



# AVALIAÇÃO EXTERNA DA AUTONOMIA E FLEXIBILIDADE CURRICULAR

Decreto-Lei n.º 55/2018

## Relatório Final 2018-2020

Ariana Cosme

(Coordenadora do projeto de avaliação)

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

CIE - Centro de Investigação e Intervenção Educativa

Cofinanciado por:



# AVALIAÇÃO EXTERNA DA AUTONOMIA E FLEXIBILIDADE CURRICULAR – Decreto-Lei n.º 55/2018

## Breve Síntese do Relatório Final

2018-2020

**Ariana Cosme<sup>1</sup>**

(Coordenadora do projeto de avaliação)

### A Equipa de Avaliação:

Ariana Cosme, Professora na FPCEUP e Coordenadora do OBVIE

Daniela Ferreira<sup>2</sup>, Investigadora Bolseira da FPCEUP-CIIE

Louise Lima, Investigadora da FPCEUP-CIIE

Marina Barros<sup>3</sup>, Investigadora Bolseira da FPCEUP-CIIE

**Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto**

**CIIE-Centro de Investigação e Intervenção Educativas**

Cofinanciado por:



<sup>1</sup> <http://www.fpce.up.pt/ciie/?q=researchers/ariana-cosme>

<sup>2</sup> <https://www.fpce.up.pt/ciie/?q=researchers/daniela-ferreira>

<sup>3</sup> <https://www.fpce.up.pt/ciie/?q=researchers/marina-barros>

## Agradecimentos

Agradecemos a todos os agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas envolvidos neste Estudo avaliativo, quer pela disponibilidade para responder aos inquéritos por questionário, quer pela generosidade demonstrada na partilha de documentos e experiências; sem eles este Relatório não seria possível. Também não teria sido tão completo sem a participação dos membros das Equipas Regionais, os Centros de Formação de Associação de Escolas e os encarregados de educação (Associações de Pais e CONFAP) que voluntariamente aceitaram conversar connosco sobre as suas perceções acerca da implementação da Autonomia e Flexibilidade Curricular.

Por fim, mas não por último, agradecemos à equipa da Direção-Geral da Educação, do Ministério da Educação, na pessoa do seu Diretor-Geral, Dr. José Vítor Pedroso, a quem agradecemos a confiança, e a responsabilidade, em pensar em nós para o desenvolvimento desta Avaliação Externa que se tornou um projeto de vida profissional, mais do que um desafio técnico. Para a concretização deste desafio destacamos a reflexão e disponibilidade da senhora Subdiretora-Geral, Doutora Maria João Horta, do Diretor de Serviços de Desenvolvimento Curricular, Dr. Helder Pais, e da Chefe de Equipa de Acompanhamento e Monitorização de Desenvolvimento Curricular, Dra. Cristina Palma, pela partilha generosa de toda a informação necessária para a construção deste Relatório.

Não podemos deixar de assinalar que, mesmo após um ano tão difícil como este, encontramos sempre nas escolas, e nos discursos dos diferentes agentes educativos, uma postura de comprometimento na construção de um sistema educativo que pense em todas e em cada uma das suas crianças e jovens, percebendo e aceitando com a naturalidade exigida, que apesar da mudança não se operar por decreto, embora dele também dependa, ela só será efetiva se for fruto de um processo de reflexão e apropriação por parte dos contextos, como felizmente tivemos a oportunidade de encontrar em tantas escolas deste País.

A todos, muito obrigada,

A Equipa da FPCEUP,

dezembro 2020

## ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	4
A AUTONOMIA E FLEXIBILIDADE CURRICULAR NO SISTEMA EDUCATIVO PORTUGUÊS .....	11
ESTUDO AVALIATIVO DA AUTONOMIA E FLEXIBILIDADE CURRICULAR 2018 - 2020.....	20
ESTUDO AVALIATIVO: CARACTERIZAÇÃO DAS AMOSTRAS DO ESTUDO A E B .....	25
Estudo A - Escolas que integraram o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular .....	25
Estudo B - Generalização da Autonomia e Flexibilidade Curricular .....	28
EIXO 1: O RECONHECIMENTO DA CAPACIDADE DE AGÊNCIA E DE DECISÃO CURRICULAR E PEDAGÓGICA ÀS ESCOLAS E AOS PROFESSORES .....	32
Equipas de monitorização – constituição .....	33
Equipas de monitorização – funções e dificuldades .....	34
Equipas de monitorização – Planos de Inovação .....	39
Equipas de monitorização – Alterações sentidas.....	41
EIXO 2: A RECONFIGURAÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE E O RECONHECIMENTO DO PRIMADO DO ALUNO .....	46
Opções Curriculares .....	47
Dinâmicas pedagógicas .....	55
Cidadania e Desenvolvimento.....	61
Colaboração docente .....	75
EIXO 3: A GESTÃO DE UM CURRÍCULO PENSADO DE FORMA A DESENVOLVER COMPETÊNCIAS	80
Planificação .....	81
Avaliação .....	84
Motivação, implicação dos alunos .....	87
Indisciplina.....	88
IMPACTO DA AFC .....	90
Pontos Fortes .....	91
Pontos Fracos .....	91
Oportunidades .....	93
Ameaças .....	94
Síntese da análise SWOT .....	95
FORMAÇÃO.....	97
CONCLUSÕES .....	99
RECOMENDAÇÕES .....	104
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	107

---

## INTRODUÇÃO

---

O presente Relatório surge de uma iniciativa do Ministério da Educação (ME), através da ação da Direção-Geral da Educação (DGE), e visa a elaboração de um Relatório Final de avaliação externa da Autonomia e Flexibilidade Curricular (AFC), no âmbito da publicação do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho.

Este Relatório apresenta os principais resultados do estudo de avaliação externa que acompanhou um conjunto de agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas ao longo de dois anos e procurou analisar e compreender, para tornar claro, de que forma é que a AFC teve impacto nas opções curriculares e decisões pedagógicas das escolas e dos professores, sendo esta uma reflexão apresentada, neste Relatório, a partir de 3 grandes eixos, definidos por nós, que melhor sistematizassem a apresentação dos dados recolhidos, nomeadamente:

- (Eixo 1) **reconhecimento da capacidade de agência e de decisão curricular e pedagógica às escolas e aos professores**, que justificam a autonomia e a flexibilidade, e reconhecem a importância do trabalho colaborativo para operacionalizar as finalidades e os princípios enunciados. É nossa convicção de que este eixo irá permitir refletir sobre os desafios e as possibilidades de uma outra Escola a partir da implementação da AFC em cada um dos contextos;
- (Eixo 2) **reconfiguração da profissionalidade docente e o reconhecimento do primado do aluno** - que se prende com o princípio pedagógico que define as estratégias de desenvolvimento do currículo, e se articula também com a ideia de flexibilidade. Sendo este o eixo de ligação entre os outros dois, é ele que nos permite refletir sobre as opções curriculares, as dinâmicas pedagógicas, a existência e formas de trabalho colaborativo presentes nas práticas dos professores e na forma como estas influenciavam as estruturas de trabalho dos alunos;
- (Eixo 3) **gestão de um currículo pensado de forma a desenvolver competências** onde se procurou perceber quais os documentos que hoje orientam os processos de planificação, de que forma o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* é tido em conta no processo de ensino-aprendizagem-avaliação, bem como as respetivas tarefas e instrumentos de avaliação mais privilegiados pelas escolas e pelos professores.

Por fim, apresenta-se uma pequena síntese sobre os pontos fortes, fracos, oportunidades e ameaças da Autonomia e Flexibilidade Curricular enumerados pelas escolas, como que um guião reflexivo do caminho a percorrer para o compromisso de acolher todas, mas mesmo todas, as crianças e jovens na escola para dar cumprimento ao princípio constitucional, expresso na Lei de Bases do Sistema Educativo, da inclusão de todos eles durante 12 anos em oportunidade e compromisso de um percurso de educação escolar e formação educativa.

Assim, a reflexão que aqui se apresenta procura contribuir,

- (i) para uma eventual redefinição de rotas ou para conferir credibilidades a decisões que tenham de ser tomadas,
- (ii) para o reconhecimento dos caminhos percorridos, bem como o seu impacto, quer daqueles que possam ser mais promissores, quer de outros que possam pôr em causa os sentidos e as finalidades da AFC.

Ao longo do ano letivo de 2018/2019 e de 2019/2020, participaram neste Estudo elementos das direções e das coordenações da AFC das escolas, os seus professores, encarregados de educação, diretores e representantes dos Centros de Formação de Associação de Escolas e elementos das Equipas Regionais, cujos dados e perceções foram recolhidos através de uma diversidade de instrumentos, nomeadamente a análise documental, a entrevista, os grupos de discussão focal e o inquérito por questionário. Posteriormente, estes dados foram alvo de um tratamento estatístico, bem como da análise de conteúdo. A validade e fiabilidade do Estudo são garantidas por via da triangulação dos dados recolhidos junto de diferentes participantes e através da diversidade de instrumentos.

Assim, na análise em cada um dos eixos, referidos anteriormente, apresentam-se as perspetivas das escolas que compõem neste Relatório o, denominado por nós, Estudo A, onde se apresenta a análise das perceções das escolas públicas portuguesas que integraram a experiência pedagógica de Autonomia e Flexibilidade Curricular no ano letivo de 2017/18, enquadradas pelo Despacho n.º 5908/2017, e o denominado Estudo B, que inclui a análise das perceções das escolas públicas portuguesas que integraram a generalização da Autonomia e Flexibilidade Curricular no ano letivo de 2018/2019, ao abrigo do Decreto-Lei n.º 55/2018.

Foi nossa intenção metodológica constituir uma amostra que agrupasse duas realidades distintas, correspondentes a contextos escolares de diferentes temporalidades de assunção destas novas possibilidades de autonomia e gestão curricular, e por isso a referida amostra foi constituída por um conjunto de agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas com dois anos

letivos completos de transformação de práticas curriculares (amostra do Estudo A), e por um segundo conjunto de escolas (amostra do Estudo B) com um ano letivo completo (2018/19) enquadradas pelos Decretos-Leis n.º 54 e 55/2018.

Estas duas subamostras, necessariamente distintas pelo tempo de entrega ao processo de transformação de práticas curriculares e organizacionais, permitiram-nos entrecruzar experiências, resultados, progressos, dúvidas e retrocessos relacionando-as com os diferentes tempos de experimentação que cada agrupamento/escolas pôde vivenciar.

Este é um Estudo de avaliação externa que se organizou a partir de um conjunto de 6 fases distintas que incluíram:

- a administração de um questionário *online*, dirigido às direções e coordenações dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, de forma a obter-se informação sobre a perceção dos inquiridos acerca das dinâmicas de trabalho na sala de aula ou das dinâmicas da colaboração estabelecida entre docentes, bem como das perspetivas acerca do desenvolvimento da AFC;
- a administração de um questionário *online* aos docentes dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, de forma a obter-se informação sobre a perceção dos inquiridos acerca das suas práticas pedagógicas e o desenvolvimento da AFC;
- a realização de grupos de discussão focal com diferentes elementos da comunidade educativa das escolas que se tornaram casos em Estudo e que se constituem como oportunidade para que pudéssemos perceber as dinâmicas, bem como a visão estratégica. Estas escolas foram selecionadas tendo em conta a representatividade da dispersão geográfica, bem como a tipologia da sua oferta de ensino;
- a realização de grupos de discussão focal *online* com diretores e representantes dos CFAE para a AFC, de forma a obter-se informação sobre o seu papel na implementação e desenvolvimento da AFC, nomeadamente na promoção e envolvimento de processos de formação, aprendizagem e sensibilização;
- a realização de uma entrevista com o Presidente do Conselho Executivo da CONFAP-Confederação Nacional das Associações de Pais, Jorge Ascensão;
- a organização de grupos de discussão focal com encarregados de educação das diferentes regiões de Portugal Continental (com o apoio da CONFAP);

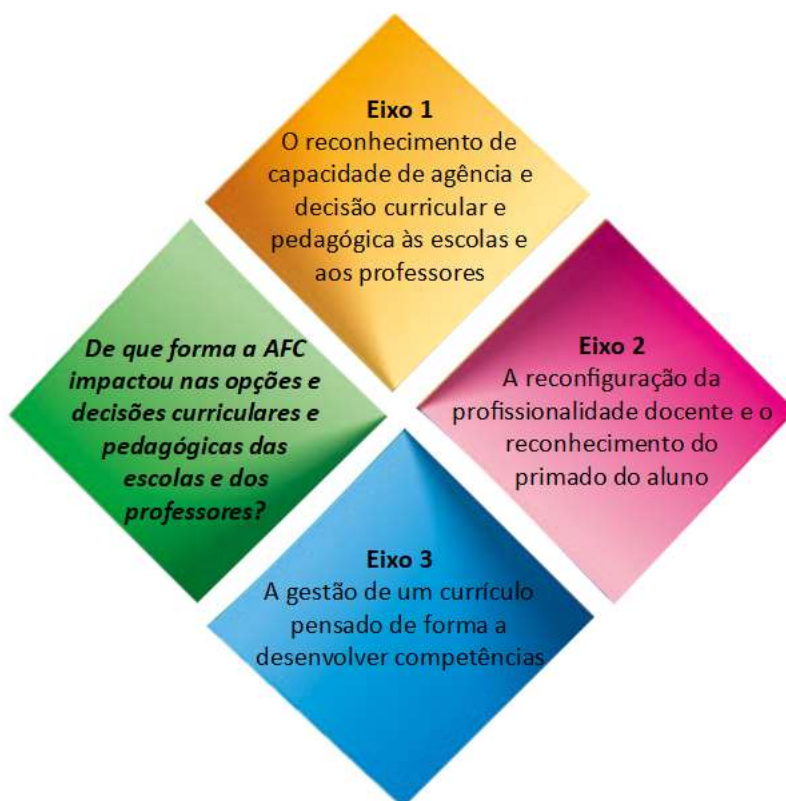
- e a realização de um grupo de discussão focal com elementos das Equipas Regionais, de forma a obter-se informações sobre o seu papel na implementação e desenvolvimento da AFC, na promoção e envolvimento dos diferentes atores nos processos de formação, aprendizagem e sensibilização e das suas expectativas sobre a evolução e consolidação deste processo.

De uma forma geral, o que nos foi possível perceber e comprovar é que a AFC, apesar de todos os constrangimentos e dificuldades referidos pelos respondentes, tem permitido às escolas reorganizar e gerir a matriz curricular, de modo a chegar a todos e a cada um dos alunos, através de uma ação refletida, contextualizada e concertada de todos os membros da comunidade educativa. As narrativas dos respondentes justificam quase sempre a pertinência de uma aposta ainda mais ampla e autónoma na gestão flexível de soluções organizacionais do currículo, a partir das características, da experiência e dos recursos de cada um dos contextos.

Apresenta-se, de seguida, um esquema que nos parece sintetizar a forma como o Decreto-Lei n.º 55/2018 tem influenciado a dinâmica dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas que encontram na Autonomia e Flexibilidade Curricular a possibilidade e oportunidade de repensar a sua ação, de forma a que esta promova os princípios da inclusão e da equidade. Pede-se hoje à Escola que seja inclusiva, no seu sentido mais lato e abrangente. Pede-se que pense o processo de ensino-aprendizagem-avaliação como um momento para que as crianças e jovens desenvolvam **competências**, a partir da apropriação do **conhecimento**, do desenvolvimento de **capacidades** de aplicabilidade do mesmo a situações diversas e numa **atitude** democrática e humanista, percebendo que as questões associadas à inclusão e ao desenvolvimento sustentável são um imperativo ético que a todos nos mobiliza, como preconiza o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins, et al, 2017).



Esquema 1: Eixos de análise do Estudo avaliativo  
Fonte: autoras



Assim, este Relatório começa por apresentar, no seu **primeiro capítulo**, o desenho metodológico deste Estudo avaliativo, no qual se explica que o paradigma em que assentou a nossa abordagem é o fenomenológico interpretativo, a partir da recolha e análise das perspetivas e perceções dos sujeitos que estão no terreno. Sendo um relatório do estudo de avaliação externa, foi nossa preocupação perceber as possibilidades e os desafios que a implementação da Autonomia e Flexibilidade Curricular trouxe às escolas portuguesas.

O **segundo capítulo** dá corpo ao enquadramento teórico da Autonomia e Flexibilidade Curricular no Sistema Educativo Português, onde se apresenta uma reflexão em torno dos princípios da Lei de Bases do Sistema Educativo e de como estes estão presentes, ao longo dos anos, num conjunto de políticas e denúncias em torno do insucesso e do abandono escolar. É esta reflexão que justifica a construção de uma outra Escola, agora assente nos princípios da equidade e da inclusão. Neste sentido, apresentamos um mapeamento das medidas e políticas educativas desde 2016 até à publicação do Decreto-Lei n.º 55/2018. Nesta sequência refletimos, por último, sobre a forma como estas mudanças políticas permitem repensar os contornos da reconfiguração da profissão docente, quer por via do entendimento da importância da relação dialógica entre professor, aluno e património cultural comum – como esclarece Trindade e

Cosme (2010b), quer por via do entendimento das potencialidades da colaboração para uma melhor articulação do currículo, e que pressupõe que o professor se possa afirmar como gestor do currículo e do modo de trabalho pedagógico.

O **terceiro capítulo** apresenta a análise dos dados referentes ao primeiro Eixo em análise e que se intitula: o reconhecimento da capacidade de agência e de decisão curricular e pedagógica às escolas e aos professores e onde se apresentam os dados referentes aos processos de monitorização das escolas, como ponte e potencial de autonomia e flexibilidade. Os dados apresentados neste e nos próximos dois capítulos apresentam e agregam as perspetivas das escolas que compõem o denominado Estudo A, onde se apresenta a análise das perceções sobre o estado das escolas públicas portuguesas que integraram a experiência pedagógica de Autonomia e Flexibilidade Curricular, no ano letivo de 2017/18, enquadradas pelo Despacho n.º 5908/2017, e o denominado Estudo B, que inclui a análise do estado das escolas públicas portuguesas que integraram a generalização da Autonomia e Flexibilidade Curricular no ano letivo de 2018/2019 ao abrigo do Decreto-Lei n.º 55/2018.

O **quarto capítulo** debruça-se sobre a análise do Eixo 2 – a reconfiguração da profissionalidade docente e o reconhecimento do primado do aluno – onde se reflete sobre as opções curriculares, as dinâmicas pedagógicas, a existência e formas de trabalho colaborativo presentes nas práticas dos professores e a forma como estas influenciavam as estruturas de trabalho dos alunos.

O **quinto capítulo**, dando forma ao Eixo 3, apresenta a reflexão em torno da gestão de um currículo pensado de forma a desenvolver competências onde se procurou perceber quais os documentos que hoje orientam os processos de planificação, de que forma o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* é tido em conta no processo de ensino aprendizagem-avaliação, bem como quais as tarefas e instrumentos de avaliação mais privilegiados pelas escolas e pelos professores.

O **sexto capítulo** apresenta a reflexão, a partir da análise SWOT da AFC nas escolas, onde se procurou perceber de que forma a AFC impactou nas opções e decisões curriculares e pedagógicas das escolas e dos professores. Assim, e cruzando os dados das direções e coordenações com os dos professores, analisam-se e apresentam-se os pontos fortes, pontos fracos, ameaças e oportunidades da Autonomia e Flexibilidade Curricular.

O **sétimo capítulo** apresenta a avaliação sobre a participação destas escolas ao nível dos seus processos de formação e capacitação, onde se apresenta também um conjunto de temas sobre os quais valeria a pena refletir e intervir.

O **oitavo capítulo** é dedicado à proposta de uma síntese que permite identificar os desafios, as soluções e as lições que esta pandemia trouxe ao sistema educativo português, apresentando dados referentes às tensões e as interrogações mais significativas que o Estudo foi revelando.

Por fim, o **último capítulo**, e a par do que já se apresentou no Estudo avaliativo da experiência pedagógica da Autonomia e Flexibilidade Curricular, enumera-se um conjunto de recomendações que permitam potenciar a reflexão sobre o caminho percorrido e projetar algumas das possibilidades de ação educativa que se abriram com a promulgação do Decreto-Lei nº 55/2018. É com base na análise dos dados dos respondentes das duas amostras acima caracterizadas que concluímos este Relatório, apresentando mais algumas recomendações relativas ao campo da formação de professores, campo que se assume como um elemento-chave neste processo de transformação das práticas de organização curricular.

---

## A AUTONOMIA E FLEXIBILIDADE CURRICULAR NO SISTEMA EDUCATIVO PORTUGUÊS

---

O caminho percorrido pela Escola Pública Portuguesa nos últimos 46 anos não pode ser dissociado “de um tempo e de um espaço histórico específicos, tampouco constitui uma organização que possa ser abordada em função de uma abordagem ingénuo acerca da sua natureza educativa e das finalidades políticas, sociais, culturais e educativas que persegue” (Trindade & Cosme, 2010, p. 15) e é neste sentido que a Autonomia e Flexibilidade Curricular deve ser analisada. Os princípios apresentados a 6 de julho de 2018, presentes no preâmbulo do Decreto-Lei n.º 55/2018, visam a “concretização de uma política educativa centrada nas pessoas que garanta a igualdade de acesso à Escola pública, promovendo o sucesso educativo e, por essa via, a igualdade de oportunidades”. Mais uma vez, 46 anos depois, continuamos a tentar responder a um dos desafios mais exigentes do sistema educativo: encontrar estratégias diferenciadas que permitam lidar com a heterogeneidade social, económica e cultural de todos e de cada um dos alunos que frequenta a Escola, tendo em vista o seu sucesso escolar.

Assente nos princípios fundadores da Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986, a Escola continua a tentar organizar-se de modo a contribuir para: (i) a apropriação das aprendizagens a partir do desenvolvimento integral dos alunos; (ii) assegurar o direito à diferença; (iii) contribuir para uma formação sólida dos alunos; (iv) repensar as suas estratégias pedagógicas de modo a diferenciar a sua ação educativa; (v) contribuir para a mobilidade social; (vi) e assegurar o direito à educação, à igualdade de oportunidades e à construção de um espírito e ação.

Data de 1998 uma das Recomendações do Conselho Nacional de Educação que alerta que o “abandono da escolaridade básica traduz e reproduz desigualdades sociais” (CNE, 1998, p. 11115). Como consequência, e 17 anos mais tarde, em 2015, é o mesmo Conselho Nacional de Educação que afirma que a retenção constitui um preditor de insucesso escolar e que os resultados dos alunos que acumulam retenções são “significativamente inferiores aos dos alunos que nunca foram retidos” (Conselho Nacional da Educação, 2015, p. 7384). Assim, podemos perceber que a retenção aumenta a probabilidade de uma nova retenção, ao mesmo tempo que contribui para a desmotivação, a indisciplina e o abandono escolar (Brophy, 2006). Não se pretende com estas evidências enquadrar qualquer tipo de prática facilitista, mas antes de um conjunto de decisões pedagógicas orientadas para necessidade da diversificação das estratégias de ensino, assumindo-se a diferenciação pedagógica como forma de estar e de ser

professor, exigindo-se com rigor bons resultados a todos e cada um dos alunos, por via de aprendizagens culturalmente significativas que são a consequência do processo de apropriação do conhecimento. Assim, continua atual o discurso de Maria de Lurdes Rodrigues quando, em 2014 (p. 262), defende que é “necessário que os objetivos associados à melhoria dos resultados escolares entre na agenda e nas preocupações de todas as escolas e do trabalho dos professores. Trata-se de garantir não apenas o ensino para todos, mas também a qualidade das aprendizagens de todos”. Assim, e nesta linha, é necessário que em cada sala de aula deste país, independentemente do seu formato, se atenda à diferença e se diferencie de modo a possibilitar a todas as crianças e jovens a oportunidade de escolha em relação ao seu futuro, desconstruindo-se uma cultura de “classificação” e ancorando a ação docente em um processo de monitorização das aprendizagens, a partir de uma relação dialógica entre os atos de ensinar, de aprender e de avaliar.

Em 2017, mais uma vez, o Conselho Nacional de Educação denuncia o facto de que, ao longo de 12 anos de escola, cerca de 30% dos jovens regista, pelo menos, uma retenção, ao mesmo tempo que o estatuto socioeconómico e cultural “é ainda um indicador de elevada correlação com o desempenho [76%], apesar de existirem [algumas] escolas capazes de contrariar este indicador (32%)” (Conselho Nacional da Educação, 2016, p. 20). Percebemos, assim, que os dados estatísticos reforçam a necessidade de conhecermos todas as nossas crianças e reconhecermos os desafios subjacentes ao processo de recontextualização – processo a que muitas crianças e jovens não conseguem resistir aquando da chegada à Escola.

É neste sentido que os relatórios produzidos pela UNESCO (2017) colocam no centro da discussão política e educativa a importância e a urgência da inclusão de todas as crianças. Esta inclusão implica, assim, a procura de respostas e soluções que permitam diminuir as barreiras à aprendizagem, a partir de experiências em ambientes educativos promotores de aprendizagens significativas e de sucesso (UNESCO, 2017). Assim, importa reconhecer que não é de igualdade de oportunidades ou de tratamento (Perrenoud, 2001) que falamos, mas sim de uma preocupação com a equidade que deve estar na base dos processos de construção das políticas e das práticas pedagógicas

E é nesta base, marcada por estes princípios e valores, que assenta um conjunto de iniciativas políticas que marcam o sistema educativo português desde 2016 e as quais se passam a enumerar:

- Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril, onde se redefine o papel da avaliação dos alunos. Deixando de existir exames nacionais no fim do 1.º e 2.º ciclos,

passam-se a privilegiar as provas de aferição, a serem realizadas no final do 2.º, 5.º e 8.º anos e que procuram monitorizar o trabalho curricular e pedagógico e em função do qual são produzidos relatórios de desempenho dos alunos da responsabilidade do Instituto de Avaliação Educacional (IAVE);

- Resolução do Conselho de Ministros n.º 23/2016, de 11 de abril, onde se cria o Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE) e que visa “a promoção de um ensino de qualidade para todos, o combate ao insucesso escolar, um quadro de valorização da igualdade de oportunidades e do aumento da eficiência e qualidade das instituições públicas” (“Resolução do Conselho de Ministros n.º 23/2016,” 2016, p. prêmbulo);
- Despacho n.º 3721/2017, de 7 de abril, onde se autoriza, a um conjunto de agrupamentos de escolas, “a realização de projetos-piloto de inovação pedagógica, adiante abreviadamente designados de PPIP, em regime de experiência pedagógica, durante três anos escolares, orientados para a adoção de medidas que, promovendo a qualidade das aprendizagens, permitam uma efetiva eliminação do abandono e do insucesso escolar em todos os níveis de ensino” (preâmbulo). Esta experiência foi acompanhada e avaliada por Costa e Almeida (2019) e os seus resultados constam do seu relatório de avaliação externa;
- Despacho normativo n.º 6173/2016, de 10 de maio, que enquadra a criação de uma equipa de trabalho para definir a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC). Este documento propõe a introdução da componente de Cidadania e Desenvolvimento no currículo nacional português, bem como a necessidade de cada escola definir a sua Estratégia de Educação para a Cidadania;
- Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho, em que se assume que a educação é um “meio privilegiado de promover a justiça social e a igualdade de oportunidades [através] da promoção de um ensino de qualidade [que] implica garantir que o sucesso se traduz em aprendizagens efetivas e significativas, com conhecimentos consolidados, que são mobilizados em situações concretas que potenciam o desenvolvimento de competências de nível elevado, que, por sua vez, contribuem para uma cidadania de sucesso no contexto dos desafios colocados pela sociedade contemporânea” (Despacho n.º 5907/2017). É este Despacho que possibilita a todas as escolas, interessadas, gerirem até 25% da

carga horária inscrita nas matrizes curriculares-base, marcando o início do Projeto de Autonomia e de Flexibilidade Curricular (PAFC). Os resultados da implementação desta experiência pedagógica estão disponíveis no relatório de avaliação externa coordenado por Ariana Cosme. Assim, e por estar na base do Decreto-Lei n.º 55/2018 destacam-se os principais pontos fortes referidos pela equipa responsável pelo Estudo avaliativo do PAFC: (i) o trabalho interdisciplinar; (ii) a colaboração entre docentes necessária para a concretização deste tipo de trabalho; bem como as diferentes respostas para gerir um currículo extenso; e (iii) a diversificação das estratégias e das metodologias pedagógicas utilizadas;

- Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho, que está na origem do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, que se constitui como o quadro de referência para a construção de um perfil de base humanista que coloca a sociedade centrada no sujeito, e em que as aprendizagens ocupam um lugar central no processo educativo, a inclusão da diferença é uma exigência e impera o desafio do desenvolvimento sustentável. Assim, a partir de um conjunto de valores, como a responsabilidade e a integridade, a excelência e a exigência, a curiosidade, a reflexão e a inovação, a cidadania e a participação e a liberdade, este documento define a centralidade de dez áreas de competência (Martins et al., 2017).

Figura 1: Princípios, valores e áreas de competência do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória  
 Fonte: Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, 2017, p. 11



O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, assumindo-se como o documento de referência para a organização de todo o sistema educativo,

contribuiu para a “convergência e a articulação das decisões inerentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular” (Martins et al., 2017, p. 8).

É nesta sequência que, a 6 de julho de 2018, se promulgam os Decretos-Leis n.º 54/2018 e n.º 55/2018. Entendemos, assim, que a intencionalidade dos discursos e das medidas rompe com um tempo político anterior bem diferente, em que cada novo normativo precede uma auscultação dos diferentes atores locais, de uma experiência acompanhada e validada e num exercício ativo de consolidação das medidas com a criação de condições para as mesmas.

- a) O Decreto-Lei n.º 55/2018 que passa a reforçar a Autonomia e Flexibilidade Curricular, constitui-se como uma oportunidade para que as decisões curriculares ocorram no seio das escolas e para que possam surgir novas formas de gestão e de organização do trabalho pedagógico. Isto é, as escolas, a partir de um exercício de autonomia, têm a possibilidade de encontrar tanto as respostas quanto as estratégias mais adequadas ao seu contexto, tendo em vista a promoção das aprendizagens por parte dos alunos, na proporção que considerarem pertinente, gerindo até um máximo de 25% do total da carga horária das matrizes curriculares-base. Desta forma, consideramos que este é um momento histórico que deve ser valorizado, pois:
- a) assume a importância do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* como documento orientador do trabalho pedagógico, de modo a que todos os alunos alcancem as competências que apresenta;
  - b) sublinha a importância do exercício efetivo da autonomia curricular das escolas, uma vez que esta é uma condição para a inclusão, tendo em conta que só assim se torna possível respeitar a diversidade, a inovação e a personalização educativas, respondendo, desta forma, “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” (alínea c) do art. 4.º);
  - c) reforça o reconhecimento dos “professores enquanto agentes principais do desenvolvimento do currículo, com um papel fundamental na sua avaliação, na reflexão sobre as opções a tomar, na sua exequibilidade e adequação aos contextos de cada comunidade escolar” (alínea d) do art. 4.º);
  - d) aposta na “gestão e lecionação interdisciplinar e articulada do currículo, designadamente através do desenvolvimento de projetos que aglutinem aprendizagens das diferentes disciplinas, planeados, realizados e avaliados pelo



- conjunto dos professores do conselho de turma ou do ano de escolaridade” (alínea i) do art. 4.º);
- e) releva a “flexibilidade contextualizada na forma de organização dos alunos e do trabalho e na gestão do currículo, utilizando os métodos, as abordagens e os procedimentos que se revelem mais adequados para que todos os alunos alcancem o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (alínea j) do art. 4.º);
- f) evidencia a “importância da natureza transdisciplinar das aprendizagens, da mobilização de literacias diversas, de múltiplas competências, teóricas e práticas, promovendo o conhecimento científico, a curiosidade intelectual, o espírito crítico e interventivo, a criatividade e o trabalho colaborativo” (alínea m) do art. 4.º), bem como “a educação para a cidadania e do desenvolvimento pessoal, interpessoal, e de intervenção social, ao longo de toda a escolaridade obrigatória” (alínea r) do art. 4.º).

Por sua vez, é o Decreto-Lei n.º 54/2018 que, devolvendo todos os alunos à responsabilidade de todos professores, aprofunda um entendimento da inclusão como condição essencial e inevitável de uma vida em democracia, de respeito pelos outros e por aquilo que (n)os diferencia. Uma Escola assente nos princípios da inclusão e da equidade constrói-se a partir da monitorização de um conjunto de medidas de suporte à aprendizagem que permite avaliar o cumprimento e eficácia dessas mesmas medidas e, por consequência, das aprendizagens realizadas e das capacidades desenvolvidas pelos alunos. A partir das evidências recolhidas, cada docente tem a possibilidade de reajustar a sua ação, respeitando os diferentes ritmos e planos de trabalho.

Apresentamos um esquema que sintetiza as diversas iniciativas realizadas no período de 2016 a 2018, pela forma como estas impactam nos processos de apropriação e aprofundamento da Autonomia e Flexibilidade Curricular.

Esquema 2: Principais alterações políticas de 2016 a 2018

Fonte: autoras



Assim, o que nos parece é que este conjunto de iniciativas apoia a criação de condições para que o sistema educativo português, e cada uma das suas escolas, se possam afirmar como contextos mais inclusivos. E, na dificuldade do dia a dia, importa lembrar que uma Escola inclusiva é aquela que tem interesse em “aceitar a diversidade; beneficiar todos os alunos e não apenas os excluídos; admitir na escola as crianças que se possam sentir excluídas; [bem como] promover igual acesso à educação ou tomar algumas medidas para certos grupos de crianças sem as excluir” (UNESCO, 2005, p. 12).

### A AFC como oportunidade para a reconfiguração docente

Reconhecendo que os princípios epistemológicos e concetuais que alicerçam o Decreto-Lei n.º 55/2018 permitem repensar a construção da Escola pública também é verdade que este foi um processo construído em diálogo com os diferentes agentes educativos, o que pode ter contribuído para que as suas mudanças sejam mais perenes e efetivas. Ao longo dos últimos anos, assistimos a um conjunto diversificado de iniciativas levadas a cabo pelo Ministério da Educação, nomeadamente as ações de formação dirigidas aos Diretores das escolas sobre liderança pedagógica promovidas pela DGE, o apoio e acompanhamento dos CFAE e o conjunto diversificado de atividades promovidas pelas diferentes instituições (formação de formadores, formação de professores, MOOCs, *Webinars*, seminários, colóquios e outros).

Entendendo que a mudança de paradigma da Escola implica uma mudança na forma como entendemos o processo de ensino-aprendizagem-avaliação, exploraremos esta dimensão nos parágrafos que se seguem.

Repensar o lugar que ocupam os professores, implica, necessariamente, repensar o paradigma em que cada um se situa, e sob que valores assenta a sua prática (Baptista, 2005). Se é verdade que hoje a política educativa se orienta por princípios da inclusão e da equidade, também é verdade que “a ‘refundação da Escola’ tem muitos caminhos, mas todos precisam de ter em conta os professores e o seu papel para que a Escola seja recriada como espaço de formação individual e de cidadania democrática, mas, para que tal aconteça, é preciso que os professores sejam capazes de refletir sobre a sua profissão” (Nóvoa, 1999, p. 14). António Nóvoa tem contribuído para o pensamento e reflexão em torno da formação de professores e é um dos autores que nos tem desafiado a pensar sobre a importância da reflexão para a construção da profissionalidade docente, para responder aos desafios de hoje e, ao discutir e construir respostas a estes desafios, preparar os jovens para os desafios de amanhã.

A formação de professores surge assim como um espaço promotor da reflexão crítica sobre as experiências que se desenvolvem em sala de aula, com o objetivo de contextualizar as ações docentes e atribuir sentido verdadeiro à teoria, de maneira a que possa dar retorno à realidade (Lima & Cosme, 2018). Por isso, defendemos que a formação de professores deve contemplar a necessidade de os docentes se assumirem como profissionais reflexivos. Esta é a razão que reafirma a importância destes se assumirem como interlocutores qualificados (Cosme, 2009), o que também nos aproxima da conceção apresentada por Donald Schön (1997) quando assume que o professor, mais do que um técnico, deve assumir-se como um gestor do currículo que reflete na ação e sobre a ação.

É por via da reflexão que se torna possível que os professores de hoje se questionem sobre as ineficiências das suas estratégias e identifiquem nas suas práticas vestígios de um paradigma que recusa ver os alunos ou entendê-los como seres autossuficientes e reféns de um contexto (Torres & Behrens, 2015). Conscientes de que hoje emergem em várias escolas e salas de aula práticas pedagógicas diferentes, inovadoras e inclusivas, também temos consciência de que esta não é uma realidade representativa do panorama nacional.

O enquadramento político da Autonomia e Flexibilidade Curricular permite-nos repensar e refletir sobre as possibilidades que esta gestão tem trazido às escolas e aos professores, sendo “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” (Rui Trindade, 2018, p. 20).

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 – ensinando tudo a todos como se de um só se tratasse (Barroso, 1995) – que nos leva a recusar o paradigma da instrução e o paradigma da aprendizagem (Trindade & Cosme, 2010), porque acreditamos que a existência e disponibilização da informação, por si só, não garantem a aprendizagem, da mesma forma que o professor é mais do que instrutor ou do que um facilitador da aprendizagem. O professor ocupará sempre um lugar privilegiado no ato educativo porque é ele o responsável pela intencionalidade pedagógica de cada uma das suas ações (Trindade & Cosme, 2016). Esta afirmação não retira protagonismo ao aluno e à forma como este se relaciona e se apropria de um saber, mas confere legitimidade, importância e propósito à relação dialógica entre professor, aluno e saber.

O paradigma da comunicação (Trindade & Cosme, 2010), alternativa desafiante às ineficácias dos dois anteriores, define que a qualidade das interações e da relação dialógica entre todos os vértices do triângulo pedagógico é a que pode fazer a diferença. Aliás, são as interações e o diálogo, em contexto de sala de aula, que potenciam as aprendizagens dos alunos, relações com o professor, com os pares e com o saber (Behrens & Rodrigues, 2014; Cosme, 2009). Paralelamente, e entendendo que o ato educativo se deve orientar pelo diálogo contínuo entre professor, aluno e saber, é possível constatar que “a socialização do jovem no contexto escolar e as relações entre professor e aluno têm sido especialmente difíceis, com sérios problemas de disciplina e com grande falta de interesse por parte dos alunos, para desespero dos professores” (Charlot, 2001, p. 33). Assim, consideramos importante refletir sobre os diferentes caminhos que a Escola pode seguir para que se torne verdadeiramente inclusiva. Entender a Escola como um direito implica que “a própria sociedade se torne capaz de responder às exigências de uma dinâmica de aprendizagem permanente, protagonizada por todas as pessoas nos diferentes espaços e tempos do seu viver” (Baptista, 2005, p. 61).

---

## ESTUDO AVALIATIVO DA AUTONOMIA E FLEXIBILIDADE CURRICULAR 2018 - 2020

---

Este Relatório do Estudo Avaliativo espera contribuir para identificar os dados, as tensões e as interrogações mais significativas que a Autonomia e Flexibilidade Curricular tem trazido para os agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas do sistema educativo português, ao longo dos últimos dois anos letivos, 2018/2019 e 2019/2020, sendo que este último acompanha o aparecimento do vírus SARS-CoV-2 que deu origem à doença COVID-19, constituindo um momento de desafio e imprevisibilidade na nossa sociedade e, naturalmente, nos contextos educativos.

O presente documento integra a análise dos dados de duas amostras constituídas por conveniência, e que denominaremos Estudo A e Estudo B, para apresentar e analisar duas realidades distintas do estado da implementação do processo de Autonomia e Flexibilidade Curricular, nomeadamente:

- O **Estudo A** onde se apresenta a análise do estado das escolas públicas portuguesas que integraram o projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, no ano letivo de 2017/18, enquadradas pelo Despacho n.º 5908/2017 e já com dois anos de experimentação e desenvolvimento de políticas e práticas locais de autonomia e gestão curricular.
- E o **Estudo B**, que inclui a análise do estado das escolas públicas portuguesas que integraram a generalização da Autonomia e Flexibilidade Curricular, no ano letivo de 2018/2019, ao abrigo do Decreto-Lei n.º 55/2018, e apenas com um ano de experimentação e desenvolvimento das referidas políticas e práticas.

Esta opção metodológica prende-se com o entendimento de que os tempos distintos de implementação da AFC poderiam corresponder, necessariamente, a diferentes níveis de apropriação, integração e articulação da Autonomia e Flexibilidade Curricular, decorrente do facto de as escolas do Estudo A integrarem os pressupostos da AFC nas suas estruturas desde 2017, e as do Estudo B desde 2018, situação referida diferentes vezes pelos elementos das Equipas Regionais. Não podemos afirmar, à partida, de que as diferenças existentes nas escolas derivam do número de anos em que estão no projeto, contudo este é um fator que não pode ser desconsiderado neste Relatório pois a implementação dos pressupostos da AFC, segundo o

Decreto-Lei n.º 55/2018 apresentava calendarizações distintas. Também não podemos ignorar que algumas escolas antes da implementação da AFC eram “*escolas ditas faróis, que são escolas que já tinham práticas de reflexão e tinham um trabalho iniciado nesse sentido*” (GDF com membros das Equipas Regionais realizado a 3 de novembro de 2020) e que, por isso, também ajudaram a construir esta mudança.

Para as escolas e turmas abrangidas pelo Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho, ou seja, os agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas que integraram o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (Estudo A), foram definidas as seguintes datas para a aplicação das disposições do Decreto-Lei n.º 55/2018:

- “2018/2019, no que respeita aos 2.º, 6.º, 8.º e 11.º anos de escolaridade;
- 2019/2020, no que respeita aos 3.º, 9.º e 12.º anos de escolaridade;
- 2020/2021, no que respeita ao 4.º ano de escolaridade” (art. 38.º).

Para as restantes escolas do País e que compõem o Estudo B, a calendarização da implementação da AFC foi a seguinte:

- “2018/2019, no que respeita aos 1.º, 5.º, 7.º e 10.º anos de escolaridade;
- 2019/2020, no que respeita aos 2.º, 6.º, 8.º e 11.º anos de escolaridade;
- 2020/2021, no que respeita aos 3.º, 9.º e 12.º anos de escolaridade;
- 2021/2022, no que respeita ao 4.º ano de escolaridade” (art. 38.º).

Esta é a razão pela qual os dados apresentados em cada um dos Estudos é distinto. Isto é, para as escolas do Estudo A, apresentaremos os dados referentes a todos os anos do ensino básico e do ensino secundário, sendo opcionais as respostas sobre o 4.º ano de escolaridade; para as escolas do Estudo B, apresentaremos os dados referentes aos dois primeiros anos de cada ciclo de escolaridade. Assim, a análise que se apresenta em cada Estudo tem por base a triangulação dos dados recolhidos junto:

- (i) das escolas ao longo do ano letivo de 2018/2019, pela DGE, por meio de um questionário eletrónico, designado por *Selfie*<sup>4</sup>, com vista ao mapeamento das opções curriculares, dinâmicas pedagógicas e instrumentos de avaliação privilegiados;

---

<sup>4</sup> A *Selfie* procurou perceber quais as principais opções curriculares e dinâmicas pedagógicas assumidas nos estabelecimentos de ensino com oferta educativa ao nível do ensino básico.

- (ii) das direções e das coordenações no final do ano letivo 2018/2019, via questionário da AFC (elaborada pela equipa responsável por este Relatório) sob a intenção de perceber as opções e práticas da AFC;
- (iii) das direções e das coordenações e dos professores após o término do ano letivo de 2019/2020, via questionário da AFC – cujos objetivos não se alteraram ao longo do Estudo.

Apresentamos, de seguida, a figura que compila os estabelecimentos de ensino que integraram este Estudo avaliativo (sinalizando a amarelo as escolas do Estudo A, e a azul as escolas do Estudo B) e que se constituiu como uma amostra robusta, quer pelo nº de agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas analisados, quer pelo equilíbrio da distribuição geográfica.



Figura 2: Distribuição dos Agrupamentos de Escolas e Escolas não agrupadas.  
Fonte: autoras






A partir dos dois Estudos, tentaremos perceber e tornar claro **de que forma é que a AFC impactou nas opções e decisões curriculares e pedagógicas das escolas e dos professores**. Para alcançar este objetivo, organizaremos os dados, de cada um dos Estudos, segundo os três eixos apresentados anteriormente, nomeadamente:

1. **O reconhecimento da capacidade de agência e de decisão curricular e pedagógica às escolas e aos professores**, que justificam a autonomia e a flexibilidade, e reconhecem a importância do trabalho colaborativo para operacionalizar as finalidades e os princípios

- enunciados. Este eixo irá permitir refletir sobre os desafios e as possibilidades de uma outra Escola a partir da implementação da AFC em cada um dos contextos;
2. A **reconfiguração da profissionalidade docente e o reconhecimento do primado do aluno** - que se prende com o princípio pedagógico que define as estratégias de desenvolvimento do currículo, e se articula também com a ideia de flexibilidade. Sendo este o eixo de ligação entre os outros dois, é ele que nos permite refletir sobre as opções curriculares, as dinâmicas pedagógicas, a existência e formas de trabalho colaborativo presentes nas práticas dos professores e na forma como estas influenciavam as estruturas de trabalho dos alunos;
  3. A **gestão de um currículo pensado de forma a desenvolver competências** onde se procurou perceber quais os documentos que hoje orientam os processos de planificação, de que forma o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* é tido em conta no processo de ensino-aprendizagem-avaliação, bem como as respetivas tarefas e instrumentos de avaliação mais privilegiados pelas escolas e pelos professores.

Apresentamos, de seguida, um Quadro que sintetiza a nossa análise:

Quadro 1: Relação entre a pergunta de partida, os eixos de análise a as dimensões

Pergunta de Partida	Eixos de Análise	Dimensões	Impacto
 De que forma a AFC impactou nas opções e decisões curriculares e pedagógicas das escolas e dos professores?	 O reconhecimento da capacidade de agência e de decisão curricular e pedagógica às escolas e aos professores	Desafios à inovação e à flexibilização Monitorização da AFC	 Análise SWOT  Formação docente
	 A reconfiguração da profissionalidade docente e o reconhecimento do primado do aluno	Opções Curriculares Dinâmicas pedagógicas Cidadania e Desenvolvimento Colaboração docente	
	 A gestão de um currículo pensado de forma a desenvolver competências	Motivação Indisciplina Participação dos alunos  Planificação Competências Avaliação	



Importa apenas acrescentar que, ao longo da análise dos dados referentes a cada um dos Estudos, daremos destaque a práticas pedagógicas de referência e inovadoras que, em cada um dos contextos, tem permitido a construção de uma Escola assente nos princípios da inclusão e da equidade. Naturalmente, a consecução de práticas pedagógicas a partir de um novo paradigma impõe um conjunto de questões que cada escola deve colocar.

## ESTUDO AVALIATIVO: CARACTERIZAÇÃO DAS AMOSTRAS DO ESTUDO A E B

Como referido anteriormente, este Relatório do Estudo Avaliativo apresenta duas amostras distintas, pelo que importa caracterizar os sujeitos que integraram as escolas que compõem cada um dos Estudos.

### Estudo A - Escolas que integraram o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular

O Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC) desenvolveu-se ao longo do ano letivo de 2017/2018, a partir da adesão voluntária de 226 agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas da rede pública e privada, doravante designados de escolas. Desses estabelecimentos de ensino, 167 pertenciam à rede pública, tendo essa experiência pedagógica sido analisada em sede do relatório do Estudo Avaliativo da Experiência Pedagógica PAFC (Cosme et al., 2018).

Nos anos letivos de 2018/2019 e de 2019/2020, colaboraram neste Estudo 51 das 103 escolas que integraram o Estudo estabelecimentos de ensino acima referidos (45% do total de escolas participantes no Estudo avaliativo do PAFC) e que constituem a amostra (por conveniência) que acompanhamos de forma longitudinal e intensiva. Estas escolas distribuem-se pelo território português de forma representativa, assistindo-se a uma maior representatividade de escolas da região de Lisboa e Vale do Tejo, como se pode verificar na Tabela que se segue.

Tabela 1: Distribuição das escolas do Estudo A pelas regiões de Portugal Continental

Regiões	N.º de escolas da Região	N.º de escolas do Estudo A	Representatividade da Amostra
Norte	290	15	5,2%
Centro	148	7	4,7%
Lisboa e Vale do Tejo	264	25	9,5%
Alentejo	71	3	4,2%
Algarve	39	1	2,6%
<b>Total</b>	<b>812</b>	<b>51</b>	-

Destas 51 escolas, destaca-se que 10 delas são escolas Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) e 9 apresentaram Planos de Inovação<sup>5</sup>, no ano letivo de

<sup>5</sup> A presente portaria define os termos e as condições em que as escolas, no âmbito da autonomia e flexibilidade curricular, podem implementar uma gestão superior a 25% das matrizes curriculares-base das ofertas educativas e formativas dos ensinos básico e secundário, com vista ao desenvolvimento de planos de inovação, regulamentando o n.º 3 do artigo 12.º do Decreto-Lei n.º 55/2018 (Portaria n.º 181/2019 de 11 de junho).

2019/2020, ao abrigo da Portaria n.º 181/2019, de 11 de junho. Sublinha-se, ainda, que, das escolas que compõem a amostra do Estudo A, 5 das escolas TEIP apresentaram Planos de Inovação. Assim, a análise que se apresenta de seguida debruça-se sobre 51 estabelecimentos de ensino – visíveis na Figura 2 – que iniciaram uma colaboração ativa com este Estudo Avaliativo, no ano letivo de 2017/2018, através do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular<sup>6</sup>. Estas escolas encontram-se, à data da escrita deste Relatório, no quarto ano de implementação de práticas de Autonomia e Flexibilidade Curricular, sendo que, neste Estudo, temos a intenção de evidenciar o trabalho por elas desenvolvido.

A imagem que se segue demonstra que a representatividade da distribuição geográfica das escolas que participaram neste Estudo foi assegurada; é equivalente à distribuição nacional dos estabelecimentos escolares, com uma maior incidência na zona litoral do país, como expectável. Contudo, também é possível observar que na região do interior, caracterizada por uma baixa densidade populacional resultante dos movimentos migratórios para litoral que contribuem em muito para a desertificação destas regiões do país, também se entendeu esta reconfiguração curricular como uma oportunidade de mudança das opções curriculares e das práticas pedagógicas a desenvolver nas escolas portuguesas. A legenda dos 51 agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas que constituem esta amostra está disponível no ANEXO II.



Figura 3: Distribuição dos Estabelecimentos de Ensino que participaram no estudo A  
Fonte: Autoras

<sup>6</sup> Escolas públicas portuguesas que integraram o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, no ano letivo de 2017/18, enquadradas pelo Despacho n.º 5908/2017, e que foram alvo de um estudo avaliativo, sob a coordenação científica da Professora Doutora Ariana Cosme. É neste sentido que nos é permitido aceder aos seus dados.

Por sua vez, os professores destas escolas, que voluntariamente aceitaram participar neste Estudo, distribuem-se de forma semelhante entre as regiões do Norte, Centro e Lisboa e Vale do Tejo, assistindo-se a uma parca taxa de participação dos professores das escolas do Alentejo, e ausência de respostas das escolas do Algarve.

Tabela 2: Distribuição dos professores que integram as escolas do Estudo A pelas regiões de Portugal Continental

Regiões	Estudo A 2019/2020	
	fa	%
Norte	47	31,8%
Centro	50	33,8%
Lisboa e Vale do Tejo	48	32,4%
Alentejo	3	2%
Algarve	0	0%
<b>Total</b>	<b>148</b>	<b>100%</b>

Estes professores distribuem-se da seguinte forma pelos diferentes ciclos de ensino:

- 1.º ciclo – 41%;
- 2.º ciclo – 29%;
- 2.º e 3.º ciclos – 13%;
- 3.º ciclo – 0%.
- ensino secundário – 28%.

Destaca-se o facto de termos docentes que lecionam em mais do que um ciclo de ensino, nomeadamente no 2.º e 3.º ciclos, situação essa que pode beneficiar processos de articulação vertical ou de cooperação entre alunos de diferentes anos de escolaridade. Ao longo da análise que agora se passa a apresentar, este será um fator a ter em conta.

O processo de recolha e análise dos dados, sintetizado no Quadro 2 tem por base a triangulação das respostas recolhidas junto:

- (i) das escolas ao longo do ano letivo de 2018/2019, por meio da *Selfie* da DGE, com vista ao mapeamento das opções curriculares, dinâmicas pedagógicas e instrumentos de avaliação privilegiados nos dois primeiros anos de escolaridade de cada ciclo dos ensinos básico e secundário;
- (ii) das direções e das coordenações no final do ano letivo 2018/2019, via questionário da AFC (elaborada pela equipa responsável por este Estudo), sob a intenção de perceber as opções e práticas da AFC nos dois primeiros anos de escolaridade de cada ciclo dos ensinos básico e secundário;

- (iii) das direções e das coordenações e dos professores após o término do ano letivo de 2019/2020, via questionário da AFC – cujos objetivos não se alteraram ao longo do Estudo, mas agora correspondendo aos 3 primeiros anos de cada ciclo de ensino, sendo o 4º ano de escolaridade de resposta opcional.

Quadro 2: Constituição das equipas de monitorização da AFC

ESTUDO A	Selfie DGE	Questionário da AFC	
	Direções e Coordenações		Professores
2018/2019	Opções curriculares, dinâmicas pedagógicas e instrumentos de avaliação privilegiados nos 2 primeiros anos de escolaridade de cada ciclo do ensino básico e secundário	Opções e Práticas da AFC nos 2 primeiros anos de escolaridade de cada ciclo do ensino básico e secundário	-
2019/2020	-	Opções e Práticas da AFC nos 3 primeiros anos de escolaridade de cada ciclo do ensino básico e secundário, sendo de resposta opcional o 4.º ano	Práticas pedagógicas da AFC nos ensino básico e ensino secundário

### Estudo B - Generalização da Autonomia e Flexibilidade Curricular

Este é um Estudo realizado a partir de uma amostra por conveniência constituída por 199 agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, sediadas no território continental português e que corresponde à totalidade dos questionários que foram respondidos por quem voluntariamente o decidiu fazer. Este instrumento foi construído de modo a promover uma análise sobre o processo de transformação que as escolas decidiram implementar, ainda que se debruce apenas sobre os dois primeiros anos de escolaridade de cada ciclo de ensino, e que se iniciou no ano letivo de 2018/19, aquando da regulamentação do Decreto-Lei n.º 55/2018.

Espera-se que, através da monitorização e análise dos dados obtidos junto das escolas, no âmbito deste Relatório do Estudo Avaliativo, seja possível encontrar novas práticas e tendências curriculares e pedagógicas. Este constitui-se como uma oportunidade de debate com os contextos que nos permitem sinalizar um conjunto de recomendações e potenciar a reflexão sobre os desafios e as possibilidades da ação educativa que decorrem da promulgação do Decreto-Lei n.º 55/2018. A análise que propomos será realizada a partir dos três eixos estruturantes, já mencionados.

Com a implementação do Decreto-Lei n.º 55/2018, a Autonomia e Flexibilidade Curricular chegou a todos os estabelecimentos de ensino portugueses. A Figura 3 ilustra a distribuição geográfica das escolas, que responderam voluntariamente ao inquérito proposto na construção deste Estudo e que compõem esta amostra, constituída por conveniência, de 199 estabelecimentos de ensino público distribuídos geograficamente pelo continente português.



Figura 4: Distribuição dos Estabelecimentos de Ensino que participaram no estudo B

Como se constata, estamos perante uma amostra de respondentes que se encontra distribuída por todo o território, mas onde se assiste a uma maior representatividade de escolas das regiões do Algarve, do Alentejo e do Norte, como se pode verificar na Tabela que se segue.

Tabela 3: Distribuição das escolas do Estudo B pelas regiões de Portugal Continental

Regiões	N.º de escolas da Região	N.º de escolas do Estudo B	Representatividade da Amostra
Norte	290	79	27,2%
Centro	147	34	23,1%
Lisboa e Vale do Tejo	266	54	20,3%
Alentejo	71	20	28,2%
Algarve	39	12	30,8%
<b>Total</b>	<b>813</b>	<b>199</b>	-

Destes 199 agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas, 31 são TEIP e 22 submeteram à aprovação da Coordenação Nacional, um aprofundamento da autonomia com Planos de Inovação, ao abrigo da Portaria n.º 181/2019 (quatro reúnem cumulativamente as condições de ser TEIP e ter Planos de Inovação em curso).

Por sua vez, relativamente aos professores destas escolas que voluntariamente aceitaram participar neste Estudo, assiste-se a uma maior representatividade de professores de escolas da região Norte, às quais se seguem as das regiões do Centro e Lisboa e Vale do Tejo, assistindo-se a uma parca taxa de participação dos professores das escolas do Alentejo.

Tabela 4: Distribuição dos professores que integram as escolas do Estudo B pelas regiões de Portugal Continental

Regiões	Estudo B 2019/2020	
	fa	%
Norte	241	34,8%
Centro	167	24,1%
Lisboa e Vale do Tejo	138	19,9%
Alentejo	51	7,4%
Algarve	95	13,7%
<b>Total</b>	<b>692</b>	<b>100%</b>

Estes professores distribuem-se da seguinte forma pelos diferentes ciclos de ensino:

- 1.º ciclo – 41%;
- 1.º ciclo e 2.º ciclo – 1%;
- 2.º ciclo – 31%;
- 2.º e 3.º ciclos – 10%;
- 3.º ciclo – 0%.
- ensino secundário – 16%.

Este é um Estudo que visa construir uma análise avaliativa, a partir de diversa informação disponível, que permita apoiar, de forma sustentada e estrategicamente plausível, a reflexão sobre a AFC e, em última análise, as decisões que, nas mais diversas instâncias possam ser tomadas a esse nível.

Ao longo deste Relatório, como referido anteriormente, faremos referência a um questionário realizado pela DGE, que designaremos por *Selfie*, ao qual responderam 797 agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, dados esses que serão mobilizados para efeitos de triangulação com outros dados recolhidos para este Estudo avaliativo. Assim, a análise que se apresenta, e que está esquematizada na Tabela que se segue, tem por base a triangulação dos dados recolhidos junto:

- (i) das escolas ao longo do ano letivo de 2018/2019 por meio da *Selfie* da DGE, com vista ao mapeamento das opções curriculares, dinâmicas pedagógicas e instrumentos de avaliação privilegiados no primeiro ano de escolaridade de cada ciclo dos ensinos básico e secundário;

- (ii) das direções e das coordenações no final do ano letivo 2018/2019 via questionário da AFC (elaborada pela equipa responsável por este Estudo), sob a intenção de perceber as opções e Práticas da AFC no primeiro ano de escolaridade de cada ciclo dos ensinos básico e secundário;
- (iii) das direções e das coordenações e dos professores após o término do ano letivo de 2019/2020 via questionário da AFC – cujos objetivos não se alteraram ao longo do Estudo, mas agora correspondendo aos 2 primeiros anos de escolaridade de cada ciclo dos ensinos básico e secundário.

Quadro 3: Frequência nas sessões organizadas pela DGE

ESTUDO B	Selfie DGE	Questionário da AFC	
	Direções e Coordenações		Professores
2018/2019	Opções curriculares, dinâmicas pedagógicas e instrumentos de avaliação privilegiados no primeiro ano de escolaridade de cada ciclo do ensino básico e secundário	Opções e Práticas da AFC no primeiro ano de escolaridade de cada ciclo do ensino básico e secundário	-
		Formação dos Líderes Pedagógicos	
2019/2020	-	Opções e Práticas da AFC nos 2 primeiros anos de escolaridade de cada ciclo do ensino básico e secundário	Práticas pedagógicas da AFC nos ensino básico e ensino secundário

Importa apenas acrescentar que, a partir deste momento, apresentaremos a análise dos dados recolhidos no âmbito deste Estudo Avaliativo. Esta apresentação tem por base os três eixos<sup>7</sup> apresentados anteriormente, no âmbito dos quais se apresentam e cruzam as informações recolhidas junto das escolas que compõem os Estudo A e B.

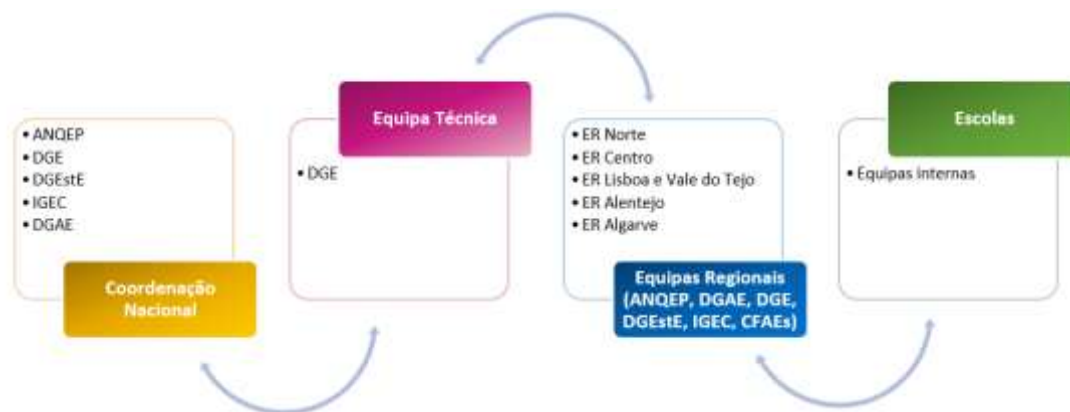
<sup>7</sup> Relembra-se que o eixo 1 apresenta a análise do reconhecimento da capacidade de agência e de decisão curricular e pedagógica às escolas e aos professores, o eixo 2 centra a sua reflexão na reconfiguração da profissionalidade docente e o reconhecimento do primado do aluno e o eixo 3 na gestão de um currículo pensado de forma a desenvolver competências.



## EIXO 1: O RECONHECIMENTO DA CAPACIDADE DE AGÊNCIA E DE DECISÃO CURRICULAR E PEDAGÓGICA ÀS ESCOLAS E AOS PROFESSORES

A Autonomia e Flexibilidade Curricular prevê a criação e existência “de uma equipa de coordenação nacional, coadjuvada por uma Equipa Técnica e por Equipas Regionais, com a missão de acompanhar, monitorizar e avaliar a aplicação do Decreto-Lei n.º 55/2018 bem como do Decreto-Lei n.º 54/2018” (Despacho n.º 9726/2018, de 17 de outubro). Assim, as equipas que coordenam e monitorizam a implementação da AFC a nível nacional são multidisciplinares e incluem representantes das diferentes estruturas do Ministério da Educação, como se pode verificar no Esquema que se segue.

Esquema 3: Constituição das equipas de monitorização da AFC  
Fonte: Adaptado da DGE



Sendo o processo de monitorização interno previsto no Decreto-Lei n.º 55/2018 (art 18.º -Planeamento curricular, art. 20.º - instrumentos de planeamento curricular e art. 21.º - dinâmicas pedagógicas) de grande importância, consideramos oportuno analisar e refletir sobre as diferentes formas como as escolas assumiram esta orientação da tutela. A AFC tem permitido acentuar a importância do desenvolvimento de processos de monitorização, supervisão e/ou avaliação interna nas escolas portuguesas (Cosme et al., 2018) e, por esta razão, considerou-se oportuno perceber junto dos diferentes estabelecimentos de ensino quais os objetivos desses dispositivos, como se processa essa monitorização, quem constitui a equipa, como se gerem as dúvidas e as dificuldades sentidas e como as ultrapassam. Sendo este um processo já consolidado nas escolas TEIP, segundo indicadores específicos, muitas escolas aproveitaram este caminho para aprofundar, nas suas estruturas, os objetivos e a ação dos observatórios de autoavaliação das próprias escolas.

Apresentaremos, de seguida, os dados das escolas, do Estudo A e do Estudo B, que se referem à constituição e funções das equipas de monitorização das escolas, bem como os resultados sentidos por estas equipas ao nível das práticas pedagógicas docentes e da participação dos alunos na vida da escola.

### **Equipas de monitorização – constituição**

Ao longo dos dois anos letivos, uma média de 82,6% dos diferentes agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas que compõem a amostra de escolas do Estudo A referem ter sido criadas equipas de monitorização da AFC, o que revela uma forte aposta na análise e reflexão sobre os seus processos e decisões internas. Das escolas que compõem o Estudo B, a larga maioria delas constituiu equipas de monitorização interna (70,5%), tendo-se constatado que 26,9% dos professores inquiridos integravam essas equipas.

No ano letivo de 2019/2020, também questionámos as escolas sobre os diferentes elementos que constituíam esta equipa, sendo importante reforçar que, à luz dos “princípios de melhoria da comunidade escolar, deve ser contemplado o envolvimento de todos os membros da comunidade escolar, procurando desenvolver estruturas e condições que encorajem a colaboração e que conduzam ao empoderamento de indivíduos e grupos” (Hopkins, 2002, 2008 in Leite, 2019, p. 84). Desta forma, podemos perceber que, das escolas que compõem o Estudo A, apenas uma convida os alunos à participação nos processos de monitorização – decisão que pode ser muito relevante para ampliar os olhares, a partir dos diversos locais que os distintos sujeitos do processo educativo ocupam. Destacamos também a perceção do AE de Sátão que abdicou desta função, a de coordenador da AFC, por considerar que existem outras coordenações que articulam e promovem a colaboração. Por sua vez, são os coordenadores e os professores os elementos com maior representatividade nestas equipas.

Consideramos que é interessante perceber que a larga maioria destas escolas formaram equipas multidisciplinares. A composição desta equipa com base nas respostas das direções e das coordenações da AFC é a seguinte:

- 1 elemento = 11,5% nas escolas do Estudo A e 33% nas escolas do Estudo B;
- 2 elementos = 30,8% nas escolas do Estudo A e 19% nas escolas do Estudo B;
- 3 elementos = 38,5% nas escolas do Estudo A e 32% nas escolas do Estudo B;
- 4 elementos = 15,4% nas escolas do Estudo A e 13% nas escolas do Estudo B;
- 5 elementos = 0,0% nas escolas do Estudo A e 1% nas escolas do Estudo B;

- 6 elementos = 3,8% nas escolas do Estudo A e 2% nas escolas do Estudo B.

No caso das escolas do Estudo B, a composição destas equipas mantém-se muito variável. Assim, a sua composição poderia incluir o diretor/a, elementos da direção, professores, coordenadores e alunos, o que reforça a existência de “processos de tomada de decisão participados pelo coletivo escolar e onde, simultaneamente, ocorrem dinâmicas de comunicação real que envolvem professores e alunos, e através deles, a comunidade na estruturação do ensino e na construção da aprendizagem” (Leite, 2019, p. 85). Destacam-se, também a existência de 5 escolas que incluem os alunos nos seus processos internos de avaliação, contudo são os coordenadores, professores e elementos das direções quem apresenta uma maior representatividade (28%, 26,3% e 24%, respetivamente). Destaca-se desta análise que um terço das escolas atribui apenas a uma pessoa a monitorização da AFC e o outro a uma equipa constituída por 3 elementos, enquanto os restantes mencionam que a sua composição varia entre 2, ou mais de 4 elementos.

Não sendo nossa intenção comparar escolas, pois importa respeitar o seu tempo de apropriação e interiorização destas práticas, consideramos interessante perceber que nas escolas do Estudo A, a percentagem de escolas que optou por atribuir esta responsabilidade a um único elemento é menor, revelando a aposta em equipas multidisciplinares. Contudo, reforçamos que nos dois Estudos um terço das escolas privilegia equipas compostas por dois ou três elementos.

### **Equipas de monitorização – funções e dificuldades**

Como se descreveu anteriormente, o processo e as dinâmicas de coordenação e monitorização da AFC nas escolas são uma dimensão fundamental deste Estudo, dado que constituem um indicador cuja importância institucional dada ao processo pode ser relevante para se compreender como é que o projeto afeta os objetivos e as dinâmicas das instituições escolares. Daí que se tenha considerado oportuno abordar, neste Estudo, uma tal problemática e particularmente o papel das equipas de coordenação da AFC, no seio das diferentes escolas. Ainda que se saiba que nem em todas as escolas foram criadas equipas para realizar uma tal tarefa, interessava-nos, pelas razões atrás enunciadas, compreender quais os objetivos destas equipas e as suas funções.

A análise dos dados referente aos dois últimos anos letivos revela que uma das **principais funções**, assumida pelas escolas do Estudo A, era a de:

- “monitorização e promoção de práticas pedagógicas mais ativas e flexíveis” (34% em 2018/2019 e 20,8% em 2019/2020) e que inclui o trabalho de projeto, o trabalho interdisciplinar (possibilitando articulações curriculares horizontais em DAC e verticais), ou a realização de atividades que tenham por base a resolução de problemas. Esta situação pode constituir-se como um indicador do movimento de melhoria das escolas, na linha do que sugere Carlinda Leite (2019), quando defende que o seu olhar deve valorizar a sua ação na monitorização dos processos de ensino-aprendizagem em sala de aula, de modo a promover a mudança interna das escolas;
- promoção do trabalho colaborativo, que adquiriu uma percentagem superior no ano letivo de 2019/2020, e onde se destaca a sua importância para o desenvolvimento da articulação curricular – que pode contribuir para a resolução de alguns dos problemas com que as escolas e os professores se debatem (Formosinho, 1987) - e a planificação conjunta, bem como o funcionamento das escolas, com base na existência de equipas pedagógicas.

O trabalho destas equipas, aqui entendidas como as que se associam à responsabilidade de monitorizar a implementação e o desenvolvimento da AFC nas escolas, assemelha-se às funções de outras equipas: as equipas educativas - que são o culminar da adoção de “diferentes formas de organização do trabalho escolar” , conforme preconiza o Decreto Lei n.º 55/2018 (preâmbulo), o que permite, por um lado, “rentabilizar o trabalho docente e centrá-lo nos alunos” (preâmbulo), mas também operacionalizar um “trabalho de natureza interdisciplinar e de articulação disciplinar” (artigo n.º 21) e “definir as dinâmicas pedagógicas adequadas, tendo por referência as especificidades da turma ou grupo de alunos” (alínea a) do artigo n.º 21). Isto é, parece-nos que os principais objetivos e as funções das equipas de monitorização da implementação da AFC convergem com as funções das equipas educativas, internas à escola; umas têm a função de monitorizar e regular todo o processo a nível macro, ao nível da escola, e outras de aplicar as medidas educativas a nível micro, junto de cada turma/grupo de alunos e que procuram “que a gestão do currículo seja feita de modo contínuo ao longo de toda a escolaridade dos alunos, que as estratégias e dinâmicas de aprendizagem sejam concebidas e utilizadas num crescendo de desafio e dificuldade, permitindo assim um trabalho integrado sem o qual não pode haver o desenvolvimento crescente das competências que o *Perfil* aponta para cada um dos alunos” (Morais, 2019, p. 109).

Assim, é interessante verificar, através da análise dos dados, que esta fusão, no que toca às funções de ambas as equipas, foi algo processual: no ano letivo de 2018/2019, uma das principais funções era a monitorização da implementação da AFC (23,5%), sendo que esta monitorização nas respostas do ano letivo seguinte dá lugar a uma diversificação de objetivos e funções, nomeadamente a divulgação de boas práticas, a reformulação de documentos, a monitorização de estratégias promotoras do desenvolvimento de competências, bem como do exercício da cidadania e o envolvimento da comunidade. Em dois anos letivos, é possível perceber, pela análise dos dados, que o processo de desenvolvimento e aprofundamento destas escolas, no que se refere aos seus processos de autoavaliação, estão profundamente articulados com os princípios da Autonomia e Flexibilidade Curricular e com os da construção de uma Escola assente nos princípios da inclusão e da equidade.

Quando confrontamos os dados recolhidos junto das direções e das coordenações com os dos professores das escolas do Estudo A, percebemos que estes também destacam a:

- promoção do trabalho colaborativo (18%);
- monitorização da articulação curricular (17,4%);
- promoção de práticas pedagógicas mais ativas e flexíveis (17,1%).

Consideramos interessante, também, o facto de os docentes entenderem que a equipa de coordenação da AFC, interna às escolas, tem permitido igualmente divulgar boas práticas e envolver a comunidade na vida da escola, situação corroborada pelos encarregados de educação quando estes afirmam “que há a preocupação de ouvir os pais e de envolvê-los nas decisões, em muitas decisões, que são necessárias tomar” (GDF Encarregados de Educação, 21 de novembro de 2020). Mais do que monitorizar a implementação e o desenvolvimento da AFC nas escolas, a equipa assume, na perspetiva dos docentes, uma função interventiva que tanto promove a difusão de práticas e o envolvimento, mas também outras formas do trabalho pedagógico.

Ao analisarmos as respostas referentes aos principais objetivos e funções destas equipas nas escolas do Estudo B, ao longo dos dois anos letivos em estudo, identificamos um aumento em mais do dobro da preocupação com:

- a sensibilização e criação de condições para o trabalho colaborativo;
- a necessidade de se divulgar boas práticas;
- a construção de um ensino preocupado com o desenvolvimento de competências e a cidadania;

- o envolvimento da comunidade;
- a importância de se reajustar os documentos orientadores da escola.

Estes aspetos mostram-se coerentes com os princípios da AFC e podem representar um nível de comprometimento com esta mudança e reconfiguração curricular, pelo que importa destacar que não encontramos diferenças a este nível entre as escolas que compõem o Estudo A e o Estudo B.

Quando triangulamos estes dados com os dados dos professores, percebemos que estes também destacam:

- a importância do trabalho colaborativo (18,2%);
- a articulação curricular (17,6%) e;
- a promoção de práticas pedagógicas mais ativas e flexíveis (16,2%).

No que toca às **dificuldades** reportadas pelas direções e coordenações das escolas do Estudo A, destacam-se a:

- gestão de tempos comuns nos horários dos professores que possibilitem o trabalho colaborativo (34,5% em 2018/2019 e 21% em 2019/2020);
- resistência à mudança de paradigma pedagógico no processo educativo e, conseqüentemente, às mudanças nas práticas pedagógicas dos professores, as quais, no seu conjunto, surgem como a categoria mais mencionada no ano letivo de 2018/2019 (45,4%).

É interessante perceber que a resistência à mudança deixa de ser referida no ano letivo de 2019/2020 e passando a ser identificadas de forma mais significativa as dificuldades relativas à extensão do currículo – sendo este entendido na sua maioria das vezes como os Programas. É nesta lógica que a resistência à mudança se relaciona com a alteração paradigmática: entender a gestão do currículo impõe um afastamento da racionalidade técnica – que entende que o ofício de ser professor se insere numa lógica de pura aplicação. Importa compreender que o currículo é algo vivo, que inclui orientações que transcendem os Programas e que se devem associar às necessidades do contexto. Esse entendimento prende-se, naturalmente, com as questões sobre como se compreendem outros documentos orientadores da prática pedagógica, como as Aprendizagens Essenciais – discussão essa que será aprofundada no Eixo 3.

Analisando as respostas nos dois anos letivos, das escolas do Estudo A, percebemos que as dificuldades agora enunciadas se prendem com questões mais associadas às dinâmicas

pedagógicas e à própria organização do trabalho pedagógico, o que nos leva a pensar poder ser resultado de um processo de maior reflexão sobre os pressupostos e princípios da AFC pelas lideranças de topo e intermédias nos seus respetivos estabelecimentos de ensino.

Ao cruzarmos as respostas das lideranças com as dos professores, percebemos que as diferenças são poucas, pois as maiores dificuldades enumeradas por ambos os universos de respondentes são a extensão do currículo (22,5%), as alterações ao nível das práticas pedagógicas (17,4%) e o excesso de burocracia aliado a todo este processo (17,2%). A este nível, importa destacar as perceções dos diretores e representantes da AFC dos CFAEs.

Destacamos, também, como mencionado por outros atores ao longo dos grupos de discussão focalizada, que a burocratização pode ser sinónimo de um processo ainda em fase inicial da apropriação dos documentos orientadores, a par da preocupação com o registo de evidências sobre os processos para efeitos inspetivos.

No que diz respeito às dificuldades reportadas pelos respondentes das escolas do Estudo B podemos perceber que as escolas centram os seus discursos em torno de um notório número de desafios. Em 2018/2019, poderíamos enquadrar as suas dificuldades em função de 4 categorias, a saber:

- o desafio da mudança para os professores;
- organização, recursos e problemas logísticos;
- formação docente;
- características dos alunos.

No entanto, após a recolha, efetuada no final do ano letivo de 2019/2020, percebemos que as suas maiores dificuldades dizem respeito quer à organização, recursos e problemas logísticos e pedagógicos (37%), quer ao desafio da mudança para os professores (59,3%) – entendido ora como possibilidade, ora como constrangimento - e aos quais se associa a formação docente (10%). É notório que a resistência à mudança, aliada à necessidade da alteração ao nível das práticas pedagógicas se constituam como o desafio com maior expressividade. As restantes categorias são residuais (2%) para explicar as dificuldades sentidas.

Os professores, por sua vez, referem que as maiores dificuldades se prendem com o excesso da burocracia (18,2%) e a extensão do currículo (17,8%) – entendido como sinónimo dos Documentos Curriculares (Aprendizagens Essenciais, Orientações Curriculares, Programas e Metas Curriculares) - que estão diretamente relacionadas com o exercício da sua profissão.

Paralelamente, também destacam a necessidade de se difundir alterações ao nível das práticas pedagógicas (16,5%), encontrando tempos comuns para os professores trabalharem em conjunto (15,7%). A este nível, importa refletir se seria o crédito horário (Despacho Normativo n.º 10-B/2018, Capítulo III, artigo 8.º) uma oportunidade para a construção destes momentos propícios para a articulação.

Não se pode dissociar os desafios de um processo de gestão curricular preocupado com o desenvolvimento da literacia e das competências dos alunos de um modelo de gestão e organização do trabalho pedagógico congruente com um tal propósito. Por isso, foi necessário questionar os agrupamentos de escolas e as escolas não agrupadas quer sobre as alterações sentidas ao nível das práticas pedagógicas, por via da generalização da AFC, quer ao nível da participação dos alunos.

### **Equipas de monitorização – Planos de Inovação**

Uma vez que “o exercício de Autonomia e Flexibilidade Curricular, enquanto faculdade de gestão do currículo conferida às escolas, com vista à promoção do sucesso de todos os alunos, assente na possibilidade de enriquecimento curricular com os conhecimentos, capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, prossegue objetivos de qualidade, eficácia e eficiência, adotando as soluções mais adequadas à prestação do serviço educativo” (Portaria n.º 181/2019, de 11 de junho), várias escolas encontraram na Portaria n.º 181/2019, de 11 de junho, uma maior possibilidade de flexibilizar a sua carga horária em mais de 25%.

Assim, importa destacar o papel fundamental que estas equipas internas, de monitorização e avaliação da AFC, passam a assumir na condução prudente das mudanças e das práticas de inovação a implementar nas escolas. Entende-se que a monitorização de um projeto desta natureza ganhou um relevo muito acentuado, mas trouxe, igualmente, a manifestação de muitas dificuldades ao nível da criação de parâmetros e critérios avaliativos, bem como da definição de indicadores para avaliar e acompanhar estes processos. A este nível, a existência de observatórios de escola podem constituir um ponto fundamental para a redefinição consistente e sustentada de estratégias e ações promotoras do sucesso educativo.

Sendo a Portaria n.º 181/2019, de 11 de junho, uma possibilidade para uma maior autonomia e gestão do currículo, importa destacar que:



- na região Norte com um total de 290 unidades orgânicas, 18 apresentam Planos de Inovação (6,2%);
- na região Centro foram apresentados 15 Planos de Inovação num total de 148 unidades orgânicas (10,2%);
- a região de Lisboa e Vale do Tejo é composta por 264 unidades orgânicas e dessas 57 apresentam Planos de Inovação (21,6%);
- na região do Alentejo foram apresentados 15 Planos de Inovação num total de 71 unidades orgânicas (21,1%);
- a região do Algarve é composta por 39 unidades orgânicas e dessas 4 apresentaram Planos de Inovação (10,3%).

Quando analisamos os dados referentes às escolas do Estudo A, a percentagem destas escolas, 11,5%, que possuem Planos de Inovação tem correspondência com o valor da taxa nacional de escolas com PI (fonte DGE), o que assegura a representatividade desta amostra.

A análise dos dados nas escolas do Estudo A, ao longo do ano letivo de 2019/2020, demonstra que os seus Planos de Inovação previam a redistribuição da carga horária no 1.º ciclo de escolaridade do ensino básico, a existência de turmas com Percursos Curriculares Alternativos (PCA) e a organização do calendário escolar em semestres. Importa esclarecer que os PCA pressupõem “a identificação de um conjunto de alunos do mesmo ano de escolaridade para os quais uma gestão específica da matriz curricular-base, de carácter temporário, constitua a resposta adequada” (Portaria n.º 181/2019, de 11 de junho, art. 7.º) e sempre que as ofertas educativas e de formação existentes nas escolas não se revelem adequadas. No sentido de tentar perceber de que forma os Planos de Inovação foram promotores de aprendizagens significativas, estes planos constituíram-se como oportunidade para que as escolas criassem novas disciplinas, repensassem os momentos de *feedback* aos alunos e às famílias, aprofundassem mudanças ao nível das práticas pedagógicas e criassem sinergias com a comunidade.

Das escolas do Estudo B, 10 viram aprovado o seu Plano de Inovação, com vista a um aprofundamento de gestão mais flexível para o currículo. As principais alterações que estas escolas implementaram prendem-se com a redistribuição dos tempos/horas da matriz curricular-base, a criação de novas disciplinas, a reorganização do calendário escolar e os PCA. Na perspetiva dos inquiridos, os Planos de Inovação têm potenciado “novas formas de trabalho e aprendizagens mais significativas”, proporcionado “aos alunos um ambiente de aprendizagem mais descontraído, com mais tempo para a consolidação das aprendizagens, mais tempo para a

recolha e tratamento da informação necessária para o desenvolvimento das competências adquiridas nas unidades didáticas, constituindo-se assim como uma medida de combate ao insucesso e abandono escolar”. Consideramos importante trazer o testemunho do AE Gil Eanes sobre a forma como o PI permitiu aprofundar os princípios da AFC. A organização do calendário escolar por semestres tem proporcionado “a diversificação de instrumentos de avaliação e, conseqüentemente, à promoção das aprendizagens pelo enriquecimento da informação recolhida no processo de avaliação”.

### Equipas de monitorização – Alterações sentidas

Pela pertinência da avaliação/monitorização da AFC ao nível das práticas pedagógicas, na recolha de dados referente aos últimos dois anos letivos, questionámos as escolas quanto aos principais resultados ao nível das alterações das práticas pedagógicas. Considerando que as escolas que integram o Estudo A apresentam práticas de Autonomia e Flexibilidade Curricular há três anos letivos, este seria um bom *timing* para esta avaliação. Assim destacamos, no conjunto de respostas, os principais resultados que se prendem com:

- a organização do trabalho pedagógico (44,3% no ano letivo de 2018/2019 e 27,8% no ano letivo de 2019/2020), no âmbito do qual se incluem novas disposições da sala de aula, um acréscimo na utilização da metodologia de projeto, uma maior articulação quer horizontal quer vertical, e onde se privilegia, por consequência, o trabalho colaborativo entre docentes;
- o trabalho colaborativo quer entre docentes quer entre alunos (27,8% no ano letivo de 2018/2019 e 29,6% no ano letivo de 2019/2020), o qual pode ser um indicador do início da mudança de paradigma em que se situa cada professor, pois passa-se a entender que a aprendizagem, embora seja pessoal, decorre das relações com os outros e com o mundo que nos rodeia.

Percebemos que as lideranças, em muitos casos, apostaram na criação de tempos semanais comuns para os professores se encontrarem e debaterem as suas opções educativas, definindo estratégias comuns e projetos interdisciplinares – aposta esta que responde a uma das dificuldades sentidas pelos docentes e detetadas pelas equipas de monitorização da AFC. É de salientar, também, o facto das direções e das coordenações referirem que encontram hoje mudanças ao nível do processo de avaliação, onde se privilegiam práticas de avaliação formativa, perceções reveladas a partir de afirmações como “a diversificação de procedimentos,

técnicas e instrumentos de avaliação conduziu a um aumento de resultados positivos dos alunos”, bem como uma participação mais ativa do aluno neste processo, situação esta que parece preocupar as famílias por não identificarem a presença do *feedback* nas práticas dos professores. Decorrente desta mudança de paradigma passamos a encontrar nestas escolas, segundo os dados, alunos mais motivados e envolvidos, quer na sua aprendizagem, quer nas dinâmicas das escolas.

Quando confrontamos estas respostas com as dos docentes, percebemos que as duas principais alterações das práticas pedagógicas são as mesmas, mas destaca-se o facto de os professores nos seus discursos não mencionarem as alterações aos processos de avaliação, o que pode ser resultado destas alterações serem ainda “por força de lei. Não é ainda porque querem. Não é porque aquilo é uma coisa que eu gosto e que eu percebo que tenho que fazer” (Entrevista com Jorge Ascensão, Presidente da CONFAP). Esta situação também é mencionada, como se destaca, pelos elementos das Equipas Regionais que reconhecem a importância das lideranças intermédias na sensibilização e disseminação da mudança. Os professores também destacam um maior envolvimento e motivação dos alunos. No entanto, para o sustento de práticas inovadoras de ensino-aprendizagem, é necessário que haja uma recolha sistemática de informação, para que a prática pedagógica seja orientada pelos processos de aprendizagem dos alunos. Por isso, impõe-se uma lógica formativa da avaliação que regula os processos de ensino-aprendizagem. Assim, a ausência de respostas sobre as alterações no processo de avaliação poderá ser um indicador de que este ainda se encontra em um processo de apropriação ou são alterações que se revelam ainda com alguma timidez, entre práticas mais inovadoras de ensino-aprendizagem.

Nas escolas do Estudo B, importa compreender a relação entre as eventuais transformações de natureza pedagógica suscitadas pela AFC e um alegado incremento da colaboração entre docentes. As categorias que se apresentam resultam da análise de conteúdo das respostas dos diferentes estabelecimentos de ensino que integram esta amostra, ao longo de dois anos letivos, de onde se destacam alterações ao nível:

- da organização do trabalho pedagógico (42% no ano letivo de 2018/2019 e 41,4% em 2019/2020), onde se inclui promoção de trabalho interdisciplinar, alteração das dinâmicas de ensino-aprendizagem, a opção pelo trabalho de projeto no âmbito curricular e o foco no trabalho prático e experimental;
- do trabalho colaborativo (32% e 25,2%, respetivamente), destacando-se também alterações ao nível dos processos de avaliação das aprendizagens e

estes são indicadores que se podem relacionar com o aumento do sucesso e da qualidade das aprendizagens.

Quando triangulamos as respostas das direções e das coordenações com as dos professores, percebemos que também estes destacam o aumento do trabalho colaborativo e interdisciplinar (41,7%), novas organizações do trabalho pedagógico (26,6%). Destacamos novas práticas e metodologias da ação pedagógica, a adoção pelo trabalho de projeto e de grupo, bem como a inclusão de plataformas digitais. No entanto, admite-se que estas podem ter sido potenciadas pelas exigências associadas à utilização do ensino remoto como resposta aos desafios colocados pela pandemia. Por outro lado, e ainda que numa minoria, há quem destaque que a AFC necessitaria de orientações mais práticas.

Paralelamente, e na sequência do que se referiu anteriormente, um dos princípios da Autonomia e Flexibilidade Curricular passa por uma maior **participação dos alunos**, por isso, questionamos as escolas sobre as principais alterações a este nível e ao analisarmos as respostas das direções e das coordenações, percebemos que tanto estas como os professores referem que os alunos, atualmente, envolvem-se mais no seu processo de aprendizagem (62,4% no total das duas amostras) e que este envolvimento tem potenciado o desenvolvimento de competências. Sendo esta uma resposta aberta, consideramos interessante que nestas escolas comece a surgir uma forte preocupação com um ensino promotor do desenvolvimento de competências, temática que dá corpo ao nosso terceiro eixo em análise, e que nos levou a refletir sobre a construção de aprendizagens culturalmente significativas sem o envolvimento do aluno nesse processo. Também nas escolas do Estudo B se destaca uma maior participação dos alunos nos seus processos de aprendizagem, o que tem potenciado o desenvolvimento de competências e mais sucesso escolar. Por sua vez, quer direções e coordenações quer professores tornam a relevar a mudança de paradigma de muitos professores e escolas que incorporam nos seus contextos metodologias mais dinâmicas e interdisciplinares, como resultado para alteração desta realidade.

É interessante perceber que, quando comparamos estes dois grupos de escolas no que se refere ao **reconhecimento da capacidade de agência e de decisão curricular e pedagógica às escolas e aos professores**, não se assiste a diferenças, como se pode constatar ao longo da análise. As preocupações das escolas são as mesmas, assim como as dificuldades e as alterações que vão encontrando.

Assim, e tendo presente os diferentes desafios colocados às escolas por um processo de gestão mais flexível do currículo, decidiu-se questionar as suas lideranças pedagógicas sobre quais seriam os desafios com que o envolvimento neste trabalho as confronta. Para as direções e coordenações das Escolas do Estudo B, o maior desafio relaciona-se com a necessidade de motivar para a mudança (45%), enquanto, para os professores, o maior desafio é a necessidade da mudança de paradigma, conclusões essas a que o Estudo A parece também apontar. Este é um desafio que se impõe, uma vez que a construção de práticas assentes nos princípios do que preconiza o Decreto-Lei n.º 55/2018 exige a participação e o envolvimento dos alunos a partir de dinâmicas de trabalho diversificadas e cooperativas. E esta é uma realidade que nos aproxima dos pressupostos do paradigma da comunicação (Trindade e Cosme, 2010) e que torna urgente a percepção de que hoje a conceção de que ensinar não pode ser a de apenas transmitir informações. Assim, e face a esta situação, questionamos as lideranças das escolas do Estudo B sobre a importância de motivar para a mudança. Esta necessidade é corroborada por discursos que destacam a importância de “conseguir que os outros acreditem que inovar é o melhor caminho” e de “romper o paradigma e motivar e ajudar a desbravar os novos caminhos para a Escola”, uma Escola que assente nos princípios da inclusão e da equidade. Assim, e a partir do profundo conhecimento sobre os desafios e as barreiras ao nível da gestão das dificuldades (21%), as lideranças destacam a resistência à mudança – dado que as alterações nas práticas docentes não são imediatas: tratando-se de um processo de mudança paradigmática que impõe o reconhecimento sobre a necessidade de alterar práticas e a aprendizagem sobre as possibilidades de fazer. Deste modo, a gestão das dificuldades e a resistência à mudança constituem as categorias mais significativas com um total de 66%. Para além destas, as lideranças identificam outros desafios tais como a gestão curricular (21%) e a necessidade de se repensar a visão estratégica de escola, num tempo orientado para a reconfiguração de opções curriculares e práticas pedagógicas que colocam aos professores a missão de se tornarem eles próprios gestores do currículo, sendo este um tópico que será devidamente explorado no Eixo 3. A estes desafios prende-se a necessidade de se incentivar os professores a optarem por outro tipo de estratégias, onde também se inclui o trabalho colaborativo.

É por via da análise das respostas que deram forma às categorias que percebemos que todas se referem a fatores intrínsecos à dinâmica das próprias escolas e aos professores, das escolas do Estudo B. Paralelamente, estas tratam-se de respostas que, quer uma quer outra, se caracterizam por reconhecer a amplitude da transformação que a AFC convoca às escolas e aos professores portugueses, sendo de realçar, apenas, a aparente pouca importância que se atribui ao trabalho de colaboração entre docentes, o que implica refletir sobre como se poderá

equacionar ao nível da escola a construção de um currículo mais integrado e articulado quando o trabalho em diálogo entre docentes não é valorizado.

E foi neste sentido que consideramos que seria pertinente que as lideranças das escolas do Estudo B se questionassem sobre os desafios que esta reconfiguração traz para os próprios professores, sendo eles a grande chave para a operacionalização da mudança – embora se trate de um processo que exige o envolvimento de todos os intervenientes. A análise dos dados destaca, mais uma vez, a importância e o desafio da mudança de paradigma (78%) que nos incita a pensar “fora da caixa”, transformando o espaço da sala de aula num espaço de partilha de aprendizagem, em que os diferentes lugares são alvo de reconfiguração, mas também diversificando e inovando na construção de ambientes educativos de aprendizagem, como também destaca o Presidente da CONFAP.

É perante afirmações como esta que se torna urgente explorarmos as respostas às questões associadas às opções curriculares e dinâmicas pedagógicas, que desenvolveremos no Eixo 2, dado que, provavelmente, permite esclarecer o que se entende por mudança. Desta forma, **pensar as alterações ao nível das práticas pedagógicas e da participação dos alunos impõe reinventar o ato pedagógico e, por isso, importa discutir a reconfiguração da ação docente e o reconhecimento do primado do aluno, nos processos de ensino-aprendizagem-avaliação.**

---

## **EIXO 2: A RECONFIGURAÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE E O RECONHECIMENTO DO PRIMADO DO ALUNO**

---

A Autonomia e Flexibilidade Curricular trouxe às escolas a possibilidade de construir pensamento sobre as suas opções de gestão curricular e pedagógica. Este capítulo incide nos diferentes caminhos que, por sua vez, a reconfiguração docente tem assumido, e que se relaciona com novas possibilidades de reconhecimento do primado do aluno. Esta é uma reflexão e uma mudança que merece especial destaque, pela forma como elas indicam e são referenciadoras do conjunto de pressupostos que estão subjacentes aos paradigmas pedagógicos defendidos por Trindade e Cosme (2010b), ao mesmo tempo que se acredita que os “processos de decisão curricular deverão ser, por isso, objeto de uma interpretação mais ampla, relacionada com a construção de desafios educativos em função de projetos e de problemas que possam justificar a mobilização do património de conhecimentos, capacidades e atitudes relacionado com as áreas de saber previstas nos documentos curriculares” ( Trindade, 2018, p. 21).

Assim, é a partir do entendimento comum da importância da flexibilização da prática pedagógica, por via da combinação parcial ou total de componentes de currículo, da adoção de metodologias mais práticas e flexíveis, da importância das atividades práticas experimentais que hoje as escolas podem abordar as diferentes unidades temáticas do currículo português, reconhecendo a importância de corresponsabilizar o aluno no processo de aprendizagem. Mas também ao nível da reconfiguração da profissionalidade docente tem sido possível às escolas privilegiar momentos de trabalho colaborativo por via das coadjuvações, das tutorias e das permutas. É sobre esta análise que se debruça o presente capítulo.

É neste sentido, e tendo esta reflexão por base, que analisamos os dados referentes às opções curriculares, às dinâmicas pedagógicas, às opções pedagógicas assumidas no âmbito da Cidadania e Desenvolvimento, bem como o lugar de destaque que tem tido a colaboração docente. Importa acrescentar que esta análise, construída a partir das respostas ao questionário que está no cerne deste Relatório, tem por base os artigos 19.º e 21.º do Decreto-Lei n.º 55/2018 e que apresenta as diferentes opções curriculares e as dinâmicas pedagógicas.

## Opções Curriculares

As opções de gestão curricular e pedagógica assumidas pelas diferentes organizações escolares, previstas no Decreto-Lei n.º 55/2018 de modo particular nos princípios orientadores explanados no seu artigo 4.º, reconhecem a importância de um “exercício efetivo de autonomia curricular, possibilitando às escolas a identificação de opções curriculares eficazes, adequadas ao contexto” (n.º 1 do art.º 4.º). Neste sentido, cada escola deve definir prioridades ao nível do “desenvolvimento do planeamento curricular, tomando opções que visam:

- a) A valorização das artes, das ciências, do desporto, das humanidades, das tecnologias de informação e comunicação, do trabalho prático e experimental, bem como da integração das componentes de natureza regional e da comunidade local;
- b) A aquisição e desenvolvimento de competências de pesquisa, avaliação, reflexão, mobilização crítica e autónoma de informação, com vista à resolução de problemas e ao reforço da autoestima dos alunos, situação que se pode encontrar no testemunho do Professor Jorge Teixeira do AE Júlio Martins;
- c) A promoção de experiências de comunicação e expressão em língua portuguesa e em línguas estrangeiras nas modalidades oral, escrita, visual e multimodal;
- d) O exercício da cidadania ativa, de participação social, em contextos de partilha e de colaboração e de confronto de ideias sobre matérias da atualidade;
- e) A implementação do trabalho de projeto como dinâmica centrada no papel dos alunos enquanto autores, proporcionando aprendizagens significativas.

Em 2018/2019, a DGE aplicou um questionário às escolas portuguesas – *Selfie* – sob a intenção de perceber quais as principais opções curriculares e dinâmicas pedagógicas assumidas nos estabelecimentos de ensino com oferta educativa ao nível do ensino básico. Os dados referentes a esta análise serão mobilizados neste Estudo pela pertinência que podem conferir na triangulação com as respostas das direções e das coordenações das escolas que integram este Estudo.

Os dados da *Selfie*, recolhidos com base na participação de 797 estabelecimentos de ensino básico, tornam claro que as duas opções curriculares mais utilizadas nos primeiros anos de cada ciclo são a “*combinação parcial ou total com recurso a domínios de autonomia curricular*” e o “*desenvolvimento de trabalho prático ou experimental sem recurso a desdobramento de turmas ou outra organização*”. Pela pertinência no processo de tratamento



de dados, sobretudo a partir da triangulação, apresentaremos a análise da *Selfie* da DGE em função do ciclo de escolaridade. Assim, podemos observar que:

- No 1.º ciclo, as três opções mais utilizadas pelas escolas são: (i) “combinação parcial ou total com recursos a DAC” (30,3%); (ii) “desenvolvimento de trabalho prático ou experimental com ou sem recurso a desdobramento de turmas<sup>8</sup>” (32,6%); e a (iii) a “integração de projetos desenvolvidos na escola em blocos que se inscrevem no horário semanal, de forma rotativa ou outra adequada” (20,1%);
- No 2.º ciclo, verificamos que as três opções preferidas pelos estabelecimentos de ensino se mantêm as mesmas do 1.º ciclo, nomeadamente: (i) “combinação parcial ou total com recursos a DAC” (32,7%); (ii) o “desenvolvimento de trabalho prático ou experimental com ou sem recurso a desdobramento de turmas” (36,7%) e a (iii) “integração de projetos desenvolvidos na escola em blocos que se inscrevem no horário semanal, de forma rotativa ou outra adequada” (16,6%);
- No 3.º ciclo, mantêm-se as opções da “combinação parcial ou total com recursos a DAC” (34,5%) e do “desenvolvimento de trabalho prático ou experimental com ou sem recurso a desdobramento de turmas” (38,2%), como as opções mais utilizadas, aparecendo as restantes com a mesma percentagem de 13,6 e 13,8%, respetivamente.

Desta forma, e tendo em conta as opções enunciadas no Decreto-Lei n.º 55/2018, no seu art.º 19.º, verificamos que no ensino básico os diferentes estabelecimentos de ensino se apropriaram das diferentes possibilidades que o mesmo estipula, trazendo para os seus contextos e salas de aula maior flexibilidade, visível em momentos de trabalho multidisciplinar, prático e colaborativo, uma vez que os Domínios de Autonomia Curricular (DAC) são “áreas de confluência de trabalho interdisciplinar e/ou de articulação curricular” (Decreto-Lei n.º 55/2018, art.º 3.º).

Ao considerarmos as possibilidades indicadas no n.º 2 do artigo 19.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, numa análise que tem em vista a perspetiva do conjunto das escolas do Estudo A, a

---

<sup>8</sup> Os resultados referentes a esta opção curricular incluem a junção dos dados da *Selfie* da DGE “desenvolvimento de trabalho prático ou experimental com recurso a desdobramento de turmas” e “desenvolvimento de trabalho prático ou experimental sem recurso a desdobramento de turmas”.

partir das possibilidades de resposta fechada, destacam-se como as três opções mais utilizadas nas suas dinâmicas internas a:

- “combinação parcial ou total de componentes de currículo ou de formação, áreas disciplinares, disciplinas ou unidades de formação de curta duração, com recurso a DAC-Domínios de Autonomia Curricular, promovendo tempos de trabalho interdisciplinar, com possibilidade de partilha de horário entre diferentes disciplinas” (28,4% em 2018/2019 e 31,1% em 2019/2020);
- o “desenvolvimento de trabalho prático ou experimental com recurso a desdobramento de turmas ou outra organização” (26,7% em 2018/2019 e 23% em 2019/2020);
- e a “organização do funcionamento das disciplinas de um modo trimestral ou semestral, ou outra organização” (19% em 2018/2019 e 19,7% em 2019/2020).

Ao cruzarmos os dados apresentados anteriormente com os dos respondentes da *Selfie* de 2018/2019 da DGE, percebemos que as opções curriculares assumidas pelas direções e coordenações dos 48 agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas que constituem a amostra se mantêm – o que afirma a representatividade desta amostra.

Ao longo dos dois últimos anos, e a par do que se constatou no Estudo do PAFC em 2017/2018, os Domínios de Autonomia Curricular constituem a opção curricular mais mencionada, quer nas respostas fechadas, quer nas respostas abertas. Com muita frequência, encontramos registos referentes a projetos interdisciplinares ou de articulação curricular, seja ela vertical ou horizontal. Isto aproxima-nos da premissa de que as “aprendizagens serão tanto mais possíveis quanto os alunos compreenderem que as várias partes disciplinares que integram o currículo se podem conectar, se podem ligar, se podem relacionar num diálogo epistemológico que está ao serviço da compreensão do mundo e da vida” (Roldão & Almeida, 2018, p. 7). Neste sentido, há coerência com a opção, por parte dos professores, de estratégias mais flexíveis e ativas, em que se privilegiam momentos de trabalho mais práticos e experimentais e que promovem a participação e o envolvimento dos alunos no seu processo de aprendizagem.

Importa destacar, também, que apesar de na *Selfie* da DGE as duas opções mais utilizadas serem as mesmas das respostas obtidas junto das direções e das coordenações ao longo dos dois últimos anos letivos, nas 48 escolas que constituem esta amostra, a terceira opção mais selecionada difere: é a “organização do funcionamento das disciplinas de um modo trimestral ou semestral, ou outra organização”.

Quando confrontamos estas respostas com a dos professores, percebemos que estes últimos também privilegiam os DAC (38,6%), mas as suas segundas e terceiras opções são distintas das apresentadas anteriormente. Destaca-se:

- “alternância, ao longo do ano letivo, de períodos de funcionamento disciplinar com períodos de funcionamento multidisciplinar, em trabalho colaborativo” (18,4%);
- e a “integração de projetos desenvolvidos na escola em blocos que se inscrevem no horário semanal, se forma rotativa ou outra adequada” (17,4%).

A diversidade de respostas pode ser um indicador de que as escolas, tanto pelas suas direções e coordenações, como pelo seu grupo de docentes apropriaram-se das diferentes possibilidades de gestão curricular que o Decreto-Lei n.º 55/2018 propõe e possibilita. Contudo, nesse ano letivo, a “relativa incoerência” das respostas pode indicar uma diferença de olhares sobre as opções curriculares, quer a nível macro quer a nível micro.

Contudo, consideramos que seria útil questionar as escolas sobre outras formas de organização curricular, cuja análise que se apresenta é o resultado do processo de categorização das respostas dos estabelecimentos de ensino, os quais enumeraram um outro conjunto de possibilidades conferidas pelo exercício de autonomia curricular para encontrar respostas adequadas ao contexto (n.º 1 do art. 4.º do Decreto-Lei n.º 55/2018). Assim, são opções, mesmo que residuais, realizadas pelas escolas ao longo dos últimos dois anos letivos:

- Criação de novas disciplinas;
- Criação de equipas pedagógicas por ano e construção de projetos dentro da mesma equipa pedagógica em cada duas turmas, onde apresentamos e destacamos, a título de exemplo, o seu funcionamento do AE de Sátão;
- Desenvolvimento de trabalho prático ou experimental sem recurso a desdobramento de turmas ou outra organização;
- Organização de momentos de partilha de atividades e apresentação dos trabalhos elaborados;
- Desdobramento de turmas, não sendo explícito o seu propósito ou intenção.
- Coadjuvação / Apoio tutorial / Pares pedagógicos, sendo que se destaca que esta é uma opção de gestão ao nível das dinâmicas pedagógicas.

Quando comparamos as principais opções curriculares assumidas pelas escolas do Estudo B com as do Estudo A, voltamos a não encontrar diferenças significativas. A partir da relevância conferida à “autonomia para um desenvolvimento curricular adequado a contextos

específicos e às necessidades dos seus alunos” (Decreto-Lei n.º 55/2018, preâmbulo), estas escolas encontraram também um outro conjunto de possibilidades em que destacam: criação de novas disciplinas, como por exemplo, ArtLab no 2.º Ciclo, ou Viver na Escola no 2.º e 3.º ciclos; funcionamento em pares pedagógicos; criação de equipas pedagógicas de ano cuja função se prende com a construção de projetos; a organização de momentos de partilha de atividades e apresentação dos trabalhos elaborados.

Quando procedemos à triangulação dos dados das direções e das coordenações com os dos professores, percebemos que estes destacam os DAC como a principal opção curricular por si utilizada, sendo que os restantes 55,6% se distribuem de forma equiparada pelas restantes opções. Ou seja, apesar das direções e das coordenações indicarem que privilegiam o trabalho prático, essa opção não é tão referida pelos professores.

Esta realidade, a ser verificada em outras opções de gestão curricular e pedagógica, pode ser um indicador do nível distinto de apropriação dos princípios da AFC por estas escolas como um todo, bem como da construção de uma cultura organizacional da AFC que ainda precisa de maior coerência. Não desvalorizamos o facto de as escolas privilegiarem um leque diversificado de opções curriculares, mas destacamos o facto de os professores destas escolas - a amostra do Estudo B - ainda se focarem, maioritariamente, na opção “combinação parcial ou total de componentes de currículo ou de formação, áreas disciplinares, disciplinas ou unidades de formação de curta duração, com recurso a DAC, promovendo tempos de trabalho interdisciplinar, com possibilidade de partilha de horário entre diferentes disciplinas”. Contudo, importa refletir que sendo os DAC uma possibilidade com o potencial de contribuir para aprendizagens culturalmente significativas, as diferentes necessidades de cada turma podem obrigar a uma diversificação de outras estratégias de gestão curricular.

Assiste-se, assim, mais uma vez, a uma situação em que as respostas das direções e das coordenações e dos professores não são totalmente concordantes. Estamos perante dados que, dada a sua importância, exigem uma leitura mais pormenorizada, o que nos leva a recorrer a uma análise que possa distinguir o que se faz ao nível dos diferentes anos de escolaridade, organizando-a dentro da especificidade de cada ciclo.

## Síntese das principais opções curriculares

Ao analisarmos os dados referentes às principais opções curriculares presentes nas escolas que compõem a amostra do Estudo A, percebemos que, de uma forma geral, os Domínios de Autonomia Curricular (DAC) se configuram como a opção mais utilizada em todos os ciclos de escolaridade. Esta opção concorda com o argumento que “só há um currículo se ele for concebido, desenvolvido, praticado e avaliado numa lógica de ação articulada. Se os vários saberes constitutivos de um programa de aprendizagem forem intencionalmente identificados, sequencializados, harmonizados, coerentemente organizados na sua disposição horizontal e vertical” (Roldão & Almeida, 2018, p. 7). Embora primordial, esta opção é apenas uma de entre outras que podem responder às especificidades de cada contexto. É neste sentido que, nos dois primeiros ciclos do ensino básico, também surge a alternância entre períodos de funcionamento disciplinar com períodos de funcionamento multidisciplinar, opção esta que pode ser facilmente promovida no 1.º ciclo, por via da monodocência, e no 2.º ciclo, pela existência de equipas educativas em que um mesmo professor leciona mais do que uma disciplina. A partir do 3.º ciclo, começa-se a assistir a uma primazia do desenvolvimento do trabalho prático ou experimental, bem como a opção pela integração em projetos da escola e outras formas de organização do funcionamento das disciplinas.

Assim, a variedade e diversidade de opções curriculares assumidas pelas escolas, permite-nos afirmar que embora os DAC surjam com um grande destaque, as escolas do Estudo A têm pensado a sua organização curricular de múltiplas formas, e tendo como referências a singularidade de cada contexto, sob o pleno exercício da sua autonomia, a partir do conhecimento das necessidades de cada ano e cada turma – sendo esta uma das grandes vantagens apontadas pelos diferentes agentes da comunidade educativa.

Por sua vez, a análise dos dados referentes às principais opções curriculares assumidas pelas escolas que compõem a amostra do Estudo B indica que, à medida que se avança na escolaridade obrigatória, mais diversificadas são as opções curriculares assumidas pelas escolas. Da mesma forma, não se pode ignorar o facto de a opção pelos DAC ser a mais mencionada em qualquer um dos ciclos de escolaridade, opção que não se pode estranhar uma vez que o trabalho por meio de DAC tem sido amplamente difundido nas escolas, como sinónimo de maior flexibilidade e autonomia na gestão do currículo. Esta opção tem sido acompanhada pela criação de tempos para trabalho colaborativo que potenciam a articulação das componentes de currículo e importa realçar que “o que se pretende é que as abordagens interdisciplinares sejam construídas de forma contextualizada e congruente quer com os atores a quem as mesmas

dizem respeito, quer com as especificidades dos conhecimentos das disciplinas que são mobilizadas” (Trindade, 2018, p. 25).

Destacamos, assim, o facto de nestas escolas a triangulação dos dados das direções e das coordenações com os dos professores não ser completamente concordante. Se é verdade que todos destacam os DAC como a opção mais utilizada, o mesmo não acontece com as outras opções curriculares, assistindo-se inclusive a respostas contrárias. Ressalva-se que os professores mencionam que as principais opções curriculares assumidas nos diferentes ciclos de ensino são:

- a combinação parcial ou total de componentes de currículo ou de formação, áreas disciplinares, disciplinas ou unidades de formação de curta duração, com recurso a DAC, promovendo tempos de trabalho interdisciplinar, com possibilidade de partilha de horário entre diferentes disciplinas;
- a alternância, ao longo do ano letivo, de períodos de funcionamento disciplinar com períodos de funcionamento multidisciplinar, em trabalho colaborativo;
- e o desenvolvimento de trabalho prático ou experimental com recurso a desdobramento de turmas ou outra organização, as respostas das direções e das coordenações é diferente, como se pode observar.

Apresentamos no Esquema 4 a síntese das principais opções curriculares assumidas pelas escolas do Estudo A e do Estudo B e onde se destaca a opção pelos DAC, em todos os ciclos de ensino e nas duas amostras de escolas.

## Estudo A

## Estudo B

### 1.º ciclo

- Combinação parcial ou total de componentes de currículo ou de formação, áreas disciplinares, disciplinas ou unidades de formação de curta duração, com recurso a DAC, promovendo tempos de trabalho interdisciplinar, com possibilidade de partilha de horário entre diferentes disciplinas
- Alternância, ao longo do ano letivo, de períodos de funcionamento disciplinar com períodos de funcionamento multidisciplinar, em trabalho colaborativo
- Integração em projetos desenvolvidos na escola em blocos que se inscrevem no horário semanal, de forma rotativa ou outra adequada

### 2.º ciclo

- Combinação parcial ou total de componentes de currículo ou de formação, áreas disciplinares, disciplinas ou unidades de formação de curta duração, com recurso a DAC, promovendo tempos de trabalho interdisciplinar, com possibilidade de partilha de horário entre diferentes disciplinas
- Alternância, ao longo do ano letivo, de períodos de funcionamento disciplinar com períodos de funcionamento multidisciplinar, em trabalho colaborativo
- Organização do funcionamento das disciplinas de um modo trimestral ou semestral, ou outra organização

### 3.º ciclo

- Combinação parcial ou total de componentes de currículo ou de formação, áreas disciplinares, disciplinas ou unidades de formação de curta duração, com recurso a DAC, promovendo tempos de trabalho interdisciplinar, com possibilidade de partilha de horário entre diferentes disciplinas
- Desenvolvimento de trabalho prático ou experimental com recurso a desdobramento de turmas ou outra organização
- Organização do funcionamento das disciplinas de um modo trimestral ou semestral, ou outra organização

### Ensino Secundário

- Combinação parcial ou total de componentes de currículo ou de formação, áreas disciplinares, disciplinas ou unidades de formação de curta duração, com recurso a DAC, promovendo tempos de trabalho interdisciplinar, com possibilidade de partilha de horário entre diferentes disciplinas
- Desenvolvimento de trabalho prático ou experimental com recurso a desdobramento de turmas ou outra organização
- Integração em projetos desenvolvidos na escola em blocos que se inscrevem no horário semanal, de forma rotativa ou outra adequada

### 1.º ciclo

- Combinação parcial ou total de componentes de currículo ou de formação, áreas disciplinares, disciplinas ou unidades de formação de curta duração, com recurso a DAC, promovendo tempos de trabalho interdisciplinar, com possibilidade de partilha de horário entre diferentes disciplinas
- Integração em projetos desenvolvidos na escola em blocos que se inscrevem no horário semanal, de forma rotativa ou outra adequada

### 2.º ciclo

- Combinação parcial ou total de componentes de currículo ou de formação, áreas disciplinares, disciplinas ou unidades de formação de curta duração, com recurso a DAC, promovendo tempos de trabalho interdisciplinar, com possibilidade de partilha de horário entre diferentes disciplinas
- Organização do funcionamento das disciplinas de um modo trimestral ou semestral, ou outra organização

### 3.º ciclo e Ensino Secundário

- Combinação parcial ou total de componentes de currículo ou de formação, áreas disciplinares, disciplinas ou unidades de formação de curta duração, com recurso a DAC, promovendo tempos de trabalho interdisciplinar, com possibilidade de partilha de horário entre diferentes disciplinas
- Desenvolvimento de trabalho prático ou experimental com recurso a desdobramento de turmas ou outra organização
- Organização do funcionamento das disciplinas de um modo trimestral ou semestral, ou outra organização

## Dinâmicas pedagógicas

O Decreto-Lei n.º 55/2018 no seu preâmbulo, assume que a “realização de aprendizagens significativas e o desenvolvimento de competências mais complexas pressupõem tempo para a consolidação e uma gestão integrada do conhecimento”. Neste sentido, torna-se pertinente compreender se as escolas começam a repensar as suas práticas pedagógicas, tendo em conta o desenvolvimento de estratégias que têm como objetivo a realização de aprendizagens culturalmente mais significativas e, naturalmente, quais as opções e decisões que tomaram ao longo deste percurso. Assim, e no que se refere às dinâmicas pedagógicas, no seu artigo 21.º, o Decreto-Lei n.º 55/2018 prevê:

- a) “Uma atuação preventiva que permita antecipar e prevenir o insucesso e o abandono escolares;
- b) A implementação das medidas multinível, universais, seletivas e adicionais, que se revelem ajustadas à aprendizagem e inclusão dos alunos;
- c) A rentabilização eficiente dos recursos e oportunidades existentes na escola e na comunidade;
- d) A adequação, diversidade e complementaridade das estratégias de ensino e aprendizagem, bem como a produção de informação descritiva sobre os desempenhos dos alunos;
- e) A regularidade da monitorização, avaliando a intencionalidade e o impacto das estratégias e medidas adotadas.”

Se há uma intencionalidade prévia que abrange o envolvimento do aluno ao longo da construção do conhecimento, há uma alteração no papel do estudante para aquele que também é autor da sua própria educação, isto é, um sujeito ativo que constrói e mobiliza saberes. Assim, a ação pedagógica deve ser repensada de modo a promover oportunidades para que cada aluno possa “construir sua própria experiência, de dar-lhe um sentido” (Charlot, 2000, p. 59), intencionalidade que é enriquecida a partir das dinâmicas de trabalho pedagógico interdisciplinar, de articulação curricular e por via do trabalho colaborativo, que espelha o funcionamento das equipas educativas, como destacam os representantes dos CFAE.

Assim, a reflexão em torno das dinâmicas pedagógicas implica que possamos repensar sobre as possibilidades e oportunidades criadas pelas escolas e pelos professores que visam a construção de aprendizagens culturalmente significativas. Já referimos que hoje repensar o ato pedagógico implica refletir sobre a forma como a ação do professor pode contribuir para o desenvolvimento de competências - o que impõe a reflexão sobre como organizar e gerir o



trabalho pedagógico de forma “a garantir que todos os alunos adquiram os conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes” (Decreto-Lei n.º 55/2018, preâmbulo). Sem dúvida que este é um dos grandes desafios com que se confrontam os educadores e professores: encontrar outras soluções e reconfigurações que possam responder aos novos problemas (Mariani & Mateus, 2007). Assim, urge a necessidade de se “estabelecer interações internas, reduzindo, nas falas dos docentes, o isolamento disciplinar, articulando a intercomunicação do conhecimento, compartilhando-se, por necessário, a inclusão de partilhas temáticas e objetivos educacionais concretos mais transversais” (Mariani & Mateus, 2007, p. 82). Deste modo, e a partir do entendimento de que o conhecimento se torna mais significativo quando partilhado por alunos e por professores, o Decreto-Lei n.º 55/2018 define que a ação da Escola deve: antecipar e prevenir o insucesso e o abandono escolares; analisar a situação de cada criança e jovem e implementar, sempre que assim se justifique, medidas de apoio à aprendizagem; bem como adequar as estratégias de ensino e aprendizagem articulando-as com processos de avaliação informativos e que permitam a monitorização da ação educativa – ações que assentam no pressuposto subjacente à construção de uma Escola inclusiva, como preconiza o Decreto-Lei n.º 54/2018 e como relembram os elementos das Equipas Regionais.

Sendo este um desafio que se coloca a todos os profissionais da área da educação, também é importante destacar o papel preponderante que a colaboração docente pode assumir aliada a uma corresponsabilização do aluno ao longo de todo o processo. É em função desta urgência que analisaremos as perceções e práticas dos sujeitos inquiridos referentes às dinâmicas pedagógicas assumidas pelas escolas e pelos professores.

A construção da análise das dinâmicas pedagógicas foi organizada conforme a seguinte racionalidade:

- i) Ordenamos por ciclo os dados presentes na *Selfie* e que são inerentes ao ensino básico. Importa, a este nível, esclarecer que as questões sobre as dinâmicas pedagógicas eram de carácter fechado, pelo que não é possível perceber, baseado no estudo da mesma, o que os diferentes estabelecimentos de ensino incorporam em “outras”. Da mesma forma, entende-se que a opção “*coadjuvação entre docentes da mesma equipa pedagógica ou conselho de turma*” não se aplica ao 1.º ciclo, pois não existem conselhos de turma, embora seja possível a coadjuvação entre o docente titular e o docente de inglês, bem como outras possibilidades.

Consideramos, para a produção deste Relatório de avaliação externa, os dados obtidos junto das direções e das coordenações e dos professores no ano letivo 2019/2020, por via do

questionário aplicado no âmbito da avaliação que integra o presente Estudo. No ano 2018/2019, não foram recolhidos dados referentes às dinâmicas pedagógicas dada a realização em simultâneo da *Selfie*.

Ao analisarmos os dados presentes na *Selfie* da DGE, observamos que no 1.º ciclo, as duas opções mais utilizadas pelas escolas são: “*coadjuvação entre docentes da mesma equipa pedagógica ou conselho de turma*” (28,9%) e “*coadjuvação entre docentes da mesma área disciplinar*” (26,9%). Na análise dos anos que constituem os 2.º e 3.º ciclos, verificamos que a opção mais utilizada foi “*outras*”. No entanto, mantém-se a tendência das dinâmicas pedagógicas selecionadas no 1.º ciclo, em que as “*coadjuvação entre docentes da mesma equipa pedagógica ou conselho de turma*” (24,3% no 2.º ciclo e 21,6% no 3.º ciclo) e “*coadjuvação entre docentes da mesma área disciplinar*” (20,2% no 2.º ciclo e 19% no 3.º ciclo). Assim, e tendo em conta as opções enunciadas no Decreto-Lei n.º 55/2018, no art.º 21.º, é possível verificar que no ensino básico as dinâmicas pedagógicas incidiram em trabalhos de natureza cooperativa, numa lógica interdisciplinar e de articulação – indo ao encontro do trabalho já enunciado por meio das opções curriculares, discutidas na seção anterior.

Esta é uma das opções que mais tem contribuído para a inclusão, pois o trabalho em par pedagógico pelos professores - ao aumentar as possibilidades de diferenciação pedagógica e ao diversificar as redes de relação entre alunos e professores - possibilita a construção de aprendizagens culturalmente significativas.

Quando analisamos os dados referentes às principais dinâmicas pedagógicas privilegiadas pelas escolas do Estudo A desta investigação, percebemos que as respostas obtidas junto das direções e das coordenações e dos professores convergem e, por isso, apresentam-se em conjunto e, de modo mais pormenorizado:

- a coadjuvação (entre docentes da mesma equipa pedagógica e entre docentes de diferentes anos/ciclos) referida por direções e coordenações e professores (29,3% e 28,4%);
- o desenvolvimento do trabalho autónomo destacado pelos professores (22,5%);
- o apoio ao estudo destacado pelas direções e coordenações (16%);
- a criação de grupos de trabalho específicos referido pelos docentes (15,8%);
- as ações de apoio ao desenvolvimento pessoal e social dos alunos destacados pelas direções e coordenações e professores (14,2% e 14,4%);
- as tutorias mencionadas pelas direções e coordenações (14,2%).

Importa destacar que a opção de gestão pedagógica menos utilizada pelas escolas que integram o Estudo A é a “permuta temporária entre docentes da mesma área ou domínio disciplinar” (3,8%). A diversidade de opções registadas pode ser interpretada como fruto de um processo de apropriação dos princípios da AFC nestas escolas, onde o trabalho cooperativo entre docentes e alunos surge como um pressuposto para o desenvolvimento de outros modos de construção de aulas, enquanto oportunidade para o envolvimento dos alunos (art.º 21, ponto 4), para a realização de aprendizagens culturalmente significativas – o que exige uma gestão integrada do conhecimento (Decreto-Lei n.º 55/2018, preâmbulo).

Existindo a possibilidade de se enunciarem outras dinâmicas pedagógicas, destacam-se das diferentes respostas: (i) desdobramento de turmas de modo a promover uma maior individualização do ensino; (ii) trabalho colaborativo entre docentes; (iii) ofertas curriculares diversificadas.

Ao analisarmos as respostas das escolas do Estudo B, percebemos que uma larga percentagem de utilização de possibilidades é atribuída à opção “outras”, contudo a natureza do questionário não nos permite aceder à sua descrição. Quando confrontamos as respostas da *Selfie* com as das direções e das coordenações e professores das escolas do Estudo B, verificamos uma diversificação das suas opções, pois as escolas, a par da coadjuvação entre docentes da mesma equipa pedagógica, também utilizam o desenvolvimento do trabalho autónomo e inter pares, o apoio ao estudo, a criação de grupos de trabalho para a aquisição ou desenvolvimento de aprendizagens específicas, a concretização de ações de apoio ao crescimento e desenvolvimento pessoal e social dos alunos ou ainda a implementação de tutorias. Importa sublinhar que, tal como as escolas do Estudo A, a análise dos dados recolhidos no Estudo B indica que a permuta entre docentes como a opção menos utilizada.

### **Síntese das Principais Dinâmicas Pedagógicas**

Ao analisarmos os dados referentes às diferentes dinâmicas pedagógicas assumidas pelas escolas, percebemos que à medida que o ciclo avança se assiste a uma preocupação com o desenvolvimento da autonomia dos jovens que frequentam a Escola pública portuguesa, sendo que, por sua vez, os professores vão atribuindo uma importância menor ao trabalho colaborativo que existe por via da coadjuvação. Paralelamente, é importante destacar a diversidade de opções de gestão pedagógica assumidas pela escola em cada um dos ciclos – numa lógica de apropriação dos princípios da AFC. Não afirmamos que uma dinâmica

pedagógica é privilegiada em detrimento de outras, mas há indicadores - trabalho colaborativo, gestão do currículo, práticas pedagógicas mais flexíveis e articuladas - de que as escolas, à luz da sua especificidade e das características de cada contexto e de cada turma, se vão apropriando das diferentes possibilidades do Decreto-Lei n.º 55/2018 quando atribui uma maior autonomia e flexibilidade às escolas, naquilo que são as suas opções e decisões curriculares e pedagógicas. Por fim, parece-nos relevante destacar, também, o facto de as permutas serem a opção que, de uma forma geral, é a menos utilizada em qualquer um dos ciclos, como demonstrou a análise apresentada anteriormente. De modo a apoiar a ação e intervenção junto das escolas, refletimos se não seria importante esclarecer o potencial das permutas, e a forma como estas podem ser potenciadores de mais sucesso.

Quando analisados os dados das duas amostras – Estudo A e Estudo B – percebemos que as escolas não assumem opções muito diferentes das dinâmicas pedagógicas da *Selfie* da DGE. Contudo, ainda não se assiste a um grau de concordância entre as perspetivas das direções e das coordenações e dos professores das escolas do Estudo B, no âmbito do qual é o 3.º ciclo que mostra uma maior diversidade de opções, como se pode observar no Esquema que se segue.

## Estudo A

## Estudo B



### 1.º ciclo

- Coadjuvação entre docentes da mesma equipa pedagógica
- Apoio ao estudo
- Desenvolvimento de trabalho autónomo, inter pares, com mediação do docente
- Criação de grupos de trabalho para a aquisição ou desenvolvimento de aprendizagens específicas
- Coadjuvação entre docentes de diferentes anos/ciclos

### 1.º ciclo

- Coadjuvação entre docentes da mesma equipa pedagógica
- Apoio ao estudo
- Desenvolvimento de trabalho autónomo, inter pares, com mediação do docente
- Criação de grupos de trabalho para a aquisição ou desenvolvimento de aprendizagens específicas
- Coadjuvação entre docentes de diferentes anos/ciclos

### 2.º ciclo

- Apoio ao estudo
- Desenvolvimento de trabalho autónomo, inter pares, com mediação do docente
- Implementação de tutorias
- Coadjuvação entre docentes da mesma equipa pedagógica
- Concretização de ações de apoio ao crescimento e desenvolvimento pessoal e social dos/as alunos/as

### 2.º ciclo

- Apoio ao estudo
- Desenvolvimento de trabalho autónomo, inter pares, com mediação do docente
- Implementação de tutorias
- Coadjuvação entre docentes da mesma equipa pedagógica
- Concretização de ações de apoio ao crescimento e desenvolvimento pessoal e social dos/as alunos/as

### 3.º ciclo

- Implementação de tutorias
- Desenvolvimento de trabalho autónomo, inter pares, com mediação do docente
- Coadjuvação entre docentes de diferentes anos/ciclos
- Coadjuvação entre docentes da mesma equipa pedagógica
- Concretização de ações de apoio ao crescimento e desenvolvimento pessoal e social dos/as alunos/as
- Criação de grupos de trabalho para a aquisição ou desenvolvimento de aprendizagens específicas

### 3.º ciclo

- Implementação de tutorias
- Desenvolvimento de trabalho autónomo, inter pares, com mediação do docente
- Concretização de ações de apoio ao crescimento e desenvolvimento pessoal e social dos/as alunos/as
- Criação de grupos de trabalho para a aquisição ou desenvolvimento de aprendizagens específicas
- Coadjuvação entre docentes de diferentes anos/ciclos
- Coadjuvação entre docentes da mesma equipa pedagógica

### Ensino Secundário

- Desenvolvimento de trabalho autónomo, inter pares, com mediação do docente
- Concretização de ações de apoio ao crescimento e desenvolvimento pessoal e social dos/as alunos/as
- Implementação de tutorias
- Apoio ao estudo

### Ensino Secundário

- Desenvolvimento de trabalho autónomo, inter pares, com mediação do docente
- Concretização de ações de apoio ao crescimento e desenvolvimento pessoal e social dos/as alunos/as
- Apoio ao estudo
- Implementação de tutorias

## Cidadania e Desenvolvimento

A Cidadania e Desenvolvimento surge “enquanto área de trabalho presente nas diferentes ofertas educativas e formativas, com vista ao exercício da cidadania ativa, de participação democrática, em contextos interculturais de partilha e colaboração e de confronto de ideias sobre matérias da atualidade” (Decreto-Lei n.º 55/2018, preâmbulo). Integrando a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, esta oferta curricular “visa o desenvolvimento de competências para uma cultura de democracia e aprendizagens com impacto na atitude cívica individual, no relacionamento interpessoal e no relacionamento social e intercultural, através da componente de Cidadania e Desenvolvimento” (Decreto-Lei n.º 55/2018, art.º 3.º). Paralelamente, a ENEC propõe que “os alunos e alunas na componente curricular de Cidadania e Desenvolvimento realizem aprendizagens através da participação plural e responsável de todas e todos na construção de si como cidadãos e de sociedades mais justas e inclusivas, no quadro da democracia, do respeito pela diversidade e da defesa dos Direitos Humanos” (Monteiro et al., 2017, p. 3).

Estas indicações estão em linha com os propósitos definidos da Lei de Bases do Sistema Educativo, que afirmam que a educação deve contribuir para o “desenvolvimento do espírito democrático e pluralista. Respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que integram e de se empenharem na sua transformação progressiva” (LBSE, 1986, art.º 2.º). A assunção destes pressupostos constitui-se como um desafio que permite que a Escola possa construir oportunidades para que as crianças e os jovens se preparem para responder a uma sociedade cada vez mais complexa, desafiante e globalizada.

Na nossa perspetiva a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, tal como os restantes documentos produzidos no âmbito da Autonomia e Flexibilidade Curricular, não pretende ser prescritiva. Desta forma, o Decreto-Lei n.º 55/2018 desafia as escolas, também a partir da Cidadania e Desenvolvimento, a promover o desenvolvimento de competências de pesquisa, de reflexão, de pensamento crítico da informação, a partir de um trabalho articulado e interdisciplinar e onde em diálogo com os alunos, as famílias e a comunidade de modo se promove o exercício da cidadania ativa e da participação democrática (Decreto-Lei n.º 55/2018).

Neste Relatório, apresenta-se a análise dos dados referentes a cada ciclo de ensino de acordo com as seguintes dimensões:

- i) organização;

- ii) desenvolvimento de projetos de natureza interdisciplinar;
- iii) avaliação.

A opção por estas três dimensões prende-se com a urgência da reflexão, por parte de cada contexto, sobre as opções de gestão curricular e pedagógica associadas à Cidadania e Desenvolvimento de forma a cumprir o preconizado no Decreto-Lei n.º 55/2018 quando refere que

"cabe a cada escola aprovar a sua estratégia de educação para a cidadania, definindo: a) Os domínios, os temas e as aprendizagens a desenvolver em cada ciclo e ano de escolaridade; b) O modo de organização do trabalho; c) Os projetos a desenvolver pelos alunos que concretizam na comunidade as aprendizagens a desenvolver; d) As parcerias a estabelecer com entidades da comunidade numa perspetiva de trabalho em rede, com vista à concretização dos projetos; e) A avaliação das aprendizagens dos alunos; f) A avaliação da estratégia de educação para a cidadania da escola" (art.º 15.º do Decreto-Lei n.º 55/2018)

É esta análise que passaremos a apresentar de seguida, tendo por base as respostas das escolas, por via das suas direções e coordenações e professores, aos questionários aplicados no final do ano letivo de 2019/2020.

## Organização

A componente de Cidadania e Desenvolvimento sugere três opções de implementação, nomeadamente: uma visão abrangente que afeta e articula com as diferentes iniciativas que têm lugar nas escolas e nas salas de aula, e as outras duas que têm lugar no tempo da disciplina de Cidadania e Desenvolvimento, podendo, ainda assim, assumir várias configurações no ensino secundário. Neste âmbito, o Decreto-Lei 55/2018, através do seu art. 15.º, possibilita, entre outras opções:

- i) A oferta como disciplina autónoma;
- ii) A prática de coadjuvação, no âmbito de uma disciplina;
- iii) O funcionamento em justaposição com outra disciplina;
- iv) A abordagem no âmbito das diferentes disciplinas da matriz, dos temas e projetos, sob a coordenação de um dos professores da turma ou grupo de alunos.

Numa primeira fase de recolha, após o término do ano letivo 2018/2019, as respostas das escolas mencionam, maioritariamente, uma proposta semanal desta oferta curricular, com a carga horária da disciplina distribuída temporalmente, ao longo do ano letivo. De igual modo, e tal como previsto na lei, pelo caráter disciplinar que é proposto na legislação, é nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico que esta possibilidade se verificava. Como previsto, verificamos que no 1.º ciclo e no Ensino Secundário esta assumia um caráter transversal.

Aquando da recolha e análise dos dados referentes ao ano letivo de 2019/2020, encontramos outras formas de organização da Cidadania e Desenvolvimento, principalmente ao nível do ensino secundário, e que não haviam surgido no ano letivo de 2018/2019.

No ensino secundário, conforme já mencionado, a Cidadania e Desenvolvimento pode assumir um caráter transversal, mas também pode surgir em justaposição com outra disciplina, a partir do trabalho por projetos ou como disciplina autónoma. Contrariamente ao que se poderia pensar, pelos constrangimentos evocados por causa dos exames, muitas vezes referidos pelos professores, a Cidadania e Desenvolvimento aparece organizada como disciplina autónoma neste nível de ensino, conforme exemplo dos casos da Escola Secundária da Quinta das Palmeiras e a Escola Secundária de Cacilhas Tejo. O que permite perceber que, neste espaço temporal em que a Autonomia e Flexibilidade Curricular se tem operacionalizado, as escolas têm vindo a percorrer o seu caminho e a experimentar fórmulas que melhor se adequem aos contextos em que estão inseridas. Neste sentido, parece-nos que se pode afirmar que um dos princípios que animam estas políticas educativas, o princípio da autonomia e liberdade de decisão e gestão organizacional, tem vindo a cumprir-se.

A coadjuvação assinalada nas diferentes respostas no âmbito desta disciplina pode ser explicada pelo reconhecimento da existência de um perfil adequado de professor para a Cidadania e Desenvolvimento, e/ou pela alocação desta componente à área das ciências sociais e humanas. Não podendo considerar que isto signifique um constrangimento em si, pode levar a diversas interpretações e decisões que podem complexificar o funcionamento desta oferta curricular, nomeadamente o afastamento dos docentes do departamento das ciências experimentais, fundamentais para o desenvolvimento dos diferentes domínios e temáticas presentes na ENEC. A esta situação acresce a utilização do número de horas alocadas a esta disciplina utilizada para completar os horários dos professores com a componente de Cidadania e Desenvolvimento, independentemente destes professores se sentirem capacitados para o exercício desta componente.



Nas entrevistas realizadas às representantes dos CFAE, esta parece ser uma preocupação, no sentido de que estas assinalaram reconhecer que nem todos os docentes se apropriaram dos conhecimentos necessários para o desenvolvimento de alguns dos temas propostos na Estratégia de Educação para a Cidadania. Na sequência dessas entrevistas, as representantes dos CFAE argumentam a favor quanto à existência da definição de um perfil docente, o que pode contribuir para que as lideranças atribuam a alguns docentes a responsabilidade por esta disciplina. Contudo, estas também revelam que esta situação, por vezes, permite que se possa justificar a ausência de competências a docentes que não estão predispostos a lecionar esta componente, dispensando-os da tarefa e da responsabilidade. Ainda assim, o balanço testemunhado é positivo pelo facto de existir uma proposta de definição de um perfil de docente, assim como de coordenador, com o estabelecimento de um referencial para a nomeação de docentes a estes cargos. Assim, reforça-se a importância de cada contexto refletir sobre se a componente curricular de Cidadania e Desenvolvimento não beneficiaria de ser responsabilidade de um conjunto de docentes que ocupem diferentes cargos de coordenação. Ao garantirmos uma representatividade dos diferentes ciclos e níveis de ensino, passaríamos a ter em conta as suas singularidades no momento da tomada de decisão.

Realçamos a importância do papel das direções no desenho da estrutura da organização desta componente curricular, nomeadamente na forma como esta se pode articular com outras disciplinas. Nos dois Estudos, a responsabilidade atribuída às direções surge nos níveis de ensino em que a Cidadania e Desenvolvimento adquire contornos transversais, isto é, no 1º ciclo do ensino básico e no ensino secundário. Nas entrevistas realizadas às representantes dos CFAE, percebemos que, quando as direções e/ou as lideranças intermédias estavam envolvidas ou em articulação com a coordenação de Cidadania e Desenvolvimento, a probabilidade de esta componente ter uma maior participação dos professores era mais elevada, o que se traduzia num aumento de projetos interdisciplinares, dimensão essa que será alvo da nossa próxima análise.

## **Desenvolvimento de projetos de natureza interdisciplinar**

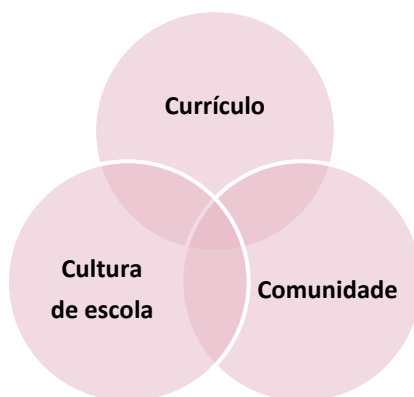
Após a recolha de dados efetuada no ano letivo de 2018/2019, percebemos que era importante analisar e compreender de que forma se desenvolvem projetos de natureza interdisciplinar na Cidadania e Desenvolvimento, pelo que após o término do ano letivo de 2019/2020 centramos a nossa análise na compreensão desta operacionalização. Destacamos a

importância da monitorização desenvolvida pela nossa equipa junto das escolas, pois foi ela que nos conduziu para a análise que aqui se apresenta.

No Decreto-lei n.º 55/2018 encontramos presente a promoção da Educação para a Cidadania, do desenvolvimento pessoal e interpessoal, da intervenção social ao longo de toda a escolaridade obrigatória, bem como da valorização das opções de gestão interdisciplinar e articulada do currículo, através do desenho de projetos que sejam aglutinadores das aprendizagens de diferentes disciplinas. O trabalho por projetos é, desta forma, uma valência a considerar na promoção da Educação para a Cidadania. A este nível importa destacar que para o “desenvolvimento de um projeto de educação para a cidadania, é necessário que um tal desafio constitua como uma oportunidade para promover, de forma integrada, o desenvolvimento cognitivo desses estudantes, o seu desenvolvimento interpessoal, o desenvolvimento das competências socio emocionais ou o seu desenvolvimento ético, podendo constituir-se, afinal, como um contributo para o desenvolvimento pessoal e social dos alunos” (Trindade & Cosme, 2019, p. 23).

Torna-se assim claro que o desenvolvimento destes projetos pretende que estes se edifiquem segundo uma abordagem de *Whole School Approach* (ENEC, 2017), o que significa incluir toda a Escola na procura da melhoria das aprendizagens e do bem-estar dos alunos e para a qual se torna importante a promoção de redes e sinergias entre as famílias e a comunidade circundante através de parcerias com instituições de ensino superior, organizações da sociedade civil e empresas. Esta abordagem contempla o que se designa pelos *3C's da Educação para a Cidadania Democrática e os Direitos Humanos*:

- *Currículo;*
- *Cultura de Escola;*
- *Comunidade.*



### i) Currículo

O desenvolvimento de projetos de natureza interdisciplinares deve prever a inclusão das Aprendizagens Essenciais das diferentes disciplinas envolvidas, bem como o desenvolvimento das áreas de competência do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*.

Ao tentarmos procurar respostas para esta reflexão, importa lembrar que o desenvolvimento de projetos interdisciplinares pode partir dos diferentes domínios ou temas da Cidadania e Desenvolvimento.

Decorrente da recolha de dados para este Relatório, percebemos que **o desenvolvimento de projetos de natureza interdisciplinar com intencionalidade pedagógica não é ainda uma realidade generalizada**. Os dados recolhidos junto das direções e das coordenações das escolas do Estudo A, indicam a utilização de diferentes metodologias em todos os ciclos. Os dados recolhidos junto das direções e das coordenações das escolas do Estudo B evidenciam uma tendência para o trabalho de projeto, o que pode englobar tanto o trabalho colaborativo, como a opção por outras metodologias.

Destacamos, também, o facto de os professores, neste Estudo, ainda não considerarem que dinamizam o trabalho de projeto, afirmando que realizam atividades que, com o tempo podem vir a propiciá-lo. O que aqui queremos refletir é se o trabalho de projeto deva ser valorizado independentemente da participação das crianças e dos jovens, do seu envolvimento e interesse pelos temas, e/ou pelo conhecimento que possuem para o seu desenvolvimento. Não se trata de valorizar esta metodologia, nem de esta ser um fim em si mesma, importa que os “projetos, discussões, e iniciativas [sejam] plausíveis, pertinentes e desafiantes para os alunos que nelas participam, podendo, assim, contribuir para que estes se tornem humanamente mais

capazes, através do modo como são estimulados, impelidos a olhar o mundo real e simbólico que é o seu, a partir de outros referentes culturais e como oportunidade de aprenderem a ser mais solidários e disponíveis para compreender as diferenças e agir de forma mais consistente, mais coerente e mais cosmopolita” (Trindade e Cosme, 2019, p. 77).

### - Cultura de Escola

O recente Estudo do Conselho Nacional de Educação intitulado *Recomendação sobre Cidadania e Educação Antirracista* (Menezes, Brocardo, & Malhó, 2020, p. 6) defende a existência de um “clima democrático das escolas enquanto organizações nucleares e sustentadoras da vida em democracia”

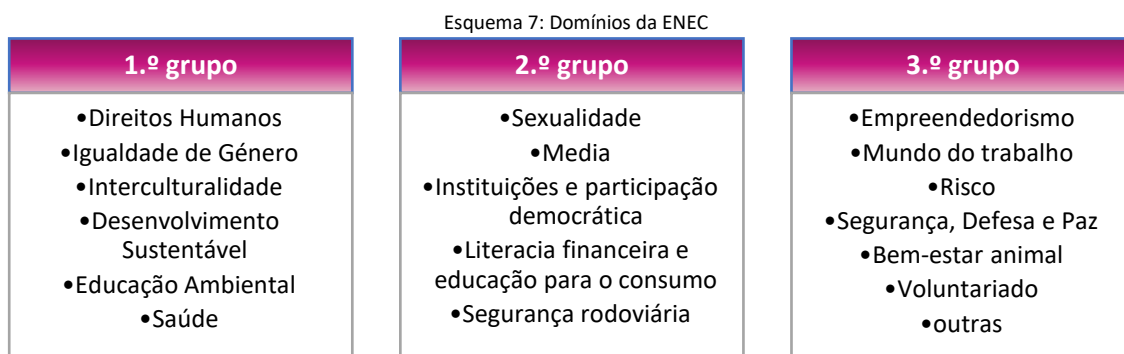
Espera-se assim que todos os atores da escola estejam envolvidos nas ações que aí se desenvolvem, quer na sala de aula, quer em todos os lugares da escola e fora desta. É este compromisso que o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* refere e que justifica e dá “sentido a cada uma das ações relacionadas com a execução e a gestão do currículo na escola, em todas as áreas disciplinares” (Martins et al., 2017, p. 9). Por sua vez, os valores presentes neste documento aparecem “entendidos como orientações segundo as quais determinadas crenças, comportamentos e ações são definidos como adequados e desejáveis” (Martins et al., 2017, p. 9) pretendendo ser, assim, “entendidos como os elementos e as características éticas, expressos através da forma como as pessoas atuam e justificam o seu modo de estar e agir” (p.9).

Destaca-se, assim, a importância de todos os agentes educativos na Escola para a ação da promoção de uma cultura de escola que evidencie uma participação ativa numa cidadania democrática e orientada para os direitos humanos. A construção de uma cultura de escola, assente nos princípios da inclusão e da equidade, prevê um envolvimento e corresponsabilização de todos os atores da escola nas ações que aí tomam lugar, quer na sala de aula, quer fora desta (UNESCO, 2020). Assim, espera-se que as crianças e jovens possam estabelecer relações com base em princípios democráticos e dos direitos humanos, que tenham lugar em processos de tomada de decisão em órgãos da escola e usufruam de oportunidades onde possam experienciar a cidadania democrática (ENEC, 2017, DL 55/2018, Trindade e Cosme, 2019). Partindo dos pressupostos do Paradigma da Comunicação (Trindade & Cosme, 2010b), e em linha com as orientações para a oferta curricular de Cidadania e Desenvolvimento “constata-se que os alunos terão de ser entendidos como protagonistas, os professores como

interlocutores qualificados (Cosme, 2009) e o património cultural como algo que é objeto de apropriação, por parte dos primeiros, e não de uma oferta que é, apenas da responsabilidade dos segundos” (Trindade & Cosme, 2019, p. 37). Para que tal aconteça, espera-se que os projetos de natureza interdisciplinar saiam do âmbito do conceito de turma e, conseqüentemente, da sala de aula. Terminada a análise dos dados referentes à participação dos alunos na vida da escola, dedicaremos a próxima secção à relação estabelecida com a comunidade através de parcerias criadas.

### - Estabelecimento de rede de parcerias com a comunidade

A Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania propõe, conforme o Esquema 8, um conjunto de domínios distribuídos por três grupos e em que se abordam diferentes temáticas.



Atendendo ao facto de existir, nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, um docente da disciplina de Cidadania e Desenvolvimento, defendemos que este não deverá ser o único docente responsável pela implementação de projetos, mesmo de cariz interdisciplinar, independentemente de este estar, ou não, na posse das competências necessárias para o desenvolvimento dos diferentes temas. É nosso entender que o envolvimento de docentes de outras áreas disciplinares revela-se uma mais-valia, quer pelo conhecimento das aprendizagens essenciais das suas disciplinas, quer pela mundivisão que aporta sobre as diferentes temáticas pois é a diferença de perspetivas que permitem o confronto de ideias, num diálogo democrático e participativo, de modo a fornecer ferramentas que permitam às crianças e jovens um olhar sobre o mundo real e simbólico em que vivem, tal como referido, nas palavras de Trindade e Cosme (2019).

É neste enquadramento que as parcerias com instituições de ensino superior, autarquias, centros de saúde, organizações da sociedade civil, empresas, entre outras, adquirem uma maior relevância. Compreendemos que estes parceiros têm uma perspetiva muito singular

e que se associa à cultura da sua instituição, o que pode contribuir para o desenvolvimento de projetos inter/transdisciplinares que relacionam diferentes áreas do saber. Refletindo sobre o potencial destas abordagens, na formação de crianças e jovens participativos, estas podem permitir um conhecimento das estruturas sociais e da sua forma de atuar na sociedade, exponenciando-se o potencial de uma formação e educação para e em cidadania onde se criam momentos de reflexão sobre o que se viu, sentiu e viveu. É esta aproximação entre o currículo e a comunidade que se quer potenciadora de vivências de cidadania democrática orientada para os direitos humanos, e para a qual importa uma outra organização curricular e organizacional.

Assim, aquilo que se tem procurado afirmar ao longo destes tópicos – currículo, cultura de escola e comunidade – permite enfatizar a importância de se elevar a implementação de projetos de natureza interdisciplinar a patamares que potenciam aprendizagens culturalmente significativas, permitindo o conhecimento do meio envolvente, e promovendo uma educação de qualidade e em última análise, contribuindo para a consecução do Objetivo do Desenvolvimento Sustentável 4 – educação de qualidade, proposto pela ONU (UNESCO, 2015).

Como tem vindo a ser referido, ao longo deste Estudo, evidencia-se a forma dialógica “como comunicam e se articulam” todos os documentos de referência – o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, a *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania* e as *Aprendizagens Essenciais*. Após a discussão e reflexão sobre a importância das *Aprendizagens Essenciais* e ao modo como estas se podem convocar ao longo da implementação de projetos interdisciplinares, mobilizando, também, os domínios apresentados pela ENEC, importa centrar a nossa análise sobre o lugar e a importância do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*.

Desafiadas, as escolas, a promover o desenvolvimento das dez áreas de competência, parece ser simples perceber que não se pretende que uma disciplina, mesmo após doze anos de escolaridade, consiga desenvolver todas essas áreas, nem tão pouco que todas as disciplinas de um só ano ou ciclo o sejam capazes de o fazer. Aquilo que se espera é que, num trabalho conjunto entre todas as disciplinas, se promova uma educação e formação voltada para o desenvolvimento destas competências, como nas palavras de Trindade e Cosme (2019, p. 62) quando afirmam que “os descritores operativos de cada uma das áreas de competência do “Perfil” pode servir de referência à afirmação da dimensão transversal da educação para a cidadania”.

No Estudo A, após análise dos dados, apresentamos as áreas de competências do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, *Sensibilidade estética e artística*, *Saber*

*científico, técnico e tecnológico e Consciência e domínio do corpo*, como as menos mobilizadas em Cidadania e Desenvolvimento, ao longo dos doze anos de escolaridade obrigatória. No Estudo B, mantem-se a mesma tendência pois as direções e coordenações indicam que, as áreas de competências menos desenvolvidas nesta componente curricular, são *Consciência e domínio do corpo* (2,2%), *Saber científico, técnico e tecnológico* (2,9%) e *Sensibilidade estética e artística* (5,5%).

### **Avaliação das Aprendizagens dos Alunos em CD**

O Decreto-Lei n.º 55/2018 define duas modalidades de avaliação: a formativa e a sumativa. De referir que, neste normativo, não há menção à avaliação diagnóstica, tal como acontecia no documento homólogo anterior, pois entende-se que esta se integra na avaliação formativa, uma vez que se rege pelos mesmos princípios epistemológicos, como exploraremos no próximo Eixo. O mesmo documento também refere que a principal modalidade de avaliação é a formativa e, de modo articulado com o que está expresso na Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania “recomenda-se o recurso a metodologias e a instrumentos de avaliação diversificados, valorizando as modalidades diagnósticas e formativas, não se limitando a uma avaliação de conhecimentos teóricos adquiridos relativamente a cada domínio da cidadania, mas antes que permitam regular as aprendizagens e contextualizá-las face aos objetivos e metas da Estratégia de Educação para a Cidadania definida pela Escola” (Monteiro et al., 2017, p. 10). Enquadrando o que se pretende com a modalidade apresentada – formativa, é de referir que a comunicação e a articulação entre os documentos que compõem esta legislação confere uma consistência à própria Autonomia e Flexibilidade Curricular.

Ao nível da avaliação da componente de Educação para a Cidadania consideramos pertinente refletir sobre os contornos que a avaliação pode adquirir em Cidadania e Desenvolvimento, quer como disciplina autónoma (2º e 3º ciclos do ensino básico), quer como oferta transversal (1º ciclo do ensino básico e ensino secundário).

As respostas das direções e das coordenações das escolas do Estudo A permitiram-nos perceber que as evidências recolhidas para efeitos de avaliação incidem sobre a realização de teste/ficha de avaliação (11,4%), o que vemos com dificuldade poder ser coadunado com a natureza desta disciplina/oferta. Quando fazemos uma leitura pelos diferentes ciclos de ensino, percebe-se que:

- no 1.º ciclo, depois da ficha de avaliação, as escolas utilizam a exposição oral (11,4%), o registo de observação (10,7%) e a questão aula (10,5%);
- no 2.º ciclo, tal como acontece ao longo de toda a escolaridade, também se destaca, depois do teste, o registo do trabalho de grupo (10,5%) e a questão aula (10,3%);
- no 3.º ciclo, os momentos de avaliação distribuem-se pela utilização de questões aula (10%), pela exposição oral (9,7%) e pelo trabalho de grupo (9,6%);
- no ensino secundário, as respostas das direções e das coordenações revelam uma maior expressividade no comentário crítico, na exposição oral, na questão aula, no registo do trabalho de grupo e no registo de observação.

As direções e coordenações das escolas do Estudo B, conforme a Tabela 68 e, de um modo geral, destacam como tarefas e instrumentos de avaliação a exposição oral (13,8%), o registo de trabalho de grupo (12,4%) e o registo de observação (11,5%). Ao analisarmos cada um dos níveis de ensino que compõem a escolaridade obrigatória, percebe-se que:

- no 1.º ciclo, os registos do trabalho de grupo (17,9%) e de observação (14,3%) são os mais indicados na avaliação das aprendizagens dos alunos;
- no 2.º ciclo utiliza-se a exposição oral (13,5%) e o registo de trabalho em grupo (12,4%), enquanto a principal tarefa e instrumento de avaliação, respetivamente;
- no 3.º ciclo, estas escolas selecionaram a exposição oral (15,4%), o registo de trabalho de observação (11,5%) e o registo de trabalho de grupo (10,3%);
- no ensino secundário, as direções e coordenações destacam a exposição oral (17,2%), seguindo-se os registos de trabalho cooperativo (12,4%) e de observação (11,5%).

Na linha do Decreto-Lei n.º 55/2018 importa relembrar o seu art.º 24.º, a “avaliação formativa assume caráter contínuo e sistemático, ao serviço das aprendizagens, recorrendo a uma variedade de procedimentos, técnicas e instrumentos de recolha de informação, adequados à diversidade das aprendizagens, aos destinatários e às circunstâncias em que ocorrem”. Procuramos perceber, também, de que modo o desempenho do aluno influencia a avaliação, através de uma pergunta de resposta aberta.

Assim, percebemos que o que é mais valorizado na avaliação, em todos os ciclos e níveis de ensino das escolas do Estudo A, é o desempenho que o aluno demonstra (39,4%) onde se



inclui a realização, o envolvimento nas atividades propostas e a sua participação nas mesmas. Também se destacam escolas que referem que o desempenho do aluno está relacionado com a “articulação e mobilização de conhecimentos e sua aplicação a novos contextos”, onde se valoriza “o seu envolvimento enquanto cidadão, na comunidade e na escola”. Este tipo de afirmações destaca o facto de como as aprendizagens que se realizam em Cidadania e Desenvolvimento incluem a apropriação de conhecimentos, mas também o desenvolvimento de capacidades e atitudes.

Surge também uma valorização ao nível do cumprimento dos critérios de avaliação, sobre os quais estas escolas referem que “os critérios de avaliação de CD contemplam vários domínios, relativos às dimensões cognitiva e socio afetiva, nomeadamente: conhecimentos e capacidades e responsabilidade; autonomia; participação/colaboração; exercício de cidadania”. Mas também destacam que esta oferta curricular tem critérios específicos de avaliação ou então que avaliação dos alunos em CD é “convertida dos dados recolhidos no domínio das atitudes e valores, na avaliação dos alunos”.

Percebe-se assim que, a nível nacional, ainda há um caminho a fazer quando se fala de avaliação, o que se intensifica quando se fala na avaliação de Cidadania e Desenvolvimento. Pese embora se verifique que na Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania se faça menção à ocorrência da avaliação, enquanto processo do ato pedagógico ao afirmar que “o processo de ensino, aprendizagem e avaliação nesta disciplina deve integrar e refletir as competências de natureza cognitiva, pessoal, social e emocional, desenvolvidas e demonstradas por cada aluno e aluna através de evidências” (Monteiro et al., 2017, p. 9), para muitos professores a avaliação é uma questão que continua, não só refém da classificação, como muitas vezes aparece como sinónimo desta.

Reafirma-se, então, a urgência de intervenção e capacitação nesta área dada a diversidade de respostas dos diferentes atores, pois ao questionarmos a oferta formativa solicitada aos CFAE, as representantes referem que, a par de outras propostas, a Cidadania e Desenvolvimento aparece como uma necessidade formativa. Contudo, nas entrevistas realizadas, posteriores à realização dos grupos de discussão focalizada, estas representantes referem que essa solicitação é abrangente sem ser direcionada para uma temática específica. Foi usual ouvir-se das representantes dos CFAE que “foi importante a formação inicial no 1.º ano para coordenadores de CD”, a par do reconhecimento da importância de iniciativas, por parte da DGE, semelhantes à primeira oferta formativa circunscrita aos seus coordenadores. Contudo, realça-se a importância da partilha, do debate e das redes entre as pessoas que coordenam esta

oferta. Se a constituição de redes de carácter mais regional pode vir a ser uma prática instalada através dos CFAE, tal não implica nem retira dimensão à importância de uma rede nacional, entre as pessoas que coordenam a Cidadania e Desenvolvimento nos diferentes agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas de modo a que se possa contribuir para diminuir o sentimento de “solidão” entre os elementos das coordenações, o que, por sua vez, pode contribuir para estabilidade, capacitação e motivação das pessoas que ocupam este cargo.

### Síntese da Organização de Cidadania e Desenvolvimento

Começamos esta análise por referir que as escolas têm flexibilidade e autonomia para gerir as diferentes orientações da Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania. Neste sentido, procuramos perceber de que forma a oferta curricular de Cidadania e Desenvolvimento tem sido apropriada por estas escolas ao nível da organização, do desenvolvimento de projetos de natureza interdisciplinar e da sua avaliação. Da análise e reflexão apresentadas ao longo deste Estudo, gostaríamos de salientar que há uma preocupação das escolas em seguir o que se apresenta nos diferentes documentos que compõem a atual legislação, o que também se aplica no que diz respeito à operacionalização da componente de Cidadania e Desenvolvimento.

Ao longo dos últimos anos, percebemos que estas escolas têm percorrido o seu caminho naquilo que é a organização desta oferta curricular, onde a encontramos como estabelecido no quadro legal:

- no 1.º ciclo como oferta transversal com o desenvolvimento de projetos;
- no 2.º e 3.º ciclos, como disciplina autónoma;
- no ensino secundário, algumas vezes, com o desenvolvimento de projetos ou como disciplina autónoma.

Esta é uma resposta que é corroborada em parte pelos professores, pois mais de metade afirma que esta é uma disciplina autónoma, mas onde também surgem organizações a partir de projetos e da coadjuvação. Importa, também, salientar o facto de os dados destacarem que um **dos maiores constrangimentos ao funcionamento da Cidadania e Desenvolvimento é o facto de muitos professores referirem não estar à vontade para abordar alguns dos temas desta oferta curricular, pela exigência de conhecimentos que o tratamento dos mesmos implica. Paralelamente, a operacionalização desta tem ficado a cargo de um único docente, o que por si só, poderá ser um constrangimento ao nível da articulação que o trabalho de projetos interdisciplinares implica. Salientamos apenas que as equipas educativas poderiam ser uma**

**das respostas para a articulação e gestão desta oferta curricular nos diferentes ciclos e anos de escolaridade.**

Quando analisamos e refletimos sobre os dados das escolas do Estudo A e do Estudo B percebemos que se trata de um caminho que se iniciou e atribuímos relevância à opção tomada pelas diferentes metodologias que, com o tempo, podem dar lugar ao desenvolvimento de projetos interdisciplinares, promotores de mais e melhores aprendizagens, implementados com a colaboração dos diferentes parceiros das escolas e com os quais mantêm relações. Da mesma forma, consideramos que a sua abordagem deve promover sinergias entre o currículo, a cultura de escola e a comunidade. As escolas têm privilegiado diferentes metodologias, bem como o trabalho cooperativo, como demonstram os dados apresentados anteriormente. O que nos parece importante realçar é a **importância do desenvolvimento de projetos de natureza interdisciplinar que possam potenciar aprendizagens culturalmente significativas, contemplando o desenvolvimento das Aprendizagens Essenciais e das áreas de competência do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, através das vivências e experiências, articuladas com a cultura de escola, que se quer democrática e orientada para os direitos humanos.**

A esta cultura de escola associam-se as opções curriculares de cada contexto ao nível do envolvimento dos alunos, desfazendo ou refazendo os grupos turma, sempre que necessário, ou privilegiando a mesma lógica de trabalho. Paralelamente, destaca-se a **importância das redes e das parcerias com a comunidade que permite esbater os muros da sala de aula, estreitar os laços com a comunidade, dar sentido às aprendizagens curriculares e potenciar o conhecimento local, assim como, diversificar as metodologias de trabalho pedagógico** que desenvolve as áreas de competência do *Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória*, seguindo a lógica dos princípios da UNESCO (2017, 2020) para a construção de uma escola inclusiva. Destaca-se, a este nível, o desenvolvimento das competências de *Autonomia e desenvolvimento pessoal, Relacionamento interpessoal, Pensamento crítico e pensamento criativo e Informação e comunicação*, nas opções das direções e das coordenações e dos docentes das escolas. Como se verificou na análise dos dados destes dois Estudos, A e B, há uma tendência para não se mobilizar as três áreas de competências *Sensibilidade estética e artística, Saber científico, técnico e tecnológico e Consciência e domínio do corpo* no ensino básico e no ensino secundário. Para uma melhor análise deste facto, terá de ser realizada uma recolha de dados mais pormenorizados sobre as conceções e constrangimentos dos docentes, na

mobilização destas áreas de competências do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*.

Por último, ao nível da avaliação das aprendizagens em CD encontramos uma diversidade de procedimentos de recolha de evidências em que se destaca a exposição oral e o registo de trabalho de grupo no ensino básico, e aos quais acresce o comentário crítico, a organização de exposições coletivas e os registos de observação, no ensino secundário. Paralelamente, constatamos que a avaliação das aprendizagens em Cidadania e Desenvolvimento impacta na avaliação final dos alunos ao nível do seu envolvimento e participação nas ações promovidas pela disciplina, mas também ao nível do desenvolvimento de competências que se relacionam com a autonomia, o *pensamento crítico e pensamento criativo* e o *relacionamento interpessoal*.

### **Colaboração docente**

Como referido anteriormente, e ao longo deste Relatório, as mudanças das práticas pedagógicas incidiram fortemente no reconhecimento de que a construção de aprendizagens culturalmente significativas exige um trabalho de articulação curricular e, por isso, impõe um trabalho pedagógico assente na colaboração (equipas pedagógicas ou outras), como destacam os elementos das Equipas Regionais. Esta colaboração surge, normalmente, muito associada “ao desenvolvimento de projetos, à preparação de aulas e à construção e partilha de instrumentos de avaliação” (Morais, 2019, p. 107).

A colaboração entre professores é um dos assuntos que mais se tem debatido nos últimos anos e que a Autonomia e Flexibilidade Curricular tem permitido colocar no centro da discussão pedagógica. Reconhecendo que as “escolas e os seus professores colocam a si próprios desafios inéditos e mais ambiciosos que os obrigam a partilhar problemas, questões e projetos, bem como a apoiarem-se nesse processo, seja através de um escuta mais ativa e empática seja através das reflexões construídas em comum e das soluções que se partilham” (Cosme, 2018, p. 102), e de modo a discutir o possível impacto da AFC sobre o desenvolvimento da profissionalidade, analisaremos a forma como estas escolas entendem a colaboração docente – que, na perspetiva de Hargreaves (1998), implica o benefício e apoio mútuo entre pares onde a capacidade reflexiva permite diversificar e aprofundar as respostas pedagógicas.

É o reconhecimento de uma tal dinâmica que justifica abordar o impacto da AFC sobre a atividade docente, identificando-se, a partir nos discursos dos respondentes ao nosso

inquérito, quais as principais potencialidades e desafios sentidos em relação ao trabalho colaborativo, a partir dos dados fornecidos sobre os pontos fortes, os pontos fracos, as oportunidades e as ameaças.

Quando observamos os dados que emergem dos **pontos fortes** e das **oportunidades** da colaboração entre docentes nas escolas do Estudo A, é possível destacar, como já se tem vindo a observar ao longo deste Relatório, a organização do trabalho pedagógico de forma articulada, e que possibilitou a alteração das práticas pedagógicas (55,6% em 2018/2019 e 45,2% em 2019/2020), através de projetos interdisciplinares de articulação, quer horizontal quer vertical, que permitem “enriquecer conteúdos de uma disciplina com os de outra ou outras e partilhem tempos de aula, fazendo com que as próprias aulas sejam multidisciplinares, dando um sentido agregador ao currículo, enriquecendo-o e criando oportunidades de desenvolvimento de competências transversais” (Morais, 2019, p. 107); seguida da partilha de práticas e formação docente onde se inclui a interajuda (28,1% em 2018/2019 e de 37% em 2019/2020), como se pode perceber no testemunho das Equipas Regionais, através de adoção de estratégias de coadjuvação e da reorganização dos grupos turmas.

Na categoria de partilha de práticas e formação docente, destacamos alguns discursos das direções e das coordenações: “troca de experiências e definição de práticas metodológicas comuns”, a “planificação conjunta e partilha de boas práticas”, “o maior conhecimento mútuo e articulação de conteúdos e estratégias de ensino”, bem como uma “maior articulação entre os professores/as, sendo muito importante para a partilha de ideias e de estratégias de ensino eficazes, por forma a colmatar as dificuldades dos alunos”. Paralelamente, é interessante perceber que, em dois anos letivos, a interajuda e a partilha entre docentes adquire uma importância acrescida. Este facto pode estar relacionado com a pandemia que obrigou à adoção de um ensino remoto, com ou sem recurso às ferramentas digitais, e onde o trabalho colaborativo entre os docentes já instituído se constitui como possibilidade para a organização e otimização do tempo, sobretudo no caso dos estabelecimentos de ensino que já trabalhavam com equipas educativas, como nos referem as escolas com as quais tivemos a oportunidade de conversar.

A opção por métodos diversificados de ensino-aprendizagem-avaliação (6,4% no ano letivo de 2018/2019 e 8,2% no ano letivo seguinte) foi também relevada e inclui o trabalho de projeto, a resolução de problemas, o trabalho prático e experimental que ganham um outro destaque no ato educativo, bem como o envolvimento dos alunos no seu processo de aprendizagem. Conforme Shulman (1986) enfatiza, não há uma metodologia que resolva todos

os desafios vivenciados no quotidiano da sala de aula e, por isso, importa considerar a utilização de várias estratégias que se ajustem à diversidade dos alunos. É nessa lógica que a diferenciação pedagógica se constitui como eixo estruturante, a partir do qual os professores são desafiados a selecionar, intencionalmente, métodos de ensino e de estratégias de aprendizagem que permitam responder a todos e a cada um dos alunos, já que a justiça não surge por via da igualdade de tratamento (Perrenoud, 2001). A este nível, os sujeitos referem “a diversificação de dinâmicas pedagógicas”, “o ganho de tempo disponível para a concretização das AE”, a “maior atenção às aprendizagens essenciais e não tanto aos Manuais”, “a necessidade de diferenciação pedagógica e de diversificação de instrumentos de avaliação” e o “maior conhecimento dos alunos”.

As possibilidades destacadas pelas direções e coordenações são corroboradas pelos próprios professores que destacam a importância dos momentos de interajuda e da partilha (53,6%), onde se assiste à troca de experiências, de práticas, de metodologias e de materiais pedagógicos. Sendo momentos de discussão e reflexão pedagógica, impactam na diversificação de métodos e estratégias de ensino-aprendizagem-avaliação de forma mais articulada e interdisciplinar (30,9%), onde se privilegia as dinâmicas de trabalho em grupos entre alunos e que podem potenciar o desenvolvimento de competências e a promoção do sucesso educativo.

Ao analisarmos os **pontos fracos** e as **ameaças**, estes podem ser interpretados à luz dos grandes desafios que se colocam às escolas. Analisaremos estes dados distinguindo aqueles que são desafios internos à ação dos professores, e aqueles que são externos e que, por isso, podem condicionar a sua ação.

Importa acrescentar à nossa análise que do conjunto de desafios apresentados, alguns são externos à ação das escolas, nomeadamente a falta de recursos humanos, físicos ou materiais, a pandemia, a extensão dos Programas – situação referida, mais uma vez, por uma encarregada da educação – ou o facto dos exames nacionais ser utilizado como prova de acesso ao Ensino Superior. Contudo, importa refletir que o currículo, embora extenso, deve ser alvo de um processo de apropriação e de gestão por parte de cada equipa educativa, grupo disciplinar ou professor. Estas escolas referem como o grande desafio a resistência à mudança e à colaboração, e embora este seja um fator interno à ação das escolas, é interno à ação de cada professor, pelo que importa que cada direção possa refletir sobre os caminhos possíveis para responder a esta resistência, envolvendo todos os professores na construção de uma visão partilhada de escola.

À semelhança da análise apresentada anteriormente, importa também refletir sobre os desafios à colaboração docente que são externos e internos à ação das direções. Assim, destacamos que nestas escolas são menores os fatores externos enumerados, nomeadamente, a falta de recursos, a pandemia ou a resistência dos professores à mudança. A larga maioria dos desafios apresentados por estas escolas prendem-se com fatores internos à gestão da própria escola, nomeadamente, a gestão dos horários, o aumento da burocracia, a gestão dos Programas, a falta de formação, a apropriação dos normativos e orientações ou a criação de equipas pedagógicas.

O cruzamento dos dados das direções e coordenações com os dos professores demonstra que as mesmas categorias se mantêm, nomeadamente a ausência de tempo para articular, a desmotivação e resistência. Contudo, é interessante verificarmos que há uma inversão das taxas nestas duas categorias, em que são sublinhadas tanto a “falta de tempos comuns”, bem como a “pouca flexibilidade para gestão flexível do horário”. Não podemos deixar de referir, também, o facto de os professores referirem o aumento da burocratização dos processos, bem como as dificuldades ao nível da gestão de um currículo extenso, a falta de recursos e a existência de alunos desinteressados – o que, naturalmente, resulta na sensação de sobrecarga de trabalho e cansaço, várias vezes referida pelos docentes.

Neste sentido, e a julgar por estes dados, não há diferenças substanciais entre as escolas do Estudo A e as escolas do Estudo B, o que pode ser um indicador muito positivo – uma vez que a assunção dos pressupostos da AFC pode estar mais relacionada com a sua apropriação, do que propriamente com o tempo de implementação. Podemos analisar o Esquema que se segue, o qual sintetiza a análise que se acabou de descrever em dois grandes vetores, oportunidades (oportunidades e pontos fortes) e desafios (pontos fracos e ameaças).

Esquema 8: Análise da colaboração docente  
Fonte: autoras

## Oportunidades

## Desafios



Articulação curricular

Resistência à mudança

Partilha de boas práticas

Gestão dos horários

Diversificação de estratégias

Extensão dos Programas

Envolvimento dos alunos

Burocracia

Falta de recursos



---

### **EIXO 3: A GESTÃO DE UM CURRÍCULO PENSADO DE FORMA A DESENVOLVER COMPETÊNCIAS**

---

A mudança de paradigma sobre o entendimento de cada um dos professores acerca da conceção do ato pedagógico, nomeadamente ao nível dos processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação impacta diretamente com o envolvimento dos alunos no seu próprio processo de aprendizagem, pois quando o aluno “participa ativamente na construção do seu conhecimento, num ambiente favorável à pesquisa e ao questionamento, produz-se uma aprendizagem significativa e integradora, necessária à aquisição e mobilização perene do conhecimento” (Fernandes et al., 2015, p. 265). Assim sendo, a aprendizagem é um processo ativo, decorrente da apropriação de uma parcela do património cultural disponível (Trindade & Cosme, 2010), orientada pelo currículo escolar, operacionalizada por meio de diversas metodologias e apoiada por uma diversidade de recursos didáticos. Estas opções e decisões pedagógicas poderão mobilizar e promover o desenvolvimento de competências. Deste modo, um professor que se situe no paradigma da comunicação (Trindade & Cosme, 2010) é alguém que atribui ao aluno um lugar de destaque, de corresponsabilização no ato educativo e que, por isso, pensa as suas estratégias de modo a envolvê-lo na sua aprendizagem. Com base neste pressuposto, analisaremos as opções dos professores ao nível dos documentos que suportam a sua ação, bem como a forma como repensam o processo de avaliação das e para as aprendizagens.

Neste sentido, a discussão sobre os documentos que orientam o trabalho pedagógico dos docentes torna-se obrigatória, pois é a partir destes que é possível o mapeamento curricular e a reflexão sobre as possibilidades curriculares e que sustentam as decisões pedagógicas (Trindade, 2018). A apropriação das diferentes possibilidades de um conjunto de documentos que hoje orientam a vida das escolas e dos professores sustenta o trabalho de organização pedagógica e, no qual, a reflexão sobre a planificação e a avaliação não pode ser desconsiderada.

Percebe-se, assim, que este desafio – o do desenvolvimento de competências – “exige mais conhecimento e valoriza mais o saber, o trabalho desenvolvido é mais exigente e há um caminho mais difícil a percorrer quando se trabalham conhecimentos e competências de forma interdependente” (Costa & Couvaneiro, 2019, p. 52).

## Planificação

Hoje, as escolas têm ao seu dispor, para regular e orientar a sua oferta educativa uma multiplicidade de documentos de apoio à planificação. Neste sentido, a análise que se apresenta fornece-nos um conjunto de informações valiosas acerca do impacto da AFC ao nível das práticas de gestão curricular que esse processo estimula. Embora haja a necessidade de “desenvolver e fazer adquirir, um currículo ou corpo de aprendizagens” (Roldão, 1999, p. 27), não podíamos estar mais de acordo com Maria do Céu Roldão quando esta afirma que “não é possível continuar a conceber o currículo de uma forma estática, definida, nos seus conteúdos, organização e modelos de trabalho, a partir de um único padrão, centralmente definido” (Roldão, 1999, p. 29). É sob esta lógica de combater um “currículo uniforme – pronto-a-vestir de tamanho único” (Formosinho, 1991) que importa concretizar uma gestão curricular, isto é, um processo consciente de tomada de decisões a partir do currículo, visando a realização de aprendizagens culturalmente significativas a partir do mapeamento curricular, como relembram as equipas pedagógicas. Deste modo,

“o currículo, apesar das diferentes perspetivas e dos diversos dualismos, define-se como um projeto, cujo processo de construção e desenvolvimento é interativo, que implica unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível do plano normativo, ou oficial, e ao nível do plano real, ou do processo de ensino-aprendizagem. Mais ainda, o currículo é uma prática pedagógica que resulta da interação e confluência de várias estruturas (políticas, administrativas, económicas culturais, sociais, escolares, ...) na base das quais existem interesses concretos e responsabilidades compartilhadas” (Pacheco, 2001, p. 20).

Quando comparamos a taxa de utilização ao longo dos dois anos letivos, nas escolas do Estudo A, percebemos que os documentos que registam uma evolução positiva no que respeita à sua utilização são o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, as *Aprendizagens Essenciais* e a ENEC. Na relação inversa, e fruto de um processo de apropriação dos princípios da AFC, percebemos que os Programas, as Metas Curriculares e os Manuais Escolares perdem alguma da importância descrita no primeiro ano da generalização. Ao confrontarmos estes dados com os dos professores dessas mesmas escolas, percebemos que a tendência se mantém: os documentos mais utilizados são as *Aprendizagens Essenciais*, o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* e a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania.

Quando analisamos os dados das escolas do Estudo B, percebemos que as direções e coordenações destacam a utilização do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, das *Aprendizagens Essenciais*, da ENEC e dos Programas, pois estes registam uma elevada taxa

de respostas de nível 5. Quando comparamos a utilização dos documentos ao longo dos dois anos letivos, percebemos que o nível de importância das *Aprendizagens Essenciais* se mantém sem registar grandes oscilações – o que é expectável, dado ser o documento orientador para a planificação (Decreto-Lei n.º 55/2018, artigo 17.º, n.º 2). Contudo, para estas escolas, o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, a ENEC e os Programas registam uma diminuição da percentagem, ao contrário do que acontece com as Metas Curriculares e os manuais escolares cuja importância aumenta. Ao confrontarmos os dados destas direções e coordenações com os dos professores destas escolas, percebemos que os docentes ainda utilizam, com o mesmo grau de importância, todos os documentos. Esta situação implica que se assista a um conjunto de professores que recorrem a diferentes documentos, nomeadamente às *Aprendizagens Essenciais*, aos Programas e às Metas Curriculares, embora seja de salientar que tanto os Programas como as Metas Curriculares apresentam taxas mais baixas de utilização. A nossa análise também demonstra uma forte utilização do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* e das *Aprendizagens Essenciais*. Destaca-se, também, que a ENEC ainda não adquiriu nestas escolas a importância que pode ter ao nível da construção de projetos interdisciplinares.

Existem, paralelamente, outros documentos que ajudam e apoiam a reflexão em torno das opções de gestão curricular, nomeadamente os projetos educativos, a Estratégia de Escola de Educação para a Cidadania, os Referenciais de Cidadania e Desenvolvimento, os Planos Anuais de atividades, os Planos de Desenvolvimento Curricular, e outros documentos internos das escolas.

Paralelamente, pareceu-nos interessante perceber que, quando questionamos as direções e coordenações das escolas do Estudo A sobre o documento menos importante para a planificação das suas aulas, estes referem os manuais. Este dado é relevante, uma vez que, ao levarmos um recurso didático para a sala de aula, devemos refletir sobre as suas potencialidades e, sendo o manual também um recurso didático, é o olhar do docente que dirige as atividades apresentadas pelo manual e não o inverso. Estas reflexões e as respostas das direções e das coordenações constituem-se como fatores de elevada importância, pois podem ser um indicador de que a ação docente se baseia em recursos didáticos vários, e que hoje a sequencialidade pedagógica decorre da intencionalidade do professor e não do índice de um manual, não sendo este o recurso orientador para a planificação.

Percebendo a importância do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* na ação pedagógica, no fim do ano letivo de 2019/2020, questionamos os professores sobre de que

forma estes organizam as suas práticas, de modo a promover o desenvolvimento das áreas de competência expressas neste documento. Repensar o ato pedagógico implica orientá-lo para que os alunos possam problematizar, a partir do incentivo a uma visão do currículo de forma mais integrada, holística e interdisciplinar, porque “não se trata de saber o quê, tratasse de responder ao porquê. Trata-se de meta-análise, e não apenas de análise” (Costa & Couvaneiro, 2019) e isto inclui aprofundar a compreensão do conhecimento. Para tal, devem ser promovidas situações de aprendizagem personalizadas, baseadas em projetos, com problemas reais, ligados à vida e às experiências dos alunos, recorrendo-se também a processos de avaliação que constituem eles próprios mecanismos de aprendizagem” (Costa & Couvaneiro, 2019, p. 18).

No que se refere às áreas de competências mais potenciadas pelos professores, destaca-se:

- Autonomia e desenvolvimento pessoal (17,6% nas escolas do Estudo A e 16%); nas escolas do Estudo B);
- Pensamento crítico e pensamento criativo (15,6% nas escolas do Estudo A e 16,1%); nas escolas do Estudo B);
- Relacionamento interpessoal (15% nas escolas do Estudo A e 15%); nas escolas do Estudo B);
- Informação e comunicação (11,9% nas escolas do Estudo A e 12,6%); nas escolas do Estudo B);
- Linguagens e textos (10,5% nas escolas do Estudo A e 9,6%); nas escolas do Estudo B);
- Raciocínio e resolução de problemas (9,8% nas escolas do Estudo A e 10%); nas escolas do Estudo B)
- Bem-estar e saúde (6,8% nas escolas do Estudo A e 7%); nas escolas do Estudo B);
- Saber técnico, científico e tecnológico(5,8% nas escolas do Estudo A e 5,7%); nas escolas do Estudo B);
- Sensibilidade estética e artística (4,4% nas escolas do Estudo A e 5,1%); nas escolas do Estudo B);
- Consciência e domínio do corpo (2,5% nas escolas do Estudo A e 2,7%); nas escolas do Estudo B).

O que se verifica, a partir dos resultados obtidos, é que estamos perante um momento marcado por algumas tensões expectáveis que, de algum modo, exprimem o processo de transformação educativa, curricular e pedagógica que a AFC suscita. Isto significa que esta é uma dimensão que deverá merecer atenção quer por parte dos decisores políticos quer por parte das lideranças das escolas, tendo em conta aquilo que está em jogo: a definição clara dos objetivos educacionais que as escolas deverão perseguir. Sabendo-se que assistimos a um processo de transição entre um ensino focalizado na aquisição de conteúdos para um ensino preocupado com o desenvolvimento das competências dos estudantes a partir da realização de aprendizagens culturalmente significativas, compreende-se melhor a importância da reflexão sobre os documentos de referência da gestão curricular a empreender, depois da promulgação dos Decretos-Leis nº 54/2018 e nº 55/2018. Trata-se de uma questão estratégica, nomeadamente do ponto de vista dos processos de monitorização e acompanhamento a estabelecer e, igualmente, do ponto de vista dos projetos de formação de docentes a promover.

## Avaliação

No contexto educativo é de extrema importância a validação dos métodos de ensino e a perceção de quais os instrumentos mais coerentes com os processos educativos, de modo a compreender os que apoiam mais e melhores aprendizagens. Por isso, hoje a organização do trabalho pedagógico implica repensar a intencionalidade e a relação entre os processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação. É neste sentido que o Decreto-Lei n.º 55/2018 no seu artigo 22.º, refere que “enquanto processo regulador do ensino e da aprendizagem, a avaliação orienta o percurso escolar dos alunos e certifica as aprendizagens realizadas, nomeadamente os conhecimentos adquiridos, bem como as capacidades e atitudes desenvolvidas no âmbito das áreas de competências inscritas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” e, neste sentido, “devem ser utilizados procedimentos, técnicas e instrumentos diversificados e adequados às finalidades, ao objeto em avaliação, aos destinatários e ao tipo de informação a recolher, que variam em função da diversidade e especificidade do trabalho curricular a desenvolver com os alunos”.

Neste sentido, o Decreto-Lei n.º 55/2018 esclarece que a avaliação formativa é considerada “a principal modalidade de avaliação e permite obter informação privilegiada e sistemática nos diversos domínios curriculares, devendo, com o envolvimento dos alunos no processo de autorregulação das aprendizagens, fundamentar o apoio às mesmas, em articulação com dispositivos de informação dirigidos aos pais e encarregados de educação” (art.º

24.º). Por isso, é ela que sustenta a definição de estratégias de ensino, gerando medidas pedagógicas adequadas às características dos alunos e às aprendizagens a desenvolver e recorrendo “a dispositivos de informação detalhada sobre os desempenhos dos alunos e apoia a sua orientação escolar e vocacional” (Decreto-Lei n.º 55/2018, art.º 27.º). Assim, podemos perceber que a avaliação formativa, também conhecida como avaliação para as aprendizagens, prevê a melhoria contínua das aprendizagens dos alunos, através da forma como permite ajustar as estratégias e tarefas a cada um dos alunos e que, por isso, permite a regulação das aprendizagens (Vasconcelos, 1989; Perrenoud, 1999; Harlen, 2006; Fernandes, 2008; Neves e Ferreira, 2015; Villas Boas, 2019) e “tem de ser realizada quando os professores estão a ensinar e quando os alunos estão a aprender, ou seja deve ocorrer durante os processos de ensino e aprendizagem” (Fernandes, 2019, p. 3). Por sua vez, a avaliação sumativa, segundo o Decreto-Lei n.º 55/2018 “traduz-se na formulação de um juízo global sobre as aprendizagens realizadas pelos alunos, tendo como objetivos a classificação e certificação” (art. 24.º). Esta constitui o tempo em que os docentes sintetizam os dados recolhidos ao longo do processo de ensino-aprendizagem (Fernandes, 1993; Neves e Ferreira, 2015). Acontecendo no fim de uma unidade temática e curricular, a avaliação sumativa contempla o balanço “do que os alunos sabem e são capazes de fazer num dado momento” (Fernandes, 2008, p. 358).

Assim, entende-se que quando têm por base as *Aprendizagens Essenciais* e o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, os processos de avaliação permitem a melhoria do processo de intervenção pedagógica – e, por isso, são reguladores do ensino e da aprendizagem – são contínuos, diversificados e contextualizados e fundamentam a definição de estratégias de diferenciação pedagógica e a superação de dificuldades, estamos diante da conceção formativa da avaliação. Nesta perspetiva, há um diagnóstico contínuo para uma intervenção eficaz e coerente com as necessidades do contexto e, por isso, assume-se como uma estratégia para que os alunos possam aprender mais e melhor, com mais compreensão. Isto é, trata-se de uma avaliação para as aprendizagens. Por sua vez, na lógica mais abrangente de uma avaliação pedagógica, importa que existam momentos que nos permitam formular juízos globais sobre as aprendizagens – na lógica de uma avaliação sumativa – podendo, por conseguinte, conduzir à classificação (Fernandes, 2020).

Ao nível da avaliação das aprendizagens dos alunos, importa destacar que o ano letivo de 2019/2020 foi marcado pelo desenvolvimento de um grande projeto nacional de avaliação pedagógica, o MAIA – Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica. Sob a coordenação do Professor Domingos Fernandes, o MAIA tem como propósito

principal “contribuir para melhorar os processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação pedagógica e, desta forma, desenvolver as ações que se impõem para que os alunos aprendam mais e melhor, com mais compreensão e com mais profundidade” (Domingos Fernandes, 2019, p. 2). Neste sentido, o Projeto MAIA indica um “esforço concertado a nível nacional no sentido de se iniciar um processo deliberado e pensado que, em colaboração com os CFAE, com as direções dos Agrupamentos de escolas/escolas Não Agrupadas e com os docentes, crie condições para que a avaliação pedagógica seja integrada nos processos de desenvolvimento curricular e, desse modo, se articule com o ensino e com a aprendizagem” (Domingos Fernandes, 2019, p. 2).

Importa destacar, a este nível, que o processo de implementação da formação do MAIA levantou questões e reflexões tanto pertinentes quanto urgentes, ao nível dos conceitos e conceções sobre a avaliação formativa, a avaliação sumativa, a diversificação dos instrumentos de avaliação, o *feedback*, a auto e a heteroavaliação, enquanto estratégias com potencial para a regulação do processo de ensino-aprendizagem, com vista à promoção do sucesso educativo. Paralelamente, os diferentes atores educativos defendem que o MAIA se constitui como uma peça-chave para o processo de apropriação da AFC – como também referem os elementos das Equipas Regionais – pois “as pessoas do MAIA também eram aquelas pessoas que chamo de núcleo duro, que puxam os outros, dá a mão, mostra força para se continuar. E esses grupos conseguem sempre trazer alguém. O MAIA veio dar a oportunidade que tudo estava ligado. A AFC não é mais uma reforma, é uma estruturação diferente em que cada peça do puzzle se encaixa em um todo” (GDF com Diretores e Representantes do CFAE realizado a 4 de novembro de 2020).

É neste enquadramento que se insere a avaliação num outro paradigma que justifica a reflexão por parte das direções e das coordenações das escolas sobre as principais tarefas e instrumentos de avaliação. Percebemos que estas escolas começam a utilizar um conjunto muito diversificado de tarefas e instrumentos de avaliação, pelo que a questão que importa colocar é se também a valorização dos instrumentos e tarefas de investigação é equitativa quando pensam a classificação dos alunos.

Ao analisarmos as respostas destas escolas em todos os ciclos de escolaridade, percebemos que podemos estar a assistir a um processo de mudança ao nível das práticas de avaliação, pois observa-se uma diversificação dos procedimentos e instrumentos a adotar que, de certa forma, exige uma reconfiguração das práticas pedagógicas.

Esta prática permite-nos, como se mencionou anteriormente, acompanhar um processo de recolha de evidências das aprendizagens, que tende a olhar o aluno como um ser holístico e em que as informações recolhidas de um único instrumento de avaliação se mostram incapazes de descrever e apoiar a reflexão daquilo que o aluno sabe e é capaz de demonstrar, num determinado momento. Contudo, assumindo que as tarefas e os instrumentos de avaliação estão a ser diversificados, importa perceber se estes estariam estes a ser considerados com o mesmo “peso” quando mobilizados para a classificação dos alunos.

Nas escolas do Estudo B percebemos que o teste ou a ficha de avaliação ainda apresentam uma importância acrescida. Também é de destacar que podemos estar a assistir a um processo de mudança ao nível da avaliação, por via da diversificação dos processos de recolha de informação, onde se valorizam outros instrumentos. No entanto, esta diversificação implica, como refere uma encarregada de educação, que “ao contrário do que acontecia com os testes, que é sempre uma luta com os miúdos, com os pais, para não ter tantos testes por semana ou não ter 2 testes no mesmo dia, quando estamos a falar de fichas, questões-aula, o que pode acontecer é que elas são todas no mesmo dia, porque não há nenhuma regra para isso, o que causa alguma sobrecarga. Mas essa sobrecarga, lá está, é essa mudança de paradigma. Não há regras porque não mudamos a 100% e é tempo das pessoas se adaptarem a isso. É o primeiro ano e ainda num ano de pandemia” (GDF Encarregado de educação a 21 de novembro de 2020). Este é um discurso que se mostra compreensivo com esta mudança de paradigma, ao mesmo tempo que realça a importância de se refletir sobre as opções curriculares e pedagógicas. É, pois, urgente esta reflexão e investigação porque nos permitiria esclarecer os equívocos nas conceções sobre o que são momentos formativos e momentos sumativos mobilizados ou não para efeitos de classificação.

Em suma, o que nos parece relevante destacar é que “os instrumentos de avaliação são o grande veículo de recolha de evidências sobre os níveis de aprendizagem em que se encontram os alunos ou os objetivos de aprendizagem por eles atingidos” (Cosme et al., 2020). Assim, importa discutir sobre os propósitos da avaliação, como e quando recolhemos essas evidências (Neves & Ferreira, 2015).

### **Motivação, implicação dos alunos**

O envolvimento e motivação dos alunos tem sido apontado como uma das grandes vantagens da AFC, por permitir uma maior participação dos alunos na vida das escolas. A



mudança a que temos assistido ao nível da organização curricular e pedagógica tem impactado com o envolvimento dos alunos nas dinâmicas da escola e nos processos de aprendizagem e, a par do que se compreendeu no Estudo A, a análise dos dados das escolas do Estudo B demonstra que, na perceção dos atores educativos em todos os anos da AFC, os alunos estão mais motivados. Assim, percebemos que as mudanças que ocorrem nas escolas ao nível dos processos de planificação e de avaliação exigem - mas também podem apresentar efeitos muito positivos - tanto ao nível da motivação e implicação dos alunos nos processos de ensino-aprendizagem-avaliação, como ao nível da indisciplina – que discutiremos na próxima seção. Neste sentido, questionámos as escolas sobre os níveis de motivação e indisciplina dos alunos, em que pedimos que avaliassem, numa escala de 1 a 5, o nível de motivação e implicação dos alunos, em que 1 significava que a motivação e implicação dos alunos tinha piorado e 5 tinha melhorado.

Constata-se, assim, que à medida que se assiste a uma progressão no ciclo, a percentagem de escolas que aponta para uma manutenção ao nível da motivação e implicação dos alunos aumenta, mas nunca excedem um terço do total das respostas.

## Indisciplina

Da mesma forma que procuramos perceber se as práticas introduzidas por via da AFC tiveram impacto ao nível da motivação e implicação dos alunos, também questionamos as escolas e os professores sobre alterações sentidas ao nível da indisciplina. Ao analisarmos os dados desta questão que tinham o mesmo formato do que a anterior, isto é, a partir de uma Escala Likert em que o nível 1 significava que a indisciplina havia piorado e o nível 5 que tinha melhorado, percebemos que com a AFC, de um modo geral, os níveis de indisciplina diminuíram.

Novamente, as respostas das direções e das coordenações mostram-se mais otimista do que as dos professores. Contudo, é possível concluir que os níveis de indisciplina e motivação e implicação dos alunos apresentam uma tendência positiva com a AFC. Paralelamente, os dados também deixam claro que à medida que os alunos estão mais motivados são menos indisciplinados, existindo uma relação de proporcionalidade inversa nestas duas variáveis.

A partir das recomendações dos novos documentos curriculares, em vigor em Portugal, torna-se clara a necessidade de outras práticas e outro entendimento ao nível da planificação, gestão do currículo e avaliação, onde se espera que o aluno assuma um novo papel nas escolas. Neste sentido, consideramos importante questionar os diferentes atores locais sobre os níveis

e formas de participação dos alunos. A análise das respostas permitiu-nos perceber que os sujeitos inquiridos concordam que os alunos hoje estão mais envolvidos com as atividades da escola, o que se constitui como uma condição importante para o desenvolvimento das competências do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*.

---

## IMPACTO DA AFC

---

Ao longo das últimas páginas, apresentamos a análise das respostas obtidas junto das escolas que integram o Estudo A e o Estudo B e que, ao longo dos dois últimos anos letivos, nos permitiram recolher dados sobre a implementação da AFC nas suas estruturas e dinâmicas organizacionais. Os 3 eixos (eixo 1 – o reconhecimento da capacidade de agência e de decisão curricular e pedagógica às escolas e aos professores; eixo 2 – a reconfiguração da profissionalidade docente e o reconhecimento do primado do aluno; e eixo 3 – a gestão de um currículo pensado de forma a desenvolver competências) que dão forma a este Estudo avaliativo permitiram-nos, a partir da intencionalidade metodológica que o sustenta, organizar os dados para tentar responder à forma como a AFC impactou nas opções e decisões curriculares e pedagógicas das escolas e dos professores. Relembramos que a nossa análise começou por perceber as dinâmicas associadas aos processos de monitorização da AFC, bem como aos desafios que se colocam a estas escolas ao nível da inovação e da flexibilização. Seguiu-se a reflexão sobre o conjunto de opções e dinâmicas pedagógicas que nos possam permitir perceber que a AFC tem permitido e potenciado o processo de configuração da profissionalidade docente. Estes dois eixos informam o debate sobre a construção de um currículo pensado de forma a desenvolver competências, e em que se destaca a importância da participação no aluno nas dinâmicas das escolas, na sua motivação para a aprendizagem. Finalmente, foi a discussão em torno dos documentos orientadores da planificação e dos procedimentos de recolha de evidências que nos permite analisar o desenvolvimento de competências, numa lógica mais prática.

Dois anos depois da generalização da Autonomia e de Flexibilidade Curricular para umas escolas, ou três anos letivos de práticas e decisões mais autónomas e flexíveis para outras, permite-nos apresentar, com o Estudo realizado, uma análise que incide sobre as perspetivas dos seus autores (direções e coordenações em 2018/2019 e direções e coordenações e professores em 2019/2020) ao nível dos pontos fortes, pontos fracos, ameaças e oportunidades da Autonomia e Flexibilidade Curricular. É o resultado dessa análise que se passa, agora, a apresentar.

## Pontos Fortes

A perceção dos pontos fortes da AFC, por parte dos respondentes, dos dois Estudos, ao questionário, permitiu contabilizar e identificar – a partir de um conjunto de afirmações – duas grandes categorias:

- (i) gestão curricular e pedagógica para a inovação;
- (ii) reorganização curricular que permita a aquisição de aprendizagens significativas e o desenvolvimento de competências.

De um ano para o outro, as percentagens não apresentam alterações significativas. Importa acrescentar que, ao nível da gestão curricular e pedagógica, incluímos os discursos referentes às mudanças das práticas com soluções curriculares inovadoras, que implicaram a existência do trabalho colaborativo, com particular incidência na articulação curricular. Estas opções apenas foram possíveis devido à gestão curricular e pedagógica que, por sua vez, pode potenciar a reflexão sobre o lugar dos instrumentos de avaliação – numa lógica de que ensinar, aprender e avaliar são ações indissociáveis. Por sua vez, ao nível do desenho de uma oferta educativa que permita a aquisição de aprendizagens significativas e o desenvolvimento de competências, incluem-se subcategorias orientadas para o envolvimento da comunidade e a mudança de paradigma para um ensino centrado no aluno. A este nível é interessante perceber que o desenvolvimento das áreas de competência do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* tem permitido às escolas encontrar uma “maior tolerância a opiniões e pontos de vista diferentes”, uma maior “responsabilidade e autonomia dos alunos”, bem como o aumento do “trabalho autónomo e conhecimentos transversais” onde “todos aprendem com todos e os alunos estão mais motivados e críticos”, e onde a sala de aula é um espaço aberto ao mundo, tornando-se “um verdadeiro laboratório de preparação para a vida em sociedade”, promovendo “um melhor serviço de educação e formação, rompendo com os estereótipos existentes” e identificando “questões cívicas a trabalhar com os alunos”.

## Pontos Fracos

A perceção dos pontos fracos da AFC, na perspetiva dos inquiridos, exprimiu-se através de um novo conjunto de categorias que podem ser organizadas em função de três grandes dimensões, sendo elas de natureza:

- i) da gestão administrativa da vida das escolas, onde se analisam as dificuldades sentidas na gestão de tempos comuns para o trabalho colaborativo que incluem, de forma consensual, a “dificuldade na articulação dos horários e a não atribuição às escolas de crédito horário para a concretização dos projetos”, mas também os desafios associados às “transformações empreendidas ao nível da gramática de ensino e da organização do trabalho docente e discente”, o “esforço significativo de sincronização entre os professores”, a “dispersão dos professores por unidades orgânicas diferenciadas” e a “dificuldade de articulação entre diversas disciplinas, nomeadamente ao nível do ensino secundário”;
- ii) das ameaças externas ao exercício da docência contemplam a falta de recursos materiais que se caracterizam, em muitos casos, por serem obsoletos, a falta de recursos físicos que não permitem a reconfiguração de novos espaços ou o desdobramento dos grupos turmas, e a falta de recursos humanos que, muito frequentemente, colocam em causa a oferta de um serviço educativo efetivo. Por sua vez, os Programas extensos que hoje ainda orientam a vida das escolas e a existência de uma avaliação externa relacionada com a utilização dos exames nacionais como prova de ingresso no ensino superior impactam e pressionam as práticas pedagógicas. Por outro lado, o aumento da burocracia, que nas suas palavras lhes é exigida, assume uma importância acrescida, pois acaba por ser o fator com maior expressão (48,5%). Na centralidade das decisões da Tutela, há quem refira que a Cidadania e Desenvolvimento não deveria ser uma disciplina autónoma, ainda que não justifique a sua afirmação.
- iii) da gestão do processo de ensino-aprendizagem contempla os discursos, tanto nas escolas do Estudo A como nas escolas do Estudo B, sobre a desmotivação e resistência dos professores à mudança, associada à necessidade de formação e informação, ao excesso de alunos por turma e de turmas por professor, bem como a importância acrescida aos exames nacionais. Nota-se, entre o ano letivo de 2018/2019 e o ano letivo de 2019/2020, que as necessidades de formação parecem ter sido respondidas, dada a diferença percentual entre os dois anos letivos. Destacam-se discursos sobre “a recusa de alguns professores em utilizar novas metodologias”, bem como a resistência de outros “professores e de alunos para mudarem práticas/ metodologias.

## Oportunidades

A análise das **oportunidades** da Autonomia e de Flexibilidade Curricular, em coerência com o que preconiza o Decreto-Lei n.º 54/2018 e o Decreto-Lei n.º 55/2018, fez surgir dois conceitos que hoje postulam a vida as escolas: inclusão e sucesso. Os discursos dos sujeitos foram organizados, tendo em conta duas categorias:

- (i) profissionalidade docente contempla diversas alterações, nomeadamente ao nível da mudança nas práticas pedagógicas, onde se destacam, nas escolas do Estudo A, discursos que afirmam uma “maior flexibilidade na gestão do currículo”, a “existência de práticas pedagógicas mais ativas e flexíveis”, uma “maior articulação entre os conteúdos das disciplinas” e uma “maior flexibilidade avaliativa e maior colaboração”. Destaca-se também, nesta categoria, a preocupação com a gestão e organização da sala de aula para “a criação de ambientes educativos nos quais exista interação entre alunos, alunos e professor, nem que seja necessário (des)arrumar a sala de aula tradicional”, a “diversidade de atividades e elaboração de materiais” e que se traduz numa “mudança de paradigma da escola” por via de uma “verdadeira revolução no ensino em Portugal”. Na mesma linha, nas escolas do Estudo B, incluem-se discursos que remetem para uma “escola mais criativa”, a “proliferação de ideias inovadoras”, a “implementação de metodologias ativas e inovadoras”, a mudança de paradigma” e que permitem “transformar a escola” e “ensinar de forma diferente”.
- (ii) mudança de paradigma da escola. Onde se destacam a “autonomia na gestão do currículo” e o “potenciar do autoconhecimento da Escola, a reflexão e planificação adequada ao território educativo e comunidade”, o que possibilita a “criação de respostas diferenciadas a necessidades de aprendizagem específicas” e permite “desenvolver aprendizagens mais significativas e contextualizadas por parte dos alunos”. Relevam o já citado envolvimento da comunidade, bem como o “apoio incondicional das equipas de acompanhamento e monitorização e a proximidade entre as políticas públicas adotadas e o conhecimento científico produzido no âmbito da educação”, bem como a “disponibilidade das equipas regionais e do Sr. Secretário de Estado para irem às escolas”. Paralelamente, e numa leitura muito coerente, as escolas do Estudo B referem que a AFC se tem constituído como uma oportunidade para

promover a mudança de paradigma ao nível da alteração do modelo de educação escolar, através de uma oferta educativa que promove: (i) aprendizagens culturalmente mais significativas e que se poderão traduzir em maiores índices de sucesso e de mais inclusão, onde a Escola é um “espaço de criação de conhecimento”; (ii) o desenvolvimento de novas competências, que perde expressividade ao longo dos dois anos, nomeadamente da autonomia. Paralelamente, a AFC tem possibilitado um maior envolvimento da comunidade, através do “alargamento de projetos e parceiros” e ao “trabalho centrado em equipas pedagógicas”.

## Ameaças

As ameaças enumeradas na AFC estão intimamente relacionadas com os pontos fracos elencados anteriormente. Assim, entende-se que o trabalho docente e a gestão curricular e pedagógica da vida das escolas surgem como as categorias mais enumeradas pelos sujeitos. Por sua vez, também surgiram respostas referentes à categoria dos fatores externos ao exercício da docência. Destaca-se, também, que de um ano letivo para o seguinte os fatores externos à docência perdem drasticamente importância, o que pode ser sinónimo de um processo de maior apropriação, por parte das escolas, das opções de gestão curricular e pedagógica

A categoria do **trabalho docente** inclui respostas, das escolas dos Estudos A e B, sobre a desmotivação e resistência dos professores aos processos de mudança, subcategoria com maior destaque e que inclui a “resistência ao trabalho em equipa e pouca valorização do trabalho de articulação”, bem como a “falta de motivação para a aplicação de metodologias mais ativas”. A esta junta-se a idade média do corpo docente e a instabilidade a que estes estão sujeitos e onde se destaca a “mudança de corpo docente, mudança da Direção”, situação essa que os Encarregados de Educação também destacam quando referem que “nem o corpo docente tem tido estabilidade. Isso é mau para os professores. É mau para as crianças. Trocar com os professores todos os anos e até durante do ano” (Grupo de discussão focal com EE).

Paralelamente, também surgem vários discursos que mencionam o “cansaço dos docentes relativamente à desvalorização de que são alvo por parte da sociedade, dos pais, do poder político”, o “envelhecimento do corpo docente” e o “descontentamento e instabilidade da classe docente”. O excesso de burocracia também é apontado como uma ameaça, assim como o elevado número de alunos por turma e de turmas por professor, o que pode contribuir

para o despersonalizar da intervenção docente, como também referem os encarregados de educação ouvidos.

Na categoria da **gestão curricular e pedagógica**, enumeramos três grandes subcategorias:

- (i) a gestão dos horários,
- (ii) a falta de espaços físicos e tecnológicos,
- (iii) a gestão do currículo.

### Síntese da análise SWOT

O esquema que se segue é representativo e sintetiza a análise SWOT construída com base nas respostas dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas que constituem este Estudo Avaliativo. A este nível não se encontram diferenças entre as escolas do Estudo A e as escolas do Estudo B, pois a este nível também as Equipas Regionais destacam que o ano de entrada na flexibilidade curricular não parece ter uma relação direta com o desenvolvimento e organização das escolas.

Tal como referido anteriormente, destacam-se nos **pontos fortes** a gestão curricular e pedagógica promotora de inovação e o desenho de uma oferta educativa. A este nível, destaca-se um conjunto diversificado de estratégias pedagógicas que privilegiam o trabalho colaborativo e a articulação curricular e onde o envolvimento da comunidade educativa começa a ser uma regularidade na vida da escola.

Ao nível dos **pontos fracos**, surge a gestão administrativa, com particular incidência na gestão de horários comuns para o trabalho colaborativo entre docentes e para o qual o crédito horário<sup>9</sup> tem sido a melhor solução, bem como fatores externos ao exercício da docência, como por exemplo, os exames nacionais do ensino secundário como prova de acesso ao Ensino Superior e a continuidade de um currículo extenso.

As **oportunidades** que a AFC tem proporcionado às escolas estão relacionadas com a revitalização da profissionalidade docente, à qual se associa uma mudança de paradigma no entendimento do que é ser Escola e ser professor hoje. Encontramos assim discursos orientados

---

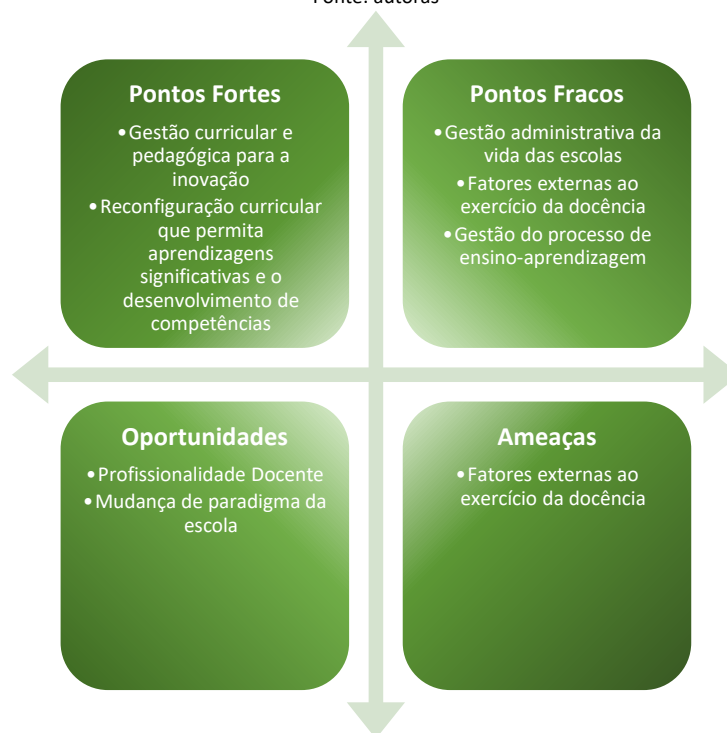
<sup>9</sup> Despacho Normativo n.º 10-B/2018 define que o crédito horário constitui um conjunto de horas atribuído a cada escola, que acresce ao total da carga horária prevista nas matrizes curriculares, tendo por finalidade o reforço, recuperação ou aprofundamento das aprendizagens dos alunos, bem como o exercício de funções de âmbito organizacional.



para um ensino voltado para o desenvolvimento das competências e orientado para o aluno e para as suas especificidades, com um especial destaque para a abertura das escolas às comunidades.

As **ameaças** assinaladas pelos respondentes, incidem na existência de uma classe docente envelhecida, na manutenção da burocratização administrativa das orientações ao invés de uma reflexão pedagógica dos processos, bem como as ameaças associadas à difícil gestão curricular e pedagógica que afeta, e é afetada, pelos recursos humanos, físicos e materiais. No entanto, consideramos que estas “ameaças” são mais resultantes de fatores internos às dinâmicas, quer das próprias escolas quer da natureza da ação dos professores, e em nosso entender poderiam ser entendidas como pontos fracos. Neste sentido, apenas destacamos o referido nos fatores externos ao exercício da docência, nomeadamente, as constantes alterações políticas educativas, o peso da avaliação externa, bem como a obesidade do currículo.

Esquema 92: Análise SWOT da AFC  
Fonte: autoras



---

## FORMAÇÃO

---

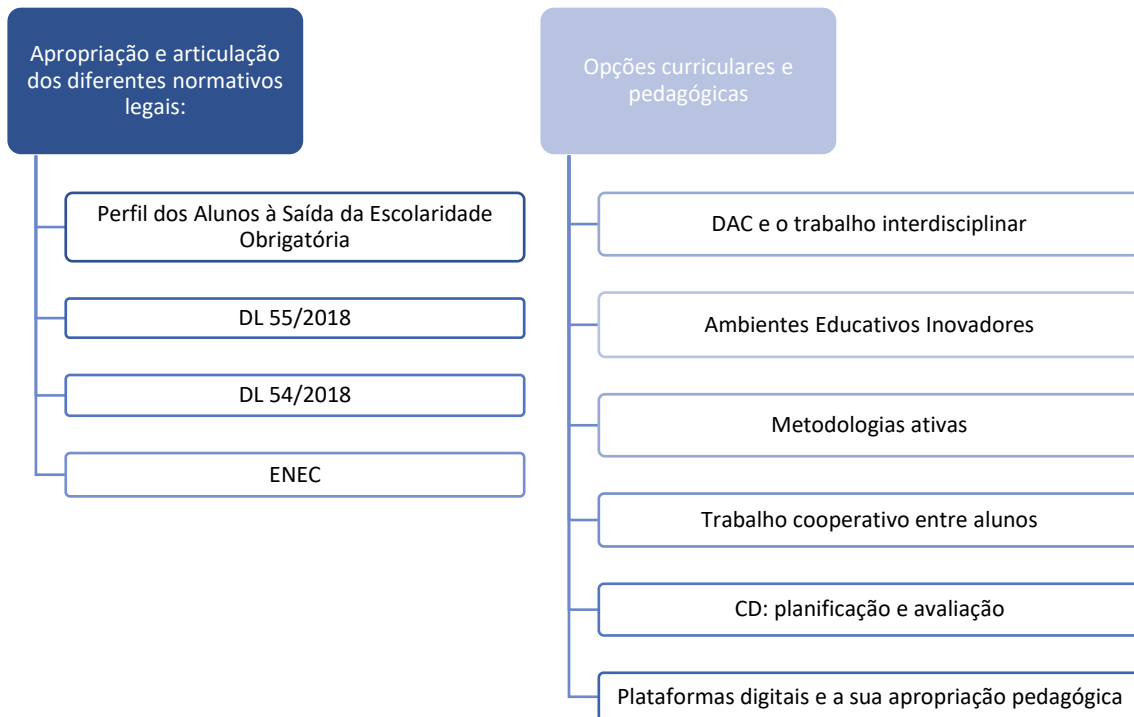
A Autonomia e Flexibilidade Curricular, enquanto processo de reconfiguração curricular, e processo promotor de mudança pedagógica, foi e continua a ser acompanhada pelo forte investimento ao nível da formação e capacitação das escolas, das suas lideranças e dos professores. Esta formação, realizada em contexto, foi condição “entendida como necessária ao desenvolvimento de um processo de compreensão e atuação integrada, com vista a dinamizar, de forma heurística/reflexiva, uma aproximação à realidade/significatividade da problemática que os atuais referenciais curriculares encerram” (Viana, 2019, p. 124).

Num movimento único, tal como unidade dialógica, os Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE) reorganizaram-se para servir e ser parte importante na difusão dos princípios da Autonomia e Flexibilidade Curricular, como referem os mesmos nos dois grupos de discussão focal. Assim, quando analisamos as respostas das direções e das coordenações das escolas que compõem este Estudo Avaliativo, percebemos que a tendência se manteve ao longo dos dois últimos anos letivos. Os sujeitos que compõem estas escolas participaram, maioritariamente, em ações promovidas pelos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, pelos CFAE e pela DGE/ME.

Apresentamos um esquema que nos permite organizar os temas que os diferentes atores locais destacam por cada uma das dimensões. Contudo, importa destacar que estas duas dimensões não podem ser discutidas de forma separada ou isolada. É um momento que

“parece exprimir um outro modo de conceber a relação entre o ministério da educação e as escolas, no momento em que deixa de prescrever respostas universais a aplicar localmente, em vez disso, definir possibilidades de ação que compete a cada escola operacionalizar, de acordo com as particularidades dos seus alunos, do seu corpo docente, dos seus gestores e dos recursos que dispõe ou pode vir a mobilizar” (Trindade, 2018, p. 15).

Esquema 10: Participação em ações de formação no ano letivo de 2018/2019



---

## CONCLUSÕES

---

“Estamos agora a participar em um momento de avaliação e eu confesso que eu até tenho referido que os estudos que têm saído sobre o projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, que tem uma equipa de acompanhamento da implementação, porque penso que é importante as pessoas perceberem que as políticas são implementadas, mas também são acompanhadas e avaliadas” (Representante da AFC nos CFAEs – Grupo de discussão focalizada realizado a 11 de novembro de 2020).

A Autonomia e Flexibilidade Curricular tem procurado, desde o seu início, dar resposta aos desafios mais complexos do nosso sistema educativo: o sucesso, a inclusão e a cidadania (Costa, 2019). Mas esta é uma discussão que nos obriga a compreender o lugar do currículo nas escolas e as diferentes formas como os professores se podem apropriar das diferentes orientações nacionais e locais; para este processo as Equipas Regionais referiram ter tido um papel decisivo. Concordamos com Carlinda Leite quando esta defende que as decisões políticas devem permitir a reconfiguração e a recontextualização do currículo nacional prescrito a nível local, reconhecendo a **capacidade de agência e de decisão curricular às escolas e aos professores** (Leite, 2019) – eixo 1 em análise. A este nível destaca-se um aumento do trabalho colaborativo entre docentes e em que as equipas educativas surgem, como referido em todos os grupos de discussão focal, como uma das bandeiras da AFC, onde se destacam a oportunidade para a partilha, a criação de projetos curricularmente significativos e a reflexão sobre as estratégias pedagógicas mais pertinentes (Costa, 2019; Morgado & Silva, 2019).

As principais conclusões deste eixo inserem-se na importância dos processos de monitorização, responsabilidade de uma equipa multidisciplinar, e não de apenas um elemento. A este nível pudemos perceber que o processo de desenvolvimento e aprofundamento destas escolas, a partir da autoavaliação, está profundamente articulado com os princípios da Autonomia e Flexibilidade Curricular e com os da construção de uma Escola assente nos princípios da inclusão e da equidade. Assim, concluímos que não se assiste a diferenças quando comparamos estes dois grupos de escolas, pois as suas preocupações, dificuldades e alterações são as mesmas.

A análise do eixo 2 – **reconfiguração da profissionalidade docente e o reconhecimento do primado do aluno** – permitiu perceber a diversidade de opções curriculares assumidas ao

longo dos dois últimos anos letivos, bem como as dinâmicas pedagógicas implantadas que assumem diferentes prioridades, tendo em conta o ano em análise. O aluno e o seu papel na Escola surgem como uma das grandes alterações que este processo de reconfiguração curricular traz à vida das escolas, corporificado a partir dos relatos sobre a preocupação com o desenvolvimento de aprendizagens culturalmente significativas, bem como do envolvimento e participação dos alunos na vida da Escola. De uma forma geral, assiste-se a uma concordância entre as opções curriculares mencionadas pelas direções e pelos professores das escolas do Estudo A, situação essa que não se verifica quando confrontamos estas duas visões nas escolas do Estudo B. Quando nos debruçamos sobre as dinâmicas pedagógicas, percebemos que estas incidiram em trabalhos de natureza cooperativa, numa lógica interdisciplinar e de articulação, sendo esta uma das opções que mais tem contribuído para a inclusão, pois o trabalho em par pedagógico pelos professores - ao aumentar as possibilidades de diferenciação pedagógica e ao diversificar as redes de relação entre alunos e professores - possibilita a construção de aprendizagens culturalmente significativas. É a este nível que se assiste a uma grande aposta na diversificação das respostas, que se aprofunda à medida que o ciclo avança e que pode ser interpretada como fruto de um processo de apropriação dos princípios da AFC nestas escolas, onde o trabalho cooperativo entre docentes e alunos surge como um pressuposto para o desenvolvimento de outros modos de construção de aulas, enquanto oportunidade para o envolvimento dos alunos, para a realização de aprendizagens culturalmente significativas – o que exige uma gestão integrada do conhecimento. Quando analisamos os dados das duas amostras – Estudo A e Estudo B – percebemos que as escolas não assumem opções muito diferentes, continuando a não se encontrar um grau de coerência entre as perspetivas das direções e das coordenações e dos professores das escolas do Estudo B.

Quando nos debruçamos sobre a organização e avaliação da componente de Cidadania e Desenvolvimento, concluímos que um dos maiores constrangimentos ao funcionamento da Cidadania e Desenvolvimento é o facto de muitos professores referirem não estar à vontade para abordar alguns dos temas desta oferta curricular, pela exigência de conhecimentos que o tratamento dos mesmos implica. Paralelamente, a operacionalização desta tem ficado a cargo de um único docente, o que, por si só, poderá ser um constrangimento ao nível da articulação que o trabalho de projeto implica. Salientamos apenas que as equipas educativas poderiam ser uma das respostas para a articulação e gestão desta oferta curricular nos diferentes ciclos e anos de escolaridade. Desta forma, o trabalho cooperativo poderia assumir um papel importante na construção de aprendizagens culturalmente significativas, contemplando o desenvolvimento das Aprendizagens Essenciais e das áreas de competências do *Perfil dos Alunos à Saída da*

*Escolaridade Obrigatória*, através das vivências e experiências, articuladas com a cultura de escola, que se quer democrática e orientada para os direitos humanos.

A noção de aprendizagem culturalmente significativa visa valorizar o facto de, na Escola, as aprendizagens só poderem ser significativas enquanto aprendizagens culturais. Isto significa que a atividade cognitiva e as interações sociais que os alunos protagonizam para aprender implica sempre a mobilização e utilização de procedimentos culturalmente validados no âmbito de um processo de produção e partilha cultural, autêntico e plausível. Esta é uma perspetiva que se distancia das abordagens de natureza “psicologizante” que tendem a entender as aprendizagens como resultado de dinâmicas intrapsicológicas. (Trindade, 2021)

Assim, destaca-se e reforça-se a importância das redes e das parcerias com a comunidade que permitem esbater os muros da sala de aula, estreitar os laços com a comunidade, dar sentido às aprendizagens curriculares e potenciar o conhecimento local.

A reflexão em torno dos desafios e oportunidades da AFC ao nível da colaboração docente demonstra que não se assiste a alterações substanciais entre as escolas do Estudo A e as escolas do Estudo B, o que pode ser um indicador muito positivo – uma vez que a assunção dos pressupostos da AFC pode estar mais relacionada com a sua apropriação, do que propriamente com o tempo de implementação. Assim, os principais desafios que as escolas encontram relacionam-se com a resistência à mudança, a gestão dos horários, a extensão dos Programas, o aumento da burocracia e a falta de recursos. Por outro lado, as grandes oportunidades enunciadas são a articulação curricular, a partilha de boas práticas, a diversificação de estratégias e o envolvimento dos alunos.

São os “desafios, as exigências, as dificuldades, os equívocos e os riscos relacionados com projetos de transformação curricular e pedagógica que, dada a natureza e os objetivos dos mesmos, exijam que os professores se assumam mais como decisores do que como consumidores curriculares” (Trindade, 2018, p.6), e é a partir da discussão e análise construída nos dois eixos anteriores que se integra a reflexão em torno do terceiro eixo – a **gestão de um currículo pensado de forma a desenvolver competências**. A este nível, o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* e as Aprendizagens Essenciais assumem lugares de destaque no processo de planificação das escolas e dos professores. Sendo as Aprendizagens Essenciais os documentos que “enunciam aquilo que todos os alunos do país adquirem em termos de conhecimentos indispensáveis dando sentido à terminologia de currículo” (Morais, 2019, p. 103), que não podem ser confundidas com “aprendizagens mínimas, mas sim transversais às diferentes aprendizagens dos alunos” (Morais, 2019, p. 103), são elas que sustentam a ação do

professor na definição das estratégias de ensino que possibilitam o desenvolvimento das dez áreas de competências do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. E, neste diálogo entre documentos e ações pedagógicas, abre-se o caminho para a inclusão, onde o currículo “valoriza os saberes prévios e as experiências dos alunos influencia positivamente a aprendizagem, no sentido de elevar e o autoconceito e a autoimagem dos estudantes, considerando-os como agentes ativos e participativos no processo de (re)construção do conhecimento” (Morgado & Silva, 2019, p. 130).

Paralelamente, parece-nos importante realçar o facto de os DAC e do trabalho interdisciplinar ser uma área muito valorizada pelas direções e das coordenações, assumindo um papel preponderante ao nível das opções curriculares, enquanto os professores relevam as metodologias ativas e inovadoras, resposta essa que nos obriga a questionar: *sendo estes os responsáveis pelas decisões pedagógicas, não deveriam estar as metodologias, então, mais assumidas no contexto da sala de aula?* As escolas também destacam as plataformas digitais e a utilização das tecnologias a favor da aprendizagem, e a este nível importa realçar que a substituição instrumental dos recursos em papel por recursos digitais, por si só, não pode ser suficiente. Independentemente da plataforma ou do recurso, **é a intencionalidade docente que permite a mudança de paradigma na forma como cada um entende o ato pedagógico. Da mesma forma, não se pode discutir a avaliação ou a diferenciação pedagógica de forma desarticulada com os processos de ensino e de aprendizagem.**

Ao nível da avaliação das aprendizagens, percebemos que podemos estar a assistir a um processo de mudança ao nível da avaliação, pois observa-se uma diversificação dos instrumentos de avaliação que, de certa forma, exige uma reconfiguração das práticas pedagógicas, como referem quer os Diretores dos CFAE, quer os representantes da AFC. Esta prática permite-nos, como já se referiu, acompanhar um processo de recolha de evidências das aprendizagens, que tende a olhar o aluno como um ser holístico e em que as informações de um único instrumento de avaliação se mostram incapazes de descrever e apoiar a reflexão daquilo que o aluno sabe e é capaz de demonstrar, num determinado momento. Assim, importa continuar a refletir e a discutir sobre os propósitos, a intenção da avaliação, como e quando recolhemos essas evidências. Estes processos, descritos e analisados nos 3 eixos, parecem contribuir para um maior envolvimento dos alunos, que é coerente com a diminuição dos níveis de indisciplina.

Assim, se quisermos avaliar o impacto da AFC na vida das escolas, não podemos desconsiderar o facto das escolas, quer do Estudo A, quer do Estudo B, destacarem que esta tem

possibilitado uma gestão curricular e pedagógica promotora de inovação e o desenho de uma reconfiguração curricular assente num conjunto diversificado de estratégias pedagógicas que privilegiam o trabalho colaborativo, a articulação curricular e o envolvimento da comunidade. É neste sentido que se encontram escolas preocupadas com o desenvolvimento de competências e orientado para o aluno e para as suas especificidades. Por sua vez, os maiores desafios que se colocam prendem-se com fatores associados à gestão administrativa, com particular incidência na gestão de horários comuns para o trabalho colaborativo entre docentes e para o qual o crédito horário tem sido a melhor solução, bem como fatores externos ao exercício da docência, como, por exemplo, a falta de recursos humanos, os exames nacionais do ensino secundário como prova de acesso ao Ensino Superior e a permanência de um currículo extenso.

Destaca-se, também, ao nível da formação de professores, condição de sucesso para AFC, o facto de se continuarem a valorizar os momentos de partilha e divulgação de boas práticas, bem como ações de formação específicas para as lideranças intermédias ou no âmbito da didática das diferentes disciplinas, como nos refere e recomenda a investigadora Isabel Viana (2019, p. 124), por “promover a construção de confiança emancipadora na significatividade dos saberes a desenvolver, porque estruturada num trabalho conjunto de reflexão”.

Percebemos, assim, que os desafios e as respostas encontradas por estas escolas expressa a urgência da construção de condições efetivas de inclusão, pois a “inclusão ou exclusão é da responsabilidade de todos os membros da comunidade educativa e por isso reforça-se a pertinência de uma ação conjunta que garanta o acesso de todos à Escola, ao conhecimento e ao desenvolvimento de competências que possibilitem responder aos desafios inesperados da sociedade (Ferreira, Lima & Cosme, *in press*), como também salienta um encarregado de educação e o Presidente da CONFAP quando refere que “não é possível incluir afastando as famílias e as famílias que mais precisam de inclusão são afastadas. E, portanto, não há inclusão se elas não sentirem a importância dada para a sua saúde mental psicológica, social, econômica”.

Se é da construção de uma Escola democrática que falamos, podemos perceber que, apesar de todos os constrangimentos, os exemplos que aqui se ilustram e retratam são a prova de que, apesar das dificuldades, as escolas têm repensado o currículo, de modo a chegar a todos e a cada um dos alunos que frequentam o ensino público português, através da ação concertada de todos membros da comunidade educativa.



---

## RECOMENDAÇÕES

---

Na sequência da reflexão e das conclusões do primeiro Relatório apresentado à DGE, Estudo Avaliativo do PAFC (Cosme et al., 2018), também este Relatório termina com um conjunto de recomendações propostas e focalizadas, sobretudo, nas dimensões curriculares e pedagógicas do projeto.

Assim, recomenda-se o prosseguimento de ações que permitam:

- i. Continuar a desenvolver um amplo conjunto de iniciativas sobre as estratégias e dispositivos relacionados com a organização do trabalho de aprendizagem dos alunos, já que as mudanças a promover têm a ver com a necessidade de transitarmos da discussão sobre os métodos a privilegiar para a dos ciclos didáticos a empreender, a qual permita compreender que não são os métodos e ferramentas pedagógicas, em si, que definem a natureza das ações educativas, mas as intenções que subjazem à sua utilização e o modo com se articulam entre si para gerar os resultados pretendidos;
- ii. Desenvolver o mais amplo conjunto de iniciativas sobre a interdisciplinaridade e os projetos interdisciplinares no contexto do processo de desenvolvimento da AFC, tendo em conta que se constata que estamos perante a necessidade de, por um lado, aprofundar o debate sobre a interdisciplinaridade como um debate de natureza epistemológica e, por outro, assumir uma consciência plena dos riscos que se podem correr com a criação de projetos insulares que, mantendo-se periféricos no seio das escolas, anunciam uma mudança que, de facto, nem acontece, nem é objeto de discussão e de reflexão;
- iii. Prosseguir com o conjunto de iniciativas, coordenado por especialistas na matéria, sobre as estratégias e dispositivos relacionados com a área curricular de «Cidadania e Desenvolvimento», dada a importância desta área, os desafios curriculares com que confronta as escolas e as particularidades curriculares e pedagógicas das iniciativas que aí se podem desenvolver. Trata-se de um investimento importante, tendo em conta que um número significativo de escolas se encontra a viver, neste âmbito, numa fase de descobertas e de aprendizagens;
- iv. Continuar a desenvolver o mais amplo conjunto de iniciativas, coordenado por especialistas na matéria (de que é exemplo o Projeto MAIA/DGE, coordenado pelo Professor Domingos Fernandes, sobre a relação da avaliação com o

desenvolvimento da AFC), tendo em conta que este Estudo Avaliativo mostra que há um consenso significativo em torno da necessidade de se transitar de conceções e práticas de avaliação seletiva para uma avaliação potenciadora das aprendizagens dos alunos, ainda que, do ponto de vista do processo da sua operacionalização, se constate: (i) a existência de crenças e soluções que podem pôr em causa a possibilidade de construir um modelo de avaliação das aprendizagens congruente com os pressupostos daquele projeto; e (ii) as tensões e as dúvidas acerca das possibilidades das provas de avaliação externa, tal como têm vindo a ser pensadas e realizadas, poderem ser congruentes com a complexidade dos objetivos educativos que caracterizam a AFC;

- v. Continuar a valorizar o investimento em iniciativas diversificadas de formação de professores que, constituídas como espaços de desenvolvimento profissional, poderão afirmar-se, igualmente, como espaços de produção de saberes e de reflexão sobre as iniciativas desenvolvidas. Saúda-se, neste âmbito, a decisão do Ministério da Educação de destacar um conjunto de professores que possam apoiar os Centros de Formação das Associações de Escolas (CFAEs) a delinear uma estratégia e a definir iniciativas no âmbito da formação contínua de professores, relacionadas com a AFC, e de que são bom exemplo o projeto MAIA/ DGE e o projeto SUPPORT TO ADDRESS SCHOOL FAILURE AND DROP OUT IN EDUCATIONAL AREAS OF PRIORITY INTERVENTION (TEIP) IN PORTUGAL - Comunidades de Aprendizagem / INCLUD-ED / DGE /CREA;
- vi. Prosseguir com a identificação e promoção de encontros de divulgação de boas práticas (presencias ou digitais), relacionadas com todo o conjunto de recomendações produzidas até este momento, para a importância estratégica e o impacto que pode ter a criação de redes de escolas onde se possam partilhar experiências, soluções, questões e recursos, capazes de contribuir para o desenvolvimento de iniciativas relacionadas com a AFC, como é o espaço digital Webinares-DGE, onde as escolas possam aceder a essas informações;
- vii. Identificação e promoção de intercâmbios e permutas de líderes pedagógicos para divulgação e experimentação de boas práticas organizacionais, relacionadas com a importância estratégica e o impacto que pode ter a criação de redes de escolas onde se possam partilhar experiências, soluções, questões e recursos, capazes de contribuir para o desenvolvimento de iniciativas relacionadas com a AFC;

- viii. Monitorizar, de forma tão sistemática quanto possível, alguns dos pontos críticos de um processo com a natureza exigente como este, nomeadamente:
- a. as estratégias de liderança e o seu impacto no empoderamento dos atores e das instituições;
  - b. as mudanças produzidas, bem como os sentidos, as potencialidades, os equívocos, as vulnerabilidades e o impacto das mesmas, no domínio das transformações a empreender ao nível da gramática de ensino e da organização do trabalho docente e discente;
  - c. as iniciativas que, tendo como referência o Decreto-Lei nº 55/2018 e o Decreto-Lei nº 54/2018, possam contribuir para o desenvolvimento de sinergias capazes de potenciar a afirmação de escolas mais inclusivas, onde se possa reforçar a importância dos processos internos de monitorização e avaliação sobre práticas pedagógicas, opções curriculares, dinâmicas e resultados académicos.

---

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

### NORMATIVOS LEGAIS

- Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril.  
Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho.  
Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho.  
Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho.  
Despacho n.º 6478/2017, de 9 de julho.  
Despacho n.º 9726/2018, de 17 de outubro.  
Despacho normativo n.º 3721/2017, de 3 de maio.  
Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86, de 14 de outubro.  
Portaria n.º 181/2019, de 11 de julho.  
Resolução do Conselho de Ministros n.º 23/2016, de 11 de abril.

### BIBLIOGRAFIA

- Baptista, I. (2005). *Dar rosto ao futuro: A educação como compromisso ético*. Porto: Profedições.
- Barroso, J. (1995). *Os liceus: Organização pedagógica e administrativa (1836-1960)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica.
- Behrens, M. A., & Rodrigues, D. G. (2014). Paradigma emergente: um novo desafio. *Pedagogia em ação*, 6(1), 51-64.
- Brophy, J. (2006). Grade repetition 6.
- Charlot, B. (2000). *Da relação com o saber: Elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Charlot, B. (2001). *Os jovens e o saber: Perspectivas mundiais*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Conselho Nacional da Educação. (2015). *Recomendação n.º 2/2015, de 23 de fevereiro*. Diário da República
- Conselho Nacional da Educação. (2016). *Estado da Educação 2016*. Lisboa: Conselho Nacional da Educação
- Conselho Nacional da Educação. (2017). *Estado da Educação 2017*. Lisboa: Conselho Nacional da Educação
- Cosme, A. (2009). *Ser professor: A ação docente como uma ação de interlocução qualificada*. Porto: LivPsic.

- Cosme, A. (2018). *Autonomia e flexibilidade curricular: Propostas e estratégias de ação*. Porto: Porto Editora.
- Cosme, A., Ferreira, D., Fernandes, J. G., & Neves, L. (2018). *Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular: Estudo avaliativo da experiência pedagógica desenvolvida em 2017/2018 ao abrigo do despacho Nº 5908 / 2017*. Lisboa: Direção-Geral da Educação.
- Cosme, A., Ferreira, D., Sousa, A., Lima, L., & Barros, M. (2020). *A avaliação das aprendizagens: Propostas e Estratégias de Ação - ensino básico e ensino secundário*. Porto: Porto Editora.
- Costa, E., & Almeida, M. (2019). *Estudo de avaliação do Projeto-Piloto de Inovação Pedagógica*.
- Costa, J. (2019). Melhores aprendizagens e sucesso escolar: Medidas de política educativa em curso. In J. C. Morgado, I. C. Viana, & J. A. Pacheco (Eds.), *Currículo, Inovação e Flexibilização*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Costa, J., & Couvaneiro, J. (2019). *Conhecimentos vs. Competências: Uma dicotomia disparada na educação*. Lisboa: Guerra e Paz.
- Fernandes, D. (2008). Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. *Estudos em avaliação educacional*, 19(41), 347 - 372.
- Fernandes, D. (2019). *Memorando 1*. Projeto de Monitorização e Investigação em Avaliação Pedagógica. Universidade de Lisboa | Instituto de Educação | Direção-Geral de Educação, Lisboa.
- Fernandes, D. (2020). *Para uma fundamentação e Melhoria das Práticas de Avaliação Pedagógica*. Projeto de Monitorização e Investigação em Avaliação Pedagógica. Universidade de Lisboa | Instituto de Educação | Direção-Geral da Educação, Lisboa.
- Fernandes, D., Pinho, I., Cabrita, I., Alves, L., Silva, J. C. e., & Duarte, P. (2015). *Redes multiplicativas e soletos: Aprendizagens matemáticas com sentido*. Paper presented at the Atas do XXVI Seminário de Investigação em Educação Matemática.
- Formosinho, J. (1987). O currículo uniforme, ponto-a-vestir de tamanho único. . In J. Formosinho (Ed.), *O Insucesso Escolar em Questão. Cadernos de Análise Social da Educação* (pp. 41-50). Braga: Universidade do Minho.
- Formosinho, J. (1991). Currículo uniforme – pronto-a-vestir de tamanho único. In F. M. e. M. F. Gonçalves (Ed.), *Currículo e Desenvolvimento Curricular* (pp. 262 - 267). Porto: Edições ASA
- Leite, C. (2019). Políticas de flexibilização do currículo nacional e sua relação com a melhoria. In J. C. Morgado, I. C. Viana, & J. A. Pacheco (Eds.), *Currículo, Inovação e Flexibilização*. Santo Tirso: De Facto Editores.

- Lima, L., & Cosme, A. (2018). Desafios da formação de professores num contexto de mudança paradigmática na Educação. *Revista Intersaberes*, 13(28), 65-76. doi:<http://dx.doi.org/10.22169/revint.v13i28.1406>
- Mariani, V., & Mateus, N. (2007). *Currículo por Competências: uma articulação entre dois olhares* (1.º ed.). São Luís: Editora Integrado.
- Martins, G. d. O., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., . . . Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação.
- Menezes, I., Brocardo, J., & Malhó, L. (2020). *Recomendação Cidadania e Educação Antirracista*. Lisboa: CNE.
- Monteiro, R., Ucha, L., Alvarez, T., Milagre, C., Neves, M. J., Silva, M., . . . Macedo, E. (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Morais, J. S. (2019). Autonomia e flexibilidade curricular: O desafio de mudança das escolas. In J. C. Morgado, I. C. Viana, & J. A. Pacheco (Eds.), *Currículo, Inovação e Flexibilização* (pp. 95-111). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Morgado, J. C., & Silva, C. (2019). Articulação curricular e inovação educativa: Caminhos para a flexibilidade e a autonomia. In J. C. Morgado, I. C. Viana, & J. A. Pacheco (Eds.), *Currículo, Inovação e Flexibilização*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Neves, A. C., & Ferreira, A. L. (2015). *Avaliar é preciso? Guia prático de avaliação para professores e formadores*. Lisboa: Guerra e Paz.
- Nóvoa, A. (1999). Os professores na virada do milênio: Do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, 11-20.
- Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (2001). *Ensinar: Agir na urgência, decidir na incerteza*. Porto Alegre: Artmed editora.
- Rodrigues, M. d. L. (2014). *40 Anos de Políticas de Educação em Portugal - construção do sistema democrático de ensino*. Coimbra: Edições Almedina.
- Roldão, M. d. C. (1999). *Gestão curricular: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Roldão, M. d. C., & Almeida, S. (Eds.). (2018). *Gestão curricular para a autonomia das escolas e dos professores*. Lisboa: Direção-Geral de Educação.
- Schön, D. A. (1997). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Ed.), *Os professores e a sua Formação* (pp. 77 - 91). Lisboa: Publicações D. Quixote.

- Shulman, L. S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. . *Educational Researcher*, 15, 4-14.
- Torres, P. L., & Behrens, M. A. (2015). Complexidade, Transdisciplinaridade e Produção de Conhecimento. In P. L. Torres (Ed.), *Produção do Conhecimento em Rede* (pp. 9-17).
- Trindade, R. (2018). Gestão autónoma e flexível do currículo: Contributo para uma reflexão. In R. T. (Coord.) (Ed.), *Autonomia, flexibilidade e gestão curricular: Relatos de práticas* (pp. 11-28). Alfragide: Leya Educação.
- Trindade, R., & Cosme, A. (2010). *Educar e Aprender na Escola - Questões, desafios e respostas pedagógicas*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manoel Leão.
- Trindade, R., & Cosme, A. (2019). *Cidadania e Desenvolvimento: Propostas e Estratégias de Ação*. Porto: Porto Editora.
- Tuckman, B. W. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- UNESCO. (2005). *Orientações para a Inclusão: Garantindo o acesso à Educação para Todos*. Retrieved from [http://redeinclusao.web.ua.pt/docstation/com\\_docstation/20/fl\\_43.pdf](http://redeinclusao.web.ua.pt/docstation/com_docstation/20/fl_43.pdf)
- UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*.
- UNESCO. (2020). *Inclusion and education: All means all*.
- Viana, I. C. (2019). Ensino transversal: O lugar da flexibilidade curricular na qualidade das aprendizagens. In J. C. Morgado, I. C. Viana, & J. A. Pacheco (Eds.), *Currículo, Inovação e Flexibilização* (pp. 113-127). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Villas Boas, B. M. d. F. (2010). *Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico*: Papyrus Editora.

# APÊNDICES



## APÊNDICE I: Legenda das Escolas respondentes do Estudo A:

1	AE Abrigada	25	AE Irmãos Passos
2	AE André Soares	26	AE João da Silva Correia
3	AE Anselmo de Andrade	27	AE João de Deus
4	AE António Sérgio	28	AE IBN Mucana
5	AE Baixa da Banheira	29	AE Lourinhã
6	AE Colmeias	30	ES Maria Amália Vaz de Carvalho
7	AE Cónego Dr. Manuel Lopes Perdigão	31	AE Marinha Grande Nascente
8	AE D. Dinis	32	AE Miranda do Douro
9	AE da Batalha	33	AE Nº 1 de Abrantes
10	AE da Bobadela	34	AE Oliveira Júnior
11	AE de Alhandra, Sobralinho e S. João dos Montes	35	AE Professor Óscar Lopes
12	AE de Arrifana	36	AE Padrão da Légua
13	AE de Caneças	37	AE Paredes
14	AE de Nelas	38	AE Portel
15	AE de Ourém	39	AE Póvoa de Santa Iria
16	AE de Paço de Arcos	40	AE Santa Bárbara
17	AE de Paredes de Coura	41	AE Santo André
18	AE de Sines	42	AE São Bruno
19	AE do Monte da Caparica	43	AE Sátão
20	AE Emídio Navarro	44	AE Senhora da Hora
21	AE Fernão Mendes Pinto	45	AE Vendas Novas
22	AE Ferreira de Castro	46	AE Virgínia Moura
23	AE Francisco de Holanda	47	AE Pinhal de frades
24	AE Gardunha e Xisto	48	ES Pedro Alexandrino

## APÊNDICE II: Legenda das Escolas respondentes do Estudo B:

1	AE A Lã e a Neve	50	AE de Cister - Alcobaça
2	AE Alcaides de Faia	51	AE de Condeixa-a-Nova
3	AE Alfredo da Silva	52	AE de Eiriz
4	AE Álvaro Coutinho - O Magriço, Penedono	53	AE de Ermesinde
5	AE Amadeo de Souza-Cardoso	54	AE de Figueira de Castelo Rodrigo
6	AE António Feijó	55	AE de Fornos de Algodres
7	AE Aquilino Ribeiro	56	AE de Frazão, Paços de Ferreira
8	AE Arqueólogo Mário Cardoso	57	AE de Freixo
9	AE Camilo Castelo Branco	58	AE de Gavião
10	AE Coelho e Castro	59	AE de Golegã, Azinhaga e Pombalinho
11	AE Couto Mineiro Pejão	60	AE de Gondifelos
12	AE Cristelo	61	AE de Idães
13	AE D. Afonso Henriques	62	AE de Mafra
14	AE D. Afonso III	63	AE de Marinhas
15	AE D. Dinis, Loulé	64	AE de Marvão
16	AE D. João II	65	AE de Maximinos
17	AE D. João V	66	AE de Melgaço
18	AE D. Manuel de Faria e Sousa	67	AE de Mem Martins
19	AE D. Pedro IV, Vila do Conde	68	AE de Mértola
20	AE da Abelheira	69	AE de Moimenta da Beira
21	AE da Benedita	70	AE de Monchique
22	AE da Boa Água	71	AE de Montemor-o-Velho
23	AE da Ericeira	72	AE de Mortágua
24	AE da Lousã	73	AE de Nisa
25	AE da Sé	74	AE de Oliveira do Bairro
26	AE da Venda do Pinheiro	75	AE de Padre Benjamim Salgado
27	AE Damião de Goes	76	AE de Palmela
28	AE de Águeda Sul	77	AE de Pardilhó
29	AE de Airães	78	AE de Pedrógão Grande
30	AE de Alapraia	79	AE de Penacova
31	AE de Alcoutim	80	AE de Penalva do Castelo
32	AE de Alfândega da Fé	81	AE de Perafita
33	AE de Almancil	82	AE de Pevidém
34	AE de Alvaiázere	83	AE de Pinheiro
35	AE de Alvide	84	AE de Pombal
36	AE de Ansião	85	AE de Rates
37	AE de Arcozelo	86	AE de Real
38	AE de Arronches	87	AE de Ribeira de Pena
39	AE de Arruda dos Vinhos	88	AE de Ribeirão
40	AE de Avis	89	AE de Saboia
41	AE de Azeitão	90	AE de Sande
42	AE de Barrancos	91	AE de Santa Cruz da Tarpa
43	AE de Benavente	92	AE de Santa Iria de Azóia
44	AE de Búzio	93	AE de São João da Talha
45	AE de Carrazeda de Ansiães	94	AE de São João do Estoril
46	AE de Carregal do Sal	95	AE de São Lourenço - Valongo
47	AE de Casquilhos	96	AE de São Martinho
48	AE de Castelo de Vide	97	AE de São Martinho do Porto
49	AE de Celorico de Basto	98	AE de Sever do Vouga

99	AE de Silves Sul	147	AE José Sanches e São Vicente da Beira
100	AE de Sousel	148	AE Júlio Dinis
101	AE de Souselo	149	AE Lapiás
102	AE de Tábua	150	AE Latino Coelho, Lamego
103	AE de Tondela Tomaz Ribeiro	151	AE Lima de Freitas
104	AE de Vale D'Este, Barcelos	152	AE Manoel de Oliveira
105	AE de Vila Boim	153	AE Marcelino Mesquita do Cartaxo
106	AE de Vila de Rei	154	AE Matilde Rosa Araújo
107	AE de Vila Nova de Paiva	155	AE Miguel Torga
108	AE de Vila Real de Santo António	156	AE Moinhos da Arroja
109	AE de Vila Velha de Ródão	157	AE Morgado de Mateus
110	AE de Vilela	158	AE Mosteiro e Cávado
111	AE Diogo de Macedo	159	AE N.º 1 de Elvas
112	AE do Alto de Azambuja	160	AE N.º 2 de Elvas
113	AE do Alto dos Moinhos, Terrugem	161	AE Nuno Álvares
114	AE do Bonfim	162	AE Nuno de Santa Maria
115	AE do Cadaval	163	AE Padre António de Andrade, Oleiros
116	AE do Crato	164	AE Padre João Rodrigues -
117	AE do Forte da Casa	165	AE Paulo da Gama
118	AE do Levante da Maia	166	AE Pedome
119	AE do Sabugal	167	AE Pedro Alexandrino
120	AE do Teixoso	168	AE Pedro Jacques de Magalhães
121	AE do Vale de S. Torcato	169	AE Pinheiro e Rosa
122	AE do Viso, Porto	170	AE Portela e Moscavide
123	AE Dr. Alberto Iria	171	AE Prof. Arménio Lança
124	AE Dr. António Augusto Louro	172	AE Professor Armando de Lucena
125	AE Dr. Azevedo Neves	173	AE Professor Paula Nogueira
126	AE Dr. Costa Matos, Vila Nova de Gaia	174	AE Rafael Bordalo Pinheiro
127	AE Dr. Francisco Sanches	175	AE Rainha Santa Isabel de Carreira - Leiria
128	AE Dr. Ginestal Machado	176	AE Rosa Ramalho
129	AE Dr. Manuel Laranjeira	177	AE Santo António
130	AE Eça de Queirós	178	AE Santos Simões
131	AE Escalada, Pampilhosa da Serra	179	AE Sidónio Pais, Caminha
132	AE Escultor António Fernandes de Sá	180	AE Soares dos Reis
133	AE Fernando Casimiro Pereira da Silva	181	AE Sophia de Mello Breyner
134	AE Fernando Távora	182	AE Vale Aveiras
135	AE Ferreira de Castro	183	AE Vale do Tamel
136	AE Fontes Pereira de Melo	184	AE Vieira de Araújo
137	AE Francisco dos Santos	185	ES de Avelar Brotero
138	AE Francisco Simões	186	ES de Caldas das Taipas
139	AE General Serpa Pinto, Cinfães	187	ES Du Bocage
140	AE Gil Eanes	188	ES Infanta D. Maria
141	AE Gil Vicente - Guimarães	189	ES João Gonçalves Zarco
142	AE Guerra Junqueiro	190	ES José Falcão
143	AE João da Rosa	191	ES Pedro Nunes
144	AE José Afonso, Loures	192	ES Poeta Al Berto
145	AE José Belchior Viegas	193	ES. D. Manuel Martins
146	AE José Régio, Portalegre	194	Escola S/3 Arquiteto Oliveira Ferreira