

ESE

**POLITÉCNICO
DO PORTO**

Ana Isabel Campos de Sousa

**O Decreto-Lei n.º 55/2018 - um estudo de caso
no 1º ciclo do ensino básico**

— MESTRADO EM ADMINISTRAÇÃO DAS ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS

setembro

2021

Ana Isabel Campos de Sousa

**O Decreto-Lei n.º 55/2018 - um estudo de caso
no 1º ciclo do ensino básico**

Projeto submetido como requisito parcial para
obtenção do grau de MESTRE

Orientação

Prof. Doutora Maria Inês Silva Teixeira

— MESTRADO EM ADMINISTRAÇÃO DAS ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS

AGRADECIMENTOS

A elaboração de um estudo desta natureza implica motivação, incentivo e nesse sentido existiram pessoas que me acompanharam ao longo deste processo longo e solitário que durou meses. Começo por agradecer à minha orientadora, a Professora Doutora Maria Inês Silva Teixeira pela constante disponibilidade e incentivo, que foram essenciais para um ritmo de trabalho contínuo e produtivo. Agradeço, também, ao agrupamento e aos professores que disponibilizaram o seu tempo e o seu trabalho para o estudo. Particularizando a família, agradeço ao meu marido Miguel e à minha filha Maria Carolina, pelo tempo que estive em falta para uma maior e melhor dedicação na elaboração do presente estudo.

RESUMO

O Decreto-lei n.º 55/2018, de 6 de julho, veio dotar as escolas de uma maior autonomia e flexibilidade na gestão curricular atendendo à articulação curricular. Este estudo tem por objetivo a identificação das mudanças introduzidas num agrupamento de escolas do distrito do Porto, a nível do 1º ciclo, com a implementação do Decreto-Lei n.º 55/2018.

Desenvolveu-se o estudo tendo por base uma abordagem metodológica de natureza qualitativa e quantitativa. Os resultados obtidos, a partir das entrevistas e questionários, permitiram identificar algumas mudanças sentidas, como a falta de formação específica para uma melhor implementação das medidas e a falta de apoio da tutela entre outras. Apontado agora para os benefícios focamos a autonomia, espírito crítico e reflexivo, a motivação, o potencializar de uma democracia do sistema e o centra as aprendizagens no aluno.

PALAVRAS-CHAVE: Autonomia, flexibilidade curricular e currículo.

ABSTRACT

Decree-Law No. 55/2018, of July 6, 2018, provided schools with greater autonomy and flexibility in curriculum management, taking into account the curricular articulation. This study aims to identify the changes introduced in a group of schools in the district of Porto, at the level of the 1st cycle, with the implementation of Decree-Law No. 55/2018.

The study was developed based on a qualitative and quantitative methodological approach. The results obtained from the interviews and questionnaires allowed us to identify some changes felt, such as the lack of specific training for a better implementation of the measures and the lack of support from the guardianship, among others. Pointing now to the benefits, we focus on autonomy, critical and reflective spirit, motivation, the strengthening of a democracy of the system and centering learning on the student.

KEYWORDS: Autonomy, curriculum flexibility and curriculum.

ÍNDICE

LISTA DE ABREVIATURAS E SÍMBOLOS	vii
LISTA DE TABELAS	Erro! Marcador não definido.
INTRODUÇÃO	101
1. CAPÍTULO I – REVISÃO DE LITERATURA	13
1.1. Autonomia e Flexibilidade Curricular	13
1.2. Domínios de Autonomia Curricular	15
1.3. Integração curricular: da disciplinaridade à transdisciplinaridade	18
1.4. Avaliação Pedagógica	26
1.5. Abordagem Multinível	29
2. CAPÍTULO II - ESTUDO EMPÍRICO	34
2.1. Problema e Objetivos	34
2.1.1. Problema e sua justificação	34
2.1.2. Objetivos	37
2.2. Metodologia	38
2.2.1. Pesquisa	38
2.3. Local de estudo e participantes	38
2.3.1. Local de estudo	38
2.3.2. Participantes	42
2.4. Técnicas de recolha de dados	43
2.5. Técnicas de tratamento de dados	46
2.6. Confiabilidade e validade	48
3. CAPÍTULO III - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	49
4. SÍNTESE DA INVESTIGAÇÃO	61
5. PLANO DE AÇÃO	63
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	67
ANEXOS	72
Apêndices	74

LISTA DE ABREVIATURAS E SÍMBOLOS

DAC- Domínios de Autonomia Curricular

PAFC- Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular

AE- Aprendizagens Essenciais

PASEO-Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

OCDE-Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

LBSE- Lei de Bases do Sistema Educativo

CAA- Centro de Apoio à Aprendizagem

UA- Unidades de Autismo

EMAEI- Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva

INTRODUÇÃO

O presente estudo insere-se no âmbito do Mestrado em Administração das Organizações Educativas, da Escola Superior de Educação do Porto, e incide sobre o a análise da implementação do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, nas turmas do 1º ciclo do ensino básico de um agrupamento de escolas da região norte de Portugal.

A escolha da referida temática teve por base na Autonomia e Flexibilidade Curricular, tema esse que suscitou o meu interesse desde o início deste meu percurso de realização do Mestrado em Administração das Organizações Educativas. Canalizei esse meu interesse para o 1º ciclo do ensino básico, uma vez que tenho uma filha que em breve irá ingressar nesse nível de ensino e gostava de investigar o que realmente se tem feito nas escolas após a publicação do Decreto-Lei N.º 55/2018, de 6 de julho.

Após a definição do problema - Quais as alterações decorrentes do Decreto-Lei n.º 55/2018 nas diferentes escolas do 1º ciclo de determinado agrupamento?, organizou-se a investigação de forma a obter um resultado que tivesse por base princípios de rigor e honestidade, levando os dados obtidos de forma válida e viável. Sendo assim, o presente trabalho organiza-se em três grandes capítulos: “Revisão da Literatura”; “Estudo Empírico” e “Análise e discussão dos resultados”.

O objetivo geral deste estudo é identificar as mudanças introduzidas num agrupamento de escolas do distrito do Porto, a nível do 1º ciclo, com a implementação do Decreto-Lei n.º 55/2018. Tendo em conta o principal objetivo, defini como objetivos específicos, conhecer as medidas implementadas num agrupamento de escolas, ao nível do 1º ciclo, em resultado da aplicação do Decreto-Lei n.º 55/2018; compreender as limitações encontradas com a implementação dessas medidas; conhecer as medidas implementadas nesse agrupamento antes da publicação do Decreto-Lei n.º 55/2018; analisar as mudanças sentidas com maior expressão e compreender o contributo dos membros da comunidade educativa intervenientes no processo de mudança em resultado da implementação das novas medidas.

Optou-se por uma metodologia de natureza qualitativa e quantitativa atendendo aos objetivos da investigação, ao número de participantes em cada dimensão e à

informação a que se pretende aceder com cada instrumento de recolha de dados - entrevistas e questionário. Tendo por base os resultados das entrevistas e questionários, são apresentados e discutidos os dados obtidos.

1. CAPÍTULO I – REVISÃO DE LITERATURA

1.1- Autonomia e Flexibilidade Curricular

A necessidade de alterar o paradigma educacional é sentida desde o final do século XX. No entanto, “a dificuldade em visionar diferentes modos de atuação, acrescida de atribuição de responsabilidade pela não mudança a fatores externos ao indivíduo (...), e a identificação com a profissão docente alicerçada na ação individual, têm adiado sucessivamente a ação transformadora” (Teixeira, 2021, p. 34). Em 2017, a divulgação do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC) veio alterar esta conjuntura, desafiando todos os agentes educativos a “refletir sobre as exigências e implicações de um projeto que conduz as escolas e os professores não só a assumirem decisões curriculares capazes de suscitar um trabalho de formação culturalmente significativo, como também, a investirem noutros modos de organizar os espaços e tempos de trabalho - bem como a proporem um outro tipo de atividades e estratégias” (Cosme, 2018, p. 19). É, então, conferida à escola margem para gerir os currículos dos ensinos básico e secundário sustentada nas matrizes curriculares-base, sempre com o intuito de integrar conhecimentos, capacidades e atitudes que contribuam para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO). Esta margem de autonomia para uma gestão flexível do currículo (até 25%) requer a necessidade de romper com um modelo escolar baseado numa visão isolada das disciplinas e começar a operacionalizar um modelo cuja estrutura curricular se fundamente nas “necessidades e interesses das pessoas que se desenvolvem e aprendem” (Palmeirão & Alves, 2017, p. 4). Nesta linha de pensamento, torna-se urgente reinventar a escola de modo a conceber o currículo como um percurso significativo para todos os aprendentes, e como tal, deverá contemplar a diversidade de alunos que povoam as escolas, oferecendo diferentes opções para que as competências do PASEO sejam alcançadas por todos, pois também são esses ‘todos’, sem exceção, que delas necessitam. Disso dependerá, sem dúvida, o sucesso social e pessoal das suas vidas (Roldão, 2017).

A autonomia concedida às escolas integra: o domínio organizacional (gestão de recursos humanos, estruturais e materiais); a gestão flexível do currículo, tendo em

conta a especificidade dos atores educativos e as características do meio onde cada escola está inserida; a integração de atividades de enriquecimento curricular, que podem resultar de parcerias com entidades locais, nacionais e internacionais, respeitando cada individualidade. Isso requer um conhecimento profundo da realidade, capacidade para tomar decisões sustentada na teoria, criação de hábitos de trabalho cooperativo/colaborativo, e, características individuais de resiliência e de coragem para sair da zona de conforto. Em três palavras, requer ‘capacidade de agenciamento’ (Macphail & Tannehill, 2012) para introduzir a mudança e promover a transformação das práticas.

Com a implementação de medidas decorrentes do PAFC (Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho), cada escola pode identificar as opções curriculares mais eficazes tendo em conta o seu público-alvo e a especificidade das características do contexto onde se insere. A priorização de medidas pedagógico-didáticas de carácter interdisciplinar e transdisciplinar, sustentadas numa ótica de integração curricular, desde o planeamento à operacionalização e avaliação das aprendizagens e dos processos, torna-se absolutamente essencial. Para isso, é necessário que se crie uma rutura com a escola que ainda deixa prevalecer “um sistema curricular com matérias definidas, horários inflexíveis e salas fixas” (Formosinho & Machado, 2009, p. 30). Se, tal como Canário (2008), entendermos esta transformação como a construção da ‘escola do futuro’, será necessário considerar três finalidades orientadoras fundamentais:

- a) Construir uma escola onde se aprenda pelo trabalho - a mesma é atualmente contrariada porque grande parte dos docentes ainda apela à “repetição da informação para a produção de saber” (Canário, 2008, p. 87), o que coincide com os princípios da escola tradicional.
- b) Fazer da escola um sítio onde se desenvolva o gosto pelo ato intelectual de aprender, que apele à iniciativa, ao desenvolvimento da autonomia e à satisfação da curiosidade pela pesquisa, de forma a (re)construir aprendizagens com significado.
- c) Transformar a escola numa “escola democrática” (Canário, 2008, p. 88), onde se ganhe o gosto pela intervenção política, onde se exerça o direito à palavra, onde

se aprenda a ser participativo e tolerante, onde se interiorizem práticas de inclusão e onde se perspetive um mundo em rede, equitativo e humanista.

É nesta perspetiva humanista que o conceito de flexibilidade curricular ganha relevo, pois, ao permitir a contextualização do currículo, atribui às escolas e aos professores uma maior responsabilidade na gestão curricular e, conseqüentemente, na qualidade educativa que proporciona aos destinatários. De acordo com Roldão (2000) e, mais tarde, com Diogo (2010), o conceito de gestão flexível do currículo evoluiu no sentido de o poder de decisão deixar de se circunscrever à Tutela (currículo prescrito) para integrar as decisões tomadas a nível institucional, grupal e individual, até se transformar em currículo aprendizagem, o que elevou a visibilidade dos agentes de gestão intermédia e dos atores educativos em geral, que, até então, detinham pouquíssimo relevo.

Também Pacheco (2000) informa que a contextualização do currículo se consubstancia "(...) na diversidade e convergência de discursos ou de argumentos que contribuem para a clarificação de opções quanto à tomada de decisões" (p. 25). A relevância atribuída às características do contexto não ignora "as identidades curriculares, necessariamente ligadas a valores que reforçam a dimensão humana (...)" (idem, p. 25), porquanto o currículo se compromete com a sociedade que o legitima na medida em que pode ser reorganizado para favorecer as aprendizagens, atribuindo-lhes maior significado por estar relacionado com a vida de cada sujeito. Para esta mudança paradigmática muito contribuíram as teorias crítica e pós-crítica da aprendizagem, que alteraram o foco, desviando-o de uma perspetiva burocrática e mecânica (teorias tradicionais) para uma perspetiva construtivista, onde a reconstrução do conhecimento é concretizada segundo os diferentes projetos de vida, a fim de que seja atribuído significado às aprendizagens, o que não dispensa o envolvimento dos alunos e a sua coparticipação na tomada de decisões.

1.2-Domínios de Autonomia Curricular

O PAFC e, mais tarde, o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, que criou a obrigatoriedade de implementação de medidas de flexibilidade curricular em todo o território nacional, apresentam definições para os conceitos base relacionados com a contextualização curricular, nomeadamente, o conceito de Autonomia e Flexibilidade Curricular, unificado como ‘a faculdade conferida à escola para gerir o currículo dos ensinos básico e secundário e a organização das matrizes curriculares base, ao nível das áreas disciplinares e disciplinas e da sua carga horária, assente na possibilidade de enriquecimento do currículo com os conhecimentos, capacidades e atitudes que contribuam para alcançar as competências previstas no PASEO’. Do mesmo modo, apresentam os Domínios de Autonomia Curricular (DAC), como ‘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’.

Partilhamos o posicionamento de Ariana Cosme (s.d., pp. 3-4) quando afirma: “valorizamos a articulação curricular, na medida em que há uma recusa de um currículo espartilhado em disciplinas que constituem menus de informações, transmitidas aos alunos em doses sequenciadas; recusa dos planos de estudos compartimentados em disciplinas estanques entre si e entendidas como unidades curriculares; o reconhecimento que os desafios e as exigências quotidianas, profissionais e outras, conduzem a uma utilização interdisciplinar de saberes; o reconhecimento que a escola necessita de adquirir um novo tipo de legitimidade cultural e social”. E o Decreto-Lei n.º 55/2018 apresenta essa mesma linha de pensamento ao criar o conceito DAC - trabalho interdisciplinar e ou de articulação curricular – que prioriza as Aprendizagens Essenciais com vista ao desenvolvimento das áreas de competências inscritas no PASEO.

Os DAC são concebidos numa esteira de ligação entre diferentes disciplinas ou áreas disciplinares, exploram percursos pedagógico-didáticos inovadores, em que se privilegia o trabalho prático e ou experimental e o desenvolvimento das capacidades de pesquisa, seleção, relação e análise.

A gestão do tempo letivo, assim como as novas formas de trabalho em sala de aula e as adequações curriculares tendo em conta os contextos específicos, também deverão ser refletidas, reavaliadas e reinventadas sempre em prol do desenvolvimento holístico das crianças e dos jovens, sem perder oportunidades de concretização de um trabalho que vise a interdisciplinaridade ou a transdisciplinaridade (Drake & Burns, 2004).

No que concerne a novas formas de trabalho e de gestão do tempo, ao longo do ano letivo, é possível optar por diferentes estratégias para redefinir/reestruturar os modos de funcionamento, como por exemplo: o desenvolvimento de trabalho prático e/ou experimental através do desdobramento de turmas; a integração dos DAC operacionalizados nas diferentes turmas em projetos de enriquecimento curricular desenvolvidos na escola, desde que sejam identificados pontos de ligação entre estes e as aprendizagens essenciais a concretizar e consolidar; a redistribuição da carga horária das disciplinas das matrizes curriculares-base, podendo existir partilha de horário entre diferentes disciplinas; o funcionamento da escola/agrupamento em regime trimestral ou semestral.

A conceção, operacionalização e avaliação dos DAC deve pressupor uma reflexão conjunta entre todos os intervenientes, que contemple a deteção das áreas de confluência curricular, a definição dos objetivos, a seleção dos conteúdos (aprendizagens essenciais) e das competências a desenvolver (PASEO) com intencionalidade, e as decisões acerca do tempo necessário (e do momento do ano letivo mais apropriado), dos espaços mais adequados, dos recursos necessários, das fases a sequencializar, das atividades/estratégias a adotar/criar e dos docentes que intervêm em cada uma das fases. Cohen e Fradique (2018) simplificam estas dimensões colocando-as sob a forma de questões: quais as áreas de confluência a contemplar (aprendizagens essenciais)? Quais os objetivos? Que competências a desenvolver (PASEO)? Qual o ponto de partida? Quais as fases a sequencializar? Quem as realiza? Como se concretizam (metodologias e estratégias)? Qual a calendarização? Que recursos? Que avaliação?”

A atitude próativa dos professores e a sua capacidade de agenciamento constituem-se como elementos de grande importância no desenvolvimento da identidade profissional docente (no coletivo), que se repercutirá na almejada transformação das

práticas, em sintonia com a mudança paradigmática. Já no início deste século, Vieira (2005), defendia que os professores deveriam reorganizar o processo de ensino e aprendizagem, sendo-lhes atribuído o arbítrio de, através de uma prática reflexiva (Dewey, 1989; Schön, 1992; Hartman, 2015), quer sob a forma de autorreflexão, quer sob a forma de reflexão partilhada, poderem redefinir estratégias sempre que se revelem necessárias com base numa avaliação criteriosa.

A prática reflexiva faz com que nos interroguemos acerca do nosso desempenho profissional, faz-nos refletir criticamente sobre os contextos onde decorre a ação educativa, sobre as finalidades da educação, sobre os conhecimentos, capacidades e atitudes a promover, sobre os fatores inibidores das aprendizagens e sobre os procedimentos da avaliação. Esta é a razão de ser do professor: a apropriação dos papéis que assume, o sentimento de querer fazer melhor a cada dia que passa, em prol do sucesso dos seus alunos, para que persigam os seus objetivos de vida e usufruam das oportunidades a que todos têm o direito de aceder.

Segundo Dewey (1989), existem três atitudes necessárias a uma prática reflexiva eficaz: mente aberta, responsabilidade e entusiasmo: mente aberta para aceitar críticas, ouvir opiniões divergentes e acolher alternativas; responsabilidade para prever as consequências das ações; entusiasmo para renovar os comportamentos e rejeitar a rotina. Para Schön (1992) e Hartman (2015), a reflexão crítica docente passa por três momentos que, embora distintos, se inter-relacionam: a) reflexão para a ação – reflexão sobre o ensino para iniciar o processo de planificação contextualizada - o que ensinar, quando ensinar, como ensinar e porquê; b) reflexão na ação - reflexão durante a aula, monitorização das aprendizagens e do progresso em relação às metas e objetivos predefinidos; c) reflexão após a ação (tendo em vista a ação seguinte) - reflexão no final da aula que visa avaliar/analisar o processo (os pontos fortes, os pontos fracos) e planear as futuras aulas com base nessa análise.

1.3- Integração curricular: da disciplinaridade à transdisciplinaridade

Cada aluno tem, no seu *background* pessoal e social, um património histórico-cultural específico, o que coloca enormes desafios aos professores, entre os quais, a necessidade de integrar no projeto curricular de turma, esses patrimónios socioculturais, por vezes tão diversificados.

A nível institucional, torna-se também indispensável que se desenvolva uma filosofia coletiva, uma cultura de escola, que desencadeie esforços num mesmo sentido, de criação de projetos educativos desafiantes, que, por sua vez, promovam uma visão integrada do currículo e apelem à criatividade e ao sentido crítico, com rentabilização dos recursos disponíveis. É através da união de esforços e de uma liderança forte que se conseguirá dar resposta às necessidades, aos desejos e aos anseios dos alunos.

Atualmente, o professor é encarado como um profissional capaz de interpretar o currículo, dando-lhe sentido e (re)construindo-o para ir ao encontro das necessidades dos alunos face a uma sociedade do conhecimento sempre em mudança. O currículo constrói-se “por referência a três áreas de fundamentos: a sociedade, o sujeito em processo de aprendizagem e o universo de conhecimento ou cultura” (Fontoura, 2000, p. 252). Dada a complexidade do conhecimento e as inesgotáveis fontes de informação de uma sociedade em rede, há que decidir sobre o “que é essencial que a escola faça aprender a todos os alunos em todos os níveis e áreas do currículo” (Roldão, 1999, p. 17).

A realidade do século XXI remete-nos para uma sociedade do conhecimento que exige dos professores uma maior preparação para responder aos desafios colocados pela comunidade educativa, e em última instância, pelos alunos. A intensa dinâmica a que a escola se vê obrigada promove condições de aprendizagem totalmente diferentes das de outros tempos e, ainda assim, em permanente mudança.

É, então, fundamental que os docentes tomem consciência do seu papel na contextualização do currículo nacional e se munam das ferramentas adequadas, que lhes deem toda a legitimidade. Durante muito tempo, os professores acediam ao currículo nacional (prescrito ou plano) e implementavam-no, mesmo que descontextualizado. Com a massificação do ensino e a emergência da sociedade do

conhecimento, tal não é desejável. Para a criação de processos de aprendizagem adequados aos alunos, o professor sente a necessidade de analisar a realidade, escolher as metodologias que melhor se adequam a esses alunos e diversificar as práticas. É desta forma que se poderá assumir como um profissional do currículo (Peralta, 2002), na medida em que conhece as orientações da Tutela, participa nas decisões tomadas a nível institucional e, a partir delas, elabora um projeto de trabalho em conjunto com os seus pares e traça o percurso a seguir com os seus alunos. É na qualidade de gestor do currículo que, conhecendo o contexto onde exerce a profissão, reinterpreta o currículo nacional “definindo prioridades, seleccionando estratégias e conteúdos, estabelecendo modalidades de organização e concretização, avaliando resultados em função de metas previamente definidas” (Costa, Ventura & Dias, 2002, p. 67).

É também como gestor do currículo que o professor deverá identificar e interpretar problemas educativos, procurando as soluções mais adequadas no quadro das orientações curriculares nacionais, ou seja, partindo das propostas curriculares emanadas do Ministério da Educação, deve procurar respostas adequadas às necessidades e características dos alunos, da escola ou da região em que se insere. Respeitando a diferenciação existente na comunidade educativa, criando medidas de adequação curricular e promovendo estratégias de flexibilização do currículo, garantirá a todos os aprendentes a formação necessária a uma sociedade em rede, e, como tal, em permanente mutação.

Como afirma Sarmiento (1993, pp. 16-17) o “sentido de autonomia dos professores (...) é hoje, não apenas uma exigência de natureza profissional, mas uma condição da realização com sucesso à finalidade educativa da escola, dada a necessidade de adequação das práticas educativas à individualidade dos alunos e à natureza distinta dos contextos socioculturais onde radicam”. O professor deve consciencializar-se de que é o principal agente de mudança, pois esta implica inovação e adequação à situação, sobretudo ao nível da prática pedagógica. E a este nível, há dois momentos fundamentais na formação docente: a formação inicial e a formação contínua (Gaspar, 2004). A primeira permite ao sujeito aprender a ser professor (Cardoso et al., 2016) e a identificar-se com a profissão, posicionando-se concetualmente. A segunda permite a necessária atualização do conhecimento, que deverá ser tão frequente quanto a

necessidade sentida pelo professor. No contacto com os alunos, é o professor que toma as decisões ao nível das condições de aprendizagem, sendo, por isso, considerado um gestor de aprendizagens, aquele que tem o dever de planear a sua prática pedagógica e a responsabilidade na implementação, monitorização e avaliação das metodologias e estratégias seleccionadas/criadas.

Tanto a formação inicial como a formação contínua fazem parte do processo de desenvolvimento profissional docente, desde que haja integração da teoria na contextualização prática, na expectativa de melhoria da qualidade educativa, que passa, indiscutivelmente, pelas decisões tomadas ao nível do desenvolvimento curricular.

Enquanto principal agente promotor da organização e desenvolvimento curricular, o professor deve ser entendido como facilitador da aprendizagem (Muñoz, 2013), ou na conceção de Trindade e Cosme (2010)¹, como interlocutor qualificado, na medida em que não só facilita a aprendizagem aos alunos que revelem dificuldades, como desafia intelectualmente aqueles que, por apresentarem um ritmo de aprendizagem mais célere, conseguem encontrar a solução para problemas emergentes, ou mesmo, colocar questões, movidos pela sua curiosidade, para as quais procuram respostas através de uma visão integrada do currículo. Aos profissionais que partilham esta visão, espera-se que desenvolvam atitudes de cooperação e de colaboração com os seus pares de modo a disseminarem práticas de interdisciplinaridade e de transdisciplinaridade.

Tal como informa Muñoz (2013, p. 495), “educar é mudar os padrões de conduta dos estudantes” no sentido de se relacionarem com o meio envolvente de modo natural, aberto, responsável e em harmonia com os outros. E, é também nesse sentido que o professor deve atuar em relação aos seus pares, para que criem hábitos de prática reflexiva partilhada e para que os inculquem nos estudantes. É através do currículo, e do modo como o concebe, operacionaliza e gere, que poderá fazer a diferença na vida das crianças e jovens com quem interage, uma vez que as aprendizagens das diferentes disciplinas ou áreas disciplinares são concretizadas com base na interpretação e compreensão das realidades na sua extensão e complexidade, integrando, ainda, a

dimensão da cidadania e desenvolvimento, com vista ao desenvolvimento de competências previstas no PASEO. Para tal, e mais concretamente no que se refere à transdisciplinaridade, o aluno é considerado um co-planeador, uma vez que participa na tomada de decisões acerca do desenvolvimento do currículo, e o professor é considerado generalista/especialista, uma vez que parte de uma visão global do conhecimento (a realidade tal como se apresenta), para, a partir de metodologias de trabalho de projeto, acabar por se centrar na (s) área(s) em que é especialista para dar resposta aos problemas emergentes ou colocados pela curiosidade intelectual.

Na era da globalização, numa sociedade do conhecimento em rede, onde as mudanças ocorrem a um ritmo vertiginoso colocando novas exigências à profissão da docência, Perrenoud (2000, p. 8) salienta a importância da ligação daquilo que se aprende com o contexto de vida real, afirmando que “cada competência pressupõe um desenvolvimento global do pensamento crítico e da prática reflexiva, que só podem ser exercidos sobre o conjunto dos saberes e das situações de formação ou de vida”. Para dar resposta a estas novas exigências à profissão docente, Gaspar e seus colegas (2015, p. 149) consideram que “a dimensão ética do exercício da ação docente orientada para os valores, o desenvolvimento pessoal e social e a cidadania entraram no perfil do professor com repercussões na construção da sua identidade”. Com efeito, a reconstrução da identidade docente vai-se alicerçando nas experiências prévias, na reflexão crítica acerca da prática vivenciada e da integração do conhecimento (reconstruído durante as formações inicial e contínua) em novas práticas, que resultam no desenvolvimento do conhecimento prático (individual e coletivo).

Atualmente, ser professor exige grandes mudanças na sala de aula, a começar por estes espaços físicos, que podem ser diversificados, deixando de lado as quatro paredes que encerram filas de mesas e cadeiras, todas voltadas para o quadro. Podem-se criar salas de aula multidisciplinares, com espaços diversos apropriados a cada grupo de alunos dentro de uma mesma turma, num determinado momento do desenvolvimento dos seus projetos: espaço de pesquisa privilegiando os recursos digitais disponíveis; espaço de debate de ideias a fim de desenvolver a capacidade de argumentação; espaço de apresentação do trabalho desenvolvido até ao momento como forma de avaliação formativa, para, a partir daí, evoluírem nos trabalhos de modo a alcançarem os objetivos

predefinidos; espaço de produção e de ilustração de textos, etc. Podem-se concretizar aulas no exterior (meio envolvente) sempre que os espaços sejam adequados às aprendizagens que se preveem realizar: monumentos enquadrados nas aprendizagens a concretizar em história e geografia de Portugal; jardins com esculturas de autores cujas obras estejam a ser analisadas em português ou em língua estrangeira, ou com espécies (fauna e/ou flora) que estejam a ser estudadas em ciências naturais/biologia e geologia; percursos pedestres para melhorar a aptidão física em contacto com a natureza ou a realização de modalidades desportivas como a corrida de orientação em espaços onde os alunos estejam pouco familiarizados, etc.

O professor deverá estar ciente da importância da integração curricular, e para tal, deverá articular com os docentes de um mesmo conselho de turma ou com os docentes que interagem com as crianças de um mesmo grupo/turma, no caso da educação pré-escolar e do 1º ciclo (e.g., educador/professor titular de turma, professor bibliotecário, auxiliar da ação educativa, professor de educação especial), o (s) momento(s) em que vão, por exemplo, usufruir dos espaços de aula no exterior. Devem concertar metodologias, estratégias e processos de avaliação, sem esquecer de envolver os alunos, para que sejam co-participantes e co-responsáveis pelo seu processo de aprendizagem e pelos processos de aprendizagem dos seus pares, a fim de, a médio e a longo prazo, conseguirem alcançar os seus objetivos de vida.

Desde a década de 1990, as questões relacionadas com a integração curricular têm ganho um interesse crescente, tornando-se numa temática amplamente investigada. Um dos fatores que se encontra no centro deste interesse deve-se ao fato deste conceito apelar a uma rutura com a lógica da organização pedagógica e curricular centrada na memorização e na acumulação passiva de informação, muitas vezes instalada em sistemas educativos que privilegiam a organização dos saberes, dos espaços e dos tempos curriculares, e do trabalho dos professores, de forma compartimentada em disciplinas.

Segundo Pacheco (1995) o cérebro processa a informação através de padrões e de relações com uma ênfase na coerência e não na fragmentação. Assim, este afirma que quanto mais unificado for o conhecimento, mais ele é compatível a nível cerebral, sendo deste modo, uma aprendizagem muito mais acessível.

A integração curricular preocupa-se com o aumento de oportunidades de integração «pessoal e social através da organização de um currículo à volta de questões significativas» reconhecidas de forma colaborativa entre alunos e professores (Beane, 2002, p. 30). As disciplinas que constituem o currículo são consideradas, por Beane (2002), aliadas úteis para que haja uma autêntica integração curricular. Para Alonso e seus colegas (1994), a organização das aprendizagens baseada na articulação dos saberes é uma mais-valia, pois o estabelecimento de relações entre as diferentes áreas curriculares proporciona “aos alunos a descoberta e a tomada de consciência de que não existem espaços isolados e de que tudo se interrelaciona” (p. 60).

Os mesmos autores acrescentam que a articulação permite trabalhar “numa perspetiva globalizadora e integradora do saber e da experiência” (Alonso et al. 1994, p. 28).

Os autores Drake e Burns (2004) admitem uma lógica de integração curricular submetida à matriz disciplinar, em que as conexões podem fazer-se a partir das metas visadas nas próprias disciplinas do currículo. Para estes autores, a integração curricular poderá ser definida como uma abordagem que visa o estabelecimento de “conexões” entre diferentes tipos de conhecimento que se pretende que os alunos aprendam e que os professores ensinem.

O docente, ao respeitar o princípio da articulação, está a criar um ambiente de aprendizagem estruturado e coeso integrando os vários saberes, com o propósito de fomentar aprendizagens significativas para os alunos, pois “o critério da articulação acentua a ideia de que o currículo, enquanto projecto global, deve apresentar uma estrutura continuada e integradora (...) permitindo aos alunos adquirir uma formação consistente e significativa” (Alonso et al., 1994, p. 19).

As atividades curriculares devem ser relevantes para os alunos, na forma como os conteúdos são apresentados, na forma como vão ao encontro dos seus conhecimentos prévios e interesses e, ainda, na maneira como contribuem para promover a compreensão e a resolução dos problemas sociais. Para tal, é necessário desenvolver nos professores e nos alunos competências básicas de reflexividade, pesquisa, comunicação e capacidade de trabalhar em equipa.

Candeias (2007) refere que, em integração curricular, os conhecimentos e problemas devem ser tratados de forma integral, para que “a contribuição das áreas disciplinares surja na perspectiva da fusão, da assimilação para a construção de soluções globais” (p. 579). Cabe então ao professor, como profissional, adequar, diversificar, articular e flexibilizar o currículo de acordo com o contexto educativo, de modo que a aprendizagem pretendida ocorra e seja significativa, isto é, faça sentido para quem a incorpora.

A importância da integração curricular para o sucesso das aprendizagens dos alunos é amplamente reconhecida por muitos autores, que salientam o fato de a natureza global e complexa da realidade e do conhecimento, justificarem a necessidade de abordagens articuladas e multidimensionais do saber.

A organização do currículo e do conhecimento de forma unificadora permite que os alunos adquiram os saberes de forma mais acessível e significativa, ajudando-os a expandirem o conhecimento de si próprios e do mundo que os rodeia (Alonso, 2002a).

Pombo (1994) também se debruçou sobre o conceito de integração curricular, defendendo que para que esta ocorra é necessário fazer convergir duas ou mais disciplinas, podendo este trabalho ser efetivado através da colaboração de docentes, ou até mesmo, levado a cabo por um único professor fazendo convergir num tema saberes de outras áreas. Esta autora define três categorias de análise e modos de realização pedagógica da integração curricular: a pluridisciplinaridade, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade.

A pluridisciplinaridade corresponde a situações mínimas de integração no seio das disciplinas - espera-se apenas que os docentes organizem/coordenem o trabalho que vão realizar nas suas disciplinas. Isto é, assenta na ideia de que as disciplinas devem trabalhar em conjunto, havendo um paralelismo, não sendo necessária a junção dos seus conteúdos e métodos. A coordenação das disciplinas ocorre apenas ao nível de uma regulação e sequencialidade do trabalho desenvolvido.

A interdisciplinaridade caracteriza-se por uma combinação de saberes, reunidos para estudar determinado assunto, ou seja, só a convergência de perspectivas pode permitir a resolução de um problema. Este conceito implica que haja um contributo de duas ou mais disciplinas onde há um confronto de ideias e métodos. A interação entre as

disciplinas tem como finalidade obter uma visão unitária do saber. A autora define esta forma de integração curricular como uma “prática de ensino que promove o cruzamento dos saberes disciplinares», estabelecendo uma articulação entre saberes afastados, possibilitando uma economia de esforços e até mesmo uma melhor «gestão de recursos (...)” (Pombo, 1994, p. 16).

Por sua vez, Pacheco (2001) entende que a “interdisciplinaridade não rompe com as disciplinas, apenas procura abordar os conteúdos curriculares a partir da integração ou da visão global das diferentes disciplinas” (p. 84), sendo deste modo, uma estratégia que auxilia o professor na transmissão dos conhecimentos e os alunos na aprendizagem dos conceitos.

A transdisciplinaridade distingue-se por apresentar um elevado grau de integração das disciplinas, levando assim a uma fusão dos saberes disciplinares. Pretende-se que haja um desenvolvimento comum a um conjunto de disciplinas. A principal característica da abordagem transdisciplinar é a aproximação das diversas disciplinas e áreas do conhecimento, com metodologias construídas através da articulação de todos os especialistas, em função de seus conhecimentos e saberes (Morin, 2003).

A integração curricular pode apresentar diferentes naturezas, consoante as condições da escola, no que concerne ao trabalho em equipa, ao grau de adesão a esta prática e ao envolvimento da comunidade, pois esta pode ser realizada desde a simples organização de conteúdos ou atividades no seio de uma disciplina como até mesmo na criação de momentos específicos, aliados a acontecimentos e festividades do meio local.

As diferentes abordagens criam um conjunto de possibilidades que permitem gerir o currículo, afastando assim a conceção de parcialidade das disciplinas (fragmentação), e privilegiando a seleção e organização dos saberes, experiências e dos conteúdos adequados às necessidades dos alunos, baseada nos seus interesses, conceções prévias e experiências construindo uma aprendizagem significativa. “Compreender a escola como um espaço multicultural é um passo importante no sentido de construir um currículo que faça algum “sentido” para os alunos, professores e comunidade escolar, pois, (...) as diversas culturas seriam o resultado das diferentes formas pelas quais os variados grupos humanos, submetidos a diferentes condições ambientais e históricas, realizam o potencial criativo que seria uma característica comum de todo ser humano.

(...) é em nome dessa humanidade comum que esse tipo de multiculturalismo apela para o respeito, a tolerância e a convivência pacífica entre as diferentes culturas. (...)” (Silva, 2011, p. 86).

Assim sendo, a prática da integração curricular implica que a própria escola inove, caminhando rumo a uma nova lógica de ensino interligando de forma inovadora, passando assim da disciplinaridade à multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e/ou transdisciplinaridade.

1.4- Avaliação Pedagógica

A avaliação pedagógica é contínua e sistemática e tem uma função formativa, pois deve permitir informar sobre o progresso das aprendizagens (tendo em conta o diagnóstico realizado), todos os interessados no processo, com vista à adaptação do mesmo e à redefinição das estratégias.

Para Fernandes (2006), a avaliação formativa apresenta duas visões distintas: a primeira, e mais antiga, limitada, centrada em objetivos comportamentais e nos resultados escolares, pouco interativa e realizada em determinado período do processo; a segunda, mais recente, é mais interativa, centrada nos conhecimentos e nos processos de *feedback*, de regulação, de autoavaliação e de autorregulação das aprendizagens, mas também mais complexa.

Até aos anos setenta, a avaliação tinha um objetivo essencialmente sumativo, ou seja, medir a quantidade de conhecimento adquirido por um aluno e explicitar esse valor numa escala numérica. Ao longo dos anos, esta propensão foi-se atenuando, e foi ganhando relevo um novo conceito de avaliação que prioriza as relações sociais de interação entre professor e alunos.

Este novo conceito assenta na interpretação e na atribuição de um sentido por parte do aluno relativamente ao que é pedido pelo professor e, pressupõe uma avaliação (por parte do professor e do aluno) do alcance dos objetivos previamente definidos ao longo de todo o processo de aprendizagem, bem como da clarificação dos critérios de êxito para os alcançar em pleno.

A necessidade cada vez mais urgente de desenvolver instrumentos de avaliação adequados à diversidade dos alunos e de promover uma avaliação para as aprendizagens, leva a um emergir de necessidades de mudanças na avaliação pedagógica nas salas de aula, possibilitando assim uma valorização do processo encaminhando o aluno para um papel ativo na construção do seu percurso educativo e a valorização do aprender a aprender como caminho para a autonomia. Como defende Veiga (2013, p. 513) “é importante envolver os alunos na sua aprendizagem, promovendo dinâmicas que os ajudem a aprender a aprender”.

Muito embora tenha havido progressos relativamente à forma como se percebe a avaliação, considera-se que, atualmente, há um longo caminho a percorrer nesta matéria, pois a “cultura da nota” ainda está muito enraizada em Portugal. A preocupação com a classificação dos alunos continua excessiva, e, ainda vão ser necessários alguns anos para mudar mentalidades, de modo a alterar o foco da avaliação de uma “nota” na pauta, que classifica o sucesso/insucesso dos alunos, para a melhoria das aprendizagens, onde os alunos desenvolvem as suas competências com base na avaliação que é realizada sistematicamente. É uma prática que vai exigir dos próprios professores um longo caminho a percorrer. Esta mesma preocupação alcança toda a comunidade educativa, não negligenciando “a pressão dos pais que não entendem a mudança para as notas qualitativas” (Santiago, 2015, p. 1).

Neste âmbito, têm sido realizados alguns estudos pela OCDE (2012, 2014, 2017), sobre políticas nacionais de avaliação, realçando a necessidade de se encontrar um equilíbrio entre avaliação formativa e sumativa.

Na verdade, a obsessão pelos resultados, a competitividade entre os alunos, a pressão da sociedade sobre as escolas com base na exigência da eficácia dos mesmos, tende a valorizar excessivamente a avaliação sumativa.

A avaliação formativa “permite diagnosticar as necessidades de aprendizagem dos alunos e oferecer um *feedback* em tempo real” (Santiago, 2015, p. 2). Esta forma de avaliar vai apontar caminhos de superação das dificuldades. Já a avaliação sumativa apoia-se fundamentalmente nos resultados obtidos em teste e a relação professor-aluno assenta principalmente numa relação de poder.

Quando falamos de uma ou de outra, constatamos que as finalidades são bem diferentes, pois quando usada como instrumento de medida, pretende colocar o aluno numa determinada escala hierárquica de excelência, o que permite compará-lo com outros e determinar no processo de decisão pela retenção ou transição. É de realçar a luta em “melhorar o processo de formação e de aprendizagem”, uma vez que, não só possibilita a perceção do que o aluno sabe, mas também procura compreender a natureza dos seus erros.

Cardinet (1993), citado por Lopes e Silva (2012, p. 2), alerta para o facto de “a avaliação ser frequentemente utilizada para estabelecer categorias entre os alunos contribuindo mais para cristalizar diferenças do que para fundamentar decisões de adaptação do ensino às possibilidades dos alunos”.

A perspetiva da avaliação formativa aparece com o descontentamento da avaliação realizada através de testes. A avaliação suportada pelos testes é uma avaliação descontextualizada, usada para medir aquisições e capacidades providenciando, apenas, uma imagem fragmentada do aluno (Fernandes, 2010). Ao falarmos de avaliação formativa, falamos de uma avaliação qualitativa, que se preocupa com a descrição de aprendizagens realizadas ou dificuldades encontradas, em vez de quantificação de resultados obtidos. Ao verificar as dificuldades do aluno, o professor vai apoiá-lo planificando novos desafios, adequando assim o ensino às necessidades de cada um, individualmente (Fernandes, 2010).

É então urgente e necessário atenuar as representações negativas em torno do processo avaliativo, multiplicar os percursos de aprendizagem em função das diferenças existentes nos alunos e valorizar essas diferenças para alargar horizontes nas capacidades individuais, e, criar igualdade de oportunidades para todos.

Em suma, é necessário potenciar as aprendizagens dos alunos priorizando a avaliação formativa. Esta prática avaliativa contribui para que todos e cada um tenham direito a uma educação de qualidade, o que vai ao encontro da definição de sistema educativo presente no artigo 1.º da LBSE: “conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (Pires, 1987, p. 109).

1.5- Abordagem multinível

Em Portugal, até 2018, a Educação Especial era tutelada aos professores da Educação Especial a responsabilidade pela integração dos alunos com necessidades acrescidas, auxiliando-os no seu percurso formativo. Porém, no decorrer dos últimos anos, constatou-se que a Educação Especial suportava, não só os casos de maior complexidade em termos de dificuldades de aprendizagem e/ou de perturbações diversas, como outros mais ligeiros aos quais os professores do ensino regular não conseguiam dar uma resposta imediata, até pelas próprias condições de trabalho e características da formação. No sentido de se promover uma verdadeira inclusão de todos os alunos, e não apenas uma tentativa de integração daqueles que revelem dificuldades acrescidas, em 6 de julho de 2018, surgem os Decreto-Lei nº 54 e 55, que preconizam o desenvolvimento de uma escola de sucesso para todos. A par do Desenho Universal de Aprendizagem surge, no Decreto-Lei nº 54, a Abordagem Multinível - a cada aluno, com dificuldades específicas, são mobilizadas medidas de acordo com o perfil apresentado. Assim, para os alunos com dificuldades mais ligeiras são aplicadas medidas universais. Quando estas não preenchem as suas reais dificuldades/necessidades, na busca do sucesso, aplicam-se medidas seletivas e, caso ainda sejam necessárias, implementam-se medidas adicionais. Estas, aplicam-se apenas nas situações mais graves de cariz persistente, no que diz respeito à comunicação, interação, cognição ou aprendizagem, requerendo recursos especializados de apoio à aprendizagem e à inclusão.

O referido Decreto-Lei tem como eixo orientador a necessidade de cada escola reconhecer a mais-valia da diversidade dos seus alunos para o sucesso educativo de todos, encontrar formas de lidar com essa diferença adequando os processos de aprendizagem às características e condições individuais, mobilizando os meios de que dispõe para que todos se desenvolvam e participem na vida da comunidade educativa. Isto implica uma aposta decisiva na autonomia das escolas e dos seus profissionais, designadamente através do reforço da intervenção dos docentes de educação especial, enquanto parte ativa das equipas educativas na definição de estratégias e no acompanhamento da flexibilidade curricular. A este propósito, o Decreto-Lei nº 55/2018

vai ao encontro da ideia de uma escola inclusiva, promotora de melhores aprendizagens para todos os alunos, que visem o desenvolvimento das competências previstas no PASEO e que os motivem ao exercício de uma cidadania ativa e informada ao longo da vida. Isso implica que seja dada às escolas uma maior autonomia para um desenvolvimento curricular adequado aos contextos específicos e às necessidades dos seus alunos. Já em 2000, Carvalho, no seu livro “A Escola Inclusiva - da Utopia à realidade”, afirmava que a construção de uma cultura de resistência às desigualdades e à exclusão escolar e social passa sobretudo pelos caminhos traçados pelos principais agentes educativos - os professores. Educar na inclusão é preparar para a cidadania que rima com autonomia e com democracia. A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) proclama que as escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combate a atitudes discriminatórias, criando comunidades acolhedoras, indispensáveis a uma sociedade inclusiva - um mundo onde caibam muitos mundos.

O Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, preconiza a necessidade de cada escola reconhecer a diversidade dos seus alunos, encontrar formas de lidar com as suas diferenças, adaptar os processos de ensino às características individuais e mobilizar os meios de que dispõe para que todos aprendam e participem na vida da comunidade educativa. Deste modo, pretende-se que o PASEO “seja atingido por todos, ainda que através de percursos diferenciados, os quais permitem a cada um progredir no currículo com vista ao seu sucesso educativo” (Decreto-Lei n.º 54/2018).

Após uma investigação sobre a escola inclusiva, Rodrigues (2006) propõe uma mudança da escola tradicional com o objetivo de a transformar numa escola inclusiva, sendo que esta mudança assenta em três aspetos: a) desenvolver uma escola que rejeite a exclusão, isto é, uma escola que não desista de ninguém até ao final da escolaridade obrigatória e que ofereça uma educação de qualidade, adequada ao potencial de cada um, que seja uma escola organizada onde todos os alunos possam ter acesso ao sucesso; b) promover o desenvolvimento conjunto de alunos com diferentes ritmos de aprendizagem, interesses e capital sociocultural distintos e objetivos de vida diversificados, de modo a promover uma educação mais interdependente e mais dinâmica, com rentabilização do conhecimento intercultural, onde frua a negociação e

o conhecimento comunitário; c) eliminar as barreiras colocadas à aprendizagem, não as confundindo com o esforço que é inerente a qualquer processo de aprendizagem. Em suma, segundo o referido autor, os pilares da escola inclusiva enumeram-se por: rejeição da exclusão, educação conjunta de todos os alunos e supressão de barreiras à aprendizagem.

Existe, assim, a necessidade de reajustar o currículo de forma a chegar a todos, tendo o professor um papel preponderante em todo o processo, no qual deve jogar com a possibilidade de flexibilizar o currículo (até 25% com o Decreto-Lei n.º 55/2018; numa percentagem superior a 25% com a Portaria n.º 181/2019), onde planificará atividades para dar resposta à diversidade.

É responsabilidade da escola conhecer o percurso educativo individual de cada aluno, pondo, assim, em cima da mesa, os conhecimentos, capacidades e vivências de cada criança ou jovem, com o intuito de entender o que cada um pode dar de si mesmo, a fim de melhorar o processo de ensino e aprendizagem dentro e fora da sala de aula.

Na educação Pré-Escolar, a autonomia e flexibilidade curricular é sentida em pleno no dia-a-dia de contacto com as crianças, onde, desde há muito, a planificação é concebida e permanentemente ajustada aos interesses surgidos in loco, ou até mesmo, em resultado de divergências de opinião, que surgem da interação com o outro e com o contexto de aprendizagem (equipa educativa, dimensão e características do grupo, condições espaço-temporais, recursos disponibilizados).

Quando o professor implementa metodologias inovadoras com o objetivo de ir ao encontro das características do(s) seu(s) grupo(s)/turma(s), deve procurar conhecer as idiossincrasias de cada criança/aluno para conhecer o ponto de partida, indispensável a uma planificação adequada aqueles destinatários. A equipa educativa desempenha aqui um papel fundamental na medida em que, ao utilizar a margem de autonomia concedida para a flexibilização do currículo, fá-lo, de forma concertada, em função da evolução das aprendizagens de cada aluno tendo em conta esse ponto e partida (avaliação diagnóstica).

As escolas deverão estar preparadas para a inserção de todos os alunos, deverão ser escolas abertas e flexíveis para que o processo de ensino e aprendizagem seja realizado da melhor forma possível e, o mais importante, com o maior alcance possível.

Focando a escola como local que alberga todos e está orientada para todos, não podemos descurar as unidades de ensino estruturadas, escolas de referência que dão resposta a alunos com necessidades específicas, como a surdez, a cegueira, a perturbação do espectro de autismo ou a multideficiência. No caso do agrupamento em estudo, existem 2 salas em duas escolas diferentes de Unidade de Ensino Estruturado, as duas direccionadas ao Espetro do Autismo. Para além das estratégias apontadas anteriormente, implementadas pelos professores dos diferentes grupos de recrutamento, detêm um corpo de docentes especializado, munido de recursos também eles especializados, que se revela essencial às equipas educativas que interagem com esses alunos. O apoio a estes alunos com necessidades adicionais de suporte deve ser visto como um complemento ao trabalho feito em sala de aula, em grande grupo.

Importa referir que, mesmo a frequentar a escola, todos os alunos, têm a vantagem de verem o seu futuro a ser trabalhado antes da saída da escolaridade obrigatória, remetendo assim para o Plano Individual de Transição, onde é realizado 3 anos antes da saída dos alunos da escolaridade obrigatória, existindo assim, uma preocupação na preparação para uma vida não escolar ou uma continuidade de estudos, ingresso no mundo laboral ou mesmo um conhecimento para o apoio das famílias que os receberão.

Com a chegada do novo decreto (desde 2018) muito há para ser feito e integrado em cada escola e em cada profissional que está à frente desta missão.

A mudança da escola e das estratégias de sala de aula que fomentem uma escola inclusiva implica uma formação dos agentes educativos, realizada com base na própria escola e orientada de forma a dar respostas concretas aos problemas que se levantam a cada professor e a cada gestor (Costa, 1999).

Para Costa (1999), é imprescindível que sejam criadas condições para que a formação dos agentes educativos se torne possível, sendo que estas se enumeram por: a) um papel empenhado dos elementos da direção no desenvolvimento de uma escola inclusiva, b) um tempo dedicado ao encontro entre professores, c) a oportunidade de os professores aprenderem uns com os outros, concebendo-se na instituição de ensino uma cultura de aprendizagem, para alunos e para professores e d) a possibilidade de intervenção na escola de algum elemento dinamizador, quando necessário. Ainscow (1996), alega que é primordial o envolvimento de todos os professores.

Em jeito de síntese, trata-se de um novo paradigma que deixa para trás a perspetiva tradicional, na qual os alunos com necessidades adicionais de suporte (anteriormente identificados de alunos com necessidades educativas especiais) estavam dependentes de técnicos especializados para os auxiliarem nas aprendizagens em sala de aula, o que os deixava completamente dependentes desses profissionais e com reduzidas possibilidades de interação com os seus pares. Além disso, e porque a articulação entre esses profissionais e os professores da turma era escassa, essa situação evidenciava a diferença e promovia o isolamento. Esta perspetiva, completamente ultrapassada, estava associada ao conceito de integração. O sujeito aprendiz estava integrado na escola na medida em que lhe eram criadas condições específicas para a poder frequentar, mas não estava verdadeiramente incluído. O conceito de inclusão, transportado para ambientes educativos, remete-nos para o conceito de educação inclusiva, que se caracteriza pela capacidade de criar condições para que todos tenham uma resposta educativa global, e que, simultaneamente, usufruam da capacidade de diferenciação de estratégias por parte dos docentes para que se sintam incluídos desde o início da escolaridade obrigatória (Rodrigues, 2006).

A inclusão de todos os alunos deve ser um processo dinâmico, que incida na resposta às necessidades de cada um, promovendo uma educação baseada nos três níveis de desenvolvimento: académico, socioemocional e pessoal (Correia, 2005). Portanto, a inclusão obriga a uma reestruturação da escola e do currículo de forma a permitir a todos aprendizagens em conjunto, reforçando o espírito cooperativo e colaborativo. A escola terá de se afastar de modelos de ensino e aprendizagem centrados no currículo, passando a dar primazia a modelos centrados no aluno, em que a construção do ensino se baseie nas suas necessidades singulares (Correia, 2005).

2. CAPÍTULO II - ESTUDO EMPÍRICO

2.1. PROBLEMA E OBJETIVOS

2.1.1. Problema e sua justificação

O tema da Autonomia e Flexibilidade Curricular suscitou o meu interesse desde o início deste meu percurso de realização do Mestrado em Administração das Organizações Educativas. Canalizei esse meu interesse para o 1º ciclo do ensino básico, uma vez que tenho uma filha que em breve irá ingressar nesse nível de ensino e gostava de investigar o que realmente se tem feito nas escolas após a publicação do Decreto-Lei Nº 55/2018.

A Educação está em constante mutação, no sentido de melhorar as aprendizagens e levar ao sucesso escolar. Como tal, irei focar-me nas medidas preconizadas no Decreto –Lei nº 55/2018.

A mudança de paradigma teve início com a divulgação, em 2017, do PAFC, considerado um projeto piloto a que os agrupamentos de escolas e as escolas não agrupadas do território nacional tiveram oportunidade de aderir, a título voluntário, nos anos de início de ciclo (1.º, 5.º, 7.º e 10.º). Aderiram ao referido projeto apenas 235 escolas, cujas experiências conduziram a exemplos de boas práticas, que, posteriormente, após a publicação do Decreto-Lei n.º 55/2018, foram divulgadas em reuniões promovidas pela DGEstE. Com a publicação do referido Decreto-Lei, a implementação de medidas alinhadas com a Autonomia e Flexibilidade Curricular passa a ter carácter de obrigatoriedade em todas as escolas, em anos de início de ciclo. Aquelas escolas que tinham iniciado o processo com o projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, dariam continuidade nos anos subsequentes (para além de continuarem a implementação nos anos de início de ciclo).

No ano letivo de 2018/2019, todas as escolas do território nacional implementaram medidas de flexibilidade curricular com uma margem de autonomia que poderia ir até 25% do currículo. A gestão flexível do currículo com base no PAFC (em 2017/2018) e no Decreto-Lei n.º 55/2018 (a partir de 2018/2019), foi concretizada de formas muito diversas e, também, com a utilização de diferentes percentagens do currículo. Em muitos casos, apenas se

criaram projetos de integração curricular com a dimensão Cidadania e Desenvolvimento, investindo na sua ligação com atividades de enriquecimento curricular, que, muitas vezes, envolviam a própria comunidade (autarquia, centro de saúde, associações locais, etc.). Por essa razão, penso que seja bastante pertinente tentar entender o que se está a fazer com este novo Decreto-Lei, com esta nova margem de manobra para se trabalhar nas escolas com o principal intuito de melhorar o sucesso escolar tendo em conta as múltiplas características dos alunos. Num contexto de incerteza quanto ao futuro das novas gerações, e estando conscientes da necessidade de educar todos os cidadãos para um mundo exigente, complexo e volátil, o referido diploma é acolhido por Ariana Cosme (2018) como indispensável à mudança, uma vez que “instiga a refletir, em conjunto e de forma séria, sobre os desafios, as exigências e as implicações de um projeto que conduz as escolas e os professores não só assumirem decisões curriculares capazes de suscitar um trabalho de formação culturalmente significativo como, conseqüentemente, a investirem noutros modos de organizar os espaços e os tempos de trabalho, bem como a proporem um outro tipo de atividades e estratégias que estimulem a inteligência, a autonomia solidária e a participação dos seus alunos na gestão do quotidiano da sala de aula” (Cosme, 2018, p.34).

Em plena sociedade do conhecimento, compete à escola acompanhar as mudanças que a globalização provocou, no sentido de proporcionar aos alunos o desenvolvimento de competências com o compromisso de se tornarem cidadãos autónomos, cultos e capazes de exercer uma cidadania responsável. Num quadro de referência construtivista, competências nos domínios do saber (conhecimentos), do saber-fazer (capacidades) e do saber-estar (atitudes), aliadas a qualidades como a curiosidade, a criatividade, o espírito crítico, a adaptabilidade e a resiliência, devem ser estimuladas para que se formem bons alunos, bons profissionais e bons seres humanos.

Não obstante, ainda se assiste a situações de imposição de uma uniformização curricular e de uma gestão rigorosa do tempo por parte de muitas escolas. Partindo dessa constatação, é nossa pretensão identificar as mudanças introduzidas ao nível do 1º ciclo do ensino básico, num agrupamento de escolas da área metropolitana do Porto, após a publicação do Decreto-Lei n.º 55/2018, conduzindo, assim, um estudo de caso.

Através de um estudo empírico iremos identificar as mudanças introduzidas num agrupamento de escolas com a implementação do Decreto-Lei nº 55/2018, nomeadamente no que se refere às práticas pedagógicas adotadas (metodologias e estratégias inovadoras) para dar uma resposta eficaz a todos os alunos do 1º ciclo e ao papel do diretor no desencadeamento da mudança.

No 1º semestre do ano letivo 2019/2020 foi possível realizar um estudo prévio numa das escolas do 1º ciclo do Agrupamento (Agrupamento este que constitui o atual estudo de caso), detentora de 5 turmas (uma de cada ano de escolaridade, à exceção do 2º ano, onde existiam duas turmas), com o intuito de analisar o modo como os docentes estavam a gerir a flexibilidade curricular e a margem de autonomia que estavam a utilizar. Nesse estudo prévio estiveram envolvidas 6 professoras – as professoras das 5 turmas e a Coordenadora de Estabelecimento - e foi definido como objetivo geral, compreender a adaptação dos professores do século XXI a novas formas de conceber e implementar o currículo, e como objetivos específicos: a) conhecer a evolução da escola tendo em conta a gestão flexível do currículo; b) entender as grandes mudanças ao nível da autonomia e flexibilidade curricular. Em termos metodológicos, optou-se por um sistema misto. Foi aplicado um questionário às 6 professoras, constituído por 16 questões (5 de escolha múltipla e 11 de resposta aberta). As questões de escolha múltipla foram tratadas segundo uma metodologia quantitativa e as questões de resposta aberta foram tratadas segundo uma metodologia qualitativa, recorrendo à análise de conteúdo.

Como principais conclusões desse estudo prévio sintetiza-se o seguinte: a) no geral, as professoras ainda se prendem demasiado a uma perspetiva tradicional de implementação do currículo; b) reconhecem a necessidade de realizarem formação específica para colocarem em prática as ações necessárias ao desenvolvimento de práticas de integração curricular e ao envolvimento dos alunos na tomada de decisões.

Referem de forma unânime a importância da participação dos alunos na planificação através da coparticipação na seleção de temas e na escolha de estratégias adequadas para conseguirem uma visão mais abrangente e articulada do currículo; c) as maiores vantagens apontadas são a inclusão dos alunos com maiores dificuldades de aprendizagem, a melhor gestão do currículo para contribuir para o sucesso educativo, o trabalho colaborativo, a capacidade de decisão, o maior envolvimento dos alunos e a

cooperação profissional tendo em conta um mesmo objetivo; d) as maiores dificuldades centram-se no alargamento da percentagem utilizada na gestão flexível do currículo, na articulação vertical e horizontal, na gestão dos tempos letivos de modo a cumprir a carga horária global, no reduzido tempo para partilhar ideias e nas turmas demasiado numerosas. As sugestões de melhoria apontadas foram igualmente por unanimidade: turmas mais pequenas, horários adequados a cada faixa etária e mais formação específica para os docentes.

As conclusões deste estudo prévio reforçam a ideia de mudança da e na escola, que se impõe hoje, mais do que nunca, mudança essa que desafia tudo e todos a repensar a escola tornando-a mais criativa, mais competente e mais colaborativa. Isso exige uma nova forma de produzir escola, para que se promovam aprendizagens de qualidade para todos. O referido estudo prévio esteve na base da criação da presente investigação e demonstrou que muito há a fazer para que a autonomia e flexibilidade curricular seja rentabilizada de uma forma mais assertiva e proveitosa.

2.1.2. Objetivos

Objetivo Geral

Identificar as mudanças introduzidas num agrupamento de escolas, a nível do 1º ciclo, com a implementação do Decreto-Lei n.º 55/2018.

Objetivos específicos

- Conhecer as medidas implementadas num agrupamento de escolas, ao nível do 1º ciclo, em resultado da aplicação do Decreto-Lei n.º 55/2018.
- Compreender as limitações encontradas com a implementação dessas medidas.
- Conhecer as medidas implementadas nesse agrupamento antes da publicação do Decreto-Lei n.º 55/2018.
- Analisar as mudanças sentidas com maior expressão.
- Compreender o contributo dos membros da comunidade educativa intervenientes no processo de mudança em resultado da implementação das novas medidas.

2.2. METODOLOGIA

2.2.1. Pesquisa

Neste ponto pretende-se apresentar os procedimentos metodológicos utilizados ao longo desta pesquisa, bem como a fundamentação para essas mesmas escolhas. Optou-se por uma metodologia de natureza qualitativa e quantitativa atendendo aos objetivos da investigação, ao número de participantes em cada dimensão e à informação a que se pretende aceder com cada instrumento de recolha de dados - entrevistas e questionário, respetivamente.

Dada a vastidão deste projeto cingiu-se esta investigação ao 1º Ciclo.

No que se refere à metodologia qualitativa, foram realizadas entrevistas individuais, semiestruturadas, ao Diretor do Agrupamento, às 3 Coordenadoras de Estabelecimento das EB1 e ao Coordenador do Núcleo de Inovação Pedagógica. Em primeiro lugar, realizou-se a entrevista ao Diretor do Agrupamento e, com base na informação recolhida, complementou-se o guião da entrevista a aplicar aos quatro Coordenadores (o Coordenador do Núcleo de Inovação Pedagógica e as três Coordenadoras de Estabelecimento).

No que se refere à metodologia quantitativa, importa referir que, a partir da informação recolhida com a realização das cinco entrevistas, foi possível reunir elementos importantes para o refinamento do questionário aplicado, via Google forms, à totalidade dos professores do 1º Ciclo (n=25).

2.3. LOCAL DE ESTUDO E PARTICIPANTES

2.3.1. Local de estudo

Este estudo de caso incidiu num Agrupamento de Escolas inserido num meio urbano, formado em 2012 e constituído por: 2 escolas básicas e secundárias, 4 jardins de infância e 3 escolas do primeiro ciclo do ensino básico. Os estabelecimentos situam-se nas freguesias próximas.

Em termos de população do território educativo, podemos definir, numa perspetiva de desenvolvimento territorial e urbanístico, duas áreas de influência (*hinterland*) em termos de prestação do serviço educativo. O primeiro *hinterland* classificado como urbano e apresentando forte conetividade em termos de procura deste serviço. Num segundo *hinterland*, mais descontinuado e com menor conetividade, classificadas como predominantemente urbanas, excetuando a última que é medianamente urbana. Tal como se refere na Carta Educativa do concelho o «nível de qualificação é um dos indicadores que melhor determina o grau de desenvolvimento de um território», situação que, excluindo atrasos estruturais do país, encontra no concelho um dos contextos mais adversos, como o indicia o facto de que 32,9% dos habitantes do concelho, com idade superior a 10 anos, possuem apenas o 1º ciclo do ensino básico, diminuindo progressivamente a percentagem de população que completou os 2º e 3º ciclos: 16% da população com mais de 12 anos e 5,5% da população com mais de 15 anos, respetivamente, a que se acrescenta apenas 5,2% da população com idade superior a 18 anos que completou o ensino secundário e 3,4% que detém qualificações superiores, o que é manifestamente reduzido.

Olhando para o enquadramento social do concelho, tendo em conta o estudo publicado pela respetiva Câmara Municipal, Diagnóstico Social – Rede Social do Concelho, podemos salientar que constituem problemas associados ao contexto escolar, com grau elevado de dificuldade de resolução, os baixos níveis de escolaridade, o fraco acompanhamento familiar da vida escolar, a formação profissional insuficiente, a falta de equipamentos sociais de apoio à infância e juventude e o insucesso escolar. Tal diagnóstico permite inferir acerca das seguintes causas: meio económico e cultural muito baixo; fraca valorização das qualificações escolares a nível individual e social; situação económica familiar muito débil e conseqüente inserção precoce dos jovens no mercado de trabalho; baixa expectativa do nível de vida; reduzida oferta de cursos alternativos de qualificação. O quadro social do concelho é ameaçado pelo grassar de fenómenos de exclusão social em função da elevada taxa de desemprego da população feminina em idade ativa, da disseminação do trabalho precário e do aumento das situações de vulnerabilidade, o que acarreta dificuldades acrescidas de (re)inserção no mercado de trabalho e conseqüente instabilidade e endividamento familiar. Quanto ao risco de exclusão social e marginalidade, constituem problemas identificados e de difícil

resolução, a má gestão familiar, o crescente número de situações de pobreza e a existência de famílias socialmente desintegradas, derivando daqui o aumento de crianças sem retaguarda familiar.

Em contexto de núcleo familiar, consideram-se problemas com elevado grau de dificuldade de resolução, o elevado número de situações de pobreza, associado a causas como a baixa escolaridade, ausência de competências, mau planeamento familiar, subsidiodependência e exclusão social. Os recursos humanos são o *core business* da instituição, e, como tal, devem ser encarados como fundamentais em qualquer opção estratégica. Destes depende toda a ação e o sucesso da mesma e para estes confluem todos os esforços de otimização em termos estruturais e organizacionais.

As prioridades desta organização educativa (Projeto Educativo, 2020/2023) passam por: “promover o desenvolvimento integral do aluno, apostando na formação de cidadãos autónomos, críticos, empreendedores, solidários e preparados para intervir conscientemente num mundo em constante mudança, tendo como referência o perfil de competências para o século XXI; conhecer as características do universo discente e a forma como evolui ao longo do tempo; incutir valores relacionados com inclusão, acolhimento, comunidade, dignidade, integridade, justiça, liberdade, reconhecimento, respeito e responsabilidade”(pp. 8). Estas são consideradas condições essenciais para que toda a ação educativa resulte eficazmente e seja promotora de sucesso para todos os alunos.

Este é o enquadramento das três EB1 onde se desenvolveu este estudo de caso. A primeira é constituída por 12 salas de aula de 1.º ciclo, 4 salas de apoio ao 1.º ciclo, 3 salas de educação pré-escolar e algumas salas específicas: ginásio, biblioteca, sala de atividades de animação e apoio à família, sala da unidade de ensino estruturado, sala de apoio à unidade de ensino estruturado e 4 salas de apoio educativo. Não apresenta barreiras arquitetónicas que condicionem o acesso a pessoas portadoras de deficiência motora e, quanto aos recursos digitais, todas as salas de aula possuem um quadro interativo e um computador (e boa insonorização). Apenas uma sala possui um vídeo projetor.

A segunda escola é constituída por 12 salas destinadas ao 1.º ciclo e 3 destinadas à educação pré-escolar, bem como as seguintes salas específicas: ginásio, biblioteca, sala de prolongamento e 4 salas de apoio educativo. Todas as salas apresentam um quadro

interativo e uma delas um vídeo projetor e a insonorização é inexistente. Tal como a primeira, também esta não apresenta barreiras arquitetónicas.

A terceira escola é constituída por 8 salas de aula, 5 salas destinadas ao 1º ciclo, 2 à educação pré-escolar e 1 sala adaptada em refeitório e os seguintes espaços específicos: gabinete que funciona como biblioteca e sala de apoio educativo e campo de futebol com relva sintética. Quanto aos recursos informáticos, a escola possui 1 computador por sala, 2 quadros interativos, em 2 salas do 1º ciclo e 3 plasmas em 3 salas do 1º ciclo. Não apresenta condições de insonorização e existem barreiras arquitetónicas no acesso ao piso superior.

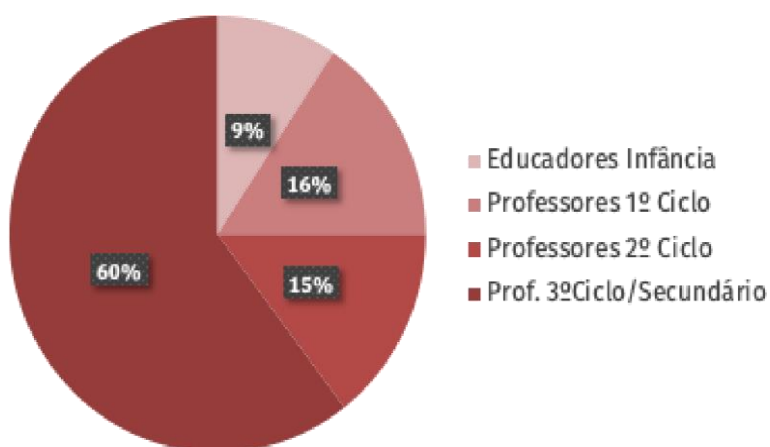
Trata-se de uma organização escolar em que toda a ação se centra no serviço prestado aos cerca de 2220 alunos distribuídos como mostra o gráfico 1.

Gráfico 1- Distribuição dos alunos por ciclos:



Relativamente ao corpo docente, é qualificado, respeitado, motivado e tendencialmente estável, fatores decisivos para o desenvolvimento de uma estratégia organizacional que os comprometa com a sua principal finalidade – a qualidade do serviço educativo. No seu conjunto (192 docentes no ativo), constituem um elemento estratégico na reconstrução de uma identidade diferenciadora para o Agrupamento. A sua distribuição por categoria profissional pode ser consultada no gráfico 2.

Gráfico 2 - Distribuição dos professores por categoria profissional:



2.3.2.Participantes

O universo em estudo é composto pela totalidade dos docentes do 1º ciclo do ensino básico de um Agrupamento de escolas (n=25), pelo Diretor do Agrupamento, pelo Coordenador do Núcleo de Inovação Pedagógica e pelas Coordenadoras de Estabelecimento das escolas básicas de 1.º ciclo do Agrupamento (n= 3). Os 25 docentes lecionam em turmas dos seguintes anos de escolaridade: 6 de 1º ano, 6 de 2º, 7 de 3º e 6 de 4º. No que diz respeito ao tempo de serviço, verificamos que 0% dos professores tem até 5 anos de serviço, 21.1 % tem entre 6 a 15 anos, 47.4% tem entre 16 a 25 anos, onde se encontram a maioria dos professores e 31.6% com mais de 25 anos de tempo de serviço. Concluindo assim, que se trata de um agrupamento com professores do 1º ciclo com bastante tempo de serviço.

Quanto à especificação académica, 57.9% refere que possui contra 42.1% de que não possui.

Dos 57.9%, 18.2% possui administração escolar, 9.1%, o que equivale a 1 professor, possui complemento de formação para inglês 1º ciclo, 1 professor possui em comunicação educacional e gestão de informação, 1 professor em comunicação educacional, 1 em educação especial, 3 em educação especial – domínio cognitivo motor, 1 licenciatura em ensino básico do 1º ciclo e 1 mestrado, concluindo assim, que predomina a especialização em Educação Especial.

No que diz respeito à situação profissional, 68.4% dos professores inquiridos, pertencem ao QA/AE, 21.1% são contratados e 10.5% pertencem ao QZP.

Relativamente ao ano de escolaridade lecionado, 21.1% dos professores lecionou o 1º ano, 26.3% lecionou o 2º ano, 31.6% lecionou o 3º ano, 15.8% lecionou o 4º ano, 5.3% lecionou o grupo 910, 5.3% esteve em apoio escolar e 5.3% em ALA.

2.4. TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas a 5 participantes: Diretor (apêndice 1), Coordenador do Núcleo de Inovação Pedagógica (apêndice 2) e 3 Coordenadoras dos Estabelecimentos do 1º ciclo do ensino básico (apêndice 3). As entrevistas realizadas ao Diretor e a uma das Coordenadoras de Estabelecimento (número 1) tiveram lugar na sede do Agrupamento durante o período de confinamento e interrupção das aulas, observando-se um ambiente calmo e tranquilo uma vez que não decorriam aulas e os professores estavam mais libertos das suas responsabilidades profissionais. As entrevistas realizadas às Coordenadoras números 2 e 3 foram conduzidas numa das EB1, no momento de interrupção letiva do 2º período, o que proporcionou um ambiente igualmente tranquilizante, benéfico à reflexão e à comunicação. Quanto à entrevista realizada ao Coordenador do Núcleo de Inovação Pedagógica, decorreu no mês de abril, no seu gabinete, integrado na sede do agrupamento.

Com esta técnica poderei definir como uma interação/diálogo entre duas pessoas, sendo “uma das técnicas mais utilizadas para obter e recolher informações” (Morgado, 2012, p.72) relevantes para a investigação. É através da entrevista que tentaremos obter informações mais aprofundadas sobre o tema em questão, de forma a compreender as alterações produzidas no 1º ciclo do ensino básico com as medidas tomadas no agrupamento. Segundo Haguette (1997), as entrevistas são seleccionadas criteriosamente pelo grau de fiabilidade e

conhecimento sobre um determinado tema científico, em que o entrevistador tem como objetivo a obtenção de informações sobre o objeto de estudo, por parte do outro - o entrevistado.

A entrevista compreende o desenvolvimento e uma interação de significados em que as características pessoais do entrevistador e do entrevistado influenciam decisivamente no seu curso. Ela “nasce da necessidade que o investigador tem de conhecer o sentido que os sujeitos dão aos seus atos e o acesso a esse conhecimento profundo e complexo é proporcionado pelos discursos enunciados pelos sujeitos.” (AIRES, 2015, p. 29).

Na construção dos guiões das entrevistas tivemos em consideração os objetivos do estudo e o papel exercido pelos entrevistados na organização educativa estudada (Carmo & Ferreira, 1998). O grau de estruturação das entrevistas é variável (Bogdan & Biklen, 1994), e, tendo em conta a necessidade de ouvir a argumentação do entrevistado acerca dos procedimentos adotados, optamos pela entrevista semiestruturada. Neste tipo de entrevista, “certamente a mais utilizada em investigação social (...), o investigador dispõe de uma série de perguntas-guias, relativamente abertas, a propósito das quais é imperativo receber uma informação da parte do entrevistado. (...) Tanto quanto possível, «deixará andar» o entrevistado para que este possa falar abertamente (...). O investigador esforçar-se-á simplesmente por reencaminhar a entrevista para os objectivos” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 194).

No que se refere aos questionários (apêndice 4), foram aplicados aos 25 professores que lecionam o 1º ciclo nas 3 escolas do Agrupamento, através do aplicativo Google Forms, processo este que decorreu em 3 fases:

1. construção e desenho do questionário – o questionário foi construído tendo em conta os objetivos da investigação e, após a realização das entrevistas, foi refinado tendo em conta os dados recolhidos;
2. validação do questionário - a preocupação com a validação do questionário levou à sua aplicação prévia a 2 professores do 1.º ciclo, que comunicaram as suas dúvidas durante o preenchimento e sugeriram aspetos a melhorar para facilitar a sua leitura e emitir respostas fidedignas. Com esta validação foi também possível detetar se a dimensão do questionário

colocaria em causa a concentração dos participantes, o que não aconteceu;

3. aplicação do questionário – o questionário foi enviado aos participantes neste estudo contendo informação acerca dos objetivos a alcançar, da garantia de anonimato e da possibilidade de desistência a qualquer momento. Foi também solicitada a máxima honestidade nas respostas emitidas, pois só dessa forma poderão contribuir para a reconstrução do conhecimento nesta área específica (pela sua participação neste projeto de investigação) e para a construção de um plano de ação que promova a melhoria das práticas.

A opção pelo questionário para recolher os dados junto dos professores prendeu-se com o facto de se tratar de uma técnica que permite recolher dados de uma quantidade significativa de pessoas ao mesmo tempo, permitindo ainda um elevado número de variáveis ou de situações que podem ser estudadas, igualmente em simultâneo (Morgado, 2018).

A pesquisa quantitativa constitui um processo sistemático de recolha de dados observáveis e quantificáveis, baseado na observação de factos objetivos e fenómenos que existem independentemente do investigador (Freixo, 2011). Este método considera que todos os dados são quantificáveis e traduzidos em números, opiniões e informações para serem classificados e analisados frequentemente utilizando métodos estatísticos (Reis, 2010).

O objetivo da pesquisa/análise quantitativa é de quantificar dados e generalizar os resultados da amostra para a população alvo (Malhotra, 2004).

A decisão pela aplicação do questionário através do aplicativo Google Forms baseou-se em duas grandes vantagens: a) a possibilidade dos participantes responderem em qualquer lugar e no tempo que lhes seja mais favorável (vantagem esta revelada ainda mais pertinente pela situação de confinamento a que o país esteve sujeito); b) o tratamento estatístico fica facilitado.

Quanto ao tipo de questões utilizado, variaram entre aquelas que requerem respostas de escolha múltipla e as que requerem respostas abertas, a fim de se compreender a argumentação dos participantes ao tomarem as suas posições face às questões de resposta de escolha múltipla. Estas, foram alvo de uma construção cuidadosa para não

influenciarem as respostas, evitando a inexatidão ou o desenquadramento das mesmas. Houve o cuidado de as questões serem redigidas de forma compreensível para o público a quem se destinaram, sem suscitar preconceitos ou juízos de valor. Evitaram-se questões que se apresentassem indefinidas ou que fossem persuasivas. Assim sendo, foi aplicado um questionário com 24 perguntas a um grupo de professores do 1º ciclo do agrupamento em estudo. Dos 25 professores, 19 responderam ao questionário, como tal, a minha análise vai incidir nas 19 respostas obtidas para o estudo, tendo em atenção que alguns dos 19 professores não responderam às questões todas, ou seja, haverá questões com menos de 19 respostas.

2.5. TÉCNICAS DE TRATAMENTO DE DADOS

A própria recolha de dados sugere técnicas de tratamento e análise dos mesmos. No que toca às entrevistas será realizada uma análise de conteúdo, e, quanto aos inquéritos por questionário, serão tratados estatisticamente, recorrendo-se à análise de conteúdo para tratar as questões de resposta aberta.

No tratamento dos dados quantitativos, obtidos através do inquérito por questionário, realizámos uma análise estatística descritiva com recurso ao aplicativo Google Forms. Procedemos ao cálculo de distribuição de frequências absolutas e relativas, que apresentamos sob a forma de gráficos, no capítulo de apresentação e discussão de resultados.

Para o tratamento dos dados de natureza qualitativa, utilizamos a análise de conteúdo, que, segundo Bardin (1977), consiste num conjunto de instrumentos metodológicos diversificados, aplicados a “discursos”, cujo principal objetivo é a sua interpretação. A mesma autora enfatiza dois aspetos: por um lado, o desejo de rigor, e por outro, a necessidade de descobrir, de desvendar, de ir além das aparências. No entanto, reforça a ideia de que não necessitam ser encarados como aspetos opostos, mas, eventualmente, complementares no reforço da interpretação dos discursos. Nesta linha de pensamento, Sousa (2009) refere-se à análise de conteúdo como um conjunto de procedimentos diversos, que poderá até incluir técnicas distintas para possibilitar

uma sistematização que permita analisar os discursos em profundidade, averiguando o que existe na realidade dentro deles e não o que aparentam ser ou conter.

Este procedimento utiliza então “um conjunto de técnicas que permitem analisar de forma sistemática um corpo de material textual, por forma a desvendar e quantificar a ocorrência de palavras/frases/temas considerados ‘chave’ que possibilitem uma comparação posterior” (Coutinho, 2011, p.32). As categorias foram definidas ‘a priori’, através dos objetivos do estudo, assim sendo, as subcategorias emergiram dos dados, sendo por isso, definidas ‘a posteriori’.

Bardin (1977) sugere a análise de conteúdo em três fases distintas, a saber, a pré-análise, a exploração do material e por último, o tratamento dos resultados obtidos e respetiva interpretação. Na pré-análise, esta investigadora caracteriza-a pela organização propriamente dita e inclui uma leitura “flutuante”, a escolha criteriosa dos documentos, a formulação de hipóteses e dos objetivos, bem como, a referenciação dos índices e a elaboração de indicadores e, por fim, a preparação do material. Numa segunda fase, implementa-se o planificado e consiste essencialmente em operações de codificação. Na terceira e última fase pretende-se o tratamento dos dados, de forma a serem significativos e válidos. Neste ponto utilizaram-se estatísticas simples, neste caso, as tabelas de frequência, para dar ênfase à informação que poderá surgir através de gráficos, diagramas, figuras, entre outros, obtida pela análise ou tratamento dos dados. No que concerne às entrevistas realizadas, a informação contida nas mesmas começou por ser tratada através da transcrição integral. De seguida, os dados foram analisados e realizou-se uma análise de conteúdo pois “oferece a possibilidade de tratar de forma metódica informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e de complexidade” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 227). A entrevista foi lida com cuidado e foram selecionados os dados mais relevantes, identificamos os temas e problemáticas centrais e organizamos um plano de trabalho.

No **quadro 1** (apêndice 12) apresentamos as categorias e subcategorias que foram analisadas na entrevista. No quadro podemos verificar 5 categorias encontradas divididas em várias sub- categorias. Na categoria 1, medidas implementadas com a aplicação do DL nº55/2018, temos as sub-categorias: alteração da matriz curricular e domínios de autonomia curricular. A categoria 2 passa pelas limitações encontradas na implementação dessas medidas. Na categoria 3, membros da comunidade educativa

promotores da mudança, verificamos 2 sub categorias, o Diretor e as equipas de gestão intermédia. Na categoria 4, medidas implementadas antes da publicação do DL nº 55/2018, encontramos as sub categorias: gestão flexível do currículo e estratégias pedagógicas. Na última categoria, a nº 5, mudanças sentidas com maior expressão, podemos verificar as sub categorias: identidade profissional e estratégias pedagógicas.

2.6. CONFIABILIDADE E VALIDADE

Numa primeira fase, foi encaminhado através de um email, um pedido de recolha de dados ao diretor do agrupamento escolhido para o estudo (apêndice 5). Este deferiu o pedido mostrando a sua total disponibilidade para o que fosse necessário no desenvolvimento do estudo. Foi assegurada a confidencialidade e o anonimato a todos os participantes: diretor, coordenador do núcleo de investigação pedagógica, coordenadores de estabelecimento e professores que lecionam no 1º ciclo.

3. CAPÍTULO III - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Por uma questão de organização optou-se por estruturar este capítulo tendo em conta a categorização que esteve na base da análise de conteúdo, que, por sua vez, se alicerçou nos objetivos previamente definidos. Em seguida, daremos total atenção aos resultados obtidos a partir dos questionários aplicados aos professores do 1º ciclo do agrupamento em estudo e às entrevistas realizadas aos coordenadores de estabelecimento e ao coordenado do NIP.

Medidas implementadas com a aplicação do DL nº 55/2018

O objetivo que deu origem a esta categoria foi “conhecer as medidas implementadas num agrupamento de escolas, ao nível do 1º ciclo, em resultado da aplicação do Decreto-Lei n.º 55/2018”. Podemos verificar as sub categorias, alteração da matriz curricular e domínios de autonomia curricular.

Conseguesse verificar alterações na matriz curricular tendo por base o Decreto-Lei nº55/2018, uma vez que se criaram novas disciplinas no ensino básico. O relevo dado às componentes artísticas também me apraz... assumir da importância das disciplinas até aqui consideradas menores (tal como a educação Física).”Diretor. Importa também referir que “A disciplina de Cidadania e Desenvolvimento... o que faz sentido não é “Educar Para” mas “Educar Em”, isto na prespetiva do Diretor.

Foram criados vários projetos com vista na alteração curricular: “definir a matriz curricular, dentro de certos limites, do 1.º ano ao 3.º ano. Na educação artística criou o projeto “Educ’art” .Na educação física, um professor do grupo de educação física colabora com o professor de 1.º ciclo. (Coordenadora 1)

O projeto “Primeiros Passos nas Ciências”, em que um professor de Ciências colabora com o professor de 1. Ciclo, na aplicação do método científico- O projeto HAGPS, na disciplina de português e matemática e ERASMUS, na disciplina de inglês.” (Coordenadora 1)

A “inovação pedagógica com o desenvolvimento de projetos que visam a melhoria dos resultados dos alunos com vista ao seu sucesso...formação dos docentes: supervisão pedagógica e entre pares e o Núcleo de Inovação Pedagógica responsável pela Carta

Ética do Agrupamento que perspetiva uma escola cada vez mais humanista, reflexiva, acolhedora e inclusiva... trabalho desenvolvido nos domínios de autonomia curricular com vista ao desenvolvimento das áreas de competências inscritas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória”.(Coordenadora 2)

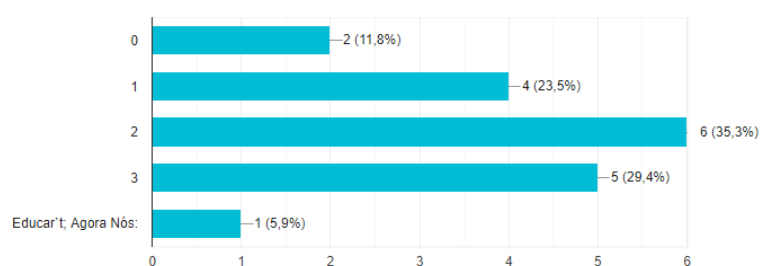
É abordado o tema da inovação e criação de projetos inter curriculares: “adoção da inovação e implementação de novas práticas educativas... Na educação artística o projeto “Educ’art”, onde o professor do grupo de artes visuais trabalha com o professor de 1.º ciclo. Na educação física, o professor trabalha com o professor de 1.º ciclo. O projeto “Primeiros Passos nas Ciências”, onde o professor de Ciências trabalha com o professor de 1.º Ciclo. O projeto HAGPS, na disciplina de português e matemática e ERASMUS. Núcleo de Inovação pedagógico... o nosso trabalho foca-se em novas e boas práticas pedagógicas. A autonomia e a flexibilidade sempre estiveram presentes nas nossas intenções pedagógicas.” (Coordenadora 1 e 3)

A ideia da inovação pedagógica remete-nos assim para a: “...construção de uma Carta Ética, processo inovador que também aproveita ao 1º ciclo...realização de seminários temáticos (Avaliação,Gestão Curricular, Projetos Inovadores) ”, “... ação Laboratórios de Aprendizagem – Salas de Aulas do Futuro, que consistiu numa ACD (Ação de Formação de Curta Duração) promovida pela equipa ERTE da Direção Geral de Educação.”(Coordenador NIP)

Na sub categoria do domínio de autonomia curricular o Diretor refere especificamente que no facto de :“oferecer áreas de confluência multidisciplinar (Artes e Matemática, Artes e Português, Geografia, História, Ciências Naturais e Físico-Química)”.Verificamos também que relativamente ao número de domínios de autonomia curricular que cada professor desenvolveu durante o ano letivo, responderam 17 professores e 11.8% respondeu que 0 DAC, 23.5% que desenvolveu 1 DAC, 35.3% desenvolveram 2 DAC, 29.4% desenvolveram 3 DAC e 5.9% desenvolveram os projetos Educ’art/Agora Nós.

Gráfico 1- Número de DAC que cada professor desenvolveu

Quantos Domínios de Autonomia Curricular desenvolveu/desenvolve durante este ano letivo?
17 respostas



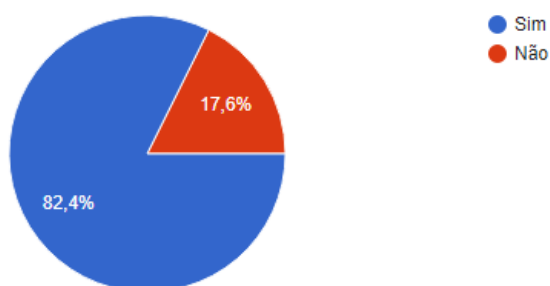
Tendo em conta os DAC desenvolvidos as respostas dos 17 professores passaram por várias disciplinas: “ português, estudo do meio, matemática, apoio ao estudo, oferta complementar; oferta complementar; estudo do meio; Agora Nós e Educ’art; expressão plástica e educação para a cidadania; todas as disciplinas; ciências experimentais, Agora Nós, Educ’art; expressão artística, educação para a cidadania; oferta complementar, Educ’art; no âmbito do inglês, desenvolvo as CLIL e a cidadania inerente ao dia a dia, sempre que possível, em articulação com os professores titulares; estudo do meio, português, matemática, educação para a cidadania; português e expressões e Educ’art, Agora Nós, Primeiros Passos na Ciência, levando assim a entender que houve um leque grande de disciplinas que entraram em desenvolvimentos de DAC. Neste sentido, partilhamos o posicionamento de Ariana Cosme (s.d., pp. 3-4) quando afirma: “valorizamos a articulação curricular, na medida em que há uma recusa de um currículo espartilhado em disciplinas que constituem menus de informações, transmitidas aos alunos em doses sequenciadas; recusa dos planos de estudos compartimentados em disciplinas estanques entre si e entendidas como unidades curriculares; o reconhecimento que os desafios e as exigências quotidianas, profissionais e outras, conduzem a uma utilização interdisciplinar de saberes; o reconhecimento que a escola necessita de adquirir um novo tipo de legitimidade cultural e social”.

Tendo em conta a participação de cada professor na realização dos DAC, 82,4% responderam que sim e 17,6% respondeu que não.

Gráfico 2 –Participação dos professores nos DAC

Esses DAC foram concebidos com a sua participação?

17 respostas



Tendo em conta se é realizada a monitorização dos DAC, dos 17 professores que responderam, 47.1% referiu através de “observação contínua, emissão de feedback e registo periódico”; 35.3% através de “reflexão conjunta periódica (pontos fortes/pontos a melhorar)”; 5.9% através de “reflexão individual” e 5.1% que “ainda não estão em prática com esta nova nomenclatura, no entanto, foi algo que sempre se fez”.

Acerca de como era realizada a avaliação dos DAC, 43.8% refere a partir de “ resultados obtidos pelos alunos nas diversas disciplinas”; 31.3% “ grau de concretização das aprendizagens (distância dos objetivos previamente definidos)”; 25% através de “ recolha de opiniões sustentada através de breves questionários aplicados a professores, alunos e encarregados de educação” e 6.3% que “não se aplicou.

Acerca de se medidas implementadas com a publicação do DL nº 55/2018 refletem uma significativa mudança nas práticas docentes, 83.3% concorda parcialmente, 16.7% concorda plenamente e 0% discordam. Nesta questão, apenas 18 de 19 professores responderam e entendemos que a maioria concorda parcialmente com esta questão.

Verificou-se que acerca das alterações na prática docente que consideram mais significativas, podemos apurar que cada um dos 17 professores que responderam, tem respostas diferentes, passando pela “utilização de recursos digitais; alargamento de adequações a alunos não NEE, possibilidade mais lata de trabalho com a diversidade; educação positiva, recurso a práticas de meditação e educação para os sentimentos;

dinamização de trabalho interdisciplinar, dinamização de projetos no âmbito da Cidadania e Desenvolvimento; dinamização de atividades valorizando o papel do aluno através de pesquisa e utilização das TIC; permitiu uma maior flexibilidade na gestão do currículo, centrar a aprendizagem no aluno e reforçar as aprendizagens essenciais; aulas menos expositivas, maior recurso às novas tecnologias, maior investimento no trabalho cooperativo; trabalho cooperativo, pesquisa e individualização de estratégias; maior diversidade de estratégias pedagógicas, maior recurso às tecnologias digitais para a realização das aprendizagens, trabalho colaborativo; utilização de um maior fluxo de recursos audiovisuais , jogos interativos, ciências experimentais, aprofundar os conceitos lecionados; flexibilização da matriz curricular, o aluno como centro das aprendizagens a maior implementação de uma pedagogia de projeto; realização de fichas diferenciadas para os alunos, trabalho de grupo/níveis; diferenciação pedagógica, medidas seletivas e adicionais; estar mais atenta às alterações comportamentais e tentar perceber os motivos, perceber e enquadrar as aprendizagens de acordo com os interesses dos alunos, conceber atividades menos limitativas que permitam aos alunos explorar as suas potencialidades.”

Tendo em conta se os professores com mais conhecimento específico e com mais iniciativa (agência) apoiam os que apresentam resistência à implementação dos DAC, 68.4% dos professores, concordou parcialmente, 15.8 concordou totalmente e 15.8% discordou.

Tendo em conta as práticas de diferenciação pedagógica implementadas pelos professores na sala, 78.9% escolheu a opção “trabalho conjunto em sala de aula”; 73.7% “releção conjunta sobre o desenvolvimento de competências dos alunos”; 68.4% “ articulação com os professores titulares de turma”, outros 68.4 “programação de atividades”; 63.2% “ construção de instrumentos de avaliação”; 63.2% “partilha de informação sobre o desenvolvimento dos alunos”e 52.5% “ construção de instrumentos de avaliação”.

Tendo em conta a participação dos professores com os alunos em projetos, dos 17 professores que responderam, 82.4% respondeu no projeto “Agora Nós”; 64.7% no

“Educ’art”; 41.2% no “Primeiros Passos na Ciência/Desafio Palavras com Asas”; 11.8% no “Twinnig”; 5.9% no programa “Erasmus” e 0% no HAGPS.

Pedimos para os professores indicarem 2 objetivos da participação nos projetos, das respostas de 15 professores, várias foram as opções nomeadas que passo a citar; “ são projetos propostos pelo agrupamento, os quais desenvolvo e participo com os meus alunos estando presente em cada um a realização de aprendizagens significativas e o desenvolvimento de competências mais complexas; formar os alunos em cidadão mais participantes, ativos na sociedade; desenvolver capacidade de autonomia e responsabilidade, fomentar competências enquanto futuro cidadão; os alunos adquirem conhecimentos sobre os diferentes pintores e as suas obras e desenvolvem um espírito crítico sobre aquilo que os rodeia; potencializar as aprendizagens formais e informais e desenvolver o espírito crítico e reflexivo; melhorar a capacidade de intervenção e comunicação dos alunos, fomentar as competências do aluno à saída do ensino obrigatório; promover a aprendizagem através da reflexão /avaliação, promover as competências do aluno à saída do ensino obrigatório; melhorar a autonomia e o espírito crítico/reflexão por parte dos alunos, promover o sucesso educativo; proporcionar novas experiências aos alunos e fomentar o gosto pela aprendizagem; vertente prática; alargamento de horizontes e conhecimentos, reforço da prática do inglês; preparar o aluno para atuar ativamente no meio que o cerca, sendo capaz de construir a sua própria aprendizagem; desenvolver o espírito crítico e o interesse pela ciência e preparar os alunos para uma intervenção ativa no meio que os cerca, serem construtores do seu próprio conhecimento, sendo autónomos e críticos”. Sendo unânime que a autonomia, o espírito crítico e reflexivo, a motivação, o potencializar a democracia no sistema e o centrar as aprendizagens nos alunos foram os objetivos mais citados pelos professores o que leva a pensar que as medidas começam a surtir o efeito pretendido.

Limitações encontradas na implementação dessas medidas

O objetivo que deu origem a esta categoria foi “Compreender as limitações encontradas com a implementação dessas medidas”.

Verificamos que “a data de entrada em vigor não ajudou em nada. O apoio dado pela tutela... apoio chegou tarde, depois de se terem implementado as mudanças sem se saber se seriam as melhores ou, pelo menos, legalmente enquadradas.”(Diretor)

Em articulação com a categoria “Medidas implementadas antes da publicação do DL nº 55/2018”, podemos verificar que por um lado não foram encontradas quais queres limitações tendo em conta uma anterior implementação das medidas e uma prévia indicação e sensibilização para o que se iria tratar nesse sentido...”não encontrei entraves, pois a maior parte das medidas já estavam implementadas no agrupamento, antes da publicação do decreto-lei n.º 55.”(...) “Não considero que tenham surgido obstáculos, uma vez que, atempadamente, houve uma sensibilização e motivação para esse efeito.” (Coordenadora 1 e 3)

Por outro lado foi referido a necessidade de fazer formação (Coordenadora 2). Acerca da realização de formação contínua sobre a Autonomia e Flexibilidade Curricular, 78.9% dos professores respondeu que não realizaram e 21.1% que realizaram formação. Podemos assim concluir que a maioria dos professores não possuem formação contínua sobre AFC.

A necessidade de “recursos de suporte ao desenvolvimento de programas de apoio, nomeadamente, através da dotação de equipas multidisciplinares que incluam Animadores Socioculturais, Educadores Sociais, Terapeutas da Fala e Ocupacionais... pois libertariam os docentes para o verdadeiro desenvolvimento de novas abordagens pedagógicas no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.”(Coordenador NIP)

Medidas implementadas antes da publicação do DL nº 55/2018

O objetivo que deu origem a esta categoria foi “Conhecer as medidas implementadas nesse agrupamento antes da publicação do Decreto-Lei n.º 55/2018”.Encontramos assim a categoria dividida em 2 sub categorias: gestão flexível do currículo e estratégias pedagógicas.

Nesta categoria, é visado as medidas implementadas anteriores ao DLnº55/2018 focando a gestão flexível do currículo onde o “Decreto-Lei no Agrupamento de Escolas veio apenas determinar em termos normativos o trabalho já desenvolvido no âmbito da

flexibilidade curricular, sendo, desde muito cedo, uma aposta do respetivo órgão de gestão, no que diz respeito à adoção da inovação e implementação de novas práticas educativas.”(Coordenadora 3). Candeias (2007) refere que, em integração curricular, os conhecimentos e problemas devem ser tratados de forma integral, para que “a contribuição das áreas disciplinares surja na perspetiva da fusão, da assimilação para a construção de soluções globais” (p. 579)

Quanto às estratégias pedagógicas, “O Agrupamento de Escolas sempre se pautou pela inovação pedagógica com o desenvolvimento de projetos que visam a melhoria dos resultados dos alunos com vista ao seu sucesso...” (...) e que : “Há uma grande aposta na formação dos docentes: supervisão pedagógica e entre pares e o Núcleo de Inovação Pedagógica responsável pela Carta Ética do Agrupamento que perspetiva uma escola cada vez mais humanista, reflexiva, acolhedora e inclusiva...”(Coordenadora 2)

Membros da comunidade educativa promotores da mudança

O objetivo que deu origem a esta categoria foi “Compreender o contributo dos membros da comunidade educativa intervenientes no processo de mudança em resultado da implementação das novas medidas”.

Nesta categoria pretendemos verificar de quem partiu a iniciativa de divulgação e promoção das novas medidas, neste caso o Diretor e as equipas de gestão intermédia.

Desde o primeiro momento que o diretor esteve envolvido. O plano foi originário do Conselho Pedagógico, com muita discussão e reflexão conjunta.

“Os procedimentos tiveram início no Conselho Pedagógico. O elemento que deu início a todo o processo foi o diretor.” Debruçando todo o empenho e desempenho no Diretor: “ No AE o senhor diretor é o verdadeiro Homem do Leme.” (Coordenadora 1). “Esta iniciativa partiu do órgão de gestão, mais propriamente do Conselho Pedagógico, cujo o Presidente é o Diretor.” E é “Através da ação do NIP existe maior sensibilidade para reconhecimento de projetos inovadores.”(Coordenadora 3 e coordenador NIP)

Mudanças sentidas com maior expressão

O objetivo que deu origem a esta categoria foi “Analisar as mudanças sentidas com maior expressão”. A categoria está dividida em e 2 sub categorias: identidade profissional e estratégias pedagógicas.

Na subcategoria identidade profissional, tentamos saber quais as maiores mudanças sentidas e verificamos que: “Nada do que o DL traz me faz atuar de forma diferente. Apenas me/nos permitiu, se calhar, enquadra coisas que já fazíamos de uma forma mais legalizada.” (Diretor)

“O trabalho desenvolvido pauta-se, sempre, pelo rigor e pela exigência e uma das preocupações prende-se com a avaliação. A procura do sentido de justiça faz parte do percurso.” (Coordenadora 2). Verificamos que apenas foi reforçado o apoio e o acompanhamento imprescindível na implementação das novas medidas.” (Coordenadora 3) Neste sentido e remetendo para Sarmento (1993, pp. 16-17) o “sentido de autonomia dos professores (...) é hoje, não apenas uma exigência de natureza profissional, mas uma condição da realização com sucesso à finalidade educativa da escola, dada a necessidade de adequação das práticas educativas à individualidade dos alunos e à natureza distinta dos contextos socioculturais onde radicam”

“Não houve mudanças visíveis na atuação, sempre entendi que as escolas devem incorporar uma equipa/departamento de desenvolvimento organizacional e pedagógico, que assuma disrupções e novas abordagens, de forma a que o Agrupamento esteja numa posição de âncora de desenvolvimento da comunidade.”(Coordenador NIP)

Tendo por base a subcategoria das estratégias pedagógicas, é alegado que : “Ao longo deste processo tem-se aferido que a retenção tem diminuído, os interesses e necessidades dos alunos são prementes. O foco principal está assente numa avaliação contínua e sistemática.” A Coordenadora 2 declara que : “O DL n.º 55, bem como o DL nº 54, potenciam a democratização do sistema educativo em Portugal, abrindo portas à escola no sentido desta se afirmar como um contexto culturalmente mais significativo, criando a oportunidade aos estudantes de beneficiarem mais e melhor desta escola.” Por sua vez o Coordenador do NIP expãna que: “O Agrupamento promove a emergência

da sua equipa EMAEI, trazendo-a para a ribalta e promovendo a sua assunção como polo aglutinador das práticas de inclusão. O CAA – Centro de Apoio à Aprendizagem, composto por docentes de diferentes áreas disciplinares, promove apoios especializados que muito contribuem para a integração dos alunos. As UA – Unidades de Autismo – garantem de forma académica, pela dotação em recursos especializados, a integração mais difícil, mas necessária, de alunos que têm dificuldades inatas.”(...)“O NIP pretende continuar a afirmar-se como espaço aglutinador de movimentos de inovação, consumando-se como espaço aberto a todos os que pretendem refletir e ser agentes de mudança no seio da organização escolar”. No entanto, para a Coordenadora 1: “A minha atuação como coordenadora de estabelecimento não suscitou mudanças, uma vez que já era prática no agrupamento várias das medidas elencadas no decreto-lei...”(...)“A principal mudança que se verificou foi encarar que a avaliação assume um carácter contínuo e sistemático, ao serviço das aprendizagens.”

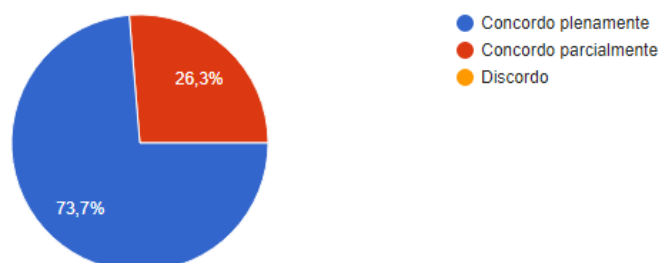
Tendo em conta a opinião do Diretor, este refere que: “Está na hora de as repensar, de as reajustar. Estes processos não são nunca dados por completos e acabados.”

Focando a afirmação acerca da utilização intencional das diferenças individuais para potenciar as aprendizagens, 73.7% concorda plenamente, 26.3% concorda parcialmente e 0% dos professores discordam, o que leva a pensar que são aproveitadas as diferenças individuais na sua maioria para potencializar as aprendizagens.

Gráfico 1 – Intencionalidade de uso das diferenças individuais para potenciar as aprendizagens.

Utilizo intencionalmente as diferenças individuais para potenciar as aprendizagens.

19 respostas



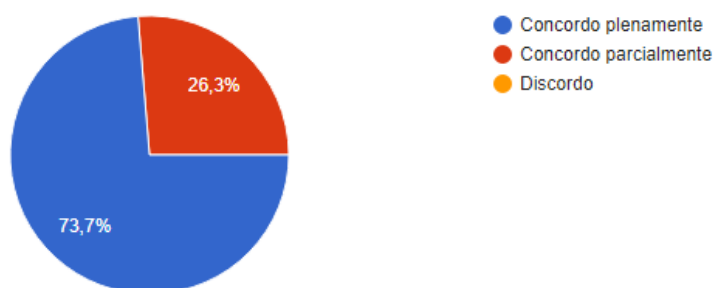
Tendo em conta as estratégias pedagógicas tomadas tinham sido definidas em equipas educativas (trabalho cooperativo/colaborativo e comunidade de prática), 68.4% dos inquiridos respondeu que concorda parcialmente, 26.3% que concorda totalmente e 5.3% que discordava.

Tendo em conta as práticas pedagógicas do professor dão resposta à diversidade, 73.7% concorda plenamente, 26.3% concorda parcialmente e 0% dos professores discordam, levando assim a entender que a maioria dos professores dão resposta à diversidade acentes nas suas práticas pedagógicas.

Gráfico 2- Práticas pedagógicas com resposta à diversidade

As minhas práticas pedagógicas dão resposta à diversidade.

19 respostas



Tendo em conta as mudanças sentidas/verificadas nas aprendizagens (conhecimento, capacidades e atitudes), os professores 15 que responderam foram unânimes, uma vez que focaram a autonomia e espírito crítico como as principais mudanças como podemos verificar nas respostas: “ alunos mais autónomos, interessados reflexivos e com capacidade de pesquisa e argumentação; com o confinamento e com as faltas por isolamento é difícil de verificar as mudanças pretendidas; espírito crítico dos alunos mais presente; os alunos tornaram-se mais autónomos e apresentaram um espírito crítico e reflexivo sobre os temas planificados; os alunos mostraram motivação, são mais proativos e a sua aprendizagem é mais

eficaz e com mais qualidade; maior autonomia e capacidade crítica; conhecimentos e atitudes; pouco significativas; as mudanças mais evidentes referem-se ao facto dos alunos estarem mais motivados e serem mais proativos, tornando a aprendizagem mais concreta e facilitadora; aprendizagem ao ritmo do aluno; maior envolvimento por parte dos alunos; maior envolvimento nas aprendizagens, mais autonomia e espírito crítico; respeito pelas diferenças e formas de ser.”

Tendo em conta “ a avaliação encoraja a melhoria das aprendizagens”, 47.4% concorda plenamente, 47.4% concorda parcialmente e 5.3% discorda. Como defende Veiga (2013, p. 513) “é importante envolver os alunos na sua aprendizagem, promovendo dinâmicas que os ajudem a aprender a aprender”.

Referindo os instrumentos de recolha de informação utilizados para a avaliação dos alunos, várias foram as opções e como tal, 84.2% respondeu que a partir de grelhas de avaliação, 78.9% que a partir do caderno/dossier dos alunos, 73.7% com testes/provas, com 52.6% com fichas de avaliação. 31.6% com listas de verificação, 10.6% com fichas formativas/questões de aula, 5.3% com fichas de leitura e outros 5.3% com a participação, empenho, trabalho e motivação.

Remetendo para a relação entre conceitos acerca da avaliação/aprendizagem e ensino, 57.9% escolheu a opção: ensino-aprendizagem-avaliação; 26.3%: avaliação-ensino-aprendizagem; 15.8%: ensino-avaliação-aprendizagem e 5.3%: aprendizagem-ensino-avaliação.

4.SÍNTESE DA INVESTIGAÇÃO

Retomando o objetivo geral deste estudo - Identificar as mudanças introduzidas num agrupamento de escolas, a nível do 1º ciclo, com a implementação do Decreto-Lei n.º 55/2018, iremos agora, de uma forma sucinta, tecer algumas considerações acerca do grau de concretização tendo em conta a implementação das medidas do DL 55/2018.

As conclusões que podemos retirar do estudo, passam pela riqueza das informações para futuras investigações e formam uma informação concernente para o agrupamento de escolas que esteve na base do estudo.

Após análise das entrevistas e questionários, podemos verificar que a data de entrada em vigor não ajudou numa melhor implementação das medidas e a falta de apoio da tutela na devida altura, tendo em conta esclarecimentos, também não beneficiou a implementação. Para objeto de investigação futura podemos remeter para um repensar na questão da avaliação.

Tendo por base as entrevistas dos Coordenadores, posso referir a falta de formação para uma melhor implementação das medidas do decreto, com apenas 21.1% dos professores a terem tido formação sobre AFC, como sendo uma das maiores entraves.

A falta de recursos de suporte ao desenvolvimento de programas de apoio, como equipas multidisciplinares para libertar os docentes para que estes se dediquem ao desenvolvimento de novas abordagens pedagógicas no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, é um ponto a ter em conta para melhorar a implementação das medidas.

Podemos também verificar a um pouco de resistência à mudança por parte do corpo docente. A palavra chave por parte dos coordenadores e diretor é Inovação.

Analisando os questionários, podemos verificar que apenas 16.7% responderam que concordavam totalmente com a afirmação de que as medidas implementadas com o Decreto-Lei nº 55/2018 refletem uma significativa mudança nas práticas docentes.

Podemos também verificar, por parte dos professores do 1º ciclo, que existe uma opinião unânime, de que as mudanças/implementação das medidas trouxeram uma maior autonomia, espírito crítico e reflexivo, motivação por parte dos alunos e existiu um potencializar da democracia do sistema e centrou-se a aprendizagem no aluno.

À escola pede-se que prepare os jovens para que sejam capazes de construir autonomamente a sua capacidade de criar e intervir num mundo global. Perante este “pedido” legítimo da sociedade às escolas torna-se premente que as escolas trabalhem em função de preparar as crianças e jovens para o seu futuro incerto, no entanto, as próprias escolas deverão sempre aferir, monitorizar, reajustar, reinventar, através de estudos, reflexões, debates, conhecimento e seguir na construção do seu caminho, através da conquista da autonomia da escola, para melhor poder preparar os jovens e crianças para um futuro mais agradável para todos. O magno objetivo social e político é o de construir passo a passo, mas com determinação, uma “escola organizada de tal maneira que cada aluno se encontre o mais frequentemente possível numa situação de aprendizagem fecunda para si mesmo” (Perrenoud, 1998).

Como já Zins (2004) tinham demonstrado, o sucesso escolar é uma construção social, centrada sobre a escola, em que interferem predominantemente, para além da central competência científica do professor: (i) ambientes seguros e pacíficos, (ii) relações afetuosas entre alunos e professores, que promovem o desejo de aprender e de estar na escola e o esforço contínuo, (iii) estratégias de ensino envolventes dos alunos que os direcionem mais direta e eficazmente para a aprendizagem, (iv) o trabalho em conjunto dos professores e das famílias e o seu estímulo positivo para as aprendizagens contínuas, gerando assim melhores resultados por parte dos alunos, (v) alunos mais implicados nos seus processos de aprendizagem e mais confiantes, pois são alunos que se esforçam mais, (vi) alunos conscientes das tarefas que lhes são atribuídas e que se apoiam na resolução dos seus problemas de estudo, pois terão níveis mais elevados de desempenho.

A partir do presente estudo outros poderão ser realizados posteriormente, como é de exemplo analisar a implementação das medidas do Decreto-Lei nº55/2018 a outros níveis de ensino; analisar o progressivo desenvolvimento da implementação das medidas ao longo de vários anos letivos, tendo em consideração a sedimentação do Decreto-Lei ou mesmo analisar a perspetiva dos alunos perante a implementação das medidas tendo por base os resultados nas suas aprendizagens.

5. PLANO DE AÇÃO

A análise dos resultados e a subsequente síntese da investigação suscitaram a necessidade de traçar um plano de ação com vista à melhoria das práticas e à consequente melhoria da qualidade educativa que o Agrupamento ambiciona para todos os alunos. De facto, a implementação do Decreto-lei nº 55/2018 deu à escola mais instrumentos para potencializar o sucesso educativo dos alunos, veio redefinir a matriz curricular, ofereceu liberdade de escolhas ao ritmo das aprendizagens dos alunos e enquadrou, de forma legal, medidas anteriormente implementadas. Podemos também verificar que, por parte dos professores do 1º ciclo, existe uma opinião unânime de que as mudanças promovidas através da implementação das medidas resultaram de uma maior autonomia e incentivaram um espírito crítico e reflexivo, que se repercutiu num acréscimo de motivação por parte dos alunos e conduziu a um potencializar da democratização do sistema ao centrar a aprendizagem no aluno.

Não obstante, surgiram também alguns constrangimentos que será necessário colmatar ou, pelo menos, minimizar. São disso exemplo: a falta de oportunidades de formação específica nas áreas da autonomia e flexibilidade curricular, do trabalho colaborativo/ cooperativo e da capacitação digital; a falta de recursos humanos especializados para integrarem as equipas educativas de turmas que incluam alunos com necessidades adicionais de suporte; a reduzida diversidade de recursos materiais.

A definição do plano de ação baseou-se na Matriz GUT proposta por Charles Kepner e Benjamin Tregoe (1981). Estes dois especialistas na resolução de questões organizacionais consideram que, para além do auxílio na resolução de problemas, a matriz GUT poderá também ser utilizada como estratégia para o desenvolvimento de projetos e para a tomada de decisões. Esta ferramenta, também conhecida por Matriz de Prioridades, é frequentemente utilizada em situações complexas, que envolvam a análise de vários problemas, e que, por essa razão, exigem uma orientação para a tomada de decisões eficazes. A Matriz GUT permite identificar e selecionar os problemas tendo em conta a prioridade de resolução de cada um, de acordo com a sua gravidade (G), a sua urgência (U) e a sua tendência (T). Daí a sigla GUT. A gravidade está relacionada com a consideração da

intensidade ou impacte que o problema pode causar se não for solucionado - tais danos podem ser avaliados quantitativa ou qualitativamente. A urgência refere-se à pressão temporal para a resolução de determinado problema - prazos definidos por lei ou pela própria organização. A tendência diz respeito ao padrão da evolução da situação – contempla a previsão que o desenvolvimento da situação terá na ausência de uma ação efetiva para o solucionar e representa o potencial de crescimento do problema.

De um modo geral, a Matriz GUT facilita a priorização dos problemas a solucionar, bem como a alocação dos recursos necessários à sua resolução, sendo, por isso, considerada uma importante ferramenta de apoio ao planeamento estratégico da instituição. Assim, de forma sucinta, identificamos o seguinte:

Gravidade – necessidade de intensificação de ações que potencializem as oportunidades criadas pelo Decreto-Lei nº 55/2018, e que, simultaneamente, deem resposta às ambições do próprio Agrupamento. A prioridade vai para a criação de oportunidades de formação específica nas áreas da autonomia e flexibilidade curricular, do trabalho colaborativo/cooperativo e da capacitação digital, e, para a contratação de recursos humanos especializados que integrem as equipas educativas de turmas que incluam alunos com necessidades adicionais de suporte. Só com o conhecimento específico e a partilha de experiências se poderão disseminar as ações que permitam operacionalizar as medidas conducentes a aprendizagens transdisciplinares.

Urgência – necessidade de cumprir com os objetivos do projeto educativo do Agrupamento. Para tal, é necessário criar uma equipa que conceba um projeto de intervenção, que o apresente à comunidade educativa, que acompanhe/monitorize a sua implementação e que avalie a sua operacionalização.

Tendência – necessidade de seguir a tendência do novo paradigma educativo a nível nacional e europeu. Fazer parte da resolução do problema contribui para a afirmação do Agrupamento no nosso país e, num âmbito mais alargado, fazer parte da afirmação de Portugal na Europa e no mundo.

Relativamente à necessidade de formação docente e à necessidade de contratação de profissionais especializados, as propostas concretas de formação e as possibilidades de contratação serão da alçada da direção do Agrupamento, em articulação com as respetivas entidades competentes. Tais ações devem ser prioritárias e devem contemplar as

conclusões da equipa de autoavaliação do Agrupamento no que se refere a esta matéria e os objetivos do projeto educativo do Agrupamento.

Quanto ao projeto de intervenção, propomos que seja criada uma equipa responsável por um projeto de intervenção (que deverá acolher pelo menos um elemento do NIP e os coordenadores de departamento), o qual deverá incluir as seguintes etapas:

a) Conceção do projeto

- Criação de um documento sucinto (por nível de ensino e/ou ano de escolaridade) para a indicação das aprendizagens essenciais das diferentes disciplinas (incluindo Cidadania e Desenvolvimento) que tenham ligação entre si;
- Criação de um layout de planificação que permite a identificação dessas aprendizagens devidamente enquadradas no tempo, a indicação dos recursos materiais ou de espaços específicos (interiores ou exteriores à escola) e os respetivos procedimentos de avaliação;
- Definição de procedimentos de monitorização: quem, como e quando;
- Definição do processo de avaliação do próprio projeto;
- Definição de formas de divulgação à comunidade educativa.

b) Apresentação do projeto à comunidade educativa

- Apresentação do projeto a todos os professores;
- Acolhimento de sugestões de melhoria;
- Se necessário, reformulação do projeto;
- Divulgação do projeto final à comunidade educativa.

c) Implementação do projeto

- Reuniões entre docentes que representem os grupos disciplinares dos diferentes departamentos para definirem os pontos de confluência das aprendizagens (em paralelo com o ajustamento das planificações para o ano letivo seguinte), com base no documento previamente definido pela equipa responsável;
- Contextualização da informação resultante do momento anterior, em cada conselho de turma, e, com base nessas decisões, integrar os alunos de cada turma no processo (durante as primeiras aulas);

- Definição das estratégias de integração curricular – um DAC abrangente ou diferentes DAC mais restritos e o espaço temporal mais oportuno para o(s) desenvolver (momento que anteceda a mobilização do conhecimento para aprendizagens ulteriores; produto final coincidente com uma data comemorativa, etc.);

d) Monitorização do projeto

- Análise do feedback emitido pelos professores e pelos alunos envolvidos;
- Reorientação do projeto, com possibilidade de reforço das aprendizagens não concretizadas num primeiro momento.

e) Avaliação da operacionalização do projeto

- Criação de indicadores que permitam avaliar o processo e os resultados obtidos;
- Criação de um espaço de partilha dos DAC desenvolvidos em diferentes turmas/anos de escolaridade, para que fiquem acessíveis a todos os docentes com vista a uma futura utilização, desde que façam a devida contextualização às suas turmas.

Cronograma

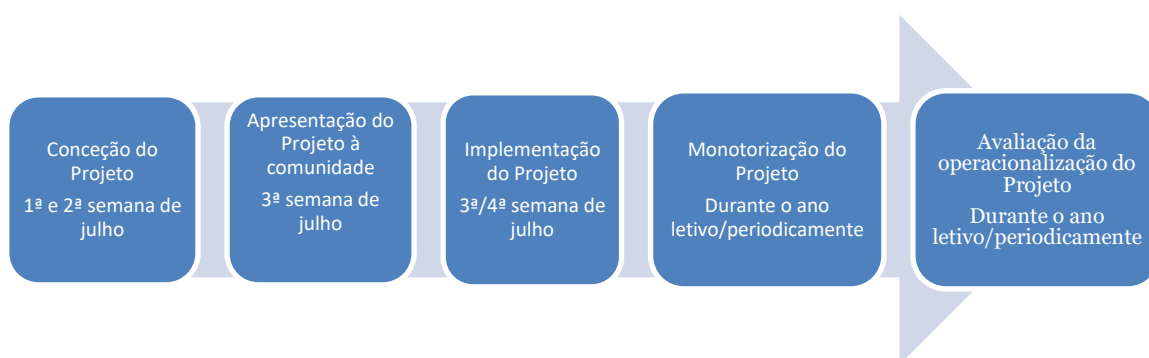


Figura 1 - Cronograma do Plano de Ação

6.REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ainscow, M. (1996). *Necessidades especiais na sala de aula*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional/Edições UNESCO.

Alonso, L.; Ferreira F.; Santos, M.; Rodrigues, M. & Mendes, T. (1994). *A Construção do Currículo na Escola. Uma proposta de Desenvolvimento Curricular para o 1ºCiclo do Ensino Básico*. Porto. Porto Editora.

Alonso, L. (2002a). *"Para uma teoria compreensiva sobre integração curricular. O contributo do Projecto PROCUR"*. In *Infância e Educação. Investigação e Práticas*, n.º 5, pp. 62-88.

Alonso, L. (2002b). *Do Projeto de "Gestão Flexível do Currículo" à Reorganização Curricular*. Actas do Encontro sobre a (Re)organização e revisão curriculares: sentidos e trajectos (pp. 59-62). Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda.

Beane, J. (2002). *Integração Curricular: a Concepção do núcleo da Educação Democrática*. Lisboa: Didáctica Editora.

Bogdan, C. e Biklen, K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Carmo, H. e Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação – Guia para AutoAprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Candeias, M. I. (2007). *Passo a Passo no Interior do Projecto: um estudo sobre a Inteligência da Escola* (Dissertação de Doutoramento). Braga: Universidade do Minho.

Correia, L. (2005). *Inclusão e necessidade educativas especiais: um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.

Cosme, A. (2018). *Autonomia e Flexibilidade Curricular: Propostas e Estratégias de Ação*. Porto: Porto Editora

Cosme, A. (2018). *Projeto de autonomia e flexibilidade curricular (pafc): estudo avaliativo da experiência pedagógica*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Porto.

Cosme, A. (n.d.). *Articulação Curricular e Interdisciplinaridade: Contributo para uma reflexão*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Retrieved

Costa, B. (1999). *Uma Educação Inclusiva a partir da escola que temos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação: Ministério da Educação.

Costa, J. ; Ventura, A.; Dias, C. (2002). *Dos projectos de escola aos projectos de turma: perspectivas de mudança nas práticas organizacionais. in Gestão Flexível do Currículo: reflexões de formadores e investigadores*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação. ISBN 972-742-157- 1. pp. 63-95.

Costa,Q., Monteiro, I. & Ribeiro, V. (2014). *Análise reflexiva de uma experiência pedagógica interdisciplinar*. In Atas do XII Congresso SPCE, Ciências da Educação: espaços de investigação, reflexão e ação interdisciplinar (pp. 1274-1280). Vila Real: UTAD.

Costa, Q., Monteiro, I. & Ribeiro, V. (2015). *A promoção da atitude interdisciplinar no ensino do estudo do meio: um projeto de investigação*. In Atas do I Seminário Internacional: Educação, territórios e desenvolvimento humano (pp.779-789). Porto: Universidade Católica Portuguesa.

Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular*. Luanda: Plural Editores.

Diogo, F. (2006). *Para uma teoria da avaliação formativa*. Revista Portuguesa de Educação, 2006, 19 (2), pp. 21-50, CIEd - Universidade do Minho.

Drake, S.; Burns, R. *Meeting standards through integrated curriculum*. Alexandria, Virginia USA: Association for Supervision and Curriculum Development, 2004.

Freixo, M. (2011). *Metodologia Científica- Fundamento Métodos e Técnicas*. Lisboa: Instituto Piaget

Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor.

Flick, U. *Desenho da pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009a.

Fontoura, M. (2000). *O currículo na gestão e organização das escolas*. in COSTA, Jorge Adelino; NETO-MENDES, António; VENTURA, Alexandre.

Gaspar, I. Pereira, A., Oliveira, I. & Teixeira, A. (2015). *Modelos para ensinar: escolhas do professor*. Lisboa: Chiado Editora. Portugal.

Gaspar,M. (2004). *Competência em questão: contributo para a formação de professores*.Lisboa: Universidade Aberta.

Kepner, C., Tregoe, B. (1981). *O administrador racional*. São Paulo: Atlas

- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (1990).** *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Ludke, M.; André, A.** *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- Macphail, A.; Tannehill, D. (2012).** *Helping pre-service and beginning teachers examine and reframe assumptions about themselves as teachers and change agents: "Who is going to listen to you anyway?"* *Quest, Routledge Journals*, 64 (4), 299-312
- Meirinhos, M., & Osório, A. (2010).** *O estudo de caso como estratégia de investigação em educação*. EDUSER: revista de educação, pp. Vol 2 (2).
- Muñoz, F. (2013).** *A formação de professores e o desenvolvimento do currículo*. In *Sacristán, J. (Org) Saberes e Incertezas Sobre o Currículo*. Porto Alegre: Editora penso.
- Pacheco, J. (2000).** *Reconceptualização curricular: os caminhos de uma teoria curricular crítica*. *Perspectiva*, 18(33), 11-33.
- Pacheco, J. (1995).** *Formação de Professores: Teoria e Praxis*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho.
- Pardal, L., & Lopes, E., S. (2011).** *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.
- Peralta, H. (2002).** *Projectos curriculares e trabalho colaborativo na escola*. in *Gestão Flexível do Currículo: reflexões de formadores e investigadores*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação. ISBN 972-742-157-1. pp. 13-21.
- Perrenoud, P. (1999).** *Formar professores em contextos sociais em mudança. Prática reflexiva e participação crítica*. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Genebra.
- Perrenoud, P. (2000).** *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Piaget, J. (2006).** *Metodologia das relações interdisciplinares*. In Pombo, O., Guimarães, H. M. & Levy, T. (org.), *Interdisciplinaridade: antologia* (pp. 59-68). Lisboa: Campo das Letras.
- Pires, E. (1995).** *Lei de Bases do Sistema Educativo: Apresentação e Comentários*. 2ª Edição revista. Edições ASA.

- Pombo, O., Guimarães, H. M. e Levy, T. (1994).** *A Interdisciplinaridade – Reflexão e Experiência*. Lisboa: Texto Editora.
- Quivy, R. e Campenhoudt, V. (1992).** *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Reis, F. (2010)** *Como elaborar uma dissertação de mestrado*. Lisboa: Pactor
- Richardson, J.** *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas, 1999.
- Ribeiro, F. (2008),** “A educação para a cidadania na escola básica em Portugal: da reforma de 1986 à reorganização curricular de 2001”, VII Congresso LUSOBRASILEIRO de História da Educação, Porto, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação
- Rodrigues, D. (2006).** *Investigação em Educação Inclusiva*. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.
- Roldão, M.C. (1995).** *O Currículo Escolar em Perspectiva Histórica*. Santarém: Serviços de Reprografia da E.S.E.S.
- Roldão, M.C. (1999).** *Os Professores e a Gestão do Currículo: perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- Santiago, P. (2015).** *Especialista em Educação da OCDE criticou a "cultura da nota" em Portugal*. LUSA. Data: 5/1/2015.
- Sarmiento, M. J. (1993).** *A Escola e as Autonomias*. Porto: EDIÇÕES ASA
- Schön, D. (1992).** *Formar professores como profissionais reflexivos*, in António Nóvoa (org.), *Os Professores e a sua Formação*, Lisboa, Publicações Dom Quixote (p. 77-91).
- Teixeira, I. (2021).** *Os Domínios de Autonomia Curricular (DAC) como elemento central da Autonomia e Flexibilidade Curricular*. In I. Teixeira & F. Diogo (Eds.), *Autonomia e Flexibilidade Curricular. Relatos de experiências de formação contínua de docentes no CFAE MarcoCinfães 2019-2021* (pp. 34-49). Marco de Canaveses: CFAE Marco-Cinfães.
- Varela de Freitas, C. (1995).** *Caminhos para a descentralização curricular*. Colóquio Educação e Sociedade
- Veiga, F. (coordenador, 2013).** *Psicologia da Educação: Teoria, Investigação e Aplicação – Envolvimento dos Alunos na Escola*. CLIMEPSI Editores.
- Zins, J. E. (2004).** *Building academic success on social and emotional learning: what does the research say?* New York and London: Teachers College Columbia University

Legislação

Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho de 2018. (s.d.). Diário da República, 1.ª série — N.º 129.

Despacho nº 6478/2017 de 26 de Julho. Diário da República n.º 143 – 2ª Série. Gabinete do Secretariado de Estado da Educação, Lisboa.

Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06

ANEXOS

APÊNDICES

Apêndice 1

Protocolo da Entrevista

No âmbito do Mestrado em Administração de Organizações Educativas, proporcionado pela Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, a Mestranda Ana Isabel Campos de Sousa encontra-se a desenvolver um estudo com o objetivo de identificar as mudanças introduzidas neste agrupamento, a nível do 1º ciclo, no que concerne à implementação do Decreto-Lei nº 55/2018. Para tal, conta com a orientação da Professora Doutora Maria Inês da Silva Teixeira e, com esta entrevista em particular, pretende conhecer a opinião que o Diretor do Agrupamento formou até ao momento com base no seu conhecimento específico da realidade em estudo.

Sendo um elemento-chave na implementação de medidas relacionadas com o referido Decreto-Lei, a sua opinião é essencial para que os objetivos do estudo sejam alcançados. Nesse sentido, convido-o a responder a algumas breves questões, de forma voluntária, agradecendo antecipadamente a sua valiosa participação. Os dados serão tratados de forma anónima e confidencial, em respeito pelo Regulamento Geral de Proteção de Dados (Lei n.º 58/2019, de 8 de agosto) e os resultados da pesquisa poderão ser-lhe facultados se assim o desejar. Poderá cancelar a sua participação a qualquer momento.

Entrevista ao Diretor do Agrupamento

- 1- Anos de serviço enquanto docente
- 2- Anos de serviço enquanto Diretor
- 3- Fez formação específica para o cargo. Em caso afirmativo, o que o motivou a realizar essa formação.
- 4- Tendo em conta o Decreto-Lei 55/2018 que medidas foram implementadas? Para além dessas, que outras medidas gostaria de ver implementadas?

- 5- Como iniciaram os procedimentos enquadrados na Autonomia e flexibilidade curricular? Quem foi o elemento ou a equipa que deu início a todo o processo (conceção do plano). Qual a necessidade da sua intervenção para que o processo se iniciasse?
- 6- Que entraves encontrou com a implementação das novas medidas do Decreto-Lei 55/2018?
- 7- A implementação das novas medidas suscitou mudanças na sua atuação como Gestor Escolar?
- 8- Se sim, a que níveis?
- 9- Se não, por que razão?
- 10- Quais as tensões/dilemas com que o Diretor se confrontou?
- 11- Como procurou ultrapassar essas tensões?
- 12- Focando na diversidade crescente dos alunos, que estratégias, inovadoras e adequadas a todos, foram adotadas (em sala de aula e em contexto de enriquecimento curricular – âmbito local, nacional e internacional)?
- 13- Que mudanças se operaram ao longo da implementação da AFC?
- 14- Tem algo mais que considere importante e que queira acrescentar?

Apêndice 2

Entrevista ao Coordenador do Núcleo de Inovação Pedagógica

- 1- Anos de serviço enquanto docente
- 2- Anos de serviço enquanto Coordenador do Núcleo de Inovação Pedagógica
- 3- Fez formação específica que contribuiu para o exercício do cargo? Em caso afirmativo, o que o motivou a realizar essa formação. Que necessidades concretas foram sentidas quando da criação desse cargo?
- 4- Tendo em conta o Decreto-Lei 55/2018 que medidas foram implementadas a nível do 1º ciclo?
- 5- No agrupamento, quem alavancou o início do processo?
- 6- Das medidas implementadas, quais as que terão sido concebidas com a sua iniciativa / iniciativa da equipa que coordena?
- 7- A intervenção da equipa que coordena foi crucial para a mudança de práticas no agrupamento? De que forma?
- 8- Consegue identificar constrangimentos à implementação das medidas enquadradas no DL nº 55/2018? Que outra(s) medida(s) gostaria de ver implementada(s) (no 1º ciclo) se o agrupamento pudesse contar com mais recursos? (humanos, materiais)
- 9- A preocupação com a implementação de novas práticas suscitou mudanças na sua atuação enquanto Coordenador da equipa que gere? Quais?
- 10- Quais as tensões/dilemas com que se deparou?
- 11- Como ultrapassou essas adversidades?
- 12- O que nos pode informar acerca das seguintes práticas?
 - a. Sob o ponto de vista da diversidade de alunos que frequenta o agrupamento, que “estratégias, inovadoras e adequadas a todos” foram adotadas pelos docentes do 1º ciclo, quer em sala de aula, quer na concretização de atividades de enriquecimento curricular?

- b. Que mudanças se constataram com a implementação de medidas de Autonomia e Flexibilidade Curricular?
- c. Que “iniciativas de inovação curricular e pedagógica” foram implementadas pelos docentes? Qual o seu impacto nas aprendizagens?
- d. A nível da gestão do currículo, e tendo como finalidade uma educação verdadeiramente inclusiva, que decisões foram tomadas no agrupamento após a publicação do DL nº 55/2018?
- e. A integração curricular alicerçada em atividades culturais, científicas, artísticas e desportivas parece ser uma realidade. De que forma esta articulação se processa?
- f. Qual o contributo dos projetos “Agora Nós”, “Educ’art”, HAGPS, Erasmus e “Primeiros Passos nas Ciências” para as aprendizagens dos alunos numa ótica de integração curricular?

13- Tendo por base a igualdade de oportunidades de acesso ao currículo, que medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão são promovidas no agrupamento?

14- Gostaria de acrescentar algo?

Apêndice 3

Entrevista ao Coordenador de Estabelecimento

- 1- Anos de serviço enquanto docente.
- 2- Anos de serviço enquanto Coordenador de Estabelecimento.
- 3- Fez formação específica para o cargo. Em caso afirmativo, o que o motivou a realizar essa formação.
- 4- Tendo em conta o Decreto-Lei 55/2018 que medidas foram implementadas? Para além dessas, que outras medidas gostaria de ver implementadas?
- 5- Como iniciaram os procedimentos enquadrados na Autonomia e flexibilidade curricular? Quem foi o elemento ou a equipa que deu início a todo o processo (conceção do plano). Qual a necessidade da sua intervenção para que o processo se iniciasse?
- 6- Que entraves encontrou com a implementação das novas medidas do Decreto-Lei 55/2018?
- 7- A implementação das novas medidas suscitou mudanças na sua atuação como Coordenador de Estabelecimento?
- 8- Se sim, a que níveis?
- 9- Se não, por que razão?
- 10- Quais as tensões/dilemas com que o Coordenador se confrontou?
- 11- Como procurou ultrapassar essas tensões?
- 12- Focando na diversidade crescente dos alunos, que estratégias, inovadoras e adequadas a todos, foram adotadas (em sala de aula e em contexto de enriquecimento curricular – âmbito local, nacional e internacional)?
- 13- Que mudanças se operaram ao longo da implementação da Autonomia e flexibilidade curricular?
- 14- Tem algo mais que considere importante e que queira acrescentar?

Apêndice 4

Inquérito por Questionário

No âmbito do Mestrado em Administração de Organizações Educativas, a Mestranda Ana Isabel Campos de Sousa encontra-se a desenvolver um estudo com o objetivo de identificar as mudanças introduzidas neste agrupamento, a nível do 1º ciclo, no que concerne à implementação do Decreto-Lei nº 55/2018. Para tal, com este questionário em particular, pretende conhecer a opinião que os professores do 1º ciclo formaram até ao momento com base no seu conhecimento prático. Nesse sentido, convido-o a responder a algumas questões, de forma voluntária, agradecendo antecipadamente a sua valiosa participação. Os dados serão tratados de forma anónima e confidencial, em respeito pelo Regulamento Geral de Proteção de Dados (Lei n.º 58/2019, de 8 de agosto) e os resultados da pesquisa poderão ser-lhe facultados se assim o desejar. Poderá cancelar a sua participação a qualquer momento.

1-Tempo de serviço

- Até 5 anos
- Entre 6 e 15 anos
- Entre 16 e 25 anos
- Mais de 25 anos

2-Especialização académica

Sim Não Se sim, qual?

3-Situação Profissional

- QA/AE
- QZP
- Contratado

4-No presente ano letivo, que ano de escolaridade leciona?

- 1º
- 2º
- 3º
- 4º

5-Realizou formação contínua sobre Autonomia e Flexibilidade Curricular?

Sim

Não

Das afirmações seguintes, selecione aquela que considera mais adequada à sua situação em concreto:

6-Utilizo intencionalmente as diferenças individuais para potenciar as aprendizagens

Concordo plenamente

Concordo parcialmente

Discordo

7- As minhas práticas pedagógicas dão resposta à diversidade

Concordo plenamente

Concordo parcialmente

Discordo

8-As medidas implementadas com a publicação do DL nº 55/2018 refletem uma significativa mudança nas práticas docentes.

Concordo Plenamente

Concordo parcialmente

Discordo

8.1-Refira três alterações na sua prática docente que considere mais significativas _____

9- Quantos Domínios de Autonomia Curricular desenvolveu/desenvolve durante este ano letivo?

0

1

2

3

9.1-Se sim, quais as áreas disciplinares envolvidas em cada um deles? _____

9.2-Esses DAC foram concebidos com a sua participação?

Sim

Não

9.3-Que mudanças já verificou nas aprendizagens (conhecimentos, capacidades e atitudes)? _____

10- As minhas estratégias pedagógicas foram definidas em equipas educativas (trabalho cooperativo/colaborativo; comunidades de prática)

Concordo Plenamente

Concordo parcialmente
Discordo

11-Os professores com mais conhecimento específico e com mais iniciativa (agência) apoiam os que apresentam resistência à implementação dos DAC.

Concordo Plenamente
Concordo parcialmente
Discordo

12- Como é realizada a monitorização dos DAC?

- Observação contínua, emissão de feedback e registo periódico
- Reflexão conjunta periódica (pontos fortes / pontos a melhorar)
- Outro: _____

13- Como é realizada a avaliação dos DAC?

-Grau de concretização das aprendizagens (distância dos objetivos previamente definidos)

- Resultados obtidos pelos alunos nas diversas disciplinas
- Recolha de opinião sustentada através de breves questionários aplicados a professores, alunos e encarregados de educação.

14-A avaliação encoraja a melhoria das aprendizagens.

Concordo Plenamente
Concordo parcialmente
Discordo

15- Qual/quais os Instrumentos de recolha de informação utilizados para a avaliação dos alunos?

Grelhas de avaliação
Listas de verificação
Fichas de autoavaliação
Testes/Provas
Caderno/Dossier do aluno
Portfólios
Outros: _____

16 - Que relação encontra entre os seguintes conceitos? (assinale o alinhamento que considera mais apropriado)

Ensino-avaliação-aprendizagem _____

Ensino – aprendizagem – avaliação ____

Avaliação – ensino – aprendizagem ____

Aprendizagem – ensino – avaliação - ____

17- Que práticas de Diferenciação Pedagógica implementa na sua sala?

Articulação com os professores titulares de turma

Partilha de informações sobre os alunos

Reflexão conjunta sobre o desenvolvimento de competências dos alunos

Programação de atividades

Construção de materiais

Construção de instrumentos de avaliação

Trabalho conjunto em sala de aula

Outra:_____

18- Se participa com os seus alunos em algum destes projetos, indique qual/quais:

Agora Nós__

Educ'art__

HAGPS__

Erasmus__

Primeiros Passos nas Ciências__

18.1Indique dois objetivos dessa participação:

Apêndice 5

Pedido de autorização para realização de um estudo no âmbito de dissertação de mestrado

Rebordosa, 2 de fevereiro de 2021

Exmo. Sr.º Diretor do Agrupamento

Assunto: Pedido de autorização para realização de um estudo no âmbito de dissertação de mestrado

Eu, Ana Isabel Campos de Sousa, Educadora de Infância e estudante do Mestrado em Administração de Organizações Educativas, na Escola Superior de Educação do Porto, venho por este meio solicitar a V. Ex.ª autorização para a realização de um estudo neste Agrupamento. O projeto de mestrado conta com a orientação da Prof. Doutora Inês Teixeira, docente da Escola Superior de Educação do Porto, e debruça-se sobre o estudo das mudanças sentidas neste agrupamento, ao nível do 1º ciclo, resultantes da implementação do Decreto-Lei nº 55/2018. Para o efeito, pretendemos realizar entrevistas ao Diretor do Agrupamento, aos Coordenadores de Estabelecimento e ao Coordenador do Núcleo de Investigação Pedagógica, bem como aplicar um questionário online a todos os docentes do 1º ciclo.

Acrescento a minha inteira disponibilidade para dar conta dos resultados finais desta investigação a todos os docentes do Agrupamento que V. Ex.ª superiormente dirige.

Agradeço desde já a atenção dispensada.

Com os melhores cumprimentos,

A mestranda,

Ana Isabel Campos de Sousa

Apêndice 6

Transcrição de Entrevista ao Coordenador de Estabelecimento nº1

- 1- **Anos de serviço enquanto docente. -21**
- 2- **Anos de serviço enquanto Coordenador de Estabelecimento. - 12**
- 3- **Fez formação específica para o cargo. Em caso afirmativo, o que o motivou a realizar essa formação.**
Não.
- 4- **Tendo em conta o Decreto-Lei 55/2018 que medidas foram implementadas? Para além dessas, que outras medidas gostaria de ver implementadas?**
Com este decreto-lei, a escola pôde definir a matriz curricular, dentro de certos limites, do 1.º ano ao 3.º ano.
No ano letivo 2021/ 22 aplicar-se-á ao 4.º ano, de acordo com o decreto –lei n.º 55.
Assim, o Conselho Pedagógico, no que concerne ao primeiro Ciclo criou: o projeto “Agora Nós”, na disciplina de oferta complementar (1.º ao 3.º ano). Na educação artística criou o projeto “Educ’art”, em que um professor do grupo de artes visuais colabora com o docente de 1.º ciclo. Na educação física, um professor do grupo de educação física colabora com o professor de 1.º ciclo. O projeto “Primeiros Passos nas Ciências”, em que um professor de Ciências colabora com o professor de 1.º Ciclo, na aplicação do método científico- O projeto HAGPS, na disciplina de português e matemática e ERASMUS, na disciplina de inglês.
Por enquanto, penso que as medidas são suficientes.
- 5- **Como iniciaram os procedimentos enquadrados na Autonomia e flexibilidade curricular? Quem foi o elemento ou a equipa que deu início a todo o processo (conceção do plano). Qual a necessidade da sua intervenção para que o processo se iniciasse?**
Os procedimentos tiveram início no Conselho Pedagógico. O elemento que deu início a todo o processo foi o diretor.
Não foi necessário a intervenção do coordenador de estabelecimento para que o processo se iniciasse, mas sim do coordenador de primeiro Ciclo.
- 6- **Que entraves encontrou com a implementação das novas medidas do Decreto-Lei 55/2018?**
Considero que não encontrei entraves, pois a maior parte das medidas já estavam implementadas no agrupamento, antes da publicação do decreto-lei n.º 55.

7- A implementação das novas medidas suscitou mudanças na sua atuação como Coordenador de Estabelecimento?

Na qualidade de coordenador de estabelecimento, não.

8- Se sim, a que níveis?

9- Se não, por que razão?

A minha atuação como coordenadora de estabelecimento não suscitou mudanças, uma vez que já era prática no agrupamento várias das medidas elencadas no decreto-lei, além do mais a implementação/ supervisão/ coordenação das questões pedagógicas não são da competência do coordenador de Estabelecimento, mas sim do coordenador de 1.º ciclo.

10- Quais as tensões/dilemas com que o Coordenador se confrontou?

Enquanto coordenador de estabelecimento não senti tensões, nem dilemas.

11- Como procurou ultrapassar essas tensões?

12- Focando na diversidade crescente dos alunos, que estratégias, inovadoras e adequadas a todos, foram adotadas (em sala de aula e em contexto de enriquecimento curricular – âmbito local, nacional e internacional)?

Os professores de 1.º ciclo sempre manifestaram muita preocupação com a crescente diversidade de alunos.

Os decretos-lei 55/ 2018 e 54/ 2018 surgiram, principalmente, para salvaguardar os direitos dos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, pois os alunos portadores de NEE sempre estiveram protegidos.

As estratégias foram:

-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;

- 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 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;

Que mudanças se operaram ao longo da implementação da Autonomia e flexibilidade curricular?

A principal mudança que se verificou foi encarar que a avaliação assume um carácter contínuo e sistemático, ao serviço das aprendizagens.

13- Tem algo mais que considere importante e que queira acrescentar?

Apêndice 7

Transcrição da Entrevista ao Coordenador de Estabelecimento nº2

- 1- **Anos de serviço enquanto docente.** 36
- 2- **Anos de serviço enquanto Coordenador de Estabelecimento.** 15
- 3- **Fez formação específica para o cargo. Em caso afirmativo, o que o motivou a realizar essa formação.**

Sim. Frequentei Especialização na área da Administração e Gestão Escolar e Pós graduação em Recursos Humanos, Especialização avançada em Inteligência Emocional e Saúde Mental, e Gestão de Instituições e Associações de Economia Social. Neste ano, dediquei-me ao estudo do DL n.º 54 e concluí a Especialização avançada em Educação Especial e Educação Inclusiva.

A necessidade de me sentir preparada para o desempenho destas funções com dignidade, responsabilidade, justiça, coerência, motivação e capacidade de gerir emocionalmente os desafios que surgem diariamente.

- 4- **Tendo em conta o Decreto-Lei 55/2018 que medidas foram implementadas? Para além dessas, que outras medidas gostaria de ver implementadas?**

O Agrupamento de Escolas sempre se pautou pela inovação pedagógica com o desenvolvimento de projetos que visam a melhoria dos resultados dos alunos com vista ao seu sucesso, alicerçados na partilha e na construção coletiva dos saberes. Há uma grande aposta na formação dos docentes: supervisão pedagógica e entre pares e o Núcleo de Inovação Pedagógica responsável pela Carta Ética do Agrupamento que perspetiva uma escola cada vez mais humanista, reflexiva, acolhedora e inclusiva, único documento ao nível dos agrupamentos, são evidências desta aposta na inovação.

Não podemos esquecer que o desafio da escola, como instituição, é o de construir cidadãos responsáveis, autónomos e com valores. O currículo é o conceito mais

importante que emergiu do campo dos estudos educacionais, nenhuma outra instituição tem um currículo nestes moldes. As aprendizagens essenciais estão na base do trabalho desenvolvido nos domínios de autonomia curricular com vista ao desenvolvimento das áreas de competências inscritas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Podemos afirmar sem receios que nos encontramos no bom caminho.

- 5- Como iniciaram os procedimentos enquadrados na Autonomia e flexibilidade curricular? Quem foi o elemento ou a equipa que deu início a todo o processo (conceção do plano). Qual a necessidade da sua intervenção para que o processo se iniciasse?**

No AE o senhor diretor é o verdadeiro Homem do Leme. Sempre. Sempre Presente. Sempre Inovador. Sempre Motivador. Sempre Agregador. Sempre pronto a agarrar novos desafios e a motivar aqueles que com ele trabalham para que tudo resulte em Mais e Melhor Sucesso. Foi o caso.

- 6- Que entraves encontrou com a implementação das novas medidas do Decreto-Lei 55/2018?**

Senti necessidade de fazer formação e inscrevi-me na formação promovida pela Professora Ariana Cosme “ Gestão Flexível do Currículo” que foi um contributo enorme. Com o trabalho desenvolvido no Agrupamento, a formação realizada e o empenho e motivação de toda a equipa tudo se tornou mais fácil. O esforço, a dedicação, o empenho e o foco no sucesso estivessem sempre presentes.

- 7- A implementação das novas medidas suscitou mudanças na sua atuação como Coordenador de Estabelecimento?**

- 8- Se sim, a que níveis?**

- 9- Se não, por que razão?**

O trabalho desenvolvido pauta-se, sempre, pelo rigor e pela exigência e uma das preocupações prende-se com a avaliação .A procura do sentido de justiça faz parte do percurso.

10- Quais as tensões/dilemas com que o Coordenador se confrontou?

Sempre a Equidade, a Justiça, o Acolher, Integrar, Educar e Valorizar, para formar cidadãos conscientes do seu valor com respeito pelo outro e pelo ambiente.

11- Como procurou ultrapassar essas tensões?

Não considero tensões mas desafios. A vida é um desafio. Quando vivemos, sentimos paixão pelo que fazemos e o vivemos o nosso projeto de vida, tudo se torna mais fácil. Aceitar o outro é um deles. A aposta na formação e na partilha são portas que se abrem rumo ao sucesso.

12- Focando na diversidade crescente dos alunos, que estratégias, inovadoras e adequadas a todos, foram adotadas (em sala de aula e em contexto de enriquecimento curricular – âmbito local, nacional e internacional)?

Se em tempos não muito distantes não fazia muito sentido discutir o currículo e o conceito se limitava a um conjunto de disciplinas leccionadas na escola, hoje, o conceito mudou e a preocupação é criar mais e melhores aprendizagens, associadas a desafios, experiências e vivências. Vivem-se tempos de mudança. No Agrupamento existe a possibilidade de desenvolver vários projetos que são uma mais valia ao nível da estratégia, da inovação. No 1º ciclo, a implementação das atividades lúdicas e de animação – ALA, são um ótimo exemplo.

13- Que mudanças se operaram ao longo da implementação da Autonomia e flexibilidade curricular?

O DL n.º 55, bem como o DL n.º 54, potenciam a democratização do sistema educativo em Portugal, abrindo portas à escola no sentido desta se afirmar como um contexto

culturalmente mais significativo, criando a oportunidade aos estudantes de beneficiarem mais e melhor desta escola.

14- Tem algo mais que considere importante e que queira acrescentar?

O papel da liderança, o trabalho colaborativo, competência e inovação são pilares fundamentais no processo educativo.

Apêndice 8

Transcrição da Entrevista ao Coordenador de Estabelecimento nº3

1- **Anos de serviço enquanto docente.** 38

2- **Anos de serviço enquanto Coordenador de Estabelecimento.** 20

3- **Fez formação específica para o cargo. Em caso afirmativo, o que o motivou a realizar essa formação.**

Sim. Licenciatura em Comunicação Educacional e Gestão da Informação; Mestrado em Administração e Gestão Educacional.

A capacidade de liderança implica conhecimento e formação para as funções inerentes ao cargo. Assim sendo, senti necessidade de ampliar as minhas habilitações académicas no sentido de poder dar resposta ao desafio para ao qual fui convidada. Porém, é um desafio com o qual me identifico e me sinto realizada.

4- **Tendo em conta o Decreto-Lei 55/2018 que medidas foram implementadas? Para além dessas, que outras medidas gostaria de ver implementadas?**

Este Decreto-Lei no Agrupamento de Escolas veio apenas determinar em termos normativos o trabalho já desenvolvido no âmbito da flexibilidade curricular, sendo, desde muito cedo, uma aposta do respetivo órgão de gestão, no que diz respeito à adoção da inovação e implementação de novas práticas educativas. É de salientar o projeto “Agora Nós”.

Na educação artística o projeto “Educ’art”, onde o professor do grupo de artes visuais trabalha com o professor de 1.º ciclo. Na educação física, o professor trabalha com o professor de 1.º ciclo. O projeto “Primeiros Passos nas Ciências”, onde o professor de Ciências trabalha com o professor de 1.º ciclo. O projeto HAGPS, na disciplina de português e matemática e ERASMUS.

Não há dúvida que outras estão e serão implementadas, pelo facto de no agrupamento existir um Núcleo de Inovação pedagógico, do qual eu faço parte. Assim sendo, o nosso trabalho foca-se em novas e boas práticas pedagógicas.

5- **Como iniciaram os procedimentos enquadrados na Autonomia e flexibilidade curricular? Quem foi o elemento ou a equipa que deu início a todo o processo (conceção do plano). Qual a necessidade da sua intervenção para que o processo se iniciasse?**

A autonomia e a flexibilidade sempre estiveram presentes nas nossas intenções pedagógicas. Daqui a necessidade do projeto existente NIP (Núcleo de Inovação Pedagógica). Esta iniciativa partiu do órgão de gestão, mais propriamente do Conselho Pedagógico, cujo o Presidente é o Diretor.

6- Que entraves encontrou com a implementação das novas medidas do Decreto-Lei 55/2018?

Não considero que tenham surgido obstáculos, uma vez que, atempadamente, houve uma sensibilização e motivação para esse efeito.

7- A implementação das novas medidas suscitou mudanças na sua atuação como Coordenador de Estabelecimento?

Não, apenas reforcei o apoio e o acompanhamento imprescindível na implementação das novas medidas.

8- Se sim, a que níveis?

9- Se não, por que razão?

Não sinto que necessitei de mudança, mas sim uma adaptação contínua e gradual, para que as medidas fossem implementadas com sucesso.

10- Quais as tensões/dilemas com que o Coordenador se confrontou?

No meu entendimento não existiram qualquer tipo de tensões ou dilemas, todo o processo foi conduzido na base da inovação e melhoria de novas práticas.

11- Como procurou ultrapassar essas tensões?

12- Focando na diversidade crescente dos alunos, que estratégias, inovadoras e adequadas a todos, foram adotadas (em sala de aula e em contexto de enriquecimento curricular – âmbito local, nacional e internacional)?

Atendendo ao ritmo de aprendizagem de cada aluno e à diversidade das estratégias a implementar, o trabalho pedagógico foi desenvolvido no sentido do respeito do ritmo de aprendizagem de cada aluno; das ações educativas adaptadas às necessidades de formação dos alunos com o objetivo do desenvolvimento do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória; na valorização da dimensão lúdica no desenvolvimento das atividades de enriquecimento curricular/atividades de animação e de apoio à família; na adequação da oferta educativa aos interesses dos alunos e às necessidades de formação da comunidade envolvente; nas práticas de organização e gestão do currículo e da aprendizagem para uma educação inclusiva; nas iniciativas de inovação pedagógica e curricular enquadradas em projetos; na definição de medidas de suporte às aprendizagens e à inclusão que promovam a igualdade de oportunidades de acesso ao currículo; na articulação curricular vertical e horizontal a nível da planificação e desenvolvimento curricular; nos projetos oblíquos no âmbito da estratégia de educação para a cidadania e no novo conceito de avaliação: avaliar para as aprendizagens e não das aprendizagens.

Que mudanças se operaram ao longo da implementação da Autonomia e flexibilidade curricular?

Ao longo deste processo tem-se aferido que a retenção tem diminuído, os interesses e necessidades dos alunos são prementes. O foco principal está assente numa avaliação contínua e sistemática.

13- Tem algo mais que considere importante e que queira acrescentar?

Considero que este paradigma educacional traz ao ensino/aprendizagem dos nossos alunos o sucesso educativo almejado.

Apêndice 9

Transcrição da Entrevista ao Diretor do Agrupamento

- 1- **Anos de serviço enquanto docente - 32**
- 2- **Anos de serviço enquanto Diretor - 16**
- 3- **Fez formação específica para o cargo. Em caso afirmativo, o que o motivou a realizar essa formação.**

Sim, pois só munido da maior formação possível, pertinente e atualizada se pode levar a cabo um cargo desta envergadura.

- 4- **Tendo em conta o Decreto-Lei 55/2018 que medidas foram implementadas? Para além dessas, que outras medidas gostaria de ver implementadas?**

Este DL surge numa tentativa de apetrechar a escola de mais instrumentos que potenciem o sucesso educativo dos alunos, entendendo-se o currículo como um dos mais poderosos para esse fim.

Na verdade, foi dada à escola possibilidade de redefinir a matriz curricular, dentro de certos limites, visando o atingir do PASEO.

Assim, o Conselho Pedagógico fez uso desta oportunidade e procurou oferecer áreas de confluência multidisciplinar (Artes e Matemática, Artes e Português, Geografia, História, Ciências Naturais e Físico-Química) integradas na componente curricular, por exemplo. Criaram-se novas disciplinas no ensino básico.

A disciplina de Cidadania e Desenvolvimento veio contribuir concretizar a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, embora ache o nome infeliz uma vez que o que faz sentido não é Educar Para mas Educar Em. A Cidadania não é algo a alcançar num futuro, mas algo a ser vivenciado no presente.

O relevo dado às componentes artísticas também me apraz, é um assumir da importância das disciplinas até aqui consideradas menores tal como a educação Física. Sentimos liberdade para irmos caminhando, ao nosso ritmo, dando respostas adequadas aos nossos alunos. Não queremos dar passos maiores que as nossas pernas e julgo que um caminho sustentado, bem alicerçado, faz mais sentido.

- 5- **Como iniciaram os procedimentos enquadrados na Autonomia e flexibilidade curricular? Quem foi o elemento ou a equipa que deu início a todo o processo (conceção do plano). Qual a necessidade da sua intervenção para que o processo se iniciasse?**

Desde o primeiro momento que estive envolvido. Julgo ser minha função ajudar a pensar a escola e isso só se consegue, como já referi, com muita formação e um pouco de ousadia no sonhar de uma escola melhor, que melhor sirva os nossos alunos. O plano foi originário do Conselho Pedagógico, com muita discussão e reflexão conjunta.

6- Que entraves encontrou com a implementação das novas medidas do Decreto-Lei 55/2018?

Na verdade, a data de entrada em vigor não ajudou em nada. O apoio dado pela tutela, na altura devida, nos esclarecimentos que se impunham, também deixou muito a desejar. Esse apoio chegou tarde, depois de se terem implementado as mudanças sem se saber se seriam as melhores ou, pelo menos, legalmente enquadradas.

7- A implementação das novas medidas suscitou mudanças na sua atuação como Gestor Escolar?

Não.

8- Se sim, a que níveis?

9- Se não, por que razão?

Nada do que o DL traz me faz atuar de forma diferente. Apenas me/nos permitiu, se calhar, enquadrar coisas que já fazíamos de uma forma mais legalizada.

10- Quais as tensões/dilemas com que o Diretor se confrontou?

Nenhuma de novo, a inquietação já existia, a ousadia também. Este DL veio dar razão, na forma de lei escrita, a muitas das revoluções que já tínhamos em curso no Agrupamento.

11- Como procurou ultrapassar essas tensões?

-

12- Focando na diversidade crescente dos alunos, que estratégias, inovadoras e adequadas a todos, foram adotadas (em sala de aula e em contexto de enriquecimento curricular – âmbito local, nacional e internacional)?

A diversidade sempre existiu, não é fruto dos tempos. O DL irmão deste em apreço o 54/2018 veio revolucionar a forma de olhar para os alunos, para todos os alunos e não apenas para os sinalizados como portadores de NEE.

Este Agrupamento sempre apostou nos afetos como caminho a privilegiar no processo de ensino-aprendizagem e sempre envolveu a comunidade escolar discentes, docentes e não docentes em projetos de âmbito nacional e internacional possibilitando, desta forma, o desenvolvimento de capacidades e competências que a todos enriquece.

13- Que mudanças se operaram ao longo da implementação da AFC?

Está na hora de as repensar, de as reajustar. Estes processos não são nunca dados por completos e acabados.

14- Tem algo mais que considere importante e que queira acrescentar?

Urge repensar o último dos redutos em educação, a avaliação. Só com este reequacionar é que fará sentido a implementação dos DL 54 e 55, de 2018, as Aprendizagens Essenciais, a Cidadania e Desenvolvimento, o PASEO, a Autonomia e Flexibilidade Curricular, os Domínios de Articulação Curricular, as percentagens de currículo próprio em cada escola.

Apêndice 10

Transcrição da Entrevista ao Coordenador do Núcleo de Inovação Pedagógica

- 1. Anos de serviço enquanto docente** 27 anos
- 2. Anos de serviço enquanto Coordenador do Núcleo de Inovação Pedagógica** -4 anos
- 3. Fez formação específica que contribuiu para o exercício do cargo? Em caso afirmativo, o que o motivou a realizar essa formação.**

Não, no entanto, devo referir que o profundo conhecimento que tenho do funcionamento das organizações escolares muito contribuíram para o efeito, nomeadamente, a exercício do cargo de coordenador da Comissão de Avaliação Interna e como membro coordenador das equipas de construção do Contrato de Autonomia e Projeto Educativo.

- 4. Que necessidades concretas foram sentidas quando da criação desse cargo?**

Não houve grandes necessidades, apenas a importância de existir um elemento responsável pelas ações de comunicação e gestão da conta NIP, serviço de mail, *mailing group* e consola Google.

- 5. Tendo em conta o Decreto-Lei 55/2018 que medidas foram implementadas a nível do 1º ciclo?**

O trabalho do NIP passou pelo desenvolvimento do compromisso ético no Agrupamento, através da construção de uma Carta Ética, processo inovador que também aproveita ao 1º ciclo. Outra das ações fortes do NIP tem passado pela realização de seminários temáticos (Avaliação, Gestão Curricular, Projetos Inovadores), pelo que sendo transversais a toda a comunidades, acabam por influenciar o 1º ciclo.

- 6. No agrupamento, quem alavancou o início do processo?**

O início do processo foi alavancado pelo Diretor, através da parceria que o Agrupamento tem com a Universidade Católica- Programa SAME, ancorado na assessoria com a Profª Isabel Batista.

- 7. Das medidas implementadas, quais as que terão sido concebidas com a sua iniciativa / iniciativa da equipa que coordena?**

Como membro da equipa tenho colaborado em todas as iniciativas, tendo sido responsável pela ação Laboratórios de Aprendizagem – Salas de Aulas do Futuro, que

consistiu numa ACD (Ação de Formação de Curta Duração) promovida pela equipa ERTE da Direção Geral de Educação.

8. A intervenção da equipa que coordena foi crucial para a mudança de práticas no agrupamento? De que forma?

A equipa NIP tem efetuado o seu percurso dentro daquilo que é o seu *core business*, ou seja, «agitar águas», levando e elevando o Agrupamento a repensar as suas práticas e a assumir um posicionamento de organização de referência na comunidade, procurando assumir a inovação pedagógica como desafio transformador deste agrupamento. Através da ação do NIP existe maior sensibilidade para reconhecimento de projetos inovadores. Existe maior abertura para enfrentar os desafios que se vão colocando e predisposição para assumir novos compromissos.

9. Consegue identificar constrangimentos à implementação das medidas enquadradas no DL nº 55/2018? Que outra(s) medida(s) gostaria de ver implementada(s) (no 1º ciclo) se o agrupamento pudesse contar com mais recursos? (humanos, materiais)

Creio que os constrangimentos podem estar relacionados com os recursos de suporte ao desenvolvimento de programas de apoio, nomeadamente, através da dotação de equipas multidisciplinares que incluam Animadores Socioculturais, Educadores Sociais, Terapeutas da Fala e Ocupacionais. Estes profissionais poderiam contribuir para o reforço dos mecanismos facilitadores da aplicação de estratégias promotoras de maior flexibilidade e autonomia, pois libertariam os docentes para o verdadeiro desenvolvimento de novas abordagens pedagógicas no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

10. A preocupação com a implementação de novas práticas suscitou mudanças na sua atuação enquanto Coordenador da equipa que gere? Quais?

Não há mudanças visíveis na minha atuação, sempre entendi que as escolas devem incorporar uma equipa/departamento de desenvolvimento organizacional e pedagógico, que assuma disrupções e novas abordagens, por forma a que o Agrupamento esteja numa posição de âncora de desenvolvimento da comunidade.

11. Quais as tensões/dilemas com que se deparou?

As tensões/dilemas situam-se ao nível das resistências que se vão encontrando pelo caminho, ou seja, o conformismo do corpo docente, que se traduz pela resistência à mudança e pouca resiliência na mudança que se pretende garantir.

12. Como ultrapassou essas adversidades?

Tais adversidades vão sendo combatidas, paulatinamente, através do reforço da externalização do Agrupamento, trazendo boas práticas e partilhando os seus resultados.

13. O que nos pode informar acerca das seguintes práticas?

- a. Sob o ponto de vista da diversidade de alunos que frequenta o agrupamento, que “estratégias, inovadoras e adequadas a todos” foram adotadas pelos docentes do 1º ciclo, quer em sala de aula, quer na concretização de atividades de enriquecimento curricular?
- b. Que mudanças se constataram com a implementação de medidas de Autonomia e Flexibilidade Curricular?
- c. Que “iniciativas de inovação curricular e pedagógica” foram implementadas pelos docentes? Qual o seu impacto nas aprendizagens?
- d. A nível da gestão do currículo, e tendo como finalidade uma educação verdadeiramente inclusiva, que decisões foram tomadas no agrupamento após a publicação do DL nº 55/2018?
- e. A integração curricular alicerçada em atividades culturais, científicas, artísticas e desportivas parece ser uma realidade. De que forma esta articulação se processa?
- f. Qual o contributo dos projetos “Agora Nós”, “Educ’art”, HAGPS, Erasmus e “Primeiros Passos nas Ciências” para as aprendizagens dos alunos numa ótica de integração curricular?

Tendo em conta esta questão, remeto para minhas colegas coordenadoras, que tem um papel preponderante e determinado na abordagem a cada um dos pontos que abordou.

14. Tendo por base a igualdade de oportunidades de acesso ao currículo, que medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão são promovidas no agrupamento?

O Agrupamento promove a emergência da sua equipa EMAEI, trazendo-a para a ribalta e promovendo a sua assunção como polo aglutinador das práticas de inclusão. O CAA – Centro de Apoio à Aprendizagem, composto por docentes de diferentes áreas disciplinares, promove apoios especializados que muito contribuem para a integração dos alunos. As UA – Unidades de Autismo – garantem de forma académica, pela dotação em recursos especializados, a integração mais difícil, mas necessária, de alunos que têm dificuldades inatas.

15. Gostaria de acrescentar algo?

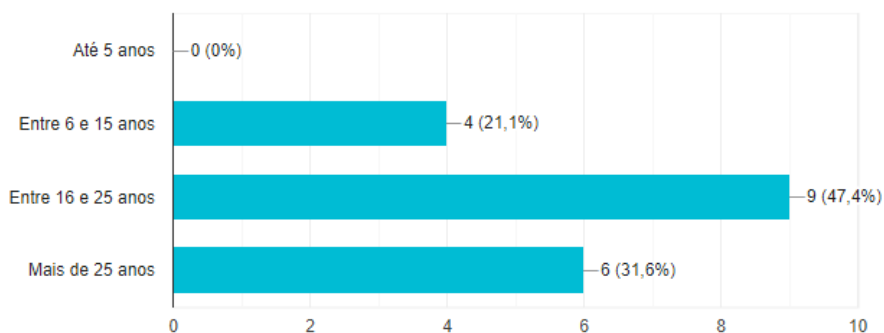
O NIP pretende continuar a afirmar-se como espaço aglutinador de movimentos de inovação, consumando-se como espaço aberto a todos os que pretendem refletir e ser agentes de mudança no seio da organização escolar.

Apêndice 11

Resultados do questionário aplicado aos Professores do 1º Ciclo

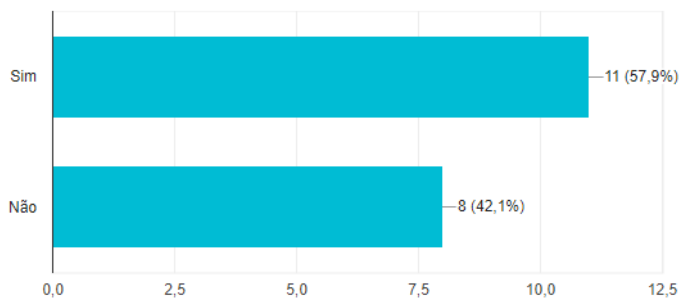
Tempo de serviço

19 respostas



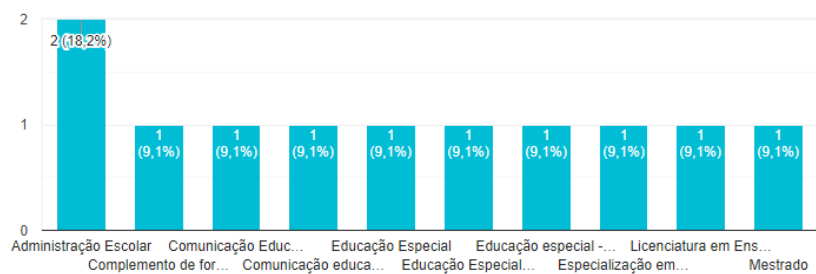
Especialização académica

19 respostas



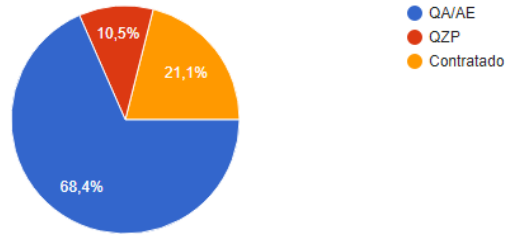
Se sim, qual?

11 respostas



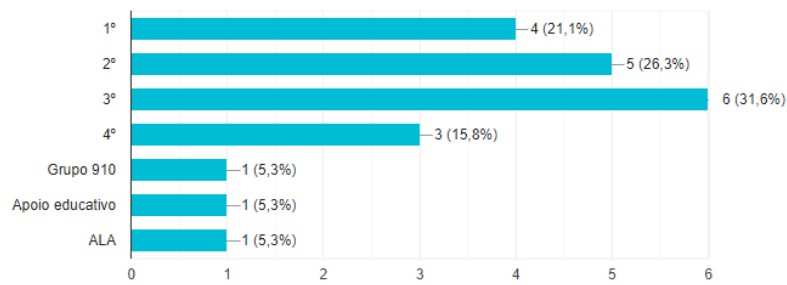
Situação Profissional

19 respostas



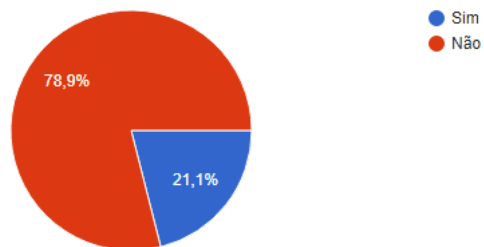
No presente ano letivo, que ano de escolaridade leciona?

19 respostas



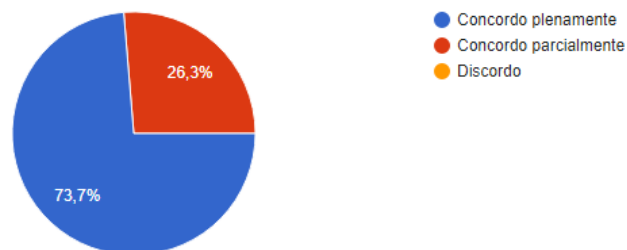
Realizou formação contínua sobre Autonomia e Flexibilidade Curricular?

19 respostas



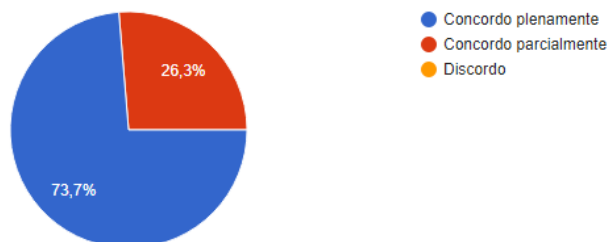
Utilizo intencionalmente as diferenças individuais para potenciar as aprendizagens.

19 respostas



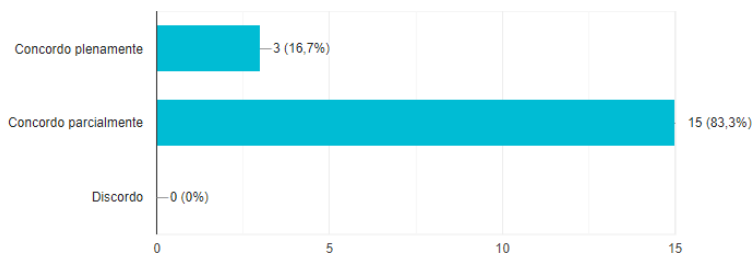
As minhas práticas pedagógicas dão resposta à diversidade.

19 respostas



As medidas implementadas com a publicação do DL nº 55/2018 refletem uma significativa mudança nas práticas docentes.

18 respostas



Refira três alterações na sua prática docente que considere mais significativas

17 respostas

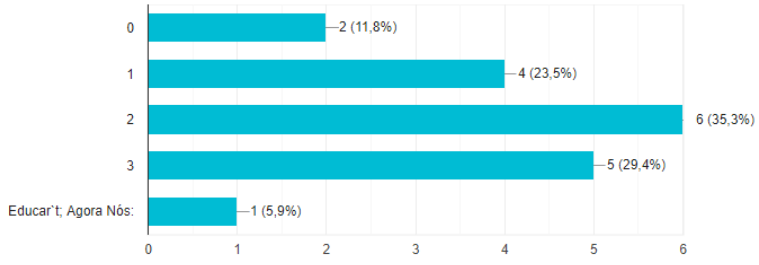
Utilização de recursos digitais.
Alargamento de adequações a alunos não NEE, possibilidade mais lata de trabalhar com a diversidade.
Educação positiva, recurso a práticas de meditação e educação para os sentimentos
Dinamização de trabalho interdisciplinar; Dinamização de projetos no âmbito da de Cidadania e Desenvolvimento; Dinamização de atividades valorizando o papel do aluno, através da pesquisa e da utilização das TIC
Permitiu uma maior flexibilidade na gestão do currículo, centrar a aprendizagem no aluno e reforçar as aprendizagens essenciais.
Aulas menos expositivas, maior recurso às novas tecnologias, maior investimento no trabalho cooperativo.
Trabalho colaborativo, pesquisa e individualização de estratégias.

Maior diversidade de estratégias pedagógicas, maior recurso às tecnologias digitais para realização das aprendizagens, trabalho colaborativo.
Utilização de um maior fluxo de recursos audiovisuais; Jogos interativos; Ciências Experimentais, no aprofundar dos conceitos lecionados
Realização de fichas diferenciadas para os alunos; Trabalhos de grupo / níveis;
Flexibilização da matriz curricular, o aluno como centro das aprendizagens e maior implementação de uma pedagogia de projeto
Flexibilização da matriz curricular; Valorização do papel do aluno enquanto autor; Usar sempre que possível a pedagogia de projeto.
Flexibilização do currículo; adptações curriculares; medidas seletivas.
Diferenciação pedagógica, flexibilização curricular; aplicação de medidas seletivas e adicionais.

Flexibilização da matriz curricular, o aluno como centro das aprendizagens e maior implementação de uma pedagogia de projeto
Flexibilização da matriz curricular; Valorização do papel do aluno enquanto autor; Usar sempre que possível a pedagogia de projeto.
Flexibilização do currículo; adptações curriculares; medidas seletivas.
Diferenciação pedagógica, flexibilização curricular; aplicação de medidas seletivas e adicionais.
Diferenciação pedagógica; Autonomia.
Diferenciação pedagógica, medidas seletivas e adicionais.
Estar mais atenta às alterações comportamentais e tentar perceber os motivos; perceber e enquadrar as aprendizagens de acordo com os interesses dos alunos; conceber atividades menos limitativas que permitam aos alunos explorar as suas potencialidades.

Quantos Domínios de Autonomia Curricular desenvolveu/desenvolve durante este ano letivo?

17 respostas



Se sim, quais as áreas disciplinares envolvidas em cada um deles?

14 respostas

Oferta Complementar.

No âmbito do Inglês, desenvolvo as CLIL e a cidadania inerente ao dia a dia, sempre que possível, em articulação com os professores titulares.

Português, Estudo do Meio, Matemática, Apoio ao estudo, oferta complementar

Expressão Plástica e Educação para a Cidadania.

Português e expressões.

Estudo do Meio, Português, Matemática, Educação para a Cidadania.

Oferta Complementar, Educ'art.

Estudo do Meio

Todas as disciplinas.

Estudo do Meio, Português, Matemática, Educação para a Cidadania.

Oferta Complementar, Educ'art.

Estudo do Meio

Todas as disciplinas.

Todas as disciplinas

Expressão Artística; Educação para a Cidadania.

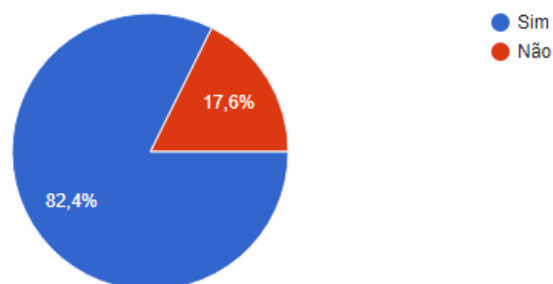
Ciências experimentais; Agora Nós; Educar't

Agora Nós; Educar't

Educar't Agora Nós, Primeiros Passos nas Ciências.

Esses DAC foram concebidos com a sua participação?

17 respostas



Que mudanças já verificou nas aprendizagens (conhecimentos, capacidades e atitudes)?

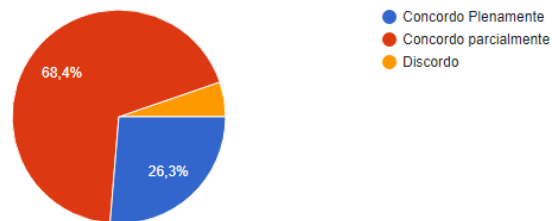
15 respostas

Com o confinamento e com as faltas por isolamento é difícil verificar as mudanças pretendidas.
Alunos mais autónomos, interessados, reflexivos e com capacidades de pesquisa e argumentação.
Os alunos tornaram-se mais autónomos e apresentaram um espírito crítico e reflexivo sobre os temas planificados.
Maior motivação e envolvimento por parte dos alunos.
Aprendizagem ao ritmo do aluno.
Maior motivação e melhor empenho na realização das tarefas, confluindo em mais e melhores aprendizagens.
Pouco significativas.
Espírito Crítico dos alunos mais presente.

Espírito Crítico dos alunos mais presente.
As mudanças mais evidentes referem-se ao facto dos alunos estarem mais motivados e serem mais proativos, tornando a aprendizagem mais concreta e facilitadora.
Os alunos demonstram motivação, são mais proativos e a sua aprendizagem é mais eficaz e com mais qualidade.
Conhecimentos; Atitudes
Maior autonomia e capacidade crítica.
Capacidades e atitudes.
Maior envolvimento nas aprendizagens, mais autonomia e espírito crítico.
Respeito pelas diferenças e formas de ser.

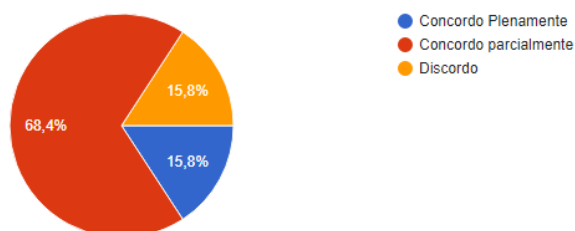
As minhas estratégias pedagógicas foram definidas em equipas educativas (trabalho cooperativo/colaborativo; comunidades de prática)

19 respostas



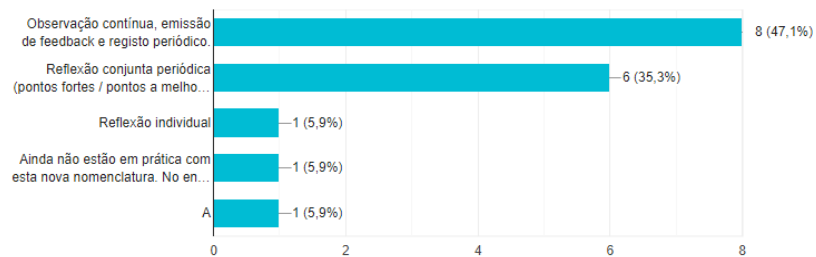
Os professores com mais conhecimento específico e com mais iniciativa (agência) apoiam os que apresentam resistência à implementação dos DAC.

19 respostas



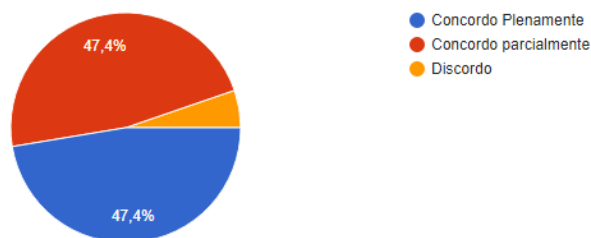
Como é realizada a monitorização dos DAC?

17 respostas



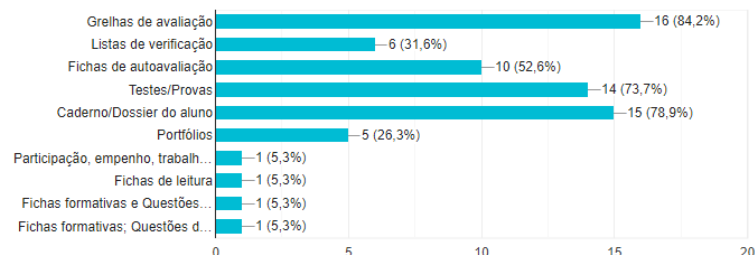
A avaliação encoraja a melhoria das aprendizagens.

19 respostas



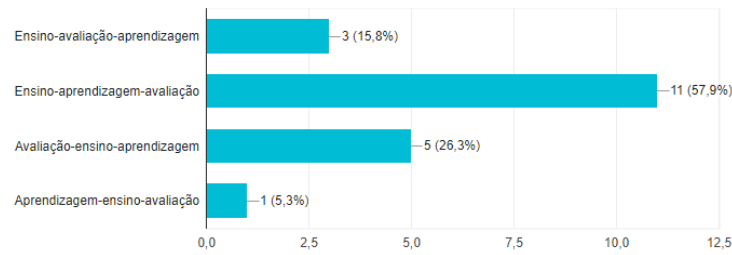
Qual/quais os Instrumentos de recolha de informação utilizados para a avaliação dos alunos?

19 respostas



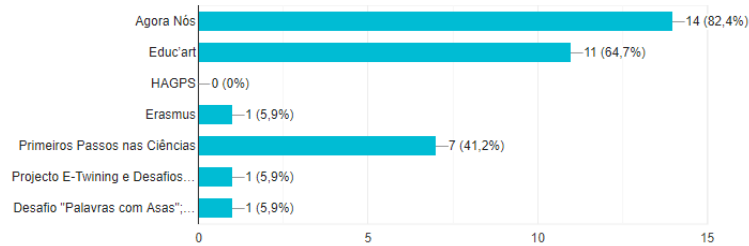
Que relação encontra entre os seguintes conceitos? (assinale o alinhamento que considera mais apropriado)

19 respostas



Participa com os seus alunos em algum destes projetos, indique qual/quais.

17 respostas



Melhorar a autonomia e espírito crítico/reflexão por parte dos alunos, promover o sucesso educativo.

Proporcionar novas experiências aos alunos e fomentar o gosto pela aprendizagem.

Potencializar as aprendizagens formais e informais e desenvolver o pensamento crítico e reflexivo.

Promover a aprendizagem através da reflexão/avaliação; Promover as competências do aluno à saída do ensino obrigatório;

Melhorar a capacidade de intervenção e comunicação dos alunos; Fomentar as competências do aluno à saída do ensino obrigatório.

Desenvolver capacidades de autonomia e responsabilidade; Fomentar competências enquanto futuro cidadão.

Preparar os alunos para uma intervenção ativa no meio que os cerca. Serem construtores do seu próprio conhecimento, sendo mais autónomos e críticos.

Indique dois objetivos dessa participação.

15 respostas

Tornar os alunos em cidadãos participantes ativos na sociedade.

Alargamento de horizontes e conhecimentos; reforço da prática do inglês.

Nada a registar.

São projetos propostos pelo agrupamento, os quais desenvolvo e/ participo com os meus alunos estando presente em cada um a realização de aprendizagens significativas e o desenvolvimento de competências mais complexas.

Os alunos adquiriram conhecimentos sobre os diferentes pintores e as suas obras e desenvolveram um espírito crítico sobre aquilo que os rodeia.

Desenvolver o espírito crítico dos alunos e o interesse pela ciência.

Vertente prática

Preparar o aluno para atuar ativamente no meio que o cerca, sendo capaz de construir a sua própria

		<p>onde o professor do grupo de artes visuais trabalha com o professor de 1.º ciclo. Na educação física, o professor trabalha com o professor de 1.º ciclo. O projeto “Primeiros Passos nas Ciências”, onde o professor de Ciências trabalha com o professor de 1.º ciclo. O projeto HAGPS, na disciplina de português e matemática e ERASMUS. Núcleo de Inovação pedagógico... o nosso trabalho foca-se em novas e boas práticas pedagógicas. A autonomia e a flexibilidade sempre estiveram presentes nas nossas intenções pedagógicas.</p> <p>Coordenador NIP: “...construção de uma Carta Ética, processo inovador que também aproveita ao 1º ciclo...realização de seminários temáticos (Avaliação,Gestão Curricular, Projetos Inovadores)”, “... ação Laboratórios de Aprendizagem – Salas de Aulas do Futuro, que consistiu numa ACD (Ação de Formação de Curta Duração) promovida pela equipa ERTE da Direção Geral de Educação.”</p> <p>Diretor: “oferecer áreas de confluência multidisciplinar (Artes e Matemática, Artes e Português, Geografia, História, Ciências Naturais e Físico-Química)”</p>
<p>Limitações encontradas na implementação dessas medidas</p>		<p>Diretor:“a data de entrada em vigor não ajudou em nada. O apoio dado pela tutela... apoio chegou tarde, depois de se terem implementado as mudanças sem se saber se seriam as melhores ou, pelo menos, legalmente enquadradas.”</p> <p>Coordenadora1: “...não encontrei entraves, pois a maior parte das medidas já estavam implementadas no agrupamento, antes da publicação do decreto-lei n.º 55.”</p>

		<p>Coordenadora2: “Senti necessidade de fazer formação...”</p> <p>Coordenadora 3:” Não considero que tenham surgido obstáculos, uma vez que, atempadamente, houve uma sensibilização e motivação para esse efeito.”</p> <p>Coordenador NIP: “recursos de suporte ao desenvolvimento de programas de apoio, nomeadamente, através da dotação de equipas multidisciplinares que incluam Animadores Socioculturais, Educadores Sociais, Terapeutas da Fala e Ocupacionais... pois libertariam os docentes para o verdadeiro desenvolvimento de novas abordagens pedagógicas no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.”</p>
<p>Membros da comunidade educativa promotores da mudança</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Diretor - Equipas de gestão intermédia 	<p>Diretor:” Desde o primeiro momento que estive envolvido. O plano foi originário do Conselho Pedagógico, com muita discussão e reflexão conjunta.</p> <p>Coordenadora1:” Os procedimentos tiveram início no Conselho Pedagógico. O elemento que deu início a todo o processo foi o diretor.”</p> <p>Coordenadora2:” No AE o senhor diretor é o verdadeiro Homem do Leme.”</p> <p>Coordenadora 3:” Esta iniciativa partiu do órgão de gestão, mais propriamente do Conselho Pedagógico, cujo o Presidente é o Diretor.”</p> <p>Coordenador NIP: “Através da ação do NIP existe maior sensibilidade para reconhecimento de projetos inovadores.”</p>

<p>Medidas implementadas antes da publicação do DL nº 55/2018</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Gestão flexível do currículo - Estratégias pedagógicas 	<p>Coordenadora 3:” Este Decreto-Lei no Agrupamento de Escolas veio apenas determinar em termos normativos o trabalho já desenvolvido no âmbito da flexibilidade curricular, sendo, desde muito cedo, uma aposta do respetivo órgão de gestão, no que diz respeito à adoção da inovação e implementação de novas práticas educativas.”</p> <p>Coordenadora2:” O Agrupamento de Escolas sempre se pautou pela inovação pedagógica com o desenvolvimento de projetos que visam a melhoria dos resultados dos alunos com vista ao seu sucesso...”</p> <p>Coordenadora2:” Há uma grande aposta na formação dos docentes: supervisão pedagógica e entre pares e o Núcleo de Inovação Pedagógica responsável pela Carta Ética do Agrupamento que perspetiva uma escola cada vez mais humanista, reflexiva, acolhedora e inclusiva...”</p>
<p>Mudanças sentidas com maior expressão</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Identidade profissional 	<p>Diretor:”Nada do que o DL traz me faz atuar de forma diferente. Apenas me/nos permitiu, se calhar, enquadra coisas que já fazíamos de uma forma mais legalizada.</p> <p>Coordenadora2:” O trabalho desenvolvido pauta-se, sempre, pelo rigor e pela exigência e uma das preocupações prende-se com a avaliação .A procura do sentido de justiça faz parte do percurso.”</p> <p>Coordenadora3:” Não, apenas reforcei o apoio e o acompanhamento imprescindível na implementação das novas medidas.”</p> <p>Coordenador NIP: “Não há mudanças visíveis na minha atuação, sempre entendi que as escolas devem incorporar uma</p>

- Estratégias pedagógicas

equipa/departamento de desenvolvimento organizacional e pedagógico, que assuma disrupções e novas abordagens, por forma a que o Agrupamento esteja numa posição de âncora de desenvolvimento da comunidade.”

Coordenadora3: “Ao longo deste processo tem-se aferido que a retenção tem diminuído, os interesses e necessidades dos alunos são prementes. O foco principal está assente numa avaliação contínua e sistemática.”

Coordenadora2: “O DL n.º 55, bem como o DL n.º 54, potenciam a democratização do sistema educativo em Portugal, abrindo portas à escola no sentido desta se afirmar como um contexto culturalmente mais significativo, criando a oportunidade aos estudantes de beneficiarem mais e melhor desta escola.”

Coordenador NIP: “O Agrupamento promove a emergência da sua equipa EMAEI, trazendo-a para a ribalta e promovendo a sua assunção como polo aglutinador das práticas de inclusão. O CAA – Centro de Apoio à Aprendizagem, composto por docentes de diferentes áreas disciplinares, promove apoios especializados que muito contribuem para a integração dos alunos. As UA – Unidades de Autismo – garantem de forma académica, pela dotação em recursos especializados, a integração mais difícil, mas necessária, de alunos que têm dificuldades inatas.”

Coordenador NIP: “O NIP pretende continuar a afirmar-se como espaço aglutinador de movimentos de inovação, consumando-se como espaço aberto a todos os que

pretendem refletir e ser agentes de mudança no seio da organização escolar”

Coordenadora 1:”A minha atuação como coordenadora de estabelecimento não suscitou mudanças, uma vez que já era prática no agrupamento várias das medidas elencadas no decreto-lei...”

Coordenadora 1:”A principal mudança que se verificou foi encarar que a avaliação assume um carácter contínuo e sistemático, ao serviço das aprendizagens.”

Diretor:”Está na hora de as repensar, de as reajustar. Estes processos não são nunca dados por completos e acabados.”