



UNIVERSIDADE D
COIMBRA

Marta Sofia Ceia Espanhol

AUTONOMIA E
FLEXIBILIDADE CURRICULAR: O PAPEL DAS
LIDERANÇAS

Dissertação no âmbito do Mestrado em Administração
Educativa orientada pelas Professoras Doutoras Ana Maria
Seixas e Maria da Graça Bidarra e apresentada à Faculdade de
Psicologia e de Ciências da Educação

Setembro de 2023

Dedicatória

Ensinarão-me a correr atrás dos meus sonhos.
Ensinarão-me a querer ser mais do que aquilo que penso que posso ser.
Ensinarão-me que mesmo estando longe, estamos sempre perto.
Ensinarão-me que todo o mérito requer muito esforço, trabalho e dedicação.
Ensinarão-me que por mais que tudo caia, existem dois pilares que não deixam a casa cair.
Dedico esta dissertação aos pilares mais fortes da minha casa: o meu Pai e a minha Mãe.

Agradecimentos

Agradeço ao meu namorado, por ter sido o ombro amigo todos os dias desta caminhada e de tantas outras que a vida nos tem proporcionado.

Agradeço à minha família, em especial: aos meus pais, à minha avó, ao meu irmão, sogros, cunhados e cunhadas, e aos meus tios e primos. Todos contribuíram com palavras de motivação e carinho para que todo este percurso fosse possível e parecesse mais fácil. A Família é a base de tudo.

Agradeço aos meus amigos de longa data e aos que tive o prazer de conhecer nestes últimos seis anos, o vosso apoio foi muito importante e ajudou sempre a conseguir ultrapassar todas as barreiras que foram surgindo.

Agradeço às minhas orientadoras, Professora Dra. Ana Seixas e Professora Dra. Graça Bidarra, por todo o apoio prestado ao longo destes anos todos.

Agradeço à Professora Dra. Cristina Vieira por, em todos os momentos da minha vida académica ter tido um impacto tão forte e ter sido a inspiração que foi.

Agradeço ao Coordenador do Projeto e ao Diretor do Agrupamento, por toda a disponibilidade e ajuda dada e, por terem sido pessoas presentes no meu percurso académico.

A todos, o meu maior obrigado, este trabalho é meu, mas no fim de contas também é um bocadinho vosso!

Resumo

Com o Decreto-Lei n.º55/2018, de 6 de julho, as escolas e os professores são convidados a mobilizarem competências para gerir e tomar decisões curriculares, que vão no sentido da autonomia e flexibilidade curricular, para uma escola que se pretende mais inclusiva e promotora do sucesso escolar.

A presente dissertação foca-se na adaptação de um Mega Agrupamento de Escolas da Zona Sul de Portugal Continental a este decreto-lei, que foi alvo de uma avaliação externa no terceiro ciclo avaliativo, que se veio a refletir na elaboração dos documentos estruturantes do mesmo e na implementação de um Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, cuja monitorização permite atestar a sua evolução ao longo do ano letivo.

Com efeito, para além da análise documental, o acompanhamento da implementação do projeto e a realização de entrevistas ao Coordenador do Projeto e ao Diretor do Agrupamento permitiram o mapeamento de Domínios de Autonomia Curricular, registando-se o aumento do número de disciplinas e níveis de ensino abrangidos, bem como a diversificação de metodologias adotadas. A esta evolução não é alheio o papel das Lideranças na implementação do projeto – sejam estas de topo ou intermédias, ou até mesmo informais – as quais acabam por ter um papel crucial no desenvolvimento de Domínios de Autonomia Curricular, e o papel das culturas colaborativas vividas neste Mega Agrupamento. O Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular parece ser assim um projeto que não é exequível sem a existência de uma rede de colaboração forte e sem lideranças fortes.

Palavras-chave: Autonomia e Flexibilidade Curricular; Domínios de autonomia curricular; Lideranças; Colaboração; Avaliação Externa de Escolas

Abstract

With the decree law nº 55/2018, of July 6, schools and teachers are invited to mobilize competences to manage and decide about curricular decisions, which go towards curricular autonomy and flexibility, for a more inclusive and success promising school.

This dissertation focuses on the adaptation of a Mega Group of Schools in the South Zone of Continental Portugal to this decree law, which was the subject of an external evaluation in the third evaluation cycle, which was reflected in the creation of the structuring documents of that Mega Group of Schools and in the implementation of a Curricular Autonomy and Flexibility Project, whose monitoring allows us to attest its evolution along the school year.

In fact, in addition to document analysis, monitoring the implementation of the project and carrying out interviews to the project coordinator and to the director of the group of schools, allowed the mapping of Curricular Autonomy Domains, registering an increase in the number of subjects and teaching levels covered, as well as the diversification of methodologies adopted. This evolution is not unrelated to the role of Leaderships in implementing the project – whether top or intermediate, or even informal leaderships – which end up having a crucial role in the development of the Domains of Curricular Autonomy, and the role of the collaborative cultures experienced in this Mega Group of Schools. The Curricular Autonomy and Flexibility Program it's a project not doable with a lack of a strong colaboration and strong leaderships.

Key words: Autonomy and Curricular Flexibility; Curricular Autonomy Domains; Leaderships; Colaboration; External School Evaluation.

Índice

Introdução	1
Enquadramento Teórico-Legal	3
1. Autonomia e Flexibilidade Curricular	3
1.1. Da Autonomia das Escolas à Autonomia e Flexibilidade Curricular.....	3
1.2. Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e Aprendizagens Essenciais.....	7
1.3. Domínios de Autonomia Curricular	11
1.4. Abordagens metodológicas e intervenientes	14
2. Lideranças Escolares e culturas de colaboração	17
2.1. O conceito de liderança: a liderança escolar	17
2.2. (Re)Organização das lideranças de topo e intermédias.....	19
2.3. Papel das lideranças na Autonomia e Flexibilidade Curricular	25
2.4. A colaboração como cultura necessária à Autonomia e Flexibilidade Curricular	28
3. Autonomia e Flexibilidade Curricular no Quadro da Avaliação Externa de Escolas	33
3.1. Evolução do Quadro de Referência e desempenho das Escolas no 3º ciclo avaliativo.....	33
3.2. O lugar da Autonomia e Flexibilidade Curricular no domínio da Prestação do Serviço Educativo	39
Estudo-Empírico.....	44
O Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular num Agrupamento de Escolas da Zona Sul.....	44
1. Contextualização e objetivos do estudo	44
2. Metodologia.....	44
3. Participantes	47
4. Apresentação do Agrupamento.....	48
5. Documentos Estruturantes	49
5.1. Projeto de Intervenção do Diretor do Agrupamento.....	49
5.2. Intervisão Pedagógica	50
5.3. Relatório de Avaliação Externa de Escolas.....	51
5.4. Plano de Autoavaliação.....	54
5.5. Plano de Ação para a Melhoria.....	55
5.6. Projeto Educativo	56
5.7. Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular	58

6. Monitorização do Projeto PAFC: Mapeamento de DAC	60
6.1. Análise dos dados recolhidos	60
6.1.1. Concretização/Implementação da AFC	68
6.1.2. Culturas de colaboração	70
6.1.3. Lideranças.....	73
6.1.4. Perceção sobre a AFC	76
Conclusão	78
Referências Bibliográficas	81
Anexos.....	86
Anexo I – Mapeamento dos DAC desenvolvidos no primeiro semestre	86
Anexo II - Mapeamento dos DAC desenvolvidos no segundo semestre	89
Anexo III – Guião de entrevista	93
Anexo IV – Consentimento informado	100

Índice de figuras

Figura 1 - Linha cronológica dos Decretos-Lei sobre a Gestão Flexível do Currículo....	4
Figura 2 - Competências para o Século XXI (Cohen & Fradique, 2018, p.23)	9
Figura 3 - Roteiro de Construção de um DAC	13
Figura 4 - Etapas para o desenvolvimento de um DAC	13
Figura 5 - Órgãos de Administração e Gestão - Decreto-Lei nº115-A/1998	21
Figura 6 - Órgãos de Administração e Gestão - Dec. Lei nº75/2008	23
Figura 7 - Órgãos de Gestão e Administração - Dec. Lei nº 137/2012	25
Figura 8 - Linha cronológica das iniciativas da Avaliação Externa de Escolas	33
Figura 9 - Ideias centrais do programa do XXI Governo Constitucional para a área da educação. Adaptado de Fialho, Saragoça, Correia, Gomes e Silvestre (2020, p.75)	37
Figura 10 - Alteração dos Domínios nos ciclos de avaliação externa, adaptado de Dias e Fialho (2015)	38
Figura 11 - Retirado de Barreira, Rebelo e Bidarra (2023, p.44): Classificações atribuídas por domínio às Escolas Públicas avaliadas no 3.º Ciclo de AEE	39
Figura 12 - Fases de um processo de investigação qualitativa	45
Figura 13 - Esquema orientador dos seis momentos de operacionalização de um DAC	59

Índice de gráficos

Gráfico 1 – Número de DAC por semestre	61
Gráfico 2 – Número de DAC por ano de escolaridade e semestre	62
Gráfico 3 - Metodologias utilizadas nos DAC, por semestre	63
Gráfico 4 - Modo de concretização dos DAC, por semestre	64
Gráfico 5 - Modos de avaliação, por semestre	65
Gráfico 6 - Instrumentos utilizados, por semestre	65
Gráfico 7 - Constrangimentos/Dificuldades sentidas, por semestre	67

Índice de quadros

Quadro 1 - Funções nucleares do DT/CT. Adaptado de Cohen e Fradique (2018, p.51)	27
Quadro 2 - Alterações sofridas nos fatores/campos de análise do domínio da PSE nos três ciclos avaliativos.....	40
Quadro 3 - Tabela de análise de conteúdo.....	46
Quadro 4 - Descrição dos entrevistados segundo os fatores estabelecidos	47
Quadro 5 - Objetivos dos documentos estruturantes referentes à colaboração de docentes	71

Siglas

AA - Autoavaliação

AE – Aprendizagens Essenciais

AEE – Avaliação Externa de Escolas

AFC – Autonomia e Flexibilidade Curricular

AI – Avaliação Interna

CG – Conselho Geral

CP – Conselho Pedagógico

CT – Coordenador de Turma

DAC – Domínios de Autonomia Curricular

DGE – Direção-Geral de Educação

DT – Diretor de Turma

IGEC – Inspeção-Geral da Educação e Ciência

ME – Ministério da Educação

OQ – Observatório de Qualidade

PAFC – Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatório

PE – Projeto de Educativo

Introdução

A Educação tem vindo a evoluir ao longo dos anos. Consolida-se a escola de massas e um projeto educativo que animava este meio educativo (Trindade, 2018, p.13). Foram criadas turmas, disciplinas, cada uma delas organizada de modo diferente e englobando um conjunto de informações, conhecimentos e metodologias que as distinguíssem das restantes.

O Século XXI tem vindo a ser marcado pela necessidade de flexibilizar o currículo, as metodologias dos professores e as suas práticas. É necessário adequar o currículo às necessidades da sociedade onde está inserida cada uma das escolas, às necessidades dos alunos que nelas estudam. É necessário que exista um currículo pensado para todos os alunos, não apenas para os (chamados) “bons alunos”.

Silva e Fraga (2021, p. 40) referem que hoje nos deparamos com uma panóplia de novos desafios e oportunidades para o desenvolvimento humano, perante as quais a Educação pode, efetivamente, contribuir para fazer diferença. Queremos, assim, acreditar que o Projeto Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC) poderá fazer diferença na educação de hoje e irá marcar as novas gerações.

Parece cada vez mais evidente a necessidade de interligar disciplinas, articular conhecimentos e informações, de modo proporcionar uma melhor compreensão e aprendizagem das matérias. Existem disciplinas ricas, muito ricas em termos de conhecimento em que se a sua articulação fosse efetiva, proporcionaria melhores resultados a nível escolar.

O Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC) pretende trazer adaptação, articulação e desenvolvimento de metodologias, conhecimentos e informações às escolas, à comunidade onde se insere e, sobretudo, aos alunos. Os alunos são o ponto chave e a principal razão deste projeto.

A presente dissertação tem como objetivo geral compreender o modo como está a ser implementado o PAFC num Agrupamento de Escolas da zona Sul. Como objetivos específicos pretende-se:

- analisar a evolução do enquadramento normativo-legal da autonomia e flexibilidade curricular

- realizar o mapeamento dos Domínios de Autonomia Curricular (DAC) do Agrupamento, por anos escolares e por disciplinas
- analisar a importância do processo de avaliação externa na definição do PAFC da escola
- analisar o papel das lideranças no processo de implementação do PAFC.

A presente dissertação será estruturada em duas partes: enquadramento teórico-normativo e estudo empírico.

O enquadramento teórico-normativo divide-se em três subcapítulos: Autonomia e Flexibilidade Curricular, onde se irá abordar o PAFC, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, as Aprendizagens Essenciais e as Domínios de Autonomia Curricular; Lideranças Escolares e Culturas de Colaboração e, por último, AFC e Quadro de Referência de Avaliação Externa de Escolas (AEE).

O estudo empírico irá focar-se sobretudo na análise documental dos documentos estruturantes, na análise dos dados recolhidos através dos questionários de monitorização aplicados pelo Agrupamento, e na análise das entrevistas ao Coordenador do Projeto e ao Diretor do Agrupamento.

Enquadramento Teórico-Legal

1. Autonomia e Flexibilidade Curricular

Neste capítulo iremos fazer uma breve análise dos decretos-lei que se encontram ligados à Autonomia e Flexibilidade Curricular, tentaremos criar uma linha cronológica destes mesmos. Passaremos de seguida para uma abordagem mais aprofundada do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular divulgado pelo Ministério da Educação (ME) em 2018, através do Decreto-Lei nº. 55/2018, de 6 de julho, o qual foi instituído após ter existido um Projeto Piloto em algumas escolas portuguesas durante o ano de 2017.

1.1. Da Autonomia das Escolas à Autonomia e Flexibilidade Curricular

A Sociedade tem vindo a evoluir cada vez mais ao longo das últimas décadas e com isso torna-se imperativo que a Educação acompanhe toda esta evolução. Os modos de ensino, as metodologias e as práticas levadas a cabo pelos professores alteraram-se. Contudo as mudanças e desafios que ocorrem salientam a necessidade de preparar os alunos de hoje para serem os adultos de amanhã, os quais irão trabalhar com tecnologias que ainda nem foram pensadas e que precisam saber resolver problemas que ainda não conhecemos. Precisamos de alunos preparados para o inimaginável que está por vir.

É neste último aspeto que se foca o Decreto-Lei n.º55/2018, de 6 de julho, como é referido no preâmbulo:

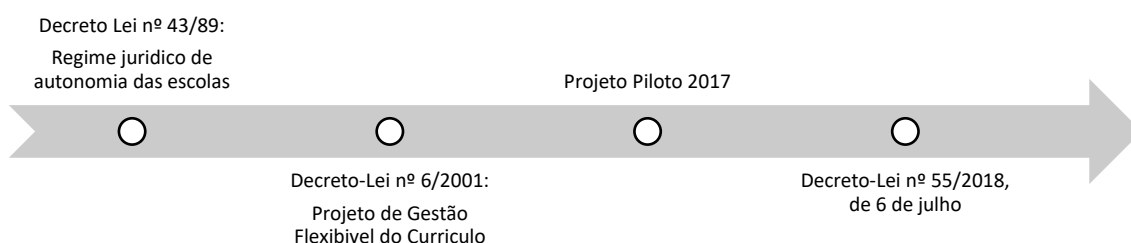
[...] a sociedade enfrenta atualmente novos desafios, decorrentes de uma globalização e desenvolvimento tecnológico em aceleração, tendo a escola de preparar os alunos, que serão jovens e adultos em 2030, para empregos ainda não criados, para tecnologias ainda não inventadas, para a resolução de problemas que ainda se desconhecem.

É nesta incerteza quanto ao futuro, onde se vislumbra uma miríade de novas oportunidades para o desenvolvimento humano, é necessário desenvolver nos alunos competências que lhes permitam questionar os saberes estabelecidos, integrar conhecimentos emergentes, comunicar eficientemente e resolver problemas complexos. [...]

Torna-se necessário questionar se o currículo que temos hoje é o adequado para a atualidade. Como referem Silva e Fraga (2021, p. 42) o currículo tem vindo a ser colocado no centro do debate político por essa razão. Será que o currículo prescrito ainda é o ideal nos dias que decorrem?

Embora a questão da AFC tenha vindo a ser abordada com mais frequência a partir de 2016, esta remonta a 1989, quando foi decretado o regime jurídico de autonomia das escolas, através do Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro, e a 1996, com o Projeto de Gestão Flexível do Currículo (Lima, 2020, p.173), que ficou formalizado com o Decreto-Lei n.º6/2001, de 18 de janeiro. Esta questão já emerge há mais de duas décadas, tendo tido, no entanto, inúmeros avanços e recuos, o que nos leva à sua concretização na íntegra em 2018, após o ano piloto de 2017.

Figura 1 - Linha cronológica dos Decretos-Lei sobre a Gestão Flexível do Currículo



Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de fevereiro

O Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de fevereiro, surgiu no âmbito de um processo que visava inverter a tradição da gestão centralizada, prometendo uma transferência de poderes de decisão para os planos regional e local (p.456). Assim, as escolas dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, e de ensino secundário, tornar-se-iam em entidades decisivas na rede de estruturas do sistema educativo. Pretendia-se, sobretudo, redimensionar o perfil e a atuação das escolas a nível do plano cultural, pedagógico, administrativo e financeiro, alargando assim a capacidade que a escola tinha de dialogar com a comunidade onde se inseria.

Segundo este decreto-lei, a autonomia da escola “concretiza-se na elaboração de um projeto educativo próprio, constituído e executado de forma participada, dentro de princípios de responsabilização dos vários intervenientes na vida escolar e de adequação

a características e recursos da escola e às solicitações e apoios da comunidade em que se insere” (p. 456). Exerce-se, deste modo, através de competências próprias em diversos domínios, tais como, a gestão de currículos e programas e atividades de complemento curricular, a orientação e acompanhamento de alunos, gestão e formação do pessoal docente e não docente, gestão de apoios educativos, de instalações e equipamentos e, gestão administrativa e financeira.

A autonomia da escola é definida, no n.º 1 do art.º 2.º deste normativo, como a “capacidade que esta tem para elaborar e realizar o seu projeto educativo em benefício dos alunos e com a participação de todos os intervenientes no processo educativo” (p.457), estabelecendo o art.º 8º que a autonomia pedagógica da escola, “exerce através de competências próprias nos domínios da organização e funcionamentos pedagógicos, designadamente da gestão de currículos, programas e atividades educativas, da avaliação, da orientação e acompanhamento dos alunos, da gestão de espaços e tempos escolares e da formação e gestão do pessoal docente” (p.457).

Decreto-Lei 6/2001, de 18 de janeiro

O presente decreto-lei salienta a necessidade de garantir uma educação de base para todos, entendida esta como o início de um processo de educação e formação ao longo da vida. Este normativo surgiu pela necessidade de se reorganizar o currículo do ensino básico, de modo a reforçar uma articulação entre os três ciclos do ensino básico e incentivar o trabalho conjunto e colaborativo entre os profissionais que compõem o quadro das instituições educativas (Pinto & Leite, 2014, p.143). Emergia, assim, a “necessidade de se ultrapassar uma visão do currículo como um conjunto de normas a cumprir de modo uniforme em todas as salas de aula e de ser apoiado, no contexto da crescente autonomia das escolas, o desenvolvimento de novas práticas de gestão curricular” (Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, p.258), tendo o Ministério da Educação convidado as escolas a apresentarem projetos de gestão flexível do currículo. As escolas que acabaram por se envolver neste projeto construíram “processos de gestão curricular no quadro de uma flexibilidade que procurou encontrar respostas adequadas aos alunos e aos contextos concretos em que os professores trabalhavam diariamente, tendo como principal objetivo uma maior capacidade de decisão relativamente ao desenvolvimento e gestão das várias componentes do currículo” (Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, p.258).

No entanto, a questão da Autonomia e Flexibilidade Curricular voltou a ficar “perdida” no tempo, uma vez que as iniciativas que existiram não foram suficientes para que houvesse uma implementação efetiva nas escolas.

Lima (2020, p.186) deixa no ar a questão de que “sempre que a autonomia da escola é cindida, objeto de regras heterónomas e setoriais, anunciando inovações, autorizando certas práticas e convocando à mobilização os atores escolares, o que podemos concluir? Que daqui para a frente é que será, finalmente, autonomia a sério. Mas não foi esse o dispositivo usado, repetidamente, ao longo das últimas décadas?”.

Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho

Em 2017, com a publicação do Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho, o Ministério da Educação homologou o PAFC, desenvolvido como projeto-piloto em 230 agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas, alargado e institucionalizado nas restantes escolas do país, no ano letivo seguinte através da promulgação do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Segundo Cosme (2018, p. 7) este decreto leva-nos a refletir sobre os desafios, as exigências e as implicações que este projeto teve no que diz respeito às escolas e aos professores e, também, aos modos como se assumem as decisões curriculares.

O Decreto-Lei nº55/2018, de 6 de julho, vem definir um novo currículo, tanto para o Ensino Básico, como para o Ensino Secundário, estabelecendo regras que dão mais autonomia às escolas para tomarem decisões que ajudem os alunos a alcançarem as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO).

E o que traz de novo este normativo? Este decreto traz:

- Possibilidade de as escolas gerirem até 25% da carga horária do currículo escolar, por ano de escolaridade, de modo a garantir o desenvolvimento das Aprendizagens Essenciais (AE) e das áreas de competências previstas no PASEO (as quais serão apresentadas mais à frente);
- Implementação da componente de Cidadania e Desenvolvimento, respeitando a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC);

- Desenvolver Domínios de Autonomia Curricular (DAC), combinando diferentes disciplinas e fomentando uma rede colaborativa entre os professores;
- Alternar diferentes períodos de funcionamento disciplinar com períodos de funcionamento interdisciplinar;
- Desenvolver trabalho prático e/ou experimental através de um desdobramento das turmas ou outros tipos de organização;
- Organizar o funcionamento das disciplinas;
- Permitir aos alunos do ensino secundário criarem o percurso educativo que lhes seja mais proveitoso futuramente.

Adriana Santos e Carlinda Leite (2018, p.837) afirmam que estamos perante uma “política de mudança curricular que visa deslocar parte da responsabilidade do governo central para as escolas”, a qual irá possibilitar “quebrar com a tradição de um currículo prescrito”. Referem ainda que “neste sentido, às instituições escolares são dados “poderes” para planearem uma parte do seu tempo curricular apoiadas em princípios de autonomia e de flexibilização [...]”.

As autoras defendem também que este Decreto-Lei “prevê que o currículo prescrito em nível nacional seja reconfigurado, em cada escola, tendo em conta, quer os princípios, valores e áreas de competências delimitados pelo Ministério da Educação, que as que resultam das especificidades e características dos alunos” (p.837), falando assim de um currículo contextualizado.

1.2. Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e Aprendizagens Essenciais

O PAFC tem dois grandes pilares - o PASEO e as Aprendizagens Essenciais (AE), que iremos abordar de seguida.

O PASEO foi homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho, cujo preâmbulo refere que “é exigido à Escola uma reconfiguração, para que seja possível responder às exigências destes tempos de imprevisibilidade e de mudanças aceleradas”. Tal como referem Santos & Leite (2019, p.27), o PASEO “veicula uma concepção ampla de formação e de educação, que não se restringe à dimensão cognitiva, o que traz desafios

acrescidos a escolas e a professores que se orientem por uma concepção restrita e tradicional de currículo”.

O PASEO é constituído como um “referencial educativo único que, abrange diferentes vias e percursos que os alunos podem escolher, assegurando a coerência do sistema educativo e dando sentido à escolaridade obrigatória”, encontrando-se “estruturado em princípios, visão dos alunos, valores e áreas de competência. Constituído um documento de referência para a organização de todo o sistema educativo e para o trabalho das escolas, contribuindo para a convergência e a articulação das decisões inerentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular” (cf. Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho, p.15484).

Segundo Cohen e Fradique (2018, p.23) as mudanças que a sociedade tem atravessado nas últimas décadas, requerem à Escola uma resposta adequada ao nível dos modelos de ensino e de aprendizagem e das práticas pedagógicas. Deste modo, torna-se imperativo formar os alunos para o século XXI, de modo que estes tenham conhecimentos e competências nas diversas áreas (informação, conhecimento e tecnologia), com o objetivo de estarem preparados para o futuro.

Tudo isto, acaba por implicar uma reestruturação do currículo educativo que conhecemos. Não podemos continuar a formar os alunos como se fazia há décadas, precisamos de inovar e “revolucionar” o currículo. Sendo que se torna importante desenvolver nos alunos literacias fundacionais, determinadas competências e o seu próprio carácter. Cohen e Fradique (2018, p.23), com base no esquema de *World Economic Forum (2015)*, apresentam-nos dezasseis competências para o Século XXI, as quais se encontram pelas categorias referidas anteriormente.

Figura 2 - Competências para o Século XXI (Cohen & Fradique, 2018, p.23)

16 habilidades do século XXI que os alunos precisam desenvolver



Traduzido e adaptado de WEF - New Vision for Education, p.4.

Para que seja possível desenvolver estas competências, e como já foi referido anteriormente, torna-se necessário criar espaços para aprendizagens diferenciadoras e transformadoras, as quais deverão decorrer de desenhos multi e interdisciplinares, capazes de preparar os alunos para um mundo global, no qual deverá ser valorizada a autonomia e a colaboração (Cohen & Fradique, 2018, p. 24). Precisamos de um currículo atualizado para que seja possível formar os alunos com todas estas novas competências.

Também como já foi referido, o PASEO encontra-se estruturado em princípios, visão dos alunos, valores e áreas de competências, sendo que cada um será operacionalizado de modo diferente, mas de modo que haja uma complementaridade entre si.

Os princípios têm como principal objetivo justificar e dar sentido às ações relativas à gestão curricular desenvolvidas no interior da escola e, são operacionalizados através de uma base humanista, do saber, da aprendizagem, da inclusão, da coerência e flexibilidade, da adaptabilidade e ousadia, da sustentabilidade e da estabilidade do currículo.

A visão irá decorrer dos princípios referidos anteriormente, explicitando-se o que é esperado dos alunos, enquanto cidadãos capazes e criativos, à saída da escolaridade

obrigatória. Será, então, operacionalizada através de múltiplas literacias, de “apetrechar” os alunos com competências e capacidades para que estes sejam livres, autónomos, responsáveis e conscientes de si próprios e do mundo. Necessitamos de criar alunos que sejam capazes de se adaptar às mudanças, que sejam conhecedores dos desenvolvimentos tecnológicos, que sejam críticos e respeitadores das diferenças.

Os valores serão as orientações segundo as quais determinadas crenças, comportamentos e ações serão consideradas adequadas e desejáveis, como a responsabilidade e integridade, excelência e exigência, curiosidade, reflexão e inovação, entre outros.

As áreas de competência agregam competências que são vistas como combinações complexas de conhecimentos, capacidades, atitudes e valores, as quais irão capacitar os alunos a investirem permanentemente na sua educação, ao longo da vida. E serão operacionalizadas através de dez áreas, das quais saliento: linguagem e textos, informação e comunicação, raciocínio e resolução de problemas, pensamento crítico e criativo, relacionamento interpessoal, desenvolvimento pessoal e autonomia, sensibilidade estética e artística, e, por último, saber científico, técnico e tecnológico.

Ou seja, o PASEO promove competências que têm como principal objetivo dotar os alunos de ferramentas cognitivas, emocionais e sociais, que permitam que estes progridam com sucesso nos estudos e estejam aptos a integrar o mercado de trabalho.

Como afirma Nádía Ferreira, no Webinar “23.º Encontro Digital – Autonomia e Flexibilidade Curricular & interdisciplinaridade e DAC” da LEYA, este perfil não deve ser visto como um fim, mas sim como um “horizonte” que se deve sempre procurar.

Resumidamente, o PASEO é um referencial para as decisões que devem ser adotadas tanto pelos decisores como pelos atores educativos, ao nível dos estabelecimentos de educação e ensino e dos organismos responsáveis pelas políticas educativas. Por isso, este perfil é constituído como sendo uma matriz comum para todas as escolas e ofertas educativas no âmbito da escolaridade obrigatória, designadamente a nível curricular, no planeamento, na realização e na avaliação interna e externa do ensino e da aprendizagem (cf. Despacho nº 6478/2017, de 26 de julho, p.15484).

Segundo o Decreto-Lei nº55/2018, de 6 de julho, as Aprendizagens Essenciais (AE) remetem-nos para o conjunto comum de conhecimentos a adquirir, identificados como os conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado, que são indispensáveis,

mesmo que articulados conceptualmente, e que sejam relevantes e significativos para o percurso do aluno.

A DGE¹ define as AE como documentos de orientação curricular base na planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem, que visam promover o desenvolvimento das áreas de competências inscritas no PASEO.

As AE decorrem da assunção unânime da extensão dos documentos curriculares, pelo que pretende identificar, disciplina por disciplina, ano a ano, o conjunto essencial de conteúdos, de capacidades e de atitudes importantes, que visem, a existência de uma consolidação efetiva das aprendizagens, o desenvolvimento de competências que requerem mais tempo, por parte do aluno, e uma promoção efetiva da diferenciação pedagógica na sala de aula (Cohen & Fradique, 2018, p.27).

Estas aprendizagens são operacionalizadas através de quatro aspetos: apresentação do racional específico da disciplina; tradução das dimensões do PASEO – nas AE de cada disciplina/ano; seleção por ano/área das AE da disciplina; e, por último, explicitação de ações de ensino associadas aos descritores do PASEO, articuladas com as AE (Peralta et al, 2017, segundo Cohen e Fradique, 2018, p.28).

Segundo Cohen e Fradique (2018, p. 28), as AE permitem que haja libertação de espaço curricular para a promoção de trabalho articulado entre as AE e as outras aprendizagens previstas nos outros documentos curriculares; que exista um aprofundamento de temas, desenvolvimento de projetos interdisciplinares diversificados; e por último, que sejam mobilizadas componentes locais do currículo, entre outras opções, no âmbito dos DAC.

1.3.Domínios de Autonomia Curricular

O Decreto-Lei n.º55/2018, de 6 de julho – na alínea e) do seu art.º 3.º -, define os Domínios de Autonomia Curricular como as áreas de confluência de trabalho interdisciplinar e/ou de articulação curricular, as quais são desenvolvidas a partir das matrizes-curricular base de uma determinada oferta educativa e formativa, tendo como referência os documentos curriculares, em resultado do exercício de autonomia e flexibilidade curricular.

¹ <http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-0>

Resumidamente, estes DAC implicam que haja uma gestão do currículo e, por isso é necessário que se analisem os pontos de partida, isto é, é necessário definir finalidades, o que queremos que se atinja. Segundo Cohen e Fradique (2018, p.33) as definições dos DAC devem resultar de um exercício reflexivo entre professores, nomeadamente do Conselho de Turma, acerca de questões como: que projeto desenvolver? Quais as suas finalidades? Que competências desenvolver e que conteúdos? Que áreas de confluência curricular? Que áreas se podem articular curricularmente? Que atividades podemos contemplar?

Os autores afirmam, ainda, que o princípio da flexibilidade está presente em todo o processo, pelo que os DAC podem ser semelhantes ou divergentes para um ano escolar consoante as suas turmas e o seu respetivo plano e, podem, ou não, manter-se ao longo do ano ou vir a sofrer algum tipo de alterações (Cohen e Fradique, 2018, p.34).

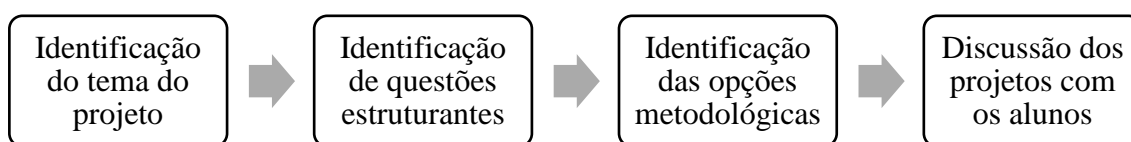
Pretende-se, sobretudo, que duas ou mais disciplinas trabalhem em conjunto de modo que as aprendizagens dos alunos sejam eficazes e significativas. Podem desenvolver-se atividades bastante interessantes e motivadoras para que os alunos consigam desenvolver as competências pretendidas em todas as disciplinas. A criação dos DAC acaba por colocar em evidência a apropriação de informação e a mobilização de diversas literacias, como também vem capacitar os alunos para responder a questões que venham a confrontar, promovendo o seu envolvimento em atividades que podem ser consideradas significativas e bastante desafiadoras (Cohen e Fradique, 2018, p.35).

Os DAC vêm propor, sobretudo, que exista interdisciplinaridade, sendo esta última vista como “um meio através do qual se criam mais e melhores possibilidades para promover aprendizagens significativas, as quais vão estar associadas a desafios, experiências e vivências autênticas, social e culturalmente plausíveis e exequíveis” (Cosme, 2018, p. 35).

Cosme (2018, p. 39) apresenta-nos um roteiro de construção de um DAC a partir da disciplina de Cidadania e Desenvolvimento, o qual pode ser adaptado a qualquer disciplina. Este roteiro apresenta-nos, quatro etapas: (1) Identificação do tema do projeto que se quer desenvolver; (2) Identificação das questões que irão estruturar o projeto; (3) Identificação das opções metodológicas a desenvolver; e, por último, (4) Discutir os projetos com os alunos. Estas etapas devem ser operacionalizadas tendo sempre em conta as suas recomendações:

1. Não é obrigatório envolver no DAC todas as disciplinas da matriz referente a cada um dos ciclos de escolaridade. No entanto, não se impede que tal opção seja assumida. Defende-se que os alunos devem envolver-se em experiências autênticas, social e culturalmente significativas e exequíveis, quer no que diz respeito ao tempo disposto, aos recursos mobilizados e ao facto dos alunos se assumirem como protagonistas;
2. As opções pedagógicas deverão potenciar a participação dos alunos, em todos os momentos do projeto, potenciando cooperação entre os alunos, desenvolvimento de autonomia, bem como outras competências previstas no PA;
3. O projeto deve ser desenvolvido através de uma multiplicidade de vias pedagógicas, combinando disciplinas, programando visitas de estudos, entre outras;
4. Ter em conta o tempo necessário para desenvolver o projeto (um ano letivo ou um semestre, por exemplo), refletindo assim a distribuição do serviço docente, a articulação com as disciplinas e a relevância e significado do trabalho a desenvolver pelos alunos.

Figura 3 - Roteiro de Construção de um DAC



Prevê-se que estes DAC sejam, sobretudo, unidades de trabalho interdisciplinar e/ou articulação curricular, de natureza prático-experimental de modo a potenciar aprendizagens significativas nas diferentes disciplinas envolvidas. Não se pede mais do que uma rede colaborativa de professores que tenham em vista o mesmo fim.

Nádia Ferreira (2021), referido anteriormente, sugere, quatro etapas, muito importantes, para o desenvolvimento de um DAC:

Figura 4 - Etapas para o desenvolvimento de um DAC



1. Planificação
 - a. Identificação das AE que são comuns ou estabelecem relações entre as várias disciplinas, ou seja, é necessário fazer um cruzamento de dados para compreender os pontos de contacto das disciplinas e quais podem ser trabalhados.
2. Abordagens
 - a. É necessário definir como irá ser feito, que abordagens utilizar, como se vão desenvolver as aprendizagens, entre outras.
3. Concretização
 - a. Tem de ser definidos objetivos, tarefas e a própria calendarização.
 - b. Definição da equipa e recursos, como, por exemplo, se os professores irão trabalhar sozinhos ou em pares pedagógicos
4. Avaliação
 - a. Técnicas, instrumentos e procedimentos diversificados e adequados às finalidades, ao objeto em avaliação, aos destinatários e ao tipo de informação a recolher.

De salientar que é bastante importante e benéfico para a realização do DAC que exista trabalho colaborativo, o qual pode trazer muito mais oportunidades, tanto aos alunos, como aos próprios docentes.

1.4. Abordagens metodológicas e intervenientes

Nádia Ferreira (2021), apresenta-nos seis abordagens que poderão ser utilizadas pelos professores para desenvolver as atividades definidas: Aprendizagens colaborativas; Aulas invertidas; Aprendizagens através de projetos; Inquiry Based Learning (IBL); Aprendizagens através de casos; e, por último, Aprendizagens através de problemas. Exploreemos agora, de modo sucinto, cada um deles.

A aprendizagem colaborativa tem vindo a ganhar destaque no meio académico, devido a esta promover uma aprendizagem mais ativa por meio do estímulo: pensamento crítico; desenvolvimento de capacidades de interação; negociação de informações e resoluções de problemas; desenvolvimento da capacidade de autorregulação do processo de ensino-aprendizagem. (Torres & Irala, 2014, p.61). Estas metodologias mais ativas, segundo os seus defensores, tornam os alunos mais responsáveis pelo processo de

aprendizagem, levando-os a assimilar conceitos e a construir os próprios conhecimento de modo mais autónomo.

Falamos, então, de uma metodologia na qual duas ou mais pessoas aprendem ou tentam aprender algo juntas, tendo, assim, de trabalhar em conjunto, partilhando ideias e conhecimentos, auxiliando-se mutuamente (Dillenbourg, 1999, citado por Torres e Irala, 2014, p.65).

Outra metodologia que tem vindo a ganhar destaque e surge como opção metodológica para a AFC é a Sala de Aula Invertida – também conhecida como *Flipped Classroom*. A sala de aula invertida vem inverter a lógica tradicional de ensino (Oliveira, et al., 2016, p.5). O aluno tem o primeiro contacto com o conteúdo que irá aprender, através de atividades realizadas em casa. Em sala, os alunos serão incentivados a trabalhar em grupo e o professor irá ajudar na realização das tarefas através de resolução de problemas, por exemplo. Ou seja, esta metodologia permite que seja o aluno a explorar primeiro o conteúdo sozinho, em casa, e só depois a explorá-lo em sala de aula e a debatê-lo com os colegas e professores (Oliveira et al., 2016, p.5).

O trabalho por projeto é, também, uma das metodologias referidas para este PAFC. Falamos de uma abordagem centrada em problemas, tal como o nome indica, ou num estudo em profundidade sobre um tema ou um determinado tópico, envolvendo diversas tarefas que nos levem à resposta para os problemas encontrados. Ou seja, ao aluno é colocado um problema e este terá de conseguir dar resposta através de pesquisa e recolha de informação.

Inquiry Based Learning (IBL) é outra das metodologias referidas para auxiliar a implementação do projeto. Esta pode ser caracterizada por privilegiar as questões, ideias, observações e conclusões dos alunos enquanto ferramentas de construção do seu próprio conhecimento. Mais uma vez, é o aluno quem tem o papel principal no processo de aprendizagem. O professor é visto como um facilitador da construção do conhecimento, visto que irá acompanhar e orientar o aluno no processo de investigação (Tavares e Almeida, 2015, p.29).

A aprendizagem através de casos remete para uma abordagem de conteúdo através do estudo de situações em contextos reais. Pressupõe a participação mais ativa do aluno na resolução de questões relativas ao caso colocado, e, por norma, permite o trabalho em grupo (Spricigo, 2014, p.1). Isto é, o professor coloca um determinado caso (ou tema) ao aluno e ele terá de o estudar, baseando-se em situações reais.

A aprendizagem através de problemas tem como objetivo principal o “uso de problemas da vida real para estimular o desenvolvimento conceptual, procedimental e atitudinal do aluno” (BorochoVICIUS & Tortella, 2014, p. 268). Pretende-se que o aluno com base num determinado problema, discuta em grupo, desenvolvendo assim habilidades de raciocínio, e motivando-se a aprender com base em situações reais (BorochoVICIUS e Tortella, 2014, p.268).

Podemos então concluir que o PAFC pretende, sobretudo, que seja utilizada metodologias de cariz mais ativo, que coloquem o aluno como principal construtor de conhecimento e o professor surge como um “gestor curricular” que irá auxiliar o aluno no processo de aprendizagem. A aprendizagem deverá ser “transformacional, exigindo do professor uma compreensão de novos significados, relacionando-os a experiências prévias e às vivências dos alunos, permitindo a formulação de problemas que estimulem, desafiem e incentivem novas aprendizagens” (Pereira, 1998, citado por BorochoVICIUS e Tortella, 2014, p. 265).

Estas metodologias irão também pressupor o uso de ferramentas digitais para facilitar todo o processo de ensino e tornar o ambiente educativo mais interativo.

Este Projeto tem diversos intervenientes, não se trata apenas dos professores, mas também do Diretor e a sua respetiva equipa, a equipa multidisciplinar – quando esta é criada –, os coordenadores AFC, os DT/Conselhos de Turma, as equipas educativas, os alunos – que são o motivo deste projeto. Cada um destes intervenientes acaba por ter um papel diferente na implementação do projeto.

2. Lideranças Escolares e culturas de colaboração

2.1. O conceito de liderança: a liderança escolar

Nas últimas décadas, os modelos de gestão e administração das escolas têm vindo a sofrer inúmeras alterações tendo começado a ganhar destaque o tema da liderança escolar. Tal como afirma Godinho (2013, p.18), este destaque tem levado, de algum modo, ao reajuste dos órgãos, devido à crescente valorização do papel das lideranças no desenvolvimento da autonomia das escolas.

Costa, Figueiredo e Castanheira (2013, p.84) referem que só no início da década de 90 se assistiu a um aumento considerável tanto a nível da produção, como da investigação a nível da administração educacional, sendo que apenas no início do século XXI emergiram os estudos que focavam direta e/ou especificamente a liderança. Santos (2018, p.19) afirma, de igual modo, que a liderança começou a emergir como um objeto de estudo autónomo e tem vindo a constituir-se como o centro das preocupações teóricas de vários autores que o tentam compreender e conhecer, enquanto variável que interfere, diretamente, no funcionamento das organizações. O conceito de liderança destacou-se no discurso educativo e tem-se comparado cada vez mais o diretor escolar a um líder. No entanto, não se descarta, nem nunca poderá ser descartado, o discurso de que o diretor também é gestor.

No que diz respeito ao conceito de liderança, vários são os autores que nos apresentam variados estilos de lideranças e estilos de líderes, não existindo um estilo único que defina o tipo de liderança levado a cabo ou o líder, porque todos irão ter alguma característica que acaba por complementar os outros estilos.

Na presente dissertação será abordado o conceito de liderança escolar, fazendo uma breve referência ao modelo colegial (liderança distribuída, transformacional e partilhada), que acentua a partilha de responsabilidades entre as hierarquias de liderança (topo e intermédias), dada a sua relevância para a temática em análise.

Em vários estudos a liderança é apresentada como algo especial e particular, que possui determinadas especificidades permitindo estabelecer diferenças numa organização educativa (Costa & Costa, 2007).

Antes de explorarmos o conceito em contexto escolar, torna-se importante defini-lo. Costa, Soares e Castanheira defendem que a maior parte das definições de liderança têm em comum três conceitos basilares: influência, grupo e objetivos (2012, p.165). A

liderança, segundo estes autores, é um processo de influência exercido num grupo, de modo que este consiga atingir determinados objetivos.

Oliveira (2018, p.32) define-o como algo que existe nas relações sociais e que serve para fins sociais, sendo algo que implica a existência de um propósito e de uma direção, obrigando à existência de um processo de influência sobre um determinado grupo, apresentando-se como uma função que é algo contextual e contingente.

A liderança é definida como o exercício de influência, do comportamento dos líderes e do contexto em que ela é exercida (Santos, 2018, p.24). De salientar que o comportamento mais apropriado por parte dos líderes depende das situações ou circunstâncias concretas em que ele se encontra (Santos, 2018, p.26). Ou seja, é necessário por parte do líder que se adapte e aja perante determinadas situações de modo diferente. Não há uma atitude ou decisão igual para todas as decisões, os contextos vêm alterar todas as decisões.

Segundo Silva (2010, p.53) o conceito de liderança remete para a ação que assegura a condução de um grupo na direção prevista, sendo que o líder é quem corporiza a liderança, que indica o caminho, que cimeta o espírito de grupo, que salvaguarda a motivação e a unidade na ação de todos os elementos que constituem uma determinada organização.

Passando ao contexto escolar, importa referir que as organizações necessitam de processos de gestão e de liderança visto que são constituídas por pessoas que estabelecem entre si relações recíprocas, que atuam, sobretudo, num ambiente mais dinâmico e que têm como finalidade atingir objetivos comuns (Vicente, 2004, citado por Santos, 2018, p.34). O autor refere que sendo a escola uma organização, é-lhe inerente um processo de liderança (2018, p.34).

Costa e Costa (2007) definem a liderança escolar como sendo uma liderança especial e particular, que possui determinadas especificidades, o que permite que sejam estabelecidas certas diferenças numa organização educativa. É importante referir que uma Escola não é uma organização qualquer, é uma organização especial com características muito específicas, mesmo que algumas sejam semelhantes a outras organizações.

É importante salientar que a liderança não é intrínseca à organização que a escola representa, mas esta é fundamental para o seu sucesso e para o sucesso dos docentes, discentes e pessoal não docente (Santos, 2018, p.34).

Este conceito abarca o diretor que é o líder, o rosto da organização, o rosto da escola. E também as lideranças intermédias. Torna-se, assim, importante compreender todos os ajustes feitos ao longo dos anos no Sistema Educativo e a reformulação dos órgãos de gestão.

2.2. (Re)Organização das lideranças de topo e intermédias

A administração educacional tem evoluído bastante ao longo dos anos, o que levou a uma (re)organização dos órgãos de administração e gestão das escolas e à redefinição das competências destes.

Centremo-nos nos principais decretos-lei que têm sido marcantes na administração educacional: Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, e o Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho.

De salientar que ao longo dos anos têm vindo a instituir-se lideranças de topo e lideranças intermédias, o que nos leva ao tema dos modelos de gestão de escola, mais concretamente, ao modelo colegial. A liderança de topo, tal como o nome indica, é quem está acima, quem representa a Escola. O Diretor é o rosto da Escola.

Segundo Costa, Figueiredo e Castanheira (2013, p.85) o modelo colegial assume que as “organizações determinam a política e tomam decisões através de um processo de discussão que conduz a consensos”. Estamos perante um modelo onde o poder é partilhado entre alguns membros da organização (Bush, 2011, citado por Costa, et al., 2013, p.85).

O modelo de liderança colegial está relacionado com três modelos de liderança: transformacional, distribuída e partilhada. A liderança transformacional “reconhece-se na construção (e transformação) de uma cultura e visão escolares, na colaboração entre subunidades e na valorização do compromisso e capacidade pessoal de todos os membros organizacionais” (Costa, et al., 2013, p.91). Parte-se do pressuposto de que o líder e os restantes elementos educativos partilham os mesmos objetivos, valores e interesses.

A liderança distribuída caracteriza-se, sobretudo, pela distribuição das tarefas de liderança pelos diversos atores educativos que fazem parte da organização, e pela interação entre estes (Costa, et al., 2012, p.167). Santos (2018, p.38) cita vários autores e refere que a liderança distribuída remete para uma abordagem em que existem duas categorias de líderes (líderes formais e informais). Os professores são vistos como

parceiros e a liderança define-se através da interação de líderes, constituintes e a própria situação. Isto é, os professores, em grande parte, também, são vistos como líderes, ainda que informais. A liderança distribuída configura-se a partir de um modelo de liderança transformacional que é adotado pelo líder de topo e que leva a que a escola seja entendida como uma organização escolar que tem uma rede de interações (Santos, 2018, p.39).

A liderança participativa surge como potenciadora do *empowerment* e da cooperação, visto que os líderes encorajam os membros a participar e a influenciar o processo de tomada de decisão (Costa et al., 2013, p.91).

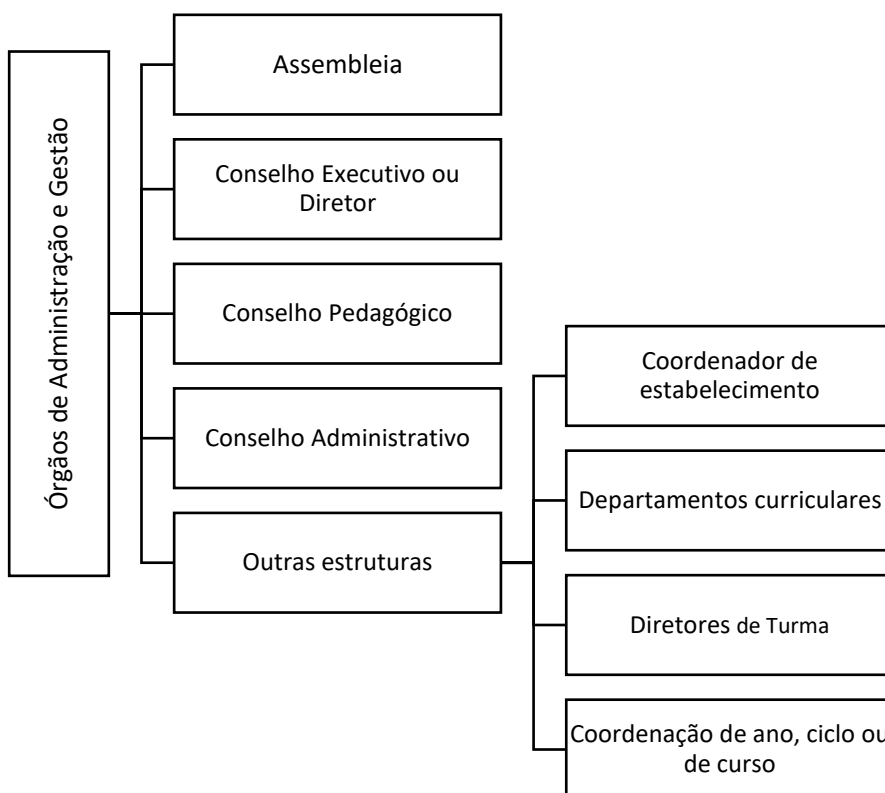
As lideranças intermédias têm vindo a ser encaradas como os elementos-chave na prossecução dos objetivos de cada Escola, e têm vindo a ser reconhecidas fundamentais na mobilização dos intervenientes no processo educativo para a mudança de práticas e a construção da autonomia curricular (Ribeiro, 2016, p.84). Referimo-nos, então, aos coordenadores de departamento, coordenadores de diretores de turma ou de ciclo, subcoordenadores de grupo disciplinar, diretores de turma.

Vejamos agora a evolução e (re)organização destes órgãos e destas estruturas intermédias, através da análise aos Decretos-Lei mais marcantes.

O Decreto-lei n.º115-A/1998, de 4 de maio, ao longo do seu preâmbulo apresenta-nos a necessidade de dotar as escolas de autonomia e descentralizá-las, de modo que exista “democratização, igualdade de oportunidades e qualidade do serviço público de educação” (p.1988(2)), em cada escola. Para que o desenvolvimento da autonomia seja possível torna-se imperativo que as dimensões de cada escola sejam tidas em conta.

Este decreto apresenta-nos quatro órgãos de administração e várias estruturas de orientação educativa:

Figura 5 - Órgãos de Administração e Gestão - Decreto-Lei nº115-A/1998



A Assembleia é o órgão responsável pela definição das linhas orientadoras da atividade da escola, sendo o órgão de participação e representação da comunidade educativa.

O Conselho Executivo (CE) ou diretor, também denominado por Direção Executiva, é o órgão de administração e gestão do agrupamento de escolas ou escola não agrupada nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial. Compete a este submeter à aprovação da Assembleia o projeto educativo, o regulamento internos e propostas de celebração de contratos de autonomia. O CE vai possuir funções de ordem mais técnica e profissional, tal como: elaborar o regime de funcionamento da escola; elaborar projetos de orçamentos, planos de atividade e relatórios; superintender na constituição, tanto de turmas como de horários; designar os diretores de turma; distribuir o serviço docente e não docente; a ação social escolar; gerir as instalações espaços e equipamentos, como também, recursos educativos; estabelecer protocolos, acordos de cooperação ou associações; selecionar o pessoal docente e não docente.

Resumidamente, o presidente do conselho executivo ou diretor é quem representa a escola, é a cara da escola, coordena as atividades e possui poder hierárquico, disciplinar e efetua a avaliação pessoal de cada docente.

O Conselho Pedagógico é o órgão de coordenação e orientação educativa da Escola, nos domínios pedagógico-didático, de orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente (Art. 24.º).

Como foi referido anteriormente, o Conselho Executivo/Diretor tem como competência designar os diretores de turma, para que este coordene o desenvolvimento do plano de trabalho, o qual deve integrar estratégias de diferenciação pedagógica e de adequação curricular para o contexto da sala de atividades ou da turma, destinadas, sobretudo, a promover a melhoria das condições de aprendizagem e a articulação escola-família (Art. 36.º). Ou seja, a liderança de topo é quem designa uma das suas lideranças intermédias.

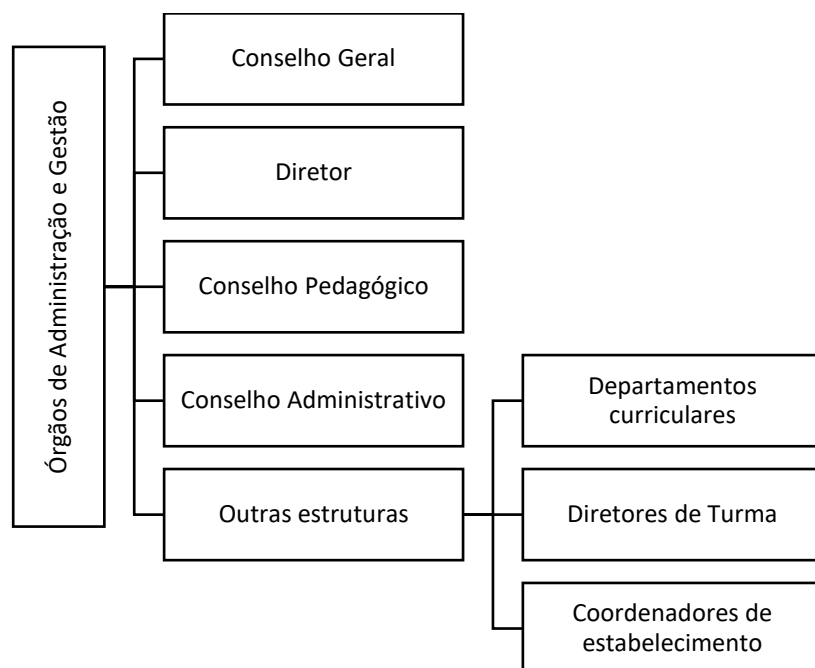
Se observarmos a figura anterior, é possível verificar a existências de diversas estruturas intermédias, que, tal como é referido no artigo 34.º, foram fixadas para que, em conjunto com o conselho pedagógico e a direção executiva, assegurem o acompanhamento eficaz do percurso escolar dos alunos, sempre tendo como principal objetivo promover a qualidade da educação prestada (Decreto-Lei n.º 115-A/1998, p. 1988(10)). Mais concretamente, estas estruturas visam o reforço da articulação curricular na aplicação dos planos de estudos definidos a nível nacional, bem como o desenvolvimento de componentes curriculares por iniciativa da própria escola; a organização, o acompanhamento e a avaliação das atividades de turma ou grupo de alunos; e, a coordenação pedagógica de cada ano, ciclo ou curso.

Resumidamente, as estruturas de liderança intermédia possibilitam a supervisão e a coordenação de tudo o que é planeado. O diretor e os restantes órgãos passam as diretrizes a estas estruturas e são estas que irão fazer com que sejam seguidas, e que terão capacidade para reconhecer alguns desequilíbrios que possam existir e têm “poder” de corrigir os mesmos, através do acompanhamento e da monitorização.

O Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, vem alterar o 115-A/1998, de 4 de maio, e teve como principal objetivo reforçar a participação das famílias e comunidades na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino e o favorecimento da constituição de lideranças fortes. Tendo ainda o Governo entendido que seria possível, através desta alteração, reforçar, de igual modo, a capacidade de intervenção dos órgãos de direção das escolas, com o objetivo de melhorar a eficácia da execução das medidas de política educativa e a prestação do serviço público (p.2341).

Neste decreto pode também observar-se uma alteração a nível da sua estruturação:

Figura 6 - Órgãos de Administração e Gestão - Dec. Lei nº75/2008



Observa-se, então, que se altera a designação de Assembleia para Conselho Geral e em vez de Conselho Executivo, passamos a ter o Diretor, como órgão unipessoal, enquanto segundo o Decreto-Lei apresentado anteriormente, cada Escola poderia escolher o tipo de órgão que pretendia (unipessoal ou colegial).

O Conselho Geral é o órgão colegial de direção estratégica, responsável pela definição das linhas orientadoras da atividade da escola, assegurando uma vez mais a participação e representação da comunidade educativa.

O diretor é-nos apresentado como um órgão unipessoal que representa as escolas agrupadas ou não agrupadas e que atua nas seguintes áreas: pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial. É apoiado por um subdiretor e 1 a 3 adjuntos, dependendo da dimensão do agrupamento e da complexidade e diversidade da oferta educativa.

O Diretor tem diversas competências, das quais saliento: elaborar as alterações ao regulamento interno, os planos anual e plurianual de atividades, relatório anual de atividades, propostas de contratos de autonomia e o projeto de orçamento; aprovar o plano de formação e de atualização do pessoal docente e não docente; definir o regime de funcionamento, os coordenadores de escolas ou estabelecimentos de educação pré-escolar; superintender na constituição das turmas e na elaboração de horários; dirigir os

serviços administrativos e técnico-pedagógicos; e, por último, gerir as instalações, os espaços, os equipamentos e os recursos educativos.

Além das competências mencionadas acima, o diretor terá de representar a escola, ser o rosto da escola, exercer o poder hierárquico e disciplinar e, proceder à avaliação de desempenho do pessoal não docente.

O CP continua a ser o órgão de coordenação e orientação pedagógica e passa a órgão de supervisão pedagógica.

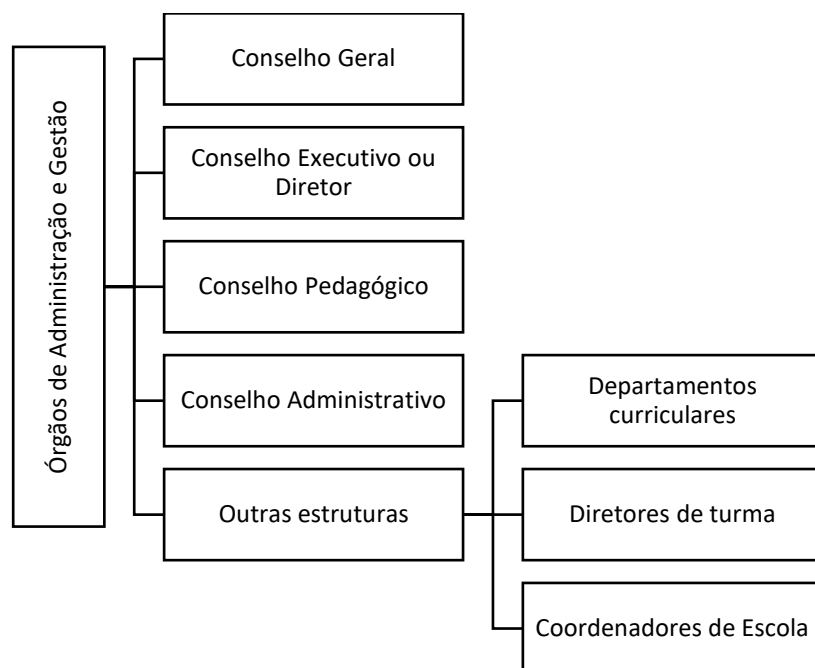
Em termos de lideranças intermédias, o presente decreto-lei já não faz qualquer tipo de referência aos coordenadores pedagógicos de cada ano, ciclo ou curso.

Segundo o artigo 42.º do presente decreto, estas estruturas intermédias colaboram com o conselho pedagógico e com o diretor, tal e qual como no decreto-lei apresentado anteriormente, de modo a assegurar a coordenação, a supervisão e o acompanhamento das atividades escolares, promover o trabalho colaborativo e a realizar a avaliação do desempenho do pessoal docente.

Visava-se com a constituição destas estruturas intermédias a articulação e gestão curricular na aplicação do currículo nacional e dos programas e orientações curriculares e programáticas; a organização, o acompanhamento e a avaliação das atividades de turma ou grupo de alunos; a coordenação pedagógica de cada ano, ciclo ou curso; e, por último, a avaliação do desempenho do pessoal docente (cf. Decreto-Lei n.º 75/20018, Art. 42.º, p.2351).

O Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, surge da necessidade de se rever o ordenamento jurídico português de normas que garantam e promovam o reforço progressivo da autonomia e a maior flexibilização organizacional e pedagógica das escolas, condições essenciais para a melhoria do sistema público de educação. Para isso, tornou-se imperativo que existisse uma reestruturação da rede escolar, a consolidação e alargamento da rede de escolas com contratos de autonomia, a hierarquização no exercício de cargos de gestão, a integração dos instrumentos de gestão, a consolidação de uma cultura de avaliação e o reforço à abertura à comunidade (p. 3341).

Figura 7 - Órgãos de Gestão e Administração - Dec. Lei nº 137/2012



O que nos traz este decreto-lei de novo? Traz-nos uma reorganização da rede escolar, através da criação de agrupamentos e agregação de escolas, com o objetivo de reforçar a coerência do projeto educativo e a qualidade pedagógica das escolas. Isto é, em 2012, muitas Escolas agruparam-se, formando “mega” agrupamentos.

Os órgãos de administração e gestão mantêm-se, mas o CG vê as suas competências serem reforçadas. Quanto ao Diretor, há um reajuste no processo eleitoral e consagram-se mecanismos de responsabilização no exercício dos cargos de direção, de gestão e de gestão intermédia. O CP passa a ter como competência propor mecanismos de avaliação dos desempenhos organizacionais e dos docentes, bem como da aprendizagem dos alunos, credíveis e orientados para a melhoria da qualidade do serviço de educação prestado e dos resultados das aprendizagens (Art. 33.º).

No que diz respeito às estruturas intermédias, estas mantêm-se, sendo apenas alterados alguns aspetos legislativos no que diz respeito à composição e competências.

2.3. Papel das lideranças na Autonomia e Flexibilidade Curricular

Como foi referido inicialmente o PAFC pretende trazer adaptação, articulação e desenvolvimento de metodologias, conhecimentos às escolas, à comunidade onde se insere e aos alunos. Os alunos são o centro do projeto, mas sem as lideranças não é possível que este seja implementado como pretendido. Torna-se imperativo um trabalho

colaborativo entre docentes, entre lideranças, e entre pais e comunidade. Foquemo-nos agora no papel das lideranças para a implementação e desenvolvimento do projeto.

O Diretor tem um papel fulcral no projeto, tal como o CG e o CP, e as estruturas intermédias. As lideranças de topo transmitem às lideranças intermédias o que é necessário fazer cumprir, e são as lideranças intermédias que irão auxiliar e supervisionar a implementação do que é pedido. No entanto, torna-se imperativo referir que o topo continua a ter um papel fundamental na motivação das suas equipas.

O papel do Diretor e a sua equipa pode materializar-se pelos seguintes oito passos (Cohen & Fradique, 2018, p.41):

1. Auscultação e sensibilização da comunidade educativa, o que implica: uma apropriação por parte de todos dos princípios que estão subjacentes aos diversos documentos orientadores do projeto; a existência de uma comunicação clara e objetiva que consiga chegar aos diversos públicos; uma discussão entre órgãos e estruturas sobre o tipo de adesão ou o que se pretende fazer em termos da AFC; os pais e encarregados de educação devem ser ouvidos; e, por ultimo, o envolvimento dos diferentes atores no projeto (falamos de professores, alunos, colaboradores, encarregados de educação, técnicos e parceiros comunitários);
2. Criação de equipas multidisciplinares para coordenar a implementação do projeto, assegurando assim a representatividade a nível dos ciclos, departamentos e estabelecimentos de ensino e, a capacitação de todos os seus membros;
3. Nomeação de coordenadores AFC por ano;
4. Tomada de decisões quanto à distribuição do crédito horário e da organização das equipas educativas por cada ano de escolaridade;
5. *Empowerment* da equipa multidisciplinar, dos coordenadores do projeto, dos diretores de turma e conselhos de turma;
6. Articulação entre a equipa de horários e a equipa multidisciplinar;
7. Cumprimento das etapas de validação e aprovação pelo Conselho Pedagógico e Geral;
8. Divulgação de informação relevante acerca das diversas fases do projeto.

Ao CP compete validar e aprovar as opções curriculares propostas em cada conselho de turma ou equipa educativa, que não estejam no PE; apreciar os diversos Planos Curriculares de Turma com a inscrição das opções curriculares; sugerir outras

possibilidades curriculares, a ser discutidas nas diversas estruturas de supervisão pedagógica (Cohen & Fradique, 2018, p.46).

O CG tem um papel bastante importante neste projeto, dado a sua constituição plural, uma vez que este deve assegurar o seu compromisso com a promoção do sucesso escolar. Compete, deste modo, aprovar o PE da Unidade Orgânica e as opções curriculares apreciadas e discutidas por todas as estruturas intermédias e apresentadas em sede do CP (Cohen & Fradique, 2018, p.46).

Os coordenadores de ano irão auxiliar na gestão e articulação dos vários projetos. E, por isso, compete-lhes mapear os diversos projetos, uma articulação com os diferentes diretores de turma e outros coordenadores, propor algumas parcerias para os diferentes projetos disciplinares e, por último, promover uma reflexão junto dos DT acerca da gestão curricular (Cohen & Fradique, 2018, p.42).

Estas lideranças, sejam de topo ou intermédias, têm de trabalhar de modo articulado, seja de modo vertical ou horizontal, para que a implementação do projeto seja realizada da melhor maneira. As escolas, nos dias que decorrem, encontram-se muito centradas na articulação vertical. O Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho, vem modificar a relevância dada ao conselho de turma e/ou equipas educativas, enquanto espaços de congregação de uma equipa de docentes de diferentes disciplinas que se responsabilizam pela gestão e configuração articulada do conteúdo a ser apreendido pela turma (Cohen & Fradique, 2018, p.50). Isto é, torna-se imperativo reforçar o papel do conselho de turma e do diretor de turma que desempenham funções nucleares, como referido anteriormente.

Cohen e Fradique (2018, p.51) apresentam um quadro que enuncia as funções nucleares do Diretor de Turma/Conselho de Turma, de acordo com o presente projeto:

Quadro 1 - Funções nucleares do DT/CT. Adaptado de Cohen e Fradique (2018, p.51)

Funções nucleares do DT/CT	
Coordenação do Conselho de Turma	<ul style="list-style-type: none">– Assegurar a gestão das dinâmicas pedagógicas a implementar (art. 21.º)– Promover a realização de trabalhos de natureza interdisciplinar e de articulação disciplinar (art. 21.º)– Envolver os alunos no planeamento, na realização e na avaliação do ensino e das aprendizagens (art. 20.º)

Gestão do currículo	<ul style="list-style-type: none"> – Operacionalizar o trabalho de natureza interdisciplinar e de articulação disciplinar (art 21.º) – Propor ao CP opções curriculares complementares à do PE
Promoção do sucesso escolar dos alunos	<ul style="list-style-type: none"> – Definir dinâmicas de trabalho pedagógico adequadas às especificidades da turma (art. 21.º) – Avaliar o impacto das estratégias e medidas adotadas (art 21.º) – Atuar de modo a antecipar e prevenir o insucesso e o abandono escolares (art 21.º)
Avaliação dos alunos	<ul style="list-style-type: none"> – Assegurar a participação informada dos alunos e dos pais e encarregados de educação (art. 26.º) – Produzir dispositivos de informação dirigida aos pais e encarregados de educação como apoio às aprendizagens dos alunos e ao seu processo de autorregulação (art. 24.º)

Após estas funções nucleares, é possível afirmar que o Diretor de Turma é um elo forte de liderança intermédia, uma vez que é a este que compete a articulação entre a escola, as famílias e a comunidade educativa (Cohen & Fradique, 2018, p. 51), tal como foi referido anteriormente. Por norma, é o Diretor de Turma que monitoriza e mapeia todo o trabalho realizado ao longo do ano letivo pelos professores e os resultados da turma, de modo a trabalhá-los da melhor forma.

2.4. A colaboração como cultura necessária à Autonomia e Flexibilidade Curricular

Ao falarmos de Lideranças e de AFC, não podemos, de modo algum, deixar de parte um conceito tão importante como o de cultura colaborativa. Os líderes são os principais pilares desta cultura, são eles que vão incitar todos os envolvidos a colaborarem, a ter uma cultura forte. A AFC não dispensa, de modo algum, esta cultura de colaboração entre os docentes e os próprios alunos, sendo o coração do projeto.

Em Portugal só a partir dos anos 90 do século passado é que se verificou um aumento gradual do número de investigações no que diz respeito à cultura organizacional

nos estabelecimentos de ensino (Lima, 2002, p.17). Até esta altura só se estudava a cultura colaborativa que existia em organizações empresariais.

A própria colaboração profissional nunca foi muito defendida, nem vista como “o modo ideal para assegurar o desenvolvimento profissional dos docentes ao longo da carreira, a aprendizagem de excelência para os alunos e a transformação das escolas em autênticas comunidades de aprendizagem” (Lima, 2002, p.7).

Fullan e Hargreaves (2001, citado por Lima, 2002, p.42), defendiam que um dos principais desafios que as escolas do futuro enfrentariam seria a criação de um profissionalismo interativo entre os docentes. Este profissionalismo define-se, sobretudo, pela tomada de decisões conjuntas, em culturas de colaboração, de ajuda e de apoio.

Deste modo, torna-se imperativo que a cultura colaborativa, a que implica a existência de uma rede de colaboração entre docentes, seja vista como um meio para atingir um fim – tal como Lima (2002, p.8) refere um fim mais nobre, que é a aprendizagem mais rica e mais significativa para os alunos. Nóvoa afirma que os alunos conseguem aprender mais e melhor nas escolas onde os professores trabalham, sobretudo, em conjunto (1991, citado por Lima, 2002, p.42).

Acredita-se que a colaboração entre docentes permite o ajuste e o melhoramento do currículo e das atividades que se podem proporcionar aos alunos, de forma que a educação se desenvolva de modo positivo e os alunos aprendam mais e melhor. Pensemos no seguinte: um professor que seja forte em criatividade, poderá juntar-se a outro professor que não domine tanto as tecnologias ou que não seja tão espontâneo ou até mesmo criativo, para que consigam desenvolver atividades incríveis ou adotar novos estilo de ensino para cativarem os seus alunos e melhorarem os resultados de um determinado aluno e/ou turma, significativamente. É imperativo que os docentes trabalhem em conjunto, uma vez que será a partilha de experiências e conhecimentos que permitirá que se atinja o sucesso dos alunos melhorando a qualidade do serviço educativo prestado.

O conceito de cultura remete-nos para o conjunto de costumes, de instituições e de obras que constituem a herança de uma comunidade ou de um grupo de comunidades. Poderá também ser caracterizado como o sistema complexo de códigos e padrões que são partilhados por uma sociedade ou um grupo social, que se manifesta através de normas, crenças, valores, criações e instituições que fazem parte tanto da vida individual, como coletiva, dessa sociedade ou grupo (Infopédia).

Baseando-se em vários autores, Lima (2002, p.19) refere que o termo culturas remete-nos para os fenómenos coletivos que incorporam as respostas das pessoas às incertezas e ao caos que são inevitáveis na experiência humana, sendo o conhecimento socialmente partilhado e transmitido do que é e deveria ser simbolizado em atos e artefactos.

Hargreaves distingue quatro tipos de cultura: individualismo, balcanização, colaboração confortável e colegialidade artificial (Pinheiro & Alves, 2023; Semião, Tinoca & Pinho, 2022). Analisemos, agora, cada um destes tipos de cultura.

No que diz respeito ao individualismo, este tipo de cultura surge associado ao isolamento dos professores. Os professores trabalham sozinhos, o que “lhes confere conforto, proteção e segurança”, mesmo que isto os “prive de receber o retorno da opinião de outros” (Semião et al., 2022, p.3).

As culturas de colaboração são descritas como relações de trabalho dos professores, que são “espontâneas, voluntárias, orientadas para o desenvolvimento, difundidas no tempo e no espaço e imprevisíveis, já que os resultados da colaboração são, incertos e dificilmente previsíveis” (Hargreaves, 1998, segundo Semião et al., 2022, p.3). Os autores referem ainda que este tipo de cultura sugere que exista uma relação de proximidade entre os professores, o que irá permitir a partilha de informação e materiais, a preparação de aulas e de outras atividades, a construção de instrumentos de avaliação e a discussão de resultados dos alunos, por exemplo.

Quanto às culturas de colegialidade artificial, as relações são impostas pelas lideranças e visam a obtenção de resultados previstos (Semião et al., 2022, p.3). Este tipo de cultura, no ponto de vista de Hargreaves (2003, citado por Semião, 2022 et al., p.4), constitui uma “prisão onde a gestão de todos os pormenores constrange”, uma vez que “inibe, impede ou enfraquece as oportunidades” de os professores tomarem a iniciativa de desenvolverem as suas próprias ideias, o trabalho em colaboração ou a aproximação ao grupo”.

Já as culturas balcanizadas são caracterizadas pela existência de “padrões particulares de interação entre docentes” (Hargreaves, 1998, p. 240, citado por Semião, et al., 2022, p.3), uma vez que os professores acabam por não trabalhar nem de modo isolado, nem como um todo, mas acabam por se organizar em subgrupos. Falamos, então, de um grupo constituído por todos os docentes e de subgrupos, que acabam por ser

constituídos por docentes que se juntam devido a fatores como modo de trabalho, tempo de ensino e maior proximidade.

Importância das redes colaborativas nas escolas

Os grupos colaborativos, segundo Parrilla (1996, citado por Damiani, 2008, p.214), são aqueles em que todos os intervenientes compartilham as decisões tomadas e são responsáveis pela qualidade do que é produzido em conjunto, sempre tendo em conta todas as possibilidades e interesses dos intervenientes.

Segundo Cardoso (2019, p.125) a “nova” escola deve ser caracterizada, sobretudo, pelo forte sentido de pertença de todos os membros que façam parte dela. Existirá, assim, uma verdadeira cultura de escola, em que o capital humano que faz parte da mesma será o seu ponto forte.

Para isto, será necessário “que o seu corpo docente seja estável e esteja em constante atualização e formação a diferentes níveis”. Esta escola precisa de acreditar nos seus colaboradores, sejam estes docentes ou pessoal não docente, para que estes tenham as melhores expectativas para que seja possível alcançar o objetivo principal: o sucesso escolar dos seus alunos (Cardoso, 2019, p.126).

Nas escolas eficazes existe uma cultura, onde os seus colaboradores são considerados capital humano, preocupando-se com estes e permitindo que estes cresçam. As escolas ineficazes não têm esta cultura e “o que têm são professores isolados nos seus gabinetes, ou nas suas casas, trabalhando desorganizadamente” (Cardoso, 2019, p. 126). Para que uma escola seja eficaz, é necessário que os professores trabalhem em conjunto, se apoiem e colaborem, que coloquem o sucesso dos alunos como objetivo principal e meta a alcançar em tudo o que fazem.

O trabalho colaborativo deve ser privilegiado pelos diferentes órgãos de liderança e facilitado pelos mesmos. Deve ser sempre visto como um dos pontos de partida para a melhoria da escola, no entanto, os docentes devem ser incentivados para os seus contributos individuais, de igual modo (Carrilho, 2011, p.18). A colaboração entre professores implica a existência de um processo de negociações, uma tomada conjunta de decisões, existência de comunicações efetivas e aprendizagens mútuas (Carrilho, 2011, p.18).

Muitos são, ainda, os docentes que vêm a partilha de conhecimentos e experiências como algo negativo, que não vêm esta cooperação como algo positivo em

que se acrescentarmos algo a outro colega, ele também nos poderá acrescentar e, assim, não só nós ganhamos, como a própria Escola também ganha.

De salientar que o trabalho colaborativo deve ser visto como um contributo para o desenvolvimento organizacional e profissional dos docentes (Carrilho, 2011, p.18) e consequentemente para o desenvolvimento pessoal.

Se pensarmos no Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, é importante ter em conta que este tem como um dos seus objetivos não só o ajuste do currículo às necessidades dos alunos e da sociedade onde estão inseridos, como também fomentar uma cooperação entre docentes ao terem de desenvolver os DAC. O PAFC permite assim que os professores cooperem e desenvolvam atividades conjuntas de modo que os alunos consigam ter uma aprendizagem mais significativa. No entanto, esta cultura de colaboração pode ser influenciada por fatores como idade e o tempo de atividade docente.

Os DAC permitirão a existência de uma multidisciplinidade, interdisciplinaridade e interdisciplinaridade.

A multidisciplinidade pressupõe a existência de cooperação e coordenação entre várias disciplinas, podendo, mesmo, existir um nível de justaposição, de paralelismo. (Cohen & Fradique, 2018, p.51).

Já na interdisciplinaridade as disciplinas irão interagir entre si, abordando determinados temas e assuntos de pontos de vista diferentes. Pode existir trocas de informação, sejam estas recíprocas ou interativas.

A transdisciplinaridade é o processo de fusão entre as disciplinas. É um envolvimento muito mais complexo de integração na hierarquia da articulação curricular. Tem sido nesta última que a AFC se tem focado mais como instrumento de exploração de novas formas de organizar os tempos escolares, possibilitar o trabalho de diferenciação pedagógica, promover o desenvolvimento de projetos, aprofundar os conhecimentos adquiridos previamente, facilitar a alternância de tempos e motivar o trabalho em equipas educativas (Cohen & Fradique, 2018, pp.52,53). São, também, estas metodologias que obrigam os professores a trabalharem em conjunto fomentando o colaborativo.

É imperativo que exista uma articulação de saberes efetiva para que os alunos retirem o melhor da Escola e de todo o processo educativo, para que se preparem da melhor forma para o que os espera no futuro.

3. Autonomia e Flexibilidade Curricular no Quadro da Avaliação Externa de Escolas

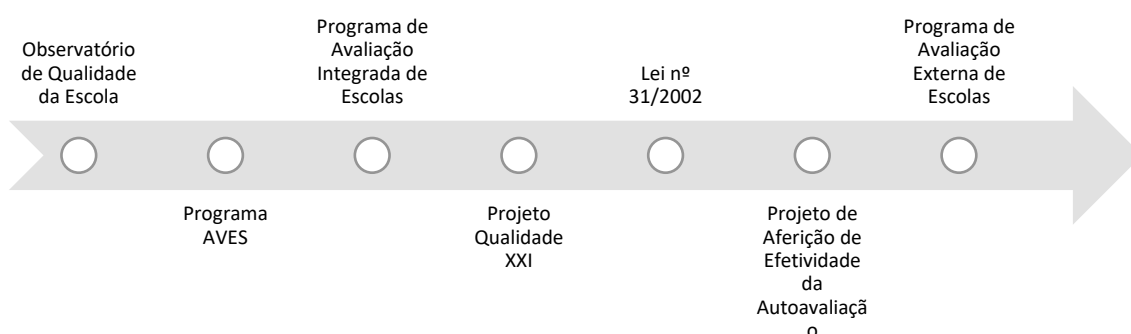
3.1. Evolução do Quadro de Referência e desempenho das Escolas no 3º ciclo avaliativo

Segundo Morgado (2020) a avaliação é hoje reconhecida como uma tarefa potenciadora de aprendizagens e eficaz na melhoria da qualidade, seja dos serviços como das instituições, o que não invalida que esta seja utilizada como um instrumento de controlo, de prestação de contas ou mesmo de punição (Pacheco et al., 2020, p.7). Esta permite a recolha de informação sobre uma determinada realidade e contexto, focando-se, sobretudo, nos processos e nos efeitos e resultados alcançados por determinada intervenção (Sampaio et al., 2016, p.39).

A avaliação de escolas teve algumas iniciativas importantes antes de 2006, tal como a avaliação integrada de escolas, entre 1999 e 2002, no entanto, foi a partir de 2006 que esta se generalizou a todas as escolas públicas (Barreira et al., 2019, p.10). Em 2006 deu-se início a um modelo de avaliação: Avaliação Externa de Escolas, com a promulgação do Decreto-Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro.

Podemos então referir que ao longo dos anos, muitas foram as iniciativas para integrar um modelo de avaliação nas Escolas portuguesas. Neste capítulo, iremos focar-nos sobretudo na Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, e no Programa de Avaliação Externa de Escolas, que decorre desde 2006 até aos dias de hoje. Segundo Fialho, Saragoça, Correia, Gomes e Silvestre (2020, p.65) esta lei veio dar início à obrigatoriedade de as escolas portuguesas do ensino não superior procederem à autoavaliação (art. 6.º). Simultaneamente é instituída a avaliação externa (art. 5.º).

Figura 8 - Linha cronológica das iniciativas da Avaliação Externa de Escolas



A Lei nº31/2002, de 20 de dezembro, tem como objeto o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior (Art. 1º), abrangendo todos os níveis de ensino: educação pré-escolar, ensino básico e secundário, incluindo também as modalidades especiais de educação e educação extraescolar (Art. 2º), aplicando-se a todos os estabelecimentos de ensino.

É-nos apresentado o sistema de avaliação como um instrumento central de definição das políticas educativas, tendo como principais objetivos, segundo o Artigo 3.º:

- a) Promover a melhoria da qualidade do sistema educativo, da sua organização e dos seus níveis de eficiência e eficácia, apoiar a formulação e o desenvolvimento das políticas de educação e formação e assegurar a disponibilidade de informação de gestão daquele sistema;
- b) Dotar a administração educativa local, regional e nacional, e a sociedade em geral, de um quadro de informações sobre o funcionamento do sistema educativo, integrando e contextualizando a interpretação dos resultados da avaliação;
- c) Assegurar o sucesso educativo, promovendo uma cultura de qualidade, exigência e responsabilidade nas escolas;
- d) Permitir incentivar as ações e os processos de melhoria da qualidade, do funcionamento e dos resultados das escolas, através de intervenções públicas de reconhecimento e apoio a estas;
- e) Sensibilizar os vários membros da comunidade educativa para a participação ativa no processo educativo;
- f) Garantir a credibilidade do desempenho dos estabelecimentos de educação e de ensino;
- g) Valorizar o papel dos vários membros da comunidade educativa, em especial dos professores, dos alunos, dos pais e encarregados de educação, das autarquias locais e dos funcionários não docentes das escolas;
- h) Promover uma cultura de melhoria continuada da organização, do funcionamento e dos resultados do sistema educativo e dos projetos educativos;
- i) Participar nas instituições e nos processos internacionais de avaliação dos sistemas educativos, fornecendo informação e recolhendo experiências comparadas e termos internacionais de referência. (Lei n.º31/2002)

A prossecução destes objetivos, segundo o Artigo 4.º) desenvolve-se com base numa conceção de avaliação, a qual parte da análise de diagnóstico, mas que visa a criação de termos de referência para maiores níveis de exigência, de identificação de boas práticas organizativas, de procedimentos e pedagógicas.

A avaliação acaba por se estruturar com base na autoavaliação que cada escola deve realizar e na avaliação externa.

Com a promulgação deste normativo, a autoavaliação passou a ter um caráter obrigatório, desenvolvendo-se em permanência e contando com o apoio da administração educativa. Segundo o Art. 6.º, esta modalidade assenta nos seguintes termos de análise:

- Grau de concretização do projeto educativo da escola e o modo como este se desenvolve, no que diz respeito à educação, ao ensino e às aprendizagens;
- Nível de execução das atividades que proporcionam climas e ambientes educativos, que sejam capazes de gerarem as condições afetivas e emocionais de vivência escolar;
- Desempenho dos órgãos de administração e gestão das escolas ou agrupamentos de escolas;
- Sucesso escolar, o qual é avaliado através da capacidade da promoção da frequência escolar e dos resultados do desenvolvimento das aprendizagens escolares dos alunos;
- Prática de uma cultura de colaboração entre os membros da comunidade educativa.

A avaliação externa vai assentar em aferições de conformidade normativa das atuações pedagógicas e didáticas e de administração e gestão, bem como da respetiva eficácia e eficiência. Esta avaliação pode assentar em termos de análise de qualificação educativa da população, podendo desenvolver-se, se necessário, fora do âmbito do sistema educativo. Esta modalidade estrutura-se com base no sistema de avaliação das aprendizagens, no sistema de certificação do processo de autoavaliação, nas ações desenvolvidas pela IGEC, nos processos de avaliação e, nos estudos especializados (Art. 8.º).

Podemos, então, afirmar que estamos perante um sistema duplo de avaliação: autoavaliação e avaliação externa. A autoavaliação é realizada por cada escola/agrupamento, de modo a poder analisar a realidade que vive diariamente e a avaliação externa vem certificar-la, vem comprovar essa realidade. A avaliação externa é um olhar externo sobre o olhar interno. Existe aqui uma complementaridade entre ambas, devido aos processos avaliados e aos elementos estruturantes da melhoria da educação (Sampaio et al., 2016, p.41).

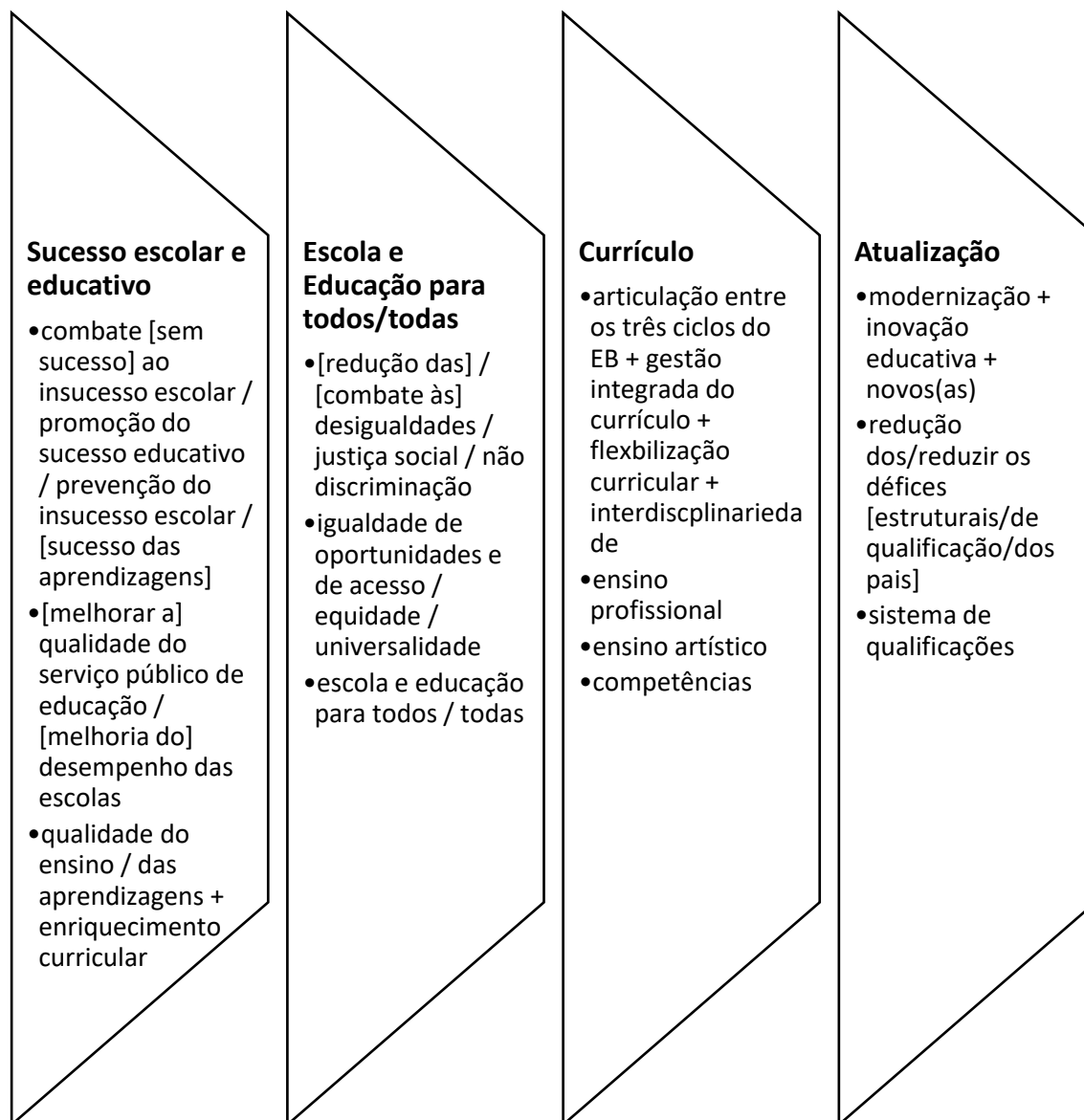
Com a promulgação deste normativo surge o Programa de Avaliação Externa de Escolas (AEE), o qual conta três ciclos de atuação até ao momento: o primeiro ciclo decorreu entre 2006 e 2011, o segundo ciclo de 2011 a 2017 e, o terceiro ciclo iniciou-se em 2018 através de um projeto piloto, tendo começado a ser implementado em todas as Escolas em 2019.

O quadro do primeiro ciclo de avaliação externa de escolas era composto por cinco domínios, que acabavam por estar todos interligados: (1) Resultados, (2) Prestação do Serviço Educativo, (3) Organização e Gestão Escolar, (4) Liderança, e, por último, (5) Capacidade de Autorregulação e melhoria da Escola. O quadro de referência deste ciclo incluía, também, dezanove fatores, estando estes divididos pelos domínios, e uma escala de classificação de quatro níveis (Muito Bom, Bom, Suficiente e Insuficiente).

O quadro de referência do segundo ciclo de avaliação externa de escolas é reajustado e passamos a ter apenas três domínios: (1) Resultados, (2) Prestação do Serviço Educativo e (3) Liderança e Gestão. Cada um destes domínios, irá ter três campos de análise. Vemos também a escala de avaliação ser alterada, passando a ter cinco níveis (incluindo o excelente). Comparativamente ao primeiro ciclo de avaliação passamos a ter a junção de dois domínios (Organização e Gestão Escolar e, Liderança), num só (Liderança e Gestão).

O XXI Governo Constitucional, vigente de 26 de novembro de 2015 a 26 de outubro de 2019, apresentava no seu programa de Educação duas áreas de intervenção e sete objetivos estratégicos (Fialho et al., 2020, p.74). O presente programa tinha intenção de intervir em quatro áreas-chave: sucesso escolar e educativo, escola e educação para todos (ou inclusiva), currículo, e a quarta, atualização (ou modernização) (Fialho et al., 2020, p.75).

Figura 9 - Ideias centrais do programa do XXI Governo Constitucional para a área da educação. Adaptado de Fialho, Saragoça, Correia, Gomes e Silvestre (2020, p.75)



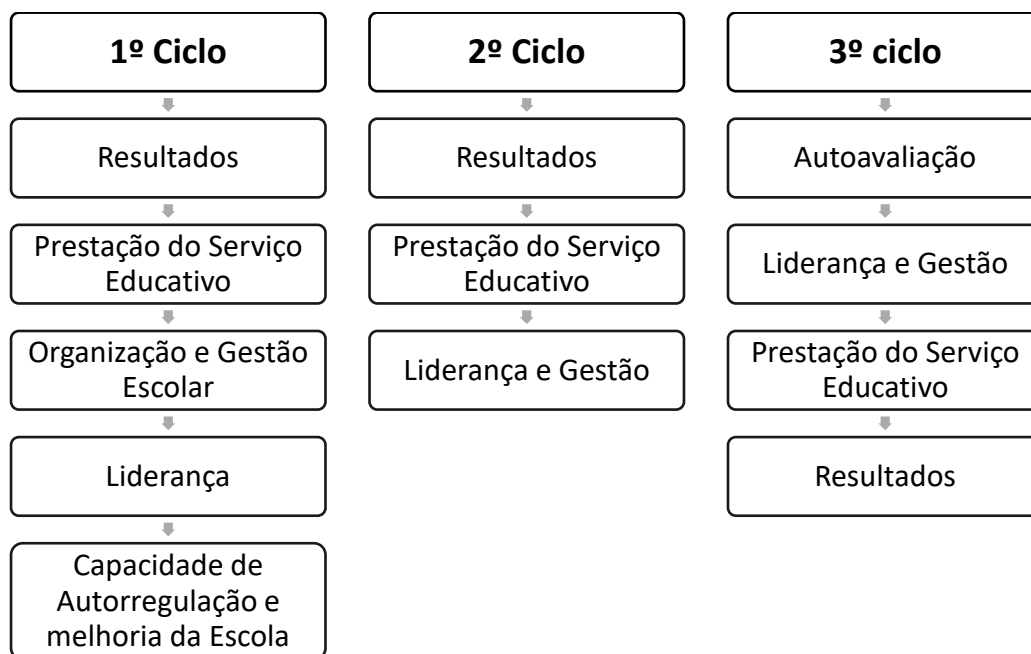
É durante este governo que surge o terceiro ciclo de avaliação o qual tem como principais objetivos: promover a qualidade do ensino, das aprendizagens e a inclusão de todas as crianças e de todos os alunos; identificar os pontos fortes e áreas prioritárias, com vista à melhoria do planeamento, gestão e ação educativas das escolas; aferir a efetividade das práticas de autoavaliação das escolas; promover uma cultura de participação da comunidade educativa; contribuir para um melhor conhecimento do público da qualidade das escolas; e, por último, produzir informação para a tomada de decisão no âmbito do desenvolvimento das políticas educativas (IGEC, 2019; citado por Fialho et al., 2020, p.90).

Neste ciclo é realizado um novo ajuste nos domínios, tal como, nos campos de análise, referentes e indicadores. Passamos a ter quatro domínios: Autoavaliação, Liderança e Gestão, Prestação do Serviço Educativo e Resultados. A escala de avaliação mantém-se a mesma do segundo ciclo.

De salientar que a autoavaliação ao longo dos ciclos, tem vindo a ganhar destaque, tendo passado no terceiro ciclo a constituir-se como um domínio, contrariamente ao que ocorria anteriormente (Barreiro et al., 2023, p.39).

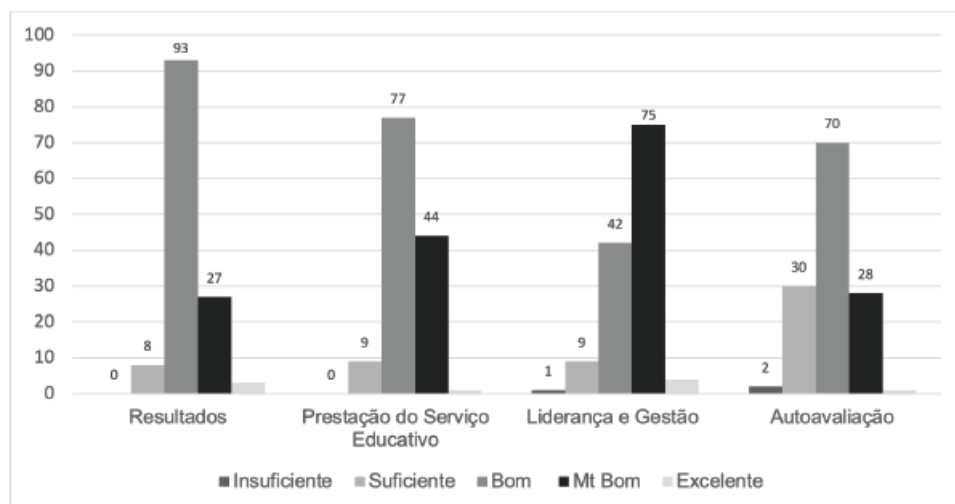
Este terceiro ciclo, além das mudanças referidas, alargou o âmbito de avaliação das escolas públicas às escolas de ensino particular e cooperativo com contrato de associação, e a equipa de avaliadores passou a ser constituída por dois inspetores e dois peritos externos (Barreira et al., 2023, p.40). A metodologia também sofreu alterações, passando a existir um questionário de satisfação online e a Observação da Prática Educativa e Letiva.

Figura 10 - Alteração dos Domínios nos ciclos de avaliação externa, adaptado de Dias e Fialho (2015)



O estudo realizado por Barreira, Rebelo e Bidarra (2023) teve dois objetivos principais, dos quais destacamos o mais pertinente para esta investigação: analisar o desempenho das escolas e identificar algumas tendências na classificação das 148 escolas avaliadas neste ciclo.

Figura 11 - Retirado de Barreira, Rebelo e Bidarra (2023, p.44): Classificações atribuídas por domínio às Escolas Públicas avaliadas no 3.º Ciclo de AEE



É possível afirmar que em todos os domínios predomina o Bom, seguido de Muito Bom, com exceção do domínio da Liderança e Gestão em que o Muito Bom é predominante e da Autoavaliação em que o Bom é seguido de Suficiente. A classificação de Insuficiente é residual. Os dados apontam claramente para classificações mais baixas no domínio de Autoavaliação.

3.2.O lugar da Autonomia e Flexibilidade Curricular no domínio da Prestação do Serviço Educativo

O Domínio da Prestação do Serviço Educativo (PSE) centra-se na organização pedagógica da escola (Andrade et al., 2012, p.4) e surge com o objetivo de dar resposta à questão “Para obter resultados, que serviço educativo presta a escola/agrupamento e como o presta?” (IGE, 2009; citado por Andrade et al., 2012). O domínio da Prestação do Serviço Educativo (PSE) no terceiro ciclo de avaliação tem três campos de análise, os quais se subdividem em referentes e indicadores.

Fialho, Saragoça, Correia, Gomes e Silvestre (2020, p.93) salientam que:

Trata-se de um domínio de análise que, desde o 1.º ciclo da AEE, procura resposta para a questão “Para obter os resultados, que serviço educativo presta a escola/agrupamento e como o presta? E tem observado, ao longo dos três ciclos avaliativos, as opções e o modus operandi organizacionais ao nível da articulação horizontal e vertical do currículo; da contextualização do

currículo [...]; da diversidade temática das atividades educativas, de enriquecimento do currículo e da ocupação plena dos tempos escolares, com a adoção de metodologias ativas [...], e experimentais no ensino e nas aprendizagens; e que valorizem a dimensão artística; da adequação das atividades educativas e do ensino às características dos grupos/turmas e das crianças/alunos [...]; da adequação das respostas educativas às crianças/alunos com necessidades educativas [...]; da utilização da informação sobre o percurso escolar dos alunos; da garantia da coerência entre ensino e avaliação [...]; da articulação entre docentes, coordenação pedagógica e trabalho cooperativo entre estes; e do acompanhamento e supervisão da prática letiva [...].

No terceiro ciclo de avaliação, o domínio da PSE, é composto por quatro campos de análise. Estes campos de análise são compostos por treze referentes e vinte e oito indicadores. Podemos afirmar que é o domínio com mais campos de análise neste ciclo avaliativo. Este domínio, ao longo dos três ciclos de avaliação foi sofrendo alterações, nos fatores/campos de análise, como poderemos ver no quadro seguinte:

Quadro 2 - Alterações sofridas nos fatores/campos de análise do domínio da PSE nos três ciclos avaliativos

1º ciclo avaliativo	2º ciclo avaliativo	3º ciclo avaliativo
Fatores	Campos de análise	Campos de análise
<ul style="list-style-type: none"> - Articulação e sequencialidade - Acompanhamento da prática letiva em sala de aula - Diferenciação e apoios - Abrangência do currículo e valorização dos saberes e da aprendizagem 	<ul style="list-style-type: none"> - Planeamento e articulação - Práticas de ensino - Monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens 	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento pessoal e bem-estar das crianças e dos alunos, - Oferta educativa e gestão curricular, - Ensino/aprendizagem/avaliação, - Planificação e acompanhamento das práticas Educativas e Letivas
Fonte: IGEC (2010). Quadro de Referência para a Avaliação	Fonte: IGEC (2016). Quadro De Referência	Fonte: IGEC (2023). Quadro de Referência de Avaliação Externa das Escolas

de Escolas e Agrupamentos de Escolas	para a Avaliação Externa das Escolas	
--------------------------------------	--------------------------------------	--

Fialho, Saragoça, Correia, Gomes e Silvestre (2020, p.97) referem que é refletido no quadro de referência do 3º ciclo da AEE a “intenção de avançar na melhoria da qualidade da “prestação do serviço educativo”, investindo na inclusão, na inovação educativa, na flexibilização curricular e na educação para a cidadania como forma de garantir a igualdade no acesso e sucesso escolares.”.

Se pensarmos na AFC e na AEE, podemos estabelecer uma ligação entre o domínio e o Decreto-Lei nº55/2018. As autoras Dias e Fialho (2015) analisaram a ligação do domínio da Liderança e Gestão e da PSE com o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Em relação ao PSE afirmam ser

expectável dado o conteúdo do documento legal ser muito direcionado para o cumprimento dos princípios da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) (Lei nº46/1986), nomeadamente a oportunidade de levar a escola a repensar as suas estratégias pedagógicas de modo a diferenciar a sua ação educativa e assegurar o direito à educação, à igualdade de oportunidades e à construção de um espírito e ação (2015, p.177).

Podemos denotar uma convergência entre o domínio da PSE com a AFC nos seguintes campos de análise do domínio da PSE: Oferta Educativa e Gestão Curricular e Ensino/Aprendizagem/Avaliação.

Os principais referentes e indicadores a estarem interligados com os princípios orientadores do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, são os seguintes:

- Referente da Oferta Educativa
 - “Respostas educativas adaptadas às necessidades de formação dos alunos com vista ao desenvolvimento do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória”
 - “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”
- Referente da Inovação curricular e pedagógica
 - “Definição de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão que promovam a igualdade de oportunidades de acesso ao currículo”
- Referente da Articulação curricular
 - “Articulação curricular vertical e horizontal a nível da planificação e desenvolvimento curricular”
- Referente das Estratégias de ensino e aprendizagens orientadas para o sucesso
 - “Estratégias diversificadas de ensino e aprendizagem com vista à melhoria das aprendizagens, incluindo o desenvolvimento do espírito crítico, a resolução de problemas e o trabalho em equipa”
 - “Recurso privilegiado à metodologia de projeto e a atividades experimentais”
 - “Estratégias para a manutenção de ambientes de sala de aula propícios à aprendizagem”
- Referente da Avaliação para e das aprendizagens
 - “Diversidade de práticas e instrumentos de avaliação nas diferentes modalidades”
- Referente dos Mecanismos de autorregulação
 - “Consistência das práticas de autorregulação no desenvolvimento do currículo”
- Referente dos Mecanismos de regulação por pares e trabalho colaborativo
 - “Formas de colaboração sistemática nos diferentes níveis da planificação e desenvolvimento da atividade letiva”
 - “Reflexão sobre a eficácia das diferentes metodologias de ensino e aprendizagens aplicadas”
 - “Contribuição da regulação por pares para a melhoria da prática letiva”
- Referente dos Mecanismos de regulação pelas lideranças
 - “Consistência das práticas de regulação pelas lideranças”

Compreende-se, então, que o terceiro ciclo de avaliação de escolas vem ao encontro de tudo o que é pretendido com a AFC nas escolas, principalmente o domínio

da PSE, tendo como principal objetivo uma melhor prestação do serviço educativo fornecido pelas escolas, de modo que os alunos consigam alcançar os resultados e consigam alcançar as medidas do PA. Também acaba por dar “resposta” às ideias centrais do programa de Educação do XXI Governo, apresentadas anteriormente.

Estudo-Empírico

O Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular num Agrupamento de Escolas da Zona Sul

1. Contextualização e objetivos do estudo

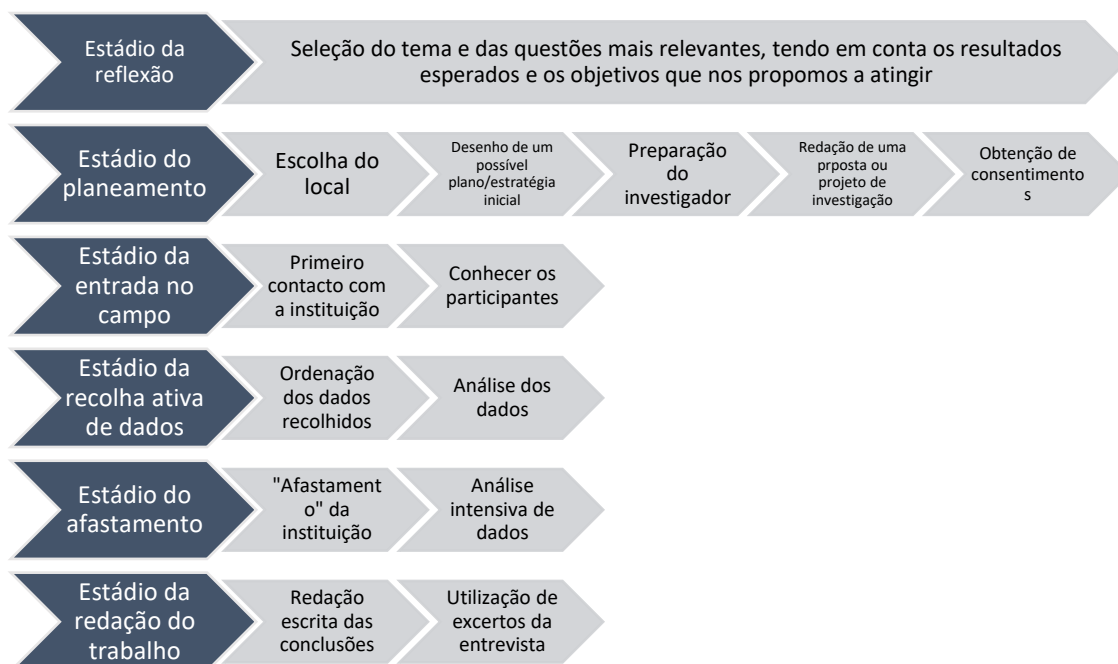
O presente estudo tem como objetivo geral compreender o modo como está a ser implementado o PAFC num Mega Agrupamento da Zona Sul de Portugal Continental, procurando conhecer o papel das lideranças neste processo. Como objetivos específicos pretende-se:

- realizar o mapeamento dos Domínios de Autonomia Curricular (DAC), por anos escolares e por disciplinas;
- analisar a importância do processo de avaliação externa na definição do PAFC da escola.
- analisar o papel das lideranças.

2. Metodologia

Para o presente estudo adotou-se uma metodologia qualitativa. Vieira (1995) apresenta-nos as fases de um processo de investigação qualitativa:

Figura 12 - Fases de um processo de investigação qualitativa



Além das fases do processo de investigação adaptadas neste estudo, Vieira (1995) apresenta-nos oito características fundamentais de um estudo, as quais passaremos, então, a descrever:

- 1) O motivo do Estudo
- 2) As hipóteses: Remete para os significados que damos à informação recolhida, para que possibilite uma melhor compreensão por parte de quem redige e de quem irá interpretar.
- 3) Revisão da Literatura: Fornece um apoio fundamental na investigação, permitindo-nos compreender o que tem vindo a ser escrito e dito sobre este tema e que possibilitará um melhor aprofundamento da temática.
- 4) Planos utilizados: Estes podem-se ir alterando ao longo do processo de investigação, de modo que sejam adaptados os mais adequados.
- 5) Amostras estudadas: Neste tipo de investigação não procuramos representatividade. A amostra pode ser pequena e precisamos apenas de pessoas que conheçam o tema.
- 6) Técnicas de recolha de dados: Estas podem ser interativas ou não.
- 7) Análise e interpretação dos dados: Permite a existência de um caráter mais interpretativo dos conteúdos, sendo feita uma análise mais temática.

- 8) Redação do trabalho final: A redação do trabalho deve conter ilustrações de situações vividas pelos participantes e no terreno. Deve ser descrito todo o processo e o papel assumido pelo investigador.

A presente investigação contou com duas técnicas de recolha de dados, uma delas interativa e outra não interativa. A técnica interativa foi a entrevista semiestruturada e a não interativa a consulta de documentos. Para a análise das entrevistas, recorreu-se à análise de conteúdo para uma melhor interpretação.

As entrevistas são consideradas técnicas de qualidade para a recolha de dados, na qual o entrevistador pode esclarecer o significado das perguntas (Batista et al., 2017, p.4-6). Existem diversos tipos de entrevistas possíveis de realizar, mas neste caso, focámo-nos nas entrevistas semiestruturadas, tendo o entrevistado liberdade para se posicionar sobre o tema, sem se prender à pergunta formulada (Minayo, 2010, segundo Batista, et al., 2017, p.7).

A consulta de documentos remete para a análise e interpretação de registos do passado, podendo ser documentos oficiais ou não, públicos ou privados, publicados ou não, os quais são preparados, intencionalmente, para preservar um registo histórico ou elaborados com um objetivo prático mais imediato. São considerados evidências mudas e que têm uma existência física.

A análise de conteúdo remete para uma técnica de pesquisa documental flexível e adaptável às estratégias de recolha de dados, que permitem fazer inferências interpretativas a partir dos conteúdos expressos (Amado, 2017, p.302). São definidas categorias, subcategorias, indicadores e unidades de registo que nos permita “arrumar” toda a informação recolhida. Neste caso, tivemos em conta o seguinte quadro:

Quadro 3 - Tabela de análise de conteúdo

Categorias	Subcategorias
Concretização e Implementação da AFC	Projeto
	DAC
	Dificuldades / Constrangimentos
Culturas colaborativas	Colaboração entre docentes
Lideranças	Lideranças de topo
	Lideranças intermédias

	Lideranças informais
Perceções sobre a AFC	Perceções dos entrevistados

Como já foi referido anteriormente, procurou-se conhecer um pouco mais do Agrupamento e por isso foram analisados documentos estruturantes, alguns disponibilizados no site do mesmo Foram tidos em conta oito documentos que permitissem uma melhor compreensão do agrupamento e das suas necessidades: Projeto de Intervenção do Diretor, Projeto de Intervisão Pedagógica, Relatório de Avaliação Externa de Escolas, Projeto Educativo, Avaliação Interna de Escolas (CAF) e, por último, Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular. Foram também tidos em conta os contraditórios do Relatório de Avaliação Externa que se encontram publicados no site da IGEC.

3. Participantes

Os participantes desta investigação foram escolhidos intencionalmente e são docentes do Agrupamento de Escolas em questão, nomeadamente o diretor do agrupamento e o coordenador do Projeto de Autonomia que o Agrupamento desenvolveu, com vasta experiência docente.

Quadro 4 - Descrição dos entrevistados segundo os fatores estabelecidos

	Idade	Tempo de docência	Tempo de trabalho no Agrupamento
Diretor	56 anos	33 anos	12 anos
Coordenador do PAFC	62 anos	37 anos	13 anos

De referir que o Agrupamento foi escolhido intencionalmente devido à proximidade com a instituição. Acresce o facto de se tratar de um Mega Agrupamento que foi objetivo de avaliação externa no 3º ciclo avaliativo.

4. Apresentação do Agrupamento

O presente Agrupamento, surge no seguimento da publicação do Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, definido como uma “unidade organizacional dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída pela integração de estabelecimentos de educação pré-escolar e escolas de diferentes níveis de ensino (cf. Dec. Lei 137/2012, Artigo 6.). Este é constituído por seis escolas, quatro do 1.º ciclo, uma do 2.º e 3.º ciclo, e, a escola sede, que é do 3º ciclo e Ensino Secundário. O Diretor exerce funções desde a formação do Agrupamento.

O Agrupamento teve nos últimos três anos uma média de 1600 alunos e conta com uma equipa de 253 pessoas, sendo que 195 são professores. É um Agrupamento de referência no que diz respeito à Educação Bilingue e à Educação Especial, devido à Unidade de apoio à Multideficiência – ao apoio no domínio da visão e apoio ao autismo no ensino secundário.

A oferta curricular compreende o ensino artístico especializado, os cursos científico-humanísticos (Línguas e Humanidades, Ciências Socioeconómicas e Ciências e Tecnologias) e os cursos profissionais (nas áreas de Tecnologias, Criativas e Digitais; Setor Social; Turismo e Agroalimentar).

Qualquer organização rege toda a sua ação tendo presente a sua visão, a missão e os seus valores. A Missão refletida nos projetos da escola, irá evidenciar quem esta é e o que faz, apresentando assim o objetivo principal pelo qual se guia. A Visão evidencia para onde vai e o modo como pretende ser (re)conhecida pela sociedade onde está inserida. No que diz respeito aos valores, qualquer organização precisa de definir os valores que respeita, assumindo-os como seus, apresentando, deste modo, o que é importante para a Escola.

O Agrupamento apresenta como Visão a criação de percursos com futuro. A Missão assenta em garantir aprendizagens de qualidade, com igualdade de oportunidades, tendo como objetivo principal o desenvolvimento integral do aluno de modo a formá-lo como um cidadão equilibrado, consciente, sensível, criativo e interventivo, preparando-o, deste modo, para uma sociedade que se encontra em constante mudança. O Agrupamento rege todas as ações através de Valores como o respeito, a coesão, a competência, igualdade, autonomia, afetividade, ética, responsabilidade e solidariedade.

Todos os documentos estruturantes referem a Missão, a Visão e os Valores do Agrupamento, reforçando sempre a ideia do que querem seguir e o que querem atingir. São estes elementos que definem a identidade da Escola e que mostra que esta pretende ser uma referência para a Comunidade em que está inserida.

5. Documentos Estruturantes

5.1. Projeto de Intervenção do Diretor do Agrupamento

No projeto de intervenção apresentado pelo diretor do agrupamento para o quadriênio, o diretor define a sua recandidatura como um “enorme desafio” e explica que esta surgiu de “uma profunda reflexão e (...) amnese profissional” (p.3), a qual foi impulsionada pelo incentivo e apoio que sentiu e sente dos elementos educativos/comunidade educativa. Afirma ainda que esta se deve às condições que dispõe para conseguir liderar a organização e assegurar o serviço prestado, tendo como principal objetivo, alcançar os maiores níveis de excelência. Considera que a sua ação é sempre orientada para o cumprimento das metas e o alcance dos objetivos. Refere que o crescimento do Agrupamento, não se deveu apenas ao seu trabalho, mas também ao investimento que os professores têm feito e das equipas empenhadas com quem trabalha.

Ao descrever a sua liderança, descreve-a como tendo sempre presente a motivação e o incentivo à participação, espelhada numa relação de proximidade com toda a comunidade educativa.

Este projeto de intervenção é, então, uma continuidade, sendo visto como uma “consolidação das boas práticas, na melhoria dos procedimentos e práticas e, na procura de soluções inovadoras” devido às transformações e necessidades emergentes da Sociedade.

Em relação aos princípios do Agrupamento e valores, o Diretor afirma que irá continuar a esforçar-se para conseguir “um ensino público de elevada qualidade, sustentada em princípios de rigor, exigência, transparência, partilha, participação, responsabilidade, confiança, de respeito e promotores da igualdade de oportunidades, para além de manter sempre o respeito, consideração e valorização da profissão docente” (Diretor do Agrupamento, 2021, p.3).

De salientar que no seu discurso, o Diretor assume que pretende concretizar o seu projeto em “estrita colaboração com todos os elementos” que fazem parte da comunidade

educativa, o que mostra a preocupação em que todos os elementos sejam envolvidos nas tomadas de decisão e no cumprimento de metas para alcançar os objetivos.

No que diz respeito aos princípios orientadores deste projeto, este deriva do facto do Agrupamento se ter distinguido, ao longo destes dez anos como uma organização de referência para a Comunidade em que está inserido, um processo que não está concluído devido os novos desafios e exigências.

O presente projeto apresenta uma análise SWOT, que decorreu da Avaliação Externa feita no ano letivo 2019/2020 pela IGEC. No que respeita aos pontos fracos ou áreas de melhoria são referidos a pouca articulação vertical e horizontal, a pouca diversificação do processo ensino-aprendizagem e a autoavaliação pouco consistente. É ainda apontada a resistência à mudança, a pouca disponibilidade de partilhar práticas pedagógicas e a resistência à supervisão pedagógica. Com base nesta análise swot foram delineados os objetivos, metas e áreas de ação, bem como um plano de autoavaliação e um plano de melhoria.

O Diretor salienta que o documento não é um documento fechado, nem definitivo, sendo importante que seja monitorizado e avaliado durante os quatro anos de mandato, para que seja possível ajustar e melhorar da melhor forma possível.

5.2. Intervisão Pedagógica

O presente documento retrata um projeto de colaboração, elaborado no ano letivo de 2019/2020.

Neste documento, o Diretor faz referência à colaboração profissional, a qual tem sido cada vez mais encarada como um processo de interação profissional. Esta colaboração centra-se, sobretudo, no desenvolvimento individual e coletivo dos professores e, na melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens. É caracterizada como “um momento que permite criar momentos de autoaprendizagem”.

Este projeto apresenta dois objetivos principais: (1) desenvolvimento do trabalho de articulação e colaboração entre docentes e, (2) a promoção da observação de aulas entre pares. Estes objetivos subdividem-se em objetivos mais específicos, dos quais realçamos: a partilha de materiais, preparação de aulas, planificação das atividades, definição de critérios de avaliação e elaboração de instrumentos, articulação e gestão

curricular. De salientar que as observações das aulas têm todos propósitos específicos, tendo sempre como principal objetivo a melhoria da prestação do serviço docente.

5.3. Relatório de Avaliação Externa de Escolas

O Relatório de Avaliação Externa de Escolas foi realizado em 2019/2020, já no terceiro ciclo de avaliação externa.

Este apresenta-nos um quadro de referência com quatro domínios: autoavaliação, liderança e gestão, prestação do serviço educativo e, por último, resultados.

As classificações obtidas foram de Bom, com destaque para Muito Bom apenas na liderança e gestão.

Existem pontos fortes nos diversos domínios, no entanto, saliento os que considero serem mais importantes para esta investigação:

- Autoavaliação
 - Visão partilhada por diversos atores educativos, a qual se sustenta pelo PA
 - Liderança que incentiva a participação dos diversos atores educativos e a relação de proximidade do Diretor com estes
- Prestação do Serviço Educativo
 - Adequação das respostas educativas e da oferta formativa às necessidades dos alunos e da comunidade.
 - Dinâmicas e colaboração entre diversos atores na definição de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão.
- Resultados
 - Auscultação e envolvimento dos alunos na tomada de decisões.

Foram evidenciadas áreas de melhoria pelos inspetores da IGEC e saliento, deste modo:

- Autoavaliação
 - Aprofundar, sistematizar e consolidar o trabalho do Observatório de Qualidade
- Prestação do Serviço Educativo
 - Alargar as práticas de articulação vertical e horizontal, numa dimensão de gestão e sequencialidade curricular, bem como intensificar a

diversificação das estratégias pedagógicas, com vista ao desenvolvimento das competências do PA.

- Generalizar e intensificar práticas de regulação do processo de ensino-aprendizagem, com vista à melhoria das aprendizagens e ao desenvolvimento profissional, reforçando a vertente formativa da avaliação dos alunos.

A avaliação da escola é concretizada através de juízos avaliativos apoiados num conjunto vasto de indicadores, que foi substancialmente alargado, tendo nos quatro domínios mais de cem indicadores. Os juízos feitos no relatório do agrupamento abarcam os quatro domínios e irei, deste modo, apresentar os juízos que considere mais relevantes para este estudo.

Relativamente ao domínio da Autoavaliação foi referido que a última autoavaliação foi feita no ano letivo 2013/2014, realizada em parceria com uma empresa especializada e em que foi adotado o Modelo CAF. Recentemente foi criado o Observatório de Qualidade (OQ), com o objetivo de realizar mais regularmente a autoavaliação do Agrupamento. Apesar deste OQ contribuir para a harmonização do processo avaliativo, e proceder maioritariamente ao tratamento estatístico de dados recolhidos nos planos turma e no software de gestão escolar “Escola 360”, é referido que o trabalho deste carece de “confluência com outras formas de identificação de problemas e de elaboração de propostas de solução” e que “não existe um impacto generalizado das ações, como seria esperado das práticas de autoavaliação”.

O domínio da Liderança e Gestão apresenta juízos avaliativos para a visão e estratégia, a liderança e, a gestão. É referido que a visão é partilhada por diversos atores e sustenta-se por um conjunto de princípios que vão ao encontro com o estabelecido previamente pelo PA. Os Planos de Ação realizados enunciam clareza num vasto conjunto de objetivos, metas e estratégias, coerentes entre si, que permitem a respetiva monitorização. Relativamente às opções curriculares, estas são promotoras do desenvolvimento das áreas de competências também consideradas pelo PA. É dado destaque à criação de disciplinas que promovem o desenvolvimento pessoal, a autonomia e o pensamento crítico e criativo dos alunos.

Quanto ao campo de análise da Liderança, o Diretor é coadjuvado por uma equipa coesa, orientando assim a sua ação para o cumprimento das metas e objetivos educacionais que são estabelecidos nos documentos estruturantes. Quanto às lideranças

intermédias estas são implicadas na tomada de decisão, embora não correspondam com o mesmo grau de implicação manifestado pela liderança de topo. É referido ainda que existe uma cultura de incentivo ao desenvolvimento de projetos e soluções inovadoras que fomentem a qualidade das aprendizagens.

O campo de análise da Gestão revela juízos avaliativos que remetem para a constituição de grupos e turmas, que assume particular importância enquanto prática de gestão pedagógica. O diretor ausculta o pessoal docente e não docente no que diz respeito ao Plano de Formação, dando prioridade a questões de natureza pedagógica e organizacional. É referido também que as lideranças conferem particular atenção à organização, afetação e conservação dos recursos materiais.

No que concerne ao domínio da Prestação do Serviço Educativo, surgem juízos relativos ao desenvolvimento pessoal e bem-estar das crianças e dos alunos, oferta educativa e gestão curricular, ensino, aprendizagem e avaliação e, planificação e acompanhamento das práticas educativa e letiva.

Quanto ao desenvolvimento pessoal e bem-estar das crianças e dos alunos, o agrupamento desenvolveu um conjunto de atividades de apoio ao bem-estar pessoal e social que põe em prática os valores pelo qual se rege a cultura da escola. Há também uma ligação escola-família que reflete a dedicação dos docentes titulares de grupo-turma e dos diretores de turma no acompanhamento das crianças e dos alunos.

Relativamente à oferta educativa e gestão curricular, os diferentes órgãos e estruturas estão conscientes das necessidades de formação dos alunos, projetando respostas educativas adequadas, com reflexos na definição do currículo, quer a nível da criação de novas componentes, quer em termos de constituição das equipas pedagógicas promotoras de uma aprendizagem integrada e holística, como ocorre com os DAC. Isto desenvolve-se através de uma valorização da dimensão lúdica das atividades de enriquecimento curricular e transversalidade da educação para a cidadania, bem como a criação de ofertas formativas desafiadoras que dão resposta às necessidades da comunidade envolvente e potenciam oportunidades de trabalho para os formandos. Salientou-se, também, que as práticas de articulação vertical e horizontal carecem de reforço, uma vez que o trabalho colaborativo apenas se baseia na planificação a longo-prazo e na construção de materiais e instrumentos de avaliação, não tendo uma dimensão efetiva no que diz respeito à sequencialidade das aprendizagens, no cruzamento e

integração destas nas diferentes disciplinas. No entanto, o projeto de intervenção tem vindo a facilitar muito mais a cooperação entre docentes.

O campo de análise do Ensino, Aprendizagem e Avaliação apresenta como juízos avaliativos a intenção de diversificar o processo de ensino-aprendizagem, de modo a integrar na prática letiva equipamentos e materiais mais atrativos e na utilização de diferentes instrumentos de avaliação; o reconhecimento da individualidade de cada aluno e procura de soluções ajustadas a cada caso, porque cada aluno é um aluno diferente; e, acresce a avaliação estar muito virada para a verificação de aprendizagens.

Relativamente à Planificação e acompanhamento das práticas educativa e letiva é referido que as práticas de autorregulação no desenvolvimento do currículo são pouco visíveis, para além da verificação do cumprimento das Aprendizagens Essenciais; que o projeto de intervenção não está a ser rentabilizado como uma ferramenta de regulação das práticas entre pares e, que há inconsistências a nível da regulação, no domínio das lideranças, em particular das intermédias.

De modo geral, o domínio dos resultados apresenta como juízos avaliativos a melhoria dos resultados dos ciclos de ensino, principalmente do ensino profissional; a possibilidade de ser realizada uma análise comparada dos resultados, devido ao observatório de qualidade; o agrupamento fomentar a participação e o envolvimento dos alunos através do Projeto “Voz dos Alunos”; a ligação existente entre os diferentes atores educativos que contribui para o desenvolvimento de uma educação mais inclusiva; e a realização de questionários e entrevistas sobre o trabalho desenvolvido pelo Agrupamento.

5.4. Plano de Autoavaliação

O presente Plano é relativo ao ano letivo 2021/2022 e foi desenvolvido pela Equipa de Autoavaliação (OQ). Tem como objetivos possibilitar o conhecimento sistemático da realidade do Agrupamento, dotar o Agrupamento de instrumentos de melhoria pedagógica e organizacional, fornecer indicadores para promover reflexão crítica e debate sobre dinâmicas pedagógicas e organizacionais e, por último, melhoria da eficiência e eficácia do agrupamento.

A equipa de autoavaliação tem como funções: planear o processo de autoavaliação, recolher e tratar informação necessária, apresentar o relatório de autoavaliação e, acompanhar e preparar a avaliação da execução do Plano de Melhoria.

Relativamente à metodologia do plano, este visa a obtenção de indicadores e critérios em relação aos quais se produzem juízos de valor. Tem como enquadramento o quadro de referência da IGEC, do 3.º ciclo de Avaliação Externa. Na sua operacionalização, este foi articulado com o Projeto Educativo.

Este foi planeado para ser desenvolvido em três fases de ação: a 1.ª fase no ano letivo de 2021/2022, a 2.ª fase no final do ano letivo de 2021/2022 e a 3.ª fase no ano letivo de 2022/2023.

De referir que aquando da criação do Mega Agrupamento foi necessário compreender as realidades que agora se conjugavam para definir o caminho que se queria percorrer. Foi realizado, como já foi referido, um processo de autoavaliação, no ano letivo de 2013/2014.

A equipa de trabalho era constituída por docentes dos diferentes níveis de ensino de ambas as escolas e participaram também parceiros externos.

No momento de autoavaliação foram apontadas ações de melhoria, tais como: (1) incentivar para a excelência, ou seja, gerir e melhorar os processos de ensino de aprendizagem de modo a alcançar o sucesso dos alunos; (2) refletir para que seja possível melhorar estrategicamente, através da conceção, gestão de melhoria dos processos no apoio à estratégia do agrupamento; (3) conhecer para melhorar, conhecer sobretudo através de questionários realizados a docentes, alunos e encarregados de educação; (4) partilhar para agilizar, ou seja, melhorar a comunicação com a e na comunidade escolar; (5) promover o envolvimento das partes interessadas através de ferramentas inovadoras, com o intuito de alcançar o sucesso e a excelência; (6) valorizar e reconhecer tanto os docentes e não docentes, como também os alunos.

5.5. Plano de Ação para a Melhoria

O plano de melhoria resultou do diagnóstico da organização escolar, com base na avaliação interna e externa, que foi efetuada no ano letivo de 2019/2020.

Este plano contém seis propostas de ações de melhoria a implementar no biénio de 2023/2025, as quais têm como objetivo dar resposta às áreas de melhoria apontadas no Relatório de Avaliação Externa.

Algumas delas já começaram a ser implementadas, outras irão ser no decorrer do biénio.

O Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular desenvolvido pelo Agrupamento foi uma das respostas às áreas de melhoria, mais concretamente: 1) “Alargar as práticas de articulação vertical e horizontal, numa dimensão de gestão e sequencialidade curricular, bem como intensificar a diversificação das estratégias pedagógicas, com vista ao desenvolvimento das competências do PA” e 2) “Generalizar e intensificar práticas de regulação do processo de ensino-aprendizagem, com vista à melhoria das aprendizagens e ao desenvolvimento profissional, reforçando a vertente formativa da avaliação dos alunos.”.

5.6. Projeto Educativo

De acordo com o a alínea a) do Artigo 9.º do Decreto-Lei n.º137/2012, de 2 de julho, o Projeto Educativo remete para um documento que consagra a orientação educativa do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, que é elaborado e aprovado pelos órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais o agrupamento se propõe cumprir a sua função educativa.

O PE do presente Agrupamento foi desenvolvido durante o tempo de pandemia, o que retirou margem para que houvesse a possibilidade de uma reflexão presencial, tendo sido tudo à distância, via online.

Este projeto pretendeu fazer uma ponte entre as grandes questões dos projetos educativos anteriores, preservando sempre a identidade que se tem vindo a construir desde 2012, mas tendo agora uma nova preocupação: o Projeto ESCXEL².

Todo o projeto se vai estruturar em torno de áreas de intervenção, as quais vão ao encontro das estabelecidas pelo 3.º Quadro de Referência da Inspeção Geral de Educação e Ciência (IGEC).

De referir que ao longo dos anos o quadro de referência usado pela IGEC para realizar a avaliação externa de escolas, tem vindo a evoluir, sofrendo alterações sempre nas áreas de intervenção a avaliar, algumas agrupando-se, outras sendo renomeadas.

Neste caso são utilizadas as áreas de intervenção que se encontram sintonia com o quadro de referência utilizado pela IGEC: Recursos, Pedagógico-Curricular, Organizacional e Resultados. De salientar que todas estas áreas se dividem em dimensões

² Este projeto tem como principal objetivo dotar as Escolas com instrumentos de gestão estratégica, assentes em indicadores de excelência.

e cada área tem dimensões diferentes, de igual modo, cada uma irá ter objetivos estratégicos específicos.

Existem objetivos estratégicos que são importantes referir, como também destacar o modo de operacionalização adotado.

Quanto à dimensão dos Recursos: salienta-se a prioridade de dar voz aos alunos, através do Projeto “Voz dos Alunos”, este objetivo estratégico encontra-se na dimensão dos alunos. Este objetivo irá operacionalizar-se através de assembleias de turma e de delegados, sessões de trabalho no âmbito do Projeto, reuniões do conselho de turma, envolvimento da Associação de Estudantes em dias importantes e envolvimento dos alunos na conceção e revisão dos documentos estruturantes do agrupamento.

Quanto à dimensão Pedagógico -Curricular, mais concretamente à dimensão das práticas de ensino, salientamos os seguintes objetivos estratégicos: Desenvolver e validar estratégias de aprendizagem significativa por docente, grupo disciplinar e departamentos; Desenvolver estratégias de aprendizagem significativas através da implementação de DAC. Estes objetivos vão operacionalizar-se através do desenvolvimento de atividades com recurso a metodologias ativas e atividades interdisciplinares, através de reuniões iniciais para partilha dos diferentes currículos e escolha de temas e, da planificação e concretização de trabalho com participação de diferentes disciplinas. Salientamos ainda o objetivo estratégico de formalizar momentos ou áreas de articulação vertical e horizontal, incidindo no cruzamento e integração das aprendizagens. A operacionalização deste será feita através de: construção de uma grelha de preenchimento obrigatório que contenha temas, conteúdos e avaliação; reuniões entre ciclos uma vez por período para planificar o preenchimento obrigatório da grelha; e, por último, uniformização de critérios na abordagem das diversas temáticas comuns. No que diz respeito à dimensão da oferta, há necessidade de se utilizar a oferta complementar como área estratégica de diversificação curricular. Este último objetivo será operacionalizado através da criação de três disciplinas: “Projeto”, “Filosofia para crianças” e “Desenvolvimento da oralidade”.

Na dimensão Organizacional é necessário na dimensão da liderança que haja uma reflexão anual sobre a visão estratégica, que sejam criadas equipas/grupos de trabalho de coordenação específicas em áreas transversais e ou estratégicas; que haja uma operacionalização do projeto educativo do agrupamento nos diferentes documentos estratégicos, sob a coordenação de estruturas de lideranças de topo e intermédias.

Respeitante à dimensão do projeto educativo/identidade do agrupamento é necessário aumentar os espaços de encontro e articulação entre os docentes dos diferentes estabelecimentos de ensino. Este será operacionalizado através da organização de encontros em momentos marcantes do calendário. E por último, no que diz respeito à dimensão da cultura relacional é necessário estreitar o relacionamento entre estruturas de liderança de topo e intermédias. Será operacionalizado através de reuniões entre diferentes estruturas.

5.7. Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular

O presente Agrupamento, ao apropriar-se do PAFC, criou uma equipa de coordenação/acompanhamento para este e um projeto específico com base nas necessidades encontradas nos Observatório de Qualidade, no Projeto Educativo, no Plano de Ação do Diretor e no Relatório de Avaliação Externa de 2019/2020. O projeto tem como lema “Diferentes saberes, outras perspetivas e múltiplos desafios”.

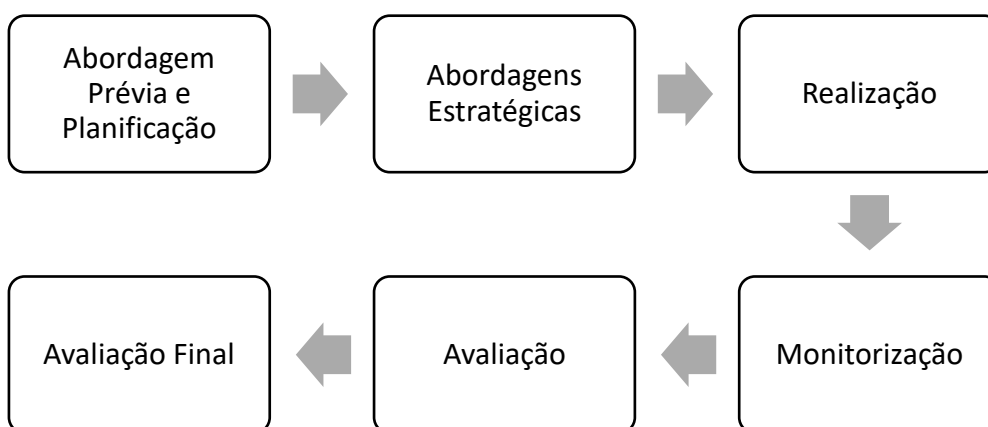
Este projeto surge, sobretudo, da necessidade de contornar as discrepâncias entre as avaliações externas e internas, o que pode ser contornado com o desenvolvimento e implementação dos DAC, que segundo o documento “poderão responder aos atuais desafios educativos, e garantir melhores resultados e uma melhoria na qualidade das aprendizagens” (p.5). É necessário que se desenvolvam alternativas para conseguir combater a situação e contorná-la, da melhor forma.

Como foi referido inicialmente, este projeto tem um grupo que acompanhará a implementação dos DAC, o qual é composto por quatro elementos principais e é coadjuvado pelos coordenadores de ciclo, professores titulares de turma e os coordenadores de diretores de turma.

O objetivo principal deste projeto é dar as respostas/soluções educativas que materializem os objetivos estratégicos mencionados no PE, no Plano de Ação do Diretor e nas recomendações feitas no Relatório de AE.

Foi desenvolvido um esquema orientador de operacionalização dos DAC, o qual é desenvolvido em seis momentos:

Figura 13 - Esquema orientador dos seis momentos de operacionalização de um DAC



Num primeiro momento é feito o mapeamento das AE que se cruzam entre as disciplinas e, partindo daí, realizar-se-á a planificação, seguindo um modelo que foi desenvolvido pelo próprio agrupamento. A planificação integra os seguintes elementos: identificação do projeto, calendarização/gestão do tempo, elenco dos conteúdos programáticos e das AE a mobilizar nos trabalhos interdisciplinares, ações estratégicas, seleção das áreas de competências do PA a privilegiar e avaliação.

Num segundo momento desenvolvem-se abordagens mais estratégicas, sempre tendo como base o trabalho colaborativo dos docentes (interdisciplinaridade, multidisciplinaridade ou transdisciplinaridade), sendo aconselhadas metodologias ativas de aprendizagem que abarquem tanto trabalho de grupo entre alunos ou individuais.

Num terceiro momento, é, então, realizada a implementação destes DAC, os quais são coordenados pelos diretores de turma, pelos professores titulares e pelos professores das áreas de articulação interdisciplinar. Podem ser realizados em contexto de sala de aula ou não, tendo de ter uma duração previamente definida e uma cooperação temporária e/ou alternada.

Num quarto momento será feita a monitorização, a qual será realizada pelo grupo de acompanhamento, através de um plano de acompanhamento com indicadores e categorias de análise. Esta será semestral, sendo a recolha de dados realizada através de um questionário online. O reajustamento dos DAC dependerá sempre dos resultados desta avaliação regular.

Seguir-se-á de um momento de avaliação, com base nos critérios específicos da disciplina, classificando-se cada disciplina envolvida e será dada uma sugestão de seleção

de documentos de registo com indicadores e descritores, através de técnicas como inquéritos, observação, análise de conteúdo e testagem.

A avaliação final é o sexto e último momento deste projeto, onde o grupo de acompanhamento desenvolverá um relatório final.

6. Monitorização do Projeto PAFC: Mapeamento de DAC

Neste subcapítulo será feita uma análise e discussão dos dados recolhidos pelo grupo de monitorização do Projeto através de questionários. Apresenta-se de seguida uma análise dos dados recolhidos, tendo como base as entrevistas realizadas a dois elementos do Agrupamento: Diretor e Coordenador do Projeto, o qual também é membro do Conselho Geral.

6.1. Análise dos dados recolhidos

O Agrupamento realizou no ano letivo de 2022/2023 a implementação do Projeto de AFC, referido no capítulo anterior. A sua monitorização foi feita em dois momentos, no final de janeiro e em junho, no final do 3.º período, uma vez que a monitorização deste é feita semestralmente.

Os questionários foram desenvolvidos em GoogleForms e as respostas foram partilhadas com a investigadora para posterior análise de dados. O questionário era composto por dezasseis questões: 1) planificação; 2) nível de ensino; 3) ano de escolaridade; 4) turmas; 5) nome do DAC; 6) disciplinas envolvidas; 7) ações estratégicas (metodologias utilizadas); 8) identificar outras estratégias; 9) modo de concretização; 10) avaliação; 11) instrumentos utilizados; 12) identificação de outros tipos de instrumentos; 13) data de conclusão do DAC; 14) data provável de conclusão do DAC; 15) constrangimentos/dificuldades sentidas no desenvolvimento dos DAC; 16) identificação de outros constrangimentos.

As questões eram sobretudo de escolha múltipla, havendo também algumas questões de resposta aberta.

O segundo questionário sofreu algumas alterações na ordem das perguntas para se tornar mais intuitivo.

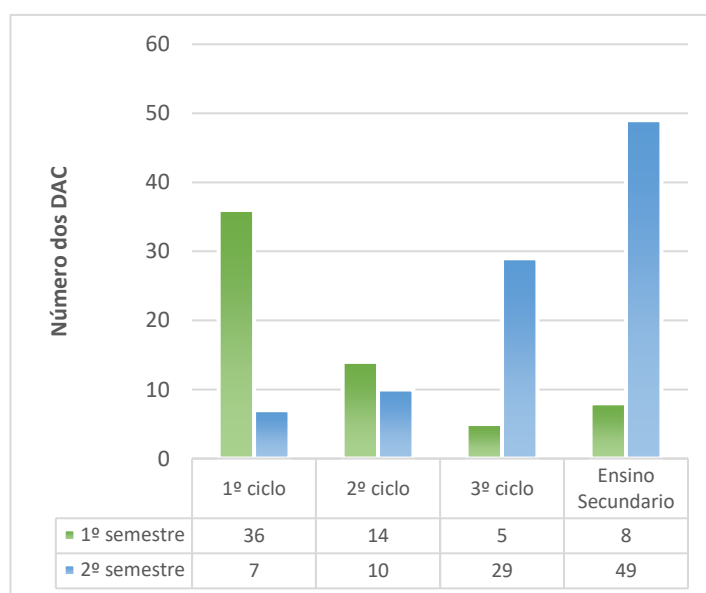
Ao primeiro questionário responderam 50 professores, o que dá um total de 25,64% dos professores que constituem o Agrupamento de Escolas (195 docentes).

Destes 50 professores, apenas 41 realizaram planificações, num total de 63 DAC desenvolvidos.

Ao segundo questionário responderam 56 professores (28.71%), mais 6 do que no primeiro semestre, o que correspondeu a um aumento de 3,07%. No entanto, 43 professores (22,05%) realizaram DAC, sendo que 13 professores responderam que não tinham realizado nenhum DAC. Apenas 39 procederam à sua planificação.

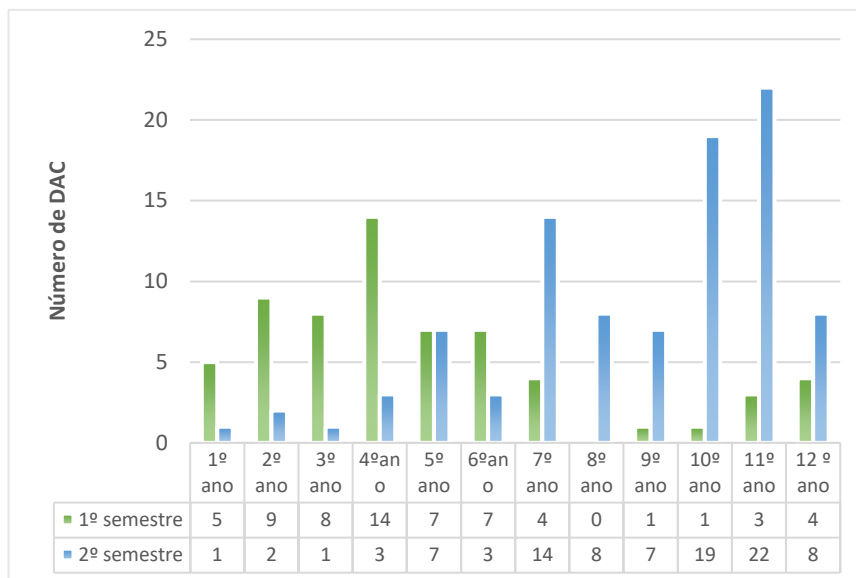
Foram realizados DAC em todos os níveis de ensino, no entanto, é grande e notória a diferença entre os semestres. O Ensino Básico, e especificamente o 1º ciclo, é quem tem o maior número de DAC, no 1º semestre. Já no segundo semestre destaca-se a realização de DAC no 3º ciclo e Ensino Secundário e Ensino Profissional. Atentemos os gráficos 1 e 2. É possível afirmar que houve uma grande diferença nos resultados, os DAC passam a estar mais distribuídos pelos outros ciclos, não estando apenas concentrados nos primeiros dois ciclos de ensino. Um professor de 1.º ciclo consegue articular todas as disciplinas porque é o professor titular da turma, enquanto um professor dos restantes ciclos de ensino não o consegue fazer, a não ser que colabore com outro professor.

Gráfico 1 – Número de DAC por semestre



Analisemos agora a realização dos DAC por ano de escolaridade, no gráfico 2:

Gráfico 2 – Número de DAC por ano de escolaridade e semestre

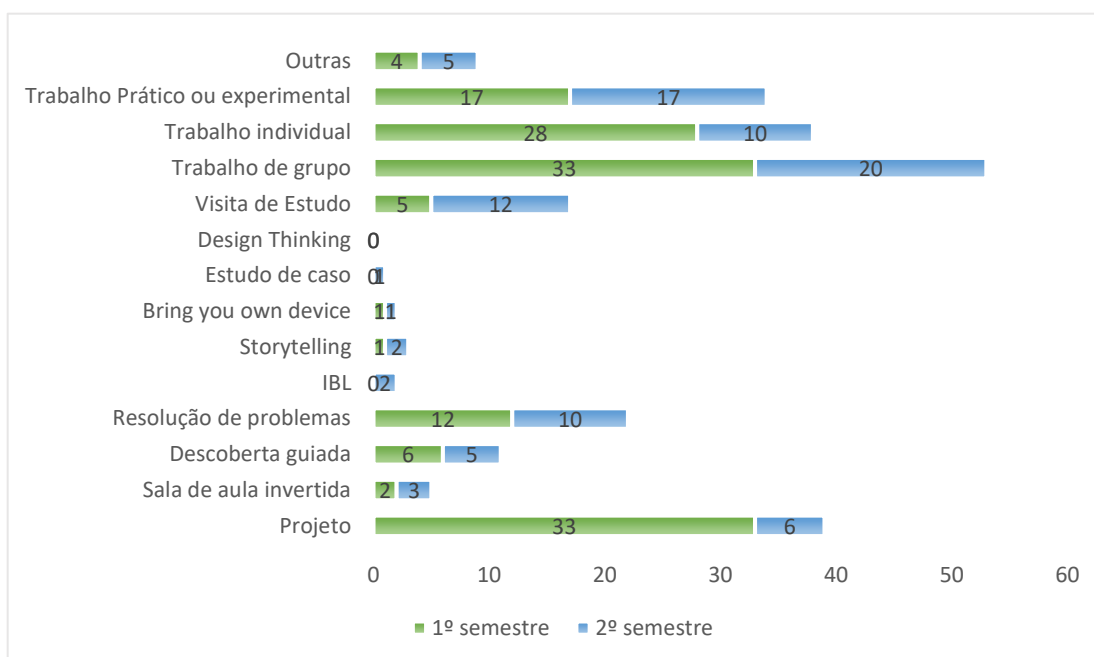


No primeiro semestre verifica-se que não foi realizado nenhum DAC no 8º, não se tendo conseguido apurar nenhum motivo concreto para esta situação. No 2º semestre já se verifica uma alteração na questão apontada anteriormente, tendo o 8º ano já DAC desenvolvidos e verificamos uma diminuição do número dos DAC no 1º ciclo e um aumento principalmente nos anos do 3º ciclo e do ensino secundário.

Relativamente às disciplinas, no primeiro semestre, além da participação de todas as que fazem parte dos planos de estudo tradicional, há que destacar a participação das disciplinas de Língua Gestual Portuguesa, Comunicação e Representação Digital, IAT e Projeto. No segundo semestre participaram de igual modo, as que fazem parte dos planos de estudo tradicional, porém aderiram mais disciplinas, tais como: Comunidade e Intervenção Social, Animação Sociocultural, Sociologia, Psicologia, Comunicação e representação digital 3D, Desenho digital e modelação tridimensional, Redes de Comunicação, entre outras disciplinas.

Importante referir que a disciplina de Projeto foi criada após a promulgação do Decreto-Lei nº. 55/2018, de 6 de julho, através do Art. 6.º, alínea f) “Enriquecimento do currículo com a dinamização da componente de Oferta Complementar, através da criação de novas disciplinas no ensino básico”. Esta não foi a única disciplina a ser criada, também a Filosofia para Crianças foi criada.

Gráfico 3 - Metodologias utilizadas nos DAC, por semestre



Ao analisar as metodologias utilizadas (cf. Gráfico 3), conseguimos reparar que os professores recorrem principalmente ao trabalho de grupo, seguindo-se o projeto e o trabalho individual. Certas metodologias são menos utilizadas, destacando-se a metodologia de Design Thinking que não foi utilizada em nenhum dos semestres.

As metodologias mais utilizadas no primeiro semestre foram Projeto, trabalho de grupo, trabalho individual e trabalho prático ou experimental. No segundo semestre verifica-se a maior utilização de trabalho de grupo, visitas de estudos e trabalho prático ou experimental.

Houve quatro professores a utilizarem outras metodologias, no decorrer do primeiro semestre, como a elaboração de um retrato, descritivo e visual; a gestão de recursos por parte dos alunos; interpretação musical; trabalho de campo e exploração de recursos digitais. No segundo semestre houve outras metodologias a serem utilizadas, tais como: aplicação dos conceitos teóricos trabalhados em sala de aula a situações concretas do dia-a-dia; configuração de equipamentos tecnológicos (portáteis) dos alunos do 8.º ano; participação num torneio desportivo (Futsal); e, por último, reportagem fotográfica e videográfica, redes sociais e jornal do Agrupamento.

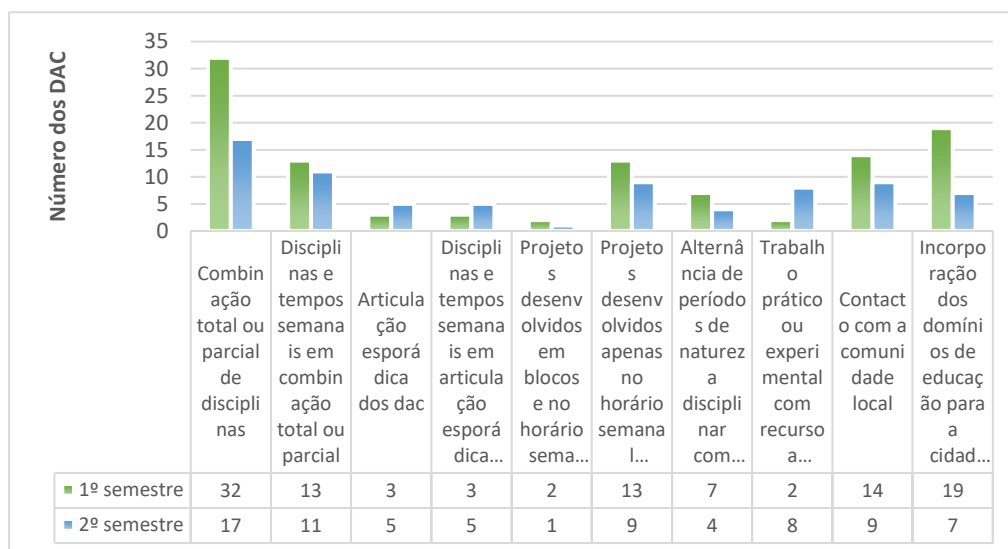
Apesar de consideramos que houve uma boa adesão dos professores a novas metodologias, tal como já referimos anteriormente, continuamos a ver um recurso muito forte aos métodos mais tradicionais de ensino, não aderindo tanto aos métodos

considerados transformacionais. Os DAC são uma oportunidade de os professores inovarem os seus métodos, adotarem outras metodologias. Tal como o Coordenador do Projeto refere “os DAC são assim uma forma de romper com um ensino centrado no professor e uma aposta centrada nos alunos e nas respetivas aprendizagens e competências.” No entanto, este acaba por afirmar que, “alguns dos constrangimentos referidos e mais significativos dependem muito dos protagonistas e de práticas pedagógicas alicerçadas ao longo do tempo, assentes num modelo tradicional de ensino”.

Cohen e Fradique (2018, p.16) referem que a AFC vem assumir-se como uma oportunidade de mobilização de novas metodologias de ensino-aprendizagem, as quais se deverão alicerçar no trabalho colaborativo entre docentes, no pressuposto de que a matriz curricular a implementar deve potenciar o sucesso de todas as crianças e alunos da organização escolar.

Para concretizar os DAC poderiam ser tidos em conta dez modos e verificaram-se os seguintes dados no gráfico 4:

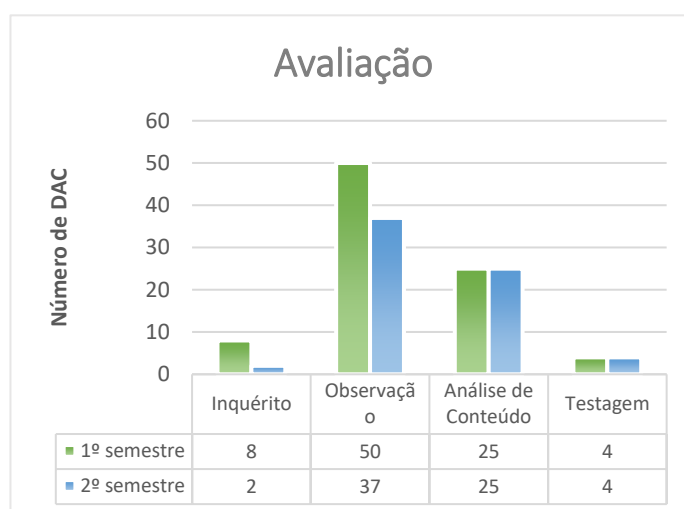
Gráfico 4 - Modo de concretização dos DAC, por semestre



Quanto ao modo de avaliação da implementação (cf. Gráfico 5), continuamos a ter a Observação e a Análise de conteúdo com maior peso. Verificamos uma fraca diversificação das metodologias de avaliação, o que se poderá tornar uma desvantagem. Se as metodologias não se diversificarem, os instrumentos utilizados também não se diversificam, de igual modo. E é cada vez mais imperativo que exista esta diversificação, de modo que seja possível uma maior adequação aos alunos e aos contextos de realização, para que se agilizem os procedimentos do processo avaliativo

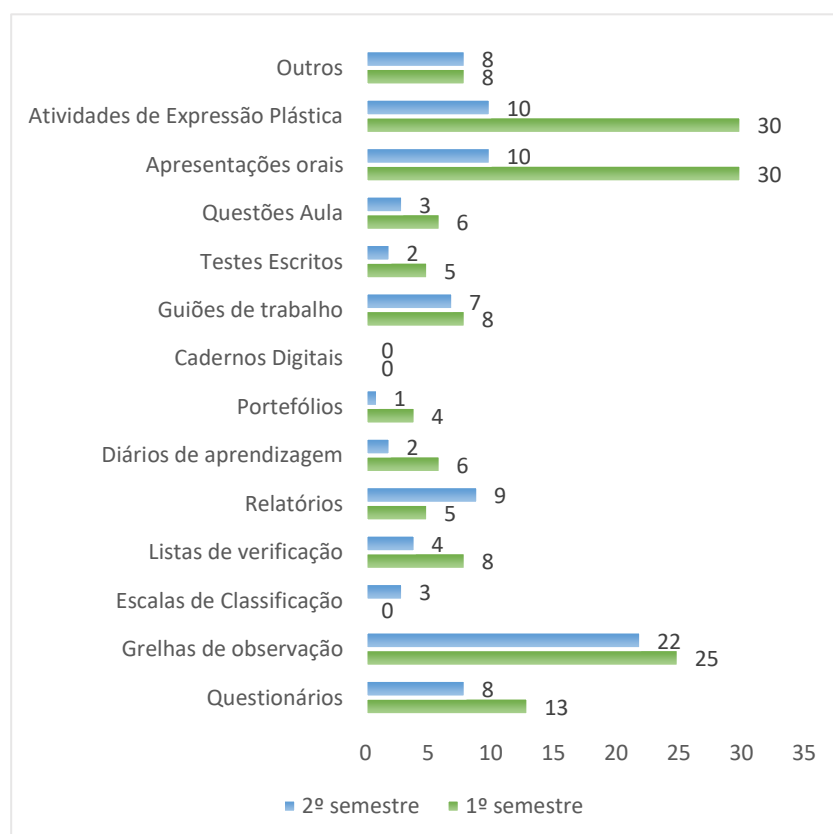
(Cohen & Fradique, 2018, p.78). Isto vai originar práticas adequadas de avaliação formativa, perspetivando uma flexibilidade, seja a nível da institucionalização, como da conceção e construção de ferramentas e critérios de avaliação (Cohen & Fradique, 2018, p.78).

Gráfico 5 - Modos de avaliação, por semestre



Os instrumentos utilizados para auxiliar a avaliação também sofreram algumas alterações. Vejamos o gráfico 6:

Gráfico 6 - Instrumentos utilizados, por semestre



No primeiro semestre, as grelhas de avaliação, as apresentações orais e as atividades de expressão plástica são as que têm maior destaque e, no fundo, traduzem-se a métodos já praticados antes da AFC ser implementada. Isto apenas demonstra que a inovação que o projeto quer trazer à Educação e às Escolas, continua sem ser praticada.

Os outros instrumentos utilizados foram apresentações musicais; observação ao nível da linguagem; apropriação de conteúdos e vocabulários; projetos tecnológicos com materiais reciclados; lendas; recolha e tratamento de informação por parte dos alunos; avaliação formativa; recriação histórica do jantar de ação de graças; e os “produtos finais” em algumas das atividades foram também considerados instrumentos de avaliação. Nos dados recolhidos através do GoogleForms, foram considerados como “outras respostas” elementos com destaque inovador que são os instrumentos avaliativos educativos.

No segundo semestre verificamos que houve uma maior diversificação dos instrumentos utilizados, mas continuamos a ter instrumentos sem serem utilizados, como é o caso dos Cadernos Digitais, instrumento que poderia ser mais interativo para o aluno e mais dinamizador.

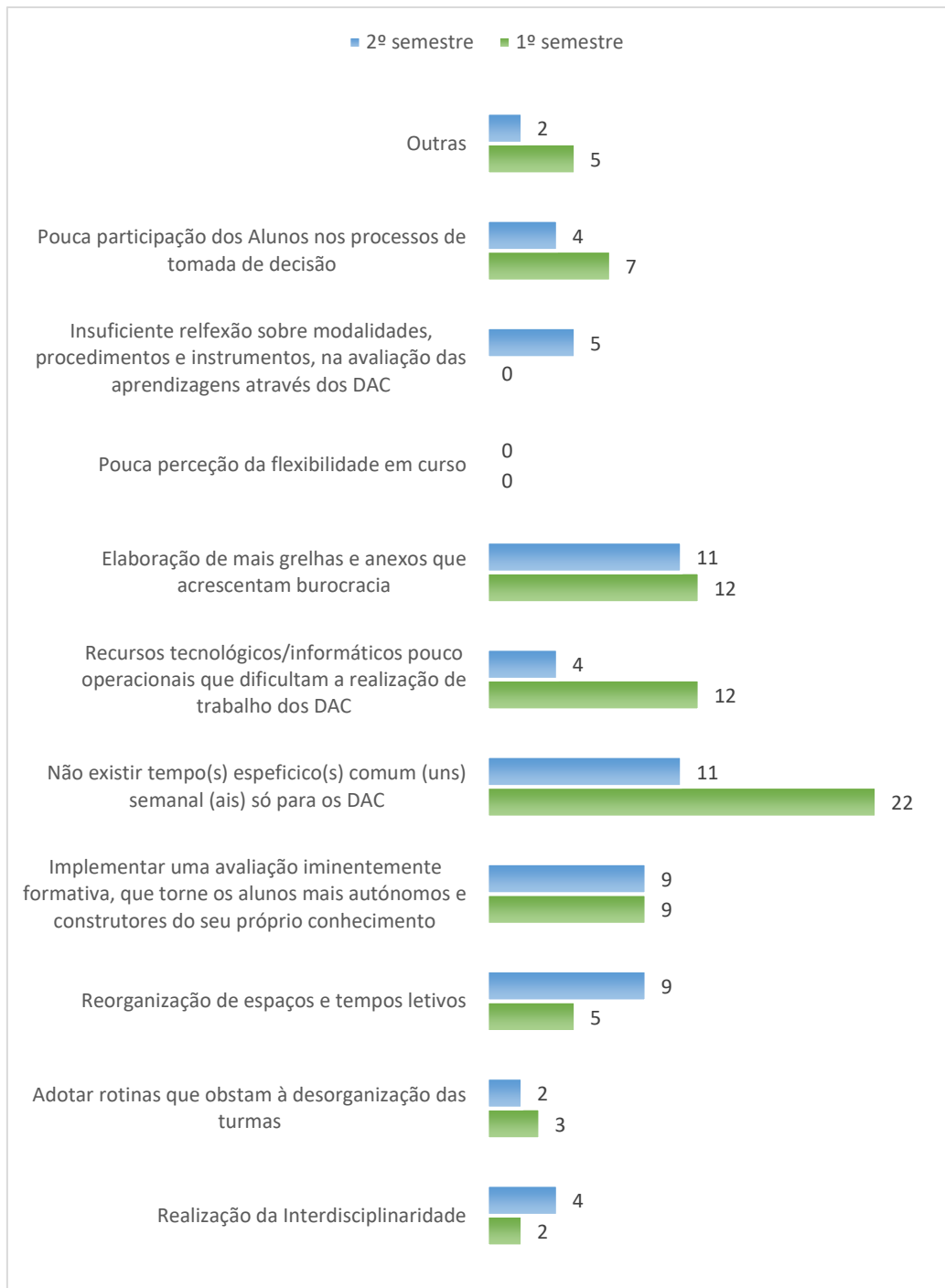
Como outros instrumentos utilizados surgem: fichas de trabalho; configuração dos equipamentos; as notícias do jornal e redes sociais do Agrupamento; atividades físicas e medições de tensão arterial dos alunos; tratamento de imagem e texto; eventos de animação; diários gráficos; e, por último, trabalhos produzidos.

O questionário integrou uma questão que remetia para a recolha de informação sobre os constrangimentos/dificuldades (cf. Gráfico 7) sentidos pelos professores no desenvolvimento dos DAC. Foram dadas dez opções de resposta. As dificuldades mais sentidas pelos docentes remeteram para o facto de não existir tempos específicos comuns semanais para os DAC, principalmente no 1º semestre, seguindo-se a elaboração de mais grelhas e anexos que acrescentam burocracia e os recursos tecnológicos/informáticos serem pouco operacionais, dificultando a realização de trabalho dos DAC, conforme gráfico 7.

No primeiro semestre foram apontadas como outras dificuldades sentidas a dificuldade em adaptar a “sabedoria popular” à disciplina de linguagem gestual portuguesa; dificuldade na gestão do tempo letivo para o desenvolvimento dos DAC em contexto de sala de aula; a aplicação da interdisciplinaridade; e a dimensão das turmas. Note-se, por último, que houve quem tivesse respondido que não houve dificuldades, uma

vez que ao nível do 1º ciclo já eram desenvolvidos DAC, embora anteriormente não fosse denominado deste modo.

Gráfico 7 - Constrangimentos/Dificuldades sentidas, por semestre



No segundo semestre foram apontadas como “outras” dificuldades: software insuficiente e fraca proatividade dos alunos que estavam na organização de alguns eventos.

Muitas das dificuldades sentidas e referidas pelos professores no questionário podem estar relacionadas com os métodos de ensino utilizados.

Como foi referido inicialmente, foram também realizadas entrevistas e para a análise das entrevistas dividiu-se a informação recolhida por três categorias: Concretização/Implementação da AFC; Cultura de colaboração; as Lideranças existentes. Para tornar mais fácil a compreensão, iremos apresentar a análise dos dados por categorias.

6.1.1. Concretização/Implementação da AFC

Como vimos anteriormente, o Decreto-Lei n.º55/2018, de 6 de julho, vem definir um novo currículo, dando oportunidade às escolas de gerirem até 25% da carga horária do currículo escolar, dando oportunidade de desenvolver opções curriculares (como é exemplo os DAC), e permitindo uma articulação vertical e horizontal dentro de cada estabelecimento.

O Projeto surge como resposta a inúmeros objetivos que constam nos documentos orientadores do Agrupamento, principalmente no Projeto Educativo, no Relatório de Avaliação Externa e no Projeto de Intervisão Pedagógica – o qual tem como principal foco desenvolver e fortalecer o trabalho colaborativo dos docentes. Tal como o Coordenador do Projeto afirma o PAFC é “o resultado conjugado do relatório da avaliação externa que se consubstancia no processo de autoavaliação, de melhoria do Agrupamento, tendo sempre como pano de fundo os objetivos estratégicos do PE”. Também o Diretor do Agrupamento refere que o “PAFC vai-se desenvolvendo à medida que nós pretendemos alcançar os objetivos previstos no Projeto Educativo [...] bem como no relatório da Inspeção que foi feito aquando da avaliação externa da escola”. Mais concretamente, ele surge como resposta aos seguintes objetivos:

- Desenvolver e validar estratégias de aprendizagem significativas por docente, grupo disciplinar e departamento (Projeto Educativo)

- Desenvolver estratégias de aprendizagem significativas através da implementação de DAC, num horizonte temporal de 3 anos (Projeto Educativo)
- Formalizar momentos ou áreas de articulação vertical e horizontal, incidindo no cruzamento e integração das aprendizagens (Projeto Educativo)
- As práticas de articulação vertical e horizontal carecem de reforço, uma vez que o trabalho colaborativo apenas se baseia na planificação a longo-prazo e na construção de materiais e instrumentos de avaliação, não tendo uma dimensão efetiva no que diz respeito à sequencialidade das aprendizagens, no cruzamento e integração destas nas diferentes disciplinas (Relatório de Avaliação Externa)
- Diversificar o processo de ensino-aprendizagem, de modo a integrar na prática letiva equipamentos e materiais mais atrativos e na utilização de diferentes instrumentos de avaliação; o reconhecimento da individualidade de cada aluno e procura de soluções ajustadas a cada caso, porque cada aluno é um aluno diferente; e, acresce a avaliação estar muito virada para a verificação de aprendizagens (Relatório de Avaliação Externa)
- Desenvolvimento do trabalho de articulação e colaboração entre docentes (Relatório de Intervisão Pedagógica)

Os DAC foram o ponto de convergência em ambos os documentos (Projeto Educativo e Relatório de AEE), uma vez que se constituem como opções curriculares que permitem a existência de trabalho interdisciplinar e ou articulação curricular. O Diretor refere que estes além de darem resposta aos objetivos, referidos anteriormente, “possam vir a servir para outras finalidades e a antecipar alguma matéria do que, propriamente, a desenvolver aquilo que esta opção curricular permite”.

O Coordenador do Projeto refere que os DAC “são assim uma forma de romper com um ensino centrado no professor e uma aposta centrada nos alunos e nas respetivas aprendizagens e competências” sendo que estas “são indutoras de gerar ideias originais e eficazes, novas descobertas úteis e adequadas, e que têm um efeito considerável nas aprendizagens”. No entanto, reconhece que “há necessidade de amadurecer e reconhecer os DAC como opção curricular e como prática pedagógica, uma vez que a realização dos DAC têm subjacente a melhoria da qualidade das aprendizagens e implicam dinâmicas pedagógicas assentes no trabalho colaborativo, articulação, diferenciação e

diversificação, através da interligação das várias áreas do conhecimento de acordo com os currículos”.

Como vimos anteriormente, foram sentidas dificuldades na implementação dos DAC em ambos os semestres de monitorização. O Diretor começou por referir que não se verificaram dificuldades, no entanto, acabou por afirmar que “às vezes as dificuldades vêm da redistribuição do serviço, tem de ser atomizado...”. Por sua vez, o Coordenador referiu que “..., alguns dos constrangimentos referidos e mais significativos dependem muito dos protagonistas e de práticas pedagógicas alicerçadas ao longo do tempo, assentes num modelo tradicional de ensino”. O que nos leva a afirmar que no Agrupamento existe ainda uma certa resistência de parte do corpo docente à introdução de novas metodologias e modificação de métodos de ensino.

6.1.2. Culturas de colaboração

Podemos fazer uma ligação do PAFC com o Projeto de Intervisão uma vez que este tem como principal objetivo a existência de trabalho colaborativo entre docentes e os DAC exigem essa colaboração de docentes e de lideranças.

Nos documentos estruturantes surgem vários objetivos onde se compreende que é necessário e imperativo estruturar uma rede de colaboração no Agrupamento, uma vez que a colaboração se constitui como um passo fundamental para o desenvolvimento das pessoas, das atividades e da própria escola. Deste modo colaborar passa a ser uma disposição promotora de uma ação profissional mais esclarecida, mais refletida, mais eficaz e aberta à inovação (Pinheiro & Alves, 2023, p.4). Esta cultura irá influenciar todo o dinamismo da escola (Silva, 2010, p.34).

A tabela 5 apresenta os objetivos que constam nos documentos estruturantes que referem a necessidade da colaboração dos docentes.

Quadro 5 - Objetivos dos documentos estruturantes referentes à colaboração de docentes

Projeto de Intervenção do Diretor	Intervisão pedagógica	Relatório de AEE	Projeto Educativo
<ul style="list-style-type: none"> - Promover maior articulação entre os departamentos curriculares - Promover o trabalho colaborativo e a partilha de boas práticas educativas 	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento do trabalho de articulação e colaboração entre docentes 	<ul style="list-style-type: none"> - As práticas de articulação curricular e vertical carecem de reforço 	<ul style="list-style-type: none"> - Estreitar o relacionamento entre estruturas de liderança de topo e intermédias

O Coordenador do Projeto refere que “a cultura de colaboração no Agrupamento não é a ideal, mas é razoável e necessária, podendo até ser considerada intermitente, onde sobressaem momentos de colaboração e outros de menor colaboração”. E acrescenta que “[...] o trabalho colaborativo propicia mais reflexão e mais discussão, traduzindo-se na emergência de contextos favoráveis à introdução de mudanças com o objetivo da melhoria da escola, onde se encaixa o desenvolvimento profissional de cada um.”.

O Diretor do Agrupamento refere que existe colaboração, mas, no entanto, afirma que “não há a colaboração que seria desejada”. Apesar de ainda não se sentir uma cultura de colaboração forte, o Diretor refere que “[...] é um caminho que estamos a percorrer e a consolidar [...]”.

A colaboração é vista pelo Coordenador do Projeto como um ponto de partida para ultrapassar as dificuldades sentidas no desenvolvimento dos DAC. Afirma que “[...] muitos dos constrangimentos serão ultrapassados e reduzidos, porque aumenta a possibilidade de se produzirem diferentes ideias antes de escolherem o rumo da ação, ou seja, há a preocupação de aferir as possibilidades e as respetivas soluções”, uma vez que “[...] a aprendizagem mútua, através das interações, diálogos e reflexões em conjunto permitem enfrentar os mais variados constrangimentos”.

Falamos então de uma rede colaborativa que seria capaz de ultrapassar os constrangimentos/dificuldades sentidas e potenciar ainda mais o desenvolvimento de

DAC e conseguir melhores resultados para o Projeto. Segundo o Diretor , “[...] aquilo que tem de ser feito, para que o projeto faça sentido, eles fazem agora, obviamente, podendo fazer mais amiúde, seria melhor porque os graus de eficiência seriam maiores, mas entendo que não é possível todas as semanas fazê-lo, devido também, às responsabilidades que têm noutras dimensões”.

Um dos pontos enunciados pela IGEC no Relatório de AEE foi a falta de existência de equipas educativas, o que poderia vir a ser benéfico para este Projeto, devido a todo o nível de colaboração que estas comportam. Questionado o Diretor do Agrupamento sobre se os resultados obtidos em 2019/2020 seriam os mesmos neste momento, ele referiu que alguns sim e deu-nos o exemplo das equipas educativas:

“eles queriam que nós utilizássemos outras metodologias, turmas de nível, por exemplo, ou equipas educativas e nós não fazemos isso, não temos esse hábito de o fazer, porque do diagnóstico que nós fazemos, tanto dos departamentos, como do conselho pedagógico, como também daquilo que é feito da revisão do projeto educativo e da nossa equipa de autoavaliação - Observatório de Qualidade - , não sentimos efetivamente a necessidade de o fazermos, devido também à natureza e às características dos alunos que nós temos”.

Contudo, o Coordenador do Projeto refere que

“a constituição de equipa educativas não se equacionou nesta fase do projeto, muito embora possa emergir num futuro próximo, tendo em consideração a avaliação da operacionalização do projeto. Mas, o grupo de trabalho que monitoriza, acompanha e avalia os DAC, poderá ser, em última análise considerada uma equipa educativa, pois alicerça a sua ação na articulação entre os conselhos de turma, diretores de turma e professores titulares de turma”.

Afirma ainda que “esta colaboração assume-se como uma modalidade de trabalho no desenvolvimento de competências em educação, em que a constituição de equipas educativas, [...], aliam sinergias de saberes e esforços individuais, para enriquecer a dimensão e os processos pedagógicos”, sendo que “é através desta partilha, em

articulação com as diferentes experiências e perspetivas diversificadas, que se consegue uma maior capacidade de inovação e de mudança.”

Simões e Sousa (2023, p. 5) defendem que são as equipas educativas que definem as dinâmicas de trabalho pedagógico adequadas a cada turma e aluno, sendo também estas responsáveis por operacionalizar uma das opções curriculares mais inovadoras preconizadas pela legislação da AFC. Os mesmos autores no estudo realizado para compreender o papel do Diretor na implementação da AFC referem que uma percentagem igual ou superior a 25% não constitui equipas educativas, considerando que estes dados “evidenciam dificuldades na concretização de contextos profissionais mais colegiais e democráticos, quer na envolvência ativa dos docentes no desenho das matrizes curriculares-base, quer na implementação do trabalho colaborativo tão fundamental para a natureza interdisciplinar e transdisciplinar, a articulação disciplinar e a educação em verdadeiros ambientes inclusivos” (Simões & Sousa, 2023, p.15).

6.1.3. Lideranças

Este Projeto tem como intervenientes os alunos e os professores, mas em momento algum se podem deixar de parte os Líderes, sejam de topo ou intermédios, ou até mesmo as lideranças informais, fazendo o Diretor referência a estas.

Como vimos no primeiro capítulo, no subcapítulo 2.3. (Re)Organização das Lideranças de topo e intermédias, foram introduzidas as lideranças intermédias, com a promulgação do Decreto-Lei n.º115-A/1998, de 4 de maio, sendo que estas “permitiram a descentralização, promovendo assim uma organização da escola e uma maior participação dos vários atores nela integrados” (Duarte, 2019, p.18). Estas lideranças viriam a ter “um papel de relevo na melhoria da escola, não só por serem responsáveis pela implementação de estratégias de mudança, mas também por promoverem o envolvimento dos professores no que diz respeito à tomada de decisões” (Duarte, 2019, p.18).

Neste sentido o Coordenador do Projeto refere que “todas as lideranças, quer as de topo quer as intermédias, são reconhecidas como fundamentais e estruturantes na organização e desenvolvimento do currículo” uma vez que “as estruturas de topo, de gestão e direção, são as estruturas que aferem o funcionamento e desempenho de todos os níveis da organização, isto é, são estruturas com a capacidade de orientação, regulação

e coordenação da atividade do Agrupamento” e as lideranças intermédias, segundo este, são as que

“criam as condições para desenvolver e alterar as práticas pedagógicas, uma vez promovem dinâmicas de trabalho colaborativo, sendo por isso, consideradas lideranças com algum sucesso, onde sobressaem as capacidades de decisão, e se consagra a autonomia e a inovação curriculares. Além dessas características, conseguem estimular a partilha de informação e a clarificação de expectativas, inculcando um espírito de equipa, onde todos se sintam seus membros, imbuídos na ajuda e identificação e resolução dos mesmos problemas”.

O Diretor defende também que todas as lideranças são importantes. Segundo este

“são essas lideranças formais que norteiam [...] o alcance dos objetivos que são estabelecidos pelo Plano de Ação Estratégica do Diretor, que tem também a visão, a estratégia geral que estabeleceu para o próprio agrupamento e são essas medidas em convergência com a ação do Conselho Geral que mobilizam depois as estruturas intermédias, nomeadamente, o Conselho Pedagógico para o alcance daquilo que é a visão para o próprio Agrupamento”.

O Diretor refere ainda que

“os coordenadores dos diretores de turma estão presentes no Conselho Pedagógico e são os interlocutores dos diretores de turma. [...]” sendo estes “ [...] que orientam, que se reúnem e que se articulam com todos de forma a ter nesta simbiose, e nesta criação de sinergias, onde possamos ter uma ação convergente com o interesse e a visão, [...], do agrupamento.”

Além das lideranças de topo e intermédias, o Diretor faz ainda referência às lideranças informais, que, segundo este, “são aquelas que criam algum ruído nos Agrupamentos de Escolas”. Descreve-as como sendo “aqueles 10% que estão sempre contra tudo e contra todos [...]” que acabam por ser um estímulo “à melhoria das ações

e de procedimentos” que ajudarão a melhorar o próprio Agrupamento, em todas as dimensões: organizacional, curricular e relacional.

No que respeita ao estilo de liderança, o coordenador do Projeto definiu o estilo de liderança do Diretor do Agrupamento como sendo um estilo transformacional, tendo referido que “o Diretor consegue transmitir a todos os propósitos da sua gestão, principalmente do ponto de vista pedagógico, já que do ponto de vista administrativo e financeiro a atividade do Diretor é extremamente regulada pela administração central e regional.”. Acrescentou ainda que “[...] a sua liderança assenta na sensibilidade e respeito pelos seus subordinados, isto é, assente num propósito comum, onde todos têm o seu lugar, em que releva a individualidade e a oportunidade para que cada um possa desenvolver e maximizar as suas capacidades e potencialidades, num contexto favorável.”

No estudo realizado por Simões (2022), sobre as perceções dos professores sobre o impacto da liderança dos diretores na autonomia e flexibilidade curricular, é defendido que as lideranças são “fundamentalmente caracterizadas por comportamentos transformacionais e transacionais”, sendo que “existe uma relação positiva entre a ação transformacional do Diretor e as mudanças escolares significativas” (p.22). Mais concretamente é defendido que os resultados sustentam o impacto do estilo de liderança na implementação da AFC, sendo que, segundo os docentes, são os Diretores com comportamentos transformacionais os que incentivam mais a AFC, criam mais equipas educativas, encorajam as práticas formativas da avaliação e estimulam mais a concretização dos DAC (p.23).

Simões e Sousa (2023, p.7), com base noutros autores, referem que a liderança transformacional tem vindo a ganhar destaque, pelos efeitos que apresenta a nível da motivação, do comprometimento, da satisfação, da cidadania e do desempenho organizacional dos liderados. Este líder pode ser caracterizado por ser proativo, inspirar confiança, motivar os elementos educativos, o que se refletirá no compromisso que os outros assumem e no desempenho destes para atingir as metas.

Já o Diretor define-se como sendo um líder emocional, o que nos levaria para um modelo de gestão mais subjetivo, de acordo com a tipologia de Bush. Defende ser “muito influenciado pela perspetiva do Daniel Goleman, que se baseia muito numa liderança emocional”, afirmando que “para ser diretor, é preciso ter com isto [...] uma grande

estruturação e uma grande estrutura emocional porque não é fácil nós gerirmos as frustrações e as motivações de 195 docentes”.

6.1.4. Perceção sobre a AFC

O Diretor do Agrupamento acaba por ter uma perceção muito própria sobre a AFC e afirma que “aquilo que permite a autonomia e a flexibilidade é um conjunto de condições, o que me leva a defender que não existe efetivamente autonomia, não existe efetivamente flexibilidade, portanto tanto uma como a outra são sempre condicionadas”, referindo que com esta se pode ocorrer o “risco de se cometer algumas atrocidades nas escolas e nos estabelecimentos escolares”, uma vez que “confundi-se muito autonomia com alguma da desresponsabilização no que diz respeito à transmissão e à garantia das aprendizagens essenciais e [...] sobrevalorizou-se a flexibilidade, na medida em que se descuroou um pouco o processo de ensino das aprendizagens, desenvolvendo-se projetos que não eram consentâneos com as aprendizagens essenciais, também.”.

No estudo realizado por Pereira, Flores e Machado (2021), as autoras tentaram dar resposta ao modo como os diretores percecionavam a AFC na sua escola/agrupamento, tendo concluído haver desagrado por parte dos diretores por não terem uma efetiva autonomia e pelo facto de sentir que tinham uma “falsa autonomia ou autonomia ilusória” (p.65). Podemos então defender que a perceção do Diretor do Agrupamento estudado acaba por estar de acordo com a de outros 25 diretores que participaram no estudo das autoras.

Lima (2020, p.185) defende que “é de temer que a autonomia decretada continue demasiado restrita, fortemente operacional e sujeita a regras heterónomas que a limitem para além do que seria aceitável; e que a celebrada flexibilidade conheça poucos defensores e ativistas no plano de práticas escolares que continuam, em aspetos cruciais, bastante inflexíveis”.

O Decreto-Lei n.º55/2018, de 6 de julho, tinha como uma das finalidades o enriquecimento do currículo com a dinamização da componente da Oferta Complementar, através da criação de novas disciplinas no ensino básico (art. 6.º, alínea f)). O Agrupamento, com base neste artigo, criou disciplinas, tal como Projeto, Filosofia para Crianças (1º ciclo) e uma disciplina que promove o desenvolvimento do inglês no 5º ano. O Diretor salienta que esta lei permitiu “[...] criar disciplinas novas, que nós

julgámos que eram importantes para desenvolver [...] competências que estão previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória”.

Segundo o Diretor do Agrupamento as diretrizes dadas pelo Ministério não foram suficientes para cada Escola se adaptar, uma vez que estas medidas foram universais, podendo apenas adaptarem-se a escolas mais pequenas e em escolas com “contextos sociais muito próprios”, apenas assim seriam exequíveis. No entanto, o Diretor defende que apesar de tudo “o nosso cuidado é atender sempre aos interesses dos alunos, garantindo, também, a consecução das expectativas que os pais têm relativamente à prestação do serviço educativo [...] realizando e implementando medidas que são permitidas dentro desse condicionalismo todo, pelo projeto, mas garantindo sempre o desenvolvimento das aprendizagens significativas dos nossos alunos”.

Conclusão

O Século XXI tem vindo a ser marcado pela necessidade de flexibilizar o currículo, as metodologias dos professores e as suas práticas. Fala-se em adequar o currículo às necessidades da sociedade onde está inserida cada escola, porque cada escola tem uma realidade diferente, está introduzida num contexto sociodemográfico distinto. Podemos afirmar que se pretende a existência de um currículo inclusivo, mas mais individualista, que seja para um todo e para cada um desse todo.

Podemos afirmar que de todas as tentativas de promover a Autonomia nas Escolas, como é exemplo a linha cronológica apresentada no início da dissertação, o Decreto-Lei n.º.55/2018, de 6 de julho, foi o que trouxe mais mudanças significativas à Educação, tentando revolucionar métodos e modos de ensino, afastando-se do tradicional para dar abertura à inovação. No entanto, muitos são os autores que mantêm uma opinião muito crítica sobre este tema. Lima (2020) questiona “se a autonomia da escola, como se afirma repetidamente, é já uma aquisição, resultante de políticas e de normativos que discursivamente a enunciaram ao longo de mais de três décadas, porque razão se insistiria agora na autonomia e flexibilidade curricular?”. Assistimos a um tema que remonta a 1989, mas nunca se instituiu nas Escolas de modo íntegro.

Este decreto-lei trouxe às Escolas a autonomia de gerirem os seus currículos – ainda que com uma taxa de autonomia de 25% – de criarem disciplinas, desenvolverem opções curriculares (por exemplo, os DAC), de alterarem os modos de funcionamento das atividades letivas (disciplinar e interdisciplinar), de inovarem nas metodologias utilizadas, mas sempre com um objetivo principal: garantir o sucesso dos alunos e garantirem as aprendizagens essenciais.

No entanto, muitas Escolas, como a que foi estudada na presente dissertação, consideram que nem todas as medidas são exequíveis para Escolas e/ou Agrupamentos de Escolas com muitos alunos, mas apenas para escolas mais pequenas e que estejam inseridas em contextos específicos. Trata-se de um projeto que defende a articulação vertical e horizontal, implicando uma rede colaborativa forte no Agrupamento. Compreende-se que tem como objetivo primordial melhorar a prestação do serviço educativo que as Escolas prestam aos seus alunos e à comunidade envolvente, o que se liga ao Domínio da PSE, do quadro de referência do terceiro ciclo avaliativo de escolas.

Podemos com isto afirmar que a AFC está intrinsecamente ligada à Avaliação Externa de Escolas, às redes de colaboração, que terão sempre como cabeça de operação as Lideranças, sejam estas de topo ou intermédias.

Ao longo da presente dissertação tivemos como objetivos principais o mapeamento dos DAC, por anos escolares e por disciplinas, analisando também as metodologias utilizadas; analisar a importância do processo de avaliação externa na definição do PAFC no Agrupamento; e, analisar o papel das lideranças – sejam estas de topo ou intermédias ou informais.

É-nos possível concluir que houve uma evolução notória na concretização/implementação de DAC ao longo deste primeiro ano de implementação do Projeto no Agrupamento, tendo terminado o ano letivo com todos os anos escolares a estarem envolvidos no projeto. Esta evolução é bastante positiva, apesar de ainda se sentirem algumas dificuldades, que poderão ser ultrapassadas nos próximos anos, uma vez que este Projeto requer um processo de adaptação por parte dos professores e Lideranças.

Quanto aos documentos estruturantes, estes encontram-se todos alinhados com o Decreto-Lei n.º55/2018, de 6 de julho, e, conseqüentemente, compreendemos a importância do processo de AEE, reforçando este decreto-lei. Quando é feita a apresentação do agrupamento é mencionado que o Agrupamento rege-se sempre pela visão, a missão e os valores que defende, tendo sempre como principal objetivo definir a identidade da escola e ser um ponto de referência na comunidade onde está inserida, tendo sempre como fim o sucesso dos alunos e das suas aprendizagens.

O Relatório de AEE realizado em 2019 refere que os órgãos e estruturas de liderança estão conscientes das necessidades de formação dos alunos, projetando respostas educativas adequadas, o que se vai refletir na definição do currículo, quer ao nível de novas componentes (como é exemplo, a disciplina de Projeto e de Filosofia para Crianças), quer em termos de constituição das equipas pedagógicas promotoras de uma aprendizagem integrada e holística, como ocorre com os DAC. Também neste relatório foi apontado a carência de práticas de articulação vertical e horizontal e por isso foi realizado um projeto de intervisão, que viesse fortalecer esta colaboração. Também os DAC vieram reforçar a colaboração entre professores.

Resumidamente, este Agrupamento desenvolveu um projeto próprio, no ano letivo de 2022/2023, para que fossem implementados DAC em todos os anos de escolaridade –

existindo uma meta de DAC por ano de implementação e o qual revelou ter tido uma taxa de adesão bastante positiva no primeiro ano de implementação –, criou três disciplinas novas – de modo a que estas complementassem o plano de estudo existente –, e principalmente, permitiu dar resposta a muitos dos objetivos presentes nos documentos estruturantes (PE, Relatório de AEE, Projeto de Intervisão, Plano de Ação do Diretor).

Este Projeto trouxe ao Agrupamento um novo sentido de colaboração, ainda que seja defendido que a colaboração existente não é a (ainda) desejável. Fortaleceu-se o papel das lideranças, principalmente as intermédias, e o Diretor deu destaque às lideranças informais, por serem um ponto importante de motivação para melhorar o serviço prestado pelo Agrupamento.

No entanto, julgamos que seja importante refletir sobre aspetos fulcrais menos conseguidos neste projeto, como é o caso da não existência de equipas educativas. Consideramos que a sua existência poderia ser uma mais-valia para a rede colaborativa. Vejamos: se já foi notória a diferença de resultados entre os semestres monitorizados, como seriam os resultados se existissem equipas educativas, as quais foram apontadas no Relatório de Avaliação Externa de Escolas? Teriam estas também uma participação especial na modificação dos métodos pedagógicos, uma vez que estamos perante um agrupamento ainda preso ao ensino tradicional?

Referências Bibliográficas

- Barreira, C., Bidarra M. G., Vaz Rebelo, M. P., & Alferes, V. R. (2020). A avaliação de escolas na interface com outros sistemas de avaliação e o seu contributo para o desenvolvimento organizacional e profissional. In J. A. Pacheco, J. C. Morgado & J. Sousa (Eds.), *Avaliação institucional de escolas e Inspeção: perspectivas teórico-conceituais*. Porto Editora
- Barreira, C., Vaz-Rebelo, M., & Bidarra, M. (2023). Avaliação externa de escolas: do desempenho das escolas às perceções dos docentes sobre os efeitos no decorrer do terceiro ciclo avaliativo. *Indagatio Didactica*, 15(3), 35-54. <https://doi.org/10.34624/id.v15i3.31876>
- Batista, E. C., Matos, L. A. L. de, & Nascimento, A. B. (2017). A entrevista como técnica de investigação na pesquisa qualitativa. *Revista Interdisciplinar Científica Aplicada*, 11(3), 23–38. Consultado em <https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/rica/article/view/17910>
- Borochovcicius, E., & Tortella, J. (2014). Aprendizagem Baseada em Problemas: um método de ensino-aprendizagem e suas práticas educativas. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 22(83), 263-294. <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/287>
- Cardoso, J. R. (2019). *Uma Nova Escola para Portugal*. Editora Guerra & Paz.
- Carrilho, M. R. F. S. (2011). *Trabalho colaborativo entre professores e inovação educacional: contribuições da investigação* [Dissertação de Mestrado], Instituto Politécnico de Viana do Castelo. <http://hdl.handle.net/20.500.11960/1483>.
- Cohen, A. C. & Fradique, J. (2018). *Guia da Autonomia e Flexibilidade Curricular*. Raiz Editora.
- Cosme, A. (2018). *Autonomia e Flexibilidade Curricular: Propostas e Estratégias de Ação*. Porto Editora.

- Costa, F. M., & Costa, J. A. (2007). Gestão e liderança organizacional: uma incursão pelo cotidiano de um diretor escolar. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 6, 111-126. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2007.3293>
- Costa, J. A., Figueiredo, S., & Castanheira, P. (2019). Liderança educacional em Portugal: meta-análise sobre produção científica. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 13, 83-105. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2013.3390>
- Costa, J. A., Soares, S., & Castanheira, P. (2012). Liderança escolar, projeto e trabalho em equipa: Explorando cruzamentos concetuais. *Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional*, 7(17), 164-178. http://www.utp.br/Cadernos_de_Pesquisa/EA/cad_pesq_17/index.html#/6/
- Damiani, M. F. (2008). Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Educar em Revista*, 31, 213-230.
- Decreto-Lei 115-A/1998, de 4 de maio. Diário da República: Série I-A, nº102 (1998)
- Decreto-Lei 137/2012, de 2 de julho. Diário da República: Série I, N.º 126 (2012)
- Decreto-Lei 75/2008, de 22 de abril. Diário da República: Série I, N.º 79 (2008)
- Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Diário da República, Série I, N.º 129 (2018)
- Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro. Diário da República: Série I-A, N.º 15 (2001)
- Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho. Diário da República: Série II, N.º 143 (2017)
- Duarte, V. (2019). *O papel do diretor de turma no projeto de autonomia e flexibilidade curricular*. [Dissertação de mestrado], Instituto de Educação Universidade de Lisboa. <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/38451>
- Espinosa, T., Solano Araújo, I., & Veit, E. A. (2016). Aula invertida (flipped classroom): inovando as aulas de física. *Revista de Ensino de Física na Escola*, 30(2), 59–73. <http://hdl.handle.net/10183/159368>

- Ferreira, N. (2021). *Webinar: 23.º Encontro Digital - Autonomia e Flexibilidade Curricular & interdisciplinaridade e DAC*. Leya. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-JrHWL7jRo8>
- Fialho, I., Saragoça, J., Correia, A. P., Gomes, S., & Silvestre, M. J. (2020). O Quadro de Referência da Avaliação Externa das Escolas, nos três ciclos avaliativos, no contexto das políticas educativas vigentes. In J. A. Pacheco, J. C. Morgado, & J. Sousa (Eds.), *Avaliação institucional de escolas e Inspeção: perspetivas teórico-conceituais* (pp. 63-100). Porto Editora.
- Godinho, J. F. (2013). *O Papel do Gestor Escolar*. [Dissertação de Mestrado] Instituto de Educação Universidade de Lisboa.
- Lima, J. A. (2002). *As culturas colaborativas nas Escolas*. Porto Editora.
- Lima, L. C. (2020). Autonomia e flexibilidade curricular: quando as escolas são desafiadas pelo governo. *Revista Portuguesa De Investigação Educacional, (Especial)*, 172-192. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2020.8505>
- Oliveira, A., (2018). *Gestão, Liderança e Clima Escolar*. Editora APPRIS.
- Pereira, D., Flores, M., & Machado, E. (2021). Autonomia e flexibilidade curricular na perspetiva dos diretores: entre o ceticismo e a adesão. *Indagatio Didactica, 13(3)*, 57-76. <https://doi.org/10.34624/id.v13i3.25509>
- Pinheiro, G., & Alves, J. (2023). Culturas colaborativas e lideranças pedagógicas: constrangimentos organizacionais, culturais e horizontes de possibilidades. *Educação e Pesquisa, 49*, e250989. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202349250989>.
- Pinto, C. L. L.; Leite, C. (2014). Trabalho Colaborativo: um conceito polissêmico. *Conjectura: Filos. Educ.* 19 (3) 143-170.
- Porto Editora (s/d) Colaboração. *Dicionário Infopédia da Língua Portuguesa* [em linha]. Porto Editora. <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/colaboracao>

- Porto Editora (s/d) Cultura. *Infopédia* [em linha]. Porto Editora. [https://www.infopedia.pt/\\$cultura](https://www.infopedia.pt/$cultura)
- Ribeiro, A. M. P. (2016). *Lideranças Intermédias : Imagens e Clivagens*. [Dissertação de Mestrado]. ESEPF
- Sampaio, M., Figueiredo, C., Leite, C. Fernandes, P. (2016). Efeitos da avaliação externa de escolas: nos processos de autoavaliação: Convergências e tendências de ação. In C. Barreira, G. Bidarra, & M. P. Vaz-Rebelo (Eds.). *Estudos sobre avaliação externa de escolas* (pp. 37-54). Porto Editora.
- Santos, A., & Leite, C. (2018). Políticas curriculares em Portugal: fronteiras e tensões entre prescrição, autonomia e flexibilidade. *Currículo sem Fronteiras*, 18 (3), 836-856
- Santos, A., & Leite, C. (2019). Políticas de currículo em Portugal: Concepções e práticas. *Linhas Críticas*, 25, e23562. <https://doi.org/10.26512/lc.v25i0.23562>
- Santos, J. (2018). *As TIC na Escola Pública Portuguesa e a sua relação com as Lideranças*. Universidade Aberta.
- Semião, D., Tinoca, L., & Pinho, A. S. (2023). Cultura profissional dos professores: da teoria de Andy Hargreaves à realidade vivenciada na escola. *Educação Em Revista*, 38. Recuperado de <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/37369>
- Silva, J. M. (2010). *Líderes e Lideranças em Escolas Portuguesas: Protagonistas, práticas e impactos*. Fundação Manuel Leão, V.N. Gaia.
- Silva, S., Fraga, N. (2021). Autonomia e flexibilidade curricular como instrumentos gestionários. O caso de Portugal. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(2), 37-54. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.2.003>
- Simões, C. (2022). O impacto da liderança dos diretores na autonomia e flexibilidade curricular: percepção dos professores. *Revista Portuguesa De Investigação*

<https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2022.10959>

- Simões, C., & Sousa, J. (2023). Qual o papel do diretor na autonomia e flexibilidade curricular? A perceção dos docentes. *Revista Portuguesa De Educação*, 36(1), e23008. <https://doi.org/10.21814/rpe.25282>
- Spricigo, C. (2014). *Estudo de caso como abordagem de ensino*. PUCPR.: <https://www.pucpr.br/wpcontent/uploads/2017/10/estudo-de-caso-como-abordagem-de-ensino.pdf>
- Tavares, R., & Almeida, P. (2015). Metodologia Inquiry Based Science Education no 1.º e 2.º CEB com recurso a dispositivos móveis – uma revisão crítica de casos práticos. *Educação, Formação & Tecnologias*, 8 (1), 28-41 [Online]. <http://eft.educom.pt>.
- Torres, P. L., & Irala, E. A. F. (2014). Aprendizagem colaborativa: teoria e prática. In P.L. Torres (Org.) *Complexidade: redes e conexões na produção do conhecimento* (pp. 61-63).
- Trindade, R. (2018). *Autonomia, Flexibilidade e gestão curricular: relatos de práticas*. Leya.

Anexos

Anexo I – Mapeamento dos DAC desenvolvidos no primeiro semestre

Nível de Ensino	Escolaridade	Turmas	Nome do DAC
1º ciclo	1º ano	A	1. Natal
	1º ano	A	2. Os Direitos das Crianças
	1º ano	A;	3. Dia Mundial da Alimentação
	1º ano / 2º ano	A;	4. " Vamos dizer não à violência"
	1º ano / 2º ano	A;	5. "Alimentação Saudável"
	2º ano	A;	6. "Situações e comportamentos de risco para a saúde e segurança individual e coletiva em diversos contextos"
	2º ano	A;	7. "Os cinco mais feiosos"
	2º ano	A	8. "Natal"
	2º ano	A	9. "Feriados"
	2º ano	A	10. "Giotto és tu"
	2º ano	B;	11. Dia da Alimentação
	2º ano	B;	12. Natal
	3º ano	B;	13. Viajar no tempo
	3º ano	B;	14. Descobrir a diversidade
	3º ano	B;	15. História Local
	3º ano / 4º ano	B;	16. Alimentação saudável
	3º ano / 4º ano	A;	17. Alimentação Saudável
	3º ano / 4º ano	A	18. Natal
	3º ano / 4º ano	A	19. Abordagem de obras literárias (temas predefinidos pelo Agrupamento para os anos de escolaridade que leciono)
	3º ano / 4º ano	A;B;	20. Halloween thanksgiving day animals
	4º ano	A;	21. Dia Mundial da Alimentação
	4º ano	A;	22. Solidariedade e amizade

	4º ano	A;B;	23. Alimentação oat Milk
	4º ano	A;B;	24. Pilgrims and native americans
	4º ano	A;B;	25. Os direitos dos Animais
	4º ano	A;B;	26. "Oat Milk"
	4º ano	A;B;	27. Oat Milk
	4º ano	A;B;	28. Os direitos dos animais
	4º ano	B;	29. Solidariedade e Amizade
2º ciclo	5º ano;	B;	30. Escola de valores
	5º ano;	A;	31. Sensibilização ao não abandono dos animais de estimação
	5º ano;	A;B;C;D;E;F;	32. Celebração do Natal
	5º ano;	C;D;E;	33. Sm - fauna em números
	5º ano;	F;	34. Ambientes mágicos
	5º ano;	C;D;E;	35. S.m. - fauna e números
	5º ano;6º ano;	A;B;C;D;E;F;	36. Celebração do Natal (exposição)
	6º ano;	E;F;	37. Interculturalidade
	6º ano;	E;	38. Interculturalidade
	6º ano;	A;B;C;D;	39. This is me healty food
	6º ano;	B;	40. O convívio perfeito
	6º ano;	F;	41. O primeiro escher
6º ano;	E;	42. Alimentação saudável	
3º ciclo	7ºano;	E;	43. O retrato
	7ºano;	A;B;C;D;E;	44. Articulação cn-fq
	7ºano;	B;	45. "pinta tu españa" - premios pilar moreno (concurso de la consejería de educación de la embajada de españa)
	7ºano;	A;	46. Pinta tu españa - premios pilar moreno (concurso de la consejería de educación de la embajada de españa)
	9º ano;	E;	47.
Ensino secundário	10º ano;	F;	48. Matemática e filosofia na lógica proposicional.
	11º ano;	D;	49. "sabedoria popular"
	12º ano;	C;	50. Caminhada literária: um passo, uma esquina, um poema
	12º ano;	C;	51. A história aqui, tão perto de nós! - visita de estudo a vila viçosa e Évora
	12º ano;	C;	52. Toc'à mexer - enriquecimento no âmbito

			da oferta formativa de educação física
	12º ano;	A;	53. Percursos e espaços com história
Ensino profissional	11º ano;	J/L;	54. Elaboração de um storyboard sobre o texto dramático frei luís de sousa de Almeida Garrett.
	11º ano;	J/L;	55. Torneio de futsal dsd eht

Anexo II - Mapeamento dos DAC desenvolvidos no segundo semestre

Nível de Ensino	Escolaridade	Turmas	Nome do DAC
1º ciclo	1º ano / 2ºano	A	1. Alimentação saudável
	4º ano	A	2. Respeito e amizade
	4º ano	B	3. Solidariedade e Amizade
2º ciclo	5º ano	B	4. Escola de valores
	5º ano	C	5.
	5º ano	A / B	6. Percentagens e ar
	5º ano	A / B	7. Sólidos geométricos e formas corporais dos animais
	5º ano	F	8. Ambientes mágicos
	5º ano	C / D / E	9.
	5º ano	D	10.
	6º ano	A	11.
	6º ano	A / C / D / E	12.
	6º ano	B	13.
	3º ciclo	7º ano	A B C D E
7º ano		A B	15. Visita de estudo ao cromeleque dos almedres e centro de ciência viva de Estremoz
7º ano		D	16. Exploração do conceito de escala, usando o google maps
7º ano		C D E	17. Exploração do conceito de imc (interpretação dos valores no contexto da ef e resolução de equações)
7º ano		B	18. Relógio de sol em 3d
7º ano		C D E	19. Notação científica
7º ano		B C D E	20. Projeto relógios de sol
8º ano		C	21.
9º ano		A B C D E	22. Vida saudável e sustentável
9º ano		B	23. Exercício, movimento e saúde

		A	
Ensino secundário	10º ano	E	24. Uso da calculadora gráfica
	10º ano	G	25. O papel da mulher na ciência
	10º ano	A	26.
	10º ano	A	27. Direitos e valores
	10º ano / 11º ano	E F G	28. "a calculadora gráfica e a regressão linear no ensino da física"
			29. "Matemática e Filosofia na Lógica Proposicional "
	10º ano / 11º ano	F G H I	30. "os valores em padre António vieira"
	10º ano / 12º ano	G C I	31. Vários
	10º ano / 12º ano	A B C J/L	32.
	11º ano	D	33. Sabedoria popular
	12º ano	A	34.
10º ano / 11º ano / 12º ano	F G H	35. Controlo e resolução da fórmula do imc	
Ensino profissional	10º ano	J / I	36. Diagnóstico e configuração de equipamentos portáteis para realização das provas de aferição do ensino básico para os alunos do 8º ano.
	10º ano	I	37. DAC, Preparação de atividades de animação para apresentação nas escolas do 1º. Ciclo, Fortios e Monte Carvalho.
	11º ano	J / L	38. FUTSAL DSD (Desporto, Saúde e Direitos)
	11º ano	J / L	39. BASQUETEBOL DSD (Desporto, Saúde e Direitos)
	11º ano	J / L	40. Fitmat
	11º ano	J / L	41. Story board e narrativa visual sobre "Frei luís de Sousa" de Almeida Garrett.
	11º ano	J / L	42. Storyboard e respetiva narrativa visual
	11º ano	I	43. ECO 3D

	11º ano	J / L	44. P'los caminhos da literatura e da liberdade
	11º ano	J / L	45. Conhecer Portalegre: roteiro da cidade em 3 línguas
	10º ano / 11º ano	I	46. Saída de campo / Castelo Branco (fábrica da criatividade, jardim do paço, museu Cargaleiro e CATTÁ).
	12º ano	H	47. Quando a Poesia e a Música caminham lado a lado
Vários ciclos de ensino envolvidos	2º ano / 3º ano 4º ano / 7º ano 8º ano / 9º ano 10º ano	B / E / C J/I	48.
	7º ano 9º ano 10º ano 12º ano	C	49. Alterações da frequência cardíaca e da tensão arterial antes e depois do exercício físico
	7º ano 8º ano 10º ano 11º ano	A I J/I	50. "jogos 3d matemáticos"-10ºi
	7º ano 8º ano 10º ano 11º ano	A I J/I	51. "Torneio de futsal inter-escolas - 11ºj
	7º ano 8º ano 10º ano 11º ano	A I J/I	52. Animação nas escolas do 1º ciclo "um abraço diferente" -10ºi
	7º ano 8º ano 10º ano 11º ano	A I J/I	53. Montagem da exposição 54. "We Nature" - 8ºa
	7º ano 8º ano 10º ano 11º ano	A I J/I	55. Prémios Pilar Moreno - 7ºa
	8º ano 11º ano	A I	56. Peddy-photo-paper
	9º ano 11º ano	A B C E F	57.
	9º ano 11º ano	A B C D	58. Exercício, movimento e saúde

		I G	
	9° ano 11° ano 12° ano	A B D E	59.
	11° ano 12° ano	C D G H	60. Construção de vídeos matemáticos.

Anexo III – Guião de entrevista

FPCE-UC – Projeto de Investigação – Dissertação Guião de Entrevista estruturada*

Com esta entrevista pretende-se compreender o modo como o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular está a ser implementado no Agrupamento dirigindo-se às lideranças escolares (Diretor, membros da Equipa de Autoavaliação, coordenador do Projeto e outros eventualmente indicados por estes, tais como coordenadores de departamentos ou diretores de turma).

Entrevistador/a: _____ Entrevistado/a: _____
Local: _____ Data: _____ Hora: _____ Recursos utilizados: _____

Blocos	Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Questões Orientadoras	Questões Específicas
I. Legitimação da entrevista	<ol style="list-style-type: none">1. Apresentação2. Explicar os objetivos da entrevista	<ol style="list-style-type: none">1. Apresentação do/a entrevistador/a2. Apresentar os objetivos do estudo3. Referir que o/a entrevistado/a pode	<ol style="list-style-type: none">1. Concorda em participar nesta investigação?2. Tem alguma dúvida que queira ver esclarecida?	

	<p>3. Garantir os aspetos éticos e deontológicos</p>	<p>desistir a qualquer momento</p> <p>4. Garantir o anonimato e a confidencialidade dos dados e solicitar autorização para gravar a entrevista</p> <p>5. Assinar o consentimento informado por ambas as partes.</p> <p>6. Agradecimento pela disponibilidade</p>		
<p>II. Caraterização e recolha de dados biográficos</p>	<p>1. Caraterização e recolha de dados biográficos</p>	<p>1. Caraterização da entrevistada</p>	<p>1. Fale-me um pouco de si...</p> <p>2. Como se caracteriza ou descreve?</p>	<p>1. Idade</p>

	sobre a entrevistada			2. Tempo de serviço de docência 3. Tempo de serviço na escola
--	-------------------------	--	--	--

<p>III. Autonomia e Flexibilidade curricular</p>	<p>1. Compreender a opinião dos entrevistados acerca do Projeto de autonomia e flexibilidade curricular</p>	<p>1. Caracterização do PAFC 2. Modo como o PAFC foi adaptado ao agrupamento 3. Intervenção dos professores no desenvolvimento dos DAC</p>	<p>1. Como decorreu o processo de adaptação a este projeto?</p> <p>2. Em que ciclos/níveis de escolaridade se realizaram DAC?</p> <p>3. Destacaria algum DAC em particular?</p> <p>4. Quais as dificuldades mais</p>	<p>1.1. As diretrizes dadas pelo Ministério da Educação foram suficientes para a implementação efetiva do Projeto? 1.2. Existe algum apoio externo para auxiliar a implementação do projeto na Escola?</p> <p>2.1. Maior parte dos DAC na 1ª monitorização estão centrados no 1º ciclo. Mas na 2ª monitorização já se centram mais no Ensino Secundário e Profissional. Houve algum motivo em particular? É uma diferença bastante grande ainda.</p> <p>3.1. Algum DAC que seja mais inovador?</p> <p>4.1. Ao analisar os resultados das duas monitorizações feitas,</p>
--	---	--	--	---

			sentidas na realização deste Projeto?	vê-se um decréscimo da escolha de algumas dificuldades/constrangimentos. Alguma justificção para isto? 4.2. Irá ser feito algum plano de intervenção para tentar dar resposta às dificuldades sentidas pelos professores?
IV. Liderança Escolar	1. Compreender qual a influência das lideranças no PAFC e na implementação/ criação dos DAC	1. Caracterização das lideranças 2. Definição do papel das lideranças no PAFC 3. Identificar a importância das lideranças no desenvolvimento do DAC	1. Como descreveria as lideranças existentes no agrupamento? 2. Qual o papel do Diretor (do Diretor de Turma, do Coordenador do PAFC) no PAFC? 3. Como se articulam a Direção e as lideranças	1.1. Se tivesse de categorizar, como seria? 1.2. Como descreveria o estilo de liderança que o Diretor assume? 3.1.As lideranças têm um papel fulcral neste projeto? 3.2.Qual foi a opinião do Conselho Pedagógico

			<p>intermédias neste projeto?</p> <p>4. Qual a influência das lideranças (topo e intermédias) na cultura colaborativa professores?</p>	<p>sobre a implementação do Projeto e a sua monitorização?</p> <p>3.3. Algum motivo para o Diretor do Agrupamento não ter feito parte da Equipa do Projeto?</p> <p>4.1. Como descreve esta cultura colaborativa que se vive no agrupamento?</p> <p>4.2. Esta cultura influencia a implementação do PAFC e o desenvolvimento dos DAC?</p>
V. Quadro de Referência de Avaliação Externa	2.		<p>1. De que forma o PAFC está articulado com o processo de autoavaliação da escola e plano de melhoria?</p> <p>2. Se agora fosse feita uma nova avaliação externa, os</p>	

			<p>pontos fracos/fraquezas mencionados em 2019/2020 seriam os mesmos ou seriam apontados outros?</p>	
VI. Comentários	Comentários adicionais			

* Adaptação de um exemplo de guião de entrevista apresentado pela Prof. Doutora Cristina Vieira, na unidade curricular de Metodologias do Projeto de Investigação II (2021)

Anexo IV – Consentimento informado

Consentimento Informado

Eu, _____, aceito participar de livre vontade no estudo empírico sobre o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, tendo como principal foco o contributo e processo de influência das lideranças na implementação deste, da autoria de Marta Sofia Ceia Espanhol, aluna do Mestrado em Administração Educacional, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, da Universidade de Coimbra, orientado pelas Professoras Doutoras Ana Seixas e Maria da Graça Bidarra, no âmbito da Dissertação de Mestrado.

Foram-me explicados e compreendo os objetivos de estudo. Por conseguinte, entendi e aceito responder a uma entrevista que explora três temas (Autonomia e Flexibilidade Curricular, Lideranças Escolares e Quadro de Referência de Avaliação Externa) e as questões serão relacionados com o meu quotidiano enquanto professor/a. Ao participar neste estudo, estou a colaborar sem qualquer tipo de benefício direto ou indireto.

Entendo, ainda, que toda a informação obtida nesta entrevista será, de acordo com as normas da **Comissão de Proteção de Dados**, anónima e que a minha identidade nunca será revelada em qualquer relatório ou publicação, ou a qualquer pessoa que não seja a autora deste projeto.

Assinatura: _____

Data: ___/___/___