa só terá avanços significativos quando houver investimento na educação científica, de cultura histórica, na formação profissional ou da aprendizagem ao longo da vida. O autor mostra-se pessimista ao sucesso do ensino nas escolas portuguesas, pois segundo ele há questões estruturais como qualificações escolares da população, níveis de insucesso e de abandono escolar. Segundo Nóvoa, só é possível uma real mudança dentro da escola quando houver ações políticas, de contrário a Educação ficará sempre a espera de um “milagre”.

1.3.1 Os Impactos dos Projetos Interdisciplinares nas Escolas

Um dos desafios da Escola são as tensões do currículo, uma vez que nem tudo que está escrito no Plano Pedagógico é o que de fato se cumpre na sala de aula, seja por adequação do mesmo a realidade da escola ou por outro motivo. A prática do currículo (Young e Whitty, 1977, em Trindade, 2018) diz respeito ao modo como este é interpretado a partir do currículo prescrito e só então é que se decide o que vai aprender e como se vai aprender.

A organização do currículo é uma concretização das intenções do que se pretende trabalhar durante o ano letivo, esse esqueleto é estruturado por meio do Plano Pedagógico (P.P), todavia, segundo Pacheco (2014) há três manifestações do currículo, que são o currículo “Formal”, estabelecido pelo sistema de ensino, manifestado em diretrizes curriculares, nos objetivos e nos conteúdos das disciplinas; o “Real”, aquele que de facto ocorre na sala de aula em decorrência do P.P, bem como o que sai das ideias dos professores e da interpretação que fazem do currículo formal; e o “Oculto” as influências que afetam o aprendizado dos alunos e o trabalho do professor, são provenientes da experiência cultural e de valores e significados trazidos do meio social de origem.

Ao reconhecer a interculturalidade na escola o desafio é propiciar aos alunos, formas diversificadas de aprendizagens, pois deve-se considerar que a realidade, a visão que um aluno tem sobre uma dada situação não é a mesma que o outro. O currículo comum, sim, deve ser respeitado, uma vez que a aprendizagem é indiscutivelmente direito de todos, mas o modo que o conhecimento será transmitido é escolha do professor, e este pode dar uma maior significação ou não ao conteúdo transmitido. É com essa análise que Trindade (2018, cita Lenoir, 2015) vê a necessidade de valorizar a relação entre cognição, cultura e ação, ao ter em conta que nenhuma

aprendizagem está desvinculada de uma ação, para que problemas sejam apreendidos e enfrentados, é preciso recorrer a diferentes saberes disciplinares.

O conceito de trabalhar a interdisciplinaridade na sala de aula, trata-se da ação de estratégias de instrumentalização, uma “costura” entre os saberes e as disciplinas. Pode-se definir ações interdisciplinares como o ato de trabalhar dois ou mais conhecimentos/conteúdos de maneira complementares e significativos.

Trindade (2018) define projeto interdisciplinar como atividades que deixam de ser pensadas em torno de conteúdos programáticos para ser abordadas em função de problemas e de questões relevantes que, sem deixar de lado os conteúdos, permitam que estes estejam tratados de forma contextualizada e intencional.

Os projetos interdisciplinares costumam nascer a partir de uma problemática, onde a comunidade educativa ou os professores e alunos unem-se através dessa ferramenta para transformá-la em soluções no processo de aprendizagens concretas, não se trata de uma junção de conteúdos para facilitar o trabalho dos atores escolares, mas sim procedimentos e flexibilização dos conteúdos para que os alunos apropriem-se dos conhecimentos em questão e desenvolvam competências instrumentais, comunicativas, cognitivas, relacionais/sociais, tecnológicas, metacognitivas... (Trindade, 2018).

A execução de um projeto interdisciplinar, de acordo com Lenoir (2015, em Trindade, 2018, p. 25) sugere um conjunto de parâmetros e análise das abordagens a serem utilizadas: a função de cada disciplina escolar no currículo; “os objetos de saber que poderão ser objeto de um processamento interdisciplinar”; as performances de aprendizagens utilizadas e o seu potencial complementar e de conexão.

Para Trindade (2018) os projetos interdisciplinares só farão sentido se concretizarem os desafios e potencializarem as aprendizagens no processo de formação, do seguinte modo: que haja uma ampliação das aprendizagens de cada disciplina trabalhada; que resulte em aprendizagens complementares e que essa articulação possa fazer sentido e justifiquem as suas ações, além de exponenciar as informações e os procedimentos oferecidos; o tempo de ser otimizado, de modo que os temas trabalhados não repitam-se e que se evite atividades redundantes.

Cosme (2018a) defende que as abordagens interdisciplinares são da ordem dos meios e não dos fins, para não correr o risco dos projetos se justaporem aos conteúdos de disciplinas a partir de temas integradores, sem que exista uma razão explicável para a articulação que se exerce entre esses conteúdos. A maior preocupação de quem se dispõe a participar do desenvolvimento e execução de projetos interdisciplinares deve ser a autenticidade e o sentido de articulação entre os conteúdos, pois essa abordagem deve contribuir para exponenciar as aprendizagens. Esse autor enfatiza que os projetos interdisciplinares devem otimizar os procedimentos ou rentabilizar o tempo de modo a evitar redundância de conteúdos e atividades.

1.4 Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC)

No âmbito da Educação portuguesa, foi autorizada em regime de experiência pedagógica, a implementação do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular dos ensinos básico e secundário, no ano letivo de 2017-2018, por meio do Despacho n.º 5908/2017, de 5 de Julho. De acordo com a Direção-Geral de Educação este projeto cinge os estabelecimentos de ensino da rede pública e privada, cujas equipas de direção, administração e gestão evidenciam interesse na implementação do mesmo, com objetivo de promover aprendizagens condutoras de desenvolvimento de competências ao nível mais elevado, de modo a permitir a gestão do currículo com flexibilidade e contextualização, para além de reconhecer que “o exercício efetivo de autonomia em educação só é plenamente garantido se o objeto dessa autonomia for o currículo, assumindo a centralidade das escolas, dos seus alunos e professores” (DGE, 2017).

As orientações contidas no Despacho nº 5908/2017 era que as escolas que tivessem interesse em aderir o PAFC se manifestassem, neste caso seria uma experiência pedagógica a ser desenvolvida por meio de um projeto piloto, não obrigatória. A princípio participaram do PAFC 4 escolas portuguesas no estrangeiro, 10 escolas/colégios na Região Autónoma da Madeira, 7 escolas/colégios na Região Autónoma dos Açores, 11 agrupamentos de escolas/escolas na Região do Algarve, 12 agrupamentos de escolas/escolas no Alentejo, 84 agrupamentos de escolas/escolas/colégios/academia de música/centro de estudo/externato/instituto de educação/jardim de infância na Região de Lisboa e Vale do Tejo, 67 agrupamentos de escolas/escolas/externatos/colégios/conservatório/didáxis/centro de educação no norte do país e na Região Centro 40 escolas/colégios/conservatório/instituto de educação e agrupamentos de escolas, num total de 235 instituições (Silva, 2022).

O acompanhamento e monitorização do PAFC foram feitos por equipas centrais (coordenadora e técnica), por equipas regionais, formadas por membros do Ministério da Educação, e Conselho consultivo, constituído por profissionais reconhecidos no cenário educativo (Fraga e Silva, 2021).

Em 6 de julho de 2018, fim do período experimental, foi publicado o Decreto-Lei nº 55/2018 com intuito de ampliar e institucionalizar o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular. A partir deste momento os professores ponderam todos os pontos do projeto, os desafios, objetivos, implicações e de certo, a responsabilização de algo que exigirá até 25% da carga horária semanal, que complementarará outros saberes de aprendizagens significativas (Decreto-Lei nº 55/2018).

O governo português depois de um período de auscultação e recolha de dados, junto da comunidade educativa identificou três problemas centrais do sistema educativo do país: falta de autonomia das escolas, amplificação dos programas e a exígua horizontalidade do currículo, esses dados foram exibidos pela DGE (2017) em Apresentação dos princípios e pressupostos para o Projeto - Autonomia e Flexibilidade - Plano de Acompanhamento e Monitorização, em um ano que se planeava mudanças (Roldão, et. al, 2019, p. 43). Para a resolução dos problemas acima citados, o governo introduziu as novas políticas da autonomia e flexibilidade curricular, comprometendo-se a reorientar o currículo dos Ensinos Básico e Secundário, ao assegurar a gestão do currículo de modo flexível e contextualizado.

Na altura o governo reconheceu que a execução efetiva da autonomia das escolas só é de facto garantida se o objeto dessa autonomia for o currículo. O redirecionamento do currículo dos Ensinos Básico e Secundário requer a construção de um Referencial Curricular constituído pelo Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória (PA) e pelas Aprendizagens Essenciais (AE), articuladas entre si no plano horizontal e vertical (Roldão, et. al, 2019, p. 44).

O certo é que toda mudança gera dúvida, anseios e desconforto, é sabido que na Educação as transformações exigem paciência, pois os resultados são sempre a médio e longo prazo, sendo assim corre-se o risco de investir tempo, formação e dedicação a projetos que futuramente não surtirão efeitos e/ou resultados esperados, embora toda experiência evolua para uma aprendizagem. Portanto a persistência e confiança no trabalho desenvolverá um histórico de aprendizagens e vivências para cada escola, que saberá de melhor forma como conduzir os projetos de acordo com a sua realidade (Braga, et. al, 2017).

No século XXI as crianças são relacionadas à evolução tecnológica, humana e ao mercado de trabalho. Fala-se das novas profissões, habilidades empreendedoras e autonomia que os jovens devem desenvolver enquanto estudantes, desse modo é preciso refletir se a Escola está a fazer o seu papel como desenvolvedora de novas e futuras potencialidades ou ainda existe com o olhar e ações tradicionalistas, repassadoras de saberes, de modo seletista, a qual desmotiva os professores, e distanciam-se os alunos, principalmente aqueles com dificuldades de aprendizagem. “Cabe à Escola preparar os jovens para empregos que ainda não foram criados, para tecnologias que não foram ainda inventadas, para os ajudar a estar preparados para resolver problemas que ainda não foram antecipados (Costa et. al, 2018 em Cohen e Fradique, 2018, p. 10)”.`.

Nesse sentido, a Escola do século XXI, como uma escola de compromissos devem assumir as responsabilidades de (Cohen e Fradique, 2018):

- Garantir que todos os alunos aprendam, desenvolva-se como futuros empreendedores, formem-se indivíduos críticos, ativos e dinâmicos;
- Preparar crianças e jovens cooperativos e participativos em todas as relações;
- Desenvolver capacidade de colocar-se em situações diversas e de resolver problemas complexos.

De acordo com Cohen e Fradique (2018, p. 11) “questões relacionadas com identidade e segurança, sustentabilidade, interculturalidade, inovação e criatividade estão na ordem do dia, pelo que a Escola deve assumir-se enquanto espaço de permanente reconfiguração, no sentido de proporcionar desenvolvimento de competências (...)”.

Ao perceber as mudanças que se fazem necessárias na Educação que o Ministério desse órgão elaborou um documento de apoio, com a intenção de produzir Educação de qualidade, o qual diz sobre o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória – PA (Decreto-Lei nº 55/2018, artigo 3º). A intenção do documento é possibilitar que as escolas tenham parâmetros para seguir, respeitando a diversidade e o perfil dos alunos frequentadores, assumir e adequar às mudanças do projeto educativo com seguimento em três elementos fundamentais – responsabilidade, confiança e autonomia. Nesse contexto, no artigo 12º, ponto 1, fica definido que o PAFC ocupará o máximo de 25% da carga horária semanal aplicadas as matrizes com organização semanal e da carga horária total das componentes sociocultural e científica previstas para o ciclo de formação.

O mesmo artigo deixa a livre a possibilidade de as escolas encontrarem as opções curriculares mais adequadas ao Projeto Educativo de Escola, aos contextos específicos de acordo com as necessidades dos alunos. No artigo 12º, ponto 3, há exceção de gestão superior a 25% , enquadrado em escolas com matrizes curriculares-base, para o “desenvolvimento de planos de inovação curricular, pedagógica ou de outros domínios”, no ano letivo 2020/2021, encontraram-se abrangidas no plano de inovação curricular 811 Unidades Orgânicas, de acordo com relatório PAFC, 2021.

Este Decreto-Lei estabelece os princípios e finalidades do currículo dos ensinos básico e secundário, com o intuito de ao final de cada ciclo, todos os alunos alcancem as aprendizagens e competências definidas pelo P.A, como pode ser visto na tabela a seguir.

Tabela 4: Decreto-Lei nº 55/2018 – Princípios subjacentes à conceção do currículo (Cohen e Fradique, 2018, p. 14 - 15).

Princípio	Propósito – Gestão
Acesso ao currículo por todos os alunos na condição de igualdade.	*Pressupor que todos têm condições para as aprendizagens.
Coerência e sequência das aprendizagens.	*Valorizar as articulações vertical e horizontal do currículo.
Reorganização do percurso escolar dos alunos.	*Reconhecer e valorizar o aluno enquanto agente responsável pela construção do seu próprio processo de formação.
Flexibilidade no plano de estudos dos alunos do ensino secundário.	
Assumir projetos e atividades desenvolvidos na comunidade escolar como parte integrante do currículo.	*Valorizar os caminhos percorridos pelo aluno como parte integrante do currículo aprendido.
Viabilidade de um percurso próprio pelos alunos do ensino secundário.	*Plano de estudo alinhado com os interesses dos alunos
Engrandecimento do currículo.	*Como oferta complementar a criação de novas disciplinas no currículo. *Oferta a diversos domínios artísticos. *O componente curricular Cidadania e *Desenvolvimento ofertado a todos os alunos. *Disciplina de Português não materna ofertado para alunos oriundos de outras línguas, assim como de *Português Língua Segunda para alunos deficientes auditivos. *Fomento de aprendizagens no âmbito da disciplina de Tecnologias de Informação e Comunicação.
Estimulo de momentos de apoio à aprendizagem dos alunos.	Organizar os alunos em grupos de trabalho afim de: i. adquirir, desenvolver e consolidar as aprendizagens específicas; ii. apoiar às aprendizagens; iii. desenvolver trabalhos de forma autónoma, com relações, mediadas pelos professores; Implementação de tutoriais: *Através do Serviço de Psicologia e Orientação, promoção de ações de orientação escolar e profissional. *Desenvolver ações de apoio a evolução

	e ao desenvolvimento pessoal e social dos alunos, na busca igualitária da promoção da saúde e a prevenção de comportamento de risco.
No ensino básico, oferecimento de Atividades de natureza lúdica, formativa e cultural, para Enriquecimento Curricular (AEC).	*Todas as vertentes do currículo a serem abordadas para o desenvolvimento integral do aluno, além do ambiente das salas de aulas, uma articulação das atividades curriculares com as Atividades de Enriquecimento Curricular.

No artigo 6º do Decreto-Lei nº 55/2018 os princípios e propósitos são voltados para aprender a aprender, a criação e a valorização das aprendizagens iniciais dos alunos, com o objetivo e criar condições básicas e necessárias para vossas evoluções cognitivas, com almejo na autonomia das aprendizagens e das organizações educativas, bem como a formação contínua dos docentes e discentes.

No artigo 19º, ponto 2, do mesmo decreto, encontra opções e sugestões para os professores acionarem quando houver a necessidade de desenvolver projetos interdisciplinares, esses projetos poderão ser desenvolvidos em função de (Cosme, 2018a):

- a. Os projetos interdisciplinares são combinações de componentes curriculares ou áreas de disciplinas, esses promovem tempos de trabalho com partilha de horário entre diferentes disciplinas;
- b. ao longo do ano letivo pode ser alternado trabalho disciplinar com trabalho multidisciplinar, de forma colaborativa;
- c. os trabalhos práticos ou experimental podem ser desenvolvidos a partir dos desdobramentos de turmas ou outra organização;
- d. os projetos na escola podem ser definidos e divididos em horários semanais, ou outros momentos que melhor adequem-se a realidade de cada escola;
- e. é preciso organizar o funcionamento das disciplinas em períodos trimestrais, semestrais ou outro que se adeque a cada realidade.

Cosme (2018a, p. 86 - 87) ao fazer uma análise e reflexão sobre a Autonomia e Flexibilidade Curricular, em Propostas e Estratégias de Ação, questiona-se sobre o ato de avaliar, a autora acredita que avaliação tendo como referência os pressupostos do PAFC deixa de ter um objetivo final, ela deve ser pensada diferente, as tensões não devem se sobrepôr, a partida trata-se de momentos de reflexões, adaptações, melhorias. Avaliação neste momento deixa de ser um ponto

de tensão e passa a ser um processo. Cosme deixa claro que não defende o fim dos exames, estes são importantes e se fazem necessário, “não são os exames, contudo, que importa discutir, mas o modo como estes podem condicionar quer os projetos de educação escolar quer os projetos de avaliação subsequente”.

Lima (2020, p. 178) revela não compreender a permanência dos exames nacionais, o chama de afronta a tão desejada flexibilidade curricular para uma escola autónoma e democrática. Diz ainda que os exames remetem a “discursos do mérito e da excelência, da competitividade e da emulação”.

Cosme (2018a, p. 87) em congruência com o Despacho nº 6478/2017, que diz respeito ao Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, fala que a avaliação em consonância com o FAFC não pode ser um projeto circunscrito à utilização de testes, a partir deste despacho é obrigatório o alargamento de instrumentos avaliativos, uma vez que o papel da escola é desenvolver “competências, e se entende que estas pressupõem conhecimentos, capacidades e atitudes”.

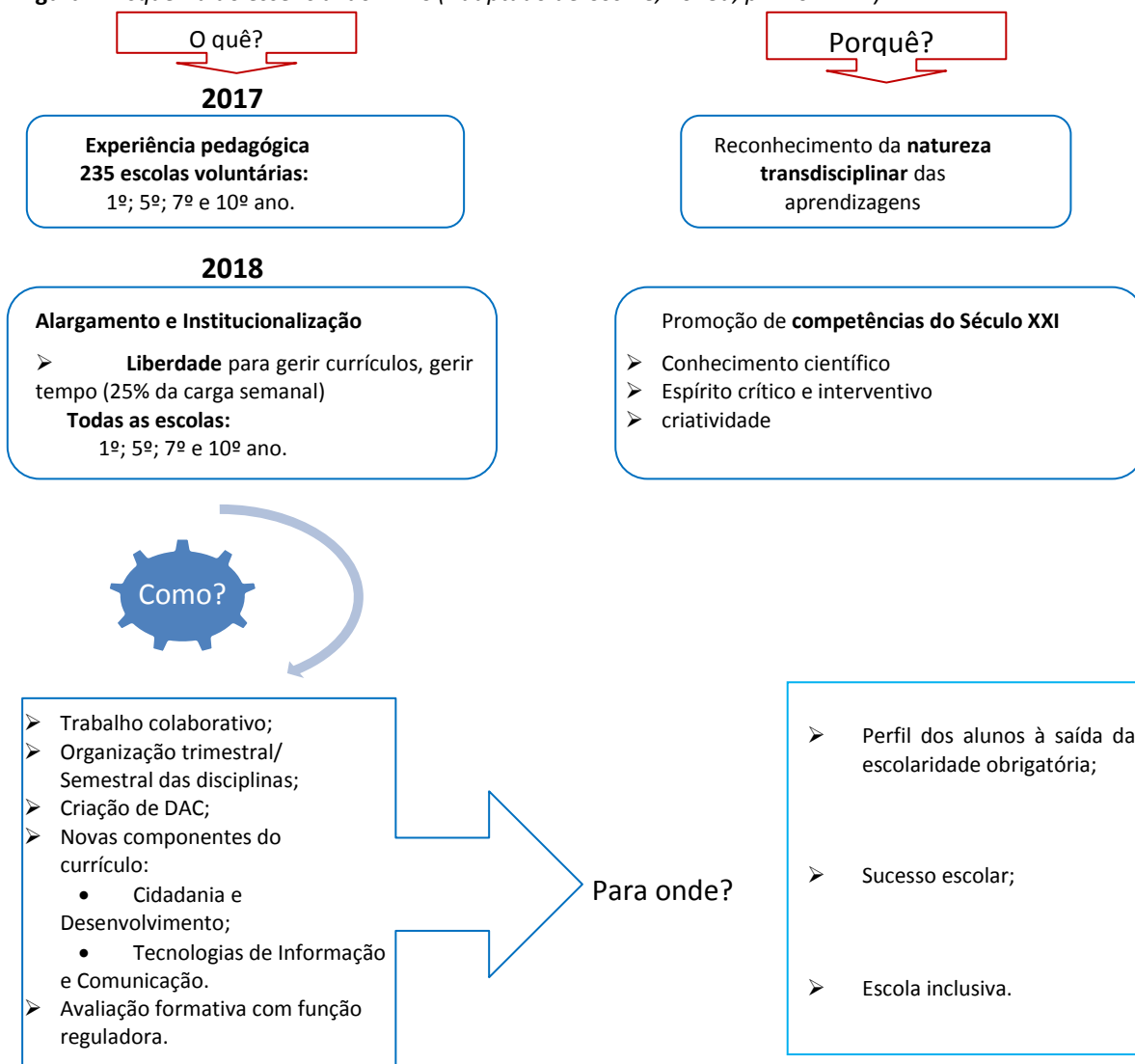
A dinâmica e cooperação entre os professores no domínio do desenvolvimento dos Projetos de Autonomia e Flexibilização Curricular também é discutida por Cosme (2018a, p. 101), um dos motivos da autora defender essa boa relação é porque “a cooperação entre professores tornou-se num tema prioritário dado a importância que se passou a atribuir às decisões curriculares contextualizadas e flexíveis e, neste âmbito, aos projetos de natureza interdisciplinar”. Que consoa com Roldão, Almeida & Barcelos (2019, p. 43), ao afirmar que “os professores ao colaborarem no desenvolvimento do currículo adquirem/aperfeiçoam competências, conhecimentos e uma compreensão operacional compartilhada da reforma curricular que pode tornar a implementação mais efetiva”. As autoras concordam que através dos PAFC, na Educação das Escolas portuguesas, é a primeira vez que introduzem diretamente as Associações de professores no campo da recontextualização oficial, embora a prática de coadjuvação já tenha alguma tradição no sistema educativo português. Cosme (2018b) acredita que um bom trabalho em equipa depende da boa vontade de cada professor, por mais diferenças pessoais, culturais e sociais que haja em cada um, é preciso pensar no coletivo, essa relação trata-se de um objetivo institucional que se constrói de forma não linear.

A cooperação profissional se associa a concepção da transferência didática na formação docente, assim as práticas pedagógicas evoluem, a ponto de o individualismo rotineiro que o currículo circunscreve ser menos atraente para docentes e alunos (Thurler e Perrenoud, 2005).

É possível refletir sobre as parcerias docentes, pois esta é fundamental para o sucesso das aprendizagens dos alunos e conseqüentemente para o desenvolvimento e finalizações de projetos eficazes, para tal, “a cooperação entre professores, mais do que um objetivo, é uma condição de um tipo de trabalho que se passa a realizar em função de novos princípios e de outros parâmetros” (Cosme, 2018a, p. 118).

A autora conclui a sua obra com um esquema do essencial do PAFC, ou seja, um resumo para a percepção da implementação e desenvolvimento dos Projetos de Autonomia e Flexibilização Curricular.

Figura 1: Esquema do essencial do PAFC (Adaptado de Cosme, 2018a, p. 126 – 127).



1.4.1 Gestão do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular

O decreto-lei nº 55/2018 estipula um novo currículo para o ensino básico e secundário e constitui regras que ofertam mais autonomia às escolas para tomadas de decisões, uma ação a longo prazo que tem a intenção de ajudar os alunos a desenvolverem competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Através desse Perfil são traçadas metas por área de conhecimento que determinam quais competências os alunos devem ter se apropriado no final do 12.º ano de escolaridade. É uma matriz comum para escolas portuguesas planearem o que e como será trabalhado, e principalmente, quais as aprendizagens que os alunos devem ter adquirido ao final do ciclo. O decreto-lei aplica-se a: todos os estabelecimentos do ensino básico; aos estabelecimentos do ensino secundário; as escolas profissionais; ao ensino a distância, individual e doméstico (Cohen e Fradique, 2018).

O documento (Decreto-Lei nº 55/2018) clarifica que a intenção é que as escolas conquistem sua própria autonomia por meio de: gestão até 25% da carga horária semanal do currículo escolar por ano de escolaridade, para garantir o desenvolvimento das Aprendizagens Essenciais e das áreas de competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória; implementação da componente de Cidadania e Desenvolvimento, de acordo com a Estratégia Nacional da Educação para a Cidadania; decisão sobre o apoio ao estudo e sobre o complemento à educação artística no 2.º ciclo; com a combinação de disciplinas criar domínios de autonomia curricular; os projetos desenvolvidos nas escolas devem ser integrados ao currículo; alternância entre períodos de funcionamento disciplinar com períodos de funcionamento multidisciplinar; organização do funcionamento das disciplinas semestre ou outra organização, de acordo com a realidade da escola.

O Decreto-Lei (art. 3º) também esclarece sobre as Aprendizagens Essenciais, que são os conhecimentos, as capacidades e as atitudes que os alunos têm obrigatoriamente de adquirir e desenvolver em cada ano de escolaridade, podem e devem ser aprofundadas, reforçadas e enriquecidas por decisão da equipa escolar. A proposta essencial é que as escolas utilizem o PAFC como instrumento que as auxiliem na gestão e desenvolvimento localmente de forma que “todos os alunos alcancem as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Para tal, considera-se fundamental que as principais decisões a nível curricular e

pedagógico sejam tomadas pelas escolas e pelos professores`` (Preâmbulo do Decreto-Lei nº 55/2018).

Em 2019, por meio da Portaria nº 181/2019, de 11 de junho, o governo definiu os termos e as condições em que as escolas, no âmbito da autonomia e flexibilidade curricular, podem implementar uma gestão superior a 25% das matrizes curriculares-base das ofertas educativas e formativas dos ensinos básico e secundário com vista ao desenvolvimento de planos de inovação, regulamentando o n.º 3 do artigo 12.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Assim, as escolas podem considerar, entre outras, as seguintes possibilidades para gerir o currículo (artigo 4º, ponto 4, da Portaria nº 181/2019):

- Redistribuição, ao longo de cada ciclo ou nível de ensino ou ciclo de formação, das disciplinas/módulos/unidades de formação de curta duração – UFCD - e respetivas cargas horárias previstas em cada matriz curricular-base;
- Redistribuição dos tempos/horas fixados entre componentes da matriz curricular-base ao longo do ciclo ou nível de ensino ou ciclo de formação;
- Criação de novas disciplinas, através da atribuição de tempos/horas fixados para as disciplinas estáveis da matriz curricular-base;
- Organização diversificada de turmas, grupos de alunos ou de aprendizagem, a considerar o número total de turmas por ano de escolaridade ou de formação aprovado na rede de ofertas educativas e formativas;
- Gestão interturmas dos tempos/horas fixados nas matrizes curriculares-base, por meio de distribuição de cargas horárias ao longo do ciclo ou nível de ensino ou ciclo de formação, sem exceder o total da carga horária semanal, quando aplicável.

É possível prever contratempos, considerando que cada escola possui a sua realidade, entretanto esse é um dos pontos fortes, o respeito à cada equipa gestora na tomada de decisões, desse modo as escolas passam a ter mais autonomia curricular e podem (Decreto-Lei nº 55/2018, art. 4º):

- adequar o currículo a contextos específicos e às necessidades dos alunos promoverem aprendizagens de qualidade;

- criam-se condições para que todos os alunos ganhem conhecimentos e capacidades que os levem a alcançar as competências que fazem parte do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Este decreto-lei entrou em vigor no início do ano letivo de 2018/2019, para os seguintes anos de escolaridade: 1.º, 5.º, 7.º e 10.º anos; 2.º, 6.º, 8.º e 11.º anos, nas turmas abrangidas pelo projeto de autonomia e flexibilidade curricular no ano letivo de 2017/2018.

Na tabela abaixo é possível perceber como a componente curricular “Cidadania e Desenvolvimento” possui características interdisciplinares. Os temas são relacionados ao cotidiano, as possíveis realidades que os alunos como adultos irão presenciar.

Tabela 5: Domínios educativos da componente de Cidadania e Desenvolvimento (Cosme, 2018a, p. 38).

Grupos	Temas
1º Grupo Obrigatório para todos os níveis e ciclos de escolaridade, Já que os temas são transversais e longitudinais	<ul style="list-style-type: none"> - Direitos Humanos - Igualdade de Género - Interculturalidade - Desenvolvimento Sustentável - Educação Ambiental - Saúde
2º Grupo Trabalho pelo menos em dois ciclos do Ensino Básico	<ul style="list-style-type: none"> - Sexualidade - Media - Instituições e participação democrática - Literacia Financeira e educação para o consumo - Risco - Segurança rodoviária
3º Grupo Opcional em qualquer ano de escolaridade	<ul style="list-style-type: none"> - Empreendedorismo - Mundo do Trabalho - Segurança, Defesa e Paz - Bem-estar animal - Voluntariado - Outro

Os alunos que frequentam outros anos serão abrangidos pelas novas regras quando chegarem a um dos anos de escolaridade indicados acima.

Em Trindade (2018, p. 92-93), fez-se uma análise SWOT, a qual o autor chega à conclusão que o trabalho interdisciplinar é um ponto forte na abordagem pedagógica, este justifica esse resultado com as seguintes afirmações: a abordagem pedagógica interdisciplinar cria pontos de cruzamento entre as áreas do saber, assim combate a fragmentação do currículo; propicia o trabalho colaborativo entre os docentes, deixando este de ser solitário; os alunos aprendem a aprender, questionar, questionar-se e autorresponsabilização pela própria aprendizagem; proporciona uma aprendizagem significativa, pois os alunos conhecem o meio que se envolvem; promove uma

maior riqueza de conhecimentos, através da interação entre os pares, o que resulta em saberes interligados e integrados; põe os alunos no centro da discussão da aprendizagem, permitindo que investiguem, questionem e relacionem os seus conhecimentos, ações que os tornam críticos e construtores dos próprios saberes; o trabalho interdisciplinar propicia ainda que os professores aprendam, evoluam e reflitam sobre suas práticas.

Ao propor um projeto, os envolvidos não devem prever apenas o produto final, um projeto bem sucedido deve ter como ênfase o processo de ensino-aprendizagem, isso implica um plano de trabalho cuidado. “O Cenário de Aprendizagem, com as várias etapas do trabalho, é discutido previamente com os alunos e com todos os intervenientes no processo” (Trindade, 2018. P. 92).

As etapas de consecução permitem aos docentes e a equipa gestora monitoramento do trabalho, de acordo com Trindade (2018). Através do monitoramento é possível observar, colaborar e sugerir melhorias no desenvolvimento do projeto, nas práticas pedagógicas e por fim na reflexão do que foi aprendido e do que deve ser evitado nos projetos a seguir. O monitoramento também é uma maneira de avaliação qualitativa que permite acompanhar o sucesso académico dos alunos, o desenvolvimento e evolução das suas capacidades comunicativa, cognitiva e crítica, e suas expressões orais.

Mas quem aprova, coordena, avalia e gere os horários dos professores? E como tudo isto é feito? Trindade (2018, p. 93 – 94) responde que o projeto não necessita de uma autorização formal, uma vez que é desenvolvido de acordo com o referencial de integração curricular pré-existente, caso haja atividades fora da escola o Conselho Pedagógico pronuncia-se, a efeito de legitimação institucional do projeto. Entretanto, os docentes têm autonomia para gerir, para além disso, os professores permitem que todos participem desde o planeamento à sua execução. Sobre a coordenação, esta é feita por um dos professores intervenientes, que tem a função também de articular o projeto com os demais envolvidos.

O projeto é avaliado pelos professores e alunos “e, no quadro do Referencial de Integração Curricular (RIC) em que se insere, pelo Gabinete de Gestão dos Referenciais de Integração Curricular (GGRIC), no qual participam docentes, pessoal não docente, encarregados de educação e alunos” (Trindade, 2018, p.94). Os professores junto com a equipa gestora acompanham as atividades realizadas e por fim elaboram relatórios de monitorização e resultados, que são analisados pelo Conselho Pedagógico. Todavia, o autor ressalta que os professores têm total

autonomia por esta legitimação institucional, além da recomendação de se evitar produção em excesso de documentos burocráticos.

A respeito da gestão do horário dos professores, no âmbito do projeto, não há professores assistentes em situação permanente, quando necessário é feita uma reorganização dos recursos disponíveis, os quais permitem o reforço das disciplinas e turmas envolvidas do seguinte modo (Trindade, 2018):

- Desdobramento de turmas;
- Alocação excepcional de docentes no trabalho de campo e laboratorial;
- Para as semanas temáticas, a organização dos horários e distribuição das tarefas que contemple as coadjuvações temporárias.

A pretensão da autonomia e flexibilidade do currículo é privilegiar uma “gestão curricular contextualizada”; “articulação curricular apoiada na multidisciplinaridade, na interdisciplinaridade e na transdisciplinaridade”; metodologias que reflitam na aprendizagem e na avaliação; “dinâmicas pedagógicas” baseadas em “equipas de trabalho docente” e na “cooperação de pais ou encarregados de educação” e restante comunidade educativa (Portaria n.º 181/2019, art. 5º, ponto 2).

1.4.2 Balanço do Projeto do Ponto de Vista da Dimensão Pedagógica

A escola não é uma estrutura totalmente objetiva, mensurável, independente das pessoas, ao contrário, ela depende muito das experiências subjetivas das pessoas e de suas interações sociais, portanto, dizer que a organização é uma cultura significa que ela é construída pelos seus próprios membros (Libâneo, 2001).

Em Trindade (2018, p. 91) é feita análise dos pontos positivos e os pontos fracos dos projetos relacionados a Autonomia, flexibilização e gestão curricular. Dentre os pontos positivos lista-se os seguintes: ações pedagógicas orientadas para evolução das significações e aprendizagens dos alunos; preocupação para que todos os atores escolares participem de modo ativo; participação frequente dos alunos no processo de ensino-aprendizagem e na sua avaliação; comprometimento da comunidade educativa na construção do currículo; articulação entre as disciplinas; desenvolvimento de áreas de competência do Perfil do Aluno; trabalho cooperativo; articulação

com outros projetos significativos para a escola; envolvimento de instituições externas e da DGE no incentivo e acompanhamento destas atividades; comunicação e divulgação externa das ações pedagógicas; intensificação dos protocolos com entidades externas.

Os pontos fracos, por vezes, denominado pelo autor de pontos negativos, são: a dificuldade de alguns docentes na articulação interdisciplinar, o que é justificável para quem está a iniciar com práticas pedagógicas diferenciadas; dificuldade na gestão do tempo em relação ao programa; dificuldades em compatibilizar alguns horários com estes projetos; pode haver dispersão dos alunos nos momentos de trabalho de campo; dificuldades de alguns docentes em trabalhar com grupos grandes de alunos ou interclasses; dificuldades na aplicação de avaliação formativa nesta atividade; a falta de meios tecnológicos que permitam o acompanhamento e avaliação dos trabalhos pode ser um obstáculo; falta de formação pedagógica em trabalho de campo e em abordagens inovadoras; insegurança dos docentes no processo de ensino-aprendizagem; instabilidade das equipas de docentes e de técnicos; falta de formação ou formação inadequada dos docentes; apatia presente em alguns agentes da comunidade educativa relativamente a essas ações pedagógicas, sobretudo os pais (Trindade, 2018). Os pontos fracos são os mesmos relatado por Cosme (2020), dois anos após a avaliação inicial.

Em estudo concluído com relatório sobre planeamento, implementação e andamento da Autonomia, Flexibilidade e Gestão Curricular nas escolas portuguesas, Cosme (2018b) apresentou uma análise SWOT (*strengths, weakness, opportunities and threats*), que permiti-lhe refletir sobre os pontos fortes e fracos do projeto relacionado ao Decreto-Lei Nº 55/2018.

Em análise dos pontos fortes do PAFC a autora agrupa-os em função dos seguintes conjuntos de categorias: : (I) Desenvolvimento curricular e pedagógico; (II) Trabalho docente; (III) Dimensão institucional e (IV) Famílias e comunidade.

Na primeira categoria “Desenvolvimento curricular e pedagógico” no que diz a respeito aos pontos fortes do processo de implementação do PAFC, a dimensão mais valorizada pelos inquiridos, foi posta na seguinte ordem: (I) a articulação, o trabalho interdisciplinar e a cooperação que este trabalho possibilita; (II) as respostas encontradas para lidar com um currículo enciclopédico; e (III) a diversificação das metodologias pedagógicas como expressões positivas relacionadas com o PAFC (Cosme, 2018b, p. 22-23).

Em “Trabalho Docente” os inquiridos enfatizaram a oportunidade de desenvolvimento profissional dos professores através da reflexão dos modelos pedagógicos incentivando-se o reforço da intencionalidade pedagógica e alterando uma visão rígida acerca do currículo e das práticas pedagógicas (Cosme, 2018b, p. 23).

Sobre “Dimensão institucional” as ações mais valorizadas pelos atores escolares, segundo Cosme (2018b, p.23) são relacionados a (I) flexibilidade e autonomia que aumentou a responsabilização das escolas nas suas opções curriculares; e (II) criação de novas redes entre escolas. De acordo com o relatório, as escolas e os agrupamentos de escolas passaram a partilhar ideias, projetos, reflexões e respostas, o que pode constituir o resultado de uma prática já consolidada por alguns agrupamentos escolares integrados no Programa TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária) ou mesmo no PNPSE (Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar).

Na categoria “Família e Comunidade” os inquiridos destacam o maior envolvimento da escola com a comunidade envolvente, embora esse envolvimento tenha alguns resquícios e ações e projetos anteriores, mas que vem a estreitar laços com PAFC (Cosme, 2018b).

Em pontos considerados fracos do PAFC a autora lista e faz análise, os mais relevantes de acordo com os inquiridos, são citados a seguir: (I) alteração e aumento da carga horária dos docentes que teve como consequência a dificuldade em articular os horários dos professores devido a falta de momentos de reflexão e partilha sobre formas de articular vertical e horizontalmente; (II) resistência dos docentes face à mudança e pouca motivação; (III) dificuldade em trabalhar em parcerias dado o elevado número de alunos por turma e de níveis de ensino de cada professor; (VI) a assistência rígida das matrizes curriculares, em que as aprendizagens essenciais continuam extensas e onde se verifica incongruências entre estas e as Metas Curriculares, bem como com outros documentos em vigor (Perfil do Aluno; AE; Programas; Metas...); (V) escassez ou precariedade de recursos físicos e materiais tecnológicos das escolas; e (VI) falta de formação para as equipas pedagógicas e professores sobre os princípios subjacentes ao Projeto (Cosme, 2018b, p. 25-26).

No Decreto-Lei nº 55/2018 são definidos os critérios de avaliação a serem adotados pelas escolas no que diz respeito ao PAFC, em suma, no artigo 22º, ponto 1 consta que a avaliação deve ser sustentada por uma dimensão formativa, parte integrante do ensino e da aprendizagem, com o objetivo da melhoria “baseada num processo contínuo de intervenção pedagógica, em que se

explicitam, enquanto referenciais, as aprendizagens, os desempenhos esperados e os procedimentos de avaliação`. No mesmo artigo 22º, ponto 5 é ressaltado que não deve haver prejuízo das especificidades que distinguem os processos de avaliação interna e externa das aprendizagens, avaliações exemplificadas no artigo 23º, ponto 2, cujas são consideradas de ofertas educativas e formativas: Provas de aferição; Provas finais do ensino básico; Exames finais nacionais; Provas de aptidão artística; Provas de aptidão profissional. Embora o PAFC seja um projeto que privilegia metodologias diferenciadas, os meios de avaliações determinados pelo decreto que o rege, continuam tradicionalistas, reconhecidos por Trindade (2018) e Cosme (2020) como pontos fracos no desenvolvimento do projeto.

1.5 Cada escola com seus desafios: Escolas com alunos multiculturais

Com as vivências e experiências ao longo das práticas docentes, estes percebem que cada escola possui a sua dinâmica, a sua realidade e seus desafios. Na escola fruto deste estudo, o desafio mais notável e considerável é o número elevado de alunos estrangeiros. O ponto favorável é a diversidade cultural a qual todos estão a experienciar, contudo, a comunicação pode ser uma barreira a qual deva-se trabalhar, isto inclui projetos, os quais sejam instrumentos de aproximação das culturas e facilitadores para aquisição de uma nova Língua e desenvolvimento cognitivo dos alunos.

Devido a questões sociais e políticas, Portugal era considerado um país de partida, todavia, após 25 de abril de 1974, a realidade imigratória muda, com regresso de portugueses das ex-colónias, e a partir da segunda metade dos anos 90, com políticas de integração, este vem a tornar-se um país de acolhimento imigratório (Ançã, 2007).

No relatório de imigração o Serviço de Estrangeiro sem Fronteiras – SEF – Bento et. al (2011) é apontado que ´no final de 2011 a população estrangeira residente em Portugal totalizava 436.822 cidadãos, valor que representa um decréscimo de 1,90% face ao ano transato`. Deste grupo populacional, cerca de metade é original de países de língua portuguesa (47,9%), destacando-se o Brasil (25,5%), Cabo Verde (10,1%), Angola (4,9%) e Guiné-Bissau (4,2%). As demais nacionalidades com números em destaque são oriundas do leste europeu, a Ucrânia (11%) e a Roménia (9%).

De acordo com informações do site governamental, Observatório das Migrações, no ano letivo de 2015/2016 haviam alunos matriculados nas escolas portuguesas de 180 nacionalidades distintas,

nos Ensinos Básico e Secundário, o que correspondia a 3,6% do total de alunos. Dos quais 9.687 eram brasileiros, ou seja, grande maioria; 4.433 cabo-verdianos; 2.768 da Guiné-Bissau; 2.750 eram angolanos; 2.741 ucranianos; 2.475 alunos romenos; e alunos de São Tomé e Príncipe, da Moldávia, da China e do Reino Unido, a representarem 4,5%, 3,2%, 3,1% e 1,9%, respetivamente. No ano letivo de 2016/2017 houve um acréscimo, os alunos estrangeiros passaram a 3,9 do total dos alunos matriculados em escolas portuguesas.

Aluno imigrante é definido como um estudante matriculado proveniente de um país terceiro (europeu ou não), esses alunos muitas das vezes são associados ao mau desempenho, indisciplina e abandono escolar. Contudo, um estudo realizado pelas Nações Unidas indica que os alunos imigrantes têm tendencialmente um melhor desempenho estudantil do que os pais tiveram em idade escolar, motivo associado ao acesso de melhores oportunidades de ensino que os filhos passam a desfrutar (PNUD, 2009 : 60 em Hortas, 2013).

Hortas (2013) afirma que a presença de alunos estrangeiros em escolas portuguesas é uma realidade incontestável e que o número de alunos imigrantes tem crescido a cada ano letivo, o que traz questões perceptíveis na escolarização desses alunos, como dificuldades de aprendizagens, exclusão e mobilidade social. A mesma cita os temas mais abordados nos estudos sobre escolarização de alunos imigrantes: direito/igualdade de acesso à educação; na aprendizagem da língua do país de acolhimento; na influência da cultura e religião no acesso à escola e/ou na segregação em meio escolar; na relação entre a segregação residencial e a segregação escolar; nos fatores que conduzem ao acesso tardio à escola; no insucesso e abandono escolar; na entrada precoce no mercado de trabalho e; na educação multi e intercultural (Hortas, 2013, p. 21). Uma vez que o crescimento imigratório é realidade, em um mundo globalizado e com tanta desigualdade social, estes temas devem ser postos em debates políticos e educacionais, caso o país considere a continuar receber imigrantes e queira uma Escola democrática, a qual todos tenham as mesmas oportunidades de evoluírem enquanto cidadãos.

Todos têm direito à Educação, e essa questão é reafirmada no Artigo 26º da Declaração Universal dos Direitos Humanos quando diz:

1. A educação fundamental deve ser gratuita; o ensino básico é obrigatório; o ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito;

2. A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos.

Afirmações compartilhadas e reforçadas pelo Artigo 2º da Convenção sobre os Direitos da Criança: Os Estados Partes comprometem-se a respeitar e a garantir os direitos previstos na presente Convenção a todas as crianças que se encontrem sujeitas à sua jurisdição, sem discriminação alguma, independentemente de qualquer consideração de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou outra da criança, de seus pais ou representantes legais, ou da sua origem nacional, étnica ou social, fortuna, incapacidade, nascimento ou de qualquer outra situação.

E no Artigo 28º do mesmo documento diz que os países participantes reconhecem o direito da criança à educação e visa assegurar progressivamente o exercício desse direito na base da igualdade de oportunidades:

- a) Tornam o ensino primário obrigatório e gratuito para todos;
- b) Encorajam a organização de diferentes sistemas de ensino secundário, geral e profissional, tornam estes públicos e acessíveis a todas as crianças e tomam medidas adequadas, tais como a introdução da gratuidade do ensino e a oferta de auxílio financeiro em caso de necessidade;
- c) Tornam o ensino superior acessível a todos, em função das capacidades de cada um, por todos os meios adequados;
- d) Tornam a informação e a orientação escolar e profissional públicas e acessíveis a todas as crianças;
- e) Tomam medidas para encorajar a frequência escolar regular e a redução das taxas de abandono escolar.

Na Lei de Bases do Sistema Educativo português, artigo 7º há os objetivos do Ensino Básico. Na alínea a) diz que o objetivo é “assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões”. A princípio fica a parecer que a Educação portuguesa é única e exclusivamente voltada aos nativos, entretanto ao decorrer do texto essa visão é ampliada e inclusiva. Na alínea f) fomenta “a consciência nacional aberta à realidade concreta numa perspectiva de humanismo universalista, de solidariedade e de cooperação internacional”, já a alínea o) desse mesmo artigo diz que o objetivo é “criar condições

de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos`. O texto deixa clarificado as oportunidades de ensino, aprendizagens e desenvolvimento para todos os que forem inseridos nas escolas deste país.

Nas últimas décadas aumentaram os movimentos migratórios em Portugal, por consequência, as escolas têm recebido mais alunos estrangeiros a cada ano, como foi mostrado anteriormente nos dados do site Observatório das Migrações. A recepção dos alunos no ensino português traz muitos desafios, especialmente relacionado a diversidade linguística, embora sejam desafios culturalmente enriquecedores.

Em julho de 2005 o Ministério da Educação, em parceria com a Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular elaboraram um documento orientador, um programa para integração dos alunos que não têm o português como língua materna. De acordo com este documento a escola é um lugar privilegiado para integração social, cultural e profissional das crianças e jovens imigrantes. O documento orientador, com base na realidade sociocultural, diz requerer o empenho da escola e da sociedade com vista a (Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular –DGIDC, 2005, p. 4):

- Repensar a educação em função da diversidade linguística e cultural, incentivando uma cultura de escola;
- Flexibilizar as práticas de ensino, adequando-as às necessidades dos alunos e mobilizando os seus conhecimentos linguísticos e outros, de modo a facilitar o acesso ao currículo comum;
- Garantir a integração dos alunos, não só a nível escolar, mas também a nível socio-afetivo;
- Garantir a participação dos alunos enquanto cidadãos de direito próprio, obrigados aos mesmos deveres e com os mesmos direitos que os cidadãos nacionais;
- Criar condições de acolhimento e acompanhamento no processo de aprendizagem. Estas condições e estruturas deverão assegurar a integração de todos os alunos e o acesso ao currículo de forma faseada para os alunos cujas necessidades de aprendizagem os situam na fase de iniciação à língua.

A Constituição e Legislação portuguesa, no que se refere à educação, protegem os direitos dos alunos imigrantes, tendo estes os mesmos direitos que os alunos portugueses, a ter como princípios básicos:

- Princípio da integração – educar pela e para a igualdade, em conformidade com o direito à educação e no respeito pela manutenção da língua e da cultura de origem;
- Princípio da igualdade – promover o sucesso escolar como forma de garantir a igualdade de oportunidades;
- Princípio da interculturalidade – fomentar o diálogo entre culturas, em condições de igualdade e de reciprocidade;
- Princípio da qualidade – prosseguir a consecução dos objectivos a que a Escola se propõe, no que se refere ao desenvolvimento das competências pessoais, sociais, éticas e intelectuais (Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular –DGIDC, 2005, p. 9).

A Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular – DGIDC, 2005, p. 23-25, em documento orientador sobre o programa para integração dos alunos que não têm o português como Língua materna, cita os níveis de intervenções e de atuações que cada escalão é responsável para o progresso do Ensino. A nível central, da responsabilidade dos Serviços do Ministério da Educação, a orientação é para que este órgão responsabilize-se por elaborar documentos de orientações nacionais do 1.º ao 12.º ano dos Ensinos Básico e Ensino Secundário e do Ensino recorrente; definir um perfil de competências dos professores de Português Língua não Materna e dos restantes professores de iniciação e de acompanhamento; elaborar e disponibilizar instrumentos de avaliação de diagnóstico para definição do perfil de competência linguística e do perfil escolar do aluno e seus critérios de correção; definir prioridades e modelos de formação inicial e contínua de professores; produzir e divulgar materiais de cunho científico e pedagógico para apoio aos docentes; divulgar informações acerca do sistema educativo, traduzida em várias línguas; avaliar periodicamente as medidas implementadas e reformula-las, quando se justifique; flexibilização horária da estrutura curricular; elaborar legislação, principalmente a revisão do Decreto-Lei n.º 219/97, o qual regula a equivalência e reconhecimento de habilitações estrangeiras de nível não superior; colaborar com as Autarquias e com a sociedade civil, nomeadamente Associações de Professores, Escolas Superiores de Educação, Universidades; proposta de introdução nas políticas educativas e na legislação das questões da interculturalidade, no que diz respeito a princípios e orientações curriculares; promoção e divulgação de práticas das escolas com resultados positivos.

A Nível Regional, da responsabilidade dos serviços regionais do Ministério da Educação, é: distribuir recursos humanos e materiais necessários a estas escolas; avaliar periodicamente o funcionamento da rede, em termos da sua eficácia e capacidade de resposta às necessidades de integração; formar de modo contínuo os professores; promover e divulgar práticas das escolas com resultados positivos; incentivar e acompanhar projetos de investigação. A Nível Local, da responsabilidade das escolas e agrupamentos, recomenda-se: colaborar com as autarquias e com a sociedade civil, nomeadamente associações de professores e associações de imigrantes; realizar avaliação de diagnóstico de proficiência linguística e do perfil escolar do aluno; comunicar os resultados das avaliações aos serviços regionais; acompanhar a integração dos alunos; avaliar a eficácia das medidas de integração; garantir a igualdade de condições de ensino e de apoio a todos os alunos; ofertar cursos livres das línguas e culturas representadas nas Escolas/Agrupamentos de escola; promover formação contínua de professores nesta área; criar projetos de investigação e integração; desenvolver e divulgar práticas com resultados positivos; buscar apoio e parcerias locais (DGIDC, 2005, p. 23-25).

Como ideia genuína e esperada, o documento engloba e protege os interesses e necessidades de todos os alunos, embora algumas ações sejam voltadas para os alunos estrangeiros, o que é legítimo, uma vez que estes estão a recomeçar em uma nova etapa de vida/estudos, desse modo, os alunos estrangeiros, principalmente aqueles que não possuem a Língua portuguesa como materna, necessitam de suporte até as suas adaptações sociais, linguísticas e cognitivas, esse suporte pode vir de diversas formas, de acordo com a organização e realidade a qual a escola que estes pertencem, está inserida.

Em complementação, o Despacho n.º 5908/2017, de 5 de Julho, que propõe inicialmente a voluntarização da experiência com o PAFC, em seu artigo 3º, reconhece que deve haver “I) Valorização das línguas estrangeiras, enquanto veículos de identidade global e multicultural e de facilitação do acesso à informação e à tecnologia”.

A ação de migrar envolve rupturas no tempo e no espaço, além de mudanças psicológicas, físicas, biológicas, sociais, culturais, familiares e políticas, fatores que implicam a adaptação do indivíduo e das famílias na nova cultura, língua (por mais que seja o mesmo idioma há variações linguísticas e sotaques diferentes), regras culturais e de diferentes funcionamentos, em uma nova realidade, às vezes hostil, que traz consequências no desenvolvimento, educação e integração do indivíduo.

Neste caso “as crianças são mais vulneráveis ao estresse, às rupturas, às transformações e dificuldades resultantes do processo migratório” (Ramos, 2007, p. 369).

A formação psíquica e cultural da criança oriunda de outros países é estruturada de modo fragmentado, denominado por Ramos (2007) de clivagem. Há uma cisão entre a cultura de origem e a cultura de recepção, entre o mundo interno e o externo “e o rápido controlo de um universo duplo, dão a estas crianças e adolescentes uma ilusão de dependência em relação às regras comuns, colocando, em certos casos, problemas de identidade, sentimentos de desvalorização e insegurança...” (Ramos, 2007, p. 370). São fatores que podem interferir na adaptação escolar dos alunos migrantes, seja impacto nas relações interpessoais e/ou de desenvolvimento cognitivo.

Em Ramos (2007) é levantada a questão do número crescente da população imigrante em Portugal, provenientes de 179 países, principalmente de origem africana, sul americana e do leste europeu. A autora faz uma reflexão sobre as consequências vividas por estes indivíduos, particularmente na escola, essa sociedade de diferentes instâncias sociais deparam-se com “heterogeneidade linguística e cultural dos seus alunos, o que exige a adoção de estratégias e políticas adequadas para fazer face a esta nova realidade social, cultural e escolar” (Ramos, 2007, p. 370).

Desde a década de 90 o governo Português tem promovido medidas a nível institucional, direcionadas a diversidade cultural e linguística, dentre as medidas citadas por Ramos (2007) estão:

- Em 1991 o Ministério da Educação promoveu um projeto “Entre Culturas”, do Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural, este tinha como objetivo preparar a escola para um ambiente de diversidade cultural e de sociedade multicultural;
- Em 1995 foi criada uma comitativa para produção de estudos na área de imigração, pelo Alto Comissário para a Imigração e minorias étnicas;
- 1996, criação do projeto “Territórios Educativos de Intervenção Prioritária”, cujo tinha como objetivo o combate a exclusão social e escolar;
- 1998 foi criado “Mediadores Sócio – culturais”, um programa que tem como objetivo articular as relações entre a escola, comunidade e famílias de minorias étnicas;

- Ainda em 1998, lançamento do projeto “Pelos Minorias”, o qual faz parte do Programa Cidades Digitais”, projeto que tem como intuito a luta contra a exclusão digital/informação, para além disso é um reforço da identidade cultural das crianças e suas famílias;
- No ano letivo de 2004/2005 foi criado o “Plano de Português Língua Não Materna”, voltado para os alunos que possuem o Português como segunda língua, trata-se de apoio escolar individualizado para melhoria das competências na língua Portuguesa;
- 2006, através do despacho de nº 7/2006, de 6 de Fevereiro, o Ministério da Educação lança “um desafio às escolas” para que promovam integração dos alunos estrangeiros aos meios sociais e pedagógicos.

Acima com os apontamentos de alguns dos projetos de integração social, cultural e pedagógico, é possível compará-los com o Projeto de Autonomia e Flexibilização Curricular e perceber que este não é direcionado para um público específico, trata-se de um projeto maior, que além de dar autonomia às escolas, possibilita a inserção de projetos menores, tornando-o grandioso.

CAPÍTULO II – METODOLOGIA: OPÇÕES E PROCEDIMENTOS

O presente capítulo trata-se da caracterização do objeto de estudo, além da apresentação da metodologia utilizada com a descrição dos instrumentos, dos métodos e das técnicas usadas para a recolha, tratamento dos dados e caracterização da população, procedimentos necessários no decorrer da investigação, uma vez que se pretende chegar a uma possível conclusão para os objetivos e questões do tema em análise.

As metodologias qualitativa e quantitativa têm a mesma importância nos estudos académicos, embora cada uma supra objetivos diferentes. A escolha do método muda conforme o modelo teórico ou metodologia de estudo. Minayo e Sanches (1993), dizem que é erróneo considerar uma metodologia mais privilegiada do que a outra, na verdade, cada uma é adequada à solução de determinado problema ou meta que se traça a um objetivo. Após reflexão percebe-se que a escolha metodológica não deve ser um dado de partida, mas sim uma construção a que chegamos pela análise da realidade que pretendemos conhecer a partir dos objetivos e perguntas iniciais. De acordo com Fortin (1999), em se tratando de métodos qualitativos há várias características em comum, entretanto, as mesmas características não seguem os mesmos objetivos. A autora cita exemplos como o estudo fenomenológico, que busca a compreensão de experiências vividas por outros, a abordagem etnográfica, compõe-se na descrição de um “sistema cultural do ponto de vista das pessoas que partilham a cultura estudada” e a teoria fundamentada que tem como objetivo a produção de uma nova teoria, com base em dados específicos e fiáveis, teoria apropriada e desenvolvida neste estudo, através da análise das respostas obtidas por meio de entrevista (Fortin, 1999, p. 148).

Esta pesquisa insere-se no paradigma interpretativo de forte índole qualitativa, pese embora alguns dados sejam de cariz quantitativo, a análise será mais em termos qualitativos do que quantitativos. A escolha justifica-se pela necessidade de análise de conteúdo em dimensão especulativa, com intuito de tornar o estudo fiável, e pela natureza das fontes de dados disponíveis, recolhidos através de entrevistas semiestruturadas, realizada a professora responsável pela implementação do projeto na escola e ao ex-gestor, responsável na altura da execução do mesmo.

A triangulação no caso dessa pesquisa “ é essencialmente o ponto de articulação dos componentes que fornecem novos conhecimentos relativamente a um mesmo fenômeno” (Fortin, 1999, p. 322), neste sentido, foi feita a triangulação de dados que emergiram nas entrevistas com outras fontes documentais.

Como pode ser observado desde a introdução, trata-se de um estudo de caso, este é um processo investigativo que o pesquisador busca aprender por meio de situações reais, através de observação, estudo e reflexão do contexto.

O emprego de combinações de métodos permite ao investigador uma análise profunda e a chegada de conclusões válidas a respeito dos objetivos traçados inicialmente sobre um mesmo fenômeno, desde que as regras de cada método sejam rigorosamente respeitadas.

2.1 A opção pelo estudo de caso

Estudo de caso tem sido amplamente utilizado em investigação das Ciências Sociais, que abrange Ciências da Educação, é o caso deste estudo, além de Sociologia, Antropologia, História, Ciências Políticas, Geografia e Economia.

Yin (1988, em Carmo e Ferreira, 2008, p. 234) define um estudo de caso como uma abordagem empírica que: “investiga um fenômeno atual no seu contexto real; quando, os limites entre determinados fenômenos e o seu contexto não são claramente evidentes; e no qual são utilizadas muitas fontes de dados”. No caso desta pesquisa, do ponto de vista metodológico, adequa-se a um estudo de caso, inserido no âmbito de estudo naturalista, com recolha de dados através de entrevista.

Este estudo de caso investiga a experiência de uma escola de 1º ciclo, a qual possui alunos de diversas culturas, no concelho de Leiria, a instituição optou pelo trabalho com o fenômeno do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, iniciado no ano letivo de 2017/2018, que continua até a atualidade. A finalidade foi recolher informações por meio de entrevistas para conhecer como os professores e gestor administraram o currículo por meio do PAFC e qual impacto tem tido esse projeto nas aprendizagens e relações interpessoais dos alunos com suas características multiculturais.

A tipologia do estudo de caso definida nesta pesquisa é a descritiva, uma vez que procura estudar o fenómeno e o contexto, todavia o estudo do conteúdo é limitado ao definir o número de variáveis a analisar, o número de questões e de inquiridos, buscando não prolongar e nem deixar o estudo redundante (Yin, 1988, em Carmo e Ferreira, 2008).

2.2 APRESENTAÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE INFORMAÇÕES

2.2.1 *Entrevista semiestruturada*

Entrevista é uma técnica de recolha de dados que permite a aproximação entre entrevistador e entrevistado (Freixo, 2010). Há vários formatos, entretanto a opção que satisfaz os objetivos a serem alcançados por esta pesquisa é a entrevista semiestruturada. Trata-se de um modelo flexível, por mais que tenha questões pré-estabelecidas, todavia são questões com autonomia para adicionar informações, a depender da fluidez do diálogo e relação entre o entrevistador e entrevistado.

O formato das questões do guião utilizado baseia-se em entrevista qualitativa, embora haja algumas questões para recolha de dados específicos. “- Numa abordagem qualitativa acontece frequentemente que se investiga <<com>> e não <<para>> as pessoas de interesse; certos investigadores vão ao ponto de designar os sujeitos do seu estudo como <<co-investigadores>>” (Fortin, 1999, p. 148).

A técnica a ser utilizada na pesquisa deve decorrer de sentenças ou orientações de bases teóricas, sendo cada um desses elementos, um tipo de conceito pensado a partir do objetivo. Algumas técnicas fazem uso da palavra, segundo Minayo (2018, p. 141), dentre elas a entrevista. Esta prover informações de duas naturezas: “ sobre fatos cujos dados que o investigador poderia conseguir por meio de outras fontes, geralmente de cunho quantitativo; e sobre o que se refere diretamente ao individuo em relação à realidade que vivencia e sobre sua própria situação”.

Minayo (2018, p. 141) reconhece a segunda como subjetiva, “pois constituem uma representação da realidade sob a forma de ideias, crenças, opiniões, sentimentos, comportamentos, e ação, ou seja, sobre modos pensar, sentir, agir e projetar o futuro”.

Ao analisar a entrevista realizada, o investigador precisa agregar o contexto de sua produção, e de forma responsável e real, complementar com informações provenientes da observação do cenário em estudo, assim o estudo será formado por material (informações) rico em observações, que vão para além da oralidade, a dar significado ao estudo em sua totalidade (Minayo, 2018).

O guião foi elaborado a partir dos objetivos pretendidos, na pergunta inicial e bases teóricas a serem trabalhadas, sendo depois sujeito a um processo de validação. Correções e sugestões foram feitas, a fim de melhorias na comunicação na entrevista, que foram aceites e incorporadas ao guião, assim sendo feita uma segunda validação. Após este processo iniciaram-se as entrevistas, a primeira realizada com gestor responsável pela implementação, organização e desenvolvimento do projeto de Autonomia e Flexibilização Curricular, na escola em estudo. A segunda entrevista foi realizada com a professora responsável pela organização, apoio e desenvolvimento desse projeto.

O guião de entrevistas (Cf. Anexos 1 e 2) teve como características algumas questões gerais introdutórias, nomeadamente o início do projeto como um todo, afunilando-se para questões específicas, vivenciadas na escola, objeto deste estudo (Tabela 6).

Tabela 6: *Conteúdos gerais e específicos do guião de entrevista aplicadas aos entrevistados.*

Conteúdos Gerais	Conteúdos Específicos
Funções de cada participante entrevistado.	Desempenho dos alunos antes e depois da implementação do PAFC.
Interferências e/ou apoio das autoridades educativas nos projetos realizados.	Estrutura e preparo na escola para desenvolver projetos relacionados PAFC.
Adaptação pedagógica do PAFC.	Inspirações e decisões de criação e execução dos projetos.

A primeira entrevista, do gestor escolar, foi realizada por meio de trocas de e-mail, o participante foi informado dos propósitos da entrevista, antes mesmo desta ser posta em prática, assim, com o apoio e autorização para que a entrevista/estudo desse continuidade esta fluiu de forma harmônica. As questões foram respondidas digitalmente pelo próprio entrevistado, um texto esclarecedor e com estimas de futuros esclarecimentos, caso houvesse necessidade.

A segunda entrevista foi feita por meio de uma plataforma digital, via chamada visual. Dias antes deste encontro foi enviado por e-mail os objetivos e guião com perguntas para a professora entrevistada, que tomou conhecimento e autorizou sua participação no estudo. A entrevista

virtual foi esclarecedora e produtiva. Algumas anotações foram realizadas durante a entrevista, logo após esta foi transcrita.

Houve leituras sucessivas das entrevistas, a partir deste procedimento minucioso as temáticas foram divididas em grupos e subgrupos, tal qual a tabela dos objetivos iniciais, os quais encontram-se nos guiões (Cf. Anexos 1 e 2). A intenção foi de seguir uma lógica para que as questões respondessem as dúvidas da pergunta introdutória e houvesse conexão com a fundamentação teórica, trabalhada no 1º capítulo.

2.2.2 Análise documental

Os autores Lüdke e André (1986) afirmam que análise documental pode ser percebida como uma série de operações práticas, que visa à análise de um ou mais documentos, em busca de identificar informações detalhadas nos mesmos, para observar circunstâncias sociais, econômicas e ecológicas com as quais podem estar relacionados, sempre atento às questões de interesse. As etapas são constituídas de escolha e elaboração do documento apropriado para pesquisa, em alguns casos, nomeadamente entrevista e questionário, e recolha dos documentos e de posterior análise. Os procedimentos metodológicos são a caracterização de documento, a codificação dos registros, a categorização e análise interpretativa.

2.2.3 Técnica de análise de dados

A análise de dados nada mais é do que o processo pelo qual os dados coletados dão origem a interpretações baseadas em evidências e fatos reais. As técnicas utilizadas neste projeto foram a análise especulativa, nas duas entrevistas.

2.2.4 Análise especulativa

Deste modo e sabendo que esta investigação se desenrola num plano de estudo de caso, a análise que seria mais apropriada de aplicar a todos os dados recolhidos é sem dúvida a análise descritiva associada à análise especulativa, estudo baseado nas experiências de Woods.

A investigação realizada por Woods se trata de uma abordagem qualitativa, a qual faz uso de uma metodologia interpretativa. Segundo Latorre et. al (1996) o que caracteriza o paradigma interpretativo é a ênfase da compreensão e interpretação da realidade educacional a partir da significação das pessoas envolvidas nesses contextos, estudos das suas crenças educativas, intenções, motivações e outras características do processo educacional não observável diretamente e nem suscetível à experimentação.

Análise especulativa permite fazer uma interpretação mais pessoal sobre o que foi observado e sobre a recolha de informações, neste caso retiradas das duas entrevistas, assim possibilitando uma reflexão sobre a contribuição dos intervenientes no presente estudo. Como refere Woods (1998, p. 136), esta técnica de análise dos dados é preferencialmente utilizada nos estudos etnográficos em educação, “(...) es tal vez la reflexión tentativa, que tiene lugar a partir de la recogida de datos la produce las aprehensiones más importantes”.

Latorre et. al (1996) enumera as principais características da investigação etnográfica:

- a) Possui caráter holístico;
- b) Âmbito naturalista: analisa as informações de acordo com a realidade e vivências dos atores;
- c) Uso de via indutiva: apoio em evidências para as concepções e teorias;
- d) Caráter fenomenológico: os significados são estudados a partir do ponto de vista dos agentes sociais;
- e) Contextualização dos dados;
- f) Livre de julgamentos; e
- g) Caráter reflexivo.

É um estilo de pesquisa alternativo para descrever, interpretar e explicar os fenômenos que acontecem no contexto da escola, o objetivo é fornecer dados descritivos de valia dos cenários educacionais, ações e crenças dos participantes, e descrevem as diversas perspectivas e atividades de professores e alunos a fim de obter explicações para descobrir padrões de comportamento ou resultados obtidos a partir de alguma tarefa, por todas estas razões, requer dedicação prolongada, intensiva e direta do pesquisador. De acordo com Woods (1998, p. 138) “Aquí formulo juicios iniciales acerca de los datos registrados, lo cual pone de manifiesto otra virtud de esta práctica: la de que ayuda a conservar esos juicios al margen de los registros de datos”.

Entre outras tarefas, neste tipo de investigação é importante o registo de comentários, de conversas com os entrevistados, dados que deverão ser transcritos e incluídos no estudo, isto “contibuye a conetar la discusión com el análisis principal” (Woods, 1998, p. 136).

Conclui-se conforme Woods (1998, p. 139) que esses “son, pues, los primeros pasos tentativos del análisis. Puede que represente un cierto desorden, pues su objeto es más bien sugerir líneas de análisis, señalar la vía de posibles conexiones com otros datos y com la literatura, indicar la dirección de futuras investigaciones, que constituir resultados finales netos y acabados”.

2.2.5 O processo de tratamento de dados

Nos trabalhos investigativos os participantes têm o direito a manter o anonimato, por questões éticas este deve ser preservado pelo investigador, uma vez que a divulgação dos dados “pode dificultar, prejudicar, perturbar, tornar-se enganoso, ou afetar, de qualquer outro modo, negativamente, a vida dos que nele participam” (Tuckman, 2000, p. 19).

Os dados pessoais só podem ser divulgados se o consentimento for feito de forma nítida, desde o guião até o uso final, “para que o consentimento seja esclarecido, deve ocorrer, igualmente nos termos da lei, ao direito à informação. Este direito à informação permite aos potenciais participantes avaliar e decidir sobre a sua eventual participação” (Freixo, 2010, p. 180-181).

Assim, os dados tratados nesta pesquisa seguem diretrizes éticas, são dados recolhidos apenas para fins do estudo em questão, todos foram concedidos de forma inequívoca e responsável, os dados brutos serão destruídos após a defesa da tese e para todos os procedimentos vigorará o consentimento informado. Por fim, é declarado que a recolha de dados, assim como esta tese tem unicamente o intuito de aprofundar o conhecimento do investigador sobre o tema e possibilitar novos caminhos para futuras pesquisas.

2.3 ESTUDO EMPÍRICO

2.3.1 Contexto da escola em estudo e dos entrevistados

Ao levar em consideração a pergunta de partida e os objetivos, faz-se necessário a caracterização e contexto escolar na qual este estudo está inserido, um enquadramento relevante de modo a

conectar o êxito dos resultados pedagógicos aos projetos de Autonomia e Flexibilização Curricular e trabalho da equipa, representada pelos entrevistados.

Segundo relatório do IGEC (2008) o agrupamento a que pertence a escola em estudo foi constituído por despacho de 13 de junho de 2003, integra 3 jardins de infância, 6 escolas do 1º ciclo, entre elas a escola objeto deste estudo, e uma escola básica dos 2º e 3º ciclos, esse agrupamento abrange parte de duas freguesias do concelho de Leiria.

Atualmente, com os últimos dados referentes ao ano letivo de 2020/2021, divulgado em relatório pela Câmara Municipal de Leiria, a escola em estudo conta com 4 turmas, em total de 72 alunos, distribuídos por 1º Ano (12 alunos), 2º Ano (20 alunos), 3º Ano (20 alunos) e 4º Ano (20 alunos). Já no ano letivo de 2017/2018, início da implementação dos projetos de Autonomia e Flexibilização Curricular, a escola possuía 61 alunos, dentre esses 27 eram estrangeiros, de 12 nacionalidades.

De acordo com as informações retiradas do Blog pertencente à escola em estudo, esta fica situada a norte da cidade de Leiria. O edifício, do tipo Plano dos Centenários, foi doado ao Estado por uma ex-professora, que lá lecionou e residia anexo à escola.

O funcionamento da Escola remonta ao ano letivo de 1957/58, na época com apenas uma turma. No ano de 1969, dado o crescente número de alunos, a Câmara Municipal ampliou o edifício que ficou constituído por dois pisos: rés-do-chão com uma sala de aula, cantina, que funcionou desde 1971 a 1976, uma cozinha, e no alpendre localizavam-se duas casas de banho, destinados aos professores e alunos, que ainda se mantêm. A sala que antes era cantina passou, em 1977/78, a ser utilizada como sala polivalente onde eram desenvolvidas atividades ligadas às Expressões Dramáticas, à Informática (Projeto Minerva) e para atividades extracurriculares.

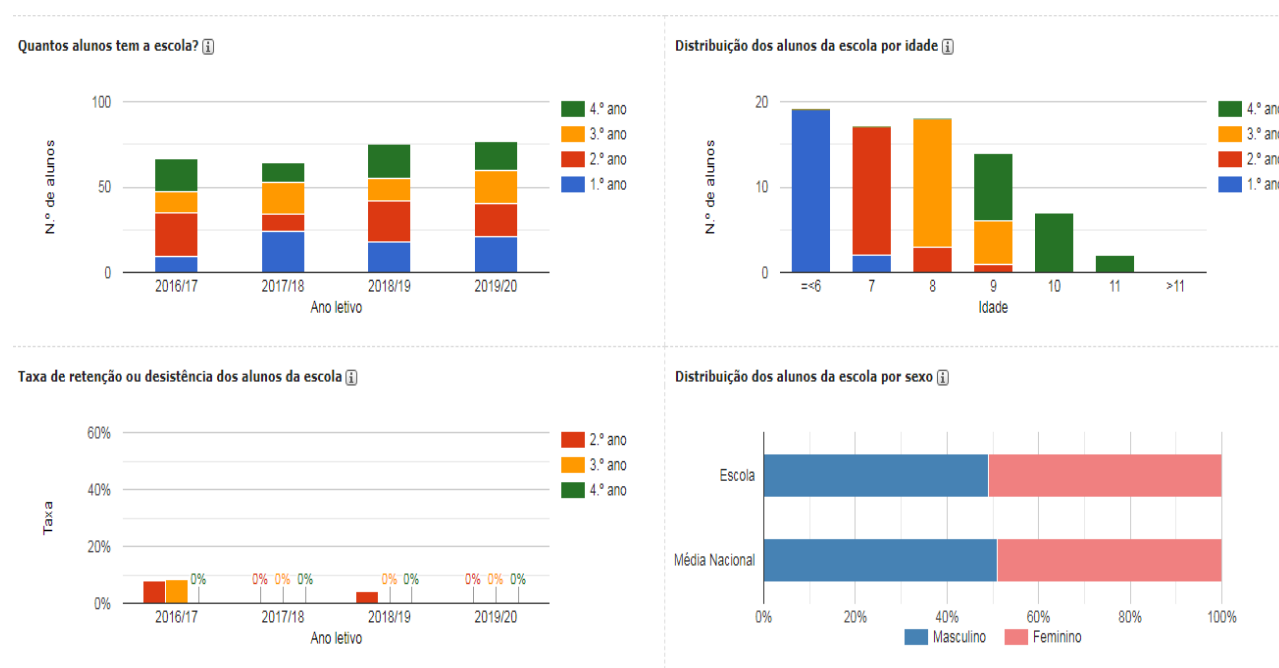
No ano de 2003 foi instalada a Biblioteca, Centro de Recursos Educativos e reprografia, tendo sido a primeira do 1.º C. E. B. a ser fundada no Concelho de Leiria. Já a cozinha foi adaptada a sala de professores.

O edifício escolar está rodeado por um vasto pátio de recreio onde existe um recinto desportivo, um parque infantil com piso sintético, uma zona relvada e uma outra de areia, nesse sítio existiu um pavilhão em madeira, com duas salas de aula. Este espaço foi utilizado para atividades de apoio aos alunos com Necessidades Específicas de aprendizagem e para Iniciação à Leitura e

Escrita aos imigrantes oriundos dos países do Leste europeu, o pavilhão foi-se degradando com o passar do tempo, tendo sido demolido. A Escola pertencia ao Agrupamento Horizontal de Escolas de Leiria, somente a partir do ano letivo de 2001/2002 e em 2003/2004 foi integrada no Agrupamento de Escolas vertical.

No site governamental Infoescolas³ é possível obter alguns dados, entretanto a nota específica dada à escola não está disponível. Através da figura abaixo é possível observar que embora a escola tenha recebido mais alunos a cada ano letivo, a taxa de retenção diminuiu.

Figura 2: Porcentagem de alunos da escola que concluíram o 1º ciclo em 4 anos.



Como já dito anteriormente, a escola possui alunos provenientes de diferentes países, alguns por questões pessoais, optam por não permanecer na escola, havendo nesta uma singela rotatividade de alunos, o que pode justificar a taxa de desistência, embora mínima.

Sobre os entrevistados, a entrevista com o ex-gestor da escola em estudo foi importante, uma vez que em 2017/2018 ingressou no último ano de um mandato de quatro como Adjunto de Diretor do Agrupamento da mencionada escola, em Leiria. Este tinha como função a de coordenar a Educação Pré-Escolar (3 a 5 anos) e o Ensino do 1.º ciclo do ensino básico (6 a 9 anos) do referido

³<https://infoescolas.medu.pt/1Ciclo/>

agrupamento, assim como a Unidade de Ensino Bilingue de Alunos Surdos destes níveis de educação/ensino. Eram 3 estabelecimentos do Pré-Escolar com 7 grupos de crianças, 7 educadoras de infância com grupos de crianças, num total de 150. Eram 6 estabelecimentos de Educação do 1.º ciclo do ensino básico, com 26 turmas e 34 docentes, num total perto de 600 alunos, segundo relato do mesmo, a comprovar a sua experiência e olhar de gestor nas diversas esferas do Ensino, e principalmente, ter parâmetros de comparação com escolas, professores, alunos, projetos e comunidades educativas.

Com a professora titular da escola, igualmente, é uma profissional a qual há anos trabalha com projetos diferenciados, motivo do qual recebeu o convite para dar início as suas atividades na escola, executando o PAFC na escola, em uma classe de 1º ano do ensino primário, na altura, a única sala do agrupamento/escola a trabalhar o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular.

CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

3.1 RESULTADOS OBTIDOS ATRAVÉS DAS ENTREVISTAS

Este capítulo será apresentado, de modo fundamentado, cruzando com o Decreto-Lei nº 55/2018, que aborda a temática da autonomia do currículo escolar, e conseqüentemente, da gestão e espaço escolar como um todo. Tratamento e análise das duas entrevistas realizadas com os responsáveis pela implementação do Projeto de Autonomia e Flexibilização Curricular (PAFC), em uma escola de 1º ciclo, no concelho de Leiria.

A entrevista na pesquisa científica é considerada por Fortin (1999, p. 241) como uma medida subjetiva, uma vez que é observado o comportamento das pessoas pedindo “aos sujeitos que digam o que fazem numa dada situação”. Carmo e Ferreira (2008) dizem que a interação direta é uma questão-chave da técnica de entrevista, esta deve ter uma apresentação bem feita, assumindo três vertentes: a apresentação do investigador; a apresentação do problema; e a explicação do papel pedido ao entrevistado. Segundo Carmo e Ferreira (2008, p. 142) o entrevistado dá detalhes do estudo ao entrevistado e esclarece a importância da sua participação na pesquisa, “quando é criado este tipo de entendimento o entrevistado tem a tendência a colaborar”, tornado-se um ambiente de partilha voluntária e fluidez no diálogo.

A escola, em estudo, tem a realidade diferente da maioria, uma vez que possui alunos matriculados de diversas nacionalidades, o que chamou a atenção para contributos que o PAFC pode estar a oferecer para integração, interação e aprendizagem dos alunos, para além de propiciar uma possível autonomia para as escolas e dar a oportunidade dos professores gerirem as suas carreiras e trabalho, através dessa experiência. Na entrevista o ex-gestor da escola e a professora titular dão detalhes das suas vivências nesse ambiente de grande aprendizado.

É importante salientar que a escola indicada construiu os seus próprios projetos, foram desenvolvidos com base em reflexões, nos perfis dos alunos, da comunidade e nos objetivos a serem alcançados, criando em grupo autónomo a identidade da escola.

De uma escola tradicional à implementação de um projeto o qual envolve toda uma comunidade escolar, é uma passagem abrupta, a escola deve perceber isso para respeitar os limites de todos os

que estão a colaborar. De certo é uma experiência de grande valia para a formação dos alunos com perfil exigido para este século, pois esses aprendem a estudar, a investigar, a ser autónomos e colaborativos com os demais e perceber-se no mundo.

As questões foram divididas de acordo com os objetivos e a pergunta de partida, claramente, uma forma de respostas para os questionamentos do pesquisador: Contexto cultural e socioeducativo da escola em estudo; aprovação do Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho; âmbito operacional dos projetos de Autonomia e Flexibilidade Curricular; contribuições externas do PAFC na escola. Estes se complementam com os seguintes objetivos específicos: receção e gestão do PAFC na escola caso de estudo; adaptação do PAFC à realidade da escola; dificuldades na elaboração e execução dos projetos; projetos relativos ao PAFC que mais impactaram nas aprendizagens e relação/comunicação dos alunos; e as conquistas alcançadas pelos professores e alunos, no âmbito das relações interpessoais e de aprendizagens, obtidas por meio do PAFC.

3.1.1 Contexto cultural e socioeducativo da escola em estudo

Ao realizar um estudo sobre determinada instituição é esperado que algo tenha chamado a atenção do pesquisador, um problema, uma solução, ideias inovadoras ou uma experiência diferente para aquele que está a pesquisar. Qualquer que seja o motivo, ao dar início ao estudo a uma escola, neste caso, é necessário que se tenha um conhecimento prévio do seu contexto cultural e socioeducativo para serem percebidas as ações e resultados da escola pelo pesquisador.

O professor ex-gestor apresentou a escola por meio de detalhes que fazem parte do entorno da instituição, para ilustrar a situação socioeducativa. De acordo o ex-gestor, a escola fica na região

“onde 2 vezes por semana se realiza a feira do Levante e onde, periodicamente, se instalam os circos quando chegam à cidade. (...) Este facto foi promovendo uma multicultural e multirracial muito viva, trazendo desafios acrescidos à escola. Atendendo ao contexto, esta escola tinha desafios que a maior parte das escolas do agrupamento não tinha e os profissionais da escola enfrentavam e enfrentavam desafios que a escola, por si só, não consegue ultrapassar. Por estes factos, os alunos desta escola apresentavam aprendizagens realizadas muito inferiores aos restantes alunos do mesmo agrupamento”.

A professora titular concordou em termos com a questão da maior dificuldade de aprendizagens em relação às outras escolas, durante a entrevista a professora mencionou o desafio de receber alunos que migram constantemente, devido à realidade social da família, entretanto os alunos que lá permanecem não possuem dificuldades exorbitantes em relação aos alunos das outras escolas, comprovado pela seguinte fala *“os alunos nunca tiveram desfasagem, sempre houve dificuldades de alunos relacionados com áreas específicas do conhecimento, como qualquer escola, como turmas normais, mistas. Cada aluno tem a sua particularidade, cada aluno tem o seu tempo de aprender, o importante é que ao final do ciclo todos aprendam”*. Para a professora a realidade migratória que a escola convive, prejudica mais os alunos que chegam e saem, por não haver rotinas e continuidade nos estudos, do que propriamente a escola.

Sobre haver muitos alunos estrangeiros, quando questionado os pontos positivos e negativos, o ex-gestor respondeu que não se deve perceber deste modo, o que se pode fazer é *“organizar e mobilizar os recursos adequados de forma a conseguir fazer com que os alunos consigam realizar aprendizagens de acordo com um currículo que tem de ser construído à volta dos interesses e necessidades destes alunos. Esta gestão é que torna desafiante”*.

Na altura da entrevista, de acordo com a professora titular a escola possuía 80 alunos ao total, onze deles eram de nacionalidade não portuguesa. Havia outros que possuíam nacionalidade portuguesa, entretanto os pais eram de outras nacionalidades. Os alunos recebidos por esta escola costumam ser de origens brasileira, grande parte, chineses, ucranianos, suíços, moçambicanos, franceses, mexicanos, venezuelanos, Uzbequistão, entre outras nacionalidades.

3.1.2 Aprovação do Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho

Na entrevista o ex-gestor, da escola caso de estudo, explicou como se deu o início do PAFC, antes mesmo do decreto ser publicado. De acordo com o entrevistado,

“no ano de 2017/2018, o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular teve o enquadramento legal com a publicação do Despacho nº 5908/2017, publicado Diário da República n.º 128/2017, Série II de 2017-07-05 como experiência pedagógica. No entanto, e antes da referida publicação, as reuniões de preparação e desenvolvimento já estavam a acontecer, provavelmente, há mais de dois ou três

meses. Durante numa das reuniões (...) dirigi a questão ao senhor secretário da Educação Doutor João Costa, e rebatida por um Diretor de um Agrupamento do nosso Concelho de Leiria, perguntando que turmas poderiam participar no projeto. A intervenção obtida veio no sentido de que as escolas/agrupamentos se poderiam organizar de acordo com várias tipologias: por grupo de alunos, por turmas, por escolas ou por agrupamento, todas as turmas de uma escola, um grupo de alunos de várias turmas, alunos de um dado ano de escolaridade... (...) Assim, atendendo ao contexto específico da escola em estudo, optou-se que todas as turmas deveriam ser envolvidas nesta experiência pedagógica. (...) Agora de acordo com o quadro normativo em vigor na altura, isto é, para turmas de início de ciclo (1.º, 5.º, 7.º e/ou 10.º anos). Desta forma, no Agrupamento que eu era membro, ficou apenas incluída no projeto a turma do 1.º ano de escolaridade`.

A turma de 1º ano de escolaridade a qual é referida pelo gestor, trata-se da escola alvo deste estudo.

O texto introdutório do Decreto-Lei nº 55/2018 justifica o PAFC como uma experiência que auxiliará um futuro incerto, o qual dará novas oportunidades para o desenvolvimento humano, pois é necessário desenvolver nos alunos competências que lhes permitam questionar os saberes estabelecidos, integrar conhecimentos emergentes, comunicar eficientemente e resolver problemas complexos. No texto diz ainda que o projeto é um enriquecedor no currículo e contribuirá para alcançar as competências exigidas no Perfil do Aluno à saída da escolaridade obrigatória.

No artigo 3º do capítulo I, o texto esclarece que os Domínios de Autonomia Curricular – DAC, por vezes citada neste estudo, trata-se de áreas de afluência de trabalho interdisciplinar e ou de articulação curricular, desenvolvidas a partir da matriz curricular-base de uma oferta educativa e formativa, os DACs tem por referência os documentos curriculares, esse nada mais é do que o resultado do desempenho de autonomia e flexibilidade, são utilizados nos tempos destinados a componentes de currículo, áreas disciplinares e disciplinas.

Já na alínea c), artigo 4º do mesmo capítulo, diz sobre as garantias que o PAFC oferece as escolas inseridas no mesmo. É garantido uma “escola inclusiva, que promove a igualdade e a não

discriminação, cuja diversidade, flexibilidade, inovação e personalização respondem à heterogeneidade dos alunos, eliminando obstáculos e estereótipos no acesso ao currículo e às aprendizagens, assente numa abordagem multinível, que integra medidas universais, seletivas e adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão (...)`. O texto vai ao encontro a resposta 4, do gestor entrevistado, quando diz que, embora desafiante, a escola deva organizar e mobilizar os recursos adequados a fim de realizar aprendizagens de acordo com um currículo que tem de ser construído à volta dos interesses e necessidades destes alunos, neste caso, a escola objeto deste estudo, que possui alunos de diversas culturas.

3.1.3 *Âmbito gestacional dos projetos de Autonomia e Flexibilidade Curricular*

Ao ser questionado como se deu o início do projeto, em termos práticos, o gestor responde que ficou definido que as escolas participantes tivessem o acompanhamento direto de uma equipa regional com um representante da Direção-Geral da Educação (DGE) que coordena, da Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC), da Direção-Geral da Administração Escolar (DGAE), da Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares (DGEstE) e da Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I. P., (ANQEP, I. P.). No agrupamento o qual o entrevistado era gestor, ao longo do ano (2017/2018), a equipa/orgão responsável, promoveu várias reuniões em Coimbra com as escolas aderentes ao projeto da respetiva área geográfica e realizou uma visita presencial à escola/agrupamento. Ademais, criou um canal de comunicação direta e permanente (email e telemóvel) entre os docentes e a equipa.

Por se tratar de ações pedagógicas nunca trabalhadas pelo gestor e professores, o entrevistado diz que, por vezes, algumas atitudes e planos eram decididos em conjunto com os professores da escola, mesmo com incertezas se daria certo. De acordo com a professora titular, algumas reuniões foram realizadas com os pais, "eles precisavam saber o que estava a acontecer, como seria o trabalho e o que precisaríamos enquanto comunidade". A professora entrevistada complementou que os projetos, em sua maioria, eram definidos pelos próprios alunos, de acordo com suas dúvidas, necessidades e curiosidades. A entrevistada deu alguns exemplos de projetos, como acompanhamento de aves a porem os seus ovos, até o nascimento da espécie. A emolgação dos alunos, a interação com o grupo e a vasta aprendizagem de cooperação e científica (neste caso) que todos obtinham era/é perceptível, segundo a professora. A professora

relatou ainda que os professores sempre tiveram apoio da gestão nos projetos, “sempre houve confiança de ambas as partes, os projetos não precisavam/precisam da aprovação da gestão porque conheciam o nosso trabalho”.

3.1.4 Contribuições externas do PAFC na escola.

O objetivo pretendido foi saber se a escola, estudo de caso, recebeu contribuições/participações externas (comunidade, autoridades educativas) na execução do PAFC. O gestor falou do acompanhamento direto de uma equipa regional com um representante da Direção-Geral da Educação (DGE) que coordena, com reuniões e visita a escola. A professora titular disse que não houve acompanhamento das autoridades educativas, o que existiu foi um encontro anual para partilhar experiências de escolas que estavam a desenvolver práticas destacáveis nos PAFC, a professora disse que os pais dos alunos não costumavam envolver-se nos projetos, até porque se trata de famílias trabalhadoras que não tinha disponibilidade de tempo para tal. Entretanto, a docente relatou a participação de empresários, artistas da região e da Câmara, quando a escola precisa desenvolver algum projeto que exige maior estrutura e gastos.

3.1.5 Receção e gestão do PAFC na escola estudo de caso

A expectativa de sucesso no trabalho é esperada, no entanto essa deve ser de acordo com o real planeado e gerido no pré e durante a execução do projeto. Braga e Silva, em Palmeirão e Alves (2017, p.88) “ênfatisa a necessidade de investir na formação do conhecimento profissional dos professores, como condição para a formação da consciência coletiva que permitirá enfrentar os desafios que a experiência educativa coloca”, ao refletir sobre o que disseram os autores, durante entrevista para este estudo, foi perguntado aos entrevistados de que modo o PAFC foi recepcionado e gerido pela escola em foco.

O gestor entrevistado respondeu que “qualquer projeto que procure levar à mudança de práticas pedagógica na sala de aula/escola, e procure ter sucesso, só pode acontecer com os professores motivados e “abertos” a sair da sua zona de conforto e experimentarem práticas pedagógicas diferentes das que habitualmente pratica. Assim, neste caso, teve-se de reunir um conjunto de professores que aceitassem este desafio. Um desses professores foi “encontrado” na escola e o

outro, a lecionar numa outra escola do agrupamento, foi desafiado a entrar neste projeto e lecionar na escola``, o último professor citado pelo gestor, refere-se a professora titular entrevistada.

Em comparativo do que diz os autores Braga e Silva, em Palmeirão e Alves (2017) com a resposta do gestor entrevistado, é possível uma interpretação de que muitos dos professores em ativo não estão preparados para desafios de gestão para trabalhos/projetos, como o PAFC, mais complexos. Então fica o questionamento, como reconhecer um professor capaz de gerir os desafios impostos pelo seu trabalho? O gestor entrevistado responde com olhar de sua função de líder, já que a pergunta foi direcionada para tal, ao dizer que *“(...) é necessário que o Diretor “aponte” como prioritário essa ação e procure criar condições para que um grupo de professores procure construir a sua forma e esperar que essas ideias sejam replicadas, apreendidas e transformadas pelos outros professores da escola (...)``.*

Braga e Silva, em Palmeirão e Alves (2017, p. 89) sugere que os desafios na escola passem pela diferenciação das respostas pedagógicas, este princípio reflete no reconhecimento das necessidades dos discentes; *“pelo desenvolvimento de dispositivos docentes de apoio à otimização dos processos de tomada de decisão, de modo a permitir concetualizar valores da gestão eficiente de recursos e respostas profissionais eficazes e de qualidade``.*

Quando indagada sobre a gestão das disciplinas/aulas a professora titular respondeu que todos os alunos conheciam e tinham aulas com todos os professores da unidade escolar, as aulas eram dinâmicas, os professores davam aulas diferenciadas ou/e expunham/trabalhavam projetos de modo que coubesse a participação de todos os alunos. Para além disso, a professora falou sobre como ocorreu a articulação entre os gestores e os professores na gestão do PAFC na escola, segundo a docente os gestores *“apoiam no que podem, nos ajudam com as parcerias, contratos e o principal, confiam no nosso trabalho, articulam as DACs, como e quando devem ser administradas``.*

A entrevista foi realizada durante isolamento causado pela pandemia (COVID-19), desse modo foi perguntado a professora como seria a administração das aulas e do PAFC a partir daquele momento, esta respondeu que era complicado pensar em trabalhar naquele momento com os alunos separados devido a pandemia, pois habituaram-se a trabalhar em equipa, as cadeiras em

circulo, o contato direto, manipulação de objetos como trocas de experiência. A profissional reconheceu o dever de *“(...) continuar a avaliação formativa, melhorar a comunicação com os pais, melhorias nas avaliações e na forma de avaliar”*, diz ela em relação ao retorno e continuidade do trabalho com o PAFC.

3.1.6 Adaptação do PAFC à realidade da escola

Este tópico/objetivo está diretamente relacionado com o poder de decisão dado às escolas através da flexibilidade curricular, de acordo com o texto do Decreto-Lei nº 55/2018 *“a apropriação plena da autonomia curricular, agora conferida, materializa-se, sempre, na possibilidade de gestão flexível das matrizes curriculares-base adequando-as às opções curriculares de cada escola”*. Neste sentido, buscou-se perceber as dinâmicas de adaptação do PAFC a realidade da escola em estudo.

O gestor entrevistado lembrou que de acordo com o quadro normativo em vigor na publicação do decreto, os alunos contemplados com a experiência do PAFC seriam aqueles pertencentes as turmas de início de ciclo (1.º , 5.º, 7.º e/ou 10.º anos), na escola estudo de caso a turma que fez parte do projeto, na altura, foi uma turma de 1º ano, nos anos seguintes evoluindo para as demais turmas. A professora titular entrevistada explicou que o motivo da participação de todos os alunos se deu por haver na escola uma turma mista, desse modo, como orientado e aconselhado pelas autoridades de Educação, o PAFC foi adaptado à realidade da escola ao contemplar todos os discentes nos anos seguintes à implementação.

Sobre o planeamento, execução e gestão do PAFC, foi perguntado a professora se há equipas ou professores externos que exercem as funções mencionadas anteriormente, a docente disse que todo o processo dos projetos foram realizados pelos próprios professores da escola, a titular falou ainda que o que havia eram parcerias *“ locais, artistas residentes que nos facilitam o trabalho e proporcionam desenvolver projetos mais complexos, além de promoverem e reconhecerem o trabalho da nossa escola”*.

A professora entrevistada relatou como ocorreu o planeamento dos projetos. Esta falou que os alunos escolheram os projetos a desenvolver, com base em suas curiosidades e gana por aprendizagens. Os professores, por sua vez, adequavam as necessidades pedagógicas e currículo

escolar dos discentes, os projetos eram apresentados para equipa gestora, que apoiava e confiava no trabalho dos professores, *“ tem sido excepcional”*, de acordo com a entrevistada ao falar da parceria professores/equipa gestora.

Para concluir esse objetivo, indaguei a professora se o PAFC de facto tem funcionado na dinâmica da escola, principalmente nas relações, comportamentos e desenvolvimento dos alunos estrangeiros. A titular respondeu que sim, *“os conteúdos, as relações, as conversas... se fossem tratados de forma rígida os resultados seriam outros”*. Durante entrevista ela deu vários detalhes da evolução do grupo, pessoal e cognitiva. Segundo a professora, desde que iniciou o trabalho em grupo os alunos passaram a conviver e a conhecer a cultura e os limites uns dos outros, agora eles se respeitam e sabem quando o colega não está bem, para além disso, ainda de acordo com a professora, os docentes tem um novo olhar sobre cada aluno e suas aprendizagens. Ela diz que tem aprendido muito e sabe da necessidade de formação, primordialmente, na questão avaliativa.

3.1.7 Dificuldades na elaboração e execução dos projetos

Em estudo realizado por Trindade (2018, p. 91) é apontado os pontos fracos e os fortes do PAFC em uma determinada escola, de acordo com o autor os maiores desafios das escolas estão relacionados com a falta de formação docente, falta de recursos tecnológicos, gestão de tempo, avaliação formativa, dispersão dos alunos no momento do trabalho de campo e dificuldade docente em articular as disciplinas.

Nesse viés, foi investigado através da entrevista feita com a professora titular da escola em estudo, quais os maiores desafios enfrentados pela equipa escolar, a professora respondeu que os desafios vão além da não formação direcionada ao PAFC, de acordo com a mesma *“a maior dificuldade foi relacionada ao currículo. O currículo anterior não foi anulado, desse modo estive a fazer “retalhos” do currículo anterior com o que entrara em vigor, o que deu-me muito trabalho. Tive 2 dias para conhecer as aprendizagens essenciais anual de 7 disciplinas teóricas, Educação Física + os projetos relacionados ao PAFC”*. Em entrevista com o gestor é relatado que as reuniões do PAFC iniciaram 2 ou 3 meses antes do Decreto-Lei nº 55/2018 ser publicado, ao comparar as falas da professora e do gestor é possível perceber que a preparação DGE/Escola, só ocorreu a nível de gestão, os professores, ao menos no caso da escola em estudo, contraditoriamente, uma

vez que estes eram os maiores afetados, foram os últimos a serem preparados para o trabalho do tal projeto.

Uma das questões direcionadas a professora titular não estava diretamente ligada a execução dos projetos, mas o facto é que as questões comportamentais podem interferir no bom andamento destes. Foi perguntada a professora qual era a maior barreira para se chegar nas aprendizagens essenciais, esta enfatiza que é a questão emocional, *“ temos alunos recebidos de outros países, alunos que tem responsabilidades de adultos”*. A professora relatou que tudo isso é amenizado graças a união da equipa e o do apoio dos psicólogos que a escola possui, *“ tenho muito orgulho da equipa, cooperamos sempre para que todos estejam bem, a partir disto podemos iniciar o trabalho de ensino/aprendizagem”*, ressalta a professora. A seguir a profissional pontua as dificuldades na execução dos projetos, em termos práticos: Gerir o currículo (pois não anularam o currículo antigo, então ficaram dois currículos, a professora teve de fazer *“retalhos”*, de modo que um complementasse o outro); *“Na época restavam dois dias para iniciar o ano letivo, tive de preparar o plano de ensino demasiado rápido, depois com calma foi adaptando-o (...)”*; *“Uma outra questão é a avaliação, inclusive acredito que preciso de uma formação específica, não dá para termos novos métodos, novas técnicas de ensino com avaliações tradicionalistas e simplórias, é preciso avaliar o todo”*.

Devido elevado número de alunos imigrantes matriculados na escola, a professora foi indagada sobre os desafios na elaboração e execução dos projetos para inserção e desenvolvimento das aprendizagens dessas crianças, ela responde que há alguns desafios *“Muitas das vezes acabaram de chegar de seus países de origem, então estão em uma fase conturbada, a adaptar-se em uma nova cultura, o emocional abalado, desse modo temos que tomarmos cuidado na abordagem, fazê-los sentirem-se acolhidos (...)”*, a profissional completa dizendo que o trabalho efetivo só é possível depois que esta e os colegas *“ganham a confiança”* desses alunos. A desfasagem de aprendizagem também é um outro ponto considerável referente aos alunos estrangeiros, após a avaliação diagnóstica é verificado que a série que cursava no país de origem não condiz com o conhecimento que possuem, desse modo a maioria desses alunos são inseridos em séries equivalentes aos seus conhecimentos, a parte mais complicada, segundo a professora, é explicar aos pais que seus filhos terão de voltar a cursar séries já cursadas, devido ao nível de conhecimento, *“ (...) entretanto com o tempo ambas as partes compreendem que foi o melhor a*

ser feito. Temos sempre que falar a verdade, acolher, diagnosticar, observar... assim ganhamos a confiança de todos e evoluímos no nosso trabalho``.

3.1.8 Projetos relativos ao PAFC que mais impactaram nas aprendizagens e relação/comunicação dos alunos

A palavra projeto, etimologicamente, significa “plano de um trabalho, de um ato. Intenção, desígnio (...) (Figueiredo, 2010, p. 1653)”, assim como na escola em estudo e para todo lado, os projetos “nascem” de uma necessidade, neste caso, de desenvolver aprendizagens. “A realização de um projeto pressupõe a representação, na mente, de um produto, a sua significação e a antecipação de um processo (Guedes, 2011, p.5)”.

O conceito de projeto pedagógico surgiu em 1918, com o artigo intitulado “The Project Method”, da autoria de Kilpatrick, no texto é proposto métodos de ensino mais próximo da realidade e das necessidades dos alunos, na altura o autor considerava as ações pedagógicas demasiadas teóricas. De acordo Kilpatrick (2006, p. 28) os projetos escolares desenvolvem e formam “melhores cidadãos, atentos, capazes de pensar e agir, inteligentemente críticos, (...) rápidos na adaptação às condições sociais mais iminentes”.

O tema central deste estudo são os projetos pedagógicos, como são geridos pelos membros escolares e quais impactos causaram/causam nas aprendizagens e relações sociais dos alunos, ainda mais perceptível quando trata-se de uma escola com crianças de diversas culturas. Com essa instigação foi investigado através das duas entrevistas, quais os projetos executados que os professores/gestor identificaram com os de maiores impactos nos atores escolares.

A primeira pergunta, direcionada ao gestor, foi sobre se havia projetos para inserção dos alunos não falantes da Língua Portuguesa, o gestor respondeu que foi atribuído 12 aulas a um docente para realizar “(...) o enquadramento dos alunos dentro de um dado nível de proficiência linguística; Atribuiam-se horas a cada grupo de alunos de acordo com o nível obtido (mais horas para alunos com nível mais baixo e menos horas a alunos com nível de proficiência mais elevado); As tarefas eram organizadas, de forma específica para cada grupo, sempre com uma lógica que motivasse a interação linguística entre os alunos desse grupo (pouquíssimas tarefas escritas e muitas tarefas de role play, música, teatro, (...))”, os alunos paravam de frequentar as aulas quando chegavam a

níveis linguísticos suficientes para progredir nos estudos sem a Língua ser considerada uma barreira. O gestor acredita que por se tratar de uma escola que recebe muitos alunos estrangeiros, o projeto citado deveria continuar, pois este é um projeto que desenvolve a comunicação entre aluno/aluno, aluno/professores, a níveis sociais e cognitivos.

A professora titular entrevistada reconhece que antes do trabalho com o PAFC não havia conhecimento de projetos que causassem impacto nas aprendizagens e relações sociais entre os alunos, embora houvesse excelentes professores nesta escola o trabalho era "solitário". A docente valoriza o projeto nacional (PNEP – TEIP), com aulas 2 vezes na semana, para desenvolvimento da Língua Portuguesa, projeto já referido pelo gestor.

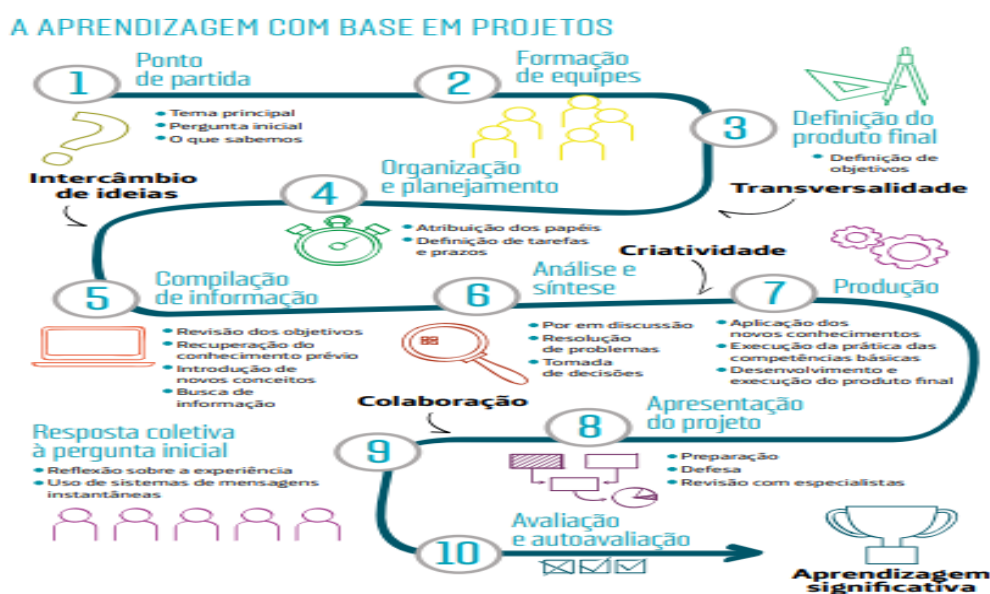
A professora deu exemplos de projetos criados e geridos com base nas propostas do PAFC e de acordo com as necessidades dos alunos, os quais deram certo e são motivos de orgulho para a docente: *“Damos início a projetos com temas escolhidos pelos alunos, eles têm ideias interessantes, por exemplo, agora teremos pintinhos na escola, todos irão conhecer o processo de incubação de um ovo, até o nascimento dos animais, os alunos estão empolgados imenso, é o assunto principal entre eles. Os projetos estão relacionados ao estudo do meio, geografia, lendas, histórias contadas; nunca falamos de religião, falamos sobre o respeito, amor, tolerância que um deve ter para com o outro. Posso citar alguns projetos como: a regionalização do Brasil, fala, costumes, clima... Já que temos muitos alunos brasileiros. Histórias contadas, como “Capuchinho Vermelho”, cada cultura/país tem sua versão, e os alunos de nacionalidades diferentes trouxeram-nos suas versões”*. De acordo com a professora são trocas incríveis, agora cada um reconhece o seu papel na sociedade, o respeito e a admiração entres eles só aumentou, para além disso a escola agora é um lugar de aprendizagem, sabem que cada aula, cada projeto irão aprender sobre muitos assuntos, estão mais curiosos, participativos e presentes, diz a professora durante a entrevista "cheia" de orgulho da experiência vivida com seus colegas e alunos.

3.1.9 Conquistas alcançadas pelos professores e alunos, no âmbito das relações interpessoais e de aprendizagens, obtidas por meio do PAFC

As aprendizagens e melhoria na comunicação, aqui discutidas, estarão relacionadas com as experiências vivenciadas na escola estudo de caso e baseada em estudiosos no assunto. Calvo

(2016, em Oliveira, 2018, p. 188) define aprendizagens e desenvolvimento pessoal com base em projetos, a metodologia educativa a qual insere conteúdo curricular com questões e/ou desafios, estes têm como base experiências reais e práticas sobre o cotidiano dos alunos e professores. É uma “sequência didática determinada em forma de projeto, programada de antemão pelos professores, na qual os alunos são os protagonistas, trabalhando ativamente em equipes; e que termina com a apresentação final de um produto, ainda que a avaliação contínua tenha estado presente ao longo de todo o processo”. Ainda de acordo com Calvo (2016, p.91) ao refletir sobre os projetos que revolucionaram as escolas, os alunos percorrem o seguinte caminho para se chegar as aprendizagens significativas:

Figura 3: *Aprendizagens baseadas em projetos na perspectiva dos alunos – Calvo (2016, p.91).*



Um comparativo com as experiências vivenciadas na escola e o percurso para se chegar nas aprendizagens sugerido por Calvo (2016), pode-se iniciar pelo ponto 1 da imagem acima. Ao analisar a resposta 11 (anexo 1) do gestor, não foi possível extrair informações a respeito dos resultados dos projetos na escola, o entrevistado declara que o ano em que esteve na função de gestor foi de preparação de documentos, adequação do currículo... “(...) primeiro ano, na minha perspectiva, foi muito diminuto. Muito do que se conseguiu fazer ou alcançar passou, essencialmente, pela construção/organização da documentação que viria a estruturar as ações pedagógicas futuras e algumas experiências pontuais”, diz o entrevistado ao falar sobre as ações relativas ao PAFC, executadas ano de implementação.

Na entrevista realizada com a professora titular, questão 7 (anexo 2) , a docente expõe que os projetos são criados a partir das questões postas pelos alunos, sobre determinado tema, como sugerido por Calvo (2016), e segue todo o percurso sugerido pelo autor, a professora diz que precisa de adequação no sistema de avaliação e autoavaliação (questão 11, anexo 2), *“(...) não dá para termos novos métodos, novas técnicas de ensino com avaliações tradicionalistas e simplórias, é preciso avaliar o todo”*, declara a titular ao analisar o sistema educativo e analisar a carência da sua formação sobre modelos de avaliação.

Sobre os resultados das aprendizagens foi pedido para a professora entrevistada analisar o antes e após o PAFC, se havia evidências concretas da eficácia do trabalho com os projetos, esta responde que: *“ao comparar com o histórico escolar, temos observado que aos alunos tem evoluído, raramente precisamos reter por motivo de defasagem de aprendizagem, para além disso, as notas/conceito aumentaram, de regular para bom/ótimo”*.

Ao dissertar sobre o comportamento dos alunos e como eles se relacionam a professora disse estar orgulhosa dos resultados que tem visto. *“Os alunos olham os pontos fortes uns dos outros, apoiam-se, sabem quando um ou outro está triste e entre eles conseguem resolver. Tornaram-se tolerantes, respeitosos, unidos. Sempre que chegam novos alunos eles ajudam integra-los”* (questão 21, anexo 2).

3.1.10 A autonomia das escolas prometida com a publicação do Decreto-Lei nº 55/2018

Os professores são agentes principais do desenvolvimento do currículo, com um papel fundamental na sua avaliação, na reflexão sobre as opções a tomar, na sua viabilidade e adequação aos contextos de cada comunidade escolar, tal como é reconhecido no capítulo I, artigo 4º, do Decreto-Lei nº 55/2018. Este artigo e ao longo do texto como um todo, o governo diz que com a aprovação do decreto, em estudo, a escola passa a ter autonomia na tomada de decisões nas avaliações e curriculares, entretanto é preciso refletir até que ponto vai a autonomia das escolas, se a aprovação do decreto foi na intenção de dar autonomia às instituições, ou trata-se de uma manobra para responsabiliza-las pelas consequências de suas ações, sem ao menos dá a gestão e aos professores a prometida autonomia. Ainda que este não seja o tema central desta

pesquisa, é preciso fazer um apanhado geral do Decreto-Lei a ser estudado, e a autonomia das escolas diz muito sobre o currículo trabalhado, a inserção dos projetos nas aprendizagens essenciais e a avaliações, seja contínua ou final.

Machado (em Palmeirão & Alves, 2018, p.13) defende que o decreto-lei, aqui tratado, veio para dar autonomia às escolas de facto “(...) no sentido de garantia de uma escola inclusiva e reconhecimento do importante papel dos professores na adequação curricular aos contextos de cada comunidade escolar (artº 4º) que o legislador confere à escola a faculdade para gerir o currículo (...)”. No texto a ideia de gestão do currículo pelos professores é ampla, entretanto no subtítulo a seguir o autor esclarece que essa autonomia é limitada, ao dizer: “A “autonomia e flexibilidade curricular” a desenvolver por cada escola traduz-se, na maior parte dos casos, na gestão entre 0% a 25% da carga horária semanal, estabelecendo-se ainda à “estratégia de educação para a cidadania” (Machado em Palmeirão & Alves, 2018, p.13)”, esta última trata-se de uma disciplina de área transversal, criada para o trabalho interdisciplinar nas salas de aula.

Lima (2020) demonstra não acreditar na plena autonomia das escolas, este autor diz que a responsabilidade e responsabilização são partilhadas entre governo, Ministério da Educação, gestão e professores, embora a maior parte das ações sejam decididas e tomadas na escola. A intenção do governo é “estudar empiricamente até que ponto os educadores profissionais e os órgãos escolares serão capazes de, radicalmente, levar a sério, e à letra, sem condescendências nem argumentos de conveniência funcional, o desafio governamental (Lima, 2020, p. 189)”, declara o autor ao fazer análise da autonomia das escolas proposta pelo governo, através, principalmente, do Decreto-Lei nº 55/2018.

Caso a teoria deste autor esteja certa, como tudo, pode gerar situações positivas e outras nem tanto. É possível que com esse “poder” conferido às escolas os professores sintam-se mais seguros e valorizados ao realizar o seu trabalho, as ações pedagógicas partiriam das experiências dos próprios docentes, o que poderia elevar a autoestima dos profissionais, porém as avaliações, principalmente, as externas podem ser um controlo e em consequência vem a desvalorização, a depender dos resultados, do trabalho realizado na escola, o que acarretará em grande cobrança e inspeção das ações desenvolvidas nas salas de aula.

Nessa perspectiva, ao realizar a entrevista voltada para este estudo, na 10ª questão (anexo 1), foi perguntado ao gestor se ele acreditava que os Projetos de Autonomia e Gestão Curricular - PAFC foram implementados nas escolas para reforçar a autonomia das instituições de ensino, assim dando-lhes a oportunidade de criar uma identidade institucional e poder na tomada de decisões e trabalho, ou foi um meio de colocar a responsabilidade do sucesso/insucesso sob a escola.

Assim como Lima, o entrevistado não percebe o PAFC como uma ação única de autonomia, este acredita tratar-se de efeitos pontuais, até porque nem todas as escolas aderiram ao programa do governo. *“(...) É uma medida necessária, embora insuficiente, pois torna-se necessário maior reflexão e desenvolvimento de práticas pedagógicas com este cariz, especialmente, no ensino por disciplinas. A formação/capacitação torna-se, pois, indispensável (...).*

Já a questão 22 (anexo 2), para instigar a professora demonstrar até onde vai a autonomia da escola, após a provação do Decreto-Lei nº 55/2018, foi feita a seguinte pergunta: A escola optou pela criação de alguma disciplina que contemple o PAFC, dirigidos para os alunos estrangeiros? A professora titular responde que *“Não, nem podemos criar novas disciplinas. (...)Um professor dá uma aula diferente ou expõe/trabalha um projeto, todos participam. Inclusive há um projeto direcionado para os 1º e 2º anos, chama-se “Eu e os outros” e “Eu com os outros”, para as turmas de 3º e 4º anos, voltado à Educação para a Cidadania”*. A professora deixa claro que a autonomia é exclusiva para carga horária definida pelo governo, flexibilidade de até 25%, como mencionado no início do texto por Machado (2018) e relacionado à disciplina de Cidadania.

CAPÍTULO IV – CONCLUSÕES

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao considerar o foco do estudo, a gestão de projetos no âmbito da implementação do PAFC, recordam-se as questões que guiaram este estudo:

- Qual a importância da gestão de projetos de Autonomia e Flexibilização Curricular (PAFC) para se alcançar bons resultados nas aprendizagens e relações interpessoais dos alunos e professores de uma escola de ensino básico, na zona Leiria?
- Como os professores geriram o currículo por meio do PAFC, de acordo com as exigências do Perfil do Aluno, sugerido pelo Ministro da Educação e adaptando a realidade da escola?
- O PAFC tem contribuído até que ponto, para autonomia das escolas?

Através das entrevistas do ex-gestor e da professora titular da escola foi possível perceber a dinâmica da gestão dos projetos relacionados com a flexibilização e autonomia do currículo e outros projetos que os complementam.

Como já referido, o primeiro entrevistado tratava-se de um membro que não faz parte da gestão atual, portanto, vivenciou apenas o momento da implementação do PAFC. Todavia, os seus relatos na entrevista foram de fundamental importância, uma vez que este participou da manifestação de interesse para participação do agrupamento na experiência piloto de implementação do PAFC, de acordo com o Despacho n.º 5908/2017, de 5 de Julho, onde o mesmo é apresentado e justificado por João Costa⁴, Ministro da Educação, como o projeto que “partiu da análise dos dados de estudos internacionais e nacionais que revelam que são os alunos mais carenciados aqueles em que a taxa de insucesso escolar é predominante, estando por isso em causa uma questão de justiça social”.

De acordo com Lemos (1997) e Barroso (1997) a tarefa do gestor, enquanto líder, é criar condições favoráveis na escola para os professores evoluírem com os seus trabalhos, dando-lhes autonomia e criando um ambiente de cooperação, perfil denominado Barroso de “liderança

⁴(Costa, 2018, <https://youtu.be/eAjhLyy6ZdM>)

empreendedora``. Nesse sentido, os entrevistados foram indagados para percepção de como o gestor conduziu a implementação do PAFC, e quais foram suas atitudes perante os desafios.

De acordo com as respostas do ex-gestor, as suas ações primárias foram direcionadas a implementar o PAFC na escola consoante a realidade, por meio de participações em reuniões com as autoridades responsáveis, em busca de professores que enquadravam-se ao perfil exigido e resoluções de questões burocráticas relativas a documentação e enquadramento. Ao comparar as respostas do gestor e da professora titular, a maior preocupação do gestor, na altura, foi buscar condições para que os professores conseguissem desenvolver o PAFC, então deixou as mudanças e adequações curriculares a cargo dos professores. Por ter deixado a gestão da escola meses após o início da execução do PAFC, não teve retorno dos resultados do impacto que os projetos causaram.

Já a professora dispôs de um maior tempo para adequação e acompanhamento dos resultados do seu trabalho, uma vez que esteve presente na implementação e permaneceu até os dias atuais. Em entrevista foi perguntado à professora como foi o início do trabalho, ela esclareceu que foi para a escola, estudo de caso, pois estava preparada e queria vivenciar a experiência do PAFC, embora o início não tenha sido fácil. Diferente do relatório do PAFC, elaborado por Cosme (2018b, p.38), o qual diz que os professores tiveram formação para gerir o projeto, a professora desconhece qualquer formação que ela ou seus colegas tenham tido acesso, e complementa que sente falta em formação voltada para avaliação, pois esta está atrelada as novas metodologias.

Segundo a teoria ``aprender fazendo`` de John Dewey (1859-1952 em Abrignani, et al, 2000) para desenvolver um projeto é preciso quatro pré-requisitos: passar pelo processo de reflexão individual e em grupo, que forma ao seu crescimento e desenvolvimento; observar as condições do ambiente onde o mesmo será projetado; conhecer o histórico da escola; identificar as experiências passadas e saber quais são as projeções futuras, reconhecendo a significação das experiências para a identidade da escola. Já a seguir é continuar, ou seja, gerir. Gerir projetos é o ato de buscar e desenvolver ferramentas necessárias para se chegar ao propósito almejado, `` é o esforço de planejar, organizar e mobilizar as pessoas e os recursos necessários para atingir um dado objectivo`` (Abrignani, et al, 2000, p.39).

Em busca de analisar como foi a gestão do currículo feita pela professora titular entrevistada, serão citadas algumas ações realizadas por esta: empenho para conectar ou “costurar” o currículo anterior ao atual, dispondo de poucos dias antes do início do ano letivo – 2017/2018, já que o primeiro não foi anulado; buscou facilitar o trabalho dos colegas, ao fornecer o material do currículo que ela montou; percebeu a dificuldade dos colegas e os auxiliou quando necessário; compreendeu a realidade da escola, assim como a dos alunos; acolheu os alunos das distintas nacionalidades e os viu como uma oportunidade de crescimento pessoal e profissional; teve empatia pela situação das famílias estrangeiras e todas as outras que enfrentavam algum problema de adaptação e segurança, relativo às aprendizagens e envolvimento dos seus filhos; elaborou e executou projetos (PAFC) respeitando as necessidades e curiosidades dos alunos, para além disso, alguns projetos foram intencionados para todos aprenderem e unirem as culturas, valorizando a origem e as crenças de todos os alunos, exemplo para que as crianças vissem e repetissem o comportamento; buscou apoio e parcerias internas e externas; acreditou no próprio trabalho e na evolução dos alunos; sente a necessidade de formação para a melhoria do seu trabalho. O modo como a professora geriu o PAFC, foi de acordo com seu conhecimento, disponibilidade para aprender e evoluir, e principalmente, a sua capacidade em lidar com situações desafiadoras.

A escola, em estudo, possui um número considerável de alunos estrangeiros, porém não é a realidade apenas desta escola. Em relatório⁵ do ano letivo de 2019/2020, com dados obtidos através dos agrupamentos e escolas, a Câmara Municipal de Leiria constatou que o número de alunos estrangeiros é crescente, “o número de alunos estrangeiros a frequentar a escolaridade obrigatória representa 7% da população escolar do concelho, do pré-escolar ao secundário”. Ainda de acordo com o relatório, o agrupamento de escolas, cuja a escola em estudo faz parte, é o segundo agrupamento que mais recebe alunos com este perfil, 19% no ano desse estudo. “Quanto à distribuição por ano de escolaridade (...) a percentagem maior de alunos estrangeiros regista-se no pré-escolar e nos inícios de ciclo, como o 5.º ano e o 7.º ano de escolaridade”. O que Souta (1997, p.28) considera problemática multicultural, o facto de haver diversidade étnica nas escolas do ensino básico, o ex-gestor e a professora titular consideram como uma oportunidade

⁵https://www.cmleiria.pt/cmleiria/uploads/writer_file/document/4968/escola_comunidade_municipio_2020.pdf

de adaptar o trabalho as diferenças e, conseqüentemente, aprender novas metodologias, novas culturas... A professora narrou um projeto realizado pelos alunos, o qual trabalhava as variações linguísticas, o território e a diversidade de cultura existente no Brasil, a docente relatou que aprendeu tanto quanto os alunos, e que hoje tem uma visão diferente sobre aquele país.

Abrignani et. al (2000) ao se referirem sobre gestão de projetos escolares salientam que a aprendizagem intercultural e a curiosidade sobre a cultura estrangeira ou do próprio país, são uma das motivações e excitações para gerir um projeto, ou para participar de um.

Vasconcelos (2011, p. 13) refere-se à pedagogia de fronteira ao ato do professor ultrapassar o que é minimamente esperado na sala de aula, é uma pedagogia que possibilita os educadores a repensar na sua incumbência, levando-o a prática de uma pedagogia de diferença “em que o Outro não aparece como ameaça, mas como um recurso”.

Sobre a adaptação do PAFC, de acordo com os dados recolhidos, não houve mudanças na estrutura da escola, pois isso não fazia parte da proposta. As mudanças foram metodológicas e comportamentais, ações simples como rotatividade das turmas, todas as turmas tinham aula com todos os professores da escola, lógico que de forma alternada, espaços para novos projetos com oficinas e trabalhos colaborativos, e o principal, a flexibilidade e “autonomia” para trabalhar o currículo. Ao refletir sobre a autonomia das escolas que integraram os Projetos de Autonomia e Flexibilidade Curricular, o ex-gestor considera que esse é um trabalho que colabora para se chegar na desejada autonomia, todavia o PAFC por si só não é o suficiente.

Embora o foco do trabalho não seja sobre autonomia das escolas, provinda do PAFC, não há como indissociar, é quase uma ação de efeito/causa. Na literatura há várias definições do que é uma escola autônoma, a análise de Barroso (1996, p.5) sobre o tema aproxima-se da reflexão do gestor entrevistado, ao declarar que “o reforço da autonomia das escolas não constitui um fim em si mesmo, mas um meio de as escolas prestarem em melhores condições o serviço público de educação”. Ao interpretar esta colocação, é possível perceber que se parece com umas das definições do papel do gestor, postas por Barroso (1997) e Lemos (1997). É preciso analisar e refletir sobre o que é autonomia, de acordo com o Decreto-Lei nº 55/2018, possivelmente pode haver uma falta de comunicação entre o governo e a comunidade educativa, será mesmo que a autonomia proposta pelo governo é a percebida na escola? Barroso (1996) determina a autonomia

como um campo de forças, da qual o governo, a administração, professores, alunos e pais se confrontam e se equilibram, o autor completa que a autonomia é uma unidade social, e não uma ação individual. Talvez autonomia seja um novo olhar sobre a Educação, uma Educação que não segregue, um espaço onde Todos tenham a mesma oportunidade de aprender e evoluir, “é a escola como promotora de cultura, como fonte de ativação social para mais bem estar, mais progresso, mais fraternidade, mais equidade nas relações humanas” (Peças, 1999, p.56).

Os pontos positivos da implementação e gestão do PAFC na escola, alvo do estudo, pode ser singular a nível de comparação com escolas que recebem melhores notas nas avaliações, entretanto isso deve ser desconsiderado, uma vez que cada escola possui realidade diferente, até porque em se tratando de construção de conhecimento e vínculos afetivos é preciso paciência e tempo. Deve ser levado em conta que é uma escola com alunos de famílias da classe trabalhadora, muitos possuem poucos recursos financeiros, estruturais e de tempo para acompanhar o desenvolvimento dos seus filhos na escola. A considerar esses apontamentos, é perceptível que a escola obteve conquistas consideráveis.

O projeto deu a oportunidade dos professores fazerem a diferença em suas práticas pedagógicas, e sair do “engessamento” que normalmente o currículo impõe. De certo, toda mudança gera um desconforto, mas as incertezas do sucesso os fizeram organizar e traçar metas de acordo com vossas realidades, embora não tivessem formação para gerir todas as mudanças, foram capazes de criar estratégias para chegarem aos objetivos estabelecidos e exigidos pelo PAFC. Para além disso, a equipa atraiu a participação dos pais dos alunos e conseguiram parcerias para executarem projetos que exigiam uma maior estrutura. E o mais valorável, avanços nas aprendizagens dos alunos, que mesmo que não obtivessem nota máxima, agora possuem um histórico de conceitos satisfatórios e baixo índice de reprovação. Em relação ao comportamento e relações interpessoais, a professora se diz orgulhosa de ver o respeito que as crianças se tratam, eles têm interesse em aprender sobre as culturas dos colegas, sabem quando um deles está triste ou com problemas e procuram ajudar, palavras da professora entrevistada.

Embora, os professores tenham evoluído com suas práticas, se faz necessário o bom senso em cobra-los por seus resultados imediatos diante de tantas mudanças, Cosme (2020, p. 19) desafia os docentes a refletirem sobre suas práticas em sala de aula e na construção de suas

profissionalidades, todavia, a autora não dá soluções nem exemplos de formações contínuas oferecidas para os professores, esta põe a responsabilização de falta de evolução unicamente nos profissionais, e declara que “É porque nos questionamos se podemos continuar a aceitar estratégias pedagógicas que continuam a condicionar a aprendizagem de tantas crianças e jovens e sobre a justiça de um ato pedagógico que contemple as mesmas ações, ao mesmo tempo, para todas as crianças e jovens (...)”. A formação inicial dos professores é um aspecto importante, porém deve ser complementada com formação contínua nas vertentes de base científica, educacional e prática, formação que privilegie, agora mais do que nunca, a óptica integradora e multidisciplinar (Alarcão, 1997).

Pode-se considerar, ameaças ou pontos fracos do PAFC ao longo dos anos de implementação (Cosme, 2020 e Relatório da Equipa Técnica da Autonomia e Flexibilidade Curricular, 2021), a pandemia ocasionada pelo vírus SARS-CoV-2; dificuldade dos professores em articular os horários entre as unidades orgânicas e o projeto; falta de prática com a interdisciplinaridade; escassez de recursos materiais e físicos; desmotivação docente; resistência à mudanças, associada a necessidade de formação e informação; bem como pressão social e educativa, justificada pela preocupação com os resultados dos exames finais, de acesso aos cursos superiores. Como bem lembrado pela professora titular entrevistada, não se pode mudar a metodologia sem repensar as avaliações. Lima (2020, p. 178) diz que a pressão sob os exames se deve a “impregnação empresarial da educação”, pois esta tem apresentado na “educação várias dimensões institucionais típicas do novo capitalismo, tais como: a racionalidade económica e do mundo dos negócios; o vocacionalismo e a promoção de competências orientadas para o aumento da produtividade e da empregabilidade”. Um outro fator, é o tempo, a construção do conhecimento, mudanças comportamentais não são notáveis em pouco tempo, ainda mais com poucos recursos, a Educação exige paciência.

Dificuldades na Investigação

Apesar de não ter sido motivo de impedimento para dar continuidade ao estudo, a entrevista solicitada ao atual gestor da escola fez falta para a conexão e comparação dos avanços conquistados por toda equipa, o gestor autorizou o estudo, comprometeu-se a participar, todavia

por falta de tempo, incertezas e mudanças provocadas pela pandemia, este não deu continuidade na sua participação.

O estudo, inclusive as entrevistas, deu-se no âmbito do início da pandemia, na altura as escolas estavam encerradas, após um longo período teve retorno desacelerado e com todas as precauções que o cenário exigia, então foi decidido à continuidade desse estudo com os dados até então recolhidos, para isso optou-se por uma metodologia interpretativa/especulativa, uma forma de perceber o cenário com base nos dados e referências bibliográficas disponíveis.

As referências bibliográficas disponíveis também não facilitaram o estudo, a maior parte dos documentos eram de autores vinculados ao governo, que possuem olhares administrativos, o que aos poucos tem mudado, pois com o passar dos anos autores com olhares pedagógicos e práticos tem vindo a refletir sobre as mudanças ocasionadas pelo Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular – PAFC.

O facto de o pesquisador ser de origem estrangeira veio a dificultar o processo, uma vez que este teve de construir o seu conhecimento legislativo, político, pedagógico e prático da realidade das escolas portuguesas, um desafio de grande valia, mas que precisa de um maior aprofundamento, principalmente relacionado às práticas e rotinas docentes.

Sugestões para Investigações Futuras

O facto de haver futuras pesquisas sobre o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular será de imensa contribuição, com a discussão sobre o tema é possível obter posicionamentos, reflexões e correções do que pode ser melhorado a nível estrutural do projeto, para além disso é um meio das escolas não aderentes ao projeto, pais de alunos e comunidade em geral passarem a apropriar-se sobre o tema, refletindo assim sobre seus pontos fortes e fracos.

Todavia são necessários estudos que enfatizem a questão da formação contínua docente como preparo para projetos impactantes na escola, a autonomia e oportunidade de igualdade devem começar por aqueles que são de facto responsáveis pela gestão e melhorias do ensino, certamente com a contribuição efetiva da gestão escolar, proporcionadora e facilitadora de boas práticas dos professores. Estudos como estes podem alertar as autoridades educativas sobre as

necessidades que ocorrem na escola, afinal deve-se dar voz ao professor, e não somente na sala de aula.

A relação PAFC/avaliação deve ser explorada em estudo, uma análise aprofundada de como estão sendo feitas as avaliações durante e ao final do ciclo dos projetos, que mudanças já foram feitas e o que é planejado pelo governo a respeito. Nas reuniões de acompanhamento do PAFC tem sido abordado o assunto, como citado no relatório final de avaliação AFC, 2020-2021, na categoria de pontos fracos analisados, tema também já abordado e questionado por Lima (2020) e ressaltado como uma divergência do processo, pela professora titular entrevistada.

BIBLIOGRAFIA

- Abrignani, B., Gomes, R., & de Vilder, D. (2000). Mochila Pedagógica|T-Kit No 3 - Gestão de Projectos. Retrieved from <http://www.dhnet.org.br/educar/mundo/portugal/mochilas/>
- Alarcão, Isabel; Freitas, Cândido Varela de; Ponte, João Pedro da; Alarcão, Jorge; & Tavares, Maria José Ferro. (1997). A Formação de Professores no Portugal de Hoje. Documento de Trabalho do CRUP — Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/78464951.pdf>.
- Almeida, Sílvia de; Roldão, Maria do Céu. (2018). Gestão Curricular: Para a Autonomia das Escolas e Professores. Direção-Geral da Educação.
- Alves, José Matias; Machado, Joaquim (Orgs.). (2014). Melhor a Escola: Sucesso escolar, Disciplina, Motivação, Direção de escolas e Políticas educativas. Universidade Católica Editora – Porto. Disponível em: http://www.uceditora.ucp.pt/resources/Documentos/UCEditora/PDF%20Livros/Melhorar-a-escola_%20ebook.pdf. Acesso a 29 de maio de 2020.
- Alves, Sónia; Madanelo, Olga; & Martins, Maria. (2019). Autonomia e Flexibilidade Curricular: Caminhos e desafios na ação educativa. *Gestão e Desenvolvimento*, 27, p. 337-362. Disponível em: <https://doi.org/10.7559/gestaoedesenvolvimento.2019.387>.
- Ançã, M. H. (Coord.). (2007). Aproximações à Língua Portuguesa. Cadernos do LEIP. Coleção Temas, 1. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Azevedo, Joaquim. (2011). Como se tece o (in)sucesso escolar: o papel crucial dos professores. Seminário sobre a Promoção do Sucesso escolar, promovido pela Universidade Católica. Porto.
- Barroso, João. (1996). O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In: João Barroso, org. *O Estudo da Escola*. Porto: Porto Editora, pp. 167-189.
- Barroso, João. (1997). Autonomia e gestão das escolas. Estudo prévio realizado de acordo com o despacho nº130/ ME/96. Lisboa: Ministério da Educação.
- Bento, Alexandra Ramos; Estrela, Joaquim; Martins, Luís Azambuja; Machado, Rui; & Sousa, Pedro. (2011). Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo. SEF/Departamento de Planeamento e Formação (Núcleo de Planeamento). Junho de 2012. Disponível em: https://sefstat.sef.pt/Docs/Rifa_2011.pdf. Acesso em: 29 de maio de 2022.
- Bolívar, A. (2003). Como melhorar as escolas – Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas. Porto: Edições ASA.
- Bordoni, Thereza. (2005). O professor Gestor - por onde começar. *Revista Ibero-Americana de Educação*, 36 (5), 1-4. <https://doi.org/10.35362/rie3652792>.

- Braga, Fabiana Marini; Mello, Roseli Rodrigues de; & Paula, Lucimara Cristina. (2017). A Transformação da Educação dentro do Atual Contexto: Uma Articulação Necessária entre Sujeito e Estrutura. *Revista Interações – Nº. 46*, PP. 185-207. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes>.
- Cabral, Ilídia; Alves, José Matias. (2016). UM MODELO INTEGRADO DE PROMOÇÃO DO SUCESSO ESCOLAR (MIPSE) – A Voz dos Alunos. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, vol. 16, 2016, pp. 81-113.
- Cohen, Ana Cláudia; Fradique, José. (2018). *Guia da Autonomia e Flexibilidade Curricular*. Editora Raiz - 1ª Ed.
- Calvo, Alfredo Hernando. (2016). *Viagem à escola do século XXI: assim trabalham os colégios mais inovadores do mundo - 1. ed.* – São Paulo, SP : Fundação Telefônica Vivo - 201 p. Disponível em: <http://sme.goiania.go.gov.br/site/images/viagem.pdf>. Acesso em: 09 de agos. de 2022.
- Campos, Bártolo Paiva. (2002). *Professores num Contexto de Mudanças: Profissionais do Ensino em Escolas Autónomas - O futuro da educação em Portugal: tendências e oportunidades: um estudo de reflexão prospectiva*. Vol. 4. Ministério da Educação, Lisboa.
- Carmo, Hermano; Ferreira, Manuela Malheiro. (2008). *Metodologia da Investigação: Guia para Autoaprendizagem*. 2ª edição – ISBN: 978-972-674-512-9. Universidade Aberta.
- Conceição, Cristina; Sousa, Óscar de. (2012). Ser professor hoje. O que pensam os professores das suas competências. *Revista Lusófona de Educação*, nº 20. *Versão impressa* ISSN 1645-7250. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rle/n20/n20a06.pdf>. Acesso a 04 de jun. de 2020.
- Cosme, Ariana. (2018a). *Autonomia e Flexibilidade Curricular: Propostas e Estratégias de Ação*. Editora Porto – 1ª Ed.
- Cosme, Ariana. (2018b). *Relatório do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC): Estudo Avaliativo da Experiência Pedagógica Desenvolvida em 2017/2018 ao abrigo do despacho Nº 5908/2017*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação Universidade do Porto. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/e_studo_pafc.pdf. Acesso a 21 de out. de 2021.
- Cosme, Ariana. (2020). *Avaliação Externa da Autonomia e Flexibilidade Curricular – Decreto-Lei nº 55/2018: Breve síntese do relatório final (2018-2020)*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto CIIE - Centro de Investigação e Intervenção Educativa.
- Delgado, João Manuel; Martins, Édio. (2001). *Autonomia, Administração e Gestão das Escolas Portuguesas - 1974-1999: Continuidades e Rupturas*. Ministério da Educação, Lisboa.
- Figueiredo, Cândido de. (2010). *Novo dicionário da língua portuguesa*. [EBook #31552] - UTF-8.
- Fortin, Marie-Fabienne. (1999). *O Processo de Investigação: Da concepção à realização*. Lusociência – Edições Técnicas e Científicas, Lda. Loures.

- Fraga, Nuno; Silva, Sofia Micaela. (2021). Autonomia e Flexibilidade Curricular como Instrumentos Gestionários: O caso de Portugal. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 2021, 19(2), 37-54. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.2.003>.
- Freire, Paulo. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. 17ª ed. – Editora: Paz e Terra.
- Freixo, Manuel João Vaz. (2010). *Metodologia Científica: Fundamentos, Métodos e Técnicas*. Instituto Piaget. Lisboa.
- Guedes, Manuela. (2011). *Revista: Escola Moderna*, nº 40 – 5ª série.
- Hortas, Maria, J. (2013). *Educação e imigração: a integração dos alunos imigrantes nas escolas do ensino básico do centro histórico de Lisboa*. Lisboa: ACIDI
- Latorre, A.; Rincón, D. Del.; & Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Hurtado ediciones.
- Lemos, Valter. (1997). *A gestão escolar*. In CUNHA, Pedro d'Orey da (coord). - *Educação em debate*. Lisboa : Universidade Católica - p. 259-279.
- Libâneo, José Carlos. (2001). *O sistema de organização e gestão da escola* In: LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e Gestão da Escola - teoria e prática*. 4ª ed. Goiânia: Alternativa.
- Lima, Licínio C. (2018). *Lei de Bases do Sistema Educativo (1986): Ruturas, continuidades, apropriações seletivas* *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 31, 2018, pp. 75-91 Universidade do Minho Portugal DOI: <https://doi.org/10.21814/rpe.15077>
- Lima, Licínio C. (2020). *Autonomia e Flexibilidade Curricular: Quando as escolas são desafiadas pelo governo*. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, n.º especial, 2020, pp. 172-192. Disponível em: <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2020.8505>. Acesso em: 11 de agos. de 2022.
- Lüdke, Menga; André, Marli E. D. (1986). *A pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Kilpatrick, W. (2006). *O Método de Projecto*. Viseu: Livraria Pretexto/Edições Pedagogo.
- Machado, Joaquim (coord.); Palmeirão, Cristina; Cabral, Ilídia; Baptista, Isabel; Azevedo, Joaquim; Alves, José Matias; & Roldão, Maria do Céu. (2015). *Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano: Atas do I Seminário Internacional, Vol. II – Comunicações Livres*. Universidade Católica Portuguesa. https://www.porto.ucp.pt/sites/default/files/files/fep/atas_vol_ii.pdf.
- Machado, Joaquim (em Cristina Palmeirão & José Matias Alves – ORGS.). (2018). *Escola e Mudança: Construindo Autonomias, Flexibilidade e Novas Gramáticas de Escolarização – Os Desafios Essenciais*. Universadiade Católica Editora. Coleção e-book - Porto.

- 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>. Acesso a 20 de Dez. de 2020.
- Minayo, Maria Cecília de Souza; Costa, António Pedro. (2018). Fundamentos Teóricos das Técnicas de Investigação Qualitativa. *Revista Lusófona de Educação*, nº 40.
- Morgado, J. (2018). O estudo de caso na investigação em educação. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Nóvoa, António. (1999). Para uma Análise das Instituições Escolares. Universidade de Lisboa. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3252762/mod_resource/content/2/N%C3%B3voa.pdf. Acesso a 25 de maio de 2020.
- Nóvoa, António. (2005). Evidentemente: Histórias da Educação. Porto : Asa. ISBN 9789724142142. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4810/1/9789724142142.pdf>.
- Oliveira, Cristóvão José Pinto Correia de. Ilídia Cabral & José Matias Alves (ORGS.). (2018). INOVAÇÃO PEDAGÓGICA E MUDANÇA EDUCATIVA - Da teoria à(s) prática(s). Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa. Porto.
- Pacheco, José Augusto. (2014). POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO. Uma Análise Crítica no Contexto da Avaliação Externa de Escolas, em Portugal. *Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP*, v. 19, n. 2, p. 363-371, jul. Universidade do Minho, Braga.
- Pacheco, José Augusto; Sousa, Joana; & Costa, Natália. (2015). Seminário Internacional Avaliação Externa de Escolas. Volume de Atas, 2015. Centro de Investigação em Educação – Instituto de Educação: Universidade do Minho, Braga. Disponível em: https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/39028/1/Volume%20de%20Atas_final_7%20de%20dezembro.pdf. Acesso a 27 de maio de 2020.
- Pacheco, José Augusto. (2018). Ser Professor em Contextos de Regulação Transnacional: Para uma atitude cosmopolita docente. Centro de Investigação em Educação (CIEd) Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Palmeirão, Cristiva; Alves, José Matias (Coor.). (2017). Construir a Autonomia e a Flexibilização Curricular: os desafios da escola e dos professores. Editora: Universidade Católica. Porto. Disponível em: https://afc.dge.mec.pt/sites/default/files/202002/UCP_2017_Construir_a_Autonomia_e_Flexibilizacao_Curricular.pdf. Acesso a 23 de jul. de 2022.
- Palmeirão, Cristina; Alves, José Matias. (2018). Construindo Autonomia, Flexibilidade e Novas Gramáticas de Escolarização – Os Desafios Essenciais. Editora Universidade Católica – Coleção: e-book. Porto.
- Peças, A. (1999). Uma cultura para o trabalho de projecto. *Escola Moderna*, 6, p. 56–62.

- Peralta, Helena; Rodrigues, Ângela. (2008). Algumas Considerações a Propósito da Avaliação do Desempenho dos Professores. Direção Geral de Recursos Humanos da Educação – Ministério da Educação. Lisboa.
- Perrenoud, Philippe. (2000). Dez Novas competências para Ensinar. Porto Alegre: Artmed Editora.
[Links]
- Perrenoud, Philippe. (2003). Sucesso na Escola: Só o Currículo, Nada Mais Que o Currículo!. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Genebra. Cadernos de Pesquisa, n. 119, julho.
- Ramos, Natalia. (2007). Interculturalidade, Educação e Desenvolvimento: O caso das crianças migrantes. Em Bizarro, Rosa. Eu e o Outro. Estudos Multidisciplinares sobre Identidade (s), Diversidade (s) e Práticas Interculturais. Editora: Areal
- Roldão, Maria do Céu; Peralta, Helena; Martins, Isabel P. (2017). Currículo do Ensino básico e do ensino Secundário: Para a Construção de Aprendizagens Essenciais Baseadas no Perfil dos Alunos. Direção-Geral da Educação. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/a_e_documento_enquadrador.pdf.
- Roldão, Maria do Céu; Almeida, Sílvia de; & Barcelos, Natália. (Joana Sousa, José Augusto Pacheco, José Carlos Morgado, Isabel Carvalho Viana - Orgs.). (2019). Currículo, Inovação e Flexibilização em Educação. II Seminário sobre Currículo Inovação e Flexibilização. Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho.
- Silva, Helena Santos; Lopes, José Pinto. (2014). O professor faz a diferença no desempenho escolar dos seus alunos: O que nos diz a investigação educativa (pág. 62-81). Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro e CIIE- Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Universidade do Porto.
- Silva, Sofia. (2022). Autonomia e Flexibilidade Curricular. O caso de uma escola da região autónoma da Madeira. (Em Araújo, Maria Helena; Morgado, Sá & Lina. Livro de Atas do V ENJIE: Investigação em Educação e Responsabilidade Social - vozes dos jovens investigadores). Editora: UA - 1ª edição. DOI: <https://doi.org/10.48528/tr7a-j538>.
- Simões, Cristina. (2022). O Impacto da Liderança dos Diretores na Autonomia e Flexibilidade curricular: Perceção dos professores. Revista Portuguesa de Investigação Educacional, n.º 23, 2022, p. 1-27. Disponível em: <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2022.10959>. Acesso em: 03 de set. de 2022.
- Souta, Luís. (1997). Multiculturalidade e Educação. Porto: Profedições.
- Thurler, Mônica Gather; Perrenoud, Philippe. (2006). Cooperation among teachers: should initial teacher training anticipate practices?. Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 128, maio/ago. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/BkPnp79mDr856j8jScg7pVJ/?lang=pt>. Acesso em: 07 de set. de 2022.

Trindade, Rui. (2018). Autonomia, flexibilidade e gestão curricular: relatos de práticas. Editora: Leya, SA – 1ª ed.

Tuckman, B. (2000). Manual de Investigação em Educação. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de Projeto como "Pedagogia de Fronteira". Da Investigação às Práticas, I (3), 8-20.

Woods, P. (1998). La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa. Ed. Paidós.

Legislação consultada

Artigos nº 2º/28º - Convenção sobre os Direitos da Criança.

Artigo nº 26 – Declaração Universal dos Direitos do Homem.

Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de fevereiro - Estabelece o regime jurídico da autonomia das escolas.

Decreto-Lei nº 172/91, de 10 de maio - Gestão democrática dos estabelecimentos dos ensinos.

Decreto-Lei nº 219/97, de 20 de agosto - Habilitações estrangeiras de nível não superior.

Decreto-Lei nº 115A/98, de 4 de maio - Autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação.

Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de janeiro – Aprova a reorganização curricular do ensino básico.

Decreto-Lei nº 7/2001, de 18 de janeiro – Aprova a revisão curricular do ensino secundário.

Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho – Estabelece os princípios orientadores da organização e gestão do currículo.

Decreto-Lei nº 17/2016, de 4 de abril - Princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho - Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens.

Despacho nº 7/2006, de 6 de fevereiro – Domínio do ensino da língua portuguesa como língua não materna.

Despacho nº 5908/2017, de 5 de julho - Implementação do projeto de autonomia e flexibilidade curricular.

Despacho nº 6478/2017, de 26 de julho - Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Lei nº 46/86, de 14 de outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo.

Portaria nº 181/2019, 11 de junho - Autonomia e flexibilidade curricular, gestão superior a 25 % das matrizes curriculares-base.

Websites oficiais consultados

Câmara Municipal de Leiria. Escolas do concelho de Leiria. Disponível em: <https://www.cm-leiria.pt/areas-de-atividade/educacao-e-biblioteca-municipal/escolas-do-concelho-de-leiria>. Acesso em: 14 de jan. de 2022.

Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. (2005). Português Língua Não Materna No Currículo Nacional: Documento Orientador. Julho, 2005. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/plnmdoc_orientador.pdf. Acesso a 23 de nov., 2021.

Diretoria Geral de Educação – República Portuguesa. Planos de inovação pedagógica com mais liberdade na gestão curricular. Disponível em: <https://www.portugal.gov.pt/pt/gc21/comunicacao/comunicado?i=planos-de-inovacao-pedagogica-com-mais-liberdade-na-gestao-curricular>. Acesso em 30 de nov. de 2021.

Direção-Geral da Educação. (2019). Projeto de Autonomia e Flexibilização Curricular - 2017-2019. <https://www.dge.mec.pt/autonomia-e-flexibilidade-curricular>.

Direção-Geral da Educação. (2021). Autonomia e Flexibilidade Curricular (AFC): Relatório de Acompanhamento, Monitorização e Avaliação - 2020-2021. Equipa Técnica da Autonomia e Flexibilidade Curricular. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/relatorio_afc_2020_2021.pdf.

Costa, João (Secretário de Estado da Educação). (2017). Autonomia e Flexibilidade Curricular – Por quê?. ERTE Webinar – Direção-Geral da Educação – Ministério da Educação. 9 de Nov. de 2017. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_6F5cCQ36aY&ab_channel=ERTEWebinar. Acesso em: 25 de maio de 2022.

Infoescolas. Estatística do Ensino Básico. Disponível em: <https://infoescolas.mec.pt/1Ciclo/>. Acesso em: 9 de maio de 2022.

Ministério da Educação. (2005). Português Língua não Materna no Currículo Nacional – Documento Orientador. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/plnmdoc_orientador.pdf. Acesso a 07 de nov. de 2021.

Observatório das Migrações. (2016). Nacionalidades dos Matriculados no Ensino Básico e Secundário no ano letivo de 2015/2016. <https://www.om.acm.gov.pt/-/4->.

Outros Documentos Consultados

Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular – DGIDC. (2005). Documento orientador: Português Língua não Materna - (2005, p. 23-25). Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/plnmdoc_orientador.pdf.

Inspeção-Geral da Educação – IGE. (2008). Relatório de Avaliação Externa do Agrupamento de Escolas "X" em Leiria. Visitas de 29 a 31 de janeiro de 2008. Ministério da Educação. www.ige.min-edu.pt.

Serviço de Estrangeiro sem Fronteiras - SEF. (2013). Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo 2012. Lisboa: SEF. Disponível em: <http://sefstat.sef.pt/Docs/Rifa%202012.pdf>.

ANEXOS

Anexo I – Guião de entrevista para o Ex-gestor da Escola estudo de caso

Objetivos Gerais	Entrevista: Ex gestor da Escola estudo de caso – Número das questões relacionadas com os objetivo
a) Conhecer em qual contexto cultural e socioeducativo enquadra-se a escola;	3,4
b) Discorrer em qual contexto educativo foi aprovado o Decreto-Lei nº 55/2018;	2
c) Compreender como se deram os Projetos de Autonomia e Flexibilidade Curricular no âmbito operacional/gestão;	7
d) Saber se houve/há contribuições externas (pais, comunidade, autoridades educativas) na operacionalização dos projetos em estudo.	7

Objetivos Específicos	Entrevista: Ex gestor da Escola estudo de caso – Número das questões relacionadas com os objetivo
1. Investigar como os professores e equipa gestora receberam e geriram o PAFC;	5,9
2. Perceber como as mudanças, nomeadamente, a inserção dos projetos de autonomia e flexibilização curricular foram adaptadas à realidade da escola;	2,3
3. Identificar se houve dificuldades na elaboração e execução dos projetos;	
4. Identificar e analisar os projetos regidos que mais impactaram nas aprendizagens e relação/comunicação dos alunos, na perspetiva dos professores;	6,8
5. Conhecer as conquistas alcançadas pelos professores e alunos referentes as relações interpessoais e aprendizagens, obtidas através do PAFC.	11

I – Guião de entrevista direcionado ao Professor ex-gestor, ex-membro da equipa gestora do agrupamento de escolas na cidade de Leiria em 2017/2018, que pertence a escola caso de estudo, ano letivo que as escolas-piloto deram início aos Domínios de autonomia e flexibilização curricular.

1ª – Professor Dr., no ano letivo de 2017/2018 qual era vosso cargo e função na equipa gestora do agrupamento de escolas?

2ª – Ao definir quais os anos que seriam contemplados com o projeto de Domínio de Autonomia e Flexibilização Curricular, as equipas gestoras das escolas e agrupamentos de escolas optaram por aplicá-lo nas turmas de início de ciclo. Por qual(is) o(s) motivo(s) na escola estudo de caso a aplicação do projeto foi feita em todas as turmas (1º, 2º, 3º e 4º anos)?

3ª – A escola estudo de caso, embora com poucas turmas e poucos alunos, havia tido mau desempenho nos resultados avaliativos no ano antecedente ao PAFC, quais os motivos do insucesso no desempenho de aprendizagens dos alunos?

4ª – A escola em estudo possuía e ainda possui alunos estrangeiros de diferentes nacionalidades. Quais os pontos positivos e quais os pontos negativos de se trabalhar com uma comunidade intercultural?

5ª - Na visão de gestor, como foi a receção do projeto pelos professores? Houve alguma resistência ou dificuldades?

6ª - Enquanto gestor do agrupamento de escolas “X” e especificamente da escola em estudo, teve contato com muitos projetos. Qual(is) o(s) projeto(s) acredita que tenha causado maior impacto nas aprendizagens dos alunos estrangeiros, pertencentes a escola citada?

7ª - Na implementação e no decorrer dos projetos de Autonomia e Flexibilização Curricular, as escolas e agrupamentos tiveram apoio da Direção-Geral da Educação, bem como do Conselho Geral ou foi um trabalho solitário? Caso tenha recebido, qual(is) apoio(s)?

8ª - Hoje, depois do 4º ano de implementação e desenvolvimento do Projeto de Autonomia e Flexibilização curricular, com a visão de um professor experiente e com o conhecimento de que a escola estudo de caso continua a receber alunos estrangeiros. Qual(is) tipos de projetos acredita que causaria maior impacto nas aprendizagens desses alunos?

9ª - Considera que as equipas gestoras estavam e estão, atualmente, preparadas para desenvolver e executar a gestão curricular de forma autónoma e flexível? Na sua opinião, quais considera ser os principais desafios com que ainda se deparam atualmente?

10º - Acredita que o Projeto de Autonomia e Flexibilização Curricular foi implementado nas escolas para reforçar a autonomia do currículo e da escola, assim dando-lhes a oportunidade de criar uma identidade institucional, ou foi um meio de colocar a responsabilidade do sucesso/insucesso sob a escola? Qual a vossa opinião sobre o PAFC?

11º - Ao final do primeiro ano de implementação dos projetos (PAFC), os resultados avaliativos da escola estudo de caso foram positivos? Quais metas conseguiram alcançar?

Anexo II – Guião de entrevista direcionado para a Professora titular da Escola estudo de caso

Objetivos Gerais	Entrevista: Professora titular da Escola estudo de caso – Número das questões relacionadas com os objetivo
a) Conhecer em qual contexto cultural e socioeducativo enquadra-se a escola;	4, 14, 15
b) Discorrer em qual contexto educativo foi aprovado o Decreto-Lei nº 55/2018;	
c) Compreender como se deram os Projetos de Autonomia e Flexibilidade Curricular no âmbito operacional/gestão;	17, 23, 24
d) Saber se houve/há contribuições externas (pais, comunidade, autoridades educativas) na operacionalização dos projetos em estudo.	7

Objetivos Específicos	Entrevista: Professora titular da Escola estudo de caso – Número das questões relacionadas com os objetivo
1. Investigar como os professores e equipa gestora receberam e geriram o PAFC;	22, 25, 26
2. Perceber como as mudanças, nomeadamente, a inserção dos projetos de autonomia e flexibilização curricular foram adaptadas à realidade da escola;	9, 20, 22
3. Identificar se houve dificuldades na elaboração e execução dos projetos;	2, 6, 11, 16
4. Identificar e analisar os projetos regidos que mais impactaram nas aprendizagens e relação/comunicação dos alunos, na perspetiva dos professores;	5, 7, 18
5. Conhecer as conquistas alcançadas pelos professores e alunos referentes às relações interpessoais e aprendizagens, obtidas através do PAFC.	10, 19, 21, 27

1º - Professora, a escola estudo de caso iniciou a experiência no Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular no ano letivo de 2017/2018, quando este ainda era um projeto piloto. Na altura já estava a lecionar nessa escola? Com que ano de escolaridade?

2º - Ao iniciar o trabalho voltado à autonomia e flexibilização curricular, houve alguma dificuldade para adaptar-se? Estava preparada e aberta a nova experiência?

3º - No início do projeto (2017/2018) a equipa de professores teve de fazer alguma mudança organizacional, por exemplo: salas de aulas, quantidade de alunos por turma... para adaptar o PAFC à realidade da escola?

4º - Até o ano letivo de 2017/2018, quais eram as maiores dificuldades de aprendizagens dos alunos da escola em estudo?

5º - Antes do ano letivo de 2017/2018, houve algum projeto na escola que você participou e que resultou na melhoria das aprendizagens dos alunos?

6º - Os alunos da escola estudo de caso tinham ou têm alguma(s) característica(s) que dificultava(m) ou ainda é uma barreira para evolução das aprendizagens essenciais?

7º - Quais os projetos desenvolvidos no âmbito do PAFC que resultaram maiores e melhores avanços nas aprendizagens dos alunos da escola em estudo, no decorrer desses quatro anos de experiência? Quais foram os domínios de aprendizagens contemplados?

8º - Na elaboração dos projetos referente ao PAFC, houve a participação dos pais dos alunos? Ou foi e tem sido um trabalho solitário, com projetos criados e elaborados pelos professores, de acordo com a necessidade de aprendizagens dos alunos?

9º - A execução dos projetos relacionados aos Projetos de Autonomia e Flexibilização Curricular ficaram todos sob a responsabilização dos professores das classes, ou teve a contratação de professores para o desenvolvimento prático dos mesmos?

10º - Professora, passaram-se quatro anos desde o início da experiência com o PAFC, há indícios que comprovam que houve avanços significativos nas aprendizagens dos alunos com a implementação e desenvolvimento dos projetos? Quais?

11º - Durante os anos de experiência e vivência do Projeto de Autonomia e Flexibilização Curricular, quais foram as maiores dificuldades e desafios que teve de enfrentar?

12º - Os projetos relacionados aos Domínios de Autonomia e Flexibilização Curricular são iguais para todas as escolas do agrupamento, ou cada equipa escolar constrói os seus próprios projetos?

13º - Ao final do primeiro ano de implementação dos projetos (PAFC), os resultados avaliativos da escola foram positivos? Quais metas conseguiram alcançar?

14º - A escola possui muitos alunos estrangeiros matriculados? Quantos no ano letivo de 2020/2021?

15º - Quais as nacionalidades desses alunos?

16º - Ao longo desses quatro anos de trabalho no âmbito do Projeto de Autonomia e Flexibilização Curricular, em suas turmas teve ou tem alunos estrangeiros? Em caso de resposta positiva, quais as maiores dificuldades em trabalhar com os alunos estrangeiros?

17º - Há DAC elaborado que explore as culturas dos alunos estrangeiros da escola, já que são muitos os alunos matriculados de diferentes nacionalidades? Quais foram ou tem sido os resultados?

18º Houve e/ou há projetos voltados especificamente para amenizar as dificuldades de aprendizagens dos alunos estrangeiros? Quais?

19º - Como professora, é possível verificar diariamente as evoluções nas aprendizagens desses alunos. Considera que através dos projetos os alunos poderão evoluir nas suas aprendizagens linguísticas a ponto de a língua não ser uma barreira para as aprendizagens?

20º - Sem levar em conta os resultados das avaliações externas e internas na escola estudo de caso. Considera que o Projeto de Autonomia e Flexibilização Curricular de facto tem contribuído para as aprendizagens essenciais e significativas dos alunos estrangeiros? De que modo?

21º - Professora, notou alguma diferença no comportamento dos alunos estrangeiros ao trabalhar com o PAFC? Quais?

22º - A escola optou pela criação de alguma disciplina que contemple os DACs dirigidos para os alunos estrangeiros? Qual(is) e quais conhecimentos contemplam? Todas as disciplinas são ministradas, na sua turma, por você?

23º - Há alguma avaliação externa específica que analisa e controla o desempenho dos alunos estrangeiros relacionados aos resultados do PAFC?

24º - Após as avaliações externas, há *feedback* relacionado com o Projeto de Autonomia e Flexibilização Curricular por parte da DGE, que colabore para o aperfeiçoamento dos projetos?

25º - O objetivo principal da atividade de gestão das escolas é criar condições para que os professores promovam a aprendizagem dos alunos. Qual a participação e apoio a gestão tem dado aos professores, desde a elaboração dos projetos (PAFC) até a sua execução?

26º - Quais as mudanças que o Projeto de Autonomia e Flexibilização Curricular provocaram na escola e quais as mudanças que ainda precisam ser realizadas do ponto de vista pedagógico?

27º - Professora Irina, qual a vossa opinião sobre o PAFC? Mais contribuem com as aprendizagens dos alunos ou acredita que foi um modelo de projeto criado para responsabilizar as escolas pelo sucesso/insucesso?

Anexo III – Transcrição de entrevista com o Ex-gestor da Escola estudo de caso

1ª – Professor Dr., no ano letivo de 2017/2018 qual era vosso cargo e função na equipa gestora do agrupamento de escolas?

Resposta: *Em 2017/2018 entrei no último ano de um mandato de quatro como Adjunto de Diretor do Agrupamento de Escolas – Leiria. Tinha como função a de coordenar a Educação Pré-Escolar (3 a 5 anos) e o Ensino do 1.º ciclo do ensino básico (6 a 9 anos) do referido agrupamento, assim como a Unidade de Ensino Bilingue de Alunos Surdos destes níveis de educação/ensino. Eram 3 estabelecimentos do Pré-Escolar com 7 grupos de crianças, 7 educadoras de infância com grupos de crianças, num total de 150. Eram 6 estabelecimentos de Educação do 1.º ciclo do ensino básico, com 26 turmas e 34 docentes, num total perto de 600 alunos.*

2ª – Ao definir quais os anos que seriam contemplados com o Projeto de Autonomia e Flexibilização Curricular, as equipas gestoras das escolas e agrupamentos de escolas optaram por aplicá-lo nas turmas de início de ciclo. Por qual(is) o(s) motivo(s) na escola estudo de caso a aplicação do projeto foi feita em todas as turmas (1º, 2º, 3º e 4º anos)?

Resposta: *No ano de 2017/2018, o projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular teve o enquadramento legal com a publicação do Despacho nº 5908/2017, publicado Diário da República n.º 128/2017, Série II de 2017-07-05 como experiência pedagógica. No entanto, e antes da referida publicação, as reuniões de preparação e desenvolvimento já estavam a acontecer, provavelmente, há mais de dois ou três meses. Durante numa das reuniões de preparação entre a Equipa Nacional e as escolas/agrupamentos aderentes ao projeto, penso que realizada em Aveiro em 2017, dirigi a questão ao senhor secretário da Educação Doutor João Costa, e rebatida por um Diretor de um Agrupamento do nosso Concelho de Leiria, perguntando que turmas poderiam participar no projeto. A intervenção obtida veio no sentido de que as escolas/agrupamentos se poderiam organizar de acordo com várias tipologias: por grupo de alunos, por turmas, por escolas ou por agrupamento, todas as turmas de uma escola, um grupo de alunos de várias turmas, alunos de um dado ano de escolaridade,.... Foi, então que, com estes pressupostos, antes da publicação do referido despacho, os agrupamentos tiveram que se organizar e os respetivos órgãos de gestão (Diretor, Conselho Pedagógico e Conselho Geral) tomar algumas decisões antecipadamente. Assim, atendendo ao contexto específico da escola estudo de caso, optou-se que todas as turmas*

deveriam ser envolvidas nesta experiência pedagógica. Durante a fase de acompanhamento do projeto por parte da equipa regional percebeu-se que, no caso do Agrupamento do qual era gestor e de um outro agrupamento de escolas do nosso Conselho de Leiria, teriam de redefinir as turmas/escolas selecionadas anteriormente, agora de acordo com o quadro normativo em vigor na altura, isto é, para turmas de início de ciclo (1.º, 5.º, 7.º e/ou 10.º anos). Desta forma, no Agrupamento do qual era gestor ficou apenas incluída no projeto a turma do 1.º ano de escolaridade.

3ª – A escola estudo de caso, embora com poucas turmas e poucos alunos, havia tido mau desempenho nos resultados avaliativos no ano antecedente ao PAFC, quais os motivos do insucesso no desempenho de aprendizagens dos alunos?

Resposta: *A escola estudo de caso, estabelecimento escolar localizado no centro da cidade de Leiria, recebe alunos provenientes da área geográfica onde está inserida. Nesta parte da cidade, quando comparada com outras, o comércio predomina em detrimento da área dos serviços: localiza-se junto ao mercado municipal, junto ao local onde 2 vezes por semana se realiza a feira do Levante e onde, periodicamente, se instalam os circos quando chegam à cidade. Também os custos da habitação são mais baixos e existem maior dinâmica no mercado de arrendamento acolhendo, facilmente, todos os quanto chegam de novo à cidade. Naturalmente, todos os quanto habitam e quanto trabalham foram identificando a escola em estudo como a escola para o respetivos educandos. Este facto foi promovendo uma multicultural e multirracial muito viva, trazendo desafios acrescidos à escola. Atendendo ao contexto, esta escola tinha desafios que a maior parte das escolas do agrupamento não tinha e os profissionais da escola enfrentavam e enfrentavam desafios que a escola, por si só, não consegue ultrapassar. Por estes factos, os alunos desta escola apresentavam aprendizagens realizadas muito inferiores aos restantes alunos do mesmo agrupamento.*

4ª – A escola em estudo possuía e ainda possui alunos estrangeiros de diferentes nacionalidades. Quais os pontos positivos e quais os pontos negativos de se trabalhar com uma comunidade intercultural?

Resposta: *Penso que devemos de encarar essa questão de uma outra perspetiva. Não podemos dizer que há pontos positivos nem negativos. O que podemos abordar é como é que o*

agrupamento se consegue organizar e mobilizar os recursos adequados de forma a conseguir fazer com que os alunos consigam realizar aprendizagens de acordo com um currículo que tem de ser construído à volta dos interesses e necessidades destes alunos. Esta gestão é que torna desafiante.

5º - Na visão de gestor, como foi a receção do projeto pelos professores? Houve alguma resistência ou dificuldades?

Resposta: *Qualquer projeto que procure levar à mudança de práticas pedagógica na sala de aula/escola, e procure ter sucesso, só pode acontecer com os professores motivados e “abertos” a sair da sua zona de conforto e experimentarem práticas pedagógicas diferentes das que habitualmente pratica. Assim, neste caso, teve-se de reunir um conjunto de professores que aceitassem este desafio. Um desses professores foi “encontrado” na escola e o outro, a lecionar numa outra escola do agrupamento, foi desafiado a entrar neste projeto e lecionar na escola estudo de caso.*

6º - Enquanto gestor do agrupamento de escolas “X” e especificamente da escola em estudo, teve contato com muitos projetos. Qual(is) o(s) projeto(s) acredita que tenha causado maior impacto nas aprendizagens dos alunos estrangeiros, pertencentes a escola citada?

Resposta: *Atendendo ao contexto da escola, o Programa Nacional para a Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE) permitiu, após a realização de uma candidatura, ver atribuído um docente com 12 horas semanais só para o ensino do Português: Realizava-se o enquadramento dos alunos dentro de um dado nível de proficiência linguística; Atribuíam-se horas a cada grupo de alunos de acordo com o nível obtido (mais horas para alunos com nível mais baixo e menos horas a alunos com nível de proficiência mais elevado); As tarefas eram organizadas, de forma específica para cada grupo, sempre com uma lógica que motivasse a interação linguística entre os alunos desse grupo (pouquíssimas tarefas escritas e muitas tarefas de role play, música, teatro, ...); Os alunos mudavam de grupo de acordo com a evolução do nível de proficiência linguística que iam adquirindo; Os alunos deixavam de frequentar este programa quando atingissem o nível de proficiência linguística mais elevado. Durante a frequência deste programa, os alunos não iam algumas horas à disciplina de português com os outros colegas da turma, mas recebiam apoio extra a português, para além deste programa.*

7º - Na implementação e no decorrer dos projetos de Autonomia e Flexibilização Curricular, as escolas e agrupamentos tiveram apoio da Direção-Geral da Educação, bem como do Conselho Geral ou foi um trabalho solitário? Caso tenha recebido, qual(is) apoio(s)?

Resposta: *A implementação do projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular na modalidade de experiência pedagógica implicava que cada escola/agrupamento aderente tivesse o acompanhamento direto de uma equipa regional com um representante da Direção-Geral da Educação (DGE) que coordena, da Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC), da Direção-Geral da Administração Escolar (DGAE), da Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares (DGEstE) e da Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I. P., (ANQEP, I. P.). No que diz respeito ao agrupamento "X", ao longo do ano, esta equipa promoveu várias reuniões em Coimbra com as escolas aderentes ao projeto da respetiva área geográfica e realizou uma visita presencial à escola/agrupamento. Para além disso, criou um canal de comunicação direta e permanente (email e telemóvel) entre os docentes e a equipa. No entanto, muitas questões eram novas e os professores e Direção tiveram que tomar decisões, muitas delas, recheadas de incertezas.*

8º - Hoje, depois do 4º ano de implementação e desenvolvimento do Projeto de Autonomia e Flexibilização curricular, com a visão de um professor experiente e com o conhecimento de que a escola estudo de caso continua a receber alunos estrangeiros. Qual(is) tipos de projetos acredita que causaria maior impacto nas aprendizagens desses alunos?

Resposta: *Penso que, a manterem-se a mesmas características que a escola tinha há 4 anos atrás (não tenho acompanhado a escola desde a minha saída da direção e agrupamento em 2018), o projeto da Turma de Acolhimento para alunos cujo o português não é a língua materna se constitui como um traço distinto e necessário aos alunos da escola. Tanto mais que, durante dois anos em que acompanhei de perto o projeto, muitas coisas fomos aprendendo e partilhando com outras escolas/agrupamentos.*

9º - Considera que as equipas gestoras estavam e estão, atualmente, preparadas para desenvolver e executar a gestão curricular de forma autónoma e flexível? Na sua opinião, quais considera ser os principais desafios com que ainda se deparam atualmente?

Resposta: *Na minha opinião, as equipas gestores estão sempre disponíveis para enfrentarem os desafios que lhes são colocados diariamente. O estar “preparado”, efetivamente, ninguém, está. O que é possível é criar condições para que se começa a realizar um caminho no sentido de desenvolver a melhor gestão curricular de forma autónoma e flexível de acordo com os alunos e pessoal docente e não docente que a escola tem. Para isso, é necessário que o Diretor “aponte” como prioritário essa ação e procure criar condições para que um grupo de professores procure construir a sua forma e esperar que essas ideias sejam replicadas, apreendidas e transformadas pelos outros professores da escola. A falta de tempo formal, a dispersão entre muitas “prioridades” que à escola é pedida tornam, muitas vezes, a possibilidade da Escola em se organizar em torno de outra prioridade.*

10º - Acredita que o Projeto de Autonomia e Flexibilização Curricular foi implementado nas escolas para reforçar a autonomia do currículo e da escola, assim dando-lhes a oportunidade de criar uma identidade institucional, ou foi um meio de colocar a responsabilidade do sucesso/insucesso sob a escola? Qual a vossa opinião sobre o PAFC?

Resposta: *Desde há meia dúzia de anos a esta parte, foi “decretado” pelos governantes que a “escola é condição de sucesso escolar” e que cada escola, organizando-se de uma outra forma que garantiria esta mesma condição. Portanto, desde esse momento, ficou muito claro para todos que cabe a cada escola se organizar, procurar formas diferentes de construção e gestão do currículo com o objetivo de o colocar acessível a cada aluno, de acordo com as suas próprias características. O Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular procura promover, entre muitas outras formas de organizar a escola, uma abordagem transdisciplinar do currículo tal como é definido pela alínea e) do artigo 3.º do Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho (Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular). Este momento “formal” no horário letivo de confluência e/ou articular curricular partiu do pressuposto, e bem, de que a balcanização do currículo escolar teria de ser “esbatida”. É uma medida necessária, embora insuficiente, pois torna-se necessário maior reflexão e desenvolvimento de práticas pedagógicas com este cariz, especialmente, no ensino por disciplinas. A formação/capacitação torna-se, pois, indispensável. A maioria das escolas não desenvolve o PAFC e as experiências que têm acontecido têm sido pontuais e circunscritas a algumas escolas e agrupamentos que não se resignam e teimam em contrariar o estigma da “reprodução social” que a escola insiste em perpetuar.*

11º - Ao final do primeiro ano de implementação dos projetos (PAFC), os resultados avaliativos da escola estudo de caso foram positivos? Quais metas conseguiram alcançar?

Resposta: *Relativamente à escola em questão, a implementação da DAC ocorreu em simultâneo com todas as outras preocupações de procurar ir ao encontro de toda a organização/planificação que era solicitado pelo Projeto Autonomia e Flexibilidade Curricular. Sem a devida reflexão sobre o que eram e como se poderiam desenvolver as DAC, sem haver uma massa crítica e um grupo de docentes para o criar e aplicar em contexto de turma, o seu impacto nas aprendizagens dos alunos no final do primeiro ano, na minha perspetiva, foi muito diminuto. Muito do que se conseguiu fazer ou alcançar passou, essencialmente, pela construção/organização da documentação que viria a estruturar as ações pedagógicas futuras e algumas experiências pontuais.*

Anexo IV - Transcrição de entrevista com a Professora titular da Escola estudo de caso

1º - Professora, a escola de estudo de caso iniciou a experiência no Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular no ano letivo de 2017/2018, quando este ainda era um projeto piloto. Na altura já estava a lecionar nessa escola? Com que ano de escolaridade?

Resposta: *Na altura não era professora da escola estudo de caso, fui convidada justamente para dar início ao Projeto de Autonomia e Flexibilização Curricular, na única sala do agrupamento de escolas "X" que começou com os projetos de Autonomia e Flexibilização Curricular. Iniciamos com uma classe de 1º ano do ensino primário.*

2º - Ao iniciar o trabalho voltado à autonomia e flexibilização curricular, houve alguma dificuldade para adaptar-se? Estava preparada e aberta a nova experiência?

Resposta: *A maior dificuldade foi relacionada ao currículo. O currículo anterior não foi anulado, desse modo estive a fazer "retalhos" do currículo anterior com o que entrara em vigor, o que deu-me muito trabalho. Tive 2 dias para conhecer as aprendizagens essenciais anual de 7 disciplinas teóricas, Educação Física + os projetos relacionados ao PAFC.*

3º - No início do projeto (2017/2018) a equipa de professores teve de fazer alguma mudança organizacional, por exemplo: salas de aulas, quantidade de alunos por turma... para adaptar ao PAFC à realidade da escola?

Resposta: *As mudanças foram relacionadas apenas com o currículo, como falado anteriormente. Até houve mudança na Lei relacionada a quantidade de alunos por classe, de 26 alunos passaram para 24, mas isso não teve nada a ver com os projetos de Autonomia e Flexibilização Curricular. Uma mudança simples, mas que foi significativa foi a quantidade de reuniões de pais, como trata-se de um projeto inovador, frequentemente reuníamos com os pais, seja para pedir apoio, seja para explica-los a dinâmica do PAFC.*

4º - Até o ano letivo de 2017/2018, quais eram as maiores dificuldades de aprendizagens dos alunos da escola em estudo?

Resposta: *Na escola em estudo os alunos nunca tiveram defasagem, sempre houve dificuldades de alunos relacionados com áreas específicas do conhecimento, como qualquer escola, como turmas*

normais, mistas. Cada aluno tem a sua particularidade, cada aluno tem o seu tempo de aprender, o importante é que ao final do ciclo todos aprendam. O que acontece é que a escola recebe alunos que pouco lá ficam, são alunos pertencentes as famílias da comunidade cigana, que instalam-se na cidade para eventos, nomeadamente, feiras, circos... ou até famílias de outros países que chegam á Portugal, mas por vários motivos, não adaptam-se e ficam pouco tempo. Mas como todas as escolas temos nossos alunos "fixos".

5º - Antes do ano letivo de 2017/2018, houve algum projeto na escola que você participou e que resultou na melhoria das aprendizagens dos alunos?

Resposta: Sempre houve excelentes professores com metodologias inovadoras de ensino, entretanto trata-se de um trabalho solitário. Com o impacto do PAFC (Projeto de Autonomia e flexibilização Curricular), posso dizer que não. Entretanto houve e há projeto como MAIA, é um projeto a nível nacional que reformula a avaliação, afinal a escola não pode mudar o modo de ensinar sem mudar o como avaliar.

6º - Os alunos da escola em estudo tinham ou têm alguma(s) característica(s) que dificultava(m) ou ainda é uma barreira para evolução das aprendizagens essenciais?

Resposta: A maior barreira é a questão emocional. Temos alunos recebidos de outros países, alunos que tem responsabilidades de adultos, há várias situações, esse fator, logicamente, interfere nas aprendizagens das crianças. Desse modo a escola conta com o apoio de três psicólogos para colaborar com a evolução das aprendizagens, entretanto são crianças, precisam de apoio dos colegas, dos professores. Tenho muito orgulho da equipa, cooperamos sempre para que todos estejam bem, a partir disto podemos iniciar o trabalho de ensino/aprendizagem.

7º - Quais os projetos desenvolvidos no âmbito do PAFC que resultaram maiores e melhores avanços nas aprendizagens dos alunos da escola estudo de caso, no decorrer desses quatro anos de experiência? Quais foram os domínios de aprendizagens contemplados?

Resposta: Damos início a projetos com temas escolhidos pelos alunos, eles têm ideias interessantes, por exemplo, agora teremos pintinhos na escola, todos irão conhecer o processo de incubação de um ovo, até o nascimento dos animais, os alunos estão empolgados imenso, é o assunto principal entre eles. Os projetos estão relacionados ao estudo do meio, geografia, lendas,

estórias contadas, nunca falamos de religião, falamos sobre o respeito, amor, tolerância que um deve ter para com outro.

Posso citar alguns projetos como: a regionalização do Brasil, fala, costumes, clima... Já que temos muitos alunos brasileiros. Estórias contadas, como “ Capuchinho Vermelho ”, cada cultura/país tem suas versão, e os alunos de nacionalidades diferentes trouxeram-nos suas versões.

8º - Na elaboração dos projetos referente ao Projeto de Autonomia Curricular, houve a participação dos pais dos alunos? Ou foi e tem sido um trabalho solitário, com projetos criados e elaborados pelos professores, de acordo com a necessidade de aprendizagens dos alunos?

Resposta: *Os projetos são escolhas dos alunos, ou eles sugerem ou parte de uma necessidade/dificuldade de um grupo de alunos. Ao iniciar o projeto e durante a execução convocamos os pais para explica-los como funcionariam, muitos ficaram inseguros, o que era esperado, já que trata-se de ideias inovadoras. Ao passar do tempo ficaram mais tranquilos, perceberam que eram projetos que contribuem para as aprendizagens, para além disso notaram uma maior disposição para aprender, por parte das crianças.*

9º - A execução dos projetos relacionados ao Projeto de Autonomia e Flexibilização curricular ficaram todos sob a responsabilização dos professores das classes, ou teve a contratação de professores para o desenvolvimento prático dos mesmos?

Resposta: *Não houve nem há contratação de professores para tratar apenas dos projetos relacionados ao PAFC, somos os professores da escola que os planejam, executam e administram. De acordo com a Lei, devemos trabalhar com 25% da carga horária semanal, os Projetos de Autonomia e Flexibilização Curricular. O que temos são apoios de parceiros locais, artistas residentes que nos facilitam o trabalho e proporcionam desenvolver projetos mais complexos, além de promoverem e reconhecerem o trabalho da nossa escola.*

10º - Professora, passaram-se quatro anos desde o início da experiência com o PAFC, há indícios que comprovam que houve avanços significativos nas aprendizagens dos alunos com a implementação e desenvolvimento dos projetos? Quais?

Resposta: *Não tem como saber, não sabemos como a classe desenvolver-se-ia sem os projetos. No sistema público de ensino de português, reprova-se apenas ao final do ciclo, caso o aluno não tenha condição nenhuma para passar para o próximo. Entretanto, ao comparar com o histórico escolar, temos observado que aos alunos tem evoluído, raramente precisamos reter por motivo de defasagem de aprendizagem, para além disso, as notas/conceito aumentaram, de regular para bom/ótimo.*

11º - Durante os anos de experiência e vivência do Projeto de Autonomia e Flexibilização Curricular, quais foram as maiores dificuldades e desafios que teve de enfrentar?

Resposta: *Gerir o currículo, eles não anularam o currículo antigo, então ficaram dois currículos, tive que fazer "retalhos", um modo de um complementar um ao outro, o que deu-me muito trabalho. Na época restavam dois dias para iniciar o ano letivo, tive de preparar o plano de ensino demasiado rápido, depois com calma foi adaptando-o, o que facilitou, de certa forma, o trabalho dos colegas a seguir. Uma outra questão é a avaliação, inclusive acredito que preciso de uma formação específica, não dá para termos novos métodos, novas técnicas de ensino com avaliações tradicionalistas e simplórias, é preciso avaliar o todo.*

12º - Os projetos relacionados ao Projeto de Autonomia e Flexibilização Curricular são iguais para todas as escolas do agrupamento "X", ou cada equipa escolar constrói os seus próprios projetos?

Resposta: *Cada escola possui a sua realidade, portanto uma identidade é necessária. Como disse anteriormente, os alunos escolhem os temas dos projetos de acordo com suas necessidades e curiosidades, portanto, cada escola constrói o seu projeto relacionado ao PAFC, de certo temos de apresenta-los a gestão escolar, para nos dizer se estão de acordo. Até então tem nos apoiado e nos confiado o trabalho que nós, professores, estamos a fazer. A confiança professor/equipa pedagógica/gestor, tem sido excepcional.*

13º - Ao final do primeiro ano de implementação dos projetos (PAFC), os resultados avaliativos da escola foram positivos? Quais metas conseguiram alcançar?

Resposta: *Os alunos sempre foram bons, não houve dificuldades em todas as disciplinas. Em alguns casos, como o português e matemática. Entretanto notamos uma alteração positiva nos*

resultados. Na própria gramática da Língua Portuguesa, na matemática, a participação, assiduidade e integração de novos alunos. Eles gostam da escola, sentem-se acolhidos e faz com que todos que cheguem tenham esse mesmo sentimento.

14º - A escola possui muitos alunos estrangeiros matriculados? Quantos no ano letivo de 2020/2021?

Resposta: *Este ano letivo temos 80 alunos ao total, onze deles são de nacionalidade não portuguesa. Há outros que possuem nacionalidade portuguesa, entretanto os pais são de outras nacionalidades, por agora não sei dizer-te quantos há essa característica.*

15º - Quais as nacionalidades desses alunos?

Resposta: *A nossa escola costuma receber alunos de origens brasileira, grande parte, chineses, ucranianos, suíços, moçambicanos, franceses, mexicanos, venezuelanos, Uzbequistão.*

16º - Ao longo desses quatro anos de trabalho no âmbito do Projeto de Autonomia e Flexibilização Curricular, em suas turmas teve ou tem alunos estrangeiros? Em caso de resposta positiva, quais as maiores dificuldades em trabalhar com os alunos estrangeiros?

Resposta: *Sim, alguns saíram, outros permaneceram durante esses quatro anos de trabalho. A integração às vezes é complicada, tanto dos alunos quanto dos pais. Muitas das vezes acabaram de chegar de seus países de origem, então estão em uma fase conturbada, a adaptar-se em uma nova cultura, o emocional abalado, desse modo temos que tomarmos cuidado na abordagem, fazê-los sentissem acolhidos, aos poucos ganhamos a confiança, esse é o primeiro passo, depois começamos a trabalhar os conteúdos. Não dá para começar um trabalho sem uma estabilidade emocional, mínima que seja.*

Uma outra dificuldade é a defasagem de aprendizagens, em Portugal a escola exige muito dos alunos, alguns alunos chegam e não conseguem acompanhar os conteúdos, ainda não os foram passado, desse modo os encaixamos numa série anterior a que estavam no seu país de origem, mas não é fácil explicar para os pais, para os próprios alunos que estavam no 5º ano e agora serão matriculados no 3º após verificarmos inicialmente e darmos o diagnóstico que não dariam para seguir de onde pararam, a princípio há uma reprovação da análise, entretanto com o tempo

ambas as partes compreendem que foi o melhor a ser feito. Temos sempre que falar a verdade, acolher, diagnosticar, observar... assim ganhamos a confiança de todos e evoluímos no nosso trabalho.

17º - Há DAC elaborado que explore as culturas dos alunos estrangeiros da escola, já que são muitos os alunos matriculados de diferentes nacionalidades? Quais foram ou tem sido os resultados?

Resposta: *Há sim. Já fizemos projetos com temas como gastronomia, estórias infantis (descobri que cada país têm uma versão diferente delas, " Chapéu Vermelho " , por exemplo, cada um contou a sua versão, inclusive teve um aluno ucraniano que nos trouxe um livro), geografia (percebemos a extensão, diversidade cultural, linguística e gastronômica brasileira). Entretanto não mencionamos a questão religiosa, falamos de valorização cultural, respeito, acolhimento e humanidade. Embora apresentamos trabalhos e conversamos sobre datas cristas e outras, dependente da cultura, mas o intuito sempre foi como uma troca intercultural, que fiquem longe os julgamentos, preconceitos... Tem sido uma experiência incrível, eu, os alunos, os colegas temos aprendido muito, uns com os outros.*

18º Houve e/ou há projetos voltados especificamente para amenizar as dificuldades de aprendizagens dos alunos estrangeiros? Quais?

Resposta: *Um projeto interno não há. O que existe é um projeto nacional, PNEP – TEIP. Reflete-se ao processo de aquisição da língua, designadamente sobre como o desenvolvimento linguístico se relaciona com o processo de ensino e de aprendizagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico, é um apoio educativo para o desenvolvimento do Português como língua não materna, é trabalhado por 2 horas semanais.*

19º - Como professora, é possível verificar diariamente as evoluções nas aprendizagens desses alunos. Considera que através dos projetos os alunos poderão evoluir nas suas aprendizagens linguísticas a ponto de a língua não ser uma barreira para as aprendizagens?

Resposta: *Depende do que for feito. No Decreto-Lei 54/2018 trata-se sobre Educação inclusiva e diz que: "Mesmo nos casos em que se identificam maiores dificuldades de participação no currículo, cabe a cada escola definir o processo no qual identifica as barreiras à aprendizagem com*

que o aluno se confronta, apostando na diversidade de estratégias para as ultrapassar, de modo a assegurar que cada aluno tenha acesso ao currículo e às aprendizagens, levando todos e cada um ao limite das suas potencialidades``. A Lei nos permite dá um tempo maior para os alunos adquirirem com fluência os campos linguísticos, e funciona, até o 4º ano atingem o esperado, recuperam-se.

20º - Sem levar em conta os resultados das avaliações externas e internas na escola estudo de caso. Considera que o Projeto de Autonomia e Flexibilização Curricular de facto tem contribuído para as aprendizagens essenciais e significativas dos alunos estrangeiros? De que modo?

Resposta: *Sim. Os conteúdos, as relações, as conversas... se fossem tratados de forma rígida os resultados seriam outros.*

21º - Professora, notou alguma diferença no comportamento dos alunos estrangeiros ao trabalhar com o PAFC? Quais?

Resposta: *Sim. Os alunos olham os pontos fortes uns dos outros, apoiam-se, sabem quando um ou outro está triste e entre eles conseguem resolver. Tornaram-se tolerantes, respeitosos, unidos. Sempre que chegam novos alunos, eles ajudam integra-los.*

22º - A escola estudo de caso optou pela criação de alguma disciplina que contemple o PAFC dirigidos para os alunos estrangeiros? Qual(is) e quais conhecimentos contemplam? Todas as disciplinas são ministradas, na sua turma, por você?

Resposta: *Não, nem podemos criar novas disciplinas. Todos os alunos conhecem e tem aulas com todos os professores, é dinâmico. Um professor dá uma aula diferente ou expõe/trabalha um projeto, todos participam. Inclusive há um projeto direcionado para os 1º e 2º anos, chama-se ``Eu e os outros`` e ``Eu com os outro``, para as turmas de 3º e 4º anos, voltado à Educação para a Cidadania.*

23º - Há alguma avaliação externa específica que analisa e controla o desempenho dos alunos estrangeiros relacionados aos resultados do PAFC?

Resposta: *Avaliação para esse perfil de aluno não há, as avaliações externas avaliam a escola, a gestão, os professores, os alunos como um todo.*

24º - Após as avaliações externas, há *feedback* relacionado com o Projeto de Autonomia e Flexibilização Curricular por parte da DGE, que colabore para o aperfeiçoamento dos projetos?

Resposta: *Há alguns encontros para partilha de boas práticas, ideias. São reuniões regionais e nacionais que reconhecem os bons trabalhos que estão a ser feitos na escola.*

25º - O objetivo principal da atividade de gestão das escolas é criar condições para que os professores promovam a aprendizagem dos alunos. Qual a participação e apoio a gestão tem dado aos professores, desde a elaboração dos projetos (PAFC) até a sua execução?

Resposta: *Eles apoiam no que podem, nos ajudam com as parcerias, contratos e o principal, confiam no nosso trabalho, articulam o PAFC, como e quando devem ser administradas.*

26º - Quais as mudanças que o Projeto de Autonomia e Flexibilização Curricular provocaram na escola em estudo e quais as mudanças que ainda precisam ser realizadas do ponto de vista pedagógico?

Resposta: *É complicado pensar em trabalhar agora com os alunos separados devido a pandemia, pois acostumamos a trabalhar em equipa, as cadeiras em círculo, o contato direto, seja para manipular objetos, seja como traças de experiência, mas por hora o distanciamento é necessário. Devemos continuar a avaliação formativa, melhorar a comunicação com os pais, melhorias nas avaliações e na forma de avaliar.*

27º - Professora, qual a vossa opinião sobre o PAFC? Mais contribuem com as aprendizagens dos alunos ou acredita que foi um modelo de projeto criado para responsabilizar as escolas pelo sucesso/insucesso?

Resposta: *Acredito em aprendizagens significativas, é preciso reajustar os temas, as didáticas, o olhar respeitoso pelos alunos, tudo de forma equilibrada, não acredito no ensino estanque, ele não deve ser estanque. O Projeto de Autonomia e Flexibilização Curricular é uma oportunidade de melhorar a escola, aperfeiçoarmos como profissionais, especialistas da educação, melhoria das nossas práticas.*

Anexo V – Grelha de Análise de dados das Entrevistas com os membros (Gestor e Professora) da Escola estudo de caso.

Categories	Subcategorias	Unidade de Registro	Unidade de Contexto
Impactos do PAFC nas aprendizagens e relações interpessoais dos alunos.	Âmbito operacional dos projetos de Autonomia e Flexibilidade Curricular	Planeamento e execução do PAFC	<p>(...) Assim, neste caso, teve-se de reunir um conjunto de professores que aceitassem este desafio. Um desses professores foi “encontrado” na escola e o outro, a lecionar numa outra escola do agrupamento, foi desafiado a entrar neste projeto e lecionar na escola.</p> <p>(...) Gerir o currículo, eles não anularam o currículo antigo, então ficaram dois currículos, tive que fazer “retalhos”, um modo de um complementar um ao outro, o que deu-me muito trabalho. Na época restavam dois dias para iniciar o ano letivo, tive de preparar o plano de ensino demasiado rápido, depois com calma foi adaptando-o, o que facilitou, de certa forma, o trabalho dos colegas a seguir.</p> <p>(...) Os projetos são escolhas dos alunos, ou eles sugerem ou parte de uma necessidade/dificuldade de um grupo de alunos.</p> <p>(...) somos os professores da escola que os planejam, executam e administram. De acordo com a Lei, devemos trabalhar com 25% da carga horária semanal os projetos de Autonomia e Flexibilização Curricular.</p> <p>(...) Todos os alunos conhecem e tem aulas com todos os professores, é dinâmico. Um professor dá uma aula diferente ou expõe/trabalha um projeto, todos participam. Inclusive há um projeto direcionado para os 1º e 2º anos, chama-se “Eu e os outros” e “Eu com os outros”, para as turmas de 3º e 4º anos, voltado à Educação para a Cidadania.</p>
	Projetos relativos ao PAFC que mais impactaram nas aprendizagens e relação/comunicação dos alunos	Exemplos de projetos na escola	<p>(...) atribuído um docente com 12 horas semanais só para o ensino do Português: Realizava-se o enquadramento dos alunos dentro de um dado nível de proficiência linguística; Atribuíam-se horas a cada grupo de alunos de acordo com o nível obtido (mais horas para alunos com nível mais baixo e menos horas a alunos com nível de proficiência mais elevado).</p> <p>(...) agora teremos pintinhos na escola, todos irão conhecer o processo de incubação de um ovo, até o nascimento dos animais, os alunos estão empolgados imenso, é o assunto principal entre eles. Os projetos estão relacionados ao estudo do meio, geografia, lendas, estórias contadas, nunca falamos de religião, falamos sobre o respeito, amor, tolerância que um deve ter para com outro. Posso citar alguns projetos como: a regionalização do Brasil, fala, costumes, clima... Já que temos muitos alunos brasileiros. Estórias contadas, como “Chapeuzinho Vermelho”, cada cultura/país tem suas versão, e os alunos de nacionalidades diferentes</p>

			<p><i>trouxeram-nos suas versões.</i></p> <p><i>(...) geografia (percebemos a extensão, diversidade cultural, linguística e gastronômica brasileira).</i></p>
<p>Conquistas alcançadas pelos professores e alunos, no âmbito das relações interpessoais de aprendizagens, obtidas por meio do PAFC</p>	<p>Avanços nas aprendizagens</p>	<p><i>(...) o projeto da Turma de Acolhimento para alunos cujo o português não é a língua materna se constitui como um traço distinto e necessário aos alunos da escola.</i></p> <p><i>(...) Sem a devida reflexão sobre o que eram e como se poderiam desenvolver o PAFC, sem haver uma massa crítica e um grupo de docentes para o criar e aplicar em contexto de turma, o seu impacto nas aprendizagens dos alunos no final do primeiro ano, na minha perspectiva, foi muito diminuto. Muito do que se conseguiu fazer ou alcançar passou, essencialmente, pela construção/organização da documentação que viria a estruturar as ações pedagógicas futuras e algumas experiências pontuais.</i></p> <p><i>(...) Não tem como saber, não sabemos como a classe desenvolver-se-ia sem os projetos. No sistema público de ensino de português, reprova-se apenas ao final do ciclo, caso o aluno não tenha condição nenhuma para passar para o próximo. Entretanto, ao comparar com o histórico escolar, temos observado que aos alunos tem evoluído, raramente precisamos reter por motivo de defasagem de aprendizagem, para além disso, as notas/conceito aumentaram, de regular para bom/ótimo.</i></p> <p><i>(...) Os alunos sempre foram bons, não houve dificuldades em todas as disciplinas. Em alguns casos, como o português e matemática. Entretanto notamos uma alteração positiva nos resultados. Na própria gramática da Língua Portuguesa, na matemática, a participação, assiduidade e integração de novos alunos.</i></p> <p><i>(...) Sim. Os conteúdos, as relações, as conversas... se fossem tratados de forma rígida os resultados seriam outros.</i></p>	
		<p>Avanços na relações pessoais</p>	<p><i>(...) Eles gostam da escola, sentem-se acolhidos e faz com que todos que cheguem tenham esse mesmo sentimento.</i></p> <p><i>Os alunos olham os pontos fortes uns dos outros, apoiam-se, sabem quando um ou outro está triste e entre eles conseguem resolver. Tornaram-se tolerantes, respeitosos, unidos. Sempre que chegam novos alunos, eles ajudam integra-los.</i></p>
			<p><i>(...) A intervenção obtida veio no sentido de que as escolas/agrupamentos se poderiam organizar de acordo com várias tipologias: por grupo de alunos, por turmas, por escolas ou por agrupamento, todas as turmas de uma escola, um grupo de alunos de várias turmas, alunos de um dado ano de escolaridade,... Foi, então que, com estes pressupostos, antes da publicação do referido despacho, os agrupamentos tiveram que se organizar e os respetivos órgãos de gestão (Diretor, Conselho Pedagógico e Conselho Geral) tomar algumas</i></p>

<p>Aprova ção do Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho</p>	<p>Gestão do PAFC pelos membros escolares</p>	<p>Ações da equipa gestora</p>	<p><i>decisões antecipadamente.</i></p> <p><i>(...) escolas do nosso Conselho de Leiria, teriam de redefinir as turmas/escolas selecionadas anteriormente, agora de acordo com o quadro normativo em vigor na altura, isto é, para turmas de início de ciclo (1.º, 5.º, 7.º e/ou 10.º anos). Desta forma, no Agrupamento do qual sou membro ficou apenas incluída no projeto a turma do 1.º ano de escolaridade.</i></p> <p><i>(...) ao longo do ano, esta equipa promoveu várias reuniões em Coimbra com as escolas aderentes ao projeto da respetiva área geográfica e realizou uma visita presencial à escola/agrupamento. Para além disso, criou um canal de comunicação direta e permanente (email e telemóvel) entre os docentes e a equipa. No entanto, muitas questões eram novas e os professores e Direção tiveram que tomar decisões, muitas delas, recheadas de incertezas.</i></p> <p><i>(...) O estar “preparado”, efetivamente, ninguém, está. O que é possível é criar condições para que se começa a realizar um caminho no sentido de desenvolver a melhor gestão curricular de forma autónoma e flexível de acordo com os alunos e pessoal docente e não docente que a escola tem. Para isso, é necessário que o Diretor “aponte” como prioritário essa ação e procure criar condições para que um grupo de professores procure construir a sua forma e esperar que essas ideias sejam replicadas, apreendidas e transformadas pelos outros professores da escola.</i></p> <p><i>(...) Eles apoiam no que podem, nos ajudam com as parcerias, contratos e o principal, confiam no nosso trabalho, articulam ao PAFC, como e quando devem ser administradas.</i></p>
		<p>Ações dos professores</p>	<p><i>(...) Sempre houve excelentes professores com metodologias inovadoras de ensino, entretanto trata-se de um trabalho solitário. Com o impacto do PAFC, posso dizer que não.</i></p> <p><i>(...) De certo temos de apresenta-los a gestão escolar, para nos dizer se estão de acordo. Até então tem nos apoiado e nos confiado o trabalho que nós, professores, estamos a fazer. A confiança professor/equipa pedagógica/gestor, tem sido excepcional.</i></p> <p><i>(...) Embora apresentamos trabalhos e conversamos sobre datas cristas e outras, dependente da cultura, mas o intuito sempre foi como uma troca intercultural, que fiquem longe os julgamentos, preconceitos...</i></p> <p><i>(...) Devemos continuar a avaliação formativa, melhorar a comunicação com os pais, melhorias nas avaliações e na forma de avaliar.</i></p>

	A autonomia das escolas prometida com a publicação do Decreto-Lei nº 55/2018	Autonomia dada às escolas Nível de autonomia dada a escola	<p>(...) Este momento “formal” no horário letivo de confluência e/ou articular curricular partiu do pressuposto, e bem, de que a balcanização do currículo escolar teria de ser “esbatida”. É uma medida necessária, embora insuficiente, pois torna-se necessário maior reflexão e desenvolvimento de práticas pedagógicas com este cariz, especialmente, no ensino por disciplinas. A formação/capacitação torna-se, pois, indispensável.</p> <p>Acredito em aprendizagens significativas, é preciso reajustar os temas, as didáticas, o olhar respeitoso pelos alunos, tudo de forma equilibrada, não acredito no ensino estanque, ele não deve ter estanque. Os Domínios de Autonomia e Flexibilização Curricular é uma oportunidade de melhorar a escola, aperfeiçoarmos como profissionais, especialistas da educação, melhoria das nossas práticas.</p>
Adequação do PAFC à realidade multicultural existente na escola	Contexto cultural e socioeducativo da escola em estudo	Características da comunidade escolar	<p>(...) localiza-se junto ao mercado municipal, junto ao local onde 2 vezes por semana se realiza a feira do Levante e onde, periodicamente, se instalam os circos quando chegam à cidade. Também os custos da habitação são mais baixos e existem maior dinâmica no mercado de arrendamento acolhendo, facilmente, todos os quanto chegam de novo à cidade. Naturalmente, todos os quanto habitam e quanto trabalham foram identificando a escola estudo de caso como a escola para o respetivos educandos.</p> <p>(...) A maior barreira é a questão emocional. Temos alunos recebidos de outros países, alunos que tem responsabilidades de adultos, há várias situações, esse fator, logicamente, interfere nas aprendizagens das crianças.</p>
		Características da escola	<p>(...) Atendendo ao contexto, esta escola tinha desafios que a maior parte das escolas do agrupamento não tinha e os profissionais da escola enfrentavam e enfrentavam desafios que a escola, por si só, não consegue ultrapassar. Por estes factos, os alunos desta escola apresentavam aprendizagens realizadas muito inferiores aos restantes alunos do mesmo agrupamento.</p> <p>A nossa escola costuma receber alunos de origens brasileira, grande parte, chineses, ucranianos, suíços, moçambicanos, franceses, mexicanos, venezuelanos, Uzbequistão.</p>
			<p>(...) Este facto foi promovendo uma multicultural e multirracial muito viva, trazendo desafios acrescidos à escola.</p> <p>(...) Este ano letivo temos 80 alunos ao total, onze deles são de nacionalidade não portuguesa. Há outros que possuem nacionalidade portuguesa, entretanto os pais são de outras nacionalidades, por agora não sei dizer-te quantos há essa característica.</p> <p>(...) Sim, alguns saíram, outros permaneceram durante esses quatro anos de trabalho. A integração às vezes é complicada, tanto dos alunos quanto dos pais. Muitas das vezes acabaram de chegar de seus países de origem, então estão em uma fase conturbada, a adaptar-se em uma nova cultura, o emocional abalado (...)</p>

	Alunos estrangeiros	<i>Uma outra dificuldade é a defasagem de aprendizagens, em Portugal a escola exige muito dos alunos, alguns alunos chegam e não conseguem acompanhar os conteúdos (...) Temos sempre que falar a verdade, acolher, diagnosticar, observar... assim ganhamos a confiança de todos e evoluímos no nosso trabalho.</i>
Contribuições externas do PAFC na escola	Participação dos pais, comunidade, autoridades da Educação	<p><i>(...) A implementação do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular na modalidade de experiência pedagógica implicava que cada escola/agrupamento aderente tivesse o acompanhamento direto de uma equipa regional com um representante da Direção-Geral da Educação (DGE) que coordena, da Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC), da Direção-Geral da Administração Escolar (DGAE), da Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares (DGEstE) e da Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I. P., (ANQEP, I. P.).</i></p> <p><i>(...) O que temos são apoios de parceiros locais, artistas residentes que nos facilitam o trabalho e proporcionam desenvolver projetos mais complexos, além de promoverem e reconhecerem o trabalho da nossa escola.</i></p>
Receção e gestão do PAFC na escola caso de estudo	Adaptação à realidade da escola	<p><i>(...) atendendo ao contexto específico da escola estudo de caso, optou-se que todas as turmas deveriam ser envolvidas nesta experiência pedagógica.</i></p> <p><i>(...)Uma mudança simples, mas que foi significativa foi a quantidade de reuniões de pais, como trata-se de um projeto inovador, frequentemente reuníamos com os pais, seja para pedir apoio, seja para explica-los a dinâmica do PAFC.</i></p> <p><i>(...) A Lei nos permite dá um tempo maior para os alunos adquirirem com fluência os campos linguísticos, e funciona, até o 4º ano atingem o esperado, recuperam-se.</i></p>
Dificuldades na elaboração e execução dos projetos	Pontos fortes e fracos do PAFC na escola	<p><i>(...) Não podemos dizer que há pontos positivos nem negativos. O que podemos abordar é como é que o agrupamento se consegue organizar e mobilizar os recursos adequados de forma a conseguir fazer com que os alunos consigam realizar aprendizagens de acordo com um currículo que tem de ser construído à volta dos interesses e necessidades destes alunos. Esta gestão é que torna desafiante.</i></p> <p><i>(...) A maior dificuldade foi relacionada ao currículo. O currículo anterior não foi anulado, desse modo estive a fazer "retalhos" do currículo anterior com o que entrara em vigor, o que deu-me muito trabalho.</i></p> <p><i>(...) Há alguns encontros para partilha de boas práticas, ideias. São reuniões regionais e nacionais que reconhecem os bons trabalhos que estão a ser feitos na escola.</i></p>