

# Curriculum, Avaliação, Formação e Tecnologias educativas (CAFTe)

## Contributos teóricos e práticos

# 2019



# E-Book

### Ficha Técnica

**Título:** Currículo, Avaliação, Formação e Tecnologias educativas (CAFTe): II Seminário Internacional

**Organização:** Carlinda Leite (Coord.), Preciosa Fernandes (Coord.), Angélica Monteiro, Carla Figueiredo, Fátima Sousa-Pereira e Marta Pinto

**Capa:** Manuel Francisco Costa

**Estruturação, formatação e edição:** Ana Sofia Faustino Ribeiro da Silva

**ISBN:** 978-989-8471-34-5

**Data:** outubro de 2019



**Edição:** Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE) da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (FPCE) da Universidade do Porto (UPorto)

Rua Alfredo Allen, s/n  
4200-135, Porto

#### Apoios:



Ref.<sup>a</sup> UID/CED/00167/2019



Os conteúdos e perspetivas presentes nesta publicação são da responsabilidade dos autores, que autorizaram a sua publicação, e não refletem necessariamente as orientações das Organizadoras e do CIIE/FPCEUP. Em todos os textos foram mantidas, em geral, as peculiaridades da língua portuguesa usadas em Portugal e no Brasil.



Todo o conteúdo desta publicação, exceto onde está identificado, está licenciado sob uma [Licença Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

### A autonomia e flexibilidade curricular: perspetivas dos docentes do 2.º Ciclo do Ensino Básico

**Juliana Ferreira**

Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto

[JulianaFerreira\\_18@hotmail.com](mailto:JulianaFerreira_18@hotmail.com)

**Pedro Duarte<sup>1</sup>**

Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto

[pedropereira@ese.ipp.pt](mailto:pedropereira@ese.ipp.pt)

#### Resumo

*O conceito de currículo tem sido amplamente estudado, reconhecendo-se a dificuldade em evidenciar uma definição de consenso amplo. Os estudos curriculares, iniciados no século passado, com Bobbitt (1918) como um dos seus autores pioneiros, vinculam o currículo à predefinição dos conteúdos e, por vezes, dos métodos a desenvolver em contexto escolar, numa lógica que Pinar (2004) tem denominado de 'currículo à prova de professor(es)'. Porém, após a década de 1970, com autores como Senhouse (1979), Huebner (1967) e Schwab (1969), os estudos curriculares evidenciaram maior preocupação com a sua dimensão prática o que, por inerência, possibilita a reflexão e discussão sobre conceitos como autonomia, flexibilização ou, recorrendo à proposta de Leite, territorialização curricular.*

*Tendo em consideração o apresentado, o presente estudo tem como objetivo compreender de que modo os docentes definem e autonomia e flexibilidade curricular (considerando as indicações normativas explicitadas no Decreto-Lei 55/2018), e de que forma perspetivam esses conceitos, considerando a sua relação com o quotidiano escolar e com a prática educativa.*

*Para tal, foram recolhidos dados, através de um inquérito por questionário — disponibilizado online e respondido, voluntariamente, por 40 docentes do 2.º Ciclo do Ensino Básico, das diferentes áreas disciplinares — que indicia que os professores, deste nível de ensino conceptualizam os conceitos de modo indiferenciado, reconhecendo a sua importância nas realidades escolares, mas considerando não existirem as condições administrativas e materiais necessárias para o desenvolver.*

**Palavras-chave:** Autonomia; Currículo; Docência; Flexibilidade

#### Abstract

<sup>1</sup> O autor encontra-se a desenvolver a sua tese de doutoramento, na Universidade de Santiago de Compostela, com um projeto financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (SFRH/BD/136027/2018).

*The concept of curriculum has been widely studied, recognizing the difficulty in evidencing a broad consensus definition. Curriculum studies, which began in the last century with Bobbitt (1918) as one of its authors, link the curriculum to the content predefined and sometimes the methods to be developed in a school context, in a logic that Pinar (2004) “teacher-proof curriculum”. However, after the 1970s, with authors such as Senhouse (1979), Huebner (1967) and Schwab (1969), curriculum studies showed greater concern with its practical dimension which, by inherence, enables reflection and discussion on concepts such as autonomy, flexibilization or, using Leite’s proposal, curriculum territorialisation.*

*Considering the previous paragraph, this study aims to understand how teachers define autonomy and flexibility curriculum (considering the normative indications explained in the Decree-Law 55/2018), and how they interpret these concepts, considering their relationship with school daily life and educational practice.*

*To that end, we collected the data through a questionnaire survey – made available online and voluntarily answered by 40 teachers from the 2nd cycle of Basic Education, of the different disciplinary areas. The data indicates that teachers of this level of education understand these concepts in an undifferentiated way, recognizing their importance in school realities, but considering the lack of administrative and material conditions necessary to develop it.*

**Keywords:** *Autonomy; Curriculum; Teaching; Flexibility*

### **O currículo: entre a história e a ação docente**

De acordo com Alarcão (2001), a grande “mudança ideológica, cultural, social e profissional, aponta-se na educação como o cerne do desenvolvimento da pessoa humana e da sua vivência na sociedade” (p. 10). Assim, a autora defende e compreende a necessidade de alterar modos de pensamento e atuação educativa, evidenciando a necessidade de se refletir sobre os paradigmas existentes e a sua desadequação face à era em que vivemos.

É pertinente ter em consideração o entendimento de Barroso (1999, citado por Roldão, 2015, p. 13), segundo o qual:

A escola mantém até hoje a estrutura organizativa e as lógicas de ensino que a instituíram em épocas passadas, quando os públicos eram muito mais restritos e homogêneos e as finalidades menos ambiciosas para a maioria, embora mais seletivas para um leque restrito. É nessa lógica que toda a orgânica da escola ainda funciona, bem como as suas metodologias dominantes.

Tendo em consideração o trabalho de Duarte e Moreira (2019), pode-se considerar que, em parte, o currículo, enquanto área de saber e estudo, poderá ter contribuído para a consolidação das dinâmicas descritas na citação anterior. Para melhor se compreender a perspetiva dos autores, é necessário tomar-se em atenção as propostas de Bobbitt (1918) – autor incontornável para se compreender a mobilização dos pressupostos da administração das organizações clássicas para as dinâmicas educativas, com uma clara influência taylorista que, ainda hoje, encontra ecos nas realidades escolares – e de Tyler (1976) – autor com enorme impacto na realidade educativa norte-americana (que mais tarde se dispersou internacionalmente) e que solidificou um pensamento curricular e pedagógico (*racional tyleriano*) em torno de objetivos detalhados e específicos, que

tenderam a afirmar-se como elementos indissociáveis do processo educativo, com especial impacto na planificação e avaliação – que, de modo inequívoco, marcaram os estudos curriculares, na primeira metade do século XX.

Nesse sentido, até à década de 1960, o conceito de currículo estava associado à procura de aplicar, quase sem qualquer alteração, o método científico (das Ciências Naturais) nas dinâmicas educativas. De acordo com este entendimento, aos investigadores competiria investigar e definir orientações precisas e normativas, para que os docentes os desenvolvessem nas diferentes realidades escolares (Bobbitt, 1918), preferencialmente de modo acrítico. Para melhor corresponder a essa visão, era necessário o estabelecimento de objetivos concretos e detalhados, associados à definição de o que ensinar, quando e de que forma e, ainda, o modo de avaliação, que surgiram, simultaneamente, como orientadores das decisões tomadas mas, e não menos importante, como dinâmica de controlo e verificação da ação docente (Tyler, 1976). Estas conceções, associadas a lógicas de engenharia educativa (Pacheco, 2003), perspetivaram como ideal a construção de um currículo que se encontrasse à prova de professores (Pinar, 2004), de modo a que se garantisse a adequada resposta do sistema educativos às necessidades sociais, com grande foco nas necessidades laborais, num entendimento utilitarista do currículo, que o reduzia, no seu essencial, à predefinição burocrática e hierárquica de objetivos educativos (conteúdos e métodos didático-pedagógicos) (Beyer, 2004).

Todavia, após essa década, e com uma afirmação mais evidente nas décadas subsequentes, diferentes trabalhos procuraram contrariar esses pressupostos curriculares. Os trabalhos de Huebner (1967) e Schwab (1969) criticaram, de modo acérrimo, as práticas e as conceções associadas aos estudos curriculares, tornando evidente uma necessária transição de pensamento e de ações, que possibilitassem revitalizar este campo de estudos. Para os autores, essa revitalização implicava que o currículo deixasse de se limitar à definição limiar, hierárquica e prescritiva de predefinições, e se envolvesse, com maior evidência, nas diferentes realidades escolares. Esse entendimento é, em parte, também evidenciado por Stenhouse (1978) que defendia a necessidade de o currículo ser associado a dinâmicas de investigação contextualizada, eminentemente, prática, em que se reconhecia os docentes como agentes curriculares (Duarte & Moreira, 2019, Pinar, 2004).

Atualmente, reconhece-se que o currículo não se encontra circunscrito às dinâmicas de prescrição, seja ela de dimensão nacional ou local (Zabalza, 2000), e implica reconhecer-se que existem diferentes agentes que influenciam o currículo, entre eles os professores e educadores (Pacheco, 2003). Porém, e segundo Alarcão (2007), é necessário ter-se em consideração que o docente não é o único promotor do saber e tem de aceitar situar-se nas suas novas circunstâncias que, por sinal, são bem mais exigentes. O aluno também não é mais o recetáculo a deixar-se recheiar de conteúdos. Desta forma, entende-se que para um melhor desenvolvimento, o professor não deve apenas transmitir conteúdos programáticos, mas contextualizá-los no quotidiano dos seus alunos, incluindo-os, procurando que todos desenvolvam competências necessárias. Para que tal seja possível, é necessário entender que o professor reflexivo se baseia na consciência da capacidade de pensamento e reflexão, permitindo ser mais criativo e menos reproduzidor de conceitos.

Considera-se, portanto, que a escola envolve várias vertentes, que, de modo articulado, formam aquilo que Zabalza (2000) intitulou de “nova escola básica” (p. 11). Esta “nova escola” pressupõe que os intervenientes devem adotar uma nova perspetiva que se afasta da que era entendida por Bobbitt e Tyler e pressupõe a reflexão e o desenvolvimento de novas práticas



educativas. Ainda a este propósito, Zabalza (2000) afirma que a ação autónoma dos professores ou do coletivo dos docentes não implica a inexistência de orientações. Seguindo a linha de pensamento do autor, o programa poderá ser o elemento de referência para qualquer professor (ou organização escolar) ter a oportunidade de refletir sobre a sua prática. É um marco comum, com potencial de adequação, influenciado pela sociedade e cultura dominante, é, num determinado período, definido como mais relevante, ou seja, um conjunto de conhecimentos, de capacidades de valores e de experiências comuns desejadas por uma comunidade, procurando que esse conjunto de saberes seja transmitido a todas as crianças, como um modo de criação de uma estrutura comum de uma cultura permitindo a construção do conceito de comunidade através do desenvolvimento de valores e de experiências comuns.

### ***Autonomia e flexibilidade escolar: uma contextualização histórica***

A autonomia, no contexto escolar, sofreu vários avanços e recuos, ao longo dos anos, sendo difícil reconhecer-se uma efetiva e constante autonomia das escolas. Inicialmente, a autonomia estava associada a uma vertente mais direcionada à gestão económica e à organização administrativa, e só após regime ditatorial, é que se verificaram significativas mudanças no sistema educativo português. A procura por políticas de descentralização permitiu o desenvolvimento de um documento basilar para se compreender este processo de transição é a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/1986 de 14 de outubro, 1996) que é matricial na defesa dos ideais de descentralização, ainda que não abordasse explicitamente a autonomia. A insistência pela autonomia continuou a ser abordada e eventualmente foi lançado um decreto para contribuir. Deste modo, veio auxiliar a reforma iniciada. Algumas declarações foram feitas pelo Ministério da Educação em 1987, compreendendo essa necessidade de descentralização, apresentando algumas necessidades (Barroso, 2004).

De acordo com Leite (2000a), esta época foi um marco importante, no entanto, apesar de todas as tentativas, as classes menos favorecidas mantiveram-se iguais, os pequenos grupos sociais mantiveram-se à parte. A par das realidades sociais, que não facilitavam o acesso à escola destes grupos, era, ainda, evidente o modo como, tendencialmente, o sucesso escolar era uma miragem para estas crianças. Sendo uma ideia inovadora, gerou vários constrangimentos de diversos âmbitos nas avaliações, nomeadamente a falta de meios financeiros e humanos, a insegurança e a falta de formação geral. Assim, o primeiro impacto do primeiro decreto a declarar a autonomia não teve os resultados esperados inicialmente, a pouca especificidade e as múltiplas interpretações não auxiliaram esta alteração (Barroso, 2004).

Face a estas adversidades, a persistência sobre esta temática demarcou-se com o Pacto Educativo para o Futuro entre 1995 e 2000. A ideia central foi utilizar os requisitos anteriores estabelecidos acerca da autonomia e reestruturá-la, partindo da ideia de que a gestão deveria integrar o envolvimento total de todos agentes locais e descentralizar as competências, reforçando também a mais valia de aprendizagens através da valorização da identidade. Assim, o ideal era colocar a escola como foco essencial, procurando satisfazer as suas preocupações, os interesses da população envolvente, a criação de políticas educativas diversificadas e acima de tudo, favorecer o meio envolvente. Concomitantemente, a aprovação de métodos estratégicos que promovessem a ligação entre as escolas e o Ministério, permitindo os contratos de autonomia e o aperfeiçoamento dos diversificados modelos de gestão escolar, com o auxílio de todos os agentes (Barroso, 2004).

No relatório final relativo ao decreto-lei nº 172/91 de 10 de maio, ficou definido que a autonomia basear-se-ia numa perspetiva voluntária de adesão, mas também contratual, para que

mais tarde fosse possível definir e aplicar gradualmente. A descentralização deveria atuar como modo de garantia de condições para os envolventes, nomeadamente horários que o permitissem, espaços para debates e exploração de tarefas em grande grupo, um consenso entre escolas e não cada escola realizar o que lhe conviesse. Assim sendo, o Ministério da Educação resumiu a autonomia em quatro fases essenciais. Primeiramente, a identificação dos princípios orientadores do processo de reconhecimento das competências nos diversos domínios e de seguida a realização de uma análise pormenorizada. Por conseguinte, a nomeação para a instituição de uma comissão dos diversos serviços, de modo a obter a aprovação dos princípios e orientações gerais e o modo de operacionalizar. Como seria de esperar, o passo seguinte seria sempre um debate sobre a proposta e por último, a nomeação de uma comissão, com os representantes dos demais serviços de administração regional e central. Isto foi desenvolvido nos anos de 1998 e 1999.

A análise deu origem à elaboração e consentimento do decreto-lei nº 115 A/98, baseado em todo o processo da decisão política. De acordo com Barroso (2004), esta autonomia pode sustentar-se em quatro lógicas essenciais: i) lógica estatal – defende a modernização administrativa procurando a descentralização da administração e controlando através de resultados; ii) lógica de mercado – medidas que a longo prazo iriam apresentar diferenças nos percursos escolares; iii) lógica corporativa – centrada na autonomia individual do docente; iv) lógica sociocomunitária – os intervenientes seguem determinadas regras em prol de um compromisso coletivo.

Os resultados não foram os esperados e o governo não deu continuidade aos contratos de autonomia. Todos estes avanços e retrocessos revelaram ter uma função muito mais simbólica do que propriamente efetiva (Barroso, 2004). Ainda assim, de acordo com Barroso (2004), esta situação despoletou diferentes reações, nomeadamente numa estratégia política arrojada, inspirada na modernização de gestão política e das políticas educativas, ainda assim com uma administração burocrática centralizadora; a simultaneidade de um modelo baseado na obrigação de meios e outro na obrigação de resultados; desenvolvimento de organizações interpostas de coordenação, que ao invés de apoiar as escolas na sua autonomia, acabam por ter uma fiscalização excessiva para a concretização; e a substituição do avanço por um modelo homogéneo e mais racionalizado.

Na mesma linha de pensamento de Barroso (2004) e Roldão (2015), abordam também a emergência da autonomia, como algo necessário e imprescindível, referenciando a importância da autonomia e pressupondo que as decisões deveriam ser tomadas pelos municípios e não através das políticas nacionais.

A par da autonomia, a temática da flexibilidade começou a ser desejada mais recentemente, no fim do século XX, nascendo com a emergência de uma reforma a nível curricular, aliás, de acordo com Santomé (1997, citado por Leite, 2000b):

O problema das escolas tradicionais, onde se dá uma grande ênfase aos conteúdos apresentados em pacotes disciplinares, é que não conseguem que os alunos sejam capazes de ver esses conteúdos como parte do próprio mundo. (p. 21)

Objetivamente, o conceito de flexibilidade implica uma dualidade entre as diferentes realidades. Os termos interdisciplinares e intradisciplinares são fulcrais para um desenvolvimento efetivo deste modelo. Ainda a este propósito, Leite (2000b) defende que o projeto educativo está direcionado para as particularidades do meio e que necessita do uso da autonomia escolar para o desenvolver, visto que, reconhecendo o meio escolar como uma dimensão social, os alunos têm todo o interesse em aprender mais e desenvolver mais aquilo que se desenvolve diante dos seus

olhos. Diversos autores (Alarcão, 2007; Pacheco, 1998; Arends, 1995) defendem que as relações mais fortes, trazem alunos mais motivados para a aprendizagem e para estarem presentes, como modo de combater o insucesso escolar, que através deste tipo de metodologias é possível dar ênfase a todas as áreas de ensino, valorizando-as, através das diferentes experiências que cada aluno traz para o seu contributo.

A par do mencionado, é pertinente considerar-se que flexibilidade curricular tem diversas vertentes que podem ser implementadas, sendo que uma delas é a interdisciplinaridade, que de acordo com Roldão e Almeida (2018):

A interdisciplinaridade curricular visa, antes de mais, a criação de espaços de trabalho conjunto e articulado em torno de metas educativas. A organização escolar resiste a isso, porque está estruturada e pensada de outro modo. (...) criar uma cultura interdisciplinar na escola não passa por opô-la às disciplinas, mas por organizar as disciplinas e todos os campos curriculares de outro modo. Estruturar a vida da instituição e a prática curricular e organizativa com base na concretização de lógicas de trabalho colaborativo. (pp. 42-43)

Face ao exposto, compreende-se que, através dos diferentes projetos de flexibilidade curricular, se pretende promover processos de reorganização curricular que potenciem práticas de interdisciplinaridade, que tendem a estar afastadas da realidade escolar, de modo a promover aprendizagens mais significativas, numa lógica de afirmação da autonomia curricular de cada intuição educativa.

Assim, define-se que a autonomia escolar e a flexibilidade curricular não podem ser decretadas e cumpridas, mas sim construídas gradualmente, por cada uma das instituições. Isto tem sido alvo de estudo por diversos profissionais na área, resultando assim na mais recente atualização. O decreto-lei nº 55/2018, de 6 de julho foi construído na linha de pensamento de um currículo para o século XXI. O Ministério da Educação tem vindo a adotar um conjunto de estratégias que visam permitir as aprendizagens, não só de qualidade como também para ir ao encontro do que os alunos necessitam. O decreto-lei supracitado tem diversos princípios de organização curricular, funcionando como um instrumento a desenvolver em comunidade, de acordo com o meio em que se inserem, desde que as competências previstas para o Perfil do Aluno À Saída da Escolaridade Obrigatória (Despacho n.º 9311/2016 de 21 de julho, 2016) sejam considerados (Barroso, 2004; Pacheco, 2003).

No entanto, levantam-se algumas questões, o presente normativo, procura afasta-se da tradição centralizadora do currículo, desafiando cada organização educativa a desenvolver uma leitura própria sobre a realidade social e sobre os documentos curriculares. Questiona-se, porém, se este movimento é, efetivamente, uma mudança pedida e construída pelas organizações escolares, ou, à semelhança do que é recorrente no sistema educativo português, é uma medida de aparente autonomia ou, ainda, de uma autonomia imposta.

### ***Enquadramento metodológico***

Através do presente texto, pretende-se compreender como os docentes interpretam os conceitos de autonomia e flexibilidade curricular. Para conseguir fazer uma análise desta perspetiva, optou-se por realizar um inquérito por questionário sobre a autonomia e a flexibilidade curricular a diversos professores do segundo ciclo do ensino básico, de modo a compreender se eles entendem estes conceitos, se os aplicam e porquê que o fazem, compreender se de facto



entendem verdadeiramente as regalias ou apenas o seguem porque alguém lhes disse que era obrigatório. Nesse sentido, e partilhando as palavras de Coutinho (2013):

o objeto de estudo na investigação não são os comportamentos, mas as intenções e situações, ou seja, trata-se de investigar *ideias*, de descobrir *significados* nas *ações individuais* e nas *interações sociais* a partir a perspectiva dos atores intervenientes no processo. (p. 28)

Os dados obtidos foram de docentes vivenciam diariamente estas dinâmicas, num processo amplamente informal de observação naturalista, mas que pode possibilitar uma compreensão significativa são as realidades educativas (Coutinho, 2013). Para a recolha destas perspetivas, optou-se por realizar, aos professores, questões de respostas abertas e questões de respostas, referentes às suas concepções sobre autonomia e flexibilidade curricular e o modo de realização, uma vez que, de acordo com Ribeiro (2018):

Ao nível metodológico, a técnica das perguntas abertas é autónoma em relação à técnica das perguntas fechadas, mas tal não impede que uma mesma pesquisa articule uma com a outra. (p. 126)

Mais se indica que o inquérito foi realizado a quarenta docentes de 2.º Ciclo do Ensino Básico de todas as áreas de ensino e de vários pontos do país, encaminhando os inquéritos para os agrupamentos de escolas em formato digital, procurando diferentes perspetivas de acordo com as diferentes escolas. Foi um inquérito com respostas voluntárias para que os docentes que não se sentissem confortáveis com as temáticas não deixassem de responder. As questões incidiram: caracterização dos inquiridos; perspetiva dos docentes sobre a autonomia e a flexibilidade curricular; dinâmicas pedagógicas desenvolvidas pelos professores, relativas à flexibilidade curricular.

No presente texto, as questões analisadas incidem, exclusivo, nas respostas referentes à autonomia e flexibilidade curricular, permitindo compreender a perspetiva dos docentes. É ainda importante indicar que não foi possível estabelecer qualquer relação entre as respostas dos docentes e as variáveis de caracterização da amostra possíveis: idade, sexo, modalidade de contratação e disciplinas que estes inquiridos lecionam.

### **Análise e discussão dos dados**

Após uma primeira análise, verificou-se que, de modo geral, os docentes não parecem distinguir os conceitos de flexibilização e autonomia curricular, pelo que, a análise específica para cada um destes termos pareceu inadequado. Nesse sentido, tendo em conta as respostas consideradas, foi possível categorizá-las (cf. Apêndice 1), do seguinte modo: i) Dinâmica curricular; ii) Juízo de valor; iii) Processos de administração; iv) Enquadramento sistémico/ legislativo; v) Racional Tylerano;

No âmbito da dinâmica curricular, sentiu-se a necessidade de fazer duas subcategorias – contextualização curricular e articulação curricular – isto ocorreu devido a respostas múltiplas, como por exemplo:

A autonomia é importante para adequar as estratégias às necessidades específicas de cada escola. (p. 11)

Flexibilidade permite a construção do saber pelo aluno, orientado pelo professor. Deste modo o aluno tem autonomia para trabalhar do modo que mais lhe agrada.

No entanto, deparamos com um público-alvo que não tem grandes ou nenhuma expectativas quanto ao seu percurso escolar logo, muito difíceis de motivar e com muitas lacunas. O trabalho a realizar no âmbito da flexibilidade requer tempo, comum no horário, que não é disponibilizado aos docentes para reunirem e fazerem um trabalho colaborativo que viabilize um trabalho de projeto. (p. 11)

Como se verifica com os excertos, reconhece-se que docentes 86,21% apresentam uma perspetiva próxima da de diferentes autores (Roldão & Almeida, 2018; Leite, 2005) que defendem a flexibilidade curricular como um processo que potencia maior contextualização do que é desenvolvido, por cada escola, possibilitando uma maior diversidade de metodologias e, não menos importante, práticas pedagógico-curriculares que sejam promotoras de uma aprendizagem que articula e integre diferentes conhecimentos de várias áreas do saber distintas – como o trabalho de projeto proposto.

É pertinente, ainda, indicar que os docentes que fizeram referência às dinâmicas de autonomia curricular evidenciaram uma consciencialização de uma relação entre este domínio e a aprendizagem dos estudantes. Como é referido por um dos praticantes, os docentes parecem considerar que a autonomia curricular *“é uma das vertentes mais significativas porquanto tem aplicações e implicações relevantes nas aprendizagens dos alunos”* (p. 16).

Todavia, é relevante explicitar, que um número elevado de respostas recolhidas (28,57%) não possibilitou uma análise tão concreta. Assim sendo, mesmo sem evidenciar quaisquer outros elementos de estruturação do pensamento, diferentes respostas dos professores explicitam, quase em exclusivo, o juízo de valor de cada um destes agentes educativos sobre as dinâmicas que têm vivenciado nas suas realidades escolares. Explicando de outro modo, os docentes deram o seu parecer pessoal face às questões, realizando diversos juízos de valor – positivos e negativos:

Positivos a organização da carga horária. Adaptando as realidades ambientais dos alunos à gestão do currículo escolar. (...) Acho que é bastante positiva. (p. 3)

A chamada autonomia, carece sempre de parecer favorável da tutela. (...) Muito interessante para o sistema e a favor dos nossos alunos, contudo tem um aspeto muito negativo, são necessárias muitas horas de trabalho extra para uma classe exausta e desgastada. (p. 7)

Em consonância com o citado, refere-se que 79,31% dos inquiridos, que todos os dias vivenciam o sistema, explicitam o seu parecer acerca do que sentem e do que será mais benéfico para os seus alunos, tendo consciência subjetiva das necessidades que têm para atingir os fins que pretendem, denotando ainda uma determinada angústia por não conseguirem exercer na totalidade os processos de autonomia nem de flexibilidade curricular. Desse modo, se há docentes (58.62%) que parecem defender as lógicas de territorialização curricular (Leite, 2005), outros há (37.93%) que parecem entender estas propostas como menos positivas, identificando, em parte, constrangimentos (até de natureza burocrática) que parecem dificultar o desenvolvimento de dinâmicas curriculares de modo mais contextualizado e mais consolidado, por cada um dos agrupamentos de escolas.

Esse último aspeto relaciona-se, de modo claro, com uma outra dimensão mencionada pelos docentes os processos de administração, que foram referidos por 55.17% dos professores inquiridos. Essa dimensão, foi mencionada pelos docentes em diferentes âmbitos, como os recursos disponíveis, a distribuição de serviço entre outros. Essa categoria parece evidenciar a necessidade

de dinâmicas de gestão que possibilitem que as escolas desenvolvam o seu trabalho numa lógica de maior autonomia e contextualização, como é explicitado por um dos inquiridos:

Quando se trabalha com amor e profissionalismo, a autonomia é uma mais-valia, possibilidade de gerir e adequar recursos de forma mais racional e que vá ao encontro das reais necessidades das escolas. (p. 20)

Complementando o indicado, os dados indiciam que os professores compreendem a necessidade de outros recursos e outros materiais, que implicam processos de administração e gestão que serão diferentes e mais específicos. Todavia, é, ainda, pertinente indicar que os professores consideram que as dinâmicas de flexibilização/autonomia necessitam de outras dinâmicas de ação profissional, privilegiam um maior envolvimento dos professores e tendem, ainda, a implicar maior burocrática e trabalho de cariz administrativo, no interior da organização escolar, associados, por exemplo a: *“falta de recursos; horários rígidos; excesso de trabalho e poucas horas para preparação das atividades que requerem trabalho em equipa”* (p. 25).

Talvez esse processo de alteração das dinâmicas de administração e gestão implica perspetiva a escola como uma organização autónoma, em que os as decisões são tomadas contextualmente (Barroso, 2004). Porém, é relevante ter em consideração que, como já se indicou nas páginas anterior, que o sistema educativo português é, tradicionalmente, um sistema altamente centralizado, pelo que as indicações normativas têm especial relevância no funcionamento de cada organização escolar e, por isso, impacto na ação profissional de cada docente, tendo sido um aspeto referenciado por 44.83% dos docentes. Desse modo, e ao contrário do que se verificou relativamente à autonomia curricular, ao analisar-se a categoria associada ao enquadramento sistémico/ legislativo, constata-se uma perspetiva dual, quase dicotómica, sobre as influências normativas, como se evidencia pelas citações seguintes:

Ainda não vi verdadeiro empenhamento da parte da tutela em levar a sério esta proposta, com os olhos naquilo que é preciso mudar e adaptar, consultando sempre os professores. (p. 12)

Penso que a primeira e mais importante mudança é a que começa no interior de cada um de nós. Só se os docentes forem capazes de "sair da caixa" em que vivem, espartilhados pelo "papão" dos exames, dos programas e das metas, e perceberem que o essencial é ser capaz de olhar o mundo de forma informada e crítica, relacionando conceitos de diferentes áreas, só aí é que a flexibilidade começará. (p. 23)

Face ao citado, fica patente como, por um lado, os docentes parecem considerar a ação sistémica insuficiente para o desenvolvimento pedagógico contextualizado e, pelo outro, como diferentes elementos intrínsecos ao sistema educativo, parecem surgir como forças contrárias às lógicas de flexibilização e autonomia curricular. Ainda a este propósito, é pertinente indicar que os docentes fazem referencia à preocupação com os programas, com as metas que os alunos devem alcançar para que a escola fique em determinado *ranking* e até com todas as provas que os alunos têm de realizar com sucesso, e muitas vezes, não têm o tempo que gostariam para realizar atividades diferentes do quotidiano dos alunos, não conseguem realizar projetos extensos ou tão criativos quanto o desejado a fim de cumprir os requisitos esperados.

A última categoria considerada remete à, ainda, influente perspectiva de Tyler que foi algo que os docentes também abordaram ao longo das suas respostas, relativamente à flexibilidade curricular:

Assumindo o docente como uma entidade responsável pelo desenvolvimento intelectual e cognitivo do aluno, julgo ser um conceito enriquecedor capaz de promover o sucesso nas aprendizagens. (p. 9)

O racional tylerano é algo ainda percecionado em aproximadamente 31.03% dos docentes que ainda parecem ser influenciados, significativamente, pelas propostas de Tyler (1976), centralizando o processo educativo na tentativa de atingir determinados objetivos pré-definidos e encarando-os como essenciais para o sucesso dos estudantes enquanto futuros adultos. Esse entendido, parece remeter o docente a um mero consumidor de currículo, e dificulta o processo de afirmação destes profissionais como construtores curriculares (Duarte & Moreira, 2019), que tomam decisões contextualizadas sobre o currículo e o modo como é desenvolvido em cada um dos contextos. Evidencia-se, por contrário, uma conceção em que ao professor compete *“transmitir conhecimentos”* (p. 12), pelo que a autonomia curricular é entendida como *“anarquia, [porque] não há objetivos concretos, nem avaliação das práticas”*.

### **Considerações finais**

De um modo geral, e em consonância com o apresentado, os docentes indiciam conhecer estas temáticas têm opiniões fortes, e uma vontade de melhorar o que vêem e o que vivenciam diariamente.

Essas convicções centram-se essencialmente em três domínios. Por um lado, temos uma dinâmica curricular como alvo de preocupação dos docentes, mais relativa à contextualização do que da própria articulação curricular, demonstrando ideias e princípios que já foram estudados e abordados por Leite (2005) e Roldão & Almeida (2018), procurando a gestão do currículo e a sua adaptação para decidir o que ensinar e o motivo pelo qual o fazem, centrando esta decisão nos docentes e no meio escolar. A maior descentralização da gestão permite que os alunos tenham um currículo adaptado às suas especificidades. Entende-se assim que a dinâmica curricular proporciona ao aluno a construção de aprendizagens significativas. Se algo falha, a construção do conhecimento poderá ficar comprometida.

Os processos de administração, nomeadamente a falta de recursos, é algo que é salientado pelos docentes. Os recursos referidos pelos docentes são materiais e humanos, considerando os professores que sem eles, por muito que exista o princípio de um currículo mais flexível, não conseguem realizar o que previamente idealizaram e isso prejudica a sua prestação docente bem como a construção do saber no aluno.

Face à legislação, esta parece ir ao encontro de conceitos e princípios veiculados por uma prática pedagógico-curricular mais autónoma e flexível, no entanto, os docentes encaram estes processos como algo que não pode ser legislado ou indicado, tornando-se difícil descodificar o que lhes é atribuído e com a inerência da dificuldade face à avaliação, que se manteve inalterada.

Em suma, conseguimos compreender que os docentes, de um modo geral, estão a par com estes conceitos e perspectivam-nos como vantajosos, no entanto, apontam ainda desafios de diversa ordem que se acredita puderem ser ultrapassados com o desenvolver dos tempos e da adaptação.

### Referências bibliográficas:

- Alarcão, I. (2007). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Editora.
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Barroso, J. (2004). A autonomia nas escolas: Uma ficção necessária. Braga: Revista Portuguesa de Educação da Universidade do Minho.
- Beyer, L. (2004). Direções do currículo: As realidades e as possibilidades dos conflitos políticos, morais e sociais. *Currículo sem Fronteiras*, 4(1), 72-100.
- Bobbitt, F. (1918). *The curriculum*. Boston: Houghton Mifflin.
- Coutinho, C. P. (2013). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática*. Coimbra: Edições Almedina (2.ª Edição).
- Despacho n.º 9311/2016 de 21 de julho. (2016). Diário da República nº 139/2016 – II Série. Gabinete do Secretário de Estado da Educação.
- Duarte, P., & Moreira, A. I. (2019). A relação entre o currículo e a formação inicial de professores (de Ciências Sociais): contributos para uma reflexão no ensino da didática. Em M. J. Hortas, & A. Dias (Edits.), *Enseñar y aprender didáctica de las Ciencias Sociales: La formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica* (pp. 51-60). Lisboa: Associação Universitária de Professores de Didática das Ciências Sociais.
- Huebner, D. (1976). The moribund curriculum field: Its wake and our work. *Curriculum Inquiry*, 6(2), 153-167. doi:10.2307/1179760
- Leite, C. (2000a). A Flexibilização Curricular na Construção de uma Escola mais Democrática e mais Inclusiva. *Território Educativo – Direção Regional de Educação do Norte*, 20-26.
- Leite, C. (2000b). Uma análise da dimensão multicultural do currículo. *Revista de Educação*, IX(1).
- Leite, C. (2005). A territorialização das políticas e das práticas educativas. Em C. Leite (org.), *Mudanças curriculares em Portugal: Transição para o século XXI* (pp. 15-32). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (1998). *Avaliação da aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2003). Teorias curriculares: políticas, lógicas e processos de regulação regional das práticas curriculares. Seminário "O Currículo Regional", 4, pp. 1-37. Açores.
- Ribeiro, G. M. (2018). *Novo Manual de Investigação*. Lisboa: Contraponto.
- Roldão, M. d., & Almeida, S. (2018). *Gestão curricular: Para autonomia das escolas e dos professores*. Direção-Geral da Educação.
- Schwab, J. J. (1969). The practical: A language for curriculum. *The School Review*, 78(1), 1-23.
- Stenhouse, L. (1978). *An introduction to curriculum research and development*. Londres: Heinemann.
- Tyler, R. W. (1976). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Zabalza, M. (2000). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições ASA.



### Apêndice 1. Frequência relativa das categorias consideradas

<b>Categoria e subcategoria</b>	<b>Freq. Relativa (respostas)</b>	<b>Freq. Relativa (docentes)</b>
<b>Dinâmica Curricular:</b>	<b>30,25%</b>	<b>86.21%</b>
- Contextualização curricular	23,53%	86.21%
- Articulação curricular	6,72%	27.59%
<b>Juizados de valor:</b>	<b>28,57%</b>	<b>79.31%</b>
- Juízo de valor positivo	17,65%	56.62%
- Juízo de valor positivo	10,92	37.93%
<b>Processos de administração</b>	<b>13,45%</b>	<b>55.17%</b>
<b>Enquadramento sistémico/legislativo:</b>	<b>10,92%</b>	<b>44.83%</b>
- Perspetiva positiva	5,04%	20.69%
- Perspetiva negativa	5,88%	24.14%
<b>Racional Tylerano:</b>	<b>7,56%</b>	<b>31.03%</b>
<b>Resposta não perceptível:</b>	<b>8,4%</b>	<b>-</b>