

Lídia Cristina Sanches Mota

**Constrangimentos e potencialidades da
implementação da flexibilidade curricular numa
escola do distrito do Porto**

— MESTRADO EM EDUCAÇÃO – ESPECIALIZAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO DAS
ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS

Julho 20

Lídia Cristina Sanches Mota

**Constrangimentos e potencialidades da
implementação da flexibilidade curricular numa
escola do distrito do Porto**

Projeto submetido como requisito parcial para
obtenção do grau de

MESTRE

Orientação

Prof. Doutora Maria Inês Silva Teixeira

— MESTRADO EM EDUCAÇÃO – ESPECIALIZAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO DAS
ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS

Dedico este projeto ao meu pai e a minha mãe. O tempo faz-nos refletir sobre o que permanece e o que muda. Nestes momentos sentimos sempre a presença das nossas origens.

AGRADECIMENTOS

Este projeto resulta de um esforço individual, mas que é menos difícil quando há a envolvimento certa proporcionada pelas pessoas que nos são próximas. Agradeço ao Paulo e ao Diogo todo o apoio e compreensão, à Coordenadora dos Diretores de Turma, ao Coordenador de Cidadania e Desenvolvimento e ao Diretor da Escola que me disponibilizaram parte do seu precioso tempo para que este trabalho pudesse ser concretizado, bem como à minha orientadora, Maria Inês Teixeira, pela paciência e dedicação.

RESUMO

O Decreto-lei n.º 55/2018, de 6 de julho de 2018 estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens. Dota as escolas de mais autonomia para disporem de maior flexibilidade na gestão curricular com vista à contextualização e articulação curricular. Procura-se ao longo deste estudo conhecer os constrangimentos e as potencialidades da implementação da flexibilidade curricular numa escola do distrito do Porto, os argumentos que estiveram na base da tomada de decisões nessa escola e a forma como decorreu o envolvimento dos docentes e discentes nesse processo. Numa abordagem qualitativa desenvolve-se um estudo de caso, que procura abarcar a complexidade de uma realidade bem delimitada. Os resultados obtidos permitem identificar alguns condicionalismos como o desconhecimento de processos, a cristalização de práticas, a dificuldade em implementar medidas *top-down*, a falta de espaços efetivos para o trabalho colaborativo, entre outras. Por outro lado, há uma aceitação de que as propostas do decreto apontam o caminho que as escolas devem seguir para que se possa responder às necessidades de formação dos alunos de hoje.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo, flexibilidade curricular, autonomia, contextualização e articulação curricular.

ABSTRACT

Decree-Law no. 55/2018, of July 6, 2018 establishes the basic and secondary education curriculum and the guiding principles for appraising learning. It gives schools more autonomy to have greater flexibility in curriculum management with a view to contextualization and curricular articulation. Throughout this study, we seek to know the constraints and potentialities of implementing curricular flexibility in a school in the district of Porto, the arguments that were the basis for decision-making in that school and the way in which the involvement of teachers and students in this process took place. In a qualitative approach, a case study is developed, which seeks to cover the complexity of a well-defined reality. The results obtained allow the identification of some constraints such as the lack of knowledge of the processes, the crystallization of practices, the difficulty in implementing top-down measures, the lack of effective spaces for collaborative work, among others. On the other hand, there is an acceptance that the proposals of the decree point the way that schools must follow in order to respond to the training needs of today's students.

KEYWORDS: Curriculum, curricular flexibility, autonomy, curricular contextualization and curricular articulation.

ÍNDICE

| | |
|--|------|
| LISTA DE ABREVIATURAS E SÍMBOLOS | xi |
| ÍNDICE DE QUADROS | xii |
| ÍNDICE DE FIGURAS | xiii |
| INTRODUÇÃO | 1 |
| 1. O PROBLEMA VISADO PELA INVESTIGAÇÃO | 2 |
| 1.1. Formulação sucinta e clara do problema, refletida na colocação da questão de partida | 2 |
| 1.2. Argumentação em defesa da relevância e da pertinência do problema indicado | 4 |
| 1.3. Razões da escolha do problema indicado | 4 |
| 1.4. Objetivos do trabalho | 5 |
| 1.4.1. Objetivos gerais | 5 |
| 1.4.2. Objetivos específicos | 5 |
| 2. QUADRO TEÓRICO/LEGAL | 6 |
| 2.1. Evolução do(s) conceito(s) de currículo e perspectivas que lhe(s) estão associadas. | 7 |
| 2.2. Diferentes perspectivas do currículo ao longo da história. | 8 |
| 2.3. Perspetivas do desenvolvimento do currículo em Portugal desde a Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 | 10 |
| 2.4. Os caminhos cruzados da autonomia e flexibilidade curricular com a educação inclusiva | 15 |
| 2.5. Caminhos da Autonomia e Flexibilidade Curricular | 22 |
| 2.5.1. Entre os resultados académicos e a formação global dos alunos | 22 |

| | |
|--|----|
| 2.5.2. A autonomia e flexibilização curricular: Alterações organizacionais e curriculares | 24 |
| 2.5.3. A contextualização do currículo: valorizada/desvalorizada no desenvolvimento curricular | 27 |
| 2.5.4. As experiências de Autonomia e Flexibilidade Curricular | 29 |
| 2.5.5. Cidadania e Desenvolvimento | 31 |
| 3. OPÇÕES METODOLÓGICAS E SUA JUSTIFICAÇÃO | 35 |
| 3.1. Questões e objetivos específicos da investigação empírica | 35 |
| 3.2. Metodologia a seguir | 35 |
| 3.2.1. Caracterização da escola em estudo | 37 |
| 3.2.2. Público-alvo | 40 |
| 3.3. Técnicas de recolha de dados | 40 |
| 4. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS | 44 |
| 5. CONCLUSÕES | 58 |
| 6. PLANO DE AÇÃO | 61 |
| 6.1. O que se pretende? | 61 |
| 6.2. Quais os objetivos – Specific, Measurable, Achievable, Relevant e Time-bound (SMART)? | 62 |
| 6.3. O que fazer? | 64 |
| 6.4. Como avaliar? | 66 |
| 6.5. Cronograma | 66 |
| 7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 67 |
| Anexos | 72 |
| Apêndices | 73 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SÍMBOLOS

AAE – Avaliação Externa das Escolas

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

CNE – Conselho Nacional de Educação

DAC – Domínios de Autonomia Curricular

DGE – Direção-Geral da Educação

ENEC – Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania

GFC – Gestão Flexível do Currículo

LBSE – Lei de Bases do sistema Educativo

ME – Ministério da Educação

PNPSE – Plano Nacional de Promoção do Sucesso Escolar

PPIP – Projeto-Piloto de Inovação Pedagógica

ÍNDICE DE QUADROS

| | |
|--|----|
| Quadro 1 - Excerto do quadro de referência do 3.º ciclo da Avaliação Externa das Escolas (Documentos de enquadramento 2019-2020) | 27 |
| Quadro 2 - Pensar a Educação para a cidadania | 34 |

ÍNDICE DE FIGURAS

| | |
|--|----|
| Figura 1 - Três eixos que foram recomendados, em 2008, pelo Documento do Fórum Educação para a Cidadania | 33 |
| Figura 2 - Definição das categorias e subcategorias para a análise de conteúdo | 42 |
| Figura 3 - Papel do professor | 53 |
| Figura 4 - Objetivos de longo e médio prazo do Projeto "Interages comigo" | 63 |
| Figura 5 - Cronograma do plano de ação | 66 |

INTRODUÇÃO

Este trabalho corporiza um projeto elaborado para obtenção do grau de mestre no âmbito do mestrado em Educação – Especialização em Administração das Organizações Educativas. Intitula-se “Constrangimentos e potencialidades da implementação da flexibilidade curricular numa escola do distrito do Porto” e surge, por um lado, de uma necessidade de desenvolvimento pessoal e profissional; por outro procura responder a uma necessidade sentida nas escolas/agrupamentos de escolas. Este estudo centra-se na análise do Decreto-lei n.º 55/2018 que visa 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” (p. 2928)

Após a identificação do tema, houve necessidade de estruturar a investigação e respeitar um conjunto de procedimentos assentes em princípios de rigor e honestidade, de maneira a que o conhecimento obtido fosse fiável e válido. Assim, este trabalho organiza-se em seis grandes capítulos: “O problema visado pela investigação”; “O quadro teórico/legal”; “Opções metodológicas e a sua justificação”; “Apresentação, análise e discussão dos resultados”; “Conclusões” e “Plano de ação”.

Os objetivos gerais deste estudo são compreender os constrangimentos na aplicação da autonomia e flexibilidade curricular e compreender as potencialidades na aplicação da autonomia e flexibilidade curricular, numa escola do distrito Porto. Em função destes objetivos, definimos os objetivos específicos que procuram analisar os argumentos que estiveram na base das decisões tomadas numa escola do grande Porto acerca do currículo a implementar durante o ano letivo; conhecer os constrangimentos resultantes da implementação e desenvolvimento desse currículo; identificar as potencialidades emergentes da gestão flexível desse currículo; analisar a receptividade e envolvimento dos docentes na implementação e desenvolvimento desse currículo e ainda, conhecer a receptividade e envolvimento dos alunos na implementação e desenvolvimento desse currículo.

A metodologia privilegiada foi o estudo de caso, uma vez que se trata de um estudo exploratório que visa conhecer uma realidade complexa e o objeto de estudo está claramente delimitado (Bogdan & Biklen, 1994; Yazan, 2015). A partir da realidade, e das vivências dos sujeitos foi definido um plano de ação com vista à melhoria da implementação da flexibilidade curricular na escola em estudo.

1. O PROBLEMA VISADO PELA INVESTIGAÇÃO

1.1. Formulação sucinta e clara do problema, refletida na colocação da questão de partida

Podemos ler na nota à comunicação social de vinte e quatro de maio de dois mil e dezoito que “o XXI Governo Constitucional elege, como um dos seus objetivos principais na área da Educação, a promoção de uma escola de qualidade para todos, em que o sucesso escolar se constrói com a inclusão plena de todos os alunos, através da adoção de medidas que lhes garantam o acesso ao currículo e a aprendizagens significativas e efetivas.” (Educação, 2019, p. 1). Esta decisão por parte da administração central concretizou-se nos Decreto-Lei n.º 54/2018 - Educação inclusiva e Decreto-Lei n.º 55/2018 - Autonomia e Flexibilidade Curricular, de 6 de julho. Este último decreto estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens.

No comunicado o governo português contextualiza a necessidade do decreto relativo à Educação Inclusiva afirmando que “Portugal é ainda um país com baixas taxas de inclusão dos alunos no sistema educativo, subsistindo nas escolas um número significativo de jovens, com necessidades específicas, em espaços físicos ou curriculares segregados.” (Educação, 2019, p. 1) Enuncia um conjunto de princípios como uma escola inclusiva centrada no acesso ao currículo; a igualdade de oportunidades como ponto de partida; a abordagem multinível para a identificação de medidas de acesso ao currículo e às aprendizagens; a cooperação e trabalho de equipa na identificação e promoção de trabalho para alunos com necessidades específicas; a promoção da relação entre o professor de educação especial e os professores da turma; o reforço de intencionalidade na transição para a vida ativa.

“Em suma, o diploma consagra:

- I. Os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação na aprendizagem e na comunidade educativa;
- II. As medidas de apoio à aprendizagem e à inclusão, as áreas curriculares e os recursos específicos a mobilizar para responder às necessidades educativas de todas e de cada uma das crianças e jovens ao longo do seu percurso escolar, nas diferentes modalidades de educação e formação;

- III. Prevê, ainda, que o trabalho com os alunos seja definido e acompanhado por uma equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva.” (Educação, 2019, p. 1)

Em simultâneo com a promoção da Educação Inclusiva as escolas são orientadas para a implementação da Autonomia e Flexibilidade Curricular, nomeadamente para a operacionalização do Decreto-Lei n.º 55/2018. De acordo com este decreto as escolas podem dispor de até 25% de flexibilidade no desenvolvimento curricular, possibilitando adaptar a gestão das aulas às necessidades individuais dos alunos e dos contextos locais.

Já em 2010 Leite & Preciosa (2010) afirmavam que “o discurso que aponta para a necessidade do currículo nacional ser adequado aos contextos e às situações reais é hoje reconhecidamente aceite por grande parte dos professores portugueses e por muitos responsáveis da educação” (Leite & Fernandes, 2010, p. 201).

Acredita-se que a flexibilidade potencia a interdisciplinaridade e o desenvolvimento de aprendizagens baseadas em problemas e em projetos. Espera-se, com estas práticas, garantir o acesso ao currículo e a aprendizagens significativas e efetivas para todos os alunos. Para tal o decreto faz referência à criação de novas disciplinas e dinâmicas de organização dos tempos e espaços potenciadoras de mais motivação e melhores aprendizagens. Estas transformações esperadas obrigam-nos a questionar: Como organizar tempos e espaços potenciadores de mais motivação e melhores aprendizagens? Conduz-nos à questão de partida deste projeto de mestrado: Quais os constrangimentos e potencialidades na aplicação da autonomia e flexibilidade curricular numa escola do grande Porto? De acordo, com o mesmo comunicado do governo este Decreto-Lei emerge do debate estabelecido nos últimos dois anos com escolas, professores, sociedades científicas, representantes dos encarregados de educação, alunos, parceiros sociais e organizações internacionais. Este debate assenta nacional e internacionalmente, no conhecimento das melhores práticas e de soluções estruturadas, “perseguindo o objetivo de construir um sistema educativo que garanta equidade e maior sucesso, que se traduz em aprendizagens significativas para todos os alunos” (Educação, 2019). O conhecimento deste decreto é uma exigência de todos os docentes.

1.2. Argumentação em defesa da relevância e da pertinência do problema indicado

Pensar a flexibilidade curricular é uma exigência no desempenho da docência. Todos os dias o professor é confrontado com a necessidade de dar significado às aprendizagens para que estas possam ser efetivas. Nas conversas do dia-à-dia estão presentes as situações de indisciplina e de insucesso dos alunos, porém não podemos ficar pela superficialidade das discussões é necessário definir caminhos claros para melhorar as práticas. Assim é pertinente identificar os constrangimentos e as potencialidades na aplicação da autonomia e flexibilidade curricular.

1.3. Razões da escolha do problema indicado

Ser professor é uma atividade exigente, acompanha-o todos os instantes do dia. O momento em que está na aula é antecedido por um trabalho de preparação para que a finalidade da sua ação se concretize. Muitas vezes, sente frustrações, pois não há uma relação direta entre o investimento e a concretização dos objetivos pretendidos. Há uma necessidade constante de melhoria. Porém, apesar da prática da docência se associar à sala de aula, este espaço restrito é permeável a muitos fatores externos que o condicionam. Alguns desses fatores estão relacionados com o funcionamento da escola, ou seja, com a administração da organização educativa. A forma como se pensa a escola, quer externa quer internamente interfere na prática letiva. A nova legislação aponta para a flexibilidade do desenvolvimento do currículo e o desenvolvimento de aprendizagens baseadas em problemas e em projetos para que haja uma melhoria do sucesso escolar. É importante saber quais os melhores caminhos para se concretizar essas orientações ministeriais. Assim, teremos de conhecer os que está a ser feito, ou seja, quais as medidas implementadas na escola resultantes da implementação do Decreto-Lei n.º55/2018? E, por conseguinte, quais as alterações a nível da matriz curricular base no 3.º ciclo entre o antes e do depois deste decreto-lei? Após esse primeiro momento, inquirir sobre a receptividade e envolvimento de professores e alunos à nova realidade.

1.4. Objetivos do trabalho

1.4.1. Objetivos gerais

- I. Compreender os constrangimentos na aplicação da autonomia e flexibilidade curricular numa escola do distrito do Porto.
- II. Compreender as potencialidades na aplicação da autonomia e flexibilidade curricular numa escola do distrito Porto.

1.4.2. Objetivos específicos

- i. Analisar os argumentos que estiveram na base das decisões tomadas numa escola do grande Porto acerca do currículo a implementar durante o ano letivo.
- ii. Conhecer os constrangimentos resultantes da implementação e desenvolvimento desse currículo;
- iii. Conhecer as potencialidades emergentes da gestão flexível desse currículo;
- iv. Conhecer a recetividade e envolvimento dos docentes na implementação e desenvolvimento desse currículo.
- v. Conhecer a recetividade e envolvimento dos alunos na implementação e desenvolvimento desse currículo

2. QUADRO TEÓRICO/LEGAL

O desenvolvimento deste projeto pressupõe uma investigação educacional. O perfil do investigador interfere no processo de investigação. Neste caso o projeto vai ser desenvolvido por um prático em oposição ao investigador tradicional que faz só investigação. O quadro teórico desenvolvido irá resultar de uma revisão bibliográfica e de uma reflexão sobre a prática enquadrada pela teoria subjacente aos estudos que incidem sobre o currículo e o desenvolvimento curricular.

Qual será a relação que existe entre os discursos teóricos e o que é sentido na prática?

Quais são as orientações das políticas curriculares desde 2001 até hoje?

Que conceitos veiculam?

Quais as orientações teóricas sobre o currículo e desenvolvimento do currículo?

São muitas as questões que podemos colocar em torno do currículo, é importante conhecer o passado, para compreender o presente e, até, perspetivar o futuro. Essa procura do conhecimento exige um método de apreensão da realidade.

São muitos os desafios que se colocam à escola.

“Pensar crítica, analítica e criativamente, exercer plenamente os deveres e direitos de cidadania, porque construídos sobre um conhecimento robusto, agir, resolver problemas, ser sensível, autónomo e consciente de que o bem-estar comunitário é da responsabilidade de cada um – estão são as funções da escola hoje” (Costa J. , 2019, p. 5).

Pensar a escola é uma exigência do profissionalismo docente, e assim, perceber o que se pretende à luz da legislação atual.

Não é a escola das competências, nem a escola dos conteúdos, é a escola em que se entrelaçam conteúdos, conhecimentos, capacidades, atitudes e valores na construção de competências muito mais exigentes do que a mera rotina reprodutiva, conforme inscrito no Perfil dos Alunos e no Decreto-Lei n.º955/2018. Este é o primeiro desafio. Garantir melhores aprendizagens, mais significativas e impactantes (Costa J. , 2019, p. 5).

O conhecimento da evolução do currículo e das perspectivas que lhes estão associadas facilitam a compreensão da organização curricular e dos procedimentos na escola.

2.1. Evolução do(s) conceito(s) de currículo e perspectivas que lhe(s) estão associadas.

Leite (2003) refere-se ao 'currículo plano' e 'currículo vivido'. Associando ao primeiro, o resultado da visão tradicional do currículo como documento prescrito que enuncia os objetivos da ação educativa, os conteúdos através dos quais se perseguirão esses objetivos e todos os outros elementos e alertando para que o processo desse plano já é um currículo diferente, será o 'currículo vivido' referido ainda como o 'currículo ação', o 'currículo real'. Esta consciencialização "coloca no centro do debate as questões sociais e a importância de se atender aos contextos e às características, interesses e necessidades dos alunos (Leite, 2002, 2003; Fernandes, 2011; Fernandes et al, 2013; Fernandes e Leite 2012; Goodson, 2001; Doll, 2002; Young, 2008)." (Figueiredo, Leite, & Fernandes, 2019, p. 649)

A partir deste estudo de Figueiredo e seus colaboradores (2019) deparamo-nos com as ideias dos defensores da "teoria social crítica" que perspetivam a escola como um "espaço de resistência" (Giroux, 1986, 1990), ou de "produção cultural e de emancipação" (Freire, 1996). Denota-se um quadro de valores menos conservador, havendo uma preocupação pela igualdade e justiça social. (Connell, 1993). Afastam-se da perspectiva de um currículo prescrito, rígido e estático para uma conceção de currículo como um processo dinâmico, por todos participado (Fernandes, 2011), e promotor da formação integral dos alunos.

Morgado e Silva (2018) reforçam a ideia do currículo associado a um processo dinâmico, quando afirmam que as escolas devem adotar um conceito de currículo diferente daquele que tem sobressaído no nosso sistema educativo, o que significa, que "o currículo seja visto não apenas como um conjunto de conhecimentos estáticos a transmitir aos estudantes, mas sim como uma série de aprendizagens que devem ser concretizadas na escola, abrangendo não só conhecimentos, mas também valores, capacidades, atitudes e competências" (p.48).

No Decreto-Lei n.º 54/2018 pode ler-se no seu preâmbulo que "no centro da atividade da escola estão o currículo e as aprendizagens dos alunos. Neste pressuposto, o presente decreto-lei tem como eixo central de orientação a necessidade de cada escola reconhecer a mais-valia da diversidade dos seus alunos, encontrando formas de lidar

com essa diferença” (p. 2918). Ao longo da história os pressupostos que orientavam as práticas na escola foram-se alterando.

2.2. Diferentes perspectivas do currículo ao longo da história.

Numa perspectiva muito pragmática e atual, na perspectiva de Figueiredo e seus colaboradores (2019) a concepção do currículo é mais dinâmica e abrangente, para além dos saberes disciplinares inclui todas as atividades organizadas pela escola. Esta forma de conceber o currículo influencia a formação global dos alunos. De acordo com estas autoras os processos de desenvolvimento do currículo devem assentar numa lógica de contextualização curricular. Assim, o desafio com que se defrontarão todos os professores será o da conciliação do desenvolvimento do currículo com a formação integral dos alunos, a contextualização do currículo e o sucesso para todos, preconizados nos documentos da flexibilidade curricular e da educação inclusiva, com o papel de instrução da escola, assegurando que todos os alunos acedam ao conhecimento considerado legítimo para ser ensinado na escola.

A contextualização do currículo obriga a que as escolas sejam lugares de decisão curricular, assim sendo criaram-se espaços de autonomia pedagógica e de gestão do currículo através das políticas educativas. Por outro lado, torna-se essencial que os professores tenham conhecimento e queiram assumir essa autonomia e gestão do currículo (Leite, 2006).

Desta maneira a escola poderá criar condições para ensinar a todos promovendo a autonomia e a flexibilidade curricular necessária para a contextualização do currículo. Figueiredo e colaboradores (2019) referem que a contextualização do currículo melhora os processos de ensino-aprendizagem possibilitando aprendizagens significativas ao aluno. Uma vez que a contextualização curricular permite às escolas dar lugar às culturas de origem dos alunos e conseqüentemente ao desenvolvimento de auto-conceitos positivos. (Leite, Fernandes & Mouraz, 2012).

Pretende-se, assim, há já algum tempo, as escolas como “instituições curricularmente inteligentes” (Leite, 2003). Ou seja, escolas capazes de tomarem decisões autonomamente, quer do ponto de vista curricular, quer pedagógico. Assim, pressupõe-se como refere Trindade e Cosme (2018) um distanciamento das concepções do paradigma da instrução em relação ao que é ser professor e aluno, ou ao que se entende por ensinar e aprender nas escolas.

Mas nem sempre foi assim, as “correntes tradicionais concebem o currículo como o conjunto de saberes e conteúdos selecionados por grupos detentores de poder para serem ministrados na escola, reconhecendo-os como os conhecimentos válidos” (Figueiredo et al., 2019, p. 648). As autoras citam Apple (1999) “o currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos (...). É sempre parte de uma tradição seletiva (...) de alguém, da visão de algum grupo do conhecimento legítimo (...)” (p. 51). Sacristán (s/d) também perfilha esta ideia de que o currículo como recipiente não neutro de conteúdos, “pois dispõe, transmite e impõe regras, normas e uma ordem que são determinantes” (p. 20).

A evidência leva-nos à definição de currículo como sendo “aquilo que um aluno estuda” (Sacristán, s/d, p. 16) porém, tendo em atenção as “suas origens, suas implicações e os agentes envolvidos, os aspetos que o currículo condiciona e aqueles por ele condicionados, damo-nos conta de que nesse conceito se cruzam muitas dimensões que envolvem dilemas e situações perante os quais somos obrigados a nos posicionar” (Sacristán, s/d, p. 16). Esse posicionamento, permite-nos escolhas mais conscientes.

Numa outra perspectiva se procuramos “defini-lo diacronicamente, no quadro histórico-cultural da relação da escola com a sociedade, então podemos dizer que currículo escolar é – em qualquer circunstância – o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar” (Roldão & Almeida, 2018, p.7).

Nesta definição está presente a função dupla atribuída por Sacristán (s/d) ao currículo, organizadora e ao mesmo tempo unificadora do ensinar e do aprender. Situação que se torna paradoxal, pois ao mesmo tempo que organiza e articula os fragmentos e os segmentos dos conteúdos que o compõe, observa-se o reforço das fronteiras que delimitam os seus componentes (separação entre as matérias ou disciplinas).

A visão histórica do currículo permite-nos compreender alguns dos condicionalismos que ainda hoje se poderão sentir nas escolas, “nos séculos XVI e XVII o currículo se transformou em uma invenção decisiva para a estruturação do que hoje é a escolaridade e de como a entendemos.” (Sacristán, s/d, p. 18). De acordo com o autor, a definição de currículo delimitou as unidades ordenadas de conteúdos e definiu períodos, com um desenvolvimento entre esses limites. Estas orientações estabeleceram que não seria permitido fazer qualquer coisa, nem de uma maneira qualquer ou mesmo fazê-la de modo variável. Desta maneira, determinou-se o poder regulador do currículo, junto com outras “invenções”, como o de classe (ou turma), de ano ou grau e do método, enquanto

esquema de atividade regulada, reproduzível e transmissível, que estabeleceu a escolaridade moderna. Estes constrangimentos ainda estão enraizados na organização escolar sendo difíceis de ultrapassar.

Roldão & Almeida (2018) acentuam esta ideia quando afirmam que a:

“escola atual, herdeira dos séculos XVIII e XIX, reflete essa estrutura na sua organização e currículo: organização de turmas na base do princípio da norma (todos como se fossem um) e da rentabilização de recursos materiais e humanos (quando se tornou preciso alargar o ensino a maior número de pessoas, após a revolução industrial, por oposição ao ensino individual e doméstico das classes abastadas) (p. 13).

Esta base de trabalho nas escolas cristalizada ao longo do tempo estabelece o que nos parece normal fazer nas escolas, como o tempo de aulas; a maior carga atribuída a uma disciplina em detrimento de outras ou mesmo a compartimentação dos conteúdos pelas disciplinas. Há um conjunto de dimensões implícitas que atuam na prática e que são invisíveis e que nos levam a fazer opções consonantes com o que consideramos normal pelo facto de apresentarem um importante valor ou poder estruturante. Por esta razão, muitas vezes partimos de opções desnecessárias e que poderiam ser diferentes, mas que são definidas pelos contextos (Sacristán, s/d) . A investigação possibilita o conhecimento que poderá contribuir para novas opções e um rompimento efetivo com o passado.

2.3. Perspetivas do desenvolvimento do currículo em Portugal desde a Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986

Através do Projeto-Piloto de Inovação Pedagógica (PPIP) “o ME procurou dar às escolas condições que lhes permitisse experimentar medidas criativas que envolvessem todos os atores da comunidade educativa “no sentido da conceção e implementação de projetos que constituam soluções inovadoras que respondam de forma ágil e adequada à eliminação do abandono e do insucesso escolar” (Despacho n.º 3721/2017, p.8324). (Costa & Almeida, 2019, p. 19) De acordo com Lima (2011) há tradição em Portugal, de um modelo centralizado da administração da educação, porém assistimos a várias iniciativas legislativas associadas à promoção de maior autonomia por parte das escolas. Nomeadamente, o mais recente o Decreto-lei que motiva este estudo.

Costa & Almeida (2019) faz alusão ao facto da ideia de autonomia, que tem estado sempre presente na legislação de enquadramento da administração e gestão das escolas, desde a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), estar relacionada com o incremento da eficácia no sistema educativo. Explicam que primeiro, com a publicação do Decreto-Lei nº43/89, de 3 de fevereiro, onde se preconizava a existência do Projeto Educativo de Escola, constituindo a “novidade que se consubstanciaria nove anos mais tarde, através do Decreto-Lei nº115-A/98, de 4 de maio, que determina a concessão às escolas do poder de tomar decisões nos domínios estratégicos, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projecto educativo” (pp. 20-21).

Este último decreto preconiza a criação de uma nova relação entre as escolas e a administração educativa, através da disposição da possibilidade de um contrato de autonomia.

O exercício da autonomia de acordo com Costa & Almeida(2019):

“constitui-se como referencial preponderante nas políticas de administração e gestão das escolas, as iniciativas legislativas relativas à autonomia das escolas deram-se, num primeiro momento, com a entrada nas escolas de instrumentos como o Projeto Educativo e o Regulamento Interno, estendendo-se, posteriormente, à possibilidade de contratualização que se viria associar à capacidade de autorregulação das escolas, por via da existência, nas mesmas, de processos de avaliação institucional” (p. 20).

A par da ideia de autonomia, a reforma curricular, enquadrada em 1986 com a LBSE e orientada pelo Decreto Lei n.º 286/89, pressupõe margens de autonomia Curricular. Mais tarde, decorrente do lançamento de um processo de análise denominado de Reflexão Participada do Currículo (1996), em que se questiona o insucesso da reforma do sistema educativo de 1986, surge o Projeto de Gestão Flexível do Currículo. (Alonso, Peralta, & Alaiz, 2001). O Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de janeiro determina reorganização curricular do Ensino Básico “sucessora do Projeto de Gestão Flexível do Currículo que, em 1997, decorreu em torno da flexibilidade e da autonomia curricular” (Costa & Almeida, 2019, p. 21).

Neste decreto, regista-se a necessidade de «ultrapassar uma visão tradicional do currículo, como um conjunto de normas a cumprir de modo supostamente uniforme em todas as salas de aula» (Decreto-Lei n.º 6/2001, Preâmbulo), o que implica «conceber e desenvolver projetos curriculares de escola e de turma» numa perspetiva de «adequação do currículo nacional ao contexto de cada escola» e de cada turma (artigo

2, pontos 3 e 4). Com este decreto foram criadas as áreas curriculares não disciplinares de “Área de projecto”, “Estudo acompanhado” e “Formação cívica”. Estas áreas não curriculares, não tiveram continuidade, e foram parcialmente retiradas dos desenhos curriculares dos três ciclos do ensino básico.

Em 2008 assistimos às alterações introduzidas ao Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril (aprovou o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário). Este último é republicado pelo Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho. Nesta altura, poderemos denotar um certo descontentamento pelo rol de legislação em torno do nosso sistema educativo. Elucidativo dessa ideia, é um artigo do Público de 2012, “Parem de legislar!” de Filinto Lima, coordenador dos diretores da Região Norte no Conselho das Escolas. Este afirma “de há uns anos a esta parte, as constantes mudanças que os sucessivos governos introduzem na área da Educação originam desestabilização e falta de serenidade entre profissionais competentes e que tudo dão em prol dos seus alunos.” (Lima F. , 2012, p. 47)

Também, Fernandes (2005) realça a importância de se manter uma linha de continuidade nas políticas curriculares. Considera fundamental que se dê tempo suficiente às escolas e aos professores para se apropriarem dos princípios que estão subjacentes às medidas em curso para que estas possam ser implementadas com sucesso e gerar os efeitos pretendidos.

Esta perspectiva não é única, Leite (2006) faz alusão ao Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI quando “insiste em recordar que demasiadas reformas em cascata acabam por matar a reforma, pois não dão ao sistema o tempo necessário para se impregnar do novo espírito, nem para pôr todos os actores à altura de nela participarem” p.68.

Num outro artigo de opinião “Para que servem as metas?” de Carlos Reis, professor da Universidade de Coimbra sugere que “as metas “afirmam”, sem o explicitar, o seguinte: o poder político tem dúvidas sobre a forma como se trabalha na sala de aula. Tais dúvidas são talvez legítimas e decorrerão porventura da crença, que será a de quem nos governa, de que os professores têm uma preparação insuficiente, conhecem “rotas de fuga” para o trabalho que lhes é distribuído ou simplesmente não têm tempo nem motivação para fazerem muito daquilo que os programas escolares exigem.” (Reis, 2012, p. 47)

As metas curriculares são previstas após a revogação do currículo nacional do ensino básico, através do Despacho n.º 17169/2011 de 23 de dezembro de 2011. Este previa a

realização de documentos clarificadores das prioridades nos conteúdos fundamentais dos Programas, na forma de Metas Curriculares.

Neste despacho é evidente uma rutura com a anterior visão da escola preconizada com a reorganização curricular de 2001. “O documento Currículo Nacional do Ensino Básico — Competências Essenciais, divulgado em 2001, foi assumido a partir do ano lectivo 2001/2002 como a referência central para o desenvolvimento do currículo e nos documentos orientadores do Ensino Básico.” (Despacho n.º 17169/2011 de 23 de dezembro de 2011, 2011). O Ministro da Educação da altura, Nuno Crato, na regulamentação em causa, justifica a revogação do documento porque este, “continha uma série de insuficiências que na altura foram debatidas, mas não ultrapassadas, e que, ao longo dos anos, se vieram a revelar questionáveis ou mesmo prejudiciais na orientação do ensino.” (Despacho n.º 17169/2011 de 23 de dezembro de 2011, 2011)

A fundamentação consiste num conjunto de alegações em torno do documento associado às Competências Essenciais como: não ser suficientemente claro nas recomendações que insere; ser ambíguo para possibilitar uma orientação clara da aprendizagem; extenso; repetitivo e incongruente quando, na perspetiva explícita no despacho, há mistura de orientações gerais com determinações dispersas. Determinando, por conseguinte, que todas estas características o tornaram num documento curricular pouco útil. (Despacho n.º 17169/2011 de 23 de dezembro de 2011, 2011).

A realização de Metas Curriculares para as diferentes disciplinas dos ensinos básico e secundário foram previstas pelo Despacho n.º 5306/2012, de 18 de abril. No seu preâmbulo pode ler-se “considerando as prioridades estabelecidas no programa do XIX Governo Constitucional, o Ministério da Educação e Ciência iniciou a revisão do Currículo Nacional com o objetivo de elevar os padrões de desempenho dos alunos em Portugal” (Despacho n.º 5306/2012, de 18 de abril, 2012) . Poder-se-á, a partir desta referência entender a perspetiva de Carlos Reis (2012) quando refere que:

Outra coisa que as metas “afirmam”: estamos a entrar num tempo em que o exame, seja qual for o peso avaliativo que se lhe dê (e ele tende a ser cada vez maior), constitui um fator decisivo no trajeto do aluno; sendo assim, há que cultivar máximos (e já não mínimos) denominadores comuns que viabilizem as condições de homogeneidade curricular e de equidade em que deve concretizar-se o chamado exame nacional. (p. 47)

Esta visão adequava-se à definição de Currículo proposta nesta altura “ o currículo deverá incidir sobre conteúdos temáticos, destacando o conhecimento essencial e a

compreensão da realidade que permita aos alunos tomarem o seu lugar como membros instruídos da sociedade.” (Despacho n.º 17169/2011 de 23 de dezembro de 2011, 2011)

Este encadeamento de decisões centrais é retratado por Leite (2006): “o século XX terminou com um movimento que prometia constituir um esforço para romper com a cultura de centralização curricular que caracterizou o sistema escolar dos ensinos básico e secundário, desde a sua fundação” (p.69). A autora, acrescenta que esse movimento parece, no entanto, “ter perdido expressão no início do século XXI, através de um conjunto de políticas muitas vezes tomadas contra os professores, ou pelo menos não os tendo envolvido nas decisões, e deles devolvendo imagens nem sempre positivas” p.69. Desta maneira, assistia-se a um recuo na flexibilidade curricular atribuída às escolas na gestão do currículo.

Passados 20 anos, do “Projecto de Gestão Flexível do Currículo” os princípios deste modelo são recuperados pelo Projeto-Piloto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (2017) e pela sua posterior incorporação no Currículo do Ensino Básico e Secundário (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho)” (Costa & Almeida, 2019, p. 21).

Assim, anterior ao Decreto-lei n.º 55/2018 de 6 de julho, o Despacho n.º 3721/2017 pretende criar bases para a “implementação de um programa nacional para a inovação na aprendizagem, viabilizando iniciativas mobilizadoras de agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas orientados para modelos de autonomia reforçada e aliando a ausência de retenções a instrumentos de gestão flexível” (3721/2017, 2017, p. 8324). Este despacho vai admitir a adoção de soluções organizativas diversificadas, em particular no que respeita à organização pedagógica aos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas. Reconhece -se, assim, “a capacidade de os agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas se auto-organizarem, bem como o assinalável esforço que têm vindo já a desenvolver no combate ao insucesso escolar, promovendo a qualidade das aprendizagens” (3721/2017, 2017, p. 8324).

Neste documento abre-se portas a realização de projetos-piloto de inovação pedagógica, em regime de experiência pedagógica, durante o ano letivo 2017-2018. Estes projetos assentam na implementação de um conjunto de “ações inovadoras nos domínios pedagógico, curricular, organizacional, assente numa lógica interna colaborativa e de articulação com a comunidade.” (3721/2017, 2017, p. 8324).

No dia onze de junho de 2019 foi publicada a Portaria n.º 181/2019, que confere às escolas a possibilidade de apresentarem planos de inovação, com gestão reforçada das matrizes curriculares, para além dos 25% de flexibilidade já prevista para todas as escolas no Decreto-Lei n.º 55/2018, 6 de julho. O processo de autonomia e flexibilidade

continua desta maneira, possibilitando às escolas mais espaços de decisão na gestão curricular. Sendo este o caminho que esperamos que seja seguido.

Desta maneira alterar o que se tem sentido, e que tem sido a ser exposto ao longo deste texto, que “a situação curricular em Portugal tem sido marcada por uma diversidade cumulativa de produção de documentos, em datas e com abrangência distintas, não eliminando incoerências e inconsistências nos últimos 26 anos, acrescida, em parte, da dificuldade de promover uma macrorreforma curricular no tempo atual” (Roldão, Peralta, & Martins, 2017, p. 3). Assim, desde o primeiro contrato, que possibilitou uma gestão local e flexível do currículo nacional que decorreu em 2004/2005 com a Escola da Ponte (Costa & Almeida, 2019), houve avanços e recuos na flexibilidade curricular. Porém, agora todas as escolas têm a possibilidade de encontrar os seus caminhos para as mudanças na gestão do currículo, nas abordagens pedagógico-didáticas, na avaliação das aprendizagens e na sua organização. Como é que as organizações educativas agarraram esta oportunidade de exercício de autonomia e flexibilidade curricular? As compreensões destes processos contribuem para que as escolas alcancem as transformações necessárias para se adequarem aos tempos de hoje.

2.4. Os caminhos cruzados da autonomia e flexibilidade curricular com a educação inclusiva

O Decreto-Lei n.º 55/2018 visa promover o sucesso educativo por via da igualdade de oportunidades reiterando o propósito da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro). O documento incute que o desenvolvimento do currículo deve obedecer à matriz de princípios, valores e áreas de competências definidas no "Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória". Numa valorização da autonomia, da interdisciplinaridade, da diversificação e da cooperação, este decreto assenta nos seguintes pressupostos:

- Uma escola inclusiva, promotora de melhores aprendizagens para todos os alunos, e a operacionalização do perfil de competências que se pretende que eles desenvolvam, consegue-se numa escola com autonomia para o desenvolvimento curricular adequado a contextos específicos e às necessidades dos seus alunos.
- As aprendizagens significativas e o desenvolvimento de competências mais complexas exigem tempo para a consolidação e uma gestão integrada do

conhecimento, valorizando os saberes disciplinares e interdisciplinares, a diversificação de procedimentos e instrumentos de avaliação, a promoção de capacidades de pesquisa, relação, análise, o domínio de técnicas de exposição e argumentação, a capacidade de trabalhar cooperativamente e com autonomia.

Ciente das dificuldades que a aplicação do decreto traz às escolas o documento faz referência a um mecanismo de apoio e acompanhamento criado pelo ME para impulsionar e reforçar o trabalho das escolas através da criação de redes de partilha de práticas.

De acordo com o artigo 3.º do decreto-lei em análise “Definições “a “Autonomia e flexibilidade curricular” consiste na “faculdade conferida à escola para gerir o currículo dos ensinos básico e secundário, partindo das matrizes curriculares-base, assente na possibilidade de enriquecimento do currículo com os conhecimentos, capacidades e atitudes que contribuam para alcançar as competências previstas no Perfil dos Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória.”

Uma novidade, neste processo de gestão do currículo, para alcançar a autonomia e flexibilidade curricular é a criação dos Domínios de Autonomia Curricular (DAC). No passado, a interdisciplinaridade esteve ligada à “Área Escola”, anterior a 2001, através do Decreto-Lei n.º 286/89 de 29 de agosto (art.º 6) sem dispor de créditos horários próprios, para além das horas letivas das várias disciplinas. Posteriormente, é criada a Área de Projeto, com a reorganização curricular proposta em 2001, Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro. Esta última, também apelidada de “Área Curricular não disciplinar” com tempos definidos no horário dos alunos e atribuídos a um docente do Conselho de Turma, pretendia dar o espaço à aclamada interdisciplinaridade, associada à metodologia de desenvolvimento de um projeto.

“A interdisciplinaridade curricular visa, antes de mais, a criação de espaços de trabalho conjunto e articulado em torno de metas educativas” (Roldão & Almeida, 2018, p.42). E, houve uma preocupação nos vários decretos relativos aos planos curriculares do ensino básico e secundário de criar esses espaços, conforme referido anteriormente.

Assim, surgem os Domínios de Autonomia Curricular (DAC), de acordo com o decreto, pretendem ser o espaço de trabalho interdisciplinar e/ ou transdisciplinar onde se prevê a convocação total ou parcial de tempos destinados a aprendizagens essenciais previstas no programa de cada uma das disciplinas que integram o mesmo DAC, constituindo-se como um outro modo de cumprir programa, ou seja, um modo alternativo às

abordagens disciplinar e multidisciplinar de articulação curricular (Drake & Burns , 2004). Ou seja, os DAC, segundo a Direção-Geral da Educação:

correspondem a áreas de confluência de trabalho interdisciplinar e/ou de articulação curricular, integradas na matriz curricular-base de uma oferta educativa e formativa, em resultado do exercício de gestão local de flexibilidade inscrito por cada escola nos instrumentos de planeamento curricular. A criação de DAC não prejudica a existência das áreas disciplinares e disciplinas previstas nas matrizes curriculares-base.” (DGE, 2019)

Roldão & Almeida (2018) reiteram esta ideia quando afirmam que “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.” (p.43). Esta é a organização que todas as escolas devem procurar no âmbito da sua autonomia e flexibilidade curricular. Neste sentido o trabalho colaborativo assume-se como essencial. As autoras especificam que:

Estruturar a vida da instituição e a prática curricular e organizativa com base na concretização de lógicas de trabalho colaborativo (quer no plano disciplinar, quer no plano interdisciplinar) parece indispensável para romper uma lógica fragmentária instituída que não facilita a formação dos cidadãos para a sociedade do conhecimento, onde a alfabetização científica é uma necessidade crescente para a compreensão da complexidade do real (Roldão & Almeida, 2018, p.43).

A lógica fragmentária associada ao currículo surge-nos bem descrita quando aprofundamos a evolução do conceito currículo.

O Decreto-Lei n.º 55/2018 está enquadrado por um conjunto de documentos explícitos no decreto-lei. Desde o Despacho n.º 6478/2017 «Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória» que está organizado em valores; princípios e dez áreas de competências que se consideram adequados ao ideal de aluno após a conclusão da escolaridade obrigatória. No desenvolvimento do currículo são determinantes as «Aprendizagens Essenciais» documento construído a partir dos programas de cada uma das disciplinas inscritas nas matrizes curriculares em vigor nos diferentes ciclos de escolaridade e modalidades de formação dos Ensinos Básicos e Secundário. Ponderadas como fundamentais para responder à extensão dos programas. Entende-se que a realização e consolidação das aprendizagens de forma mais efetiva e o desenvolvimento

de competências “requerem um tipo de trabalho, nas salas de aula, mais exigente; mais prolongado e mais diferenciado.” (Trindade, 2018, p.14) incompatível com a extensão dos programas. Trindade (2018) refere que «As Aprendizagens Essenciais» não pretendem instituir objetivos mínimos nem circunscrever a ação pedagógica, mas ser um denominador curricular comum que obriga os professores a uma reflexão contextualizada sobre os desafios curriculares que colocam a si próprios e aos seus alunos.

O Decreto-Lei n.º 55/2018 foi antecedido pelo Despacho n.º 5908/2017, de 30 de junho que autoriza, em regime de experiência pedagógica, a implementação do projeto de autonomia e flexibilidade curricular dos ensinos básico e secundário, no ano escolar de 2017-2018. Este documento é entendido por Rui Trindade (2018) como:

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 para, 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 de que dispõe ou pode vir a mobilizar (p.15).

Esta lógica vem proporcionar às escolas mais espaço para as tomadas de decisão, que por sua vez, são acompanhadas por uma maior responsabilização das suas escolhas no momento de prestação de contas. Esta abertura à contextualização do currículo é a resposta que procuramos para desencadear aprendizagens mais significativas aos nossos alunos. Trindade (2018) conclui:

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

A racionalidade educativa que o Decreto-Lei n.º 55/2018 visa promover é que a escola se afaste de um ensino centrado na reprodução dos conteúdos e proporcione aos alunos aprendizagens mais significativas e adequadas aos desafios pessoais e sociais do mundo em que vivemos, contrariando a tendência de que os conhecimentos valorizados

são os que podem ser reproduzidos, nomeadamente nos exames. Indo ao encontro desta perspetiva, Trindade (2018) ressalva que a valorização das competências, proposta na implementação do decreto em análise, não corresponde à subvalorização dos conhecimentos. Afirma que o que “propõe é a reabilitação dos conhecimentos como condição fundamental à afirmação da Escola como espaço de desenvolvimento das competências cognitivas, metacognitivas, sociais e relacionais, tecnológicas e instrumentais, estéticas e éticas dos alunos” p.18.

Estabelece-se que os alunos, à saída do ensino obrigatório, têm um conhecimento “essencial, indispensável e aprofundado do conteúdo das disciplinas integradoras do currículo, um conjunto de capacidades específicas determinantes da aquisição e uso desse conhecimento e um conjunto de competências e capacidades mais gerais que contribuirão para definir seu perfil como cidadãos” (Roldão, Peralta, & Martins, 2017, p. 10)

Por outro lado, estudos apontam que “o trabalho estará organizado em “equipas de projeto”, em “grupos de produção” – pequenas unidades flexíveis e efémeras onde não há uma clara divisão do trabalho e que se desfazem e se reconstituem conforme o problema a resolver, a tarefa a desempenhar.” (CNE, 2019, p. 6). Os alunos precisam assim, “de competências muito diferentes das dos trabalhadores da era industrial: precisam de ser capazes de trabalhar em grupo, de colaborar e comunicar, de identificar problemas, imaginar soluções, planificar, ter autodisciplina e assumir responsabilidades pelos resultados” (CNE, 2019, p.7). Apelam aos “quatro Cs” que estão associados às “competências a desenvolver: pensamento crítico, criatividade, capacidade de colaboração e de comunicação” (CNE, 2019, p. 7).

Outro desafio para as escolas, que se interliga com o da autonomia e flexibilidade curricular, é o da inclusão.

O segundo – e também primeiro! - desafio é o da Inclusão. A escola que não garante a aprendizagem de todos não cumpre a sua missão. Sabemos que há uma percentagem muito significativa de alunos que não encontra sucesso na escola. A maior parte destes alunos provém de contextos socioeconómicos desfavorecidos, não trazem motivação, não são muitas vezes instigados a terem curiosidade por aprender, e para eles a escola é um espaço de frustração (Costa J. , 2019, p. 5).

Apesar de na legislação a retenção ser assumida como uma medida a ser aplicada “a título excepcional” (Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho) “na prática, a situação que conduz à decisão de retenção é bastante mais frequente do que um carácter de

excepcionalidade faria prever.” (Gil, 2018, p. 15). Esta realidade afasta-nos do princípio da escola para todos. O decreto lei n.º 54/2018 determina uma “escola inclusiva onde todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontram respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social”. (Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho, 2018, p. 2918)

A perspetiva de que a retenção “utilizada, muitas vezes, como forma de pressão para obter determinados comportamentos dos alunos e como punição para aqueles que não cumprem o esperado pela escola em relação à aprendizagem” (Gil, 2018, p. 15), deve dar lugar a outras maneiras de promover as aprendizagens.

As opções metodológicas subjacentes ao presente decreto-lei assentam no desenho universal para a aprendizagem e na abordagem multinível no acesso ao currículo. Esta abordagem baseia-se em modelos curriculares flexíveis, no acompanhamento e monitorização sistemáticas da eficácia do contínuo das intervenções implementadas, no diálogo dos docentes com os pais ou encarregados de educação e na opção por medidas de apoio à aprendizagem, organizadas em diferentes níveis de intervenção, de acordo com as respostas educativas necessárias para cada aluno adquirir uma base comum de competências, valorizando as suas potencialidades e interesses (Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho, 2018, p. 2919).

O decreto pretende contrariar a convicção que predomina em alguns países com taxas elevadas de retenção, havendo “na comunidade educativa a ideia de que a retenção é benéfica para os alunos (Eurydice, 2011, p.58). Referindo a posição do CNE (2016) a este propósito Gil (2018) alerta que “esta medida comporta problemas de equidade e de igualdade de oportunidades e tem um efeito negativo, no máximo nulo, como medida pedagógica, não só em termos de desempenho, mas também em termos afetivos e comportamentais” (pp. 15-16). Assim, “as linhas de atuação para a inclusão vinculam toda a escola a um processo de mudança cultural, organizacional e operacional baseado num modelo de intervenção multinível que reconhece e assume as transformações na gestão do currículo, nas práticas educativas e na sua monitorização” (Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho, 2018). A escola inclusiva pretende ser um contraponto aos que fazem alusão que uma alternativa à repetência e à reprovação é passar sem saber. Porém, este decreto tem de ser assimilado por todos os que estão ligados à escola. Em primeiro lugar pelos professores, mas para que o processo de mudança ocorra, é inevitável que seja entendido por alunos, pais, encarregados de

educação e, mesmo por outros que não tenham um vínculo direto à escola. “A alternativa é exigir tempo de trabalho e de estudo para que os alunos aprendam o que não sabem, a alternativa é a diversificação dos métodos pedagógicos de ensino para obter bons resultados escolares.” (Gil, 2018, p. 16)

A inclusão “requer reflexão, experimentação, confronto, análise, avaliação. E por isso é difícil. E por isso contraria o facilitismo da escola que é só para alguns e que põe fora os que não conseguem” (Costa J. , 2019, p. 6).

No documento elaborado pela Conselho Nacional da Educação, “Estado da Educação 2018” aponta um conjunto de problemas e estrangulamentos destacando neste rol “o recurso à reprovação e repetição de ano como estratégia para fazer face à não consecução de objetivos de aprendizagem” (CNE, 2019, p. 5). No mesmo texto podemos ler que “atingimos, em 2018, as taxas de retenção mais baixas da década – o que só pode constituir um motivo de regozijo. Mas, apesar disso, e dada a ineficácia desta medida para melhorar as aprendizagens e os seus efeitos nocivos na reprodução das desigualdades sociais e na manutenção de uma “cultura de escola” que tende a desresponsabilizá-la face aos resultados, muito resta a fazer neste domínio para o qual se requerem investigações, apoios e liberdade para ousar outras estratégias” (CNE, 2019, p.5).

A escola deverá estar preparada para formar todos, a Declaração de Salamanca (1994) proclama que cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem considerando as características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias, onde os sistemas de educação devem ser planeados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades; “as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades, as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa óptima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo.”(Declaração de Salamanca, 1994, s.p.)

Vão ser exigidas novas dinâmicas na formação de professores, nomeadamente as que estão relacionadas com a colaboração, investigação, inovação, autonomia, inclusão e diversidade e equidade (Pacheco, 2019). Até que ponto estaremos preparados para

essas dinâmicas? Será que a escola protagoniza as mudanças cultural, organizacional e operacional esperadas? A resistência à mudança pode ser forte e os mecanismos que dispomos para a mudança são decretos, onde uma das ideias parece ser fazer mais com o mesmo.

Estes documentos, que enquadram a ação da escola, assentam em princípios de autonomia, flexibilidade, qualidade, eficácia, eficiência, inovação curricular, pedagógica e organizacional, responsabilidade, colaboração, iniciativa, responsabilização, monitorização e avaliação. A investigação proporciona uma reflexão de como os ligamos à prática.

2.5. Caminhos da Autonomia e Flexibilidade Curricular

2.5.1. Entre os resultados académicos e a formação global dos alunos

Por toda a Europa tem-se assistido “a uma tendência para a Avaliação Externa das Escolas (AEE) colocar a ênfase nos resultados académicos dos alunos obtidos em provas nacionais. Os dados resultantes da análise dos impactos que os sistemas de AEE geram nos processos curriculares traduzem uma visão da educação escolar limitada a resultados académicos que de acordo com Figueiredo e colaboradoras (2019) contribui para a desvalorização de processos curriculares que se orientem para uma formação global dos alunos. Ao mesmo tempo, “a sobrevalorização dos resultados académicos incentiva processos curriculares de treino para as provas finais. Como consequência os professores revelam começar a ceder a uma certa formatação das práticas curriculares.” (Figueiredo, Leite, & Fernandes, 2019, p. 646)

Assim, observa-se no “modo de ser do professor e no processo de desenvolvimento do currículo a supremacia de uma regulação transnacional face a uma atitude cosmopolita docente, apenas possível se a educação for algo que reconhece a diferença e a singularidade, provocando uma mudança de referencial da educação.” (Pacheco, 2019, p. 10)

Esta tensão entre os resultados académicos, associados a um currículo mais uniforme, e a necessidade do desenvolvimento integral dos alunos, por um lado, e uma educação para todos, por outro, está presente no dia-a-dia da escola. Se pensarmos num quadro de valores e nos orientarmos pelo Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade, definido pelo Ministério da Educação, esses valores são: Liberdade; Responsabilidade e Integridade; Cidadania e Participação; Excelência e Exigência; Curiosidade, Reflexão e

Inovação, podemos nos questionar como é que se pode articular com um referencial de educação associado à necessidade de cumprimento dos programas.

Da análise dos resultados dos exames do ensino secundário, Rui trindade (2018), a partir das sugestões contidas no Relatório «Provas Finais de Ciclo e Exames Finais Nacionais 2012» da responsabilidade do Gabinete de Avaliação Educacional, infere que os nossos alunos apresentam uma tendência de “desempenhos considerados adequados no que diz respeito à memorização de informação e procedimentos, mostrando, no entanto, dificuldades inequívocas quando têm de mobilizar e utilizar aquelas informações e procedimentos de forma não padronizada ou quando têm de raciocinar a partir dos mesmos” (Trindade, 2018, p.12).

Num estudo de Figueiredo e colaboradoras (2019) verifica-se uma tendência em que as práticas curriculares são entendidas pelos professores “nos processos de avaliação externa de escolas, como tendo um propósito único, fixo e predeterminado: os resultados escolares dos alunos. Sendo que estes últimos são considerados e analisados à luz de padrões definidos externamente e descontextualizados face aos contextos específicos, locais e nacionais.” (p. 653).

De acordo com Pacheco (2019) há uma obsessão em torno dos resultados e por conseguinte uma valorização dos testes. De acordo com o autor:

“não se inscreve somente numa conceção pragmática de olhar a educação e trabalho docente, como igualmente lança uma neblina sobre as escolas e os professores, tornando o presente ainda mais sombrio, com o reforço de uma perspetiva pragmática, ou seja utilitária e orientada para o mercado, que pretende fazer do conhecimento um valor que é sujeito a regras de competição e a técnicas de mensuração que o tornam, pretensamente, mais objetivo, na esperança de uma quantificação que os especialistas da avaliação dizem ser uma miragem académica, já que a avaliação pressupõe o reconhecimento da subjetividade.” (Pacheco, 2019, pp. 9-10)

Porém, entre investigadores e legisladores, a par das suas visões da escola, os professores desenvolvem a sua prática. O Ministério da Educação e Ciência na vaga anterior de legislação que pretendia “elevar os padrões de desempenho dos alunos em Portugal.” (Despacho n.º 17169/2011 de 23 de dezembro de 2011, 2011). Determinava “dar-se aos professores uma maior liberdade profissional sobre a forma como organizam e ensinam o currículo” (Despacho n.º 17169/2011 de 23 de dezembro de 2011, 2011). Porém, ao mesmo tempo, definia que “em paralelo, deverá ser feita uma avaliação mais rigorosa sobre o resultado do seu trabalho e do da escola,

primordialmente através da avaliação dos conhecimentos adquiridos pelos alunos” (Despacho n.º 17169/2011 de 23 de dezembro de 2011, 2011). Implicitamente criava uma tónica nos resultados.

O que se pretende através da promoção da autonomia e flexibilidade curricular nas escolas portuguesas é alterar a cultura presente nas escolas e fomentada pela AEE. Há que quebrar o ciclo de “uma avaliação centrada nos resultados...que valoriza as disciplinas sujeitas a exames/provas nacionais, remetendo para segundo plano as restantes disciplinas e valências da educação escolar, como é o caso da formação cívica, formação global, etc.” (Figueiredo et al., 219, p.653).

2.5.2. A autonomia e flexibilização curricular: Alterações organizacionais e curriculares

Poderemos considerar que apesar dos quadros normativos em torno da autonomia e flexibilidade curricular, ainda permanece um certo centralismo e a permanência do “currículo pronto-a-vestir de tamanho único” (Formosinho, 2008, p. 7).

Segundo Pacheco (2000), citado por Gil (2018) “durante algum tempo, o processo de desenvolvimento curricular ficou refém das racionalidades técnicas impostas pela centralização da decisão curricular do Ministério da Educação.” (Gil, 2018)

Olhamos para o passado e registamos tentativas de criação de espaços e tempos, como a Área-Escola definida como uma «área curricular não disciplinar» pelo Decreto-Lei n.º 286/89, já referida. Esta tinha por finalidades fundamentais a concretização dos saberes através de atividades e projetos multidisciplinares, a articulação entre a escola e o meio e a formação pessoal e social do aluno. O autor supracitado considerava-a propícia à realização plena da interdisciplinaridade, porém não se prolongou no tempo.

Em 2011, como já referimos anteriormente foi revogado o documento Currículo Nacional do Ensino Básico — Competências Essenciais, tendo sido referidos os argumentos apontados para o seu fim. Este determinou, na nossa perspetiva, uma inversão nas questões da flexibilidade curricular. Consideraram que “a categoria de «competências» como orientadora de todo o ensino, minorizou o papel do conhecimento e da transmissão de conhecimentos, que é essencial a todo o ensino. Em segundo lugar, desprezou a importância da aquisição de informação, do desenvolvimento de automatismos e da memorização. Em terceiro lugar, substituiu objectivos claros, precisos e mensuráveis por objectivos aparentemente generosos, mas vagos e difíceis, quando não impossíveis de aferir.” (Despacho n.º 17169/2011 de 23 de dezembro de 2011, 2011).

O autor deste despacho, refere ainda que “o referido documento aderiu a versões extremas de algumas orientações pedagógicas datadas e não fundamentadas cientificamente. E fê-lo pretendendo impor essas visões como orientadoras oficiais de toda a aprendizagem. Sendo verdade que cabe às instituições oficiais ter em consideração a experiência educativa e os conhecimentos científicos relevantes para o ensino, também é verdade que não lhes cabe impor às escolas e aos professores orientações pedagógicas extremas, nem o currículo se deve tornar um veículo para a imposição do experimentalismo pedagógico” (Despacho n.º 17169/2011 de 23 de dezembro de 2011, 2011). Contrariava desta maneira a perspectiva de que segundo Zabala e Arnau (2010) referidos por Leite (2012) a organização e o desenvolvimento do currículo em torno de competências, constitui uma resposta às limitações do ensino tradicional.

Assim, nesta altura, o novo enquadramento legal, afasta-nos dos rumos das orientações sobre o desenvolvimento do currículo nacional que em 2001, nos encontrávamos. Segundo o Alonso e al.(2001) no “parecer sobre o projecto de "gestão flexível do currículo" (GFC) estaríamos “pela primeira vez na história da educação escolar em Portugal com a intenção de produzir mudanças estruturais de fundo que põem em causa o núcleo duro das invariantes organizacionais da escola, apontando para um novo paradigma de currículo, de profissionalidade docente, do papel do aluno e da própria escola” (p. 5). As autoras em nota de rodapé justificavam que a mudança de fundo e global da escola como um todo tornava-se evidente nas respostas dos professores num conjunto de entrevistas coletivas realizadas pelas autoras em julho de 2000, aos representantes das escolas que participavam naquela experiência. “Perante a questão do significado que atribuíam à GFC, apontam mudanças em todas as dimensões da vida da escola que estão em jogo neste projecto: "nova maneira de viver a profissão, mais partilhada e dialogal"; "nova maneira de entender o currículo, numa perspectiva mais alargada, articulada e adequada aos contextos"; "novo papel dos alunos como agentes na construção do saber", e enfim uma "nova forma de organizar a escola de maneira mais inclusiva"” (Alonso, Peralta, & Alaiz, 2001, p. 5). Passados quase vinte anos, o que é que os representantes das escolas do Projeto Piloto de Inovação Pedagógica e o que é que os professores das diferentes escolas não agrupadas ou dos diferentes agrupamentos respondem? A que é que chamamos “novo”? Que caminhos seguir numa escola em concreto? São questões que gostaríamos de ver respondidas, na medida em que um processo idêntico ocorreu no passado. Potencialidades e constrangimentos foram sentidos, no nosso trabalho procuramos essas respostas para os processos que vivenciamos hoje.

Num estudo recente de avaliação do Projeto Piloto, relativo a projetos pedagógicos concebidos durante o ano letivo de 2016/2017, é referido que a “partir da análise dos dados, podemos concluir que há ganhos assinaláveis no combate à desistência e retenção escolares, sendo que na grande maioria dos contextos, a tendência aponta para a sustentabilidade destes resultados, associando-se aos mesmos a melhoria da qualidade das aprendizagens.” (Costa & Almeida, 2019, p. 4)

Neste relatório, foram identificadas as medidas adotadas em vários domínios: (a) “Diversificação e gestão curricular; (b) Articulação curricular; (c) Inovação pedagógica; (d) Organização e funcionamento interno; (e) Relacionamento com a comunidade.” (Costa & Almeida, 2019). Estes domínios indicam campos de ação que cada escola deve procurar.

A propósito da articulação curricular a aprendizagem tem mais probabilidade de ocorrer quando é significativa. Os procedimentos de articulação curricular promovem essa aprendizagem. Leite, considera “que a aprendizagem é favorecida quando existe uma relação entre conteúdos que promove uma leitura das situações reais o mais próxima possível dessa realidade e quando se recorre a pontos de partida que permitem a quem está a aprender (e, portanto, aos alunos) trazer ao domínio da consciência o que sabem para interpretar essa situação, qualquer que seja a disciplina de onde provenha o saber considerado necessário” (p. 88).

Nem todos os professores, segundo Leite (2010), se posicionam da mesma forma perante propostas de mudança educativa. Giroux (1988) citado por Leite & Fernandes (2010) “ afirma que perante o apelo à mudança os professores se sentem simultaneamente ameaçados e desafiados, referenciando a ameaça ao facto de nas reformas educativas e curriculares continuar a ser ignorado, por parte dos decisores educativos, o conhecimento e as competências dos professores na análise crítica dos processos das reformas e dos seus objectivos” (p. 199).

Porém as escolas devem dar resposta aos novos desafios propostos pela legislação atual e no âmbito da Avaliação Externa das Escolas, quer ao nível da oferta educativa quer da gestão curricular, conforme o quadro de referência relativo ao domínio da prestação do serviço educativo, tendo em atenção campos de análise, referentes e indicadores (Quadro 1)

Quadro 1 - Excerto do quadro de referência do 3.º ciclo da Avaliação Externa das Escolas (Documentos de enquadramento 2019-2020)

| Campos de análise | Referentes | Indicadores |
|--|----------------------------------|--|
| 2.Oferta educativa e gestão curricular | Oferta educativa | <ul style="list-style-type: none"> - Respostas educativas adaptadas às necessidades de formação dos alunos com vista ao desenvolvimento do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória -Valorização da dimensão lúdica no desenvolvimento das atividades de enriquecimento curricular/atividades de animação e de apoio à família - Adequação da oferta educativa aos interesses dos alunos e às necessidades de formação da comunidade envolvente - Práticas de organização e gestão do currículo e da aprendizagem para uma educação inclusiva - Integração curricular de atividades culturais, científicas, artísticas e desportivas |
| | Inovação curricular e pedagógica | <ul style="list-style-type: none"> - Iniciativas de inovação curricular - Iniciativas de inovação pedagógica - Definição de medidas de suporte às aprendizagens e à inclusão que promovam a igualdade de oportunidades de acesso ao currículo |
| | Articulação curricular | <ul style="list-style-type: none"> - Articulação curricular vertical e horizontal a nível da planificação e desenvolvimento curricular - Articulação com as atividades de enriquecimento curricular/ atividades de animação e de apoio à família - Projetos transversais no âmbito da estratégia de educação para a cidadania |

Fonte: https://www.igec.mec.pt/upload/AEE3_2018/AEE_3_Quadro_Ref.pdf

2.5.3. A contextualização do currículo: valorizada/desvalorizada no desenvolvimento curricular

Gil (2018) refere-se ao processo de escolarização das massas, alegando que a escola sofreu alterações quantitativas, nomeadamente, mais alunos, mais professores, mais estabelecimentos. Mas, também faz a transformações qualitativas, nomeadamente quando afirma que a escola “massificou-se, acolheu um público mais heterogéneo e multicultural, foi objeto de medidas reformadoras e reorganizou os seus currícula, as funções e os papéis docentes multiplicaram-se e diversificaram-se” (p. 12).

O mesmo autor, refere que houve também “alterações legais a nível da gestão escolar. Contudo, esta não teve grande impacto na “cultura da escola”, que se consubstancia numa pedagogia transmissiva e no exercício da docência assente num padrão de trabalho celular e numa cultura profissional individualista” (Gil, 2018, p. 12).

Outras autoras, num estudo desenvolvido em Portugal e Inglaterra, sobre a avaliação externa, declaram que “no discurso dos professores, de ambos os países, está a ideia de que a avaliação de escolas, nos modelos em análise nesta investigação, desvaloriza

modos de desenvolvimento do currículo que assentam no respeito e atenção às necessidades e especificidades dos alunos e dos contextos” (Figueiredo et al., 2019, p.653).

O Decreto-Lei n.º 55/2018 incita uma rutura com o modelo centralizado e burocrático do currículo que ainda permanece na “cultura da escola”. Continuamos a assistir na organização das escolas e no desenvolvimento dos currículos: a conteúdos definidos, a horários inflexíveis e salas fixas, e ainda ao agrupamento de alunos em turmas. O referido decreto, em articulação com o decreto-lei 54/2018, pretende alargar a todo o sistema educativo português projetos associados ao exercício de autonomia e flexibilidade curricular, que desde há algum tempo vão tendo lugar.

As políticas da flexibilização curricular, de acordo com Roldão & Almeida (2018), criaram a necessidade de diferenciar 4 níveis de decisão curricular, nomeadamente o nível central (macro), que estabelece o currículo nacional delineado pela administração central; o nível institucional (meso), que consiste na adaptação do currículo nacional ao contexto das escolas; grupal (meso), trata-se da adaptação do projeto curricular ao projeto de desenvolvimento curricular para cada turma – ou outros grupos de trabalho e aprendizagem e, por último, o nível individual (micro), relaciona-se com o dia a dia da ação educativa concreta e as opções que os professores tomam. A gestão curricular pressupõe a existência de um processo contínuo de tomada de decisão nestes 4 níveis, articulados entre si. “As decisões relativas à gestão curricular respondem às questões o quê, para quê, quando, como ensinar, pilares da teoria curricular clássica. Relacionadas com cada uma delas situam-se as questões o quê, para quê, quando, como avaliar” (Roldão & Almeida, 2018, p.23). As autoras estabelecem os campos principais de

de decisão curricular que respondem essas questões transversais nos 4 níveis identificados como: Visão pedagógica (princípios orientadores e características do cidadão que se pretende formar implicando uma visão pedagógica); Opções e prioridades (prioridades/ introdução de novas competências ou aprendizagens/conteúdos comuns); Organização das aprendizagens (sequenciação das aprendizagens, a sua articulação vertical e horizontal e modos de organização curricular) e Métodos e estratégias de ensino e avaliação (diferenciação curricular, valorização da diversidade de metodologias e estratégias de ensino); Os modos de organização da escola e das aulas (todo o tipo de decisões que enquadram as atividades de aprendizagem e o trabalho dos professores); A avaliação do resultado das opções tomadas (afecção da sua realização e adequação através de um processo de monitorização que definirá os ajustes ou reformulações necessárias no projeto curricular e, conseqüentemente, nos projetos curriculares de turma). “Estes campos de

decisão não seguem necessariamente uma certa ordem, mas qualquer processo de desenvolvimento curricular deve passar por todos e qualquer decisão que se tome num deles, afeta todos os outros” (Roldão & Almeida, 2018, p.28).

As autoras esclarecem que todos os campos de decisão dizem respeito a aprendizagens, quando assumem que o “currículo não é senão um corpus ativo e dinâmico de aprendizagens a garantir, a fazer passar (currículo – passagem/ percurso). As disciplinas, as cargas horárias, os elencos de temas, as áreas de projeto, os espaços a, b ou c são elementos, peças do currículo, não são currículo por si” (Roldão & Almeida, 2018, p.29).

O currículo assume um duplo significado – o que aprender e o caminho para alcançar as aprendizagens. Ou seja, por um lado é “o corpo de aprendizagens que se quer fazer adquirir e é também o modo, o caminho, a organização, a metodologia que se põe em marcha para o conseguir. Entramos assim na dinâmica currículo-desenvolvimento curricular que, cada vez mais, se têm de analisar como um todo no que à gestão diz respeito”. (Roldão & Almeida, 2018, p.30). Nesta dualidade estão as escolhas que vamos encontrar nas escolas quando implementam o currículo.

2.5.4. As experiências de Autonomia e Flexibilidade Curricular

Temos vindo a referenciar que o governo português no Decreto-Lei n.º 55/2018 define que as principais decisões a nível curricular e pedagógico sejam tomadas pelas escolas e pelos professores. Os processos associados às experiências de Autonomia e Flexibilidade Curricular são vastos e complexos. Para que se generalizem, como deseja o decreto terão de ser apreendidos em cada escola ou agrupamento de escolas. De acordo com Costa e al. (2019), no estudo de avaliação do Projeto-Piloto de Inovação Pedagógica (PPIP), observaram que este envolveu uma monitorização e acompanhamento com os objetivos de:

- a) garantir que todas as medidas implementadas na escola, no âmbito do PPIP, respeitam os princípios de equidade, não discriminação, igualdade de oportunidades e direito a uma educação de qualidade, e, apresentem potencial e intencionalidade educativa, perseguindo os objetivos do programa (eliminar a retenção, melhorar as aprendizagens);
- b) permitir reequacionar, em cada momento, as medidas implementadas, nomeadamente as estratégias e instrumentos de ensino, de acordo com a sua eficácia e estilos de aprendizagem dos alunos, através de um acompanhamento próximo e continuado indutor de reflexão permanente;
- c) gerar

conhecimento sobre processos de inovação em meio escolar, conducentes a uma maior autonomia das escolas, a uma gestão flexível do currículo e a práticas pedagógicas inovadoras, com vista a identificar fatores de constrangimento e facilitação da sua disseminação a outras escolas (Costa & Almeida, 2019, p. 160).

De acordo com as autoras citadas, em alguns Agrupamento de Escola (AE), foi visível uma intenção de intervenção profunda na gestão do currículo. Os AE conseguiram ultrapassar as barreiras colocadas pela existência de um currículo prescrito, ultrapassando o ano de escolaridade, passaram a considerar o currículo em termos de ciclo de ensino. Esta opção obrigou a um “trabalho profundo de reestruturação das matrizes curriculares, mapeamento das aprendizagens e de previsão dos momentos de articulação entre os diferentes profissionais envolvidos.” (Costa & Almeida, 2019, p. 66)

Assim, “em lugar de a escola se gerir administrativamente como uma organização que veicula um sistema uniforme, cujas decisões só emanam da cúpula, ela será antes uma organização viva capaz de escolher a sua forma de trabalhar, embora num quadro referencial nacional que tem de ser integrado nas opções do seu projeto educativo/curricular” (Roldão & Almeida, 2018, p.37).

Pretende-se assim retomar o movimento que ocorreu nos anos 90 do século XX “que pretendeu levar as escolas e os seus professores a identificarem as características que possuem e os problemas que têm de enfrentar e, em função desses dados, e através de redes de envolvimento local, delinear planos estratégicos para a sua acção” (Leite, 2006, p. 69). De acordo com a autora, foi “neste período em que se aprofundou o debate sobre práticas de educação face à diversidade cultural, em que se produziu uma ampla reflexão sobre os currículos dos ensinos básico e secundário (1996/97) a partir da qual se instituiu o projecto de “gestão flexível do currículo” (1996/97), o período em que se apontou para novas concepções de educação, de currículo e de exercício profissional docente, que se veiculou um discurso de autonomia e se decretou a sua institucionalização, que se proclamou a importância da formação contínua de professores no quadro de processos centrados nas escolas e nas realidades que as caracterizam” (Leite, 2006, p.69).

Os estudos sobre os processos associados a experiências de flexibilização do currículo podem-nos dar contributos importantes para alcançar as mudanças necessárias preconizadas pelo decreto-lei em análise. Leite (2006) acompanhou o processo de gestão curricular local, e constatou que algumas escolas se apropriaram do currículo porque o compreenderam, tal como a autora cita Lopes & Macedo (2002) “como espaço de relações de poder” e adotarem os procedimentos necessários à partilha por todos

desse poder, outras escolas “fizeram-no apenas na tentativa de resolverem alguns dos problemas com que se confrontavam mas sem terem clara consciência das razões que estavam na sua origem.” (Leite, 2006, p. 71). A autora explica que estas escolas estavam a ser influenciadas pelas ideias produzidas no início dos anos 90 do século passado (séc. XX), pelos “estudos sócio-culturais que reclamavam a urgência da educação escolar ter em conta a diversidade das populações que tinham passado a estar presentes nas escolas portuguesas e que davam eco à ideia de que a uniformidade produz a desigualdade” (Leite, 2006, p. 71).

Apesar da importância dada à autonomia e flexibilidade curricular, Leite (2006) referiu nesse estudo desenvolvido em 2006 que "há que reconhecer que a quantidade de tarefas em que os professores e professoras se encontram envolvidos/as, bem como a cultura que caracteriza os quotidianos escolares e o exercício profissional docente, empurra-os/as muitas vezes para práticas curriculares de continuidade que tentam revestir de uma nova retórica legitimada no quadro de concepções educativas que apontam para um maior protagonismo do local" (p.77). Neste âmbito referia a importância das assessorias externas para impedir situações de desentusiasmo. À luz desta ideia, será que encontraremos nas nossas escolas formas de aproximar os discursos presentes na lei das possibilidades da sua concretização, para que o que aconteceu no passado recente, não volte a acontecer? (Leite, 2006). A autora coloca esta questão há catorze anos, porém poderia ser hoje. A mudança não ocorre por decreto só uma clarificação dos condicionalismos à implementação dos discursos poderão permitir-nos identificar formas de os ultrapassar.

2.5.5. Cidadania e Desenvolvimento

O Decreto-Lei n.º 55/2018 implementa a componente de Cidadania e Desenvolvimento, “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 55/2018, de 6 de julho de 2018, 2018, p. 2930).

Para a sua concretização as escolas têm ao seu dispor um conjunto de documentos, nomeadamente o Despacho n.º 6173/2016, de 10 de maio, proposta que define o documento da Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC), elaborada e apresentada pelo Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania). A ENEC constituiu-se como um documento de referência implementado a partir de 2017/2018, nas escolas

públicas e privadas que integraram o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular e no ano seguinte, em todas as escolas, nos anos iniciais de ciclo. Este documento converge com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e as Aprendizagens Essenciais.

Na sua apresentação a ENEC justifica a necessidade de investimento nesta área de formação dos alunos, referindo que “o futuro do planeta, em termos sociais e ambientais, depende da formação de cidadãos/ãos com competências e valores não apenas para compreender o mundo que os rodeia, mas também para procurar soluções que contribuam para nos colocar na rota de um desenvolvimento sustentável e inclusivo.” (ME, 2017, p. 3)

No 3.º ciclo do ensino básico, que é o âmbito do nosso estudo, Cidadania e Desenvolvimento apresenta-se como uma disciplina autónoma. Esta está sob a responsabilidade de um/a docente. Os domínios a trabalhar e as competências a desenvolver ao longo do ano são definidos em sede de Conselho de Turma e enquadrados na Estratégica de Educação para a Cidadania da Escola. A disciplina de Cidadania e Desenvolvimento está considerada nas matrizes curriculares do ensino básico e secundário de acordo com o Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho, integrada na área das Ciências Sociais e Humanas.

Esta disciplina é potenciadora da valorização de uma abordagem interdisciplinar ao nível do Conselho de Turma, sempre que se verifique a interligação curricular com outras disciplinas, ao nível das aprendizagens. Pode funcionar numa organização semestral, anual ou outra, havendo a possibilidade de a escola poder gerir a sua distribuição ao longo do ano com flexibilidade, possibilitando a realização de projetos interdisciplinares. As aprendizagens esperadas em cidadania e desenvolvimento, de acordo com o documento da Estratégia nacional para a cidadania (2017), têm em conta os seguintes princípios: Conceção não abstrata de cidadania; identificação de domínios essenciais em toda a escolaridade e identificação de competências essenciais de formação cidadã (Competências para uma Cultura da Democracia).

Esta área curricular “assume-se como um espaço curricular privilegiado para o desenvolvimento de aprendizagens com impacto tridimensional na atitude cívica individual, no relacionamento interpessoal e no relacionamento social e intercultural” (ME, 2017, p. 3). O mesmo documento refere que a abordagem da educação para a cidadania propõe-se que se considere os três eixos que foram recomendados, em 2008, pelo Documento do Fórum Educação para a Cidadania (fig.1).

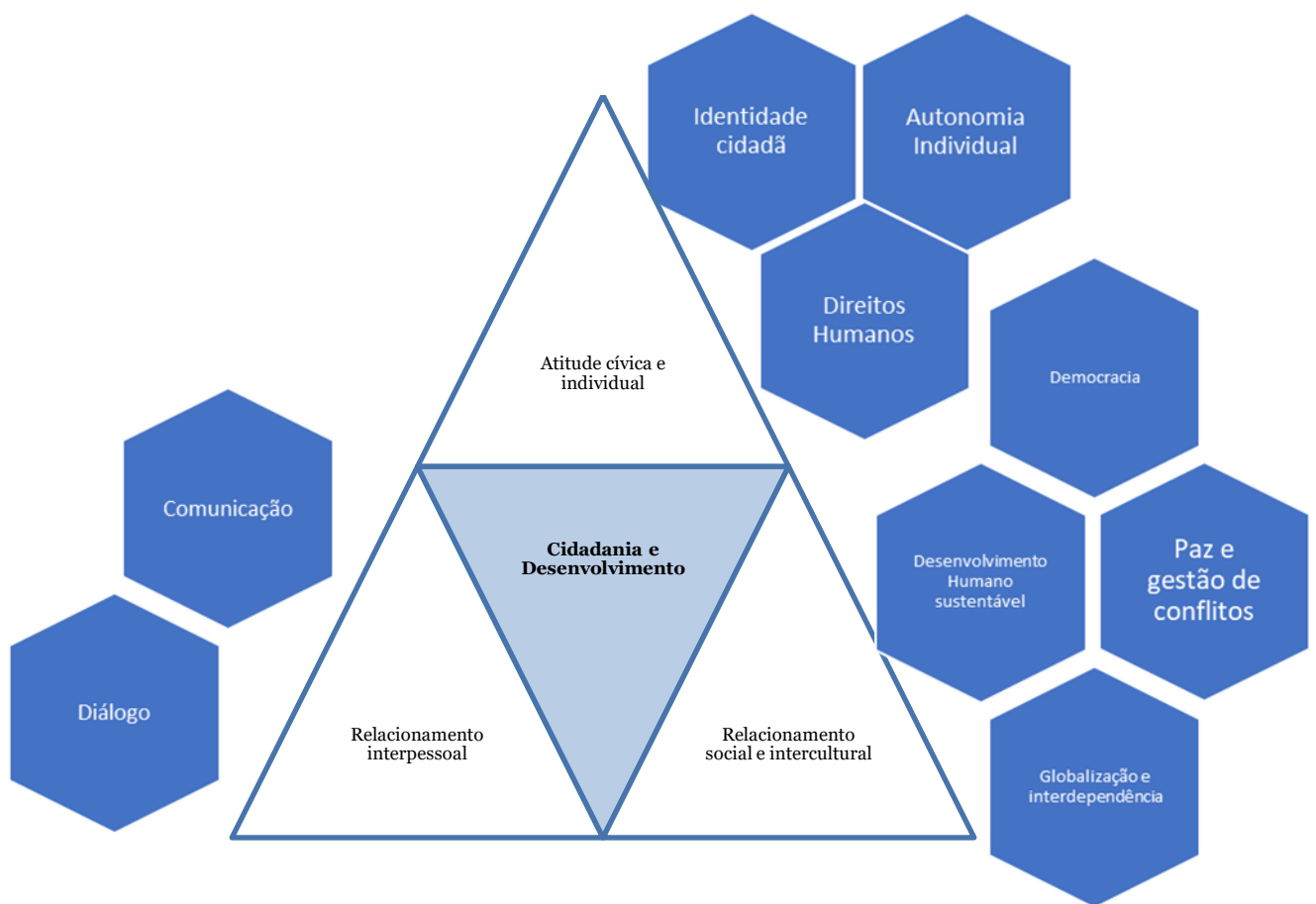


Figura 1 - Três eixos que foram recomendados, em 2008, pelo Documento do Fórum Educação para a Cidadania

O processo de ensino, aprendizagem e avaliação nesta disciplina deve ser coerente com todos os princípios relativos à Educação e Desenvolvimento, e assim, “integrar e refletir as competências de natureza cognitiva, pessoal, social e emocional, desenvolvidas e demonstradas por cada aluno e aluna através de evidências” (ME, 2017). A avaliação das aprendizagens na disciplina de Cidadania e Desenvolvimento deve respeitar os normativos legais em vigor para cada nível de ensino. Os critérios de avaliação devem ser definidos pelo Conselho de Turma e pela escola e, “devem considerar o impacto da participação dos alunos nas atividades realizadas na escola e na comunidade, constando estas, de acordo com as normas definidas, no certificado de conclusão da escolaridade obrigatória.” (ME, 2017)

Tal como acontece em relação à avaliação das aprendizagens das outras disciplinas recomenda-se o “recurso a metodologias e a instrumentos de avaliação diversificados, valorizando as modalidades diagnóstica e formativa, 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.” (ME, 2017)

A disciplina de Cidadania e Desenvolvimento exige um conhecimento em torno dos diferentes documentos orientadores, que passam por várias vertentes que devem ter tidas em conta quando refletimos sobre a Educação para a cidadania (Quadro 2).

Quadro 2 - Pensar a Educação para a cidadania

| Questões a ter em conta na atualidade | Áreas privilegiadas na Conduta Cívica | O aluno a deve aprender a ... | Características do mundo atual | Valores |
|---|---|---|--|---|
| Sustentabilidade, Interculturalidade, Igualdade, Identidade, Participação na vida democrática, Inovação e Criatividade. | Igualdade nas relações Interpessoais, Integração da diferença, Respeito pelos Direitos Humanos, Valorização de conceitos e valores de cidadania democrática e Convivência plural. | “Aprender a tomar decisões informadas é aprender a exercer uma cidadania democrática”. (ME, 2017) | Imprevisibilidade, Desenvolvimento rápido do conhecimento científico e tecnológico, Crescimento exponencial de informação a uma escala global, Melhoria dos indicadores sociais básicos, Aumento das desigualdades no acesso aos direitos fundamentais resultante da Globalização e do progresso tecnológico, Alterações climáticas, Extremismos, Desigualdades no acesso aos bens e direitos fundamentais, Crises humanitárias. | Participação, Pluralidade, Responsabilidade, Justiça, Inclusão, Democracia e Respeito pela diversidade Defesa dos Direitos Humanos. |

Ao mesmo tempo, a sua integração proposta num quadro de autonomia e flexibilidade curricular pode contribuir para o seu sucesso, na medida em que “qualquer intervenção nesta área que não ponha substancialmente em causa o continuado e incontestado domínio do currículo de coleção e burocrático estará muito provavelmente condenado ao insucesso” (Bento, 2001). As perspetivas sobre o currículo do Decreto-Lei n.º 55/2018 vão ao encontro das referências de Bento (2001) que alerta para a necessidade de um currículo democrático, coerente e integrado que só desta maneira dá sentido à proposta de educação para a cidadania presente no novo currículo.

Esta área pelas suas características já evidenciadas possibilita o desenvolvimento de propostas interdisciplinares que integram as aprendizagens essências das várias disciplinas do ensino básico e secundário.

3. OPÇÕES METODOLÓGICAS E SUA JUSTIFICAÇÃO

3.1. Questões e objetivos específicos da investigação empírica

A investigação empírica tem como objetivo primordial identificar os constrangimentos e as potencialidades da implementação da flexibilidade curricular numa escola do Grande Porto. Pretende ser um contributo para um processo de clarificação das práticas. Assim, colocam-se as seguintes questões que irão orientar o trabalho no terreno para compreender os constrangimentos e as potencialidades na aplicação da autonomia e flexibilidade curricular numa escola do grande Porto:

1. Quais foram os argumentos que estiveram na base das decisões tomadas numa escola do grande Porto acerca do currículo a implementar durante o ano letivo?
2. Quais foram os constrangimentos resultantes da implementação e desenvolvimento desse currículo?
3. Quais são as potencialidades emergentes da gestão flexível desse currículo?
4. Qual a receptividade e envolvimento dos docentes na implementação e desenvolvimento desse currículo?
5. Qual a receptividade e envolvimento dos alunos na implementação e desenvolvimento desse currículo?

3.2. Metodologia a seguir

Neste trabalho pretende-se responder à seguinte questão de partida “Quais os constrangimentos e potencialidades na aplicação da autonomia e flexibilidade curricular numa escola do grande Porto?”. Trata-se de compreender uma realidade específica, com um propósito, abrangendo toda a sua complexidade em contexto real, o que remete esta investigação para o conceito de estudo de caso. Segundo Merriam (1988) citada por Bogdan e Biklert (1994) “o estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico” (p. 89). Embora esta metodologia envolva uma multiplicidade de abordagens e seja marcada por uma variedade de perspetivas (Yazan,

2015), o desenho e condução do nosso estudo pretende ser rigoroso, mas inevitavelmente, combina elementos de diferentes perspectivas que encontramos na bibliografia sobre o estudo de caso. Contudo, deve ser claro que a nossa referência para a conceptualização e orientação do nosso projeto de investigação é a do modelo construtivista, presente nomeadamente na definição de estudo de caso apresentada.

Sendo um estudo de caso qualitativo, recorreremos à *investigação qualitativa*, trata-se de um “termo genérico que agrupa determinadas estratégias de investigação que partilham determinadas características” Assim, pretendemos recolher dados qualitativos “que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas (Bogdan & Biklen, 1994, p. 16).

O estudo qualitativo é intensivo, descritivo e holístico e analisa um fenómeno delimitado conforme já referido. As suas características são a particularidade, há um foco numa situação particular; descritivo e heurístico, na medida em que procuramos a compreensão fenómeno em estudo (Yazan, 2015).

O desenho do estudo de caso resulta da revisão de literatura que orienta a nossa investigação e nos permite construir o conhecimento sobre a implementação de processos de autonomia e flexibilidade curricular numa escola em particular. O enquadramento teórico e a identificação do problema que nos levou à questão de partida esteve na origem da definição de como seriam recolhidos os dados para a análise e apresentação dos resultados. Apesar de haver consensos sobre o uso exclusivo de dados qualitativos neste tipo de investigação, sentimos necessidade de recorrer a dados quantitativos. Mas como o cerne da nossa investigação é compreender os comportamentos e a realidade a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação, recorreremos a entrevistas, uma das técnicas de recolha de dados dos estudos qualitativos. Nas entrevistas foram respeitados os procedimentos na estruturação e condução das mesmas, tentamos “levar os sujeitos a expressar livremente as suas opiniões sobre determinados assuntos” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 17).

Os autores referidos anteriormente sugerem que deverá haver um questionamento continuo dos sujeitos de investigação, de forma a perceberem um todo em relação ao que experimentam, ao modo como interpretam as suas experiências e ao modo como os próprios estruturam a sua realidade. Desta maneira, numa conceção construtivista dirigimos o nosso estudo seguindo uma “observação naturalista e sem controlo”, “fundamentado na realidade, orientado para a descoberta, exploratório, expansionista, descritivo e indutivo”; “orientado para o processo”; “holístico” e que “assume uma realidade dinâmica” (Carmo & Ferreira, 1998, p. 177). Assim, sabemos não ser possível uma generalização dos resultados da nossa investigação. Esta é, porém,

pertinente porque pretendemos é saber até que ponto encontraremos outros resultados semelhantes aos do nosso estudo e a resolução de um problema. (Bogdan & Biklen, 1994; Carmo & Ferreira, 1998)

Considerando que há diferentes abordagens na metodologia qualitativa de análise de dados para que haja validade e confiabilidade no conhecimento produzido durante a investigação (Yazan, 2015), optamos pela triangulação como estratégia de validação interna. Desta forma recorreremos a diferentes sujeitos de investigação, nomeadamente o Diretor da escola, Coordenadora de Diretores de Turma e Coordenador de Cidadania e Desenvolvimento. A subjetividade do investigador pode ser minimizada na recolha cruzada de dados, recorrendo a uma variedade de fontes, já referidas. Ao mesmo tempo, permite-nos identificar como cada um dos sujeitos configura os processos e a sua conformidade (ou não) com as várias descrições. No sentido de obter mais dados, para que aumente a triangulação procede-se a um questionário via *google forms* elaborado para o efeito aos professores de Cidadania e Desenvolvimento e aos alunos do sétimo e oitavo ano, que a frequentam.

A validade externa é assegurada por uma descrição pormenorizada dos dados recolhidos. (Carmo & Ferreira, 1998; Yazan, 2015). Assim, na apresentação, análise esta será cuidadosa.

Indo ao encontro do que foi exposto vamos analisar os argumentos que estiveram na base das decisões tomadas numa escola do grande Porto acerca do currículo a implementar durante o ano letivo; de conhecer os constrangimentos /potencialidades resultantes da implementação e desenvolvimento desse currículo e conhecer a recetividade e envolvimento dos docentes na implementação e desenvolvimento desse currículo.

3.2.1. Caracterização da escola em estudo

Tal como expusemos no ponto anterior o nosso estudo qualitativo centra-se numa escola localizada no distrito do Porto numa área urbana. Para a sua caracterização baseamo-nos na informação que se pode ler no Projeto Educativo da escola, com dados até 2017. Situa-se num lugar com grande concentração de equipamentos escolares justificada pelo facto de ser uma zona populosa, com a proximidade de bairros, entre os quais bairros sociais camarários. Entre 2010 e 2015, foi alvo de uma intervenção promovida pelo Ministério da Educação, através de um protocolo estabelecido com a Câmara Municipal, tendo-se procedido praticamente à total substituição das primitivas instalações. Trata-se de um edifício com dois pisos, com duas alas principais. É composta

pelos habituais espaços de serviço (bufetes, papelaria/reprografia e cantina, sala de docentes, sala de não docentes e sala de alunos), secretaria, direção, biblioteca, gabinetes de departamentos, outros gabinetes e arrecadações. Em termos de espaços de aula, tem 37 salas de aula, sendo que, destas: uma é uma UAEM e outra uma sala de recursos da Educação Especial; uma é sala de TIC e outra está afeta à Educação Musical; há, ainda nove salas específicas (EV/ET, Físico química e Ciências Naturais), e ainda, um auditório com capacidade para cerca de 140 lugares sentados. Tem ainda um pavilhão gimnodesportivo (com três balneários, um deles gabinete de docentes, dois gabinetes de funcionários e arrecadações) e dois campos de jogos exteriores que permitem a prática de várias modalidades. A escola tem aproximadamente 45 turmas do ensino regular do 2.º e 3.º ciclo. Em cada ano de escolaridade tem uma turma do ensino articulado (música). Corresponde à sede de um agrupamento de escolas que vão desde o pré-escolar até ao nono ano, com um total aproximado de 2400 alunos para aproximadamente 220 docentes, entre os quais mais de 65% do quadro de agrupamento/quadro de escola. O quadro docente caracteriza-se por um considerável envelhecimento, onde os docentes com menos de 40 anos têm vindo a baixar consideravelmente e apresentando uma média de idades perto dos 43 anos.

O agrupamento tem seis Associações de Pais, representativas dos pais e EE de todos os alunos.

Quanto à Organização Pedagógica a atividade letiva é lecionada em unidades de 60 minutos no Pré-escolar e 1.º ciclo e de 50 nos 2.º e 3.º, está organizada em regime normal naqueles níveis (em todos os JI e EB) e de desdobramento nos 2.º e 3.º Ciclos. Aqui tem sido exceção nos últimos anos as turmas de 2.º ciclo do ensino articulado da música, que têm desenvolvido a sua atividade letiva na escola apenas num dos turnos (tarde).

A oferta formativa do agrupamento vai desde a Educação Pré-Escolar ao ensino regular nos 1.º, 2.º e 3.º ciclos. No agrupamento, no âmbito do Plano Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE), foi implementados o Projeto Fénix (para todas as turmas do 1.º e 2.º anos de escolaridade e para algumas do 5.º) e o desdobramento de uma hora semanal às disciplinas de Português e Matemática no 7.º ano de escolaridade.

As principais atividades de enriquecimento curricular são:

- Atividades de Educação Física e Educação Musical, patrocinadas pela Junta de Freguesia e lecionadas por técnicos devidamente habilitados (Pré-escolar).

- Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) incidindo em três áreas: inglês, música (ou artes plásticas, em alternativa) e educação física. Estas AEC (1.º Ciclo).
- Desporto Escolar organizado em diversas modalidades que são lecionadas quase exclusivamente por docentes de Educação Física em horas equiparadas a letivas. Destacando-se, neste âmbito, o Centro de Formação Desportiva (CFD), dinamizado em parceria com a federação, o município e parceiros locais, com incidência nas atividades náuticas como remo, canoagem e vela (2.º e 3.º ciclos)
- As atividades que compõem o Plano Anual de Atividades do Agrupamento (PAAA), que decorrem de todas as estruturas do agrupamento e que chegam a ultrapassar as três centenas.
- Atividades dos Projetos/Clubes com ação “anual” como: o Desporto Escolar (já referido), A Educação para a Saúde, o Eco-Escolas, o Plano Nacional de Leitura (PNL), o Plano Nacional Tecnológico (PTE), o Jornal Escolar, a Dádiva Amiga Regular (D.A.R.), o Bichinho da Música e a Orquestra.
- O agrupamento possui ainda serviços técnico-pedagógicos os serviços de psicologia e orientação (SPO). Os SPO são atualmente desenvolvidos por uma psicóloga para cerca de 2400 alunos. O trabalho é efetuado a vários níveis: despiste de situações disfuncionais de comportamento graves, avaliação de meninos e jovens de todos os ciclos e níveis de ensino, orientação vocacional e profissional dos alunos do 9.º ano, formação a docentes e não docentes.
- O Agrupamento possui cinco Bibliotecas Escolares (BE) integradas na Rede de Bibliotecas Escolares (RBE) com três professoras bibliotecárias. “

As BE assumem-se como centros de recursos educativos multimédia ao dispor dos alunos, professores e restante comunidade educativa.

De acordo com o Projeto Educativo os protocolos e as parcerias constituem-se como uma inestimável gama de recursos para o funcionamento do agrupamento, a qualidade da sua atividade e o cumprimento dos objetivos do Projeto Educativo.

Ao comparáramos as matrizes curriculares definidas para o 3.º ciclo (anexo 1), antes do Decreto-Lei n.º 55/2018 com as que decorreram dos ajustes necessários após esse documento legal. Uma das principais diferenças observadas, é disciplina de Cidadania e Desenvolvimento. A Oferta complementar, matem-se semelhante, introduz-se a disciplina de enriquecimento do currículo no âmbito das Ciências Físico-Químicas,

mantem-se, Matemática, mas com outra designação, sai Inglês⁺ e entra enriquecimento do currículo no âmbito da Língua Portuguesa. De 2015-2016 para 2020-2021 aumentam 3 unidades de tempo (50') nos totais de ciclo.

3.2.2. Público-alvo

O público-alvo para a recolha dos dados incidiu sobre a direção, tendo sido entrevistado o Diretor da Escola. Este seria o elemento chave para compreendermos o que esteve na base das decisões na perspetiva dos sujeitos da investigação. Recorremos, ainda, aos professores, nomeadamente o Coordenador dos Diretores de Turma e o Coordenador de Cidadania e Desenvolvimento que têm um conhecimento privilegiado pelos cargos que ocupam. Ainda dentro deste público alvo, inquirimos a perspetiva dos professores de Cidadania e Desenvolvimento (12 professores), área que resultou da implementação do decreto em análise no nosso trabalho. No sentido, de complementar a triangulação da informação ainda recorremos aos alunos do sétimo e oitavo ano (392 alunos), que frequentavam Cidadania e Desenvolvimento, onde obtivemos respostas de 35 alunos.

3.3. Técnicas de recolha de dados

De acordo com Lessard-Hébert (1996) as técnicas de recolha de dados enquadrarão a utilização de instrumentos particulares que nos permitem registar e conservar traços de dados da realidade observável. No nosso trabalho recorreremos ao inquérito através da entrevista para fazer emergir hipóteses relativas às potencialidades e constrangimentos do processo de autonomia e flexibilidade curricular na escola em questão. Para isso, foram realizadas entrevistas semiestruturadas ou semidirigidas que constituem um instrumento de recolha de informação como defendem Lessard-Herbert (1996) e Ketele e Roegiers (1999).

Os mesmos autores afirmam que este método deve apresentar um carácter multilateral, logo não fará qualquer sentido a entrevista de uma única pessoa, mas de “uma seleção precisa de pessoas bem determinadas em função dos objetivos a atingir.” (Ketele & Roegiers, 1999, p. 20)

Assim, determinamos entrevistar o Diretor da Escola, à Coordenadora dos Diretores de Turma e ao Coordenador de Cidadania e Desenvolvimento. Estes sujeitos da investigação pelo papeis que desempenham possibilitariam-nos uma visão mais ampla do objeto do nosso estudo de caso.

Os mesmos autores alertam-nos que “no quadro da recolha de informações, a entrevista ultrapassará muitas vezes os «atos; ideias e projectos», ou, ainda, «a vida, as opiniões» da pessoa entrevistada” (p. 20), para o qual devemos estar preparados. Os dados recolhidos não têm por “objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando.” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 50). Os dados descritivos na linguagem dos sujeitos da investigação, permitem-nos “desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 134). E essa apropriação que pretendemos no nosso estudo, compreender uma dada realidade.

Dado o contexto de resultante da pandemia provocada pela Covid 19 que fez com que o ensino a distância estivesse a decorrer no momento da recolha de dados, as entrevistas que se pretendiam realizar a um grupo de alunos (focus grupo) e de professores foram substituídas por questionários. Embora se distanciando das técnicas de recolha de dados associadas à investigação qualitativa servem para dar voz a dois grupos importantes no nosso estudo. Neste contexto foi necessário redefinir quem questionar. No caso dos professores, a opção foi lançar o questionário aos professores de Cidadania e Desenvolvimento do 3.º ciclo. Esta disciplina resulta da implementação do decreto em análise justificando a nossa escolha. Assim, todos os professores responderam a um questionário no formulário google, cujas respostas são automaticamente tratadas (apêndice 6).

A mesma metodologia de recolha de dados foi aplicada aos alunos do terceiro ciclo com a disciplina de Cidadania e Desenvolvimento, de todos os alunos do 7.º e 8.º ano, após a autorização dos encarregados de educação, via plataforma Teams (plataforma de comunicação utilizada na escola em estudo). Responderam aproximadamente 8% dos alunos destes níveis de ensino (apêndice 7). O período em que decorre a recolha de dados no terreno é fortemente afetado pela situação de pandemia já referida e justifica a participação reduzida dos alunos.

3.4. Técnicas de tratamento de dados

Tratando-se de uma investigação qualitativa o tratamento de dados exige técnicas coerentes com a abordagem à realidade escolhida. Assim, de acordo com Bogdan & Biklen (1994), o investigador qualitativo desenvolve um sistema de categorização para organizar os dados. Neste tipo de investigação “as situações são mais complexas, os materiais a organizar não são facilmente separáveis em unidades, não existem apenas

objetos, nem o sistema de categorização se mostra tão auto-evidente ou delimitado” (p.221) como poderíamos desejar. De acordo com os mesmos autores “o desenvolvimento de um sistema de codificação envolve vários passos: percorre os seus dados na procura de regularidades e padrões bem como de tópicos presentes nos dados e, em seguida, escreve palavras e frases que representam estes mesmos tópicos e padrões” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 221) , ou seja *categorias de classificação*.

Assim, recorreremos à metodologia de análise de conteúdo incidindo a nossa classificação e categorização sobre o resultado da transcrição das entrevistas realizadas. Procuramos “elementos-chave, de modo com que sejam comparáveis a uma série de outros elementos.” (Carlomagno & Rocha, 2016, p. 175). De acordo, com os objetivos do nosso estudo e as orientações retiradas a partir do quadro teórico, chegamos ao seguinte esquema de categorização (figura 2).

Análise de conteúdo: Categorias e subcategorias

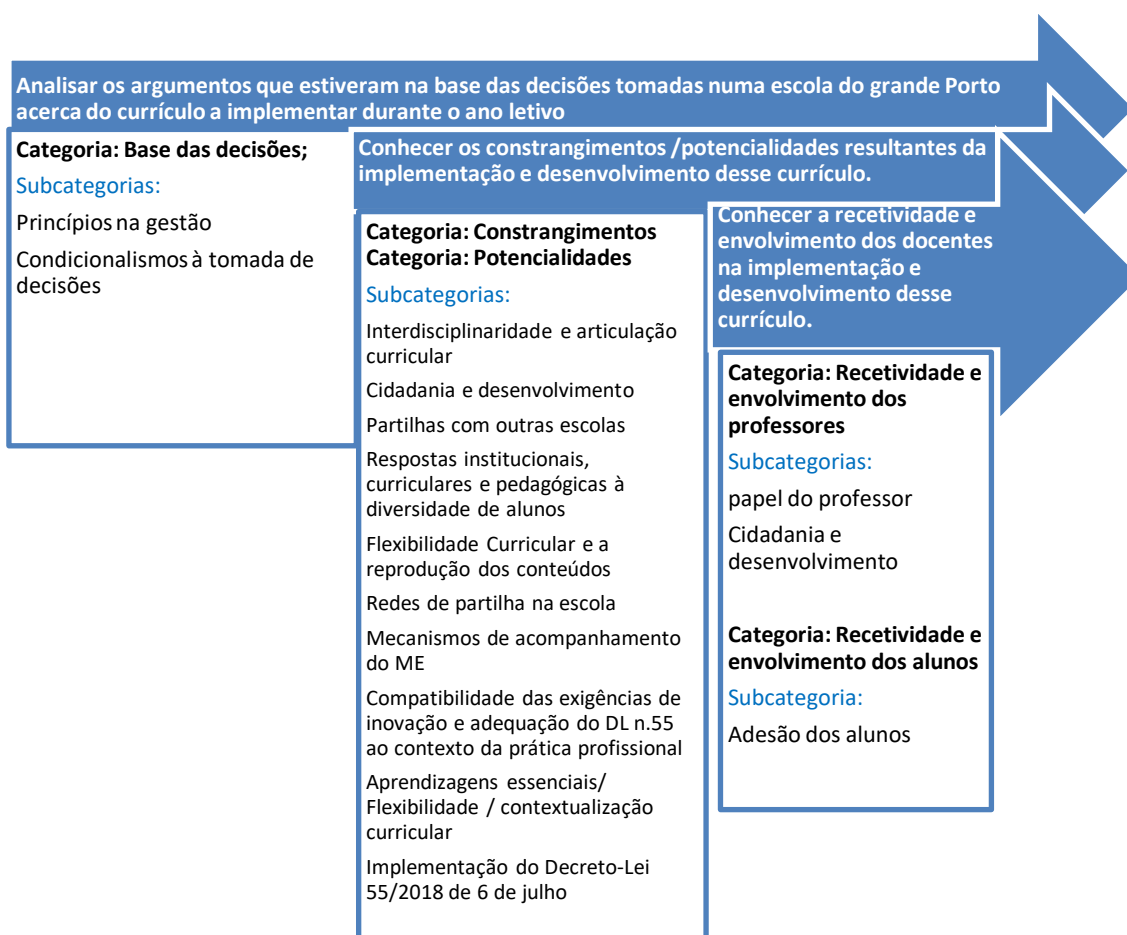


Figura 2 - Definição das categorias e subcategorias para a análise de conteúdo

Nesta categorização procuramos estabelecer limites claros de cada categoria, ser sistemáticos e exaustivos na análise de conteúdo. A quantidade de dados recolhidos dificultou esta tarefa, porém o rigor procurou-se através de uma descrição intensiva e cuidada. Denote-se que o objetivo que diz respeito ao conhecimento da receptividade e envolvimento dos docentes na implementação e desenvolvimento do currículo resultante do decreto em estudo seria alcançado a partir do *focus grupo* aos docentes de cidadania e desenvolvimento que acabou por não ocorrer, tendo sido substituído por um questionário através de um formulário no Google Forms.

4. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1. Argumentos que estiveram na base das decisões tomadas numa escola

A partir da análise de conteúdos da entrevista ao diretor da escola (apêndice 2 e 5) podemos ver os argumentos que estiveram na base das decisões tomadas numa escola do grande Porto acerca do currículo a implementado durante o ano letivo agora findo. Assim, a Direção da escola seguiu o que designamos “Princípios de Gestão”, como a “obrigatoriedade”, quando implementou a área de Cidadania e Desenvolvimento e de “continuidade” quando definiram como oferta complementar “disciplinas que não existiam, mas havia outras semelhantes, por exemplo Matemática” (Diretor). Na subcategoria condicionalismos compreendemos que as decisões tomadas foram afetadas na perspetiva do Diretor pelo “Timing”, ou seja, o “momento que saiu o Decreto-Lei n.º 55/2018, que considera inoportuno, tardio, desajustado, apressado e enfatizou a simultaneidade com o Decreto-Lei n.º 54/2018, este último seria “muito mais prescritivo” e “urgente na aplicação”. Por outro lado, as opções que foram feitas, nomeadamente o reduzido número de mudanças introduzidas deveu-se ao “desconhecimento de procedimentos de implementação das medidas”. A partir da entrevista ao Diretor, as suas referências à legislação foram de que havia inconsistências, incongruências e indefinições que justificam o ponto de situação atual da escola. Por outro lado, ainda nos “Princípios de Gestão” “sempre defendemos que não devemos impor por impor, fazer por fazer, que está, sem ter algo que é tido e que envolve todos os elementos, num maior número possível.” (Diretor) Este aspeto complementa-se com a necessidade identificada de espaço para discussão.

4.2. Conhecer os constrangimentos /potencialidades resultantes da implementação e desenvolvimento desse currículo

Na análise de conteúdo efetuada para conhecer os constrangimentos resultantes da implementação e desenvolvimento do currículo resultante da aplicação do Decreto-Lei n.º 55/2018 identificou-se para a categoria “constrangimentos” e respetivas

subcategorias um conjunto de tópicos que explicarão as dificuldades sentidas na escola. Assim, na subcategoria “Interdisciplinaridade e articulação curricular” identificaram-se condicionalismos ao nível da Organização Escolar, nomeadamente relacionados com o(s) tempo(s) como a necessidade de “Reunir fora de horas”, a “Falta de tempo para o trabalho colaborativo” evidenciado pela coordenadora dos Diretores de turma “tem a ver com os constrangimentos do currículo ou da organização curricular, porque para fazermos isto tinha de haver espaço, tempo, efetivo também, fala-se muito, mas depois na prática falta, de algo que tem que estar obrigatoriamente na base de um diploma destes, que é o muito trabalho colaborativo, e é obviamente necessário esse espaço esse tempo falta para que se possa pensar como colocar isto no terreno de forma concreta.” A alusão à falta de tempo para o trabalho colaborativo é uma constante. Sendo este primordial como realça Roldão & Almeida (2018) para as dinâmicas que se pretendem nas escolas. Este ponto também está relacionado com a “Conceção dos horários”, ou seja, “se os horários forem concebidos com o propósito de criar tempos e organizar-se de uma forma diferente talvez consiga mais mudanças na prática” (Coordenador de Cidadania e Desenvolvimento).

Podemos também, nessa análise identificar uma “Crítica aos agrupamentos de escolas” estes na perspetiva do Diretor não se justificavam pelo desígnio de que os resultados seriam mais contínuos se os vários ciclos pertencessem à mesma estrutura, nomeadamente pela ideia de que “... muitas vezes, as coisas funcionavam mal porque diziam que o primeiro ciclo era uma ilha, o segundo ciclo outra ilha, então, se juntassem todos na mesma estrutura, o que se veio a saber que não acontece, aliás, uma das maiores quebras que há em termos dos resultados, se é que os resultados refletem de alguma maneira a apreensão do que são os currículos, é do segundo ciclo para o 3.º ciclo, e ambos se encontravam na mesma estrutura (Diretor).

Há também uma consciência das “Dificuldades na articulação horizontal e vertical” apontada pelos vários entrevistados. Um outro constrangimento apontado neste âmbito é a “Dimensão da escola”, como refere o Coordenador de Educação para a Cidadania, “a nossa escola é muito grande, seria mais fácil com uma escala muito menor. A existência de 47 turmas torna mais difícil”.

Na subcategoria “Cidadania e Desenvolvimento” considerou-se como constrangimentos, que associamos ao “Desenvolvimento do Currículo” as seguintes perspetivas: “Ter um currículo próprio”; extenso, com “Pouco espaço de manobra para a flexibilidade” e onde também se sente uma “Pressão para o cumprimento dos programas”. O Coordenador de Cidadania e Desenvolvimento considerou ainda que há uma “Falta de preparação dos professores” para esta área do currículo. Porém, nos

resultados do questionário, estes constrangimentos não foram identificados. Apenas um dos professores, quando questionado sobre se concorda com a criação da disciplina de Cidadania e Desenvolvimento, respondeu que “não”, justificando que os “Os temas a desenvolver são já abordados transversalmente por várias disciplinas.” Também apenas um professor considerou “não” à questão “Acha o currículo de Cidadania e Desenvolvimento adequado?”. Justificou referindo que “alguns temas não são adequados à faixa etária dos alunos”. As redes de partilha com outras escolas, não foram identificadas, pelos menos “formalmente”.

Na subcategoria “Respostas institucionais, curriculares e pedagógicas à diversidade de alunos” evidenciou-se a falta de “recursos”, nomeadamente a “Falta de Equipamentos informáticos”; “Poucos créditos horários” que se traduzem em “Sem tempo para elaborar projetos”; falta de “Formação Específica para Educação Inclusiva” e mesmo a “Falta de espaço na escola”. Houve uma referência nesta subcategoria à “Falta de dados sobre a avaliação das medidas” e que apesar de haver apoios aos alunos com mais dificuldades, “os resultados que esses apoios dão é outra questão” (Diretor). A “Falta de autonomia na distribuição de alunos por turma” é um constrangimento bem presente na realidade na escola. Trindade (2018) alerta para esta racionalidade educativa que ainda que continue a prevalecer e que impede o desenvolvimento de projetos de educação escolar. O Diretor expressa as dificuldades sentidas pelos docentes como a “questão da diferenciação pedagógica na sala de aula, onde toda a gente entende que, muitas vezes essa diferenciação está diretamente ligada ao número de alunos que a turma tem, e com as dificuldades que têm” (Diretor). Outros constrangimentos prendem-se com o “Currículo”; como a sua organização e as já referidas “Dificuldade de diferenciação na sala de aula” entre outras como refere a Coordenadora dos Diretores de Turma:

muitas destas questões caem por terra, logo com a parte curricular, as nossas estratégias a diversidade na avaliação, a importância da avaliação formativa, que o Decreto-Lei n.º 55/2018 faz referência, tudo isso só se consegue se os currículos estiverem estruturados de forma darem-nos possibilidade de termos efetivamente tempo para fazer tudo o que eles nos pedem.

Esta ideia também é reforçada pela mesma docente quando afirma que:

acima de tudo é o currículo, as aprendizagens essenciais continuam a não nos permitir fazer tudo aquilo que nos é pedido, a diferenciação pedagógica; os projetos

interdisciplinares; a metodologia do trabalho de projeto, os alunos produzirem o seu próprio conhecimento (aqui e ali, obviamente), o trabalho colaborativo, mesmo entre alunos às vezes torna-se complicado, nós já sabemos que se formos abordar um tema em que os alunos trabalham em grupo, vamos demorar muitas mais horas do que se o expusermos e depois apresentarmos uma ficha de trabalho para ver se eles adquiriram os conhecimentos. Mas não só é isso que se pretende, o saber, é também o saber fazer” (Coordenadora dos Diretores de turma).

Na subcategoria “Flexibilidade Curricular e a reprodução dos conteúdos”, pretendemos compreender em que medida a escola cumpre os desígnios do decreto lei ao afastar-se da reprodução de conteúdos. Assim, aqui também assistimos a constrangimentos. No que diz respeito aos “Docentes” as práticas não se mudam por decreto, encontrámos duas referências ao tópico “Mudança por decreto”. Por outro lado, a “Pressão da avaliação externa” afasta os professores das dinâmicas associadas à reprodução de conteúdos e ainda a já referida “Resistência à mudança”. Ainda, nesta subcategoria voltaram-se a mencionar constrangimentos que dizem respeito à “Autonomia” como a “Falta de margem de manobra da direção” e a necessidade de seguir as “Imposições da administração central”.

Outras questões prendem-se com a “Tomada de decisões ‘*Top-down*’” que não são acompanhadas de mudanças na organização da escola, como afirma o Diretor, “a questão que se coloca em relação às questões que vêm de cima, digamos assim (...) as pessoas não podem mudar, se vais hoje dar uma aula e tens a mesma organização em termos de disciplinas, em termos de horários em termos de espaços, em termos de cargas horárias que tinhas, inevitavelmente, não vais poder fazer muito diferente”. Esta descrição adequa-se à visão de Sacristán (s/d) da cristalização ao longo do tempo, como é o caso da compartimentação dos conteúdos pelas disciplinas e que a par de outros aspetos que estabelecem o que nos parece normal e que temos dificuldade em mudar.

Assim, a “Invisibilidade de mudanças”; a “Falta de créditos horário”; a “Falta de tempo para envolver as pessoas na tomada de decisão” e, ainda de acordo com a Coordenadora dos Diretores de Turma o “Realismo sobre as dificuldades para implementar as margens de flexibilidade curricular” justificam o impacto reduzido do novo decreto na organização e nas práticas da escola. O Coordenador de Educação para a cidadania reitera o problema da operacionalização quando afirma que “a minha perspetiva do ponto de vista teórica é muito boa, faz apelo a que os alunos possam enriquecer de uma forma global e que as disciplinas possam trabalhar de forma integrada. O problema depois é a operacionalização”. Num outro tópico, ainda nesta

subcategoria as “Incoerências/incongruências” sentidas na legislação também dificultam a adoção dos processos associados à autonomia e flexibilidade curricular da escola.

No que diz respeito ao funcionamento das “Redes de partilha na escola” registam-se os seguintes constrangimentos, também relacionados com os “Docentes (ii)” como a “Dificuldade em implementar novos hábitos”. Neste ponto o Diretor aludiu à supervisão pedagógica como possível prática de partilha e à dificuldade na sua implementação, quando diz:

Quando nós temos cá gente de fora, que vêm à escola, nomeadamente a inspeção, institucionalmente vêm cá, eles falam há anos, por exemplo de uma questão que é a supervisão pedagógica, observação de aulas. ... Não é um hábito fácil de implementar porque associam muito isso a estar um estranho na sala, e colegas, que parece que está ali numa atitude de avaliador.

Há também menções aos constrangimentos relacionados com os “Recursos (iii)” como “Falta de Espaço e tempo” e “Dificuldade de criação dos tempos para trabalho colaborativo”. Sendo, estes constrangimentos recorrentes. O Coordenador de Educação para a Cidadania considera que a “Dimensão da Escola” causa “Entropia na partilha formal”, pois trata-se de uma escola com um grande número de turmas e professores. Quando questionados sobre os “Mecanismos de acompanhamento do Ministério da Educação” há referência às “Sessões de partilha de boas práticas” onde se realça a “Dificuldade de passar dos exemplos à prática” e a “Necessidade de capacidade para romper com práticas existentes”. Outros tópicos surgiram no âmbito dos constrangimentos associados aos “Docentes (iv)” como os “Interesses de grupos de docência” na proteção dos tempos das suas disciplinas obrigam a uma “Necessidade de imposição” para instituir mudanças na organização e implementação do currículo.

No nosso estudo observamos ainda uma resistência à utilização das margens para a flexibilidade curricular atribuída ao papel da “Administração central” como a “Cristalização dos currículos e grupos disciplinares” e ainda a “Falta de autonomia”, que, quando usada, conduz a uma “Responsabilização das escolas pelas decisões relativas à flexibilidade”. Neste ponto pode haver o receio, por parte dos decisores da desconfiança das suas decisões por parte das instâncias superiores, ou, ainda de advertências resultantes de práticas mais inovadoras que poderiam não ser compreendidas. Ao mesmo tempo, a necessidade de que as decisões não sejam contestadas pelos elementos da comunidade, como os pais e encarregados de educação.

Quando se tentou perceber a “Compatibilidade das exigências de inovação e adequação do DL n.º 55 ao contexto da prática profissional”, os entrevistados referiram aspetos relacionados novamente com a “Organização da escola (ii)” e “Dimensão da escola (ii)”. O Coordenador de Cidadania e Desenvolvimento refere que:

O que acontece na sala de aula é um reflexo da organização da escola. As estratégias que são aplicadas em sala de aula dependem da matriz, da visão da organização. Aquilo que é a estratégia organizacional faz depender muito o que se faz na sala de aula. Na nossa escola há uma máquina pesada...

As “Aprendizagens essenciais/ flexibilidade/ contextualização curricular” assumem um protagonismo no Decreto-Lei n.º 55/2018. Mas, apesar da conceção das “Aprendizagens essenciais” para o desenvolvimento do currículo continua-se a fazer referência aos “Programa” e ao tempo insuficiente para o cumprir. A explicação pode ser a “Resistência à mudança” dada pelo Coordenador de Cidadania e Desenvolvimento:

... as pessoas ainda estão muito agarradas aquilo que é o livro, é o programa, é os testes, é as questões de aula e não fogem daí. Mas quando se fala em planificações e atividades a desenvolver é sempre igual não se foge aquilo que está no livro.

Num âmbito mais geral, a propósito da “Implementação do Decreto-Lei n.º 55/2018 identificaram-se mais constrangimentos relacionados com a “Legislação (ii)”, nomeadamente a necessidade de “Rapidez de implementação”. Ou seja, o decreto saiu em julho de 2018 e era para implementar no ano letivo de 2018/2019. Podemos ainda identificar outros constrangimentos como a “Falta de apoio”, o “Desfasamento da realidade” e a “Falta de avaliação das políticas educativas”. A coordenadora do Diretores de Turma refere que:

o facto de se estar a tentar implementar algo que exige análise, reflexão e depois exige as decisões. Vamos decidir o que é que vamos fazer e depois, que é algo que não acontece na educação, que eu não me lembro de ver assim, acontecer um ciclo completo, depois exige avaliar tirar conclusões e depois rever, fazer melhor, e nós nunca chegamos a ter tempo para isso.

Esta ideia de sucessão de legislação expressa pelos sujeitos da investigação e a importância da continuidade das políticas curriculares é referenciada por vários investigadores (Fernandes, 2005; Leite, 2006 e Lima, 2012).

Desta análise podemos concluir que as vozes da escola sugerem-nos alguns constrangimentos abordados no quadro teórico como a presença da pedagogia transmissiva (Gil, 2018) as práticas curriculares de continuidade (Leite, 2006); o trabalho nas escolas cristalizada ao longo do tempo (Sacristán, s/d); a ideia que é essencial que os professores tenham conhecimento e queiram assumir essa autonomia e gestão do currículo (Leite, 2006); as reformas em cascata (Leite, 2006), a racionalidade educativa que impede o desenvolvimento de projetos de educação escolar, (Trindade, 2018), a formatação das práticas curriculares.” (Figueiredo, Leite, & Fernandes, 2019), os processos de avaliação externa de escolas, (Figueiredo, Leite, & Fernandes, 2019) e uma obsessão em torno dos resultados e por conseguinte uma valorização dos testes (Pacheco, 2019), para além, do domínio do currículo de coleção e burocrático (Bento, 2001), entre outros que foram identificados e serão um importante contributo para o plano de ação, a par das potencialidades que passaremos a identificar.

Apesar de todos os constrangimentos identificados, também foi possível reconhecer potencialidades da implementação do decreto em análise. Para as mesmas subcategorias procuramos encontrar no discurso dos entrevistados o que o decreto podia trazer de melhor para a escola. Assim, no que diz respeito à “Interdisciplinaridade e articulação curricular” o Diretor aponta que a interdisciplinaridade “deve decorrer na escola no seu espaço privilegiado que é o Conselho de Turma”, porém não é possível perceber o grau de concretização dessa interdisciplinaridade. Na escola há a prática de “Atividades Interdepartamentais” que já existia antes do decreto. A coordenadora dos Diretores de Turma valoriza a possibilidade de “Articulação com a meio envolvente potenciadora de cidadãos mais ativos”.

No questionário aplicado aos professores e alunos nas perguntas relacionadas com a interdisciplinaridade há uma preponderância de respostas que apontam para a frequência de atividades interdisciplinares. Embora possa haver algum enviesamento dos dados, dos 12 professores que responderam ao questionário 3 (25%) assinalaram uma regularidade reduzida (nível 2 na escala de 1 – nunca a 5 – frequentemente) de proposta de atividades interdisciplinares pelo próprio para a sala de aula ou pelo seu grupo disciplinar para a escola. As respostas dos alunos sobre a frequência de atividades interdisciplinares na sala de aula e na escola vão no mesmo sentido, aproximadamente 25% dos alunos assinala que não vivenciou essas atividades.

Uma das mudanças sentidas na escola foi a criação da disciplina de Cidadania e Desenvolvimento que no corrente ano letivo faz parte do currículo dos alunos que frequentam o sétimo e oitavo anos de escolaridade. Houve a preocupação de atribuir “Crédito horário para o coordenador de Cidadania e Desenvolvimento”. Considerou-se positivo a “Existência de uma disciplina no 2.º e 3.º ciclo” e encarou-se como um “Elemento facilitador do ensino”. A este propósito a Coordenadora dos Diretores de Turma “que foi ótima a criação enquanto uma disciplina, há ali um tempo muito concreto, um espaço, para realmente se desenvolver uma série de competências, um exercício de cidadania de uma forma mais plena”. E, o Coordenador de Cidadania e Desenvolvimento afirmou que “Será um elemento facilitador do que se espera de um ensino de qualidade”. Indo ao encontro do que o Ministério da Educação assume para esta área curricular. Para o desenvolvimento desta disciplina identificou-se através do Coordenador de Cidadania e Desenvolvimento o “Apoio aos professores” como “disponibilização de algumas sugestões de trabalho, o incentivo a que trabalhem em conjunto que partilhem atividades e momentos entre as várias disciplinas e entre turmas” e “momentos de formação”.

Na subcategoria “Partilhas com outras escolas” evidencia-se as sessões de formação com a DGEST, que possibilitou algumas trocas e partilhas com outras escolas. Houve ainda trocas informais, “Todos nós andamos a ver como é que as outras escolas faziam o DAC, mas informalmente.” (Diretor).

Na nossa análise de conteúdo não foi possível identificar potencialidades incentivadas no decreto concretizadas nas “Respostas institucionais, curriculares e pedagógicas à diversidade de alunos”. Por sua vez, podemos realçar a “Valorização das competências” nomeadamente “Aprender a Aprender” na subcategoria “Flexibilidade Curricular e a reprodução dos conteúdos” na voz da Coordenadora dos diretores de turma, “Por outro lado, fomentar aquilo que eu acho que o que a escola é ou o que deve ser, até ao 3.º ciclo e secundário, nós trabalhamos muito conteúdos, mas sobretudo o que devemos ensinar aos nossos alunos, o que eles estão a fazer na escolaridade obrigatória é e aprender a aprender. Não podemos trabalhar no vazio, eles têm de ter uma bagagem, mas no final se souberem realmente aprender seja o que for, a nível académico, profissional relacional, analisar agir em conformidade”.

A propósito das “Redes de partilha na escola” é referido o “Uso de uma plataforma recente”, a Intercomunicação e mais uma vez a partilha “Informal”. Assim, destacamos as seguintes ideias: “Maior partilha que temos na escola, agora é possível fazer outras coisas com o Office, o responsável pelo Plano Tecnológico na escola, criou grupos na escola nessa plataforma” (Diretor). “Aqui na escola, tem sido a partilha que existe por

envio, ou comunicação direta, ou intercomunicação” (Diretor). “Informal, as redes de comunicação na nossa escola funcionam bem” (Coordenador de Cidadania e Desenvolvimento).

Os “Mecanismos de acompanhamento do Ministério da Educação” manifestam-se em “Ações de acompanhamento”, sobretudo através de plataformas da DGESTE.

Uma das “Mudanças” mais visíveis na escola foi a “Alteração dos critérios de avaliação”, o Diretor disse-nos que “Já alteramos com os critérios de avaliação, que até dizem que é das coisas mais importantes que se deve mudar em primeiro lugar. Os alunos são avaliados, já não só por aquele instrumento de avaliação cristalizado”.

As potencialidades preconizadas no decreto a propósito das “Aprendizagens essenciais / Flexibilidade / contextualização curricular” são reconhecidas apenas como “Potencialidade do ponto de vista teórico” nomeadamente na procura de um “Ajuste à necessidades e características dos alunos”. Esta perspetiva visível nas palavras do Coordenador de Cidadania e Desenvolvimento “Contribui, mais uma vez, do ponto de vista teórico, possibilita que a escola de uma maneira mais flexível, com uma possibilidade mais alargada de se ajustar às necessidades e características dos alunos possam adotar estratégias de maneira a que possam atingir o que é suposto atingir no fim de cada ciclo e no fim da escolaridade obrigatória” (Coordenador de Cidadania e Desenvolvimento).

Quando questionados diretamente os nossos entrevistados sobre as potencialidades da Implementação do Decreto-Lei n.º 55/2018, realçam-se os seguintes tópicos: “Irreversível”; “Ajustado às necessidades de formação atuais dos alunos”; “Continuidade do trabalho de Ensinar mais e melhor” e o facto de promover o “Aumento das interações com a comunidade”.

4.3. Conhecer a recetividade e envolvimento dos docentes na implementação e desenvolvimento desse currículo

Ambos os coordenadores entrevistados demonstraram a mesma posição em relação ao papel do professor, ou seja, defendem a conciliação da perspetiva do professor transmissor e potenciador das aprendizagens”, alegam que tem “de ser as duas coisas, porque para conseguires potenciar a aprendizagem tens de transmitir algum a coisa aos teus alunos. Eu não sei fazer a segunda sem a primeira (Coordenadora dos Diretores de Turma); “as duas, porque o potenciador da aprendizagem pressupõe que os alunos tenham condições para aprenderem por si próprio, e na nossa escola e em muitas, os alunos per si não têm, devido às famílias e ao meio que não lhes cria oportunidades para

isso. Mas também deve ser potenciador de aprendizagens quando há condições para isso, quando os alunos têm autonomia e consigam a partir de uma determinada base potenciar essas aprendizagens. Mas, tem de se considerar sempre o contexto e os alunos que temos à frente” (Coordenador de Cidadania e Desenvolvimento). Em sintonia com a resposta à questão do papel do professor referem que o aluno tem de ser recetor e ativo. “O aluno recetor é importante, estar aberto, ouve aquilo que o professor transmite e não só, também deve ser ativo” (Coordenador dos Diretores de Turma); “O aluno tem de ser ativo, o recetor passivo aprende pouco, seja qual for o tipo de aprendizagem. Se for sem qualquer tipo de atividade aprende muito pouco. Também temos de ver se o aluno tem condições para ser mais do que recetor. Os alunos têm de ser ativos e passa também por serem um pouco recetores, tem de estar dispostos a receber para poderem depois atuar (Coordenador de Cidadania e Desenvolvimento).

Os professores que lecionam a disciplina de cidadania e desenvolvimento (91,7%) respondem que devem ser potenciadores de aprendizagens significativas (gráfico 1).

20. Qual deve ser o papel do professor no desenvolvimento do currículo?
12 respostas

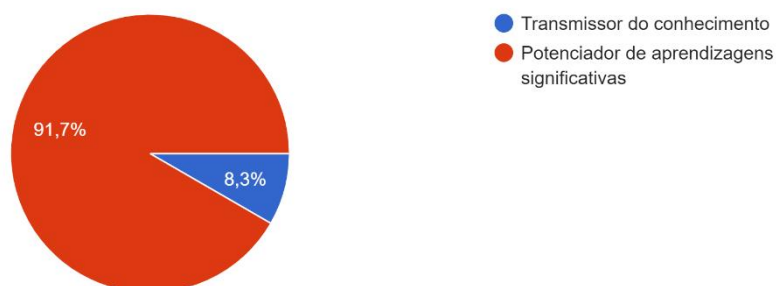


Figura 3 - Papel do professor

Também ambos os coordenadores estão familiarizados com as “As dinâmicas de trabalho criadas em Cidadania e Desenvolvimento sugerem uma abordagem *Whole School Approach*”. “Essa abordagem é envolver toda a comunidade escolar e o meio na aprendizagem. Em Cidadania e Desenvolvimento foram criadas algumas parcerias com algumas instituições, umas do meio outras não, a nível de Conselho de Turma variaram. Porém, o facto de terem apenas um ano de existência são difíceis de avaliar. Os entrevistados realçam dinâmicas de parcerias anteriores ao decreto. Na perspetiva do Coordenadora de Cidadania e Desenvolvimento esta realidade:

passa muito pela articulação dos professores, os professores do Conselho de Turma, dos Departamentos e dos diferentes Departamentos. Para além disso chamar a escola os atores que estão fora da escola, mas que devem ser chamados, como os Encarregados de educação e Instituições e todos os interessados da comunidade.

Os coordenadores referem a existência de parcerias. Estas estão identificadas no Projeto Educativo da escola. A Coordenadora dos Diretores de Turma esclarece que tendo em atenção o Plano Anual de Atividades fez um levantamento das parcerias ao nível do 1.º ciclo e pré-escolar onde há muitas também e não só com instituições, mas também com pessoas da comunidade.

O Coordenador de Cidadania e Desenvolvimento afirma que “a escola tem bastantes parcerias, poderia haver mais. Mas, muitas vezes haverá pouca vontade da escola em si, e muitas vezes há pouca disponibilidade por parte dessas instituições.”

Os Coordenadores acham que os alunos não participam, ou participam pouco, nos processos de tomada de decisões (através de assembleias de turma/escola, questionários, grupos de discussão). Ambos identificam o Orçamento Participativo das escolas como um fator dinamizador da participação dos alunos na escola. O Coordenador de Cidadania e Desenvolvimento identifica, ainda, como espaço de participação dos alunos as “discussões ao nível da disciplina de Cidadania e Desenvolvimento, nas turmas em que sou professor”. A Coordenadora dos Diretores de Turma informou que já sugeriu em Conselho Pedagógico, que a oferta educativa da escola, deveria passar pela consulta aos alunos e aos encarregados de educação. Desta maneira a escola quando toma essa decisão ao nível da flexibilidade curricular envolveria mais elementos nessa tomada de decisão. Acrescenta que “Não digo que fosse decisivo, mas seria uma perspetiva mais motivadora.”

As atividades previstas no âmbito de Cidadania e Desenvolvimento no Plano Anual de Atividade foram de “Formação” e “Um encontro concelhio de troca práticas” que tinha sido planificado e que abrangia não só os professores, mas todos os que quisessem participar, nomeadamente encarregados de educação. Neste encontro também estava previsto a presença de algumas personalidades que se destacariam pela sua participação na sociedade, de acordo com o Coordenador de Cidadania e Desenvolvimento. Sendo esta área positiva para o desenvolvimento de competências associadas à educação para a cidadania e possibilitadora de uma avaliação diferente, cria margens na escola para que o professor se foque menos nos conteúdos. Ambos os entrevistados têm uma visão de pouco envolvimento dos alunos nas parcerias estabelecidas e na articulação com a comunidade, e a perspetiva que têm da adesão

positiva dos alunos a esta disciplina é positiva, que se consubstancia na resposta positiva que os alunos deram no questionário à mesma questão.

Os questionários aos professores e alunos vão em parte ao encontro da imagem da escola proporcionada pelos entrevistados.

Da análise dos questionários evidencia-se, uma prevalência da frequência do nível 3 (33,3%) quando questionados sobre as propostas de atividades interdisciplinares na sala de aula (1 nunca – 5 sempre) e de 4 (41,7%) a propósito das atividades interdisciplinares propostas pelo grupo disciplinar na escola. Quando questionados, os alunos também assinalam a frequência de atividades interdisciplinares.

A totalidade dos inquiridos avalia de forma positiva a necessidade de diversificação dos instrumentos de avaliação. Este valor reduz-se para 75% dos inquiridos que considerou a alteração na questão do peso dos instrumentos de avaliação dos alunos com impacto positiva. O professor que considerou um impacto negativo resultante dessa alteração justificou referindo que “Cada instrumento de avaliação tem o seu propósito, nomeadamente as aprendizagens essenciais que se pretende desenvolver num aluno, as suas competências e capacidades. Desta forma, não deveremos atribuir a uma ficha de avaliação (que por regra abrange a avaliação de várias aprendizagens) o mesmo peso de uma questão de aula”. Poderá, desta maneira, sugerir, uma valorização dos testes. Podemos hesitar sobre se o que se avalia numa questão de aula será, na perspetiva deste docente diferente do que se avalia numa ficha de avaliação. Por sua vez, 50% dos alunos achou a mudança positiva e 37,5% não tem opinião.

A grande maioria dos professores (91,7%) concorda com a criação da disciplina de Cidadania e Desenvolvimento. E consideram que tem um currículo adequado. O professor que não concorda, justifica afirmando que “Os temas a desenvolver são já abordados transversalmente por várias disciplinas.”. Uma professora considera que alguns temas não são adequados à faixa etária dos alunos.

Todos os professores referem uma ou mais do que uma forma de apoio na lecionação das aulas desta disciplina. São unânimes em considerar que os alunos aderiram de forma positiva à disciplina. 83,3% considera que o contributo da disciplina é positivo para o desenvolvimento de competências do perfil do aluno e os restantes não têm opinião. Os alunos também consideram positivo o contributo de Cidadania e Desenvolvimento para a sua formação (82,9%) e 88,6% gostam de ter a disciplina.

66,7% dos professores inquiridos refere a utilização de estratégias pedagógicas diferentes daquelas que utilizam nas outras disciplinas. Das várias opções dadas para realçar essa diferença, nenhum professor refere o trabalho cooperativo e/ou colaborativo entre os docentes do Conselho de Turma. Esta ausência traduz que a

interdisciplinaridade que ocorre, referida numa das questões anteriores, poderá não ser definida em Conselho de Turma. Apenas um professor assinalou a opção “Poucas aulas; programa mais flexível; diferentes instrumentos de avaliação. As restantes opções estavam acima de 50%, nomeadamente, desenvolvimento de competências interdisciplinares em contexto de vida real; trabalho cooperativo entre os docentes que lecionam a mesma disciplina; trabalho cooperativo e/ou colaborativo entre os alunos; responsabilização dos alunos pelas aprendizagens (suas e dos seus pares) e envolvimento dos alunos na tomada de decisões. A maioria dos alunos (88,6%) também considera que aprende de forma diferente nas aulas de Cidadania e Desenvolvimento. Das várias opções, as menos assinaladas foram: “O professor de CeD relaciona as matérias da sua disciplina com as matérias das restantes disciplinas” (2) e “Os vários professores da minha turma contribuem para os projetos que desenvolvemos em CeD” (3). Por sua vez, as mais assinaladas foram “Trabalho mais em grupo com os meus colegas”; “Compreendo melhor a relação das matérias com as situações do meu dia a dia” e “A minha opinião é ouvida pelo professor para o desenvolvimento do trabalho nas aulas”.

50% dos professores respondeu que contribuiu para o Plano Anual de atividades no âmbito da disciplina e 100% considera a avaliação adequada. No caso dos alunos, esta percentagem é de 94,3% e os que não a consideraram adequada não fundamentam.

Todos os professores (12) referem que os alunos participam na tomada de decisões sobre a adoção de estratégias e criação de atividades. A maior parte (9) refere que participam no processo de avaliação e há menos professores (3) que respondem que os seus alunos participam na tomada de decisões relativa à seleção de conteúdos. A maioria dos alunos que responderam ao questionário assinalam essa participação. No que diz, respeito à tomada de decisões na escola, repartem-se 41,7% que respondem que deveriam participar e a mesma percentagem que já participam, 16,7% acham que os alunos não deveriam participar. As sugestões apresentadas são: “Realização de atividades pedagógicas (decidir temas de exposições, por exemplo)” e “Regulamento Interno/ atuação disciplinar”. Nas respostas dos alunos sobre a sua participação, apenas 17,1% dos alunos respondem que deveriam participar, 42,9% acham que não deveriam participar e 40% afirmam que já participam. Das respostas dadas sobre o que gostariam de decidir, referem desejos como “participar como ajudante nos dias de campeonatos” ou “Internet mais rápida”, uma das propostas do Orçamento Participativo das Escolas, mencionado por 2 dos entrevistados, como espaço de participação dos alunos; há uma observação mais genérica como “todos os alunos deveriam poder expressar a sua opinião” e uma indicação de decisão sobre os seus horários.

O que os professores mais valorizam nas aprendizagens dos seus alunos num conjunto de opções é “Ser um cidadão ativo, crítico e participativo” (11). Por sua vez, o que os alunos consideram mais importante na sua aprendizagem é “ter uma profissão no futuro”, “saber os “passar de ano” e “tirar boas notas”.

Apenas 3 professores não identificam uma única instituição com a qual tenham interagido no âmbito da disciplina para a concretização de projetos interdisciplinares. 50% dos professores referem que frequentemente utilizam redes de partilha que favorecem a troca de experiências e materiais pedagógico-didáticos com outros colegas da escola. Apenas, 16,7% referem que essas redes são formais, 41,7% referem que utilizam redes informais e os restantes referem utilizar ambas as redes.

Na resposta à questão se existe trabalho cooperativo e/ou colaborativo, a tendência é de “frequente”.

A interpretação dos docentes em relação ao Decreto-Lei n.º 55/2018 é positiva, embora nenhum considere que seja facilitador do papel do professor. Dois docentes (16,7%) assinalem “mal preparado pelo ministério” e um professor que é “propiciador de facilitismos”. Assim, perto de metade dos professores considera “ajustado a necessidade de formação dos alunos”; “adequado aos desafios que a sociedade coloca às escolas” e “potenciador das interações com a comunidade envolvente”.

5. CONCLUSÕES

A riqueza dos dados recolhidos através das entrevistas e dos questionários permitiram uma profundidade de análise e uma complexidade na sua triangulação que garantiu a confiabilidade dos resultados.

Acreditamos que as principais conclusões a que chegamos, para além de se revestirem de elevada importância para investigações futuras, constituem uma informação deveras pertinente para a escola onde foram recolhidos os dados.

Em primeiro lugar, ao analisar os argumentos que estiveram na base das decisões tomadas na escola acerca da implementação de medidas no âmbito da Autonomia e Flexibilidade Curricular (Decreto-lei n.º 55/2018) e os constrangimentos identificados para argumentar essas decisões, salientamos o parco investimento nas mudanças introduzidas. A argumentação por parte do Diretor prende-se com a falta de informação concreta acerca dos procedimentos de implementação dessas medidas, a escassez de tempo para as escolas se prepararem e a resistência à mudança evidenciada por muitos professores. Como os dois Decretos-Lei (n.º 54/2018 e n.º 55/2018) foram publicados em datas muito próximas e, ainda assim, durante o mês de julho, para serem implementados em setembro desse mesmo ano, a prioridade foi dada ao Decreto-lei n.º 54/2018, ficando a discussão relacionada com o Decreto-lei n.º 55/2018 (tomada de decisões acerca das possibilidades de integração curricular) reduzida à inclusão no currículo da disciplina de Cidadania e Desenvolvimento.

Diretor e Coordenadores (de Diretores de Turma e de Cidadania e Desenvolvimento) reconhecem as dificuldades no incentivo à criação de hábitos de prática reflexiva partilhada no interior de comunidades de prática – grupos de trabalho unidos por objetivos comuns e por uma vontade unânime em trabalhar de forma colaborativa (e cooperativa), criando ambientes pautados por um clima de confiança e de aceitação das diferentes opiniões. As dificuldades a que se referem são: a falta de tempo, nomeadamente a escassez de tempos da componente não letiva para atribuir a reuniões de equipas pedagógicas quando da distribuição do serviço docente; a ausência de redes de partilha formais; e a falta de conhecimento específico no campo da gestão flexível do currículo, sobretudo no que se refere à articulação curricular (vertical e horizontal). Se estas dificuldades pudessem ser ultrapassadas, seriam evitadas as situações de sentimento de “imposição de novos procedimentos” por força dos normativos legais. Em vez disso, as equipas de docentes, interpretadas como comunidades de prática,

poderiam tomar a iniciativa de decidir acerca de medidas que permitissem uma melhor contextualização do currículo e a implementação de práticas inovadoras que levassem ao envolvimento dos alunos nos processos de aprendizagem.

Os Coordenadores reforçam esta ideia ao afirmarem que a falta de tempo para envolver os colegas na tomada de decisões é uma realidade, a par das dificuldades em implementar novos hábitos de partilha, nomeadamente a supervisão pedagógica e a resistência à mudança.

Já os professores inquiridos entendem que não será possível “fazer a diferença” se os tempos letivos estiverem organizados da mesma forma e se os espaços físicos, mais concretamente as salas de aula, se mantiverem os mesmos. Além disso, sentem pressão para “o cumprimento dos programas” devido à avaliação externa dos alunos, que entendem ser incompatível com práticas de integração curricular, argumentando falta de tempo. Este ponto de vista partilhado pelos docentes revela, de facto, falta de conhecimento específico nesta área, o que vai ao encontro da argumentação do Diretor. Apesar dos constrangimentos sentidos pelos docentes, está cientificamente provado que o conhecimento reconstruído pelos alunos com base em estratégias que apelem a uma visão integrada do currículo, à reflexão crítica e à mobilização do conhecimento para a resolução de problemas emergentes, favorece a aplicação do conhecimento em novas situações, munindo os alunos de competências que os têm beneficiado na realização dos exames.

Quanto à receptividade e envolvimento dos alunos, 88,6% sente que as metodologias adotadas pelos professores na disciplina de Cidadania e Desenvolvimento são diferentes das adotadas nas restantes disciplinas, sendo unânimes em considerar que se revelaram benéficas para o desenvolvimento das suas aprendizagens. Referem em concreto: a relação das matérias com a vida real (relacionado com a atribuição de significado); o trabalho em grupo (relacionado com o trabalho colaborativo e cooperativo); e “a minha opinião é ouvida pelos professores” (relacionado com o envolvimento na tomada de decisões). Um outro aspeto que importa assinalar é que 25% dos alunos inquiridos afirma não ter vivenciado atividades em contexto exterior à sala de aula, privando-se, assim, de outros modos de aprender, que desafiem a reconstrução de um conhecimento holístico, indispensável a uma intervenção social pró-ativa, responsável e crítica.

Embora as alterações promovidas na escola no âmbito da flexibilidade curricular tenham, ainda, pouca expressão, todos os participantes se mostraram receptivos à mudança, por reconhecerem as potencialidades das medidas inscritas no Decreto-lei n.º 55/2018, ao interpretá-las como adequadas às necessidades formativas dos alunos e aos desafios de uma sociedade em transformação.

6. PLANO DE AÇÃO

6.1. O que se pretende?

A partir das conclusões identificamos um conjunto de situações que permitiram definir um campo de ação. Em primeiro lugar, podemos considerar como potencialidades da implementação da flexibilidade curricular, o reconhecimento da legislação como adequada às necessidades formativas dos alunos e aos desafios de uma sociedade em transformação. Por outro lado, há constrangimentos que precisam ser ultrapassados, nomeadamente, o reduzido número de mudanças introduzidas, que se deveu ao “desconhecimento de procedimentos de implementação das medidas”, de acordo com o testemunho do Diretor. Sobretudo ao nível da interdisciplinaridade e articulação curricular, e da organização do currículo (autonomia e flexibilidade curricular). Este condicionalismo e outros identificados na recolha de dados, faz-nos questionar sobre potenciais necessidades de ação. Poderíamos pensar em encontrar respostas para questões tais como: “Como melhorar esse conhecimento?”; “Que mecanismos podemos criar para que os procedimentos na escola traduzam as mudanças preconizadas no decreto-lei em análise?”; “Como envolver o maior número de elementos da comunidade na consecução dessas mudanças?”; “Como criar espaços efetivos e eficientes de discussão para envolver as pessoas nas medidas adotadas?”; “Como melhorar as redes de partilha formais?”; “Como promover o trabalho cooperativo e/ou colaborativo?”; “Como melhorar as respostas institucionais, curriculares e pedagógicas à diversidade de alunos?”; “Como promover a interdisciplinaridade e articulação curricular?”

A partir destas questões e face à necessidade de estabelecer um plano de ação exequível, com impacto nas aprendizagens dos alunos, selecionamos uma intervenção centrada na promoção da interdisciplinaridade e articulação curricular, precisamente uma das mais identificadas nos dados recolhidos. Esta opção cruza necessariamente com outros aspetos da organização escolar, como a melhoria das redes de partilha formais e a criação de espaços efetivos e eficientes para envolver as pessoas nas medidas adotadas.

O plano de ação pressupõe a criação de um projeto para ser apresentado, implementado e avaliado na escola em questão. Este projeto visa o envolvimento de

todos os intervenientes no processo educativo com vista ao incremento de medidas de articulação curricular, quer vertical, quer horizontal, com foco nas abordagens de integração curricular ‘interdisciplinaridade’ e ‘transdisciplinaridade’ (Drake & Burns, 2004). Estas razões sustentam a denominação escolhida para este projeto - “Interages comigo”.

6.2. Quais os objetivos – Specific, Measurable, Achievable, Relevant e Time-bound (SMART)?

Definido o campo de ação, é pertinente elencar um conjunto de objetivos obedecendo aos pressupostos de que estes sejam específicos (*specific*), mensuráveis (*measurable*), alcançáveis (*achievable*), relevantes (*relevant*) e delimitados no tempo (*time-bound*).

Por outro lado, podemos estabelecer objetivos a longo, médio e curto prazo, que orientarão toda a ação. Assim, a longo prazo, pretende-se implementar a flexibilidade curricular para a contextualização do currículo de uma forma efetiva, que se traduz na organização das disciplinas e de todos os campos curriculares e, por conseguinte, nas práticas curriculares e pedagógicas da escola. A finalidade desta intervenção é a promoção de aprendizagens significativas e o desenvolvimento integral do aluno, tendo como referência o perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória.

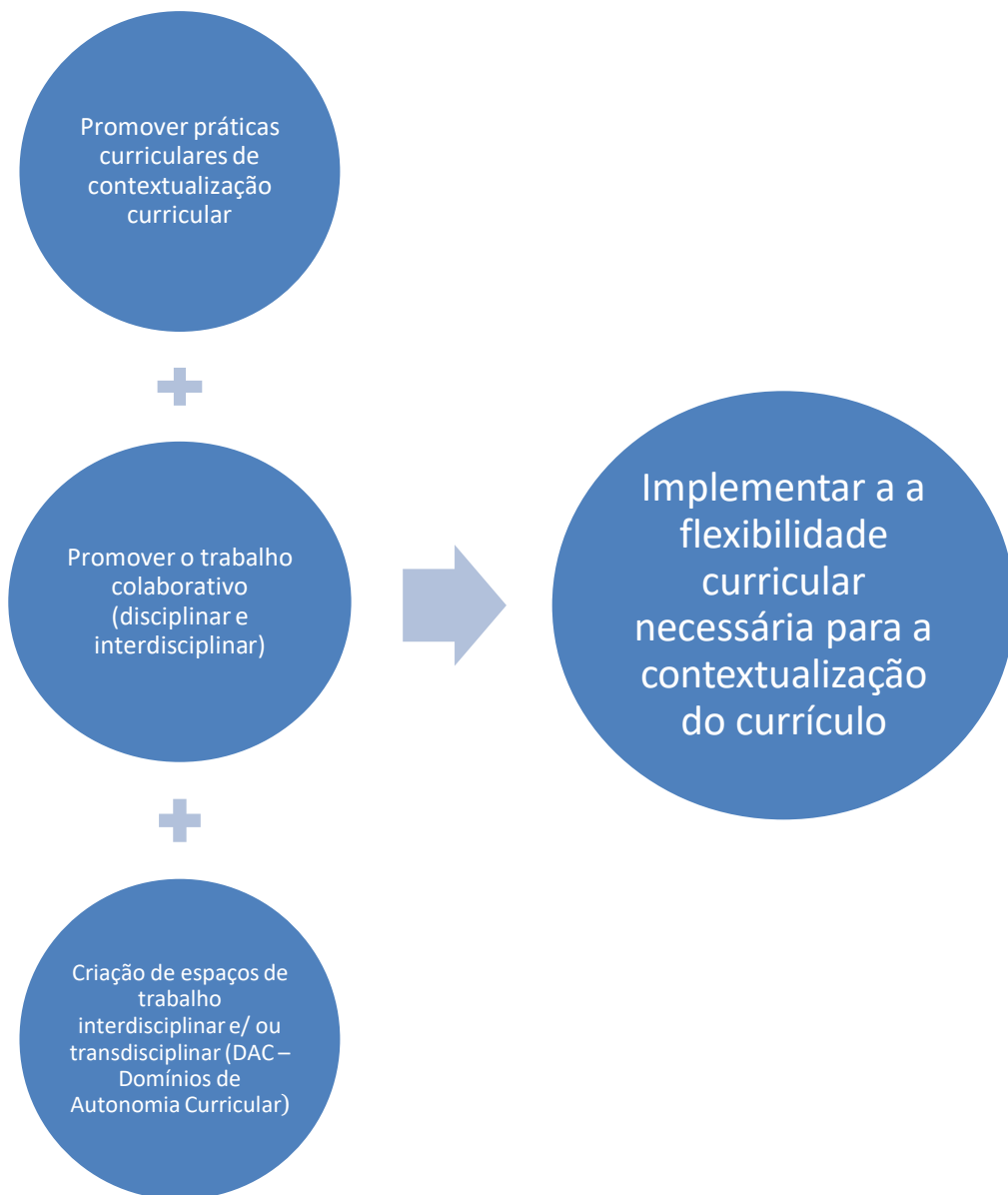


Figura 4 - Objetivos de longo e médio prazo do Projeto "Interages comigo"

Neste sentido, a médio prazo, devem-se promover práticas curriculares de contextualização curricular; criar espaços de trabalho interdisciplinar e/ ou transdisciplinar (DAC – Domínios de Autonomia Curricular), objetivos que são complementados com a necessidade de promover o trabalho colaborativo (disciplinar e interdisciplinar e/ou transdisciplinar) (figura 4).

A curto prazo, pretende-se:

a) Aumentar as atividades interdisciplinares e/ ou transdisciplinares ao longo do ano letivo.

- i. Criar uma base de atividades interdisciplinares e/ ou transdisciplinares (menu interdisciplinaridade);
 - ii. Criar uma grelha para atividades interdisciplinares e/ ou transdisciplinares (intervenção de professores e alunos);
 - iii. Divulgar o resultado das atividades interdisciplinares e/ou transdisciplinares junto da comunidade escolar.
- b) Criar um espaço de partilha de atividades interdisciplinares e/ou transdisciplinares.

6.3. O que fazer?

As mudanças na escola só se conseguem com o envolvimento de todos os interessados. Tendo presente esta necessidade apresentamos os procedimentos necessários para envolver o máximo de pessoas no projeto.

A. Preparação da implementação do projeto.

- Definição de uma equipa responsável pela implementação, monitorização e avaliação do projeto.
- Discussão na equipa sobre a pertinência de temas orientadores para os projetos a desenvolver por ano de escolaridade/ciclo/escola/agrupamento.
- Elaboração de uma grelha para preenchimento do cruzamento das aprendizagens essenciais das diferentes disciplinas incluindo Cidadania e Desenvolvimento.
- Elaboração de uma grelha para a definição dos projetos de integração curricular (por turma/grupos de alunos), com os respetivos procedimentos de avaliação das aprendizagens.
- Definição de procedimentos de monitorização do projeto: quem, como e quando.
- Definição da forma/momentos para a partilha das atividades realizadas no âmbito do projeto, bem como dos intervenientes em cada momento.
- Definição do processo de avaliação do próprio projeto: indicadores, recolha de dados, tratamento dos dados, análise dos dados e apresentação dos resultados.

B. Apresentação do projeto

- Apresentação do projeto a todos os professores da escola/agrupamento.

- Recolha de sugestões de melhoria.
- Reformulação do projeto (caso necessário com base nas sugestões de melhoria).
- Divulgação do projeto final nos vários canais de comunicação da escola.

C. Implementação do projeto

- Reuniões interdepartamentais, entre docentes representantes dos diferentes grupos disciplinares, para definir os pontos de confluência das aprendizagens (antes do ano letivo iniciar e em paralelo com o ajustamento das planificações para o ano letivo seguinte), com base na grelha previamente definida pela equipa responsável e prevendo já metodologias/estratégias e formas de avaliação dessas aprendizagens.
- Contextualização da informação resultante da fase anterior (reuniões interdepartamentais) em cada conselho de turma e, com base nessas decisões, integrar os alunos de cada turma no processo (durante as primeiras aulas): identificar as aprendizagens essenciais comuns, dar opinião acerca do modo como gostariam de desenvolver essas aprendizagens, propor grupos de trabalho, fazer a ligação com o seu conhecimento prévio e com o meio envolvente e, ainda prever formas de avaliação das aprendizagens.
- Prever o número de aulas necessário para o desenvolvimento dessas estratégias de integração curricular (pode ser um DAC mais abrangente ou diferentes DAC mais restritos no que se refere ao número de disciplinas ou de áreas disciplinares envolvidas) e o *timing* mais oportuno (pode ter um produto final coincidente com uma data comemorativa, por exemplo).
- Monitorização do processo através do *feedback* emitido pelos professores ou pelos pares e reorientação dele, com possibilidade de melhoria das aprendizagens não concretizadas num primeiro momento.
- No caso de se preverem produtos a apresentar à turma ou à comunidade, prever o momento e quem deverá estar presente para avaliar as aprendizagens concretizadas nessa fase final.
- Criação de um espaço de partilha dos DAC desenvolvidos em diferentes turmas/anos de escolaridade.
- Avaliação do próprio projeto.

6.4. Como avaliar?

A avaliação do projeto pressupõe a criação de indicadores que permitem avaliar o processo e os resultados. Estes deverão ser estipulados pela equipa definida pela escola. Para cada um dos indicadores dever-se-á identificar as fontes dos dados (pessoas ou documentos), os métodos para a recolha e em que momento estes são obtidos.

6.5. Cronograma

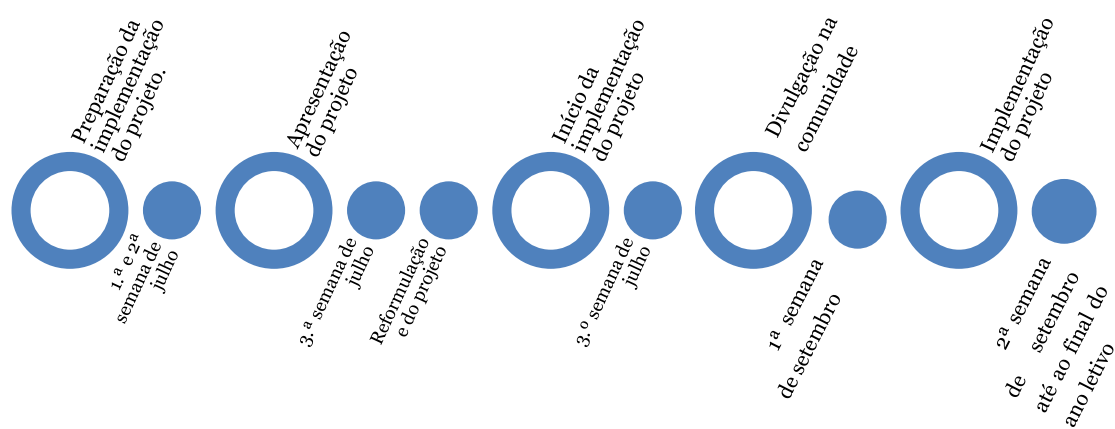


Figura 5 - Cronograma do plano de ação

Os tempos para o plano de ação (fig. 5) envolvem a preparação da implementação do projeto, seguido da apresentação do projeto e da respetiva reformulação; início da sua implementação (reuniões interdepartamentais) – julho; apresentação dos documentos resultantes das reuniões interdepartamentais à comunidade – 1.ª semana de setembro, inserido nas jornadas pedagógicas; implementação do projeto – conselhos de turma de início de ano letivo (2.ª semana de setembro) e primeiras aulas com os alunos (fase de início do envolvimento dos alunos); desenvolvimento dos DAC – a partir desse momento e até ao final do ano letivo; monitorização – uma reunião mensal entre os elementos da equipa, com base nos dados recolhidos; partilha dos DAC desenvolvidos – final do ano letivo, inserido nas jornadas pedagógicas; avaliação do projeto – junho/julho, com vista à sua reformulação e aplicação do ano letivo seguinte.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- (CNE), C. N. (2019). *Estado da Educação 2018*. Lisboa. Obtido em 5 de fevereiro de 2020, de http://www.cnedu.pt/content/edicoes/estado_da_educacao/Estado_da_Educao2018_web_26nov2019.pdf
- 3721/2017, D. n. (3 de maio de 2017). Despacho n.º 3721/2017 de abril de 2017. *Diário da República, 2.ª série — N.º 85 — 3 de maio de 2017*. Lisboa.
- Alonso, L., Peralta, H., & Alaiz, V. (2001). *Parecer sobre o projeto de "Gestão Flexível do Currículo"*. Universidade do Minho. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento de Ensino Básico. Obtido em 26 de dezembro de 2019, de <http://hdl.handle.net/1822/20821>
- Bento, P. T. (2001). Do lugar da Educação para a Cidadania no Currículo. (U. d. Minho, Ed.) *Revista Portuguesa da Educação, ano/vol. 14, número 001, 14(1)*, pp. 131-153.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Carlomagno, M. C., & Rocha, L. (2016). Como criar e classificar categorias para fazer análise de conteúdo. Uma questão metodológica. *Revista Eletrónica de Ciência Política, 7(1)*, pp. 173-188.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação. Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade aberta.
- Carvalho, L. M. (19 de novembro de 2019). *A diferenciação pedagógica e curricular na voz de docentes*. Obtido de DOAJ - Directory of open access journals: <http://www.fep.porto.ucp.pt/sites/default/files/files/FEP/RPIE/n18/RPIE-18-art03.pdf>

Ciência, I.-G. d. (2019). *Quadro de referência do Terceiro Ciclo da Avaliação Externa das Escolas*.

Costa, (. E., & Almeida, M. (julho de 2019). *Estudo de avaliação do Projeto-Piloto*. Obtido em 20 de dezembro de 2019, de [dge.mec.pt: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/relatorio_de_avaliacao_externa_do_ppip.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/relatorio_de_avaliacao_externa_do_ppip.pdf)

Costa, J. (2019). Prefácio. Em J. A. Pacheco, *Inovar para mudar a escola* (pp. 5-6). Porto : Porto Editora.

Decreto-Lei n.º 55/2018 , de 6 de julho de 2018. (6 de julho de 2018). *Diário da República, 1.ª série — N.º 129 — 6 de julho de 2018*, 2928-2943. Lisboa, Portugal. Obtido em 11 de janeiro de 2019, de <file:///C:/Users/sanch/OneDrive/Anexos/Documentos/Formação/Mestrado/Decreto%20lei%20n.%2055%20de%206%20de%20julho%20de%202018.pdf>

Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho. (6 de julho de 2018). *Diário da República, 1.ª série — N.º 129 — 6 de julho de 2018*, 2918-2928. Lisboa, Portugal.

Despacho n.º 17169/2011 de 23 de dezembro de 2011. (23 de dezembro de 2011). *Diário da República, 2.ª série — N.º 245 — 23 de Dezembro de 2011*, 50080.

Despacho n.º 5306/2012, de 18 de abril. (18 de abril de 2012). *Diário da República, 2.ª série — N.º 77 — 18 de abril de 2012*. Lisboa.

DGE. (30 de janeiro de 2019). *Welcome to DGE's PAFC!Autonomia e Flexibilidade Curricular (Glossário)*. Obtido de DGE: PAFC Autonomia e Flexibilidade Curricular: <http://edx.dge.mec.pt/courses/course-v1:DGE+PAFC+PAFC/info>

Drake, S. M., & Burns , R. (2004). *Meeting standards through integrated curriculum*. . Virginia: ASCD: Alexandria.

Educação, M. d. (17 de novembro de 2019). *Nota à comunicação social: Educação Inclusiva e Flexibilidade Curricular*. Obtido de Histórico XXI Governo - República Portuguesa: <https://www.portugal.gov.pt/pt/gc21/comunicacao/comunicado?i=educacao-inclusiva-e-flexibilidade-curricular>

Especiais, C. M. (10 de junho de 1994). *Declaração de Salamanca. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades*. Obtido de

<https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/declaracao-salamanca.pdf>

EURYDICE. (2011). *A Retenção Escolar no Ensino Obrigatório na Europa: Legislação e Estatísticas*. Bruxelas: GEPE - Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação.

Fernandes, P. (1 de março de 2005). E depois do Projeto de "Gestão Flexível do Currículo"? *Cenários da educação/formação: novos espaços, culturas e saberes: cadernos de resumos do VIII congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Obtido de <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/54288>

Figueiredo, C., Leite, C., & Fernandes, P. (30 de outubro de 2019). *O DESENVOLVIMENTO DO CURRÍCULO NO CONTEXTO DE UMA AVALIAÇÃO DE ESCOLAS CENTRADA NOS RESULTADOS: que implicações?*. Obtido de *Currículo sem Fronteiras*, v. 16, n. 3, p. 646-664, set./dez. 2016 : <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/102600/2/180521.pdf>

Formosinho, J., & Machado, J. (2008). Currículo e organização. As equipas educativas como método de organização pedagógica. *Currículo sem Fronteiras*, 8(1), pp. 5-16.

Gil, A. J. (2018). *Flexibilidade curricular: a emergência de novos desafios ao modelo organizacional da escola – um estudo de caso*. ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS. Leiria: Instituto Politécnico de Leiria. Obtido em 27 de dez de 2019, de file:///C:/Users/sanch/OneDrive/Anexos/Documentos/Forma%C3%A7%C3%A3o/Mestrado/Tese%20Mestrado_27_11_2018.pdf

Ketele, J.-M. d., & Roegiers, X. (1999). *Metodologia da Recolha de Dados*. Lisboa: Instituto Piaget.

Leite, C. (Jul/Dez de 2006). Políticas de Currículo em Portugal e (im)possibilidades da escola se assumir como uma instituição curricularmente inteligente. *Currículo sem Fronteiras*, v.6, n.2, pp.67-81, Jul/Dez 2006, pp. 66-81.

Leite, C. (janeiro/abril de 2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. *Educação Unisinos*, vol: 16 (1), pp. 87-92.

- Leite, C. (Janeiro.abril de 2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. *Educação Unisinos*, 16(1), pp. 88-93. Obtido em 2 de julho de 2020, de https://www.aeolivais.edu.pt/docs/orientadores/carlinda_leite.pdf
- Leite, C., & Fernandes, P. (set./dez. de 2010). Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: que possibilidades e que constrangimentos? *Educação, Porto Alegre*, v. 33, n. 3, pp. 198-204.
- Leite, C., Fernandes, P., & Mouraz, A. (2012). Contextualização Curricular: Princípios e práticas. *Interações*(22), pp. 1-5. Obtido de <http://www.eses.pt/interaccoes>
- Lessard-Hébert, M. (1996). *Pesquisa em Educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lima, F. (24 de julho de 2012). Parem de legislar! *Público*, 47.
- Lima, L. (2011). *Administração Escolar: Estudos*. Porto: Porto Editora.
- ME. (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. Lisboa. Obtido de https://dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs_referencia/estrategia_cidadania_original.pdf
- Morgado, J. C., & Silva, C. (2018). Contextualização, articulação, flexibilidade e autonomia curricular: Pilares para a inovação e mudança educativa. *Ensino Transversal: Flexibilidade curricular e inovação*, pp. 39-51. Obtido em 27 de dezembro de 2019, de file:///C:/Users/sanch/OneDrive/Anexos/Documentos/Forma%C3%A7%C3%A3o/Mestrado/e-Book_CROSSCUT2018_JCM_&_CS_39-51_&capa.pdf
- Pacheco, J. A. (2019). *Inovar para mudar a escola*. Porto: Porto Editora.
- Reis, C. (24 de julho de 2012). Para que servem as metas? *Público*, 47.
- Roldão, M. d., & Almeida, S. (2018). *Gestão Curricular. Para a Autonomia das Escolas e Professores*. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação.
- Roldão, M. d., Peralta, H., & Martins, I. (Agosto de 2017). Currículo do Ensino Secundário e Ensino Básico para a Construção de Aprendizagens Essenciais Baseadas no Perfil dos Alunos. Lisboa. Obtido em 5 de fevereiro de 2020, de https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/ae_documento_enquadrador.pdf
- Sacristán, J. G. (s/d). *Saberes e incertezas sobre o currículo*. penso.

Trindade, R. (2018). *Autonomia, flexibilidade e gestão curricular: relato das práticas*. Lisboa: Leya, SA.

Trindade, R. (2018). Gestão Autónoma e Flexível do Currículo: contributo para uma reflexão. Em R. Trindade, *Autonomia, flexibilidade e gestão curricular: relatos de práticas* (pp. 11-28). Lisboa: Leya, SA.

Yazan, B. (2015). Three Approaches to Case Study Methods in Education: Yin, Merriam, and Stake. *20(2)*, pp. 134-152. Obtido de <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR20/2/yazan1.pdf>

ANEXOS

Anexo 1

| 2015-2016 | 2018-2019 | 2018-2021 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---------------|------|------------------------------------|----------|-----------|-------------------|-------------------------------------|-------------------|----------------|---------------------------------|-----------------|----------------------------|-----------------|-----------------------------------|----------------------------|---|------------------|------------------------------|---------------|------|------------------------------------|----------|-----------|-----------------------------|-------------------|-------------------------------------|-------------------|----------------|--|-----------------|--|-----|------------------------|-----------------------------------|----------------------------|--|------------------|------------------------------|---------------|------|------------------------------------|----------|-----------|-----------------------------|-------------------|-------------------------------------|-------------------|----------------|---|-----------------|-------------------------------------|--------|------------------------|-----------------------------------|----------------------------|
| Áreas Curriculares - Disciplinas | Áreas Curriculares - Disciplinas | Áreas Curriculares - Disciplinas | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| <table border="1"> <tr><td>Português</td></tr> <tr><td>Línguas Estrangeiras:</td></tr> <tr><td>LE 1 - Inglês</td></tr> <tr><td>LE 2</td></tr> <tr><td>Ciências Humanas e Sociais:</td></tr> <tr><td>História</td></tr> <tr><td>Geografia</td></tr> <tr><td>Matemática</td></tr> <tr><td>Ciências Físicas e Naturais:</td></tr> <tr><td>Ciências Naturais</td></tr> <tr><td>Físico-Química</td></tr> <tr><td>Expressões e Tecnologias</td></tr> <tr><td>Educação Visual</td></tr> <tr><td>TIC / Educação Tecnológica</td></tr> <tr><td>Educação Física</td></tr> <tr><td>Educação Moral e Religiosa</td></tr> <tr><td>Oferta Complementar</td></tr> </table> | Português | Línguas Estrangeiras: | LE 1 - Inglês | LE 2 | Ciências Humanas e Sociais: | História | Geografia | Matemática | Ciências Físicas e Naturais: | Ciências Naturais | Físico-Química | Expressões e Tecnologias | Educação Visual | TIC / Educação Tecnológica | Educação Física | Educação Moral e Religiosa | Oferta Complementar | <table border="1"> <tr><td>Português</td></tr> <tr><td>Línguas Estrangeiras:</td></tr> <tr><td>LE 1 - Inglês</td></tr> <tr><td>LE 2</td></tr> <tr><td>Ciências Humanas e Sociais:</td></tr> <tr><td>História</td></tr> <tr><td>Geografia</td></tr> <tr><td>Cidadania e Desenvolvimento</td></tr> <tr><td>Matemática</td></tr> <tr><td>Ciências Físicas e Naturais:</td></tr> <tr><td>Ciências Naturais</td></tr> <tr><td>Físico-Química</td></tr> <tr><td>Expressões e Tecnologias e Educação Artística e Tecnológica</td></tr> <tr><td>Educação Visual</td></tr> <tr><td>Complemento à Educação Artística (TEC)</td></tr> <tr><td>TIC</td></tr> <tr><td>Educação Física</td></tr> <tr><td>Educação Moral e Religiosa</td></tr> <tr><td>Oferta Complementar</td></tr> </table> | Português | Línguas Estrangeiras: | LE 1 - Inglês | LE 2 | Ciências Humanas e Sociais: | História | Geografia | Cidadania e Desenvolvimento | Matemática | Ciências Físicas e Naturais: | Ciências Naturais | Físico-Química | Expressões e Tecnologias e Educação Artística e Tecnológica | Educação Visual | Complemento à Educação Artística (TEC) | TIC | Educação Física | Educação Moral e Religiosa | Oferta Complementar | <table border="1"> <tr><td>Português</td></tr> <tr><td>Línguas Estrangeiras:</td></tr> <tr><td>LE 1 - Inglês</td></tr> <tr><td>LE 2</td></tr> <tr><td>Ciências Humanas e Sociais:</td></tr> <tr><td>História</td></tr> <tr><td>Geografia</td></tr> <tr><td>Cidadania e Desenvolvimento</td></tr> <tr><td>Matemática</td></tr> <tr><td>Ciências Físicas e Naturais:</td></tr> <tr><td>Ciências Naturais</td></tr> <tr><td>Físico-Química</td></tr> <tr><td>Educação Artística e Tecnológica</td></tr> <tr><td>Educação Visual</td></tr> <tr><td>Complemento à Educação Artística a)</td></tr> <tr><td>TIC a)</td></tr> <tr><td>Educação Física</td></tr> <tr><td>Educação Moral e Religiosa</td></tr> <tr><td>Oferta Complementar</td></tr> </table> | Português | Línguas Estrangeiras: | LE 1 - Inglês | LE 2 | Ciências Humanas e Sociais: | História | Geografia | Cidadania e Desenvolvimento | Matemática | Ciências Físicas e Naturais: | Ciências Naturais | Físico-Química | Educação Artística e Tecnológica | Educação Visual | Complemento à Educação Artística a) | TIC a) | Educação Física | Educação Moral e Religiosa | Oferta Complementar |
| Português | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Línguas Estrangeiras: | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| LE 1 - Inglês | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| LE 2 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Ciências Humanas e Sociais: | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| História | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Geografia | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Matemática | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Ciências Físicas e Naturais: | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Ciências Naturais | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Físico-Química | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Expressões e Tecnologias | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Educação Visual | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| TIC / Educação Tecnológica | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Educação Física | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Educação Moral e Religiosa | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Oferta Complementar | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Português | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Línguas Estrangeiras: | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| LE 1 - Inglês | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| LE 2 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Ciências Humanas e Sociais: | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| História | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Geografia | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Cidadania e Desenvolvimento | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Matemática | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Ciências Físicas e Naturais: | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Ciências Naturais | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Físico-Química | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Expressões e Tecnologias e Educação Artística e Tecnológica | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Educação Visual | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Complemento à Educação Artística (TEC) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| TIC | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Educação Física | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Educação Moral e Religiosa | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Oferta Complementar | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Português | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Línguas Estrangeiras: | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| LE 1 - Inglês | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| LE 2 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Ciências Humanas e Sociais: | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| História | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Geografia | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Cidadania e Desenvolvimento | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Matemática | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Ciências Físicas e Naturais: | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Ciências Naturais | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Físico-Química | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Educação Artística e Tecnológica | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Educação Visual | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Complemento à Educação Artística a) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| TIC a) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Educação Física | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Educação Moral e Religiosa | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Oferta Complementar | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

a) Disciplinas semestrais - 50 min. / Semana

Oferta complementar

2015-2016

7.º ano - FCD; 8.º ano - Matemática+; 9.º ano - Inglês+

2018-2019

Criação de disciplina de enriquecimento do currículo no âmbito das C. F. Químicas | Matemática + e Inglês +

2018-2021

Criação de disciplina de enriquecimento do currículo no âmbito das C. F. Químicas | Língua Portuguesa e Matemática

| | 2015-2016 | | | 2018-2019 | | | 2020-2021 | | |
|----------------------|-----------------|---------------|------|-----------------|---------------|------|-----------------|---------------|------|
| | Totais Ciclo | | | Totais Ciclo | | | Totais Ciclo | | |
| | Minutos | | | Minutos | | | Minutos | | |
| | Tabela (mínimo) | Unid. 50 min. | Min. | Tabela (mínimo) | Unid. 50 min. | Min. | Tabela (mínimo) | Unid. 50 min. | Min. |
| Sem EMRC e OC | 4500 | 90 | 4500 | | | | | | |
| Com EMRC | 4635 | 93 | 4635 | 4500 | 94 | 4700 | 4650 | 96 | 4800 |
| Com Of. Comp. | 4785 | 96 | 4785 | 4640 | 97 | 4840 | 4800 | 99 | 4950 |

Matrizes Curriculares 2015-2021, 3.º Ciclo

APÊNDICES

Apêndice 1

Legislação relevante no âmbito das políticas educativas desde a LBSE de 1986 até setembro de 2019

- Lei n.º 46/86, de 14 de outubro- Lei de Bases do Sistema Educativo.
- Decreto-Lei nº43/89, de 3 de fevereiro - Reconhece e consagra a autonomia das escolas.
- Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de agosto - Aprova os planos curriculares dos ensinos básico e secundário (institucionaliza a Área-Escola como uma «área curricular não disciplinar»).
- Despacho 4848/97, de 30 de julho - Lançamento da Gestão Flexível do Currículo.
- Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio - Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respetivos agrupamentos.
- Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de janeiro - Aprova a reorganização curricular do ensino básico.
- Lei n.º 30/2002, de 20 de dezembro - Aprova o Estatuto do Aluno do Ensino não Superior
- Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril - Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.
- Decreto-Lei n.º 18/2011 de 2 de Fevereiro- Permite a organização dos tempos letivos dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico em períodos de 45 ou 90 minutos e elimina a área de projeto do elenco das áreas curriculares não disciplinares, procedendo à quarta alteração ao Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro.
- Despacho n.º 17168/2011 de 23 de dezembro - Revoga o currículo nacional do ensino básico, prevendo a realização de documentos clarificadores das

prioridades nos conteúdos fundamentais dos Programas, na forma de Metas Curriculares.

- Despacho n.º 5306/2012, de 18 de abril de 2012 - Prevê a realização de Metas Curriculares para as diferentes disciplinas dos ensinos básico e secundário, criando, para este efeito, um grupo de trabalho coordenador e diversos subgrupos de trabalho consoante as diferentes disciplinas dos ensinos básico e secundário.
- Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho - Procede à segunda alteração do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, que aprova o regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário (e reorganização da rede escolar através do agrupamento e agregação de escolas – megaagrupamentos).
- Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho - Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos, da avaliação dos conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos dos ensinos básico e secundário. (Revoga: O Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro; O Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de março, alterado pelos Decretos-Leis n.os 24/2006, de 6 de fevereiro, 272/2007, de 26 de julho, 4/2008, de 7 de janeiro, 50/2011, de 8 de abril, e 42/2012, de 22 de fevereiro).
- Lei n.º 51/2012 de 5 de setembro - Aprova o Estatuto do Aluno e Ética Escolar, que estabelece os direitos e os deveres do aluno dos ensinos básico e secundário e o compromisso dos pais ou encarregados de educação e dos restantes membros da comunidade educativa na sua educação e formação, revogando a Lei n.º 30/2002, de 20 de dezembro.
- Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho - autoriza em regime de experiência pedagógica a implementação do projeto de autonomia e flexibilidade curricular dos ensinos básico e secundário, no ano escolar de 2017-2018.
- Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho – Homologa o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.
- Decreto-lei n.º 54/2018 de 6 de julho de 2018 – Educação Inclusiva.
- Decreto-lei n.º 55/2018, de 6 de julho de 2018 – Autonomia e Flexibilização Curricular.

- Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho - Aprendizagens essenciais.
- Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro, «Primeira alteração, por apreciação parlamentar, ao Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que estabelece o regime jurídico da educação inclusiva».
- Portaria n.º 181/2019, de 11 de junho de 2019 - 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.
- Declaração de Retificação n.º 47/2019, de 3 de outubro de 2019 - retificação à Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro

Apêndice 2



Entrevista ao Diretor da Escola

Resultado da transcrição da entrevista realizada a 4 de março de 2020

Objetivos da investigação

Analisar os argumentos que estiveram na base das decisões tomadas numa escola do grande Porto acerca do currículo a implementar durante o ano letivo.

Q1: Como é que a escola gere o currículo? Que medidas abrangidas pelos DL n.º 55 foram implementadas?

R1: Foi implementada a área de cidadania que é obrigatória, usada de uma forma ou outra, em regime semestral ou anual. E, além disso foram as ofertas escola e as ofertas complementares.

Q2: O que esteve na base dessas decisões curriculares?

R2: As razões para essas decisões foram, como já referi, a área de cidadania que era obrigatória. As outras disciplinas eram de alguma maneira, com um enquadramento diferente, eram disciplinas que não existiam, mas havia outras semelhantes, por exemplo Matemática +, alargou-se isso em termos de oferta complementar, embora como disciplinas autónomas, a lei assim o obriga, alargou-se isso a outras disciplinas como ciências +, educação literária. Não se implementou mais. *Trimm* (telefone toca)

O que eu estava a dizer é que por um lado, desde logo, na altura fi tornado bem claro, que a altura em que saíram estes documentos, em relação a ano letivo anterior, foi uma altura inoportuna, tardia, desajustada, completamente desajustada, depois um conjunto de condições, que o agrupamento tem ou não tem, e a questão do 54 que nos absorveu muito. E portanto, acabou por não se implementar

porque não houve condições em termos de espaço de discussão, espaço de análise, espaço de reflexão para se implementar, porque não nos podemos esquecer, que isto

é importante, que junto com o 55 apareceu-nos o 54, e que o 54 tinha muito mais, enquanto que o 55 tinha muito maior flexibilidade de implementação, o 54 é muito mais prescritivo e portanto teve que se implementar muitas coisas do 54. *Trimmm* (telefone toca)

Estávamos nós a dizer que foram estas algumas das condicionantes, e depois, também, obviamente, temos de assumir algum desconhecimento de procedimentos de implementação destas medidas. Aliás, esta legislação, ela própria foi sofrendo análises diferentes dos próprios superiores, isto é, por exemplo, no âmbito do 54, o que agora chamam, CAA, Centro de Apoio às Aprendizagens, inicialmente quem ler a lei, não percebe muito bem o que aquilo é, houve inicialmente um entendimento que não era bem um espaço, que era um recurso, depois houve quem entendesse como um espaço. Tudo isto foi um processo que se quis implementar muito depressa. Mas que levou a *n* equívocos. E há uma coisa que eu digo sempre, que não há nenhuma escola em relação a isto que esteja a fazer totalmente mal, mas, também não há ninguém que esteja a fazer totalmente bem. Porque aquilo que apelam é um bocado à diversidade e à autonomia de cada escola

Eu acho que nós aqui, sempre defendemos que não devemos impor por impor, fazer por fazer, que está, sem ter algo que é tido e que envolve todos os elementos, num maior número possível. Entendemos que se tão tardiamente tínhamos o 54, as próprias pessoas também não se tinham envolvido, não houve espaço para a discussão, quer dizer, fazer por fazer, ou criar uma DAC, assim, por criar, só para poder dizer que está no papel criada, não faria grande sentido. (intervenção da subdiretora)

Q3. Quais as razões para que não tivessem sido criados os Domínios de Autonomia Curricular (DAC)?

R3: Respondida anteriormente

Conhecer os constrangimentos /potencialidades resultantes da implementação e desenvolvimento desse currículo;

Q4. Como se promove/ ocorre o trabalho interdisciplinar e a articulação curricular na escola?

R4. A articulação curricular funciona... estamos aqui a falar a dois níveis, decorre essencialmente no domínio científico da escola, entre departamentos, a articulação curricular. A articulação interdisciplinar deve decorrer na escola, não estou a dizer que decorre ou não; deve decorrer na escola no seu espaço privilegiado que é o Conselho de Turma. Isto é, o meu departamento define um conjunto de coisas, atividades, organização do programa, etc.... e articula com outros departamentos. Isto é as várias disciplinas articulam em termos curriculares. Depois o conjunto de ações, principalmente as ações no terreno decorrem no conselho de turma.

As várias disciplinas articulam em termos curriculares. Depois o conjunto de ações, principalmente ações no terreno, decorrem no conselho de turma. Quando se faz uma atividade, por exemplo, a articulação dessa atividade ou aproveitamento deve ocorrer sobretudo no conselho de turma, que é onde estão todos os professores das diferentes disciplinas. Aqui na escola, nós sabemos, que por várias razões, e estamos-nos a referir a razões de ordem logística, mas que não são de somenos importância, aliás este ano viu-se a questão das reuniões intercalares, logo o problema que foram porque tiveram que ser às horas que foram (depois das 18h30). Obviamente que a questão da articulação curricular é algo que esbarram um bocado com

as necessidades logísticas dos grupos reunirem, uns com os outros.

Embora eu ache que a nível de atividades, o nosso plano anual de atividades reflete bem já essa relação, nós temos uma série de atividades que são interdepartamentais isto significa que os departamentos trabalham juntos, comunicam, promovem atividades, apostando na participação de cada um. A nível de sala de aula... (Diretora)

Articulação curricular, mesmo ao nível dos currículos, entre os departamentos, entre as disciplinas, articulando as planificações, mesmo em termos dos currículos, não estou a falar das atividades, aliviando-se ou carregando mais...a outra é mais a nível das atividades. Porque esta articulação entre currículos é, digamos, o grande problema que muitas vezes se levanta nas escolas, e que os agrupamentos inicialmente tiveram a ideia que iriam resolver a questão...que é muitas vezes, as coisas funcionavam mal porque diziam que o primeiro ciclo era uma ilha, o segundo ciclo outra ilha então se juntassem todos na mesma estrutura, o que se veio a saber que não acontece, aliás, uma das maiores quebras que há em termos dos resultados, se é que os resultados refletem de alguma maneira a apreensão do que são os currículos, é do segundo ciclo para o 3.º ciclo, e ambos se encontravam na mesma estrutura. Portanto, deveria funcionar em termos verticais e em termos horizontais, não há dúvida, porque sabemos que há muitas matérias, ou algumas matérias, que podiam ser, perfeitamente, não digo suprimidas, mas muito aliviadas numas disciplinas porque são dadas noutras.

Aliás nós quando refletimos aqui nas cargas horárias, há dois anos, e repensamos em ata de pedagógica numa segunda reunião, por exemplo, o peso da educação visual, foi porque percebemos que a ed. visual em algumas áreas é muito importante para alguns alunos, nomeadamente os que seguem no 10.º ano Geometria Descritiva. Portanto esta articulação, era a ideal que ocorresse entre o segundo ciclo e o terceiro, até em coisas elementares, isto é não vale pena, no final do 4.º ano ter os alunos muito bem preparados num tem que não tenha continuidade no ciclo seguinte para o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos, estaremos a desperdiçar tempos, deveria aqui haver alguma articulação a nível vertical.

A nível horizontal, o ideal também seria que existisse mais, embora em termos de atividade já temos muitas.

Q5. Que motivações estiveram na base da decisão de trabalhar cidadania e desenvolvimento como disciplina de forma autónoma?

R5: Esta disciplina tinha de ser trabalhada de forma autónoma no ensino básico, poderíamos era ter optado por ser semestral ou anual.

Q6. Que apoio é que está a ser dado aos professores que lecionam essa disciplina?

R6: Está-se a tentar ao máximo dar apoio em termos de formação. Mesmo sem ter sido contemplado um tempo para o coordenador desta disciplina, nós já o temos designado desde o ano passado. Este ano já houve possibilidade de ser contemplado um crédito horário para esse cargo.

Q7. Que decisões foram tomadas ao nível da planificação; e da avaliação dessa disciplina? (critérios de avaliação e instrumentos)?

R7: Há um conjunto de temas que estão previstos na lei, desse conjunto de temas, há um conjunto de regras para que eles sejam selecionados e depois a partir daí a seleção dependeu dos departamentos e depois o conselho pedagógico aprovou.

Os critérios de avaliação seguiram o mesmo processo

Q8. Como é feita a articulação nesta disciplina com outras disciplinas?

R8: Articulação de Cidadania e Desenvolvimento com as outras disciplinas só mesmo no conselho de turma.

Q9. Como é feita o desenvolvimento curricular dessa disciplina ao longo dos 3 anos?

R9: O pedagógico definiu um conjunto de temas, tenta-se ao logo dos ciclos cumprir os temas definidos (1.º, 2.º e 3.º ciclo).

Q10. Houve partilhas com escolas que implementaram o projeto de autonomia e

flexibilidade curricular dos ensinos básico e secundário, no ano escolar de 2017-2018

| está a haver partilhas com outras escolas?

(o Ministério da Educação deixa de prescrever respostas universais a aplicar localmente para 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 de que dispõe ou pode vir a mobilizar).

R10: Formalmente não houve. Houve algumas sessões com a DGEST e houve algumas trocas. Todos nós andamos a ver como é que as outras escolas faziam o DAC, mas informalmente. Eu e a Anabela (subdiretora) estivemos numa ação da Póvoa da DGEST com sessões de trabalho e tivemos no Porto. Essas ações são ações que vivem sobretudo, ou que se alimentam sobretudo, como eles dizem de boas práticas de outras escolas.

Q11. Que respostas institucionais, curriculares e pedagógicas estão a ser dadas aos alunos com dificuldades e também para desafiar as suas potencialidades?

(Pretende-se que:

se deixe o enfoque no ensino centrado exclusivamente na reprodução de conteúdos e procedimentos insulares.

Envolver os alunos em tarefas mais significativas, intelectualmente mais desafiantes e que estejam na origem de atividades mais amplas, mais robustas e mais pertinentes)

R11: Nós temos um número enorme de alunos enquadrados em medidas. Com o 54 todos os alunos são suscetíveis de ser abrangidos por medidas. Se quisermos exagerar, quando mudas na aula um aluno de lugar está a tomar uma medida universal.

Outra questão, podemos olhar para a pergunta que é que respostas institucionais, superiormente, eu acho que estes processos falham normalmente, porque tudo que não depende da escola e do que a escola tem é muito difícil de conseguir, isto é, fala-se por exemplo implementar estratégias de diferenciação pedagógica, nomeadamente em termos informáticos, quando as escolas estão como estão nesse campo.

Fala-se nos alunos frequentarem mais as aulas sem se ter salvaguardado, como foi reclamado em tempo oportuno órgãos competentes para tal, sem se ter salvaguardado

formação específica para as pessoas que acompanham os alunos às aulas, pelos professores que não tinham esses alunos nas aulas e passaram a ter, etc.

Fala-se na questão da diferenciação pedagógica na sala de aula, onde toda a gente entende que, muitas vezes essa diferenciação está diretamente ligada ao número de alunos que a turma tem, e com as dificuldades que têm. As escolas, diz-se agora, que vão passar a ter, alguma autonomia, em termos de número de alunos na turma, nada que a escola não reclame há muito tempo. Não é autorizado, isto é, até agora temos as turmas de vinte, mas tirando as turmas de 20, temos turmas com 27 e 28 alunos onde tem 3, 4, 5 alunos abrangidos por medidas que não dando redução de turma, com uma turma mais pequena seria mais fácil.

As medidas institucionais não me surpreendem, acho que tudo o que o ministério diz, quando publica legislação, se for preciso a escola peça e a administração decide, nunca dá nada.

A escola tem-se desdobrado e tem gastado todos os recursos que tem para conseguir dar os apoios necessários/possíveis. Os resultados que esses apoios dão é outra questão. O que nós temos, as horas de crédito temos gastado com coadjuvações, ocupamos as horas de tempo de estabelecimento o máximo possível em situações de...temos alunos da santa casa apoiados com horas atribuídas ao plano casa, temos 3 tutorias que abrangem 30 alunos, em termos de prática, há um ou outro que frequenta menos. São os recursos que a lei nos dá. A lei pode dar mais? pode. Há um despacho publicado que permite que as escolas apresentem projetos diferentes até ao dia 30 de março, vamos ver se conseguimos nós apresentar algum, mas os prazos começam a queimar.

As respostas em termos institucionais, claro que nós, e não é voltar a falar no ceguinho, nós temos sempre alguma dificuldade em ter essas respostas pelas condições em termos da relação espaço número de turmas. Nós podemos pensar em muitas medidas, por exemplo se propusessem um clube de teatro, era interessante, mas não há espaço. Teremos o hall do auditório, isto limita. Se nós em vez das 47 turmas,

tivéssemos 40 o conforto dentro da escola seria outro, ou poderia ser outro. Agora, temos de dar resposta antes de mais aos alunos que têm de andar nalguma escola.

Estas condições institucionais do que depende da escola estão muito limitadas por aí. Não há dúvida.

**Q11 b A flexibilidade curricular e os novos modelos pretende-se que:
se deixe o enfoque no ensino centrado exclusivamente na reprodução de
conteúdos e procedimentos insulares. Acha que ainda estamos muito ligados à
reprodução de conteúdos?**

R11 b: Não podia ser de outra maneira. Eu não posso exigir que professores que tem 30 anos de carreira, de repente, pela publicação de dois diplomas, ou mais passem a fazer tudo diferente. Até porque a escola nem está adaptada para que de repente passe a ser tudo diferente. Isto é, não tenho dúvidas que embora as pessoas possam... e há outra questão, voltamos nós a quem está acima de nós. Como é que se minimiza tudo para as competências, para as aprendizagens essenciais, se um faz assim e outro de outra maneira, se por exemplo continuamos a ter duas disciplinas que no final do ano têm exames que são iguais para toda a gente do país. Eu não dou os conteúdos, mas depois tenho de justificar porque é que não cumpro o programa. Ainda há essa pressão, porque há coisas que têm de ser mexidas superiormente. As questões organizativas dependem essencialmente da escola, mas dependem da margem de manobra que eu tenho na escola. Se eu tenho, como disse há bocado, diz-se que vai melhorar, se eu tenho uma imposição que me diz, se chegar aqui um inspetor e eu tiver uma turma com 23 e outra com 25, que não tenha sido autorizada, eu tenho que tirar um aluno da de 25 para a outra para ficarem legais. Isto é o mais espartano que há. A questão que se coloca em relação às questões que vêm de cima, digamos assim...as pessoas não podem mudar, se vais hoje dar uma aula e tens a mesma organização em termos de disciplinas, em termos de horários em termos de espaços, em termos de cargas horárias que tinhas, inevitavelmente, não vais poder fazer muito diferente. Não vale a pena. Porque é assim, é possível quando...tenho professores aqui na escola ainda, quando foi a altura do Estudo Acompanhado e Área do Projeto, eu tinha professores que me vinham, na altura,

perguntar o que iam fazer os dois professores para dentro da sala de aula. Essas áreas acabaram. Agora repara, de repente, era imposto de cima para baixo, uma decisão do Conselho Pedagógico que a tua disciplina e mais outras duas fariam uma DAC durante um certo período de tempo, como seria a adesão? Por isso, no ano em que isto começou a ser implementado houve escolas que organizaram logo DAC's no início do ano e foi-lhes dito por quem veio à escola que tinham que ter tempos marcados no horário, passados uns meses a tutela já entendia que uma DAC até podia ser duas horas. Isto são ajustes nos conceitos e melhorias. Se temos pessoas que durante muitos anos trabalharam num registo, não pode ser de repente que se lhe diz para mudarem de registo, que mudam, não vale a pena.

Q12. Quais são as redes de partilha de práticas na escola?

R12: A maior partilha que temos na escola, agora é possível fazer outras coisas com o Office, o responsável pelo Plano Tecnológico na escola, criou grupos na escola, nessa plataforma. Há escolas que adotaram, há já muito tempo tem o Moodle. Aqui na escola, tem sido a partilha que existe por envio, ou comunicação direta, ou intercomunicação. Os grupos criados poderão ir nesse sentido...

Quando nós temos cá gente de fora, que vêm à escola, nomeadamente a inspeção, institucionalmente vêm cá, eles falam há anos, por exemplo de uma questão que é a supervisão pedagógica, observação de aulas. Porque além de eu ver o que tu fazes, como estou de fora, posso dar algumas dicas do que podes fazer diferente. Podemos reunir e partilhar com outros, ver como pode fazer. Não é um hábito fácil de implementar porque associam muito isso a estar um estranho na sala, e colegas, que parece que está ali numa atitude de avaliador...e depois lá está. Esse trabalho colaborativo exige recursos da escola em termos de espaço em termos de tempo. Isto é, não me adianta nada dizer que atribuo uma hora aquele professor para trabalho colaborativo e a tua hora é daquele às 4h30, a do outro às 5h30, não consigo. Houve um ano em que se determinou uma hora para cada departamento, mas houve um ou outro departamento que até preferia outra hora, e mesmo sendo apenas uma hora, porque duas já não era possível, significa que aquela hora ali seca a possibilidade de marcação

de qualquer aula para um conjunto enorme de disciplinas, nomeadamente o departamento de Matemática e Ciências Experimentais que tem mais de 30 elementos, significa que aquela hora, digamos assim, havia 37 possibilidades de aula que não podiam ser aproveitadas. Isto numa escola que está cheia, torna-se quase inviável.

Q13. Como foram impulsionadas/reforçadas através dos mecanismos de apoio e acompanhamento criado pelo ME?

R13: Há. O ministério da educação criou grupo de trabalhos, equipas regionais que têm feito um conjunto de ações de acompanhamento da flexibilidade. Criaram esses mecanismos que têm as DGE's quase com plataformas de imagens que se faz assim, que se faz assado, em termos de imagem.

Existem esses mecanismos todos, as euipas regionais, foi tudo criado pelo ministério por exemplo como no plano de sucesso, que é uma coisa anterior, tem uma equipa de missão, chefiada pelo professor Verdasca, e esses mecanismos existem. E todos nós já tivemos em sessões dessas, ouvimos as boas práticas e tudo isso, mas quando chegamos ao nosso terreno continuamos a debater-nos com esses problemas todos. Mas que atenção não há dúvida que a escola também tem de ter capacidade de romper com algumas coisas. Já alteramos com os critérios de avaliação, que até dizem que é das coisas mais importantes que se deve mudar em primeiro lugar. Os alunos são avaliados, já não só por aquele instrumento de avaliação cristalizado. Depois há outras questões, uma pessoa tem que ter noção de quando se fala de flexibilidade, a que está na lei, é: se para uma determinada área tiver x horas, eu aqui jogo eu tenho uma margem de manobra, eu posso fazer uma flexibilidade de X mas desde que dentro daquilo tire a um e dê a outro, não posso dizer assim eu vou dar mais a este. Isto também cruza, com aquilo que falávamos de os professores estarem ligados aos conteúdos, quando se fala de flexibilidade e quando se mexe em cargas horárias, a perda de tempos para uma disciplina é importante para os professores porque interfere no seu trabalho. Mas tem de haver alturas em que a escola seja capaz de rasgar com estas situações, uma questão que está em cima da mesa em muitas das escolas, a questão da organização semestral da escola, nós se calhar temos de discutir esta questão, a organização semestral tem desvantagens, mas também tem algumas vantagens. O problema das cargas horárias

quando é discutido em departamento nem sempre é acompanhado de uma tomada de decisões mais adequadas em termos do que é pedagogicamente, melhor ou mais recente e que pode trazer alguma mudança, por vezes interesses próprios podem-se sobrepor. Nós podemos criar, com a nova portaria, áreas até 25% da carga horária.

Mas repara se definirmos para um determinado departamento uma disciplina que mexa com as suas cargas horárias morre tudo, acaba logo tudo.

Mas pode não morrer, se disser que os professores não irão perder tempos, mas poderiam perder. E a escola tem de assumir que poderiam perder.

O ministério nunca que quis, há anos que não quer mexer, por exemplo nos currículos e nos grupos disciplinares e nas competências. O que seria uma ajuda para esta questão, principalmente ao nível do segundo ciclo. Ao nível do terceiro ciclo é mais complicado, mas era uma ajuda, enquanto estivermos assim, cristalizados, metidos em gavetas em tudo muito mais complicado. Conheço uma escola que experimentou criar uma disciplina que combinava uma área de matemática e ciências (2.º ciclo) que em vez de estarem separadas tinham uma carga horária que o professor geria. Mas há situações, em que quando se diz, vamos criar uma disciplina nova.

Exemplo Cultura portuguesa, que algumas escolas adotaram, que combina Português e História. Depende dos ciclos, há ciclos em que é possível fazer, porque os professores têm habilitação para ambas as disciplinas no segundo ciclo. Podia-se perfeitamente criar uma disciplina apenas, sendo menos uma disciplina no currículo do aluno. Isto tem de haver alguma altura em que alguma destas coisas rompam porque, agora isto estiver tudo assim tão cristalizado e tão condicionado pelas regras. Isto é, enquanto a autonomia da escola, a determinados níveis não for outra, enquanto as cargas horárias, embora já há esta questão da possível flexibilidade. Mas isto acarreta outros riscos, sabes que as responsabilidades assumidas pelas escolas a qualquer nível, dão uma trabalhadeira enorme e uma responsabilidade enorme. Porque enquanto a escola faz as coisas porque o despacho do sr. Ministro manda fazer assim, nós somos solidários com toda a gente que se queixa porque nós também nos queixamos, mas quando o sr. Ministro dá uma entrevista e o pai diz assim, o meu filho na escola dele, estou a exagerar, só tem 3 horas de português e o meu vizinho tem 6, o Ministro diz assim a

competência dessa foi da escola. A questão é esta, portanto estas questões que tu falas aqui destes constrangimentos, tudo isto está muito interligado é por isso quando as pessoas, as pessoas têm que perceber uma coisa, por regra, quando as pessoas refletem sobre alguma coisa, mesmo a nível, já nem digo só na sala dos professores, mesmo a nível de subdepartamento ou departamento tem que a acreditar que quem assume as responsabilidades últimas da implementação das medidas no caso pedagógico e executivo, não o fez nunca sem ter certamente muito mais informação do que as pessoas avulsa e sem o ter também muito refletido, porque às vezes uma decisão tão simples como parece envolve muitas questões e é alvo de muita discussão e muitas vezes os órgãos que tomam decisões na escola e estou a falar ao nível do pedagógico muitas vezes a opção não é pela melhor opção às vezes é pela menos má a que menor consequências tem, por exemplo nós podemos implementar a oferta de escola, nós aqui temos Tecnológica mas temos Tecnológica porque a orientação diz, que na oferta de escola escolhida deve ser tida em conta antes de mais os recursos que a escola tem, e nós temos aqui um docente dessa área. Isto é de repente dizemos assim não queremos oferta de escola, vamos contratar um professor para outra área. Mas dizem-nos vai ter aí um professor sem horário quando podia dar uma disciplina e vai contratar outro. Não seria muito bem visto.

Q14. Quais são os constrangimentos à implementação do decreto-lei referido?

Os constrangimentos conseguimos lê-los no que está para trás na nossa entrevista, tal como as potencialidades.

Q15. Quais são as potencialidades deste decreto-lei?

Embora tenha algum refreio em relação a estes diplomas, assumo que tenho, também tenho dito várias vezes em conselho pedagógico, que é, isto mesmo que tenha alguma reversão de sentido, nunca voltará para trás. Porque eu acho que realmente, os grandes pecados destes diplomas é tentar implementar tudo muito depressa, terem falta de apoio do topo na prática para serem aplicados a uma realidade. Nós temos no nosso país, estes diplomas a quererem ser aplicados, como temos visto há dias, eu sei que em 812 agrupamentos pode ser insignificante, em escolas em que os alunos estão dentro da sala com baldes, porque chove dentro entre outras situações, e queremos

que tudo funcione muito bem. Que o caminho, acho eu, vai ser este, vai. Eu não acredito que volte totalmente para trás. Nem que fosse para o ministério da educação um ministro tipo Crato, ele nunca voltaria a pôr as coisas como teve no tempo dele. Não é possível. Porque eu admito que estes princípios do 54, das medidas, tirando-lhe algum exagero e alguma burocracia e algum trabalho que lá está e dando algum reconhecimento, estará mais certo do que estava o anterior, como este 55, agora o que custa é quando a gente ouve falar superiormente, dizem assim, os professores tem que ensinar mais e melhor, como se o grande objetivo não fosse, não tivesse sido sempre conseguir mais e melhor. A gente já sabe que nem toda a gente faz bem, como em nenhuma profissão toda a gente faz bem. Agora, o problema é que estes diplomas vão em conjugação com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e com as Aprendizagens Essenciais vão numa direção mais ajustada ao mundo de hoje, não há dúvida. Ainda há bocado falava com uma professora e ela dizia que os telemóveis na escola é uma coisa horrível deviam ser proibidos. Eu acho que nós em vez de estar a gastar tempo em pensar que devíamos proibir os telemóveis, devíamos pensar em como os devíamos utilizar. Quem não tem hipótese de se ajustar vai dar as aulas à sua maneira, mas os tempos têm de ser outros. Os jovens de hoje são outros, o mundo é outro, nada é comparável. Acho que estes diplomas têm muitas potencialidades, muito aperfeiçoados, mas vão aqui chocar com o que é tradição no nosso país. Implementa-se sem ter feito uma avaliação séria, do que foi implementado. Isto é, há um governo qualquer que muda, este governo que está agora é praticamente o mesmo que o governo anterior, o governo anterior entrou em vigor e sem que houvesse ainda pelo menos 3 anos de aplicação das provas finais no 4.º e no 6.º ano, sem qualquer argumentação válida ou sustentável por uma avaliação séria acabou com os exames do 4.º e 6.º ano. O que é certo é que tivemos agora os resultados PISA que apanharam o período dos exames e afinal subimos o que pode significar que os exames poderiam ter algum efeito.

Agora se nós estamos a falar em flexibilidade e continuamos a manter provas que são iguais para todos os alunos em todo o país isto é muito difícil de votarem. Pode-se considerar que aqui dá as aprendizagens essenciais e noutra escola ainda lecionam mais qualquer coisa. O que se tem visto é que os exames muitas vezes não se limitam às aprendizagens essenciais. Mas o problema, se a flexibilidade for usada até os 25% tu

podes entrar numa escola ou sair de uma escola que não tenha disciplinas que a outra escola tem. Há sempre riscos. Eu acho que aqui indicadores de potencialidade, mas não pode ser assim, é necessário tempo. Nós continuamos a ter professores que trabalham há muitos anos de uma determinada maneira, que tem outros registos. Isto precisa de tempo para reflexão, mesmo para os pais, ainda não compreendem todas as mudanças.

Q: Não temos essa pergunta, mas a escola deveria encontrar tempos ainda para dar formação aos pais?

R: Deveria de ser, repara temos atividades propostas pelos grupos, mas não temos atividades propostas pelo Conselho de Diretores de Turma. Até pelo próprio Conselho Pedagógico, isto é, se calhar cabia aí alguma formação aos pais. Se calhar vais-me dizer só apareciam dez, mas também seria importante.

Apêndice 3



Coordenador de Diretores de Turma

Resultado da transcrição da entrevista realizada a 7 de abril de 2020

| | |
|---|---|
| Objetivos da investigação | Q1. Qual a sua perspetiva sobre as propostas de flexibilidade curricular presentes no Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 julho? |
| Conhecer os constrangimentos /potencialidades resultantes da implementação e desenvolvimento desse currículo; | <p>Os objetivos que ele se propõe cumprir são efetivamente os ideais, mas acho que as escolas reais estão longe de ter as condições para uma aplicação efetiva.</p> <p>Obviamente, que muito espremido é adaptar a escola ao meio, aos alunos, à individualidade, tentar dar a tal equidade, mas, a verdade é que todos nós os que estamos no ensino sabemos que é um caminho muito longo para conseguirmos isto e digamos não é o 55 por si só que vem alterar todo o paradigma. Obviamente que temos de começar por algum lado, aquilo que eu não sei é se começou pelo telhado.</p> <p>Q2. No contexto específico desta escola, como é concebida e concretizada a articulação curricular?</p> <p>Na nossa escola é feita de forma muito pontual, depende muito das turmas, dos conselhos de turmas, apesar de haver nos currículos de cada disciplina, nos programas, nas aprendizagens uma série de pontos em que essa articulação poderia ser feita de uma forma efetiva, a verdade é que neste momento, se faz de uma forma muito pontual, e isso tem a ver com os constrangimentos do currículo ou da organização curricular, porque para fazermos isto tinha de haver espaço, tempo, efetivo também, fala-se muito, mas depois na prática falta, de algo que tem que estar obrigatoriamente na base de um diploma destes, que é o muito trabalho colaborativo, e é obviamente necessário esse espaço esse tempo falta para que se possa pensar como colocar isto no terreno de forma concreta.</p> |

Q3. Em que medida a definição das aprendizagens essenciais contribui para uma gestão mais flexível do currículo e para o desenvolvimento das competências previstas no perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória?

Vou falar só da minha experiência porque é o que eu conheço. No que diz respeito à Matemática e do 3.º ciclo, a verdade é que as aprendizagens essenciais vieram acima de tudo mudar ou alterar os tempos de lecionação de determinados conteúdos, há aqui conteúdos que eram do 7.º e passaram para o 5.º para o 6.º, eram do 8.º e passaram para os 7.º.

Depois há pequenos cortes nas gorduras, que era aquilo que se pretendiam, que feitos na forma que foram feitos, e lá está aquela situação que referi, estamos a construir a casa do telhado para as bases. O que é que aconteceu, alguns conteúdos que deixaram de fazer parte e das aprendizagens essenciais, por exemplo do 7.º ano que depois obrigatoriamente têm de ser lecionados no 8.º ano para se poderem trabalhar outros conteúdos

Em disciplinas como a matemática em que o programa está construído e em que uns anos servem quase sempre de base uns aos outros e vai sempre subindo alguns degraus, há uma determinada matéria, por exemplo, que é abordada desde o 7.º até ao 12.º ano, vai -se sempre subindo mais um degrau. O que é que acontece, criaram-se lacunas que depois irão acabar depois por engordar as aprendizagens essenciais no ano letivo seguinte, aquilo que se pretendia se calhar de dar um pouco mais de espaço e tempo para fomentar nos alunos a produção do saber, o espírito crítico, todas aquelas competências que temos de desenvolver nos alunos . No que diz respeito à Matemática, na prática isso não aconteceu, de todo.

A nova organização curricular, na nossa escola em concreto, veio também diminuir o número de tempos em alguns anos letivos, e lá está, uma coisa acaba por anular a outra, não digo que isso esteja mal, o número de tempos ser menor, mas tudo deveria ser construído de uma forma lógica.

As aprendizagens essenciais, tínhamos os programas, depois introduzimos as metas e agora já estamos com as aprendizagens essenciais. Isto é quase como um retalho do que já existia, e fica sem lógica. Na nossa escola, houve um ponto do programa que não foi lecionado e este ano já todos nós optamos por lecionar no 7.º tal como estava, porque percebemos que no oitavo tínhamos que o lecionar, e achamos que teria mais lógica lecioná-lo no mesmo capítulo de uma forma lógica, porque estava construído de forma lógica, e agora fica um bocado retalhado. Se calhar antes de se implementar nalgumas partes deste decreto lei deveriam ser 1.º reestruturados os programas de forma a que, obviamente que não podemos trabalhar no vazio, mas os programas como estão agora o existem mesmo ao nível das aprendizagens essenciais não nos dão margem de manobra para desenvolver tudo aquilo que nos é pedido, ou para proporcionar que os alunos o desenvolvam, isso ainda é mais demorado.

Q4. O DL nº55 aponta para estratégias (em sala de aula) inovadoras e adequadas a todos os alunos, atendendo à diversidade crescente a que assistimos no nosso dia-a-dia. Por essa razão, podem ser consideradas mais exigentes e desafiantes (para professores e alunos). Considera esta situação compatível com o seu contexto de prática profissional?

Eu consigo de alguma forma pensar as estratégias de acordo com a característica ou as características das turmas, obviamente cada turma, tem alunos com características muito específicas, em relação a essa situação eu confesso que tenho extrema dificuldade. Em relação às características de uma turma, sim, isso desde sempre fazemos. Em relação a conseguir de uma forma séria dizer que em todas aulas consigo usar estratégias diferentes para a diversidade de alunos, não consigo.

Até nessa questão enquanto Coordenadora dos Diretores de turma a maior parte dos encontros das conversas são tão centradas na quantidade de trabalho burocrático que temos de produzir e nos formalismos, que fica muito pouco para a discussão destas situações. Mesmo da leitura dos planos de turma, não consigo ter essa perceção. Mas

isto tem tudo a ver com o mesmo, o facto de se estar a tentar implementar algo que exige análise, reflexão e depois exige as decisões. Vamos decidir o que é que vamos fazer e depois, que é algo que não acontece na educação, que eu não me lembro de ver assim, acontecer um ciclo completo, depois exige avaliar tirar conclusões e depois rever, fazer melhor, e nós nunca chegamos a ter tempo para isso. Eu olho para 2002 /2003 vejo, Estudo acompanhado e área projeto que nas escolas em que eu estive eram quer numa situação, quer noutra, 90 minutos havia a figura do par pedagógico e da metodologia de projeto. E eu olho para este 55 como uma reestruturação, uma forma, digamos assim, mais floreada de querer pôr em prática o mesmo, podemos lhe chamar DAC, área projeto, podemos chamar outra coisa qualquer, até porque muitas DAC passam mesmo por ser disciplinas, no 2.º e 3.º ciclo. Mas, quem passou por essa fase muito daquilo que nos é pedido foi algo que já se concretizou, e por acaso até acho, muito sinceramente, de uma forma bem-sucedida. E acho que os alunos nem passavam tantas horas como passam agora nas escolas, mas tinham tempo e tinham aqueles tempos eu acho que nessa altura muita coisa foi bem feita, muita coisa boa.

Q5. As aprendizagens essenciais devem ser garantidas por todos os docentes, mas, como se trata de um nº de conteúdos menor quando comparado com os programas, deixam margem temporal para decidir acerca de outros conteúdos a trabalhar com cada turma. Na sua ótica, como encara esta possibilidade de contextualização curricular? (... são consideradas um denominador curricular comum que obriga os professores a uma reflexão contextualizada sobre os desafios curriculares que colocam a si próprios e aos seus alunos)

Que quando eu falo que isto não está a ser feito de forma lógica, esta situação, eu sei que a maior parte dos especialistas que defendem o 55, acham que não, mas esta lógica está a ser contrariada depois pela avaliação externa que os alunos são sujeitos e que as escolas tem muita dificuldade nas disciplinas que estão sujeitas a prova final ou exame nacional, em adequar à realidade da escola, aquilo que nos é possível, aquela percentagem do currículo, sem ferir aquilo que tanto pretende que é a equidade. Eles

vão depois ser avaliados todos pela mesma bitola, de forma externa, e temos um bocado de dificuldade de gerir essa situação.

Na minha ótica idealmente seria muito bom, tentando integrar temas ou dar mais tempo para trabalhar algumas das aprendizagens integrando o meio envolvente, as atividades do meio envolvente. Mas, a verdade é no que diz respeito à minha disciplina, nem o documento em si, portanto nem as aprendizagens essenciais nos permitem isso, e nem naquelas pequenas situações em que podemos ter algum poder de decisão, estamos sempre condicionados pelo facto dos alunos irem ter uma avaliação externa.

Q6. Considera que aprendizagens essenciais continuam extensas ou estarão adequadas às cargas horárias?

Na Matemática no 3.º ciclo continuam extensas e desadequadas às cargas horárias e no meu entender têm muitas gordurinhas que podem ser tiradas.

Q7. As decisões tomadas no âmbito da autonomia e flexibilidade curricular podem conduzir a um certo facilitismo, curricular e pedagógico, que se repercute numa diminuição da qualidade das aprendizagens proporcionadas aos alunos. Mas também pode acontecer exatamente o oposto. Como se posiciona perante esta dualidade de possibilidades?

A tendência será sempre de facilitismo. Mas acho que o 55 por si só, se me esquecer do resto, não me traz à ideia o facilitismo. Poderemos ser igualmente exigentes, e, portanto, é tudo uma questão de bom senso, sendo que pode haver o perigo desta dualidade, mas sinceramente o 55 por si só não traz. O problema, que não é problema se calhar. A questão é que o 55 saiu a par de outro o 54 e a visão dos dois em uníssono, que tem de ser feita, é que acaba por trazer a sensação, por muito que digam que não é o facilitismo, de que nos é pedido um certo facilitismo.

Por uma razão, por uma razão só, porque acho que o que é pedido é teoricamente é o ideal, mas nós não o conseguimos aplicar na prática por todas as condicionantes que já conhecemos, e portanto, para atingirmos determinados objetivos que nos são

pedidos, muitas vezes sem termos a consciência, acabamos por favorecer um bocadinho que este facilitismo o aconteça.

Q8. Cidadania e Desenvolvimento tornou-se outra disciplina com mais um currículo, vê mais pontos positivos ou negativos?

Ainda não lecionei esta área apesar de no ano passado ter sido coordenadora.

Nova disciplina no caso do 2.º 3.º ciclo, a nível do 1º ciclo e do secundário é abordada de forma transversal, não é uma disciplina.

Tive uma formação de 60 horas onde estava principalmente direcionada para a elaboração da estratégia a nível da escola, todas as escolas têm de fazer enquadrada na estratégia nacional.

O facto de se ter tornado outra disciplina com mais um currículo é um ponto negativo. Ter mais um currículo. Acho que a disciplina em si, e tendo havendo por base já, que já é antiga a estratégia nacional de educação para a cidadania, como um espaço concreto de desenvolvimento do pensamento crítico, da metodologia de projeto, dos alunos produzirem o seu conhecimento, desenvolverem as competências, o saber, saber fazer, depois apreciar de que forma é que isso vem-se a refletir nas atitudes deles, é um espaço que faz falta.

Porque o que se pretende, ao fim ao cabo, com a estratégia nacional para a cidadania, mesmo no caso do 2.º e 3.º ciclo, que funciona como uma disciplina ou semestral ou anual, as escolas é que decidem a organização em si, mas o que se pretende sempre é que haja uma abordagem que envolva as outras disciplinas, que os projetos o sejam realmente, não necessariamente todas ao mesmo tempo, mas que deveria ser programada a nível de conselho de turma. Mas que há aqui um grande problema que é o currículo próprio, porque há uma serie de domínios, que não são assim tão poucos, uns que são obrigatórios de abordar em todos os ciclos, outros obrigatórios de abordar em pelo menos dois ciclos, e depois há outros opcionais, eles dão uma serie de exemplos, mas a escola pode escolher de acordo com a realidade dos alunos, do meio em que a escola está inserida, mas se pensarmos ao nível do segundo ciclo em que a

disciplina é semestral, em que têm 15 a 16 horas, na melhor das hipóteses, com os alunos para desenvolverem 4/5 temas com a metodologia de projeto, para supostamente fazer projetos interdisciplinares, torna-se muito mais complicado, até porque os professores desta disciplina terão que dizer se cumpriram ou não os programas. Se calhar tinha muito mais lógica haver um tema aglutinador, e isso também está previsto, haver projetos globalizantes, a escola ter um tema, mas a verdade é que em cada ano letivo eles tem de desenvolver atividades que cumpram aquele programa. Portanto, acho que foi ótima a criação enquanto uma disciplina, há ali um tempo muito concreto, um espaço, para realmente se desenvolver uma série de competências, um exercício de cidadania de uma forma mais plena, mas o fato de serem tão rígidos nos temas, nos domínios. Os domínios em si são muito variados, mas na obrigatoriedade dos anos ou dos ciclos que têm de abordar determinado tema, acabam por deixar pouco espaço de manobra para aquilo que deveria ser a flexibilidade.

Por exemplo, em cidadania e desenvolvimento, no ano passado houve alguns professores que a título individual fizeram parecerias com alguns Stake holders, mas houve um literacia financeira, que quase todos os 7.ºs anos tiveram a atividade, com o apoio da JÁ Portugal - Juniors Achievement. Estavam previstas um conjunto de sessões em que o produto final era os alunos desenvolverem o seu próprio negócio. E o número de sessões que propõe com monitores, voluntários que vão às escolas, trazem o material, tudo mais, são 5, portanto, é um 1/3 das aulas, não sendo o caso do 7.º ano, que até anual, mas quando se pensou para segundo ciclo, tiveram de abandonar esse projeto, porque era um terço das aulas.

No caso do 5.º ano os temas são: Igualdade de Género; Interculturalidade, Educação Ambiental; Instituições e Participação Democrática e o Risco.

E o grande problema é que em todas as atividades, o que se pretende é que o professor seja o orientador, o aluno tem de ser o autor principal, tem de produzir o seu conhecimento, o professor está como orientador. Claro que isso até acho que é um dos principais constrangimentos, porque estamos muito habituados a debitar conhecimentos, felizmente agora já menos.

Mas é muito complicado, houve situações em que os colegas decidiram fazer uma abordagem muito simples de uma aula ou com o visionamento de um filme ou de um documentário e depois os alunos fazerem um apenas um pequeno debate, darem opiniões de um ou outro tema.

Depois ficarem com mais tempo para outras abordagens, para desenvolverem um projeto. Referiu-se por exemplo, chegar-se ao fim do ano letivo e os alunos darem uma pequena palestra para pais ou outros alunos, mas tudo isto exige muito treino, e alunos que não estão habituados a isto. Aliás o que se pretende é que amplifique esta maneira de estar que alguns alunos já possuem, mas a maioria dos alunos não.

Q9. Que apoio é que está a ser dado aos professores que lecionam cidadania e desenvolvimento?

Neste momento não sei. No ano passado o apoio que dava, mas vamos contextualizar, foi o ano piloto, foi o 1º ano, o apoio que dei foi sobretudo de transmissão da Estratégia ao nível de escola, resultante da formação, e depois ao longo do ano letivo quando se pretendia estabelecer alguma parceria.

Q10. Que (como) decisões foram tomadas ao nível da planificação; e da avaliação (critérios de avaliação e instrumentos) para esta disciplina de cidadania e desenvolvimento?

No final do ano letivo 2017/2018 ficou definido em pedagógico uma equipa constituída por 3 pessoas, definida por cargos: coordenador de DT; Coordenador do departamento de Ciências Sociais e Humanas, que na estratégia nacional é um dos departamentos mais falado, e o Coordenador do departamento de Línguas, também muitas vezes referido.

Esta equipa no início do 2018/2019 com base na lei, no que estava no 55 no que estava na estratégia nacional, estivemos a fazer a planificação, e tivemos logo essa dificuldade incrível no que era dar cumprimento à distribuição dos domínios obrigatórios nos 3 ciclos, nos que eram obrigatórios só em dois e depois opcionais

veremos que os tínhamos que deixar de parte mas, que acabamos por integrar no 3.º ciclo porque é anual a disciplina.

Depois tivemos um constrangimento ainda maior no 1.º ciclo, nesse domínio em que são obrigatórios em pelo menos 2 ciclos, o 1.º ciclo transmitiu-nos a dificuldade de fazê-los chegar aos alunos, uma vez que lá é transversal a todas as disciplinas, havendo dificuldades em encaixar ficaram muitos domínios para o 2.º e 3.º ciclo.

Os critérios de avaliação foram trabalhados por mim e pela Direção com base nas informações da formação que existiu para o coordenador de Cidadania e Desenvolvimento (neste ano também o Coordenador do DT), foi tudo um bocadinho à pressa e soubemos em cima da hora. Todas as outras escolas teriam de ter, nem todas tinham ainda coordenador.

Mais uma vez, as coisas foram feitas de forma forçada e atabalhoada.

Portanto os critérios de avaliação estabeleceram-se com base nas informações recolhidas, houve uma primeira proposta definida também pela direção e aprovada pela pedagógico.

Q11. Como é feita a articulação nesta disciplina com outras disciplinas?

Ficava a cargo do responsável pela disciplina em conselho de turma. Fica no âmbito a planificação a nível do Conselho de Turma.

Q12. Houve partilhas com escolas que implementaram o projeto de autonomia e flexibilidade curricular dos ensinos básico e secundário, no ano escolar de 2017-2018 | está a haver partilhas com outras escolas?

(o Ministério da Educação deixa de prescrever respostas universais a aplicar localmente para 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 de que dispõe ou pode vir a mobilizar).

As partilhas que conheço foram feitas sempre em formações, de curta duração, aí sim, a maior parte do tempo é usado normalmente a fazer a partilha de projetos que se realizaram noutras escolas. Agora, eu não partilho com ninguém porque na nossa escola ainda estamos a zero.

Nós estamos a zero porque acho que nossa escola, efetivamente, tem os pés muito assentes na terra e na verdade há estes constrangimentos todos.

Numa das formações que fiz este ano, de curta duração estavam presentes alguns diretores. Estes apontavam como constrangimento o facto de não terem horas de crédito, para por exemplo, construir uma DAC para um ano letivo. Colocavam situações muito práticas. Ouviram toda a parte lírica e depois atacaram com uma série de questões práticas. Por exemplo, quando estamos a trabalhar com uma equipa, nem que seja em par pedagógico, a nível prático de onde estas horas vêm, está revisto um tempo para os professores estarem com aquela turma, vão estar dois, supostamente deveria vir do crédito da escola, mas não têm. De onde vêm estas horas?

O formador respondia que não eram precisas, uma DAC pode ser só um projeto que se desenvolva pontualmente. Mas também, vamos a ver escolas piloto em que a DAC's funciona o ano inteiro. Há escolas que funcionam com disciplinas como educação literária.

Olha a nossa escola, tivemos uma área da nossa escola chamada área dramática, havia tempo, o currículo estava organizado de uma forma que respondia melhor do que o 55 que agora, e é isso que me faz confusão. O Currículo tinha de ser primeiro estruturado para depois se poder fazer o resto.

Q13. Como considera as respostas institucionais, curriculares e pedagógicas que estão a ser dadas aos alunos com dificuldades e também para desafiar as suas potencialidades?

Muitas destas questões caem por terra, logo com a parte curricular, as nossas estratégias a diversidade na avaliação, a importância da avaliação formativa, que o 55 fala, tudo isso só se consegue se os currículos estiverem estruturados de forma darem-

nos possibilidade de termos efetivamente tempo para fazer tudo o que eles nos pedem. As duas coisas são incompatíveis, ou nós realmente tomámos algumas decisões que também podem ser prejudiciais e salvar os nossos alunos, ou então não se consegue fazer as duas coisas, eu sei que há muitos professores que dizem que conseguem, eu tenho que lhes tirar o chapéu, mas eu não consigo.

Para respondermos a estes alunos com mais dificuldades e atenção que desafiar as suas potencialidades também é muito importante. Mas as coisas como estão estruturadas só nos permitem fazer pontualmente ao longo do ano letivo, mas não de forma sistemática, da forma como as coisas estão estruturadas não é possível.

Q14. Quais são as redes de partilha de práticas na escola?

Não nossa escola, acima de tudo são o “boca à boca”. São informais, tinha de haver espaços criados dos nossos horários para fazer o trabalho colaborativo a sério de preparação das articulações, a partilha, tudo isto, e feito é, mas de forma informal, o que não quer dizer que as vezes até não seja mal feito, até se faz bem de forma informal.

Q15. Quais são os constrangimentos à implementação do decreto-lei referido?

Acima de tudo é o currículo, as aprendizagens essenciais continuam a não nos permitir fazer tudo aquilo que nos é pedido, a diferenciação pedagógica; os projetos interdisciplinares; a metodologia do trabalho de projeto, os alunos produzirem o seu próprio conhecimento (aqui e ali, obviamente), o trabalho colaborativo, mesmo entre alunos às vezes torna-se complicado, nós já sabemos que se formos abordar um tema em que os alunos trabalham em grupo, vamos demorar muitas mais horas do que se o expusermos e depois apresentarmos uma ficha de trabalho para ver se eles adquiriram os conhecimentos. Mas não só é isso que se pretende, o saber, é também o saber fazer.

Q16. Quais são as potencialidades deste decreto-lei?

É a possibilidade de cada escola poder ter uma identidade mais próxima do meio, eu acho que realmente importante, dar respostas, até mais ao nível do secundário dos profissionais.

E proporcionar que os alunos sejam mais conhecedores do próprio meio envolvente, serem cidadão mais ativos, por um lado. Por outro lado, fomentar aquilo que eu acho que o que a escola é ou o que deve ser, até ao 3.º ciclo e secundário, nós trabalhamos muito conteúdos, mas sobretudo o que devemos ensinar aos nossos alunos, o que eles estão a fazer na escolaridade obrigatória é e aprender a aprender. Não podemos trabalhar no vazio, eles têm de ter uma bagagem, mas no final se souberem realmente aprender seja o que for, a nível académico, profissional relacional, analisar agir em conformidade.

| |
|--|
| Objetivos da investigação |
| Conhecer a recetividade e envolvimento dos docentes na implementação e desenvolvimento desse currículo |

**Q17. Qual acha que deve ser o papel do professor? Porquê?
(Transmissor ou Potenciador da aprendizagem)**

Tem de ser as duas coisas, porque para conseguires potenciar a aprendizagem tens de transmitir alguma coisa aos teus alunos. Eu não sei fazer a segunda sem a primeira.

Q18. Qual acha que deve ser o papel dos alunos? Porquê (Recetor ou Ativo)

As duas coisas, tem de ser recetor e ativo. O aluno recetor é importante, estar aberto, ouve aquilo que o professor transmite e não só, também deve ser ativo.

Q19. As dinâmicas de trabalho criadas em Cidadania e Desenvolvimento sugerem uma abordagem Whole School Approach? Está familiarizado com esta abordagem?

Estou familiarizado com essa abordagem é envolver toda a comunidade escolar e o meio na aprendizagem. Em Cidadania e Desenvolvimento foram criadas algumas parcerias com algumas instituições, umas do meio outras não, a nível de Conselho de Turma variaram. Na Cidadania e Desenvolvimento concretamente, até por só houve um ano, é assim um bocado difícil de sentir. Mas eu acho que na nossa escola a Biblioteca escolar, acaba por chamar muitas instituições e pessoas da comunidade à nossa escola.

FQ todos os anos tem parceria com a Escola Segura. O Centro de Ciência viva também vai muitas vezes à nossa escola.

Q20. Há exemplos na escola de parcerias com stakeholders? (• Instituições de ensino superior e centros e redes de investigação; • Associações juvenis; • ONG; • Autarquias e seus órgãos; • Serviços públicos de âmbito local, regional e nacional; • Grupos de cidadãos/ãs organizados/as, tais como grupos de voluntariado; • Meios de comunicação social; • Empresas do sector público e privado)

Parcerias do PAA, o ano passado foi um levantamento que tive de fazer e ao nível do 1.º ciclo e pré-escolar há muitas também e não só com instituições, mas também com pessoas da comunidade.

Q21. Em que medida participam os/as alunos/as nos processos de tomada de decisão (através de assembleias de turma/escola, questionários, grupos de discussão)?

Não participam; sinceramente eu acho que não participam. O Orçamento participativo veio trazer essa dinâmica pelo menos uma vez no ano na nossa escola. Também já referi em Pedagógico, a nível da oferta educativa da escola, a escola quando toma essa decisão ao nível da flexibilidade curricular, a escola deveria consultar os alunos, os encarregados de educação e os pais. Não digo que fosse decisivo, mas seria uma perspetiva mais motivadora.

Q22. Estão previstas atividades no âmbito de Cidadania e Desenvolvimento no Plano Anual de Atividade?

O ano passado não houve, a escola considerou o ano zero. Este ano não sei responder.

Q22. Qual a importância de Cidadania e Desenvolvimento no desenvolvimento das competências preconizadas no Perfil dos alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória?

Acima de tudo eu acho que nós todos sempre que nos era possível, e sempre que fazia sentido, nós desde sempre trabalhamos todos os princípios que estão na estratégia nacional da educação para a cidadania. Quando falamos aqui no desenvolvimento das competências do perfil, do aluno, a criação desta componente principalmente nos anos em que é uma disciplina, é acima tudo um espaço efetivo em que podemos ter um bocadinho mais de cuidado, de tentarmos fomentar, havendo um programa mas com uma avaliação diferente nos focarmos em algumas das competências que nas outras difíceis é mais difícil de as fomentarmos ou de as desenvolver.

Q23. O/as alunos/as estão envolvidos/as nas parcerias estabelecidas e na articulação com a comunidade?

São como meros recetores.

Q24. Como considera a adesão dos alunos a esta nova disciplina?

Dos relatórios que no ano anterior recebi, foi que no geral os alunos aderiram bem, tiveram alguma dificuldade na metodologia, tiveram alguma dificuldade em serem os autores principais do seu processo de aprendizagem tiveram alguma dificuldade em expressar-se, em defender ideias, em saber ouvir, ter iniciativa, mas que foram compreendendo sobretudo nos alunos do 3.º ciclo, que é anual tiveram mais tempo o feedback é que a adesão dos alunos foi positiva.

Apêndice 4



Coordenador de Cidadania e Desenvolvimento

Resultado da transcrição da entrevista realizada a 7 de abril de 2020

Objetivos da
investigação

Conhecer os
constrangimentos
/potencialidades
resultantes da
implementação e
desenvolvimento
desse currículo;

Q1. Qual a sua perspectiva sobre as propostas de flexibilidade curricular presentes no Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 julho?

A minha perspectiva é do ponto de vista teórica é muito boa, faz apelo a que os alunos possam enriquecer de uma forma global e que as disciplinas possam trabalhar de forma integrada. O problema depois é a operacionalização, porque percebe-se nitidamente que em qualquer mudança há resistência por parte do sistema, nomeadamente dos professores e em trabalhar de uma forma diferente que é aquilo que se pede. Pede-se que os professores e a escola no seu todo trabalhem de uma forma diferente, centrada nas aprendizagens de uma forma global e não compartimentada como até agora se tem vindo a fazer na sua maioria.

Q2. No contexto específico desta escola, como é concebida e concretizada a articulação curricular?

Neste momento é muito insipida resume-se ao que tradicionalmente é feito, ou seja, à audição dos departamentos e por sua vez dos professores. É a articulação que era feita desde sempre, a maior parte das vezes é uma articulação meramente formal, mas na prática cada professor as suas aulas. Onde se nota mais a flexibilidade curricular ainda é nas atividades, no Plano anual das atividades, mas não é resultado do decreto 55/2018, mas fruto daquilo que já era feito.

Q3. Em que medida a definição das aprendizagens essenciais contribui para uma gestão mais flexível do currículo e para o desenvolvimento das competências previstas no perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória?

Contribui, mais uma vez, do ponto de vista teórico, possibilita que a escola de uma maneira mais flexível, com uma possibilidade mais alargada de se ajustar às necessidades e características dos alunos possam adotar estratégias de maneira a que

possam atingir o que é suposto atingir no fim de cada ciclo e no fim da escolaridade obrigatória.

Do ponto de vista formal sim, na prática não há mudanças. Na nossa escola ainda não se caminhou para uma flexibilização curricular, sei que está neste momento a fazer esse caminho e no próximo o ano já estará numa fase mais avançada. Mas, o que se faz agora era o que já se fazia há muito tempo. Se os horários forem concebidos com o proposto de criar tempos e organizar-se de uma forma diferente talvez consiga mais mudanças na prática. Porém a nossa escola é muito grande, seria mais fácil com uma escala muito menor. A existência de 47 turmas torna mais difícil, mas não é impossível, basta querer.

Q4. O DL nº55 aponta para estratégias (em sala de aula) inovadoras e adequadas a todos os alunos, atendendo à diversidade crescente a que assistimos no nosso dia-a-dia. Por essa razão, podem ser consideradas mais exigentes e desafiantes (para professores e alunos). Considera esta situação compatível com o seu contexto de prática profissional?

Eu adapto-me ao contexto organizacional. Seria importante pensar sobre o que é a disponibilidade da organização da escola como um todo, incluindo os encarregados de educação e as instituições locais. O que acontece na sala de aula é um reflexo da organização da escola.

As estratégias que são aplicadas em sala de aula dependem da matriz, da visão da organização. Aquilo que é a estratégia organizacional faz depender muito o que se faz na sala de aula. Na nossa escola há uma máquina pesada, a sua dimensão dificulta a implementação de estratégias inovadoras, não será por falta de vontade.

Q5. As aprendizagens essenciais devem ser garantidas por todos os docentes, mas, como se trata de um nº de conteúdos menor quando comparado com os programas, deixam margem temporal para decidir acerca de outros conteúdos a trabalhar com cada turma. Na sua ótica, como encara esta possibilidade de contextualização curricular? (... são consideradas um denominador curricular comum

que obriga os professores a uma reflexão contextualizada sobre os desafios curriculares que colocam a si próprios e aos seus alunos)

O problema, o tempo é insuficiente, com esta redução os professores estão a apostar numa maior facilidade em cumprir com o programa, porque já era insuficiente antes, com menos conteúdos obrigatórios aproveita-se para concluir o programa de uma forma mais fácil. Quanto ao outro tipo de conteúdos acho que as pessoas ainda estão muito agarradas aquilo que é o livro, é o programa, é os testes, é as questões de aula e não fogem daí. Mas quando se fala em planificações e atividades a desenvolver é sempre igual não se foge aquilo que está no livro.

Q6. Considera que aprendizagens essenciais continuam extensas ou estarão adequadas às cargas horárias?

No caso de ciências 6º não estão adequadas continuam extensas. Mesmo com as aprendizagens essenciais não se consegue. No caso do 5.º já estarão mais adequadas. Não é uniforme haverá disciplinas em que ficaram extensas outras adequadas. É importante saber que ainda há disciplinas que necessitam de um maior trabalho.

Q7. As decisões tomadas no âmbito da autonomia e flexibilidade curricular podem conduzir a um certo facilitismo, curricular e pedagógico, que se repercute numa diminuição da qualidade das aprendizagens proporcionadas aos alunos. Mas também pode acontecer exatamente o oposto. Como se posiciona perante esta dualidade de possibilidades?

O diploma em si não aponta para o facilitismo nem para a redução da qualidade. O problema é o que as pessoas pensam sobre o que é a exigência e a qualidade das aprendizagens. As pessoas têm a mentalidade formatada, muitos pensam o ensino com qualidade é um ensino em que, por exemplo, em matemática fazem exercícios e repetições, mais repetições, aí poderão pensar que passou a haver um certo facilitismo. Mas se tiverem uma perspetiva diferente do que é a qualidade das aprendizagens até poderão pensar que as aprendizagens essenciais potenciam um ensino com mais qualidade.

Q8. Cidadania e Desenvolvimento tornou-se outra disciplina com mais um currículo, vê mais pontos positivos ou negativos?

Peca por tardio e pela má preparação da mesma, os professores ainda não sabem bem em que moldes e os objetivos da disciplina, por isso encaram-na como mais uma disciplina para cumprir a programação. Está prevista no decreto-lei como uma das estratégias para a flexibilidade curricular. Será um elemento facilitador do que se espera de um ensino de qualidade, porém está mal explicada e peca por tardia

Q9. Que apoio é que está a ser dado aos professores que lecionam cidadania e desenvolvimento?

O apoio que está a ser dado, tem a ver com a disponibilização de algumas sugestões de trabalho, o incentivo a que trabalhem em conjunto que partilhem atividades e momentos entre as várias disciplinas e entre turmas.

Que partilhem as estratégias e as atividades que vão desenvolvendo, abrangendo o maior número de disciplinas e de turmas e a formação em que me tenho debatido bastante pela formação nesta área. Incentivo a que trabalhem em conjunto e momentos de formação.

Q10. Que (como) decisões foram tomadas ao nível da planificação; e da avaliação (critérios de avaliação e instrumentos) para esta disciplina de cidadania e desenvolvimento?

Neste ano letivo seguiu-se as indicações do ano anterior. Seria prematuro alterar sem que houvesse sequer um ano de aplicação.

Q11. Como é feita a articulação nesta disciplina com outras disciplinas?

Ao nível do conselho de turma e dos programas existentes da escola: “Escola Azul”; “Eco escola” e “Educação para a saúde”.

Q12. Houve partilhas com escolas que implementaram o projeto de autonomia e flexibilidade curricular dos ensinos básico e secundário, no ano escolar de 2017-2018 | está a haver partilhas com outras escolas?

Foram inexistentes em 2017-2018, em 2018/2019 houve formação e partilha nesse âmbito. Em 2019/20 estava a ser preparado o encontro que abrangia os conselhos para partilhas de práticas, porém devido à COVID 19 não aconteceu.

Q13. Como considera as respostas institucionais, curriculares e pedagógicas que estão a ser dadas aos alunos com dificuldades e também para desafiar as suas potencialidades?

Aqui temos 3 realidades – alunos com dificuldades, mas que não estão enquadrados em nenhum dos programas de apoio; alunos com dificuldades que estão ao abrigo dos programas de apoio: Plano Casa; Apoio Tutorial Específico.

Os alunos de educação inclusiva que é diferente dos programas de apoio.

O Apoio Tutorial Específico e o Plano Casa, as pessoas têm uma ideia diferente do que está na legislação; não prevê o apoio nos conteúdos, pode se implementar algum apoio ao nível dos conteúdos das aprendizagens, mas o objetivo será outro. Tal como no Plano Casa. E, por vezes os colegas confundem esses programas de apoio, não são programas de disciplinas variadas, mas, visam o reforço das atitudes, o melhoramento das atitudes, o melhoramento da integração, melhor participação da família com a escola, visam melhorar aquilo que é a imagem da escola e do aluno na escola.

Os que não estão em nenhuma modalidade de apoio estão numa situação de desigualdade, os que estão ao abrigo da educação inclusiva vão tendo algumas respostas, nomeadamente os que têm medidas universais, mas o mesmo não acontece com os que têm medidas seletivas e não são adicionais, ficam um pouco desprotegidos, porque as suas necessidades vão além das respostas da escola.

A diferenciação na sala de aula é uma exigência para a qual nós ainda não temos capacidade de dar.

Q14. Quais são as redes de partilha de práticas na escola?

Informal, as redes de comunicação na nossa escola funcionam bem.

Ao nível formal o facto de a escola ser grande cria entropia.

Q15. Quais são os constrangimentos à implementação do decreto-lei referido?

1.º na nossa escola, a dimensão da escola em número de alunos.

2.º As ideias pré-concebidas do ensino que a maior parte das pessoas: sobre o que é a qualidade; exigência; facilitismo. Quando digo pessoas refiro-me aos Professores, Encarregados de Educação e mesmo Alunos.

Q16. Quais são as potencialidades deste decreto-lei?

Possibilidade de trabalhar de uma forma mais abrangente, os alunos e os professores não têm necessidade de ficar tão agarrados aos conteúdos que vêm nos programas, podem estudar realidades diferentes.

Possibilidade de ser trabalhar de uma forma mais articulada com as várias disciplinas e com os vários anos, até entre departamentos diferentes, que é uma abertura importante, que normalmente vivem muito fechados e, se for bem implementado, pode aumentar as interações com a comunidade, um maior envolvimento da sociedade.

| |
|--|
| Objetivos da investigação |
| Conhecer a recetividade e envolvimento dos docentes na implementação e desenvolvimento desse currículo |

**Q17. Qual acha que deve ser o papel do professor? Porquê?
(Transmissor ou Potenciador da aprendizagem)**

As duas, porque o potenciador da aprendizagem pressupõe que os alunos tenham condições para aprenderem por si próprio, e na nossa escola e em muitas, os alunos por si não têm, devido às famílias e ao meio que não lhes cria oportunidades para isso. Mas também deve ser potenciador de aprendizagens quando há condições para isso, quando os alunos têm autonomia e consigam a partir de uma determinada base potenciar essas aprendizagens. Mas, tem de se considerar sempre o contexto e os alunos que temos à frente

Importa pensar num equilíbrio entre as duas.

Q18. Qual acha que deve ser o papel dos alunos? Porquê (Recetor ou Ativo)

O aluno tem de ser ativo, o recetor passivo aprende pouco, seja qual for o tipo de aprendizagem. Se for sem qualquer tipo de atividade aprende muito pouco. Também temos de ver se o aluno tem condições para ser mais do que recetor. Os alunos têm de ser ativos e passa também por serem um pouco recetores, tem de estar dispostos a receber para poderem depois atuar. Se não houver uma recetividade não é possível haver depois uma ação. Receber alguns *inputs* e a partir dessa receção ir além desses conteúdos e dessas informações que recebem. Tem de haver sempre um ponto de partida e esse ponto de partida tem de ser potenciados e transmitido pelo professor.

Q19. As dinâmicas de trabalho criadas em Cidadania e Desenvolvimento sugerem uma abordagem Whole School Approach? Está familiarizado com esta abordagem?

Não a 100% mas sim. Passa muito pela articulação dos professores, os professores do Conselho de Turma, dos Departamentos e dos diferentes Departamentos. Para além disso

chamar a escola os atores que estão fora da escola, mas que devem ser chamados, como os Encarregados de educação e Instituições e todos os interessados da comunidade.

Q20. Há exemplos na escola de parcerias com stakeholders? (• Instituições de ensino superior e centros e redes de investigação; • Associações juvenis; • ONG; • Autarquias e seus órgãos; • Serviços públicos de âmbito local, regional e nacional; • Grupos de cidadãos/ãs organizados/as, tais como grupos de voluntariado; • Meios de comunicação social; • Empresas do sector público e privado)

Há, a escola tem bastantes parcerias, poderia haver mais. Mas, muitas vezes haverá pouca vontade da escola em si, e muitas vezes há pouca disponibilidade por parte dessas instituições.

Q21. Em que medida participam os/as alunos/as nos processos de tomada de decisão (através de assembleias de turma/escola, questionários, grupos de discussão)?

Participam pouco. Podemos ver alguns exemplos como o Orçamento Participativo das Escolas e nas discussões ao nível da disciplina de cidadania e desenvolvimento, nas turmas em que sou professor. Mas não passa muito disso.

Q22. Estão previstas atividades no âmbito de Cidadania e Desenvolvimento no Plano Anual de Atividade?

Q22. Qual a importância de Cidadania e Desenvolvimento no desenvolvimento das competências preconizadas no Perfil dos alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória?

Se se pensar que o perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória é prepará-los para que sejam indivíduos ativos e conscientes do seu papel como cidadãos faz todo o sentido, é um elemento preponderante.

Se se quer que sejam cidadãos esclarecidos, informados e ativos, participante na sociedade, nas tomadas de decisão, isto é, no fundo a definição de Cidadania e Desenvolvimento.

Q23. O/as alunos/as estão envolvidos/as nas parcerias estabelecidas e na articulação com a comunidade?

Sim.

Q24. Como considera a adesão dos alunos a esta nova disciplina?

Ainda não foi feita nenhuma avaliação a esse nível, mas daquilo de que consta das atas por norma participam de forma satisfatória, bastante positiva.

Recurso ao <https://otranscribe.com/>

Apêndice 5

ANÁLISE DE CONTEÚDO

Categoria: Base das decisões

Analisar os argumentos que estiveram na base das decisões tomadas numa escola do grande Porto acerca do currículo a implementar durante o ano letivo

Q1: Como é que a escola gere o currículo? Que medidas abrangidas pelos DL n.º

Subcategoria:

Princípios na gestão

Tópicos:
Obrigatoriedade
Continuidade

55 foram implementadas?

R1: Foi implementada a área de cidadania que é obrigatória, usada de uma forma ou outra, em regime semestral ou anual. E, além disso foram as ofertas escola e as ofertas complementares.

Q2: O que esteve na base dessas decisões curriculares?

R2: As razões para essas decisões foram, como já referi, a área de cidadania que era obrigatória. As outras disciplinas eram de alguma maneira, com um enquadramento diferente, eram disciplinas que não existiam, mas havia outras semelhantes, por exemplo Matemática +, alargou-se isso em termos de oferta complementar, embora como disciplinas autónomas, a lei assim o obriga, alargou-se isso a outras disciplinas como ciências +, educação literária. Não se implementou mais.

Subcategoria:

condicionalismos

Momento que saiu o decreto lei 55/2018
Inoportuno
Tardio
Desajustado
Apressado
Simultaneidade com o 54
54“muito mais prescritivo”;
urgente na aplicação
Desconhecimento de procedimentos de implementação das medidas

O que eu estava a dizer é que por um lado, desde logo, na altura tinha tornado bem claro, que a altura em que saíram estes documentos, em relação a ano letivo anterior, foi uma altura inoportuna, tardia, desajustada, completamente desajustada, depois um conjunto de condições, que o agrupamento tem ou não tem, e a questão do 54 que nos absorveu muito. E portanto, acabou por não se implementar porque não houve condições em termos de espaço de discussão, espaço de análise, espaço de reflexão para se implementar, porque não nos podemos esquecer , que isto é importante, que junto com o 55

na legislação:

Inconsistências
Incongruências
Indefinições

[Princípios de gestão]

“sempre defendemos que não devemos impor por impor, fazer por fazer, que está, sem ter algo que é tido e que envolve todos os elementos, num maior número possível.”]

Necessidades:

Espaço para discussão

apareceu-nos o 54, e que o 54 tinha muito mais, enquanto que o 55 tinha muito maior flexibilidade de implementação, o 54 é muito mais prescritivo e portanto teve que se implementar muitas coisas do 54.

Trimm (telefone toca)

Estávamos nós a dizer que foram estas algumas das condicionantes, e depois, também, obviamente, temos de assumir algum desconhecimento de procedimentos de implementação destas medidas.

Aliás, esta legislação, ela própria foi sofrendo análises diferentes dos próprios superiores, isto é, por exemplo, no âmbito do 54, o que agora chamam, CAA, Centro de Apoio às Aprendizagens, inicialmente quem ler a lei, não percebe muito bem o que aquilo é, houve inicialmente um entendimento que não era bem um espaço, que era um recurso, depois houve quem entendesse como um espaço. Tudo isto foi um processo que se quis implementar muito depressa. Mas que levou a *n* equívocos. E há uma coisa que eu digo sempre, que não há nenhuma escola em relação a isto que esteja a fazer totalmente mal, mas, também não há ninguém que esteja a fazer totalmente bem. Porque aquilo que apelam é um bocado à diversidade e à autonomia de cada escola

Eu acho que nós aqui, sempre defendemos que não devemos impor por impor, fazer por fazer, que está, sem ter algo que é tido e que envolve todos os elementos, num maior número possível. Entendemos que se tão tardiamente tínhamos o 54, as próprias pessoas também não se tinham envolvido, não houve espaço para a discussão, quer dizer, fazer por fazer, ou criar uma DAC, assim, por criar, só para poder dizer que está no papel criada, não faria grande sentido. (intervenção da subdiretora)

Q3. Quais as razões para que não tivessem sido criados os Domínios de Autonomia Curricular (DAC)?

R3: Respondida anteriormente

Conhecer os constrangimentos /potencialidades resultantes da implementação e desenvolvimento desse currículo.

| Subcategorias: | Categoria: Constrangimentos |
|---|---|
| | Tópicos |
| Interdisciplinaridade e articulação curricular | <p>Organização Escolar (6)</p> <p>Tempo(s) (3)</p> <p style="padding-left: 20px;">Reunir fora de horas (1)</p> <p style="padding-left: 20px;">Falta de tempo para o trabalho colaborativo (1)</p> <p style="padding-left: 20px;">Conceção dos horários (1)</p> <p>Crítica aos agrupamentos de escolas (1)</p> <p>Dificuldades na articulação horizontal e vertical (4)</p> <p>Dimensão da escola</p> <p>“referir a razões de ordem logística, ..., aliás este ano viu-se a questão das reuniões intercalares, logo o problema que foram porque tiveram de ser às horas que foram (depois das 18h30). Obviamente que a questão da articulação curricular é algo que esbarram um bocado com as necessidades logísticas dos grupos reunirem, uns com os outros.” (Diretor)</p> <p>“tem a ver com os constrangimentos do currículo ou da organização curricular, porque para fazermos isto tinha de haver espaço, tempo, efetivo também, fala-se muito, mas depois na prática falta, de algo que tem que estar obrigatoriamente na base de um diploma destes, que é o muito trabalho colaborativo, e é obviamente necessário esse espaço esse tempo falta para que se possa pensar como colocar isto no terreno de forma concreta.” Coordenadora dos Diretores de Turma</p> <p>“Se os horários forem concebidos com o proposto de criar tempos e organizar-se de uma forma diferente talvez consiga mais mudanças na prática”. Coordenador de Cidadania e Desenvolvimento.</p> <p>“...que é muitas vezes, as coisas funcionavam mal porque diziam que o primeiro ciclo era uma ilha, o segundo ciclo outra ilha então se juntassem todos na mesma estrutura, o que se veio a saber que não acontece, aliás, uma das maiores quebras que há em termos dos resultados, se é que os resultados refletem de alguma maneira a apreensão do que são os currículos, é do segundo ciclo para o 3.º ciclo, e ambos se encontravam na mesma estrutura. (Diretor)</p> |

| | |
|---|--|
| | <p>Portanto, deveria funcionar em termos verticais e em termos horizontais, não há dúvida, porque sabemos que há muitas matérias, ou algumas matérias, que podiam ser, perfeitamente, não digo suprimidas, mas muito aliviadas numa disciplina porque são dadas noutras.” (Diretor)</p> <p>“deveria aqui haver alguma articulação a nível vertical. A nível horizontal, o ideal também seria que existisse mais, embora em termos de atividade já temos muitas” diretor</p> <p>“Na nossa escola é feita de forma muito pontual, depende muito das turmas, dos conselhos de turmas” Coordenadora dos Diretores de Turma</p> <p>“Neste momento é muito insipida resume-se ao que tradicionalmente é feito, ou seja, à audição dos departamentos e por sua vez dos professores. É a articulação que era feita desde sempre, a maior parte das vezes é uma articulação meramente formal, mas na prática cada professor as suas aulas.” Coordenador de Cidadania e Desenvolvimento.</p> <p>“a nossa escola é muito grande, seria mais fácil com uma escala muito menor. A existência de 47 turmas torna mais difícil” Coordenador de Cidadania e Desenvolvimento.</p> |
| <p>Cidadania e desenvolvimento</p> | <p>Desenvolvimento do Currículo (4)</p> <p>Ter um currículo próprio (1)</p> <p>Extensão do currículo (1)</p> <p>Pouco espaço de manobra para a flexibilidade (1)</p> <p>Pressão para o cumprimento dos programas (2)</p> <p>Implementação tardia (1)</p> <p>Falta de preparação dos professores (1)</p> <p>“O facto de se ter tornado outra disciplina com mais um currículo é um ponto negativo” Coordenadora do Diretores de turma” Coordenadora dos Diretores de Turma</p> <p>“Mas que há aqui um grande problema que é o currículo próprio, porque há uma serie de domínios, que não são assim tão poucos, uns que são obrigatórios de abordar em todos os ciclos” Coordenadora dos Diretores de Turma</p> <p>“mas o fato de serem tão rígidos nos temas, nos domínios. Os domínios em si são muito variados, mas na obrigatoriedade dos anos ou dos ciclos que têm de abordar determinado tema, acabam por deixar pouco espaço de manobra para aquilo que deveria se a flexibilidade.” Coordenadora dos Diretores de Turma</p> |

| | |
|--|--|
| | <p>“15 a 16 horas, na melhor das hipóteses, com os alunos para desenvolverem 4/5 temas com a metodologia de projeto, para supostamente fazer projetos interdisciplinares, torna-se muito mais complicado, até porque os professores desta disciplina terão que dizer se cumpriram ou não os programas.” Coordenadora dos Diretores de Turma</p> <p>“encaram-na como mais uma disciplina para cumprir a programação” Coordenador de Cidadania e Desenvolvimento</p> <p>“Peca por tardio” Coordenador de Cidadania e Desenvolvimento</p> <p>“pela má preparação da mesma, os professores ainda não sabem bem em que moldes e os objetivos da disciplina,” Coordenador de Cidadania e Desenvolvimento</p> |
| <p>Partilhas com outras escolas</p> | <p>Ausências (1)</p> <p>Não houve rede de partilha com outras escolas (1)</p> <p>“Formalmente não houve”. Diretor</p> |
| <p>Respostas institucionais, curriculares e pedagógicas à diversidade de alunos</p> | <p>Recursos (i)</p> <p>Falta de Equipamentos informáticos (1)</p> <p>Poucos créditos horários (2)</p> <p>Formação Específica para Educação Inclusiva (1)</p> <p>Sem tempo para elaborar projetos (1)</p> <p>Falta de espaço na escola (1)</p> <p>“superiormente, eu acho que estes processos falham normalmente, porque tudo que não depende da escola e do que a escola tem é muito difícil de conseguir, isto é, fala-se por exemplo implementar estratégias de diferenciação pedagógica, nomeadamente em termos informáticos, quando as escolas estão como estão nesse campo.” Diretor</p> <p>“medidas institucionais não me surpreendem, acho que tudo o que o ministério diz, quando publica legislação, se for preciso a escola peça e a administração decide, nunca dá nada.” Diretor</p> <p>“A escola tem-se desdobrado e tem gastado todos os recursos que tem para conseguir dar os apoios necessários/possíveis.” Diretor</p> |

“São os recursos que a lei nos dá. A lei pode dar mais? pode. Há um despacho publicado que permite que as escolas apresentem projetos diferentes até ao dia 30 de março, vamos ver se conseguimos nós apresentar algum, mas os prazos começam a queimar.” Diretor

“Nós podemos pensar em muitas medidas, por exemplo se propusessem um clube de teatro, era interessante, mas não há espaço. Teremos o hall do auditório, isto limita. Se nós em vez das 47 turmas, tivéssemos 40 o conforto dentro da escola seria outro, ou poderia ser outro. Agora, temos de dar resposta antes de mais aos alunos que têm de andar nalguma escola.”
“Diretor

Avaliação das medidas

Falta de dados sobre a avaliação das medidas (1)

“Os resultados que esses apoios dão é outra questão.” Diretor

Autonomia (i)

Falta de autonomia na distribuição de alunos por turma (1)

“questão da diferenciação pedagógica na sala de aula, onde toda a gente entende que, muitas vezes essa diferenciação está diretamente ligada ao número de alunos que a turma tem, e com as dificuldades que têm” Diretor

Currículo

Organização do currículo (3)

Dificuldade de diferenciação na sala de aula (1)

Muitas destas questões caem por terra, logo com a parte curricular, as nossas estratégias a diversidade na avaliação, a importância da avaliação formativa, que o 55 fala, tudo isso só se consegue se os currículos estiverem estruturados de forma darem-nos possibilidade de termos efetivamente tempo para fazer tudo o que eles nos pedem.” Coordenadora dos Diretores de Turma

“Mas as coisas como estão estruturadas só nos permitem fazer pontualmente ao longo do ano letivo, mas não de forma sistemática, da forma como as coisas estão estruturadas não é possível.” Coordenadora dos Diretores de Turma

“Acima de tudo é o currículo, as aprendizagens essenciais continuam a não nos permitir fazer tudo aquilo que nos é pedido, a diferenciação pedagógica; os projetos interdisciplinares; a metodologia do trabalho de projeto, os alunos produzirem o seu próprio conhecimento (aqui

| | |
|---|---|
| | <p>e ali, obviamente), o trabalho colaborativo, mesmo entre alunos às vezes torna-se complicado, nós já sabemos que se formos abordar um tema em que os alunos trabalham em grupo, vamos demorar muitas mais horas do que se o expusermos e depois apresentarmos uma ficha de trabalho para ver se eles adquiriram os conhecimentos. Mas não só é isso que se pretende, o saber, é também o saber fazer.” Coordenadora dos Diretores de turma</p> <p>“A diferenciação na sala de aula é uma exigência para a qual nós ainda não temos capacidade de dar.” Coordenador de Cidadania e Desenvolvimento</p> |
| <p>Flexibilidade Curricular e a reprodução dos conteúdos</p> | <p>Docentes (i)</p> <p>Mudança por decreto (2)</p> <p>Pressão da avaliação externa (3)</p> <p>Resistência à mudança (1)</p> <p>“Eu não posso exigir que professores que tem 30 anos de carreira, de repente, pela publicação de dois diplomas, ou mais passem a fazer tudo diferente “Diretor</p> <p>“nós os que estamos no ensino sabemos que é um caminho muito longo para conseguirmos isto e digamos não é o 55 por si só que vem alterar todo o paradigma” Coordenadora dos Diretores de Turma</p> <p>“por exemplo continuamos a ter duas disciplinas que no final do ano têm exames que são iguais para toda a gente do país. Eu não dou os conteúdos, mas depois tenho de justificar porque é que não cumpro o programa.” Diretor</p> <p>“Ainda há essa pressão, porque há coisas que têm de ser mexidas superiormente. Diretor</p> <p>“contrariada depois pela avaliação externa que os alunos são sujeitos e que as escolas têm muita dificuldade nas disciplinas que estão sujeitas a prova final ou exame nacional, em adequar à realidade da escola, aquilo que nos é possível, aquela percentagem do currículo, sem ferir aquilo que tanto pretende que é a equidade. Eles vão depois ser avaliados todos pela mesma bitola, de forma externa, e temos um bocado de dificuldade de gerir essa situação.” Coordenadora dos Diretores de Turma</p> <p>“em qualquer mudança há resistência por parte do sistema, nomeadamente dos professores e em trabalhar de uma forma diferente que é aquilo que se pede. Pede-se que</p> |

os professores e a escola no seu todo trabalhem de uma forma diferente, centrada nas aprendizagens de uma forma global e não compartimentada como até agora se tem vindo a fazer na sua maioria.” Coordenador de Cidadania e Desenvolvimento.

Autonomia (ii)

Falta de margem de manobra da direção (1)

Imposições da administração central (1)

“As questões organizativas dependem essencialmente da escola, mas dependem da margem de manobra que eu tenho na escola.”

“Se eu tenho, como disse há bocado, diz-se que vai melhorar, se eu tenho uma imposição que me diz, se chegar aqui um inspetor e eu tiver uma turma com 23 e outra com 25, que não tenha sido autorizada, eu tenho que tirar um aluno da de 25 para a outra para ficarem legais. Isto é o mais espartano que há.” Diretor

“Fala-se nos alunos frequentarem mais as aulas sem se ter salvaguardado, como foi reclamado em tempo oportuno órgãos competentes para tal, sem se ter salvaguardado formação específica para as pessoas que acompanham os alunos às aulas, pelos professores que não tinham esses alunos nas aulas e passaram a ter, etc.” Diretor

Tomada de decisões “Top-down”

Invisibilidade de mudanças (1)

Falta de créditos horário (2)

Falta de tempo para envolver as pessoas na tomada de decisão (1)

Realismo sobre as dificuldades implementar as margens de flexibilidade curricular (2)

“A questão que se coloca em relação às questões que vêm de cima, digamos assim...as pessoas não podem mudar, se vais hoje dar uma aula e tens a mesma organização em termos de disciplinas, em termos de horários em termos de espaços, em termos de cargas horárias que tinhas, inevitavelmente, não vais poder fazer muito diferente.” Diretor

“de repente, era imposto de cima para baixo, uma decisão do Conselho Pedagógico que a tua disciplina e mais outras duas fariam uma DAC durante um certo período, como seria a adesão?” Diretor

“Nós estamos a zero porque acho que nossa escola, efetivamente, tem os pés muito assentes na terra e na verdade há estes constrangimentos todos.” Coordenadora dos Diretores de Turma

“Numa das formações que fiz este ano, de curta duração estavam presentes alguns diretores. Estes apontavam como constrangimento o facto de não terem horas de crédito, para por exemplo, construir uma DAC para um ano letivo.” Coordenadora dos Diretores de Turma

“Ouviram toda a parte lírica e depois atacaram com uma série de questões práticas. Por exemplo, quando estamos a trabalhar com uma equipa, nem que seja em par pedagógico, a nível prático de onde estas horas vêm, está revisto um tempo para os professores estarem com aquela turma, vão estar dois, supostamente deveria vir do crédito da escola, mas não têm. De onde vêm estas horas?” Coordenadora dos Diretores de Turma

“A minha perspetiva é do ponto de vista teórica é muito boa, faz apelo a que os alunos possam enriquecer de uma forma global e que as disciplinas possam trabalhar de forma integrada. O problema depois é a operacionalização” Coordenador de Cidadania e Desenvolvimento.

Legislação

Incoerências/incongruências (5)

“Por isso, no ano em que isto começou a ser implementado houve escolas que organizaram logo DAC's no início do ano e foi-lhes dito por quem veio à escola que tinham de ter tempos marcados no horário, passados uns meses a tutela já entendia que uma DAC até podia ser duas horas.” Diretor

“Obviamente que temos de começar por algum lado, aquilo que eu não sei é se começou pelo telhado” Coordenadora dos Diretores de Turma

“O que é que acontece, criaram-se lacunas que depois irão acabar depois por engordar as aprendizagens essenciais no ano letivo seguinte, aquilo que se pretendia se calhar de dar um pouco mais de espaço e tempo para fomentar nos alunos a produção do saber, o espírito crítico, todas aquelas competências que temos de desenvolver nos alunos . No que diz respeito à Matemática, na prática isso não aconteceu, de todo.” Coordenadora de Diretores de Turma

| | |
|---|---|
| | <p>“As aprendizagens essenciais, tínhamos os programas, depois introduzimos as metas e agora já estamos com as aprendizagens essenciais. Isto é quase como um retalho do que já existia, e fica sem lógica.” Coordenadora de Diretores de Turma</p> <p>“mas os programas como estão agora e existem mesmo ao nível das aprendizagens essenciais não nos dão margem de manobra para desenvolver tudo aquilo que nos é pedido, ou para proporcionar que os alunos o desenvolvam, isso ainda é mais demorado.” Coordenadora de Diretores de Turma</p> |
| <p>Redes de partilha na escola</p> | <p>Docentes (ii)</p> <p>Dificuldade em implementar novos hábitos (1)</p> <p>“Quando nós temos cá gente de fora, que vêm à escola, nomeadamente a inspeção, institucionalmente vêm cá, eles falam há anos, por exemplo de uma questão que é a supervisão pedagógica, observação de aulas. ... Não é um hábito fácil de implementar porque associam muito isso a estar um estranho na sala, e colegas, que parece que está ali numa atitude de avaliador” Diretor</p> <p>Recursos (iii)</p> <p>Falta de Espaço e tempo (1)</p> <p>Dificuldade de criação dos tempos para trabalho colaborativo (3)</p> <p>...e depois lá está. Esse trabalho colaborativo exige recursos da escola em termos de espaço em termos de tempo.” Diretor</p> <p>“Isto é, não me adianta nada dizer que atribuo uma hora aquele professor para trabalho colaborativo e a tua hora é daquele às 4h30, a do outro às 5h30, não consigo.” Diretor</p> <p>“Houve um ano em que se determinou uma hora para cada departamento, mas houve um ou outro departamento que até preferia outra hora, e mesmo sendo apenas uma hora, porque duas já não era possível, significa que aquela hora ali seca a possibilidade de marcação de qualquer aula para um conjunto enorme de disciplinas, nomeadamente o departamento de Matemática e Ciências Experimentais que tem mais de 30 elementos, significa que aquela hora, digamos assim, havia 37 possibilidades de aula que não podiam ser aproveitadas. Isto numa escola que está cheia, torna-se quase inviável.” Diretor</p> <p>“acima de tudo são o “boca a boca”. São informais, tinha de haver espaços criados dos nossos horários para fazer o trabalho colaborativo a sério de preparação das articulações, a partilha, tudo isto, e feito é, mas de forma informal, o que não quer dizer que as vezes até não seja mal feito, até se faz bem de forma informal.” Coordenadora dos Diretores de Turma</p> |

| | |
|--|---|
| | <p>Dimensão da Escola</p> <p>Entropia na partilha formal (1)</p> <p>“Ao nível formal o facto de a escola ser grande cria entropia” Coordenador de Cidadania e Desenvolvimento.</p> |
| <p>Mecanismos de acompanhamento do ME</p> | <p>Sessões de partilha de boas práticas</p> <p>Dificuldade de passar dos exemplos à prática (1)</p> <p>Necessidade de capacidade para romper com práticas existentes (1)</p> <p>“E todos nós já tivemos em sessões dessas, ouvimos as boas práticas e tudo isso, mas quando chegamos ao nosso terreno continuamos a debater-nos com esses problemas todos.” Diretor</p> <p>“Mas que atenção não há dúvida que a escola também tem de ter capacidade de romper com algumas coisas.” Diretor</p> <p>Docentes (iv)</p> <p>Interesses de grupos de docência (2)</p> <p>Necessidade de imposição (1)</p> <p>“os professores estarem ligados aos conteúdos, quando se fala de flexibilidade e quando se mexe em cargas horárias, a perda de tempos para uma disciplina é importante para os professores porque interfere no seu trabalho.” Diretor</p> <p>“O problema das cargas horárias quando é discutido em departamento nem sempre é acompanhado de uma tomada de decisões mais adequadas em termos do que é pedagogicamente, melhor ou mais recente e que pode trazer alguma mudança, por vezes interesses próprios podem-se sobrepor.” Diretor</p> <p>“Nós podemos criar, com a nova portaria, áreas até 25% da carga horária. Mas repara se definirmos para um determinado departamento uma disciplina que mexa com as suas cargas horárias morre tudo, acaba logo tudo. Mas pode não morrer, se disser que os professores não irão perder tempos, mas poderiam perder. E a escola tem de assumir que poderiam perder.” Diretor</p> <p>Administração central</p> <p>Cristalização dos currículos e grupos disciplinares (1)</p> <p>Resistência à utilização das margens para a flexibilidade curricular (2)</p> <p>Responsabilização das escolas pelas decisões relativas à flexibilidade (2)</p> |

| | |
|---|---|
| | <p>“O ministério nunca que quis, há anos que não quer mexer, por exemplo nos currículos e nos grupos disciplinares e nas competências. O que seria uma ajuda para esta questão, principalmente ao nível do segundo ciclo. Ao nível do terceiro ciclo é mais complicado, mas era uma ajuda, enquanto estivermos assim, cristalizados, metidos em gavetas em tudo muito mais complicado.” Diretor</p> <p>“Podia-se perfeitamente criar uma disciplina apenas, sendo menos uma disciplina no currículo do aluno. Isto tem de haver alguma altura em que alguma destas coisas rompam porque, agora isto estiver tudo assim tão cristalizado e tão condicionado pelas regras.” Diretor</p> <p>“Isto é, enquanto a autonomia da escola, a determinados níveis não for outra, enquanto as cargas horárias, embora já há esta questão da possível flexibilidade.” Diretor</p> <p>“Mas isto acarreta outros riscos, sabes que as responsabilidades assumidas pelas escolas a qualquer nível, dão uma trabalhadeira enorme e uma responsabilidade enorme.” Diretor</p> <p>“vamos contratar um professor para outra área. Mas dizem-nos vai ter aí um professor sem horário quando podia dar uma disciplina e vai contratar outro. Não seria muito bem visto.” Diretor</p> |
| <p>Compatibilidade das exigências de inovação e adequação do DL n.55 ao contexto da prática profissional</p> | <p>Organização da escola (ii)</p> <p>Dimensão da escola (ii) (1)</p> <p>“O que acontece na sala de aula é um reflexo da organização da escola. As estratégias que são aplicadas em sala de aula dependem da matriz, da visão da organização. Aquilo que é a estratégia organizacional faz depender muito o que se faz na sala de aula. Na nossa escola há uma máquina pesada...” Coordenador de Cidadania e Desenvolvimento.</p> |
| <p>Aprendizagens essenciais/ Flexibilidade / contextualização curricular</p> | <p>Programa</p> <p>Tempo insuficiente (2)</p> <p>Resistência à mudança (1)</p> <p>“o tempo é insuficiente, com esta redução os professores estão a apostar numa maior facilidade em cumprir com o programa, porque já era insuficiente antes, com menos conteúdos obrigatórios aproveita-se para concluir o programa de uma forma mais fácil.” Coordenador de Cidadania e Desenvolvimento</p> <p>“... as pessoas ainda estão muito agarradas aquilo que é o livro, é o programa, é os testes, é as questões de aula e não fogem daí. Mas quando se fala em planificações e atividades a</p> |

| | |
|--|--|
| | <p>desenvolver é sempre igual não se foge aquilo que está no livro”. Coordenador de Cidadania e Desenvolvimento</p> <p>“No caso de ciências 6º não estão adequadas continuam extensas. Mesmo com as aprendizagens essenciais não se consegue.” Coordenador de Cidadania e Desenvolvimento</p> |
| <p>Implementação do Decreto-Lei n.º 55/2018</p> | <p>Legislação (ii)</p> <p>Rapidez de implementação (1)</p> <p>Falta de apoio (1)</p> <p>Desfasamento da realidade (2)</p> <p>Facilitismo(s) (2)</p> <p>Falta de avaliação das políticas educativas (2)</p> <p>“os grandes pecados destes diplomas é tentar implementar tudo muito depressa” Diretor</p> <p>“terem falta de apoio do topo na prática para serem aplicados a uma realidade.” Diretor</p> <p>“eu sei que em 812 agrupamentos pode ser insignificante, em escolas em que os alunos estão dentro da sala com baldes, porque chove dentro entre outras situações” Diretor</p> <p>“Os objetivos que ele se propõe cumprir são efetivamente os ideais, mas acho que as escolas reais estão longe de ter as condições para uma aplicação efetiva.” Coordenadora do Diretores de Turma</p> <p>“por muito que digam que não é o facilitismo, de que nos é pedido um certo facilitismo. Por uma razão, por uma razão só, porque acho que o que é pedido é teoricamente é o ideal” Coordenadora dos Diretores de Turma</p> <p>“As pessoas têm a mentalidade formatada, muitos pensam o ensino com qualidade é um ensino em que, por exemplo, em matemática fazem exercícios e repetições, mais repetições, aí poderão pensar que passou a haver um certo facilitismo.” Coordenador de Cidadania e Desenvolvimento.</p> <p>“Implementa-se sem ter feito uma avaliação séria, do que foi implementado.” Diretor</p> <p>“o facto de se estar a tentar implementar algo que exige análise, reflexão e depois exige as decisões. Vamos decidir o que é que vamos fazer e depois, que é algo que não acontece na educação, que eu não me lembro de ver assim, acontecer um ciclo completo, depois exige</p> |

| | |
|--|---|
| | <p>avaliar tirar conclusões e depois rever, fazer melhor, e nós nunca chegamos a ter tempo para isso.” Coordenadora dos Diretores de Turma</p> <p>Dimensão da escola</p> <p>Número elevado de alunos (1)</p> <p>“1.º na nossa escola, a dimensão da escola em número de alunos.” Coordenador de Cidadania e Desenvolvimento.</p> <p>Comunidade</p> <p>Ideias pré-concebidas (1)</p> <p>“2.º As ideias pré-concebidas do ensino que a maior parte das pessoas: sobre o que é a qualidade; exigência; facilitismo. Quando digo pessoas refiro-me aos Professores, Encarregados de Educação e mesmo Alunos.” Coordenador de Cidadania e Desenvolvimento.</p> |
|--|---|

| Subcategorias: | Categoria: Potencialidades |
|--|--|
| | Tópicos |
| Interdisciplinaridade e articulação curricular | <p>Planificação</p> <p>Conselhos de Turma (1)</p> <p>Atividades Interdepartamentais (1)</p> <p>Articulação com a meio envolvente potenciadora de cidadãos mais ativos (1)</p> <p>“deve decorrer na escola no seu espaço privilegiado que é o Conselho de Turma” (Diretor)</p> <p>“nós temos uma série de atividades que são interdepartamentais isto significa que os departamentos trabalham juntos, comunicam, promovem atividades, apostando na participação de cada um.” (Diretor)</p> <p>“proporcionar que os alunos sejam mais conhecedores do próprio meio envolvente, serem cidadão mais ativos, por um lado. Coordenadora de diretores de turma</p> |
| Cidadania e desenvolvimento | <p>Recursos</p> <p>Tempo - Crédito horário para o coordenado de Cidadania e desenvolvimento (1)</p> |

| | |
|--|---|
| | <p>“Mesmo sem ter sido contemplado um tempo para o coordenador desta disciplina, nós já o temos designado desde o ano passado. Este ano já houve possibilidade de ser contemplado um crédito horário para esse cargo.” Diretor</p> <p>Organização curricular</p> <p>Existência de uma disciplina no 2.º e 3.º ciclo (1)</p> <p>Elemento facilitador do ensino (1)</p> <p>“Portanto, acho que foi ótima a criação enquanto uma disciplina, há ali um tempo muito concreto, um espaço, para realmente se desenvolver uma série de competências, um exercício de cidadania de uma forma mais plena” Coordenadora dos Diretores de Turma</p> <p>“Será um elemento facilitador do que se espera de um ensino de qualidade”. Coordenador de Cidadania e Desenvolvimento.</p> <p>Apoio aos professores (2)</p> <p>“disponibilização de algumas sugestões de trabalho, o incentivo a que trabalhem em conjunto que partilhem atividades e momentos entre as várias disciplinas e entre turmas.” Coordenador de Cidadania e Desenvolvimento.</p> <p>“momentos de formação” Coordenador de Cidadania e Desenvolvimento.</p> |
| <p>Partilhas com outras escolas</p> | <p>Formação</p> <p>Formação (2)</p> <p>“Houve algumas sessões com a DGEST e houve algumas trocas.” Diretor</p> <p>“...em 2018/2019 houve formação e partilha nesse âmbito.” Coordenador de Cidadania e Desenvolvimento</p> <p>Informalmente</p> <p>Trocas informais (1)</p> <p>“Todos nós andamos a ver como é que as outras escolas faziam o DAC, mas informalmente.” (Diretor)</p> |
| <p>Respostas institucionais, curriculares e pedagógicas à diversidade de alunos</p> | |

| | |
|---|---|
| <p>Flexibilidade Curricular e a reprodução dos conteúdos</p> | <p>Valorização das competências</p> <p>Aprender a Aprender (1)</p> <p>“Por outro lado, fomentar aquilo que eu acho que o que a escola é ou o que deve ser, até ao 3.º ciclo e secundário, nós trabalhamos muito conteúdos, mas sobretudo o que devemos ensinar aos nossos alunos, o que eles estão a fazer na escolaridade obrigatória é e aprender a aprender. Não podemos trabalhar no vazio, eles têm de ter uma bagagem, mas no final se souberem realmente aprender seja o que for, a nível académico, profissional relacional, analisar agir em conformidade” Coordenadora dos diretores de turma</p> |
| <p>Redes de partilha na escola</p> | <p>Recursos (i)</p> <p>Uso de uma plataforma recente (1)</p> <p>Intercomunicação (1)</p> <p>Informal (1)</p> <p>“Maior partilha que temos na escola, agora é possível fazer outras coisas com o Office, o responsável pelo Plano Tecnológico na escola, criou grupos na escola nessa plataforma” Diretor.</p> <p>“Aqui na escola, tem sido a partilha que existe por envio, ou comunicação direta, ou intercomunicação.” Diretor</p> <p>“Informal, as redes de comunicação na nossa escola funcionam bem.” Coordenador de Cidadania e Desenvolvimento.</p> |
| <p>Mecanismos de acompanhamento do ME</p> | <p>Ações de acompanhamento</p> <p>Existem (1)</p> <p>Plataformas (1)</p> <p>“Há. O ministério da educação criou grupo de trabalhos, equipas regionais que têm feito um conjunto de ações de acompanhamento da flexibilidade.” Diretor</p> <p>“Criaram esses mecanismos que têm as DGESTE quase com plataformas de imagens”. Diretor</p> <p>Mudanças</p> <p>Alteração dos critérios de avaliação (1)</p> |

| | |
|---|--|
| | <p>“Já alteramos com os critérios de avaliação, que até dizem que é das coisas mais importantes que se deve mudar em primeiro lugar. Os alunos são avaliados, já não só por aquele instrumento de avaliação cristalizado” Diretor</p> |
| <p>Aprendizagens essenciais/ Flexibilidade / contextualização curricular</p> | <p>Potencialidade do ponto de vista teórico</p> <p>Ajuste à necessidades e características dos alunos (1)</p> <p>“Contribui, mais uma vez, do ponto de vista teórico, possibilita que a escola de uma maneira mais flexível, com uma possibilidade mais alargada de se ajustar às necessidades e características dos alunos possam adotar estratégias de maneira a que possam atingir o que é suposto atingir no fim de cada ciclo e no fim da escolaridade obrigatória” Coordenador de Cidadania e Desenvolvimento.</p> |
| <p>Implementação do Decreto-Lei n.º 55/2018</p> | <p>Reconhecimento das vantagens</p> <p>Irreversível (1)</p> <p>Ajustado às necessidades de formação atuais dos alunos (3)</p> <p>Continuidade do trabalho de Ensinar mais e melhor (1)</p> <p>Aumento das interações com a comunidade (1)</p> <p>“isto mesmo que tenha alguma reversão de sentido, nunca voltará para trás”. Diretor</p> <p>“estes princípios do 54, das medidas, tirando-lhe algum exagero e alguma burocracia e algum trabalho que lá está e dando algum reconhecimento, estará mais certo do que estava o anterior, como este 55”. Diretor</p> <p>“vão numa direção mais ajustada ao mundo de hoje, não há dúvida.” Diretor</p> <p>“Possibilidade de trabalhar de uma forma mais abrangente, os alunos e os professores não têm necessidade de ficar tão agarrados aos conteúdos que vêm nos programas, podem estudar realidades diferentes.” Coordenador de Cidadania e Desenvolvimento.</p> <p>“agora o que custa é quando a gente ouve falar superiormente, dizem assim, os professores têm de ensinar mais e melhor, como se o grande objetivo não fosse, não tivesse sido sempre conseguir mais e melhor.” Diretor</p> <p>“pode aumentar as interações com a comunidade, um maior envolvimento da sociedade.” Coordenador de Cidadania e Desenvolvimento.</p> |

Categoria: Recetividade e envolvimento dos docentes.

Conhecer a recetividade e envolvimento dos docentes na implementação e desenvolvimento desse currículo.

Subcategoria: Papel do professor

Tópicos:

Conciliador da
perspetiva do
professor transmissor
e potenciador das
aprendizagens

**Q17. Qual acha que deve ser o papel do professor? Porquê?
(Transmissor ou Potenciador da aprendizagem)**

Tem de ser as duas coisas, porque para conseguires potenciar a aprendizagem tens de transmitir algum a coisa aos teus alunos. Eu não sei fazer a segunda sem a primeira. (CDT)

As duas, porque o potenciador da aprendizagem pressupõe que os alunos tenham condições para aprenderem por si próprio, e na nossa escola e em muitas, os alunos per si não têm, devido às famílias e ao meio que não lhes cria oportunidades para isso. Mas também deve ser potenciador de aprendizagens quando há condições para isso, quando os alunos têm autonomia e consigam a partir de uma determinada base potenciar essas aprendizagens. Mas, tem de se considerar sempre o contexto e os alunos que temos à frente

Importa pensar num equilíbrio entre as duas. (CCD)

Q18. Qual acha que deve ser o papel dos alunos? Porquê (Recetor ou Ativo)

As duas coisas, tem de ser recetor e ativo. O aluno recetor é importante, estar aberto, ouve aquilo que o professor transmite e não só, também deve ser ativo. (CDT)

O aluno tem de ser ativo, o recetor passivo aprende pouco, seja qual for o tipo de aprendizagem. Se for sem qualquer tipo de atividade aprende muito pouco. Também temos de ver se o aluno tem condições para ser mais do que recetor. Os alunos têm de ser ativos e passa também por serem um pouco recetores, tem de estar dispostos a receber para poderem depois atuar (CCD)

Q19. As dinâmicas de trabalho criadas em Cidadania e Desenvolvimento sugerem uma abordagem Whole School Approach? Está familiarizado com esta abordagem?

Subcategoria: Cidadania e Desenvolvimento

Familiarizado com a abordagem **Whole School Approach**

Estou familiarizado com essa abordagem é envolver toda a comunidade escolar e o meio na aprendizagem. Em Cidadania e Desenvolvimento foram criadas algumas parcerias com algumas instituições, umas do meio outras não, a nível de Conselho de Turma variaram. Na Cidadania e Desenvolvimento concretamente, até por só houve um ano, é assim um bocado difícil de sentir. Mas eu acho que na nossa escola a Biblioteca escolar, acaba por chamar muitas instituições e pessoas da comunidade à nossa escola. FQ todos os anos tem parceria com a Escola Segura. O Centro de Ciência viva também vai muitas vezes à nossa escola. (CDT)

Não a 100% mas sim. Passa muito pela articulação dos professores, os professores do Conselho de Turma, dos Departamentos e dos diferentes Departamentos. Para além disso chamar a escola os atores que estão fora da escola, mas que devem ser chamados, como os Encarregados de educação e Instituições e todos os interessados da comunidade (CCD)

Q20. Há exemplos na escola de parcerias com stakeholders?

(• Instituições de ensino superior e centros e redes de investigação; • Associações juvenis; • ONG; • Autarquias e seus órgãos; • Serviços públicos de âmbito local, regional e nacional; • Grupos de cidadãos/ãs organizados/as, tais como grupos de voluntariado; • Meios de comunicação social; • Empresas do sector público e privado)

Parcerias do PAA, o ano passado foi um levantamento que tive de fazer e ao nível do 1.º ciclo e pré-escolar há muitas também e não só com instituições, mas também com pessoas da comunidade. (CDT)

Há, a escola tem bastantes parcerias, poderia haver mais. Mas, muitas vezes haverá pouca vontade da escola em si, e muitas vezes

há pouca disponibilidade por parte dessas instituições (CCD)

Identificação de um conjunto de parcerias

Q21. Em que medida participam os/as alunos/as nos processos de tomada de decisão

Participação nula/pouca dos alunos nas tomadas de decisão na escola

Referência ao OPE (Orçamento Participativo das Escolas)

Referência às discussões ao nível de Cidadania e desenvolvimento nas turmas do CCD

(através de assembleias de turma/escola, questionários, grupos de discussão)?

Não participam; sinceramente eu acho que não participam. O Orçamento participativo veio trazer essa dinâmica pelo menos uma vez no ano na nossa escola. Também já referi em Pedagógico, a nível da oferta educativa da escola, a escola quando toma essa decisão ao nível da flexibilidade curricular, a escola deveria consultar os alunos, os encarregados de educação e os pais. Não digo que fosse decisivo, mas seria uma perspetiva mais motivadora. (CDT)

Participam pouco. Podemos ver alguns exemplos como o Orçamento Participativo das Escolas e nas discussões ao nível da disciplina de cidadania e desenvolvimento, nas turmas em que sou professor. Mas não passa muito disso. (CCD)

Previstas ações de formação e a presença de convidados

Positivo o desenvolvimento de competências associadas à Cidadania e Desenvolvimento.

Valorização de uma avaliação diferente.

Q22. Estão previstas atividades no âmbito de Cidadania e Desenvolvimento no Plano Anual de Atividade?

Sim. Formação e o encontro concelhia de troca práticas que estava previsto e que abrangia não só os professores, mas todos os que quisessem participar, nomeadamente encarregados de educação. Estava previsto a presença de algumas personalidades que se destacariam pela sua participação na sociedade. (CCD)

Q23. Qual a importância de Educação para a Cidadania no desenvolvimento das competências preconizadas no Perfil dos alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória?

Acima de tudo eu acho que nós todos sempre que nos era possível, e sempre que fazia sentido, nós desde sempre trabalhamos todos os princípios que estão na estratégia nacional da educação para a cidadania. Quando falamos aqui no desenvolvimento das competências do perfil, do aluno, a criação desta componente principalmente nos anos em que é uma disciplina,

é acima tudo um espaço efetivo em que podemos ter um bocadinho mais de cuidado, de tentarmos fomentar, havendo um programa mas com uma avaliação diferente nos focarmos em algumas das competências que nas outras difíceis é mais difícil de as fomentarmos ou de as desenvolver. (CDT)

Se se pensar que o perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória é prepará-los para que sejam indivíduos ativos e conscientes do seu papel como cidadãos faz todo o sentido, é um elemento preponderante. Se se quer que sejam cidadãos esclarecidos, informados e ativos, participante na sociedade, nas tomadas de decisão, isto é, no fundo a definição de educação para a cidadania (CCD)

Subcategoria: Adesão dos alunos

Pouco envolvimento dos alunos com as parecerias estabelecidas e na articulação com a comunidade

Adesão positiva dos alunos a Cidadania e desenvolvimento

Q23. O/as alunos/as estão envolvidos/as nas parcerias estabelecidas e na articulação com a comunidade?

São como meros recetores. (CDT)

Sim (CCD)

~

Q24. Como considera a adesão dos alunos a esta nova disciplina?

Dos relatórios que no ano anterior recebi, foi que no geral os alunos aderiram bem, tiveram alguma dificuldade na metodologia, tiveram alguma dificuldade em serem os autores principais do seu processo de aprendizagem tiveram alguma dificuldade em expressar-se, em defender ideias, em saber ouvir, ter iniciativa, mas que foram compreendendo sobretudo nos alunos do 3.º ciclo, que é anual tiveram mais tempo o feedback é que a adesão dos alunos foi positiva.

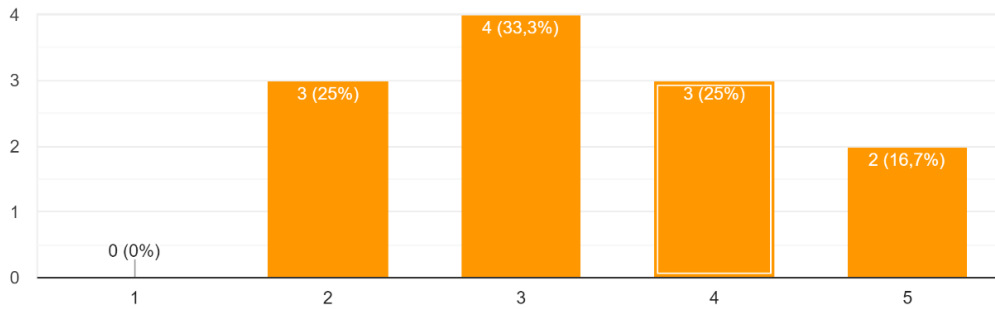
Ainda não foi feita nenhuma avaliação a esse nível, mas daquilo de que consta das atas por norma participam de forma satisfatória, bastante positiva.

Apêndice 6

Resultados do questionário aos professores de Cidadania e Desenvolvimento (12 em 12) (questionário realizado em maio de 2020)

1. Propõe atividades interdisciplinares em sala de aula?

12 respostas

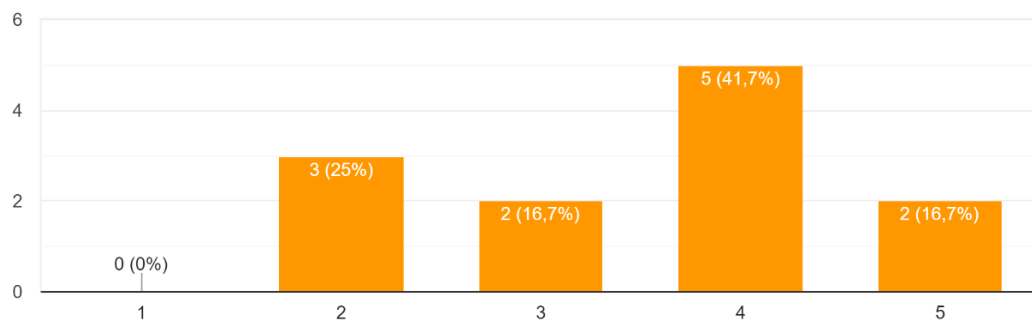


Nunca

Frequentemente

2. O seu grupo disciplinar propõe atividades interdisciplinares na escola?

12 respostas



Nunca

Frequentemente

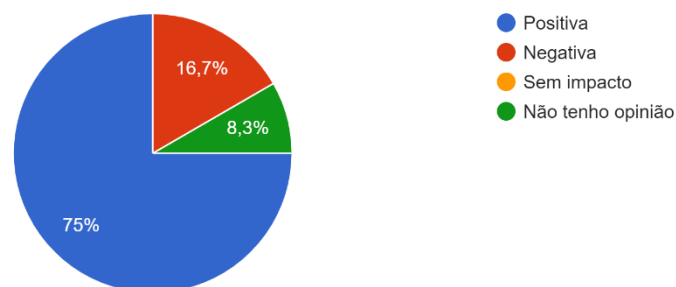
3. De que forma avalia a necessidade de diversificação dos instrumentos de avaliação dos alunos?

12 respostas



4. De que forma avalia a alteração do peso dos instrumentos de avaliação dos alunos verificada na nossa escola?

12 respostas



4.1. Porquê?

7 respostas

.

Visto alicerçar as aprendizagens no desempenho de competências fundamentais e transversais. A alteração do peso dos instrumentos vai de encontro à necessidade de diversificação dos instrumentos de avaliação.

Permite maior sucesso educativo

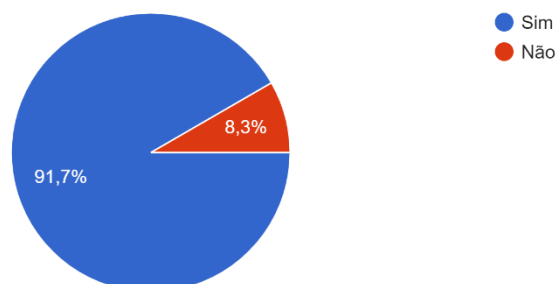
Permite avaliar diferentes competências.

Desconheço essas mudanças e não tive tempo suficiente na escola para avaliar tais impactos.

Cada instrumento de avaliação tem o seu propósito, nomeadamente as aprendizagens essenciais que se pretende desenvolver num aluno, as suas competências e capacidades. Desta forma, não deveremos atribuir a uma ficha de avaliação (que por regra abrange a avaliação de várias aprendizagens) o mesmo peso de uma Questão Aula.

5. Concorda com a criação da disciplina de Cidadania e Desenvolvimento?

12 respostas



5.1. Se não, porquê?

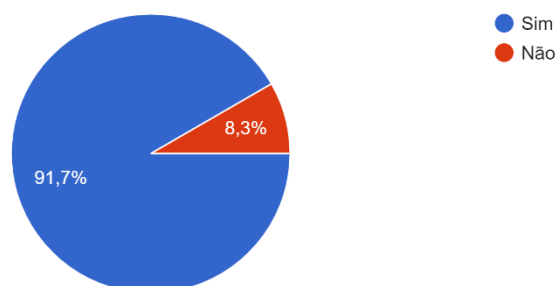
2 respostas

Os temas a desenvolver são já abordados transversalmente por várias disciplinas.

Porque pode ser um espaço de diálogo sobre determinados valores muito importantes na formação pessoal do aluno.

5.2. Acha o currículo de Cidadania e Desenvolvimento Adequado?

12 respostas



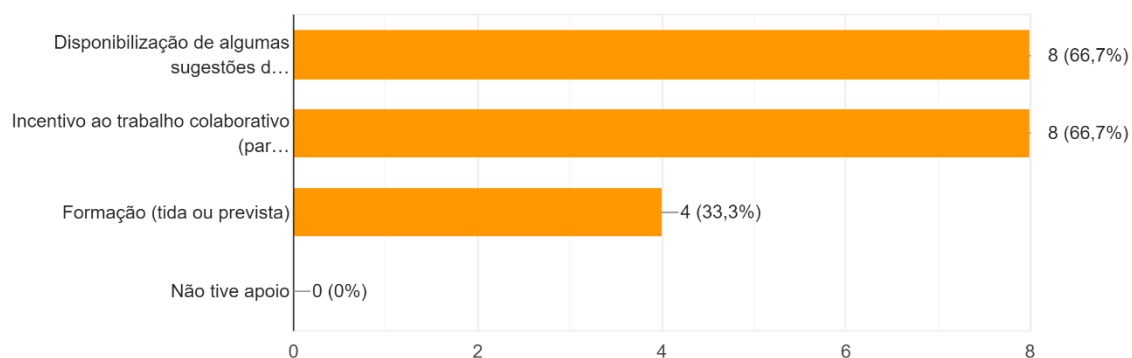
5.2.1. Se não, porquê?

1 resposta

Alguns temas não são adequados à faixa etária dos alunos

6. Que apoio teve para lecionar as aulas de Cidadania e desenvolvimento? (assinale as opções que achar adequadas)

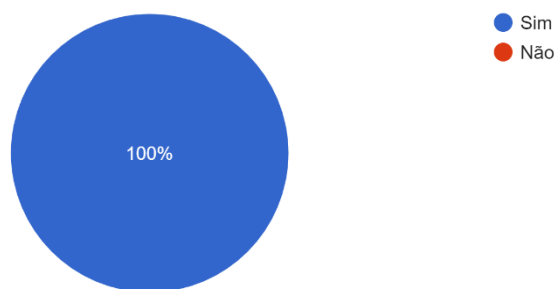
12 respostas



Opções: Disponibilização de algumas sugestões de trabalho,
Incentivo ao trabalho colaborativo (partilha de atividades e momentos entre as várias disciplinas e entre turmas),
Formação (tida ou prevista)
Não tive apoio

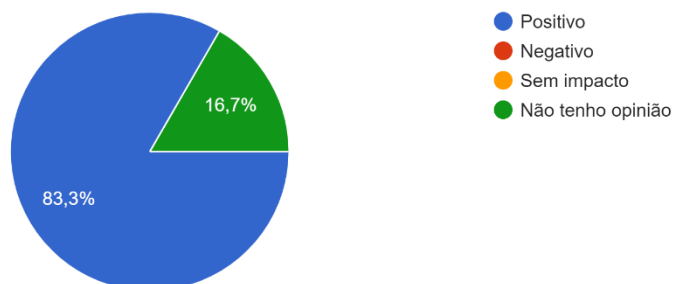
7. Os alunos aderiram de forma positiva à disciplina de Cidadania e desenvolvimento?

12 respostas



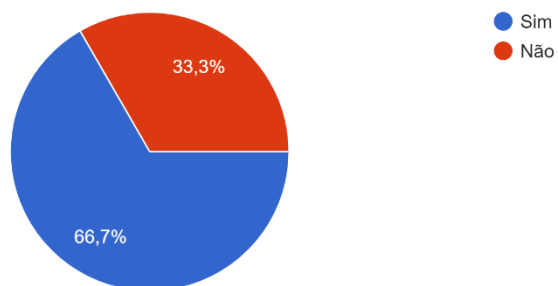
8. Qual é o contributo da disciplina de Cidadania e Desenvolvimento no desenvolvimento das competências do perfil do aluno?

12 respostas



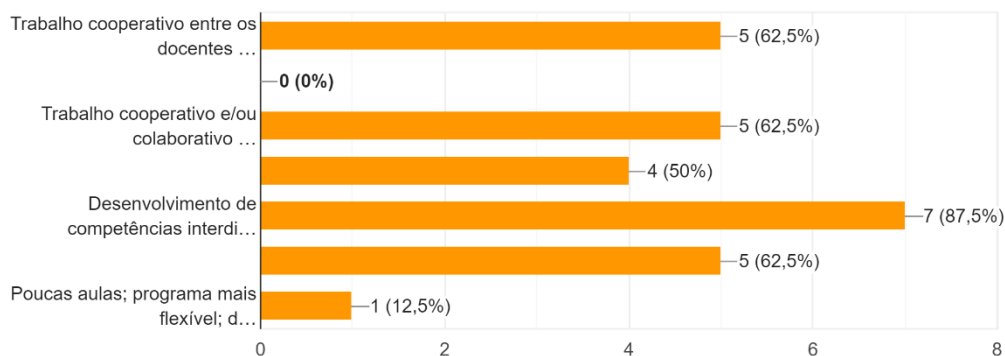
9. As estratégias pedagógicas que utiliza nas aulas de Cidadania e Desenvolvimento são diferentes daquelas que utiliza nas restantes disciplinas que leciona?

12 respostas



9.1. Se sim, o que marca a diferença?

8 respostas

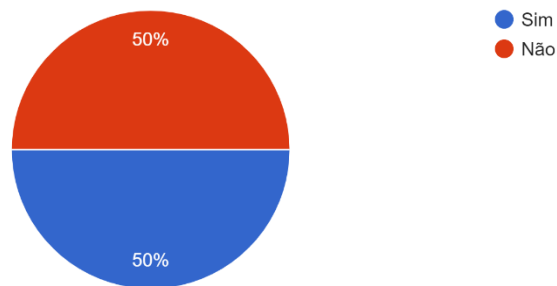


Opções: Trabalho cooperativo entre os docentes que lecionam a mesma disciplina;
Trabalho cooperativo e/ou colaborativo entre os docentes do CT;
Trabalho cooperativo e/ou colaborativo entre os alunos;

Envolvimento dos alunos na tomada de decisões;
Desenvolvimento de competências interdisciplinares em contexto de vida real;
Corresponsabilização dos alunos pelas aprendizagens (suas e dos seus pares).
Poucas aulas; programa mais flexível; diferentes instrumentos de avaliação.

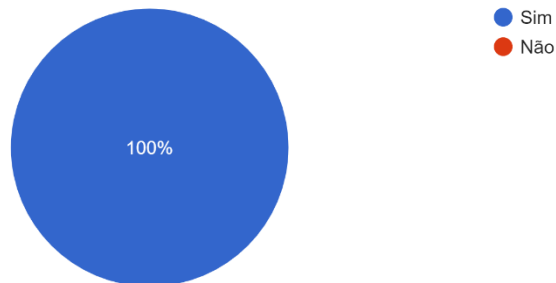
10. Contribuiu para o Plano Anual de Atividades da Escola com alguma atividade no âmbito de Cidadania e Desenvolvimento?

12 respostas



11. A avaliação dos alunos em Educação para a Cidadania está adequada?

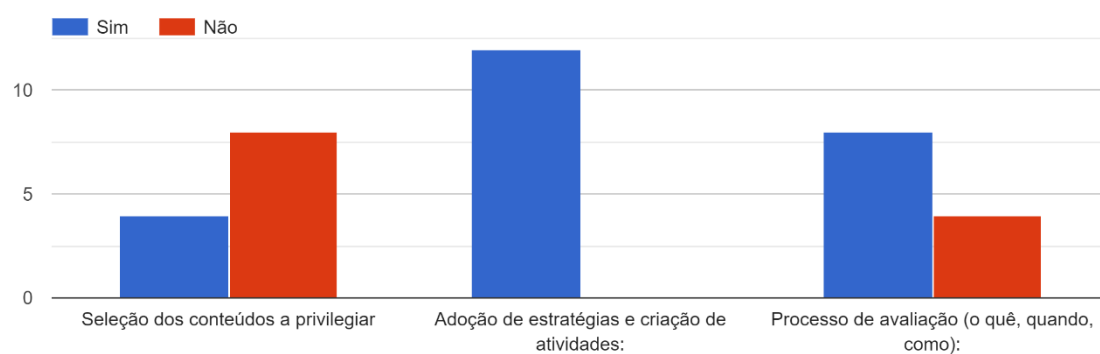
12 respostas



11.1. Se não, porquê? 0 respostas

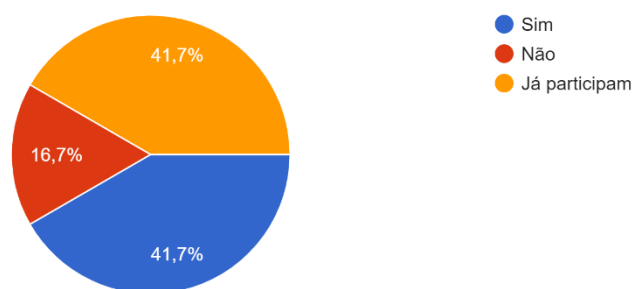
Ainda não existem respostas a esta pergunta.

12. Os seus alunos participam na tomada de decisão em Cidadania e Desenvolvimento?



13. Os seus alunos deveriam participar nas tomadas de decisão na escola?

12 respostas



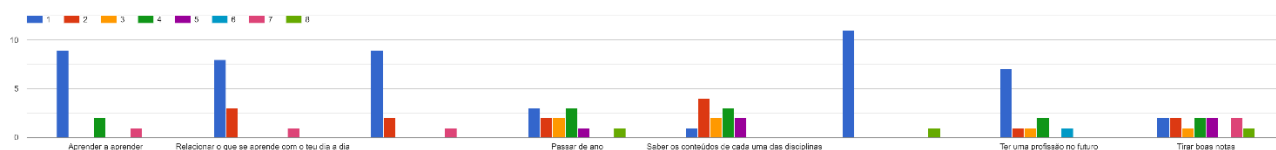
13.1. Se sim, em quais?

3 respostas

.
Realização de atividades pedagógicas (decidir temas de exposições, por exemplo).
Regulamento Interno/ atuação disciplinar

Notas

14. O que acha mais importante na aprendizagem dos seus alunos?(Coloca 1 do mais importante para 8 o menos importante)



Notas: **[Aprender a aprender (9)]; [Relacionar o que se aprende com o teu dia a dia (8)]; [Mobilizar o conhecimento para encontrar soluções face aos desafios emergentes(9)]; [Passar de ano]; [Saber os conteúdos de cada uma das disciplinas]; [Ser um cidadão ativo, crítico e participativo (11)]; [Ter uma profissão no futuro (7)]; [Tirar boas notas]**

15. Indique até três instituições com quem os seus alunos tenham interagido (na sede da instituição ou na escola) para a concretização de projetos interdisciplinares no âmbito da Cidadania e Desenvolvimento ou da disciplina que leciona.

12 respostas

LIPOR; Centro de Recursos Tic

.

Polícia de Segurança Pública/Escola segura

Câmara municipal

Centro de ciência viva

Câmara municipal e mais nenhuma

Rotary Clube

Nenhuma

Banco Solidário(Câmara de Vila do Conde), Associação Make-a-Wish

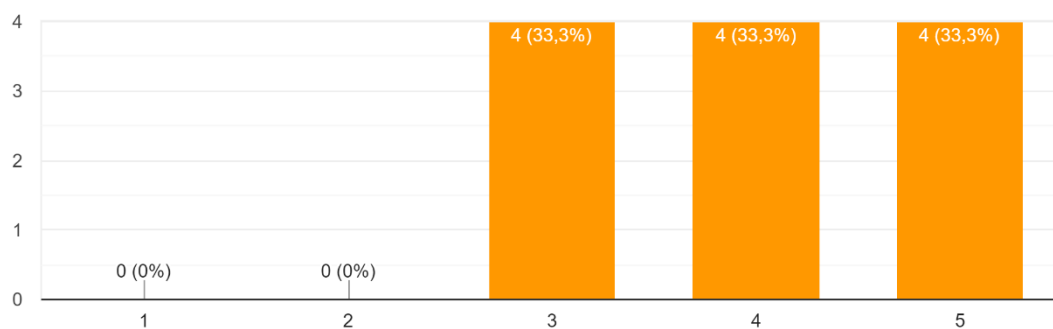
Lipor

Desconheço.

Lipor

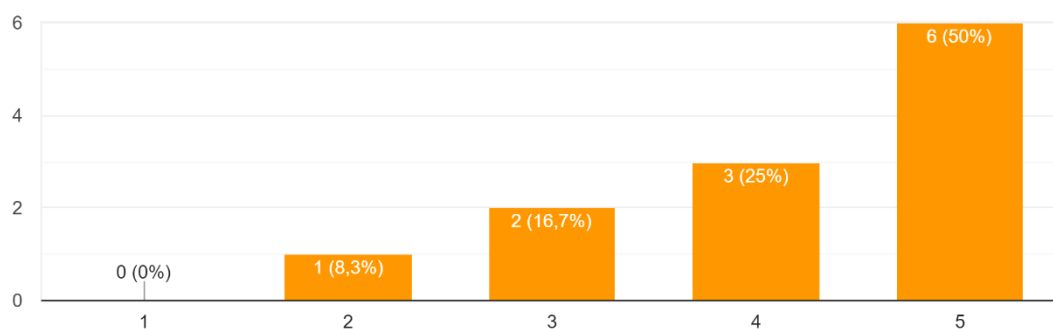
16. Desenvolve atividades para que os alunos possam aprender a aprender?

12 respostas



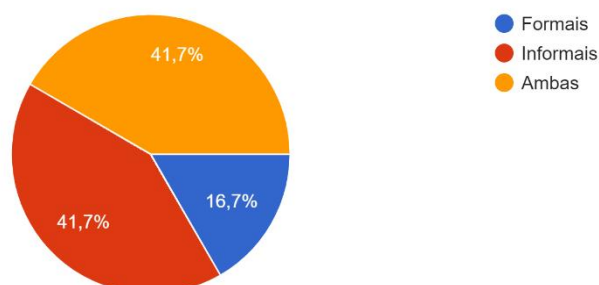
17. Utiliza redes de partilha que favoreçam a troca de experiências e de materiais pedagógico-didáticos com outros colegas da escola?

12 respostas



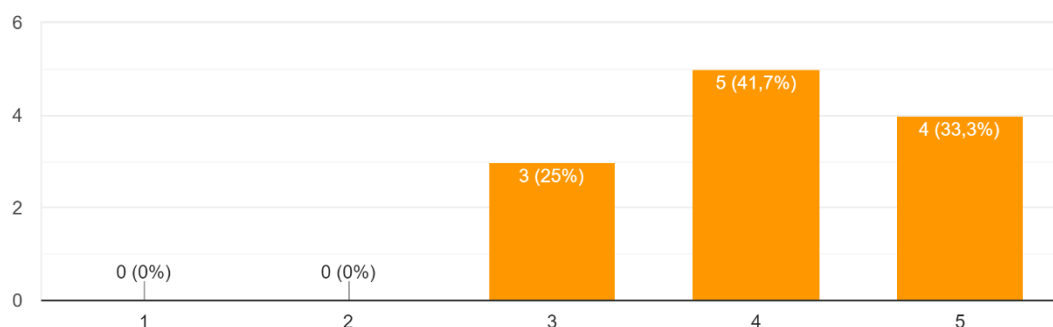
17.1. Quais são essas redes de partilha?

12 respostas



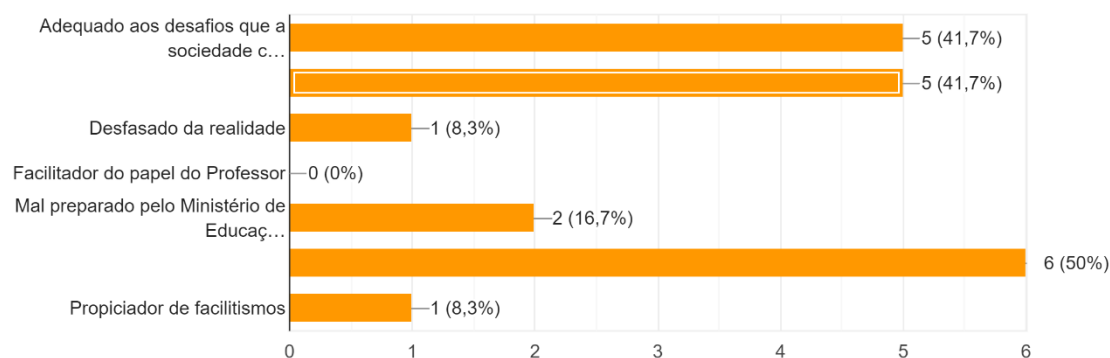
18. Existe trabalho cooperativo e/ou colaborativo na escola?

12 respostas



19. Como interpreta o Decreto-Lei 55/2018 de 6 de julho - Autonomia e Flexibilidade Curricular? (Assinale as que mais se adequam)

12 respostas

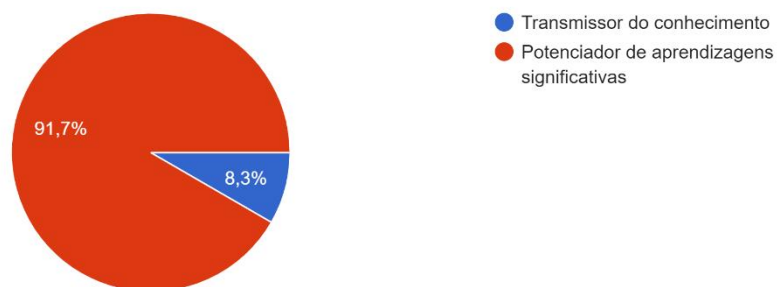


Nota:

- Ajustado às necessidades de formação dos alunos
- Adequado aos desafios que a sociedade coloca às escolas
- Desfasado da realidade
- Facilitador do papel do professor
- Mal preparado pelo Ministério de Educação
- Potenciador das interações com a comunidade envolvente
- Propiciador de facilismos

20. Qual deve ser o papel do professor no desenvolvimento do currículo?

12 respostas



Apêndice 7

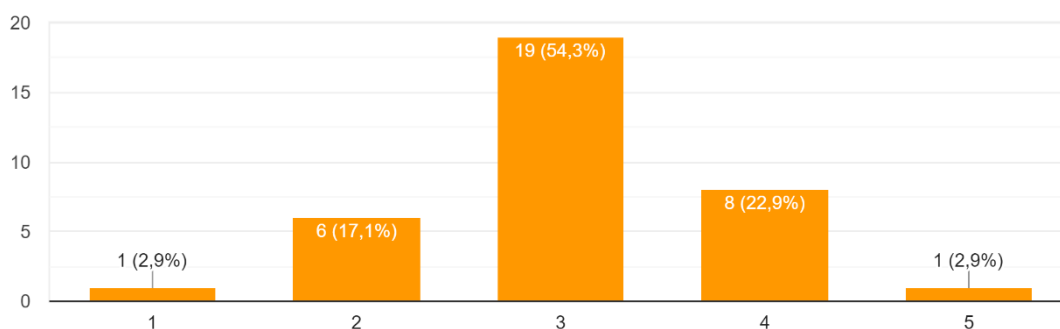
Resultados do questionário aos alunos do 7.º e 8.º ano (35 em 431 – 8,1%) (questionário realizado em maio/junho de 2020)

Declaro ter lido e compreendido este documento. Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar participar neste estudo sem qualquer tipo de consequências. Desta forma, aceito participar no estudo e permito a utilização dos dados que de forma voluntária forneço, confiando em que apenas serão utilizados para esta investigação e nas garantias de confidencialidade e anonimato que me são dadas pelos investigadores.

35 respostas

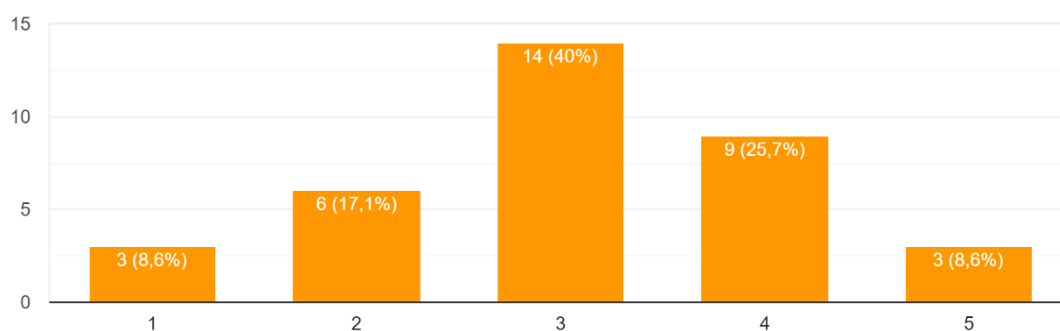
1. Tens atividades com a tua turma que envolvem várias disciplinas (atividades da turma)?

35 respostas



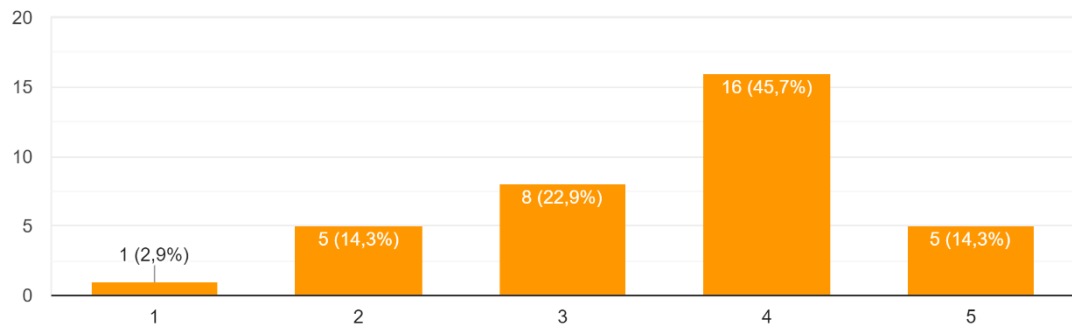
2. Tens atividades na escola que envolvem várias disciplinas (atividades da escola)?

35 respostas



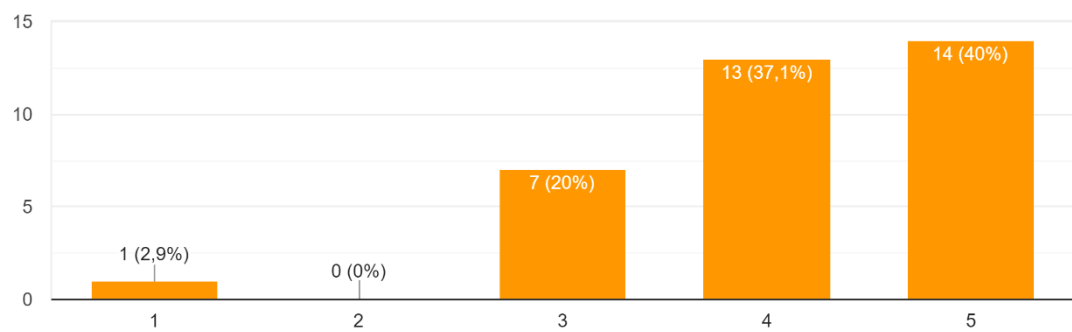
3. O que aprendes na escola corresponde ao que gostarias de aprender?

35 respostas



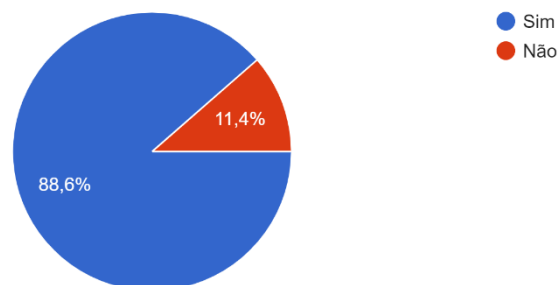
4. Os professores interessam-se pela forma como aprendes?

35 respostas



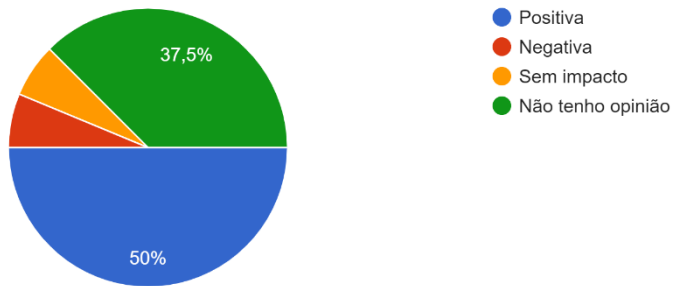
5. Sabes que os critérios de avaliação na tua escola mudaram?

35 respostas



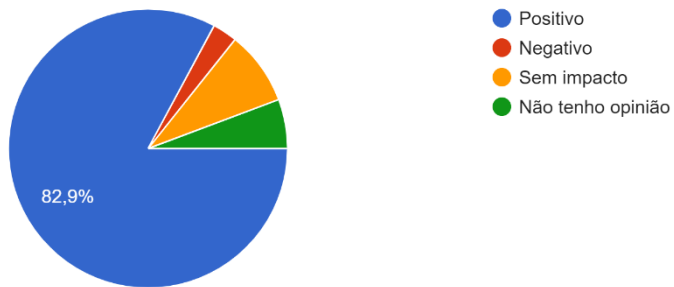
5.1 Se sim, achas que a mudança foi?

32 respostas



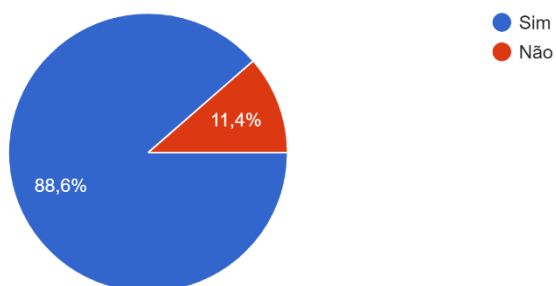
6. Qual é o contributo da disciplina de Educação para a Cidadania para a tua formação?

35 respostas



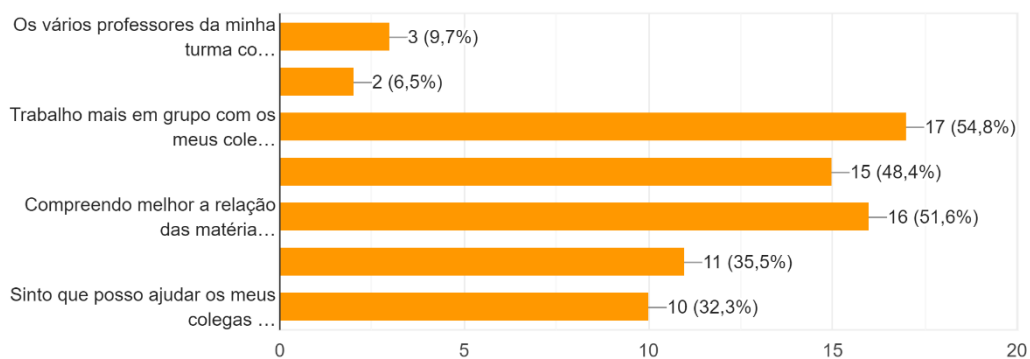
7. As aulas de Cidadania e Desenvolvimento (CeD) permitem-te aprender de forma diferente das restantes?

35 respostas



7.1. Se sim, o que marca a diferença? (Assinalar o que acha mais adequado)

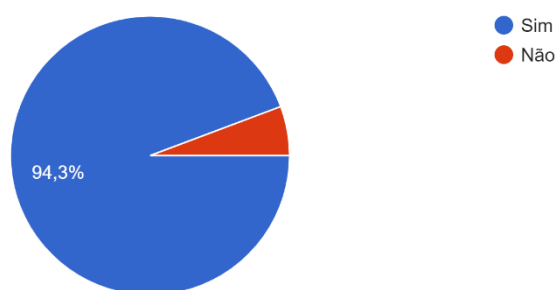
31 respostas



1. Os vários professores da minha turma contribuem para os projetos que desenvolvemos em CeD;
2. O professor de CeD relaciona as matérias da sua disciplina com as matérias das restantes disciplinas;
3. Trabalho mais em grupo com os meus colegas;
4. A minha opinião é ouvida pelo professor para o desenvolvimento do trabalho nas aulas;
5. Compreendo melhor a relação das matérias com as situações do meu dia a dia;
6. Sinto-me responsável pelas minhas aprendizagens;
7. Sinto que posso ajudar os meus colegas a aprenderem melhor.

8. A avaliação dos alunos em Educação para a Cidadania está adequada?

35 respostas

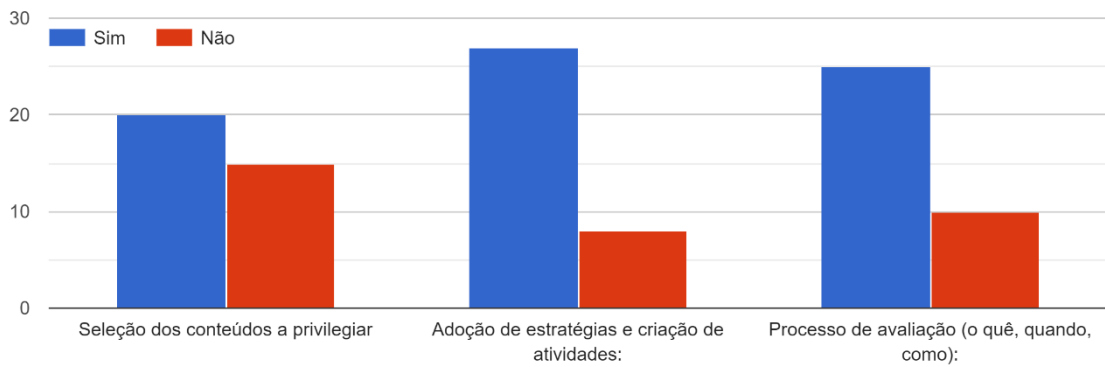


8.1. Se não, Porquê? 2 respostas

sla

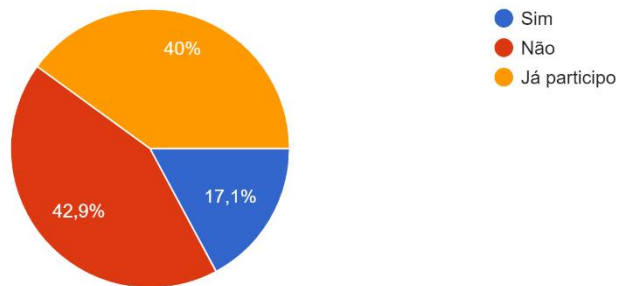
Não acho que tenha muito fundamento.

9. Participas na tomada de decisão em Cidadania e Desenvolvimento?



10. Achas que deverias participar mais nas tomadas de decisão na escola?

35 respostas

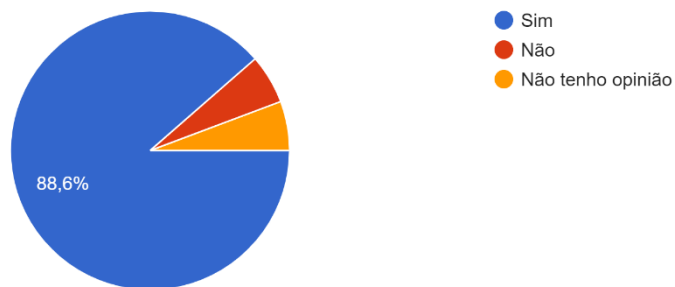


10.1. Se sim, o que gostarias de decidir? 6 respostas

Acho q n deveria ser apenas eu , mas todos os alunos deveriam poder expressar a sua opinião.
Gostaria de participar como ajudante nos dias de campeonatos...
melhor internet tornando-a mais rápida e que se apanha em toda a escola
sla
Gostaria de decidir melhor os meus horários.
Gostaria de uma internet mais rápida.

11. Gostas de ter a disciplina de Cidadania e Desenvolvimento?

35 respostas



1.1. Porquê? 35 respostas

Acho que não tem muito impacto nos alunos pois são temas de conhecimento geral e que não são novos para a maioria dos alunos.

Porque esta disciplina aborda assuntos atuais e de real interessa para a nossa vida fora da escola , como preconceitos , o meio ambiente , etc ... O que n acontece nas outras porque muitas vezes estudamos assuntos “não apupáveis “ , ou seja , assuntos q não vemos nem temos contacto no dia a dia o que torna difícil a compreensão dos mesmos.

Porque acho que aprendemos sempre coisas novas e nos dá mais conhecido.

porque nessa disciplina aprendemos mais com a vida e ate com os erros .(na minha opiniao)

Porque é importante mas os temas abordados podiam ser mais interessantes e podiam durar um pouco mais.

Porque fazemos trabalhos de grupo e assim aprendemos melhor.

Ajuda-nos a perceber melhor as coisas que acontecem no dia-a-dia.

aprendo coias que devem ser faladas na nossa idade e são coisas que acontecem no nosso dia-a-dia.

nao tenho opiniao

porque é uma disciplina em que podemos trabalhar em grupos.

porque leva nos a discutir assuntos importantes

porque nos ajuda a melhorar como pessoas

porque aprendemos e fazemos coisas trabalhos que não fazemos nas outras disciplinas

Aprendemos coisas que em outras matérias não ,aprendemos os direitos dos animais e também sobre o bullying ,o cyberbullying ,etc.... Na verdade não e bem aprender nos abrudamos os assuntos mais a fundo nós também fazemos vários projetos como cartazes de cyberbullying de bullying alguns relatórios pequenos textos que fazem uma grande diferença ao juntar ou misturar com os dos nossos colegas.

Porque aprendemos muito sobre ser disciplinados e a respeitar os outros , entre outras coisas.

Porque é uma disciplina diferente

Porque é importante para o meu desenvolvimento.

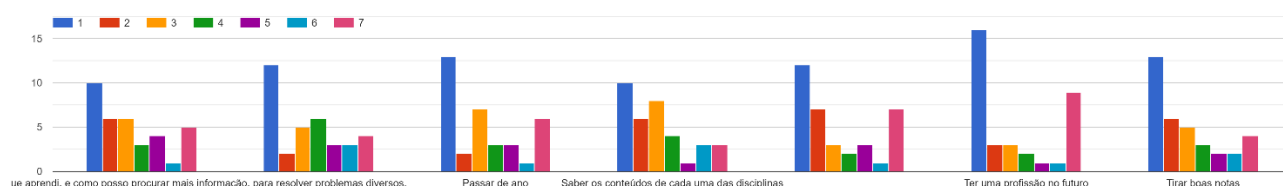
Porque faz-nos pensar nas atitudes que temos em relação a sociedade.

porque abordamos assuntos que não são falados nas aulas normais

Pois aprendesse mais a ser cidadao

Porque os assuntos são muito interessantes
 E muito fixe
 Porque acho que é uma disciplina que nos deixa mais a vontade durante a aula e onde se pode e deve dar sempre a nossa opinião e nos ajuda a ser um melhor cidadão.
 porque aprendo coisas novas, gosto da material e de fazer os projetos propostos
 Porque é uma disciplina que me faz ver os problemas da vida, que secalhar nao sabia que existiam ou que eram tao perigosos e acho que me faz "melhor pessoa"
 Aprendo mais e gosto das atividades
 Porque aprendo como funciona o mundo, o que passa nele.
 Porque aprendo em todas as aulas matérias que são parecidas com situações do meu dia a dia.
 sla
 Acho que é uma disciplina onde posso aprender "melhor" como ser um melhor cidadão, não é que nas outras não aprenda, mas nesta acho que aprendo de uma forma mais interactiva.
 Aprendemos coisas que não se aprende em outras disciplinas .
 Pois é uma disciplina onde discutimos muitos assuntos do nosso interesse e que acontecem hoje em dia despertando mais a nossa vontade de aprender.
 é uma discliplina, que nos aborda temas, que SEMPRE deviam ser abordados, coisas que nos ajudam a crescer, o que acho importante
 sim, porque abordamos situações do dia a dia

12. O que achas mais importante na tua aprendizagem? (Assinala do 1 mais importante para o 7 menos importante).



7

1. Saber como posso utilizar o que aprendi, e como posso procurar mais informação, para resolver problemas diversos.
2. Relacionar o que se aprende com o meu dia a dia
3. Passar de ano
4. Saber os conteúdos de cada uma das disciplinas (10 alunos assinalam 1)
5. Ser um cidadão ativo, crítico e participativo
6. Ter uma profissão no futuro (16 alunos assinalam 1)
7. Tirar boas notas

13. Indica até três instituições onde tenhas participado com a apresentação de trabalhos no âmbito da Cidadania e desenvolvimento ou de outra disciplina. 35 respostas

Não sei
 Câmara Municipal, Conservatório de Música e Lipor

Eb23 frei João de Vila do Conde
Crianças e jovens em risco Associação dos pais
Nao sei !!
Conservatório de Música
Associação de Pais das Escolas do Agrupamento Lipor e Polícia de Segurança pública/ Escola Segura
Não sei.
Não me lembro.
Eu acho que nenhuma
nao entendi
escolas do agrupamento LIPOR,policia de segurança pública/escola segura e camara municipal
Não sei
nenhum
Sociedade gestora de resíduos de pilhas e acumuladores,Lda; Centro de formação do agrupamento
e de escolas santa casa da mesericordia; Junta de freguesia
Comissão de proteção de crianças e jovens em risco
Escolas de agrupamento Lipor,, santa casa da mesirecórdia ,, centro de ciência viva
Mesquita, hidoismo
conservatório de musica, camara municipal e madi
associações de pais das escolas do agrupamento Lipor, câmara municipal e polícia de segurança
pública/ escola segura.
policia ,dge,centro de ciência viva
Nenhum
Bebidas e drogas La négation Como é criado o gado?
fazer mais trabalhos, apresentá-los aos colegas
nao me recordo
Não me lembro
Conservatório de música, Câmara municipal, Centro de Ciência Viva.
Projecto eco escolas.
sla
Conservatório de Música, Câmara Municipal. Apenas fui a duas instituições.
Sociedade Gestora de Resíduos e Acumuladores, Lda , Junta de freguesia , Centro de Formação do
Agrupamento e de Escolas Santa Casa da Misericórdia
.
Câmara Municipal