



UNIVERSIDADE D
COIMBRA

Carolina Alexandra Martins Azinheiro

VÁRIOS CURRÍCULOS PARA TODOS E CADA UM
PROJETO DE AUTONOMIA E FLEXIBILIDADE CURRICULAR

Relatório de Estágio Curricular do Mestrado em Ciências da Educação, orientado pelo Professor Doutor Carlos Manuel Folgado Barreira e apresentado à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Setembro de 2019

“O que distingue o desenvolvimento do atraso é a aprendizagem. O aprender a conhecer, o aprender a fazer, o aprender a viver com os outros e o aprender a ser constituem elementos que devem ser vistos nas suas diversas relações e implicações”
(Guilherme d’Oliveira Martins, 2017, referido por Alves, 2017a)

“O Mestre na Cadeira diz para todos; mas não ensina a todos. Diz para todos porque todos ouvem, mas não ensina a todos, porque uns aprendem e outros não. E qual é a razão desta diversidade se o Mestre é o mesmo e a doutrina a mesma? Porque para aprender não basta só ouvir por fora, é necessário entender por dentro.” (Edição de Referência: Sermões, Padre António Vieira, Erechim: Edelbra, 1998, referido por Alves, 2017a).

Este trabalho foi desenvolvido no âmbito do projeto PTDC/CEDEDG/30410/2017, *Mecanismos de mudança nas escolas e na inspeção* (MAEE), financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P.



REPÚBLICA
PORTUGUESA

Agradecimentos

Chegando o fim do Mestrado em Ciências da Educação, agradeço às pessoas que me acompanharam neste percurso.

Aos meus pais e irmã que contribuíram para que eu conseguisse estudar em Coimbra, cidade que me faz apaixonar sempre que a contemplo e vivo. A eles agradeço também o apoio neste percurso de cinco anos, que teve altos e baixos, tendo estado presentes sempre nesses momentos. À restante família, deixo também um agradecimento

Ao professor Carlos Barreira, meu orientador de estágio, que se mostrou sempre disponível, com entusiasmo, para qualquer assunto relacionado com o próprio estágio e consequente relatório. Levando-nos também a vários eventos de importante conhecimento.

Ao orientador do local de estágio, o senhor Inspetor Pedro Gerardo, que apoiou sempre o nosso trabalho, e contribuiu para o desenvolvimento e evolução do nosso pensamento crítico acerca da atualidade em educação. Também agradeço aos restantes senhores inspetores que se mostraram sempre disponíveis para o que fosse necessário.

Agradecer também à Ana Raquel e Suzi, que estiveram sempre comigo nestes anos e que ouviram os meus lamentos sobre algo que corria menos bem, mas também as minhas celebrações pelo que corria bem.

À Daniela, Sofia e Raquel (afilhada de Coimbra), pessoas que conheci neste percurso, colegas de turma, que Coimbra me deu, que sempre estiveram presentes e me ajudaram em muitas coisas, tanto do curso como fora dele.

Aos restantes amigos, colegas, e professores, tanto da licenciatura como mestrado, que estiveram presentes neste caminho e que me apoiaram sempre, um obrigada.

Resumo

O presente relatório apresenta as atividades desenvolvidas no âmbito de estágio curricular do Mestrado em Ciências da Educação na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, da Universidade de Coimbra. O referido estágio decorreu no ano letivo 2018/2019 no organismo Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC), apresentando como objetivo principal observar e analisar o modo como a avaliação educacional funciona no contexto do respetivo organismo.

Com vista a enriquecer o relatório, aprofundamos o conhecimento sobre a atualidade em educação, tendo sido feito o enquadramento quer normativo-legal quer concetual acerca do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC) desenvolvido recentemente nas escolas/agrupamentos de escolas.

As principais atividades desenvolvidas na Inspeção-Geral de Educação e Ciência (IGEC) voltaram-se para a verificação das funções e metodologias utilizadas pelo respetivo organismo, como as atividades de controlo, mais especificamente Organização do Ano Letivo, e a atividade de Acompanhamento, com o Acompanhamento da Ação Educativa. Integrando também as atividades realizadas na IGEC, estão as reflexões acerca de notícias de ordem atual que envolveram a educação, destacando-se as questões relacionadas com as retenções, os rankings internacionais, e a análise feita à nova legislação, mais concretamente ao decreto-lei n.º 55/2018, sobre o PAFC. Daí surgiu o projeto de investigação, que teve como objetivo conhecer a forma de implementação do PAFC em dois agrupamentos de escolas da região Centro, utilizando para isso a técnica de entrevista semiestruturada aplicada aos diretores respetivos dos agrupamentos.

Palavras-chave: Autonomia; Flexibilidade Curricular; Inspeção-Geral de Educação e Ciência; Avaliação Formativa; Inclusão.

Abstract

This report presents the activities developed within the curricular internship of the Master of Educational Sciences at the Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Coimbra. This internship took place in the academic year 2018/2019 at *The General Inspectorate of Education and Science* (IGEC), presenting as main objective to observe and analyze the way the educational evaluation works in the context of the respective organism.

With a view to enriching the report, to deepen the knowledge on the present day in the education, having been made the normative legal and conceptual framework about the *Project of Autonomy and Curricular Flexibility (PAFC)* recently developed in the schools/schools clusters.

The main activities performed at the General Inspectorate of Education and Science (IGEC) were to verify the functions and methods used by the respective organism, such as the Control activities, *School Year Organization* and the Monitoring activity, with the *Monitoring of the Educational Action*. Also integrating the activities carried out in IGEC, they are reflecting the current news involving education, highlighting them as issues related to retention, international classifications, and the analysis made in new legislation, specifically Decree No. 55/2018, about the PAFC. From this came the research project, which aimed to know how to implement PAFC in two school clusters in the Center region, using the semi-structured interview technique applied to the respective principals of the clusters.

Key words: Autonomy; curriculum flexibility; The General Inspectorate of Education and Science; Formative Assessment; Inclusion

Índice

Agradecimentos	2
Resumo.....	3
Abstract	4
Introdução.....	7
Capítulo I - Enquadramento Normativo-Legal e Concetual acerca do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular.....	9
1.1 Mudanças legislativas atuais ao nível do currículo, da avaliação e da inclusão.....	9
1.1.1 Pareceres da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) e do Conselho Nacional de Educação (CNE)	11
1.1.2 Decretos-lei atualmente em vigor acerca do currículo dos ensinos básico e secundário e Inclusão	14
1.2 Mudanças na escola decorrentes do Projeto de Autonomia e Flexibilidade curricular...	19
1.2.1 A escola de antes e a escola de hoje.....	20
1.2.2 Avaliação das e para as aprendizagens.....	22
1.2.3 Inclusão e equidade	24
1.2.4 Flexibilidade Curricular	27
Capítulo II – Caracterização da Instituição de Estágio	33
2.1 Nota histórica	33
2.2 Funções e organização interna	34
2.3 Objetivos e áreas de intervenção	37
2.4 Objetivos do estágio e plano de trabalho.....	38
Capítulo III – Atividades Formativas.....	39
3.1 Atividades desenvolvidas no local do estágio	40
3.1.1 Reflexões acerca da educação na atualidade	40
3.2 Atividades desenvolvidas no âmbito das áreas de intervenção da IGEC	47
3.2.1 Organização do Ano Letivo	47
3.2.2 Acompanhamento da Ação Educativa	48
3.3 Atividades no âmbito dos seminários.....	50
Capítulo IV - Projeto de Investigação	55
4.1 Contextualização e objetivos.....	55
4.2 Metodologia	56
4.2.1 Técnica e instrumento utilizado na investigação.....	56
4.2.2 Procedimentos	58
4.2.3 Caracterização das escolas da fase piloto.....	60
4.2.4 Participantes	62

4.3 Análise das entrevistas	62
4.4 Reflexão acerca da análise dos dados	78
Conclusão	83
Referências Bibliográficas	85
Referências Normativas	90
Anexos.....	92

Índice de Ilustrações

Figura 1 – Estrutura Hierarquizada	35
Figura 2 – Estrutura Matricial.....	35
Figura 3. Organograma da organização interna da Inspeção Geral de Educação e Ciência, estrutura hierarquizada	36
Figura 4 - Distribuição dos agrupamentos de escolas/ escolas não agrupadas por Portugal continental e ilhas	61

Introdução

No âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, no segundo ano do mesmo realizou-se o estágio curricular com o consequente relatório de estágio, supervisionado pelo professor Doutor Carlos Barreira. Neste contexto o estágio teve lugar na Inspeção-Geral de Educação e Ciência, com supervisão do senhor inspetor Pedro Gerardo, celebrado através de um acordo de estágio (cf. Anexo I).

No presente relatório de estágio, como o próprio nome indica pretende-se realçar o que é então o organismo Inspeção-Geral da Educação e Ciência, caracterizando-o, mostrar as atividades que se realizaram no mesmo, e também mediante o interesse estudar e investigar um tema que se queira aprofundar sobre educação, mais especificamente sobre a dimensão da avaliação.

Na inspeção foi possível ter outros olhares sobre várias dimensões da educação, da própria escola, tendo um olhar crítico acerca das mesmas. Foi também possível acompanhar equipas ao terreno, às escolas, com o fim de observar a sua atividade, conhecendo o funcionamento dessas escolas.

Desde a licenciatura em Ciências da Educação, que a área da avaliação educacional sempre me fascinou, não pelos rankings nacionais e internacionais, mas pelos modelos teóricos de vários autores como *Donald Kirkpatrick* que servem de base à prática, e também pela dimensão tão importante que a mesma tem na educação, nos alunos e nas escolas. Foram realizadas várias reflexões no local de estágio, e por meio das mesmas surge uma reflexão sobre os novos Decretos-lei em vigor (decreto-lei n.º 55/2018 e decreto-lei n.º 54/2018). Nasce então o interesse em acompanhar o novo projeto que, atualmente, se está a implementar nas escolas e que tem o objetivo de melhorar o sucesso de todos os alunos.

Em 2017 é publicado o Despacho n.º 5908/2017, no qual está promulgado o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC). Neste mesmo ano foi então dado início ao projeto-piloto do PAFC em agrupamentos escolares ou escolas não agrupadas. Passado esta fase, acresce a obrigatoriedade do PAFC nas escolas, pelo Decreto-lei n.º 55/2018, de 6 de julho (Cosme, 2018a).

O PAFC impele-nos a refletir sobre os novos desafios, as novas exigências que as escolas e os professores têm pela frente. Os professores devem tomar decisões curriculares que garantam aprendizagens significativas, e consequentemente a melhoria do sucesso de todos os alunos, estimulando a sua autonomia e participação ativa na escola (Cosme, 2018a).

No projeto de investigação foram realizadas entrevistas a dois diretores de agrupamentos de escolas. Um deles integrou a fase piloto do PAFC, e outro tem um percurso mais recente do

mesmo. Esta investigação tem como objetivo compreender a forma de implementação do PAFC nas escolas, e conhecer *in loco* esta implementação, fazendo também uma comparação da evolução da mesma em ambos os agrupamentos.

Assim sendo, o presente relatório é composto por quatro capítulos. O primeiro capítulo diz respeito ao enquadramento normativo-legal e concetual, que engloba primeiramente os documentos, por ordem cronológica, que foram publicados, sejam eles despachos, pareceres e decretos-lei, até ao surgimento do PAFC propriamente dito. Já numa parte mais concetual, fazemos também uma reflexão, por meio de vários autores, da evolução que o currículo, a avaliação, e a inclusão, pontos-chave do PAFC, tiveram até ao surgimento deste projeto.

Já no segundo capítulo faz-se uma caracterização da instituição onde se realizou o estágio, neste caso a Inspeção-Geral de Educação e Ciência. Nesta fazemos uma revisão histórica do surgimento da IGEC, demonstramos através de imagens como a mesma está organizada com as várias equipas que a compõem, descrevemos também os seus objetivos e as funções e, por fim, as áreas de intervenção da IGEC.

De seguida no capítulo III abordamos e demonstramos as várias atividades que se realizaram, quer na IGEC, quer no âmbito de seminários com o orientador de estágio. Assim sendo falamos aqui das diversas reflexões feitas com o orientador local, das visitas às escolas por parte da IGEC mediante as áreas de intervenção da mesma, e os seminários.

Por último no capítulo IV apresenta-se então o projeto de investigação. É feita aqui uma contextualização do projeto, retomando alguns aspetos do enquadramento, bem como os objetivos do mesmo. Segue-se a metodologia, com as técnicas e os instrumentos utilizados, bem como os procedimentos e a caracterização das escolas, quer as que fizeram parte da fase piloto, quer as que integram como participantes a presente investigação. No seguimento da metodologia, surge a análise das entrevistas fazendo-se a comparação entre os agrupamentos de escolas. Para encerrar este capítulo procedemos assim à discussão das respostas às entrevistas.

No culminar do relatório apresenta-se a conclusão de todo o trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo, refletindo-se também acerca das aprendizagens realizadas no decurso do estágio, e a importância que também o projeto de investigação traz para novas investigações.

O mestre em Ciências da Educação deve adquirir competências na gestão de projetos, visando o desenvolvimento do pensamento crítico. Assim mesmo apresenta-se o relatório de estágio.

Capítulo I - Enquadramento Normativo-Legal e Concetual acerca do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular

1.1 Mudanças legislativas atuais ao nível do currículo, da avaliação e da inclusão

Cada vez mais, desde há uns tempos atrás, se assiste a uma globalização quer ao nível das tecnologias, da informação, da comunicação, quer ao nível da educação. A sociedade que hoje se impõe é uma sociedade que está organizada de forma diferente comparando com a sociedade que existia anteriormente (DGE, 2017a).

Hoje, a sociedade está mais exigente, quer ser mais ativa, e quer estar preparada para problemas que ainda não existem, para tecnologias ainda não criadas, etc. Neste contexto entra a educação (DGE, 2017a).

O modelo educativo que até hoje existia tem de ser modificado mediante o que a sociedade exige. Tem de ser criado um modelo mais ativo por parte dos alunos e professores, um modelo social, e conseqüentemente um currículo mais ativo e cooperativo, um currículo que integre competências, conhecimentos, capacidades e valores. Assim sendo, o modelo terá de passar de um modelo industrial, burocrático, para um modelo social (DGE, 2017a).

Olhando para o currículo de países emergentes, como a Finlândia, Austrália, Singapura, já estão a ser criadas mudanças ao nível das aprendizagens que se espera que os alunos adquiram, como as competências, entre outros aspetos, existindo, portanto, um perfil traçado de aluno que se pretende quando este termina o seu percurso da escolaridade obrigatória (DGE, 2017a).

Assim, depois de alguns estudos, algumas comparações, realizadas pelo Fórum Económico Mundial, pelas metas da OCDE 2030, nasce, em Portugal, o Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória, inscrito no Despacho n.º 6478/2017, que abarca um conjunto de competências que o aluno deve adquirir na escola para o exercício de uma cidadania ativa e responsável. Este perfil integra então competências transversais, transdisciplinares, que interrelaciona um conjunto de conhecimentos, capacidades, atitudes e valores, compondo assim cada competência (Preâmbulo do Despacho n.º 5908/2017).

O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória é um documento que pretende organizar todo o sistema educativo, permitindo articular as decisões que estão inerentes às diversas dimensões do desenvolvimento curricular (DGE, 2017b).

Baseia-se nos princípios da aprendizagem, inclusão, entre outros, tendo em conta as áreas de competências que os alunos devem adquirir e os respetivos valores com base humanista.

Neste mesmo ano, foi também publicado o Despacho n.º 5908/2017, que tinha como finalidade possibilitar às escolas aderirem voluntariamente ao “Projeto de autonomia e flexibilidade curricular, que define os princípios e regras orientadores da conceção, operacionalização e avaliação do currículo dos ensinos básico e secundário” (Preâmbulo do despacho n.º 5908/2017, p. 13881).

Este despacho definia o projeto como sendo uma experiência pedagógica, ou seja, um projeto piloto, permitindo um acompanhamento, monitorização e avaliação, no ano letivo 2017-2018, em cerca de seis agrupamentos escolares e escolas não agrupadas, e estendendo-se a 230 estabelecimentos escolares, e depois desta experiência ser possível uma reformulação (Preâmbulo do Despacho n.º 5908/2017).

De acordo com o respetivo despacho e em conformidade com o Governo Constitucional, a educação é um meio privilegiado para promover a justiça social e a igualdade de oportunidades, sendo estes princípios que integram a política de promoção do sucesso educativo ao longo da escolaridade obrigatória (Preâmbulo do Despacho n.º 5908/2017).

É necessário que se garanta uma aprendizagem significativa, efetiva, que os conhecimentos sejam consolidados e transpostos para situações concretas para que as competências se desenvolvam a um nível mais elevado, e os alunos sejam cidadãos de sucesso. A diferenciação pedagógica aparece como sendo imprescindível, visto que gere o currículo de maneira a integrar estratégias para a promoção de melhores aprendizagens em contextos específicos, em conformidade com as necessidades de cada aluno (Preâmbulo do Despacho n.º 5908/2017).

Assim, neste contexto, o currículo tem como objetivo a garantia de que todos os alunos, independentemente de qual seja a oferta educativa e formativa, alcancem as competências definidas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Para isso, é então necessário que haja uma coerência e sequencialidade das aprendizagens, dinamização de momentos de apoio à aprendizagem dos alunos, oferta da componente do currículo Cidadania e Desenvolvimento, oferta de Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), e muitos outros princípios subjacentes à conceção de currículo (art.º 4, Despacho n.º 5908/2017).

Quanto à autonomia e flexibilidade curricular, as escolas têm a possibilidade de gerir até 25% da carga horária semanal presente nas matrizes curriculares-base, por ano de escolaridade. Conforme o contexto de cada escola, poderão ser criados domínios de autonomia curricular e/ou novas disciplinas, sem que se elimine/prejudique a existência das áreas disciplinares-base (art.º 6, Despacho n.º 5908/2017).

De acordo com o artigo 13º do Despacho normativo n.º 5908/2017, a escola pode tomar algumas opções curriculares, sendo elas:

- Combinação parcial ou total de disciplinas;
- Alternância, ao longo do ano letivo, de períodos de funcionamento disciplinar com períodos de funcionamento multidisciplinar, em trabalho colaborativo;
- Desenvolvimento de trabalho prático ou experimental com recurso a desdobramento de turmas ou outra organização;
- Integração de projetos desenvolvidos na escola em blocos que se inscrevem no horário semanal, de forma rotativa ou outra adequada;
- Redistribuição da carga horária das disciplinas das matrizes curriculares-base, promovendo tempos de trabalho de projeto interdisciplinar, com partilha de horário entre diferentes disciplinas;
- Organização do funcionamento das disciplinas de um modo trimestral ou semestral, ou outra organização;
- Criação de disciplinas, de espaços ou de tempos de trabalho para o desenvolvimento de componentes de currículo local, entre outras, com contributo interdisciplinar.

De acordo com o artigo 19º do presente Despacho, as escolas devem adotar medidas de promoção do sucesso escolar, de entre as quais se destacam: a promoção de práticas que permitam antecipar e prevenir o insucesso e o abandono escolar, aplicando a diferenciação pedagógica e fazendo uma intervenção precoce, envolver os alunos e encarregados de educação na definição, implementação, monitorização e avaliação das medidas de promoção de sucesso educativo; mobilizar recursos das escolas; promover o trabalho colaborativo; implementar tutorias; entre outras.

1.1.1 Pareceres da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) e do Conselho Nacional de Educação (CNE)

Apoiando este projeto, surge a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico) com um parecer cujo objetivo foi explorar o modo como o projeto ajuda as escolas a praticar efetivamente a autonomia e uma maior flexibilidade à medida que reestruturam os seus currículos de acordo com as metas delineadas no Perfil do Aluno à saída da Escolaridade Obrigatória.

A OCDE faz então uma análise da estratégia no geral, do design curricular, e da implementação do PAFC, assim como os primeiros resultados do projeto-piloto. A análise utiliza os princípios do design curricular utilizados pelo projeto OCDE Educação 2030, como referência (OCDE, 2018).

Tenta-se então com este trabalho de análise ajudar os outros países, membros ou não da OCDE, a entender o modo como Portugal está a criar novos modelos de aprendizagem. Assim providencia-se neste documento, perceções políticas e conselhos às entidades portuguesas do governo e aos *stakeholders* (OCDE, 2018).

Para se elaborar este documento, a informação exposta no mesmo é derivada de um estudo com recurso a visitas a algumas escolas por parte de membros da OCDE, nove das quais fizeram parte do projeto piloto e uma escola que não foi incluída neste projeto. Assim, a contribuição de Portugal incluiu o fornecimento de documentos de referência, visitas às escolas e reuniões com outros *stakeholders* (OCDE, 2018).

Este documento da OCDE analisou todos os pontos fulcrais e relevantes do PAFC, como:

- Estratégia nacional de competências da OCDE para Portugal, que assenta em três pilares: desenvolver habilidades relevantes da infância até à idade adulta, ativar a oferta de competências do mercado de trabalho e usar eficazmente habilidades na economia e sociedade;
- Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória;
- Currículo essencial;
- Programa Nacional para a Promoção do Sucesso Educativo, com um dos objetivos a ser a prevenção da retenção dos alunos;
- Estratégia Nacional da Educação para a Cidadania;
- Reinvestimento em formação no serviço;
- Nova lei da Inclusão;
- Mudanças na Avaliação (avaliação formativa e diversidade de instrumentos);
- INCoDe.2030
- Plano Nacional de Leitura e as redes das bibliotecas escolares;
- Investimento na pré-escola e transição para a escola primária.

Este relatório da OCDE faz uma análise SWOT, mostrando os pontos fortes, pontos fracos abordando-os como desafios, as oportunidades encarando-as como perceções políticas,

nas quais é sempre utilizada a expressão “*Portugal could consider*” (OCDE, 2018, p. 22), mediante vários aspetos do currículo.

Em suma, o que a OCDE pretende com esta revisão é propor o alargamento do PAFC a todas as escolas do país, visto considerarem um bom projeto, uma mudança positiva no currículo escolar. O Ministério da Educação, propõe então um decreto-lei que permite alargar o PAFC a todas as escolas portuguesas. No entanto, primeiramente, a pedido do Ministério da Educação, o Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio de parecer, manifestou-se quanto ao currículo dos ensinos básico e secundário.

O CNE considera que é de extrema relevância a proposta de decreto-lei, visto que o que se procura é a criação de condições para que a escola possa promover aprendizagens significativas e contextualizadas para responder à evolução social e tecnológica da atualidade (Parecer n.º 11/2018).

Este Conselho defende a integração de um conjunto de finalidades e competências no currículo nacional. É importante que o “currículo viabilize um paradigma de escola onde todos possam aprender, evoluindo de um modelo curricular rígido, para um modelo flexível” (Parecer n.º 11/2018, p. 15202), que permita adequar propostas curriculares aos alunos, respeitando o contexto de cada escola.

Depois de uma apreciação dos vários aspetos da proposta do decreto-lei, neste parecer são enunciadas algumas recomendações perante as mudanças que se pretendem fazer no currículo flexível, de entre as quais:

- Quanto ao número de agrupamentos escolares e escolas incluídos na flexibilização curricular, este aumentará, o que requererá melhores apoios, incentivos, acompanhamento, monitorização e avaliação das inovações;
- É importante que o Ministério da Educação demonstre claramente quais os documentos a ser necessários a uma gestão flexível do currículo, estando esses documentos presentes na proposta de decreto-lei;
- “É necessário repensar o modo como a avaliação está configurada no documento, através da inclusão, de forma clara e consistente, da importância da autorregulação do aluno” (Parecer n.º 11/2018, p. 15203). Igualmente importante será identificar as várias finalidades da avaliação e como é que decorrem os processos avaliativos, bem como caracterizar as diversas modalidades de avaliação.

Por fim, o CNE subescreve a recomendação feita através do parecer n.º 3/2017, em que se pretende melhorar o acesso ao ensino superior, entendendo-se que os exames nacionais tenham

uma função ao nível da conclusão e certificação do ensino secundário e não se utilizem como instrumento de acesso ao ensino superior, como está a acontecer.

1.1.2 Decretos-lei atualmente em vigor acerca do currículo dos ensinos básico e secundário e Inclusão

Depois do parecer mencionado acima, e de muitos outros, como o caso da FENPROF, sindicato dos professores do Norte, entre muitos outros, surge então o Decreto-lei nº55/2018 e o Decreto-lei nº 54/2018.

A Constituição da República Portuguesa (Assembleia Constituinte, 1976), no n.º 2 do artigo 73.º, determina que

o Estado promove a democratização da educação e as demais condições para que a educação, realizada através da escola e de outros meios formativos, contribua para a igualdade de oportunidades, a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais, o desenvolvimento da personalidade e do espírito de tolerância, de compreensão mútua, de solidariedade e de responsabilidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida coletiva.

Este valor vem também contemplado na Lei de bases do sistema educativo de 1986, que preconiza que “a escola deve garantir as aprendizagens curriculares de cada criança e jovem que nela ingressa.” (Alves & Machado, 2016, p. 4).

O Decreto-lei nº 54/2018 de 6 de julho, vem a ser publicado para substituir o Decreto-lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, e tem como objetivo a mudança de concetualização da educação inclusiva referindo no preâmbulo do mesmo que

O Programa do XXI Governo Constitucional estabelece como uma das prioridades da ação governativa a aposta numa escola inclusiva onde todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontram respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social. Esta prioridade política vem concretizar o direito de cada aluno a uma educação inclusiva que responda às suas potencialidades, expectativas e necessidades no âmbito de um projeto educativo comum e plural que proporcione a todos a participação e o sentido de pertença efetivas condições de equidade, contribuindo assim, decisivamente, para maiores níveis de coesão social. (p. 2918)

Neste decreto-lei vem estabelecido que a escola deve reconhecer a diversidade dos seus alunos, ou seja, cada aluno é diferente e deve ser reconhecida essa diferença como um benefício. Perante a diversidade, a escola tem de encontrar “formas de lidar com essa diferença, adequando os processos de ensino às características e condições individuais de cada aluno” (Preâmbulo do Decreto-lei n.º 54/2018).

Assim sendo, existe uma necessidade de dar mais autonomia às escolas e à comunidade educativa na medida em que se deve reforçar a intervenção dos docentes em educação especial, sendo estes ativos nas equipas educativas, definindo estratégias e acompanhando a diversificação curricular (Preâmbulo do Decreto-lei n.º 54/2018).

Este Decreto-lei assenta num Desenho Universal de Aprendizagem e numa Abordagem Multinível, o que desencadeia uma construção de currículo flexível, monitorização e acompanhamento frequentes para que se avalie a eficácia do que está a ser implementado, o diálogo entre a comunidade escolar e os pais ou encarregados de educação e por optar por outras formas de apoio à aprendizagem de acordo com o que são as necessidades de cada aluno (Preâmbulo do Decreto-lei n.º 54/2018).

É necessário que se identifiquem as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, as áreas curriculares específicas e os recursos específicos para responder às necessidades educativas de cada um dos alunos ao longo do seu percurso escolar, contribuindo para o seu sucesso (art.º 1 do Decreto-lei n.º 54/2018).

As medidas que o decreto-lei identifica dividem-se em: medidas universais que passam pela diferenciação pedagógica, acomodações curriculares, enriquecimento curricular, promoção do comportamento pró-social e intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos (art.º 8); medidas seletivas que englobam percursos curriculares diferenciados, adaptações curriculares não significativas, apoio psicopedagógico, antecipação e reforço das aprendizagens e apoio tutorial (art.º 9); e por último medidas adicionais que integram a frequência do ano de escolaridade por disciplinas, as adaptações curriculares significativas, o plano individual de transição, o desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado e o desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social (art.º 10).

Contemplam-se também no respetivo decreto-lei, os processos pelos quais as equipas multidisciplinares, professores e toda a comunidade educativa passa até conseguir fazer com que o aluno ultrapasse uma necessidade. Primeiramente são identificados os recursos específicos para apoio à aprendizagem e inclusão, e as equipas multidisciplinares. De seguida o processo desde que se determinam quais as necessidades até às medidas de suporte. Culmina-se com a avaliação a que todos os alunos têm direito a participar.

Reconhece-se assim, que o PAFC têm em conta, na educação inclusiva, o que já vinha sendo feito anteriormente, desde o decreto-lei n.º 3/2008, mas o Decreto-lei n.º 54/2018, apresenta algumas mudanças, como: abandona os sistemas de categorização de alunos, em que já não têm em conta apenas os alunos com Necessidades Educativas Especiais; abandona também o modelo da lei especial para alunos especiais; estabelece uma resposta continua para todos os alunos, e não

fixa; foca-se nas respostas educativas e não nas categorias dos alunos; e têm uma perspetiva de mobilizar, complementando, sempre que é necessário e adequado, recursos da saúde, emprego, formação profissional e segurança social (DGE, 2018a). É, assim, necessário educar todos os cidadãos para um futuro e uma sociedade exigente (Alves & Cabral, 2018).

No seguimento do Decreto-lei acima referido, é promulgado o Decreto-lei n.º 55/2018. Este Decreto-lei complementa o Despacho-normativo n.º 5908/2017, explicando mais em pormenor e formalmente o currículo dos ensinos básico e secundário. O decreto-lei surge para que se estabeleçam objetivos para que todos os alunos consigam conquistar a plena aprendizagem e consequentemente um maior sucesso educativo. É então prioritário que se crie uma política educativa em que a pessoa é o centro da atividade educativa, que se garanta a igualdade de acesso à escola pública, onde se promova o sucesso educativo e assim a igualdade de oportunidades (Decreto-lei n.º55/2018).

O referido Decreto-lei define os princípios de organização dos currículos dos ensinos básico e secundário, para então “garantir que todos os alunos adquiram os conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes” (p. 2929) para atingir as competências desenhadas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (art.º1), aplicando-se a todos os estabelecimentos do ensino básico, secundário, escolas profissionais, ensino a distância, individual e doméstico, existindo também nestes ciclos de escolaridade e cursos científico-humanísticos algumas mudanças ao nível das matrizes curriculares-base, como é o caso da componente de Cidadania e Desenvolvimento.

Este normativo, seguiu as recomendações dos vários pareceres e começou por definir alguns conceitos que são de grande relevância, visto serem necessários para esclarecer todas as entidades que procederão à sua leitura, como por exemplo: Abordagem Multinível, Aprendizagens essenciais, Autonomia e flexibilidade curricular, entre outros, encontrando-se as mesmas e outras no Glossário (cf. Anexo II).

Assenta-se assim em princípios orientadores como a promoção da melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem através de uma abordagem multinível, para que todos os alunos consigam adquirir as competências previstas no Perfil dos Alunos; a garantia de uma educação e escola inclusiva; no reconhecimento dos professores como agentes principais no desenvolvimento do currículo, focalização nas aprendizagens essenciais que devem ser garantidas a todos os alunos para que exista inclusão social e muitos mais princípios que se encontram destacados no art.º 4.º do respetivo decreto-lei.

Contemplado neste decreto-lei o currículo tem a finalidade de garantir que todos os alunos alcancem as competências do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Para que se

atinja esta finalidade todos os alunos devem ter acesso igualitário ao currículo, visto que todos têm capacidade de aprender e de evoluir educativamente em todas as áreas de estudos; coerência e sequencialidade das aprendizagens; possibilidades para reestruturar os percursos escolares nos ciclos e níveis de ensino em que existem diversas ofertas educativas e formativas; existindo também a oferta da componente curricular de Cidadania e Desenvolvimento a todos os alunos estando a mesma componente enraizada no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (art.º 6).

Este Decreto-lei nunca pode estar dissociado do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e assim mesmo existem opções que é importante ter em conta nas escolas, sendo elas: a valorização das artes, ciências, desporto, humanidades, tecnologias de informação e comunicação, trabalho prático e experimental, integração de componentes de natureza regional e comunidade local; competências de pesquisa, avaliação, reflexão, pensamento crítico e envolvimento de todos os alunos; participação ativa e social, e cidadania ativa, trabalho de projeto implementado com a participação dos alunos (art.º 19).

Quanto às opções curriculares, neste documento normativo, comparativamente ao despacho supracitado estão mais desenvolvidas e mais claras, e passam pela: Combinação parcial ou total de componentes de currículo ou de formação, áreas disciplinares, disciplinas ou unidades de formação de curta duração, com recurso a Domínios de autonomia curricular, em que se promove o trabalho interdisciplinar, com partilha de horário entre diferentes disciplinas; alternância de períodos de funcionamento disciplinar com períodos de funcionamento multidisciplinar, em trabalho colaborativo; Desenvolvimento de trabalho prático ou experimental com recurso a desdobramento de turmas ou outra organização; Integração de projetos desenvolvidos na escola em blocos que se inscrevem no horário semanal, de forma rotativa ou outra adequada; e organização do funcionamento das disciplinas de um modo trimestral ou semestral (número 2, art.º 19)

Pretende-se dar uma maior autonomia às escolas e essa autonomia passa pela mesma ter a possibilidade de gerir até 25% da carga horária do currículo escolar por ano de escolaridade, para que se garanta o desenvolvimento das Aprendizagens Essenciais e das áreas de competências definidas no Perfil dos Alunos à Saída da escolaridade obrigatória. As escolas devem também implementar a componente Cidadania e Desenvolvimento, indo ao encontro da estratégia Nacional da Educação para a Cidadania. Há uma maior autonomia nas escolas, na medida em que podem decidir sobre o apoio ao estudo e sobre o complemento à educação artística, no 2º ciclo. É possível ainda a criação de Domínios de Autonomia curricular (cf. Anexo II), em que se combinam disciplinas, integrando-se também no currículo projetos desenvolvidos nas escolas.

A escola pode beneficiar da alternância de períodos de funcionamento disciplinar com períodos de funcionamento multidisciplinar, desenvolver trabalho prático ou experimental através do desdobramento de turmas ou outros tipos de organização, pode ainda, organizar o funcionamento das disciplinas, em semestre ou outra organização. Por último a escola tem maior autonomia quando é permitido que os alunos do ensino secundário troquem disciplinas para criarem o seu próprio percurso educativo. Com este decreto, há ainda outras mudanças como o facto de a disciplina de Educação Física passar a contar para a média final dos alunos do ensino secundário (Decreto-lei n.º 55/2018).

O ministério da Educação passa a apoiar e acompanhar o trabalho das escolas através de equipas de acompanhamento e avaliação da aplicação do decreto-lei e os certificados e diplomas escolares podem ser emitidos em formato eletrónico pelas escolas (Decreto-lei n.º55/2018).

Existem algumas vantagens que advêm deste decreto-lei. As escolas ao terem mais autonomia curricular podem adequar o currículo aos seus contextos específicos e às necessidades dos alunos, e podem também promover aprendizagens significativas e de qualidade para todos. Criam-se então condições para que todos os alunos ganhem conhecimentos e capacidades que os levem a alcançar competências que estão previstas no Perfil dos Alunos.

Importante será também analisar o que este documento nos diz acerca da avaliação das aprendizagens inscrita na secção III do respetivo, estando este documento relacionado com o despacho normativo n.º 5908/2017.

A avaliação tem como função permitir uma melhoria da aprendizagem quando a mesma é vista com uma perspetiva formativa, num processo sistemático de intervenção pedagógica. (art.º 20, Despacho n.º 5908/2017, e art.º 22, do decreto-lei n.º 55/2018)

Pretende-se também fazer saber que no processo de avaliação se devem utilizar instrumentos, métodos e técnicas diversificados, que têm de ser adequados e adaptados aos alunos, às várias situações, à finalidade da respetiva avaliação (art.º 20 despacho n.º 5908/2017 e art.º 22 do decreto-lei n.º 55/2018).

A avaliação das aprendizagens tanto pode ser interna como externa. A avaliação interna abrange as modalidades diagnóstica, formativa e sumativa, já a avaliação externa, que é gerida por organismos do Ministério da Educação, compreende as provas de aferição, provas finais do ensino básico e exames finais nacionais, utilizando esta informação para fins de diagnóstico, formativo e sumativo (art.º 21, Despacho n.º 5908/2017 e art.º 23 do decreto-lei n.º 55/2018).

Quando se fala em avaliação das aprendizagens e para as aprendizagens, tem de se ter em conta que a avaliação formativa deve ser a principal modalidade visto que permite ter uma

informação privilegiada de todos os aspetos curriculares (art.º 24 do decreto-lei n.º 55/2018). A avaliação formativa permite obter informação privilegiada e sistemática nos diversos domínios curriculares, e para isso é necessário que exista apoio às aprendizagens, a autorregulação dos alunos interligada com dispositivos de informação orientados aos encarregados de educação (art.º 22, Despacho n.º 5908/2017).

Também importante realçar no decreto-lei n.º 55/2018, são as Retenções dos alunos, citando o número 2 do artigo 29º:

Caso o aluno não desenvolva as aprendizagens definidas para um ano terminal de ciclo que, fundamentalmente, comprometam o desenvolvimento das aprendizagens definidas para o ano de escolaridade subsequente, o professor titular de turma, no 1º ciclo, ouvido o conselho de docentes, ou o conselho de turma, nos 2º e 3º ciclos, pode, a título excecional, determinar a retenção do aluno no mesmo ano de escolaridade.

Ou seja, não se verificando os requisitos para uma retenção, o professor deverá tomar medidas de apoio para que o aluno consiga ultrapassar as dificuldades e aprenda.

Concluindo, juntaram-se a este Decreto-lei várias Portarias e despachos normativos como o Despacho Normativo n.º 10-B/2018 que pretendem estabelecer as regras que a organização do ano letivo tem de cumprir nos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar, e dos ensinos básico e secundário; a Portaria n.º 223-A/2018 que regulamenta a oferta educativa para o ensino básico, que está prevista no decreto-lei n.º 55/2018, tanto o ensino básico geral como os cursos artísticos especializados; e a Portaria n.º 226-A/2018, que tem como objetivo regulamentar os cursos científico-humanísticos em que define as regras e os procedimentos desses cursos e a avaliação das aprendizagens.

1.2 Mudanças na escola decorrentes do Projeto de Autonomia e Flexibilidade curricular

Apesar de importantes, e permitirem uma mudança na sociedade, as orientações normativo-legais não são, no entanto, suficientes para que possa existir alguma mudança “nos planos da organização escolar e das práticas pedagógicas” (Alves & Cabral, 2018).

São, portanto, necessárias outras condições, que servem de base, de suporte à legislação, para que a comunidade educativa entenda as vantagens que estas mudanças irão provocar (Alves e Cabral, 2018).

1.2.1 A escola de antes e a escola de hoje

Fazendo uma retrospectiva, a escola que até agora presenciávamos compara-se à revolução industrial, em que se escolariza para ter uma população em massa que consiga ler os manuais de instrução. Assim, a escola nasce de necessidades de produção dos tempos modernos, em que era necessário homogeneizar, standardizar, disciplinar (Alves, 2017a).

Há, até então, uma influência da pedagogia de Aristóteles, na qual os alunos são seres acabados e prontos que serão copiados, e só têm a função de receber informação, sendo um agente passivo (Hessen citado por Cosme, 2018a, p. 9), e de um paradigma burocrático, existindo apenas um professor, que se guia por planos de estudos já construídos, uma avaliação meramente sumativa e standardizada (Cosme, 2018a).

Torna-se, pois, difícil quando a escola quer produzir em quantidade e não em qualidade, ou seja, quando existe uma escola de massas (Alves, 2017a).

Deve assim a escola ser mais flexível, mais variada, concentrada mais na diversidade de cada aluno. Deve ter em conta as pessoas colocando no centro da sua organização as aprendizagens (Alves, 2017a). Assim, Michael Young em 1971, José Augusto Pacheco em 2000, afirmam que o currículo não é neutro, e questionam-se acerca do currículo acentuar ou não as desigualdades sociais dos alunos (Gouveia, 2012).

O que muitos autores defendem é, portanto, uma mudança de paradigma sobre o currículo, e conseqüentemente da escola. Para Giroux e McLaren (citados por Gouveia 2012) a escola e o currículo têm de agir como “esferas públicas democráticas” (p.38). O currículo deixa de ser único e “fechado” (Madureira & Leite, 2003, p. 91), para passar a ser um sistema aberto que se autorregula e auto organiza com outros sistemas (Sousa, citado por Gouveia, 2012).

A escola também tem uma importante função social e política, na qual é fundamental formar cidadãos, que conseqüentemente irão contribuir para a constituição e legitimação da sociedade. A escola, tem a capacidade de formar milhões de pessoas para viverem num mundo empresarial e político, passando assim de um ensino individual para um ensino coletivo. É uma escola que se caracteriza pela hierarquização de conhecimentos, divisão dos espaços, segmentação do tempo, separação dos alunos por anos e turmas, separação dos professores em níveis e especialidades, pedagogia coletiva e uniforme, em que se dá o mesmo a todos no mesmo espaço e tempo (Barroso et al, citados por Alves, 2017a).

A educação de qualidade é um direito de todos, e põe no centro dos problemas curriculares atuais, a necessidade de reinventar a escola para oferecer e construir o currículo que seja diferenciado e significativo, que possa tornar mais semelhante o nível de competências à saída

do sistema escolar, competências essas que permitem ao aluno/cidadão ter sucesso social e pessoal, constando no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Assim o aluno desenvolve-se em todas as dimensões, de uma forma holística “considerando as dimensões do saber, do saber fazer e do saber estar, com enfoque na exigência, mas também na atenção à diversidade e, conseqüentemente, na equidade e democracia” (Elias, 2019, n. p.).

Neste sentido, é importante a aprendizagem eficiente e eficaz dos saberes essenciais para a vida, nos mais variados contextos, para a fazer chegar a cada ano de escolaridade, a cada agrupamento de alunos, a cada aluno e, por isso, cada escola tem de criar uma “prática curricular atenta, próxima e flexível” (Alves, 2017a, p. 10). Ou seja, tem de fazer chegar a aprendizagem a todos e cada um dos alunos, planejando, monitorizando, avaliando, e quando os alunos não aprendem têm de existir mecanismos para que se reverta essa dificuldade (Alves, 2017a).

Para Roldão (citada por Gouveia, 2012) a escola é um lugar com características e organização próprias, afastando-se cada vez mais de um sistema homogêneo que segue orientações do centro, o governo.

O modelo de ensino e aprendizagem que assistimos até há bem pouco tempo, e atualmente em alguns casos, está saturado e exige-se então uma transformação sistêmica de toda a comunidade educativa (Menéndez, 2018).

O papel do professor deixou também ele de ser o centro dando esse lugar ao aluno e às suas aprendizagens. A função do professor deixa de ser “despejar” os conteúdos para ensinar os alunos de forma diversificada, isto é, passa a desempenhar papéis de “animador, facilitador de aprendizagem, avaliador, catalisador de boas relações interpessoais, investigador” (Gouveia, 2012, p. 16), mediador, entre outros, passando também a ter participações fora da sala de aula, como por exemplo integrar projetos da comunidade escolar e a gestão pedagógica ou administrativa da escola, bem como a comunicação com a família e comunidade educativa. O professor é segundo Pacheco (citado por Gouveia, 2012, p. 19) o suporte para a construção do currículo pois é um “ator a quem tudo se pede, a quem tudo se critica” porque a sua ação na escola é avaliada por todos publicamente.

Cabe assim ao professor determinar políticas educativas e curriculares, levando em consideração as especificidades e contextos escolares e de cada aluno, assim como, também oferecer um ensino diferenciado, avaliando em que ponto está a preparação dos alunos de formas diferenciadas, compreender as preferências e interesses nas aprendizagens, criar situações ou contextos para que os alunos de forma mais ativa possam e consigam aprender, tomando mais interesse, expandindo horizontes de conhecimentos (Tomlinson, 2008).

No entanto, apesar das intenções de mudança a escola continua a manter algumas ações curriculares, como é o caso de usar matrizes predefinidas, que estão centradas nas disciplinas e colocam o professor no centro da ação. É também caso disso a utilização da avaliação sumativa da aprendizagem, dimensão que abordaremos de seguida (Gouveia, 2012).

Perrenoud (citado por Gouveia, 2012) diz ter chegado o momento para que se procedam a respostas pedagógicas contrariando o fracasso escolar.

É através destes pressupostos que a autonomia e a flexibilidade curricular tornam-se dimensões de extrema importância, visto que têm como objetivo a promoção do sucesso educativo (Alves, 2017a).

A flexibilização curricular permite uma construção de respostas pedagógicas diferenciadas, tendo em conta os contextos, os alunos, a comunidade escolar e educativa. Uma das soluções destas respostas diferenciadas, da flexibilização curricular é o trabalho colaborativo (Gouveia, 2012) e a utilização da avaliação formativa.

1.2.2 Avaliação das e para as aprendizagens

A avaliação é uma das mais importantes componentes do processo de ensino-aprendizagem visto que pode ter consequências no rendimento escolar dos alunos, utilizando o feedback para ajustar o ensino às necessidades de aprendizagem dos alunos (Haittie, citado por Gouveia, 2012).

Olhando para o passado, o tipo de avaliação utilizado, estava inscrito num sistema educativo e curricular mais burocrático e prescritivo, e a avaliação apenas servia para classificar e controlar resultados, tendo uma dimensão meramente quantitativa, através da utilização de instrumentos standardizados (Gouveia, 2012).

Na perspetiva de Meirieu (citado por Gouveia, 2012, p.124) este olhar da avaliação é redutor, visto que só se limita a “atribuir uma nota” e faz comparações para saber em que patamar se encontra o aluno em relação a outro.

O que acontece nas escolas é que as práticas de avaliação se orientam para selecionar, classificar alunos, e não para os ajudar a melhorar as suas aprendizagens, não existindo articulação entre a aprendizagem, ensino e a avaliação (Fernandes, 2011).

Scriven e Bloom utilizaram pela primeira vez os conceitos de avaliação sumativa e avaliação formativa. A avaliação sumativa é pouco interativa mas, a avaliação formativa torna-se mais interativa pois dá ênfase ao feedback, à regulação, à autoavaliação e autorregulação, tendo

em conta também a diferenciação pedagógica, de forma a “adequarem as suas práticas às dificuldades de aprendizagem detectadas nos alunos” (Araújo, Barreira & Boavida, 2006, p.96).

Segundo Fernandes (2006)

A confusão entre avaliação formativa e a avaliação certificativa ou sumativa é um problema que parece indicar que existirão poucas práticas de avaliação genuinamente formativas e/ou que os professores estão submersos em demasiadas avaliações para responder às exigências de ambas (p. 30).

No olhar de Cosme e Trindade (citados por Gouveia, 2012) “um programa de avaliação pedagógica diferenciada não pode ficar circunscrito aos habituais instrumentos de avaliação, sendo necessário utilizar outros, capazes de avaliar uma diversidade de competências que os referidos testes não podem revelar” (p. 126).

Os profissionais de educação defendem a utilização da avaliação formativa pois compreendem que esta que pode levar uma melhoria no rendimento escolar do aluno, no entanto é o tipo de avaliação que os professores menos sabem interpretar, quanto aos objetivos e formas de utilização (Gouveia, 2012).

Ainda de acordo com Fernandes (2006, p. 43)

A avaliação formativa, não sendo a panaceia para os males dos sistemas educativos, é com certeza um processo pedagógico essencial para apoiar milhões de crianças e jovens que, ano após ano, experimentam a frustração, o desânimo, o abandono escolar e mesmo a exclusão escolar. É por isso que temos forçosamente que desbravar e aprofundar a ideia de avaliar para aprender se quisermos enfrentar as questões mais prementes e urgentes da educação contemporânea.

Assim como já referido atrás, o principal objetivo da avaliação deve ser o de melhorar as aprendizagens dos alunos, tornando-as mais significativas. A avaliação formativa com feedback acarreta muitas vantagens, isto é, permite uma recolha de informação acerca do percurso e da performance do aluno, e um verdadeiro diagnóstico das dificuldades de aprendizagem (Allal, citada por Gouveia, 2012).

A avaliação formativa assume duas componentes importantes “avaliação para a aprendizagem e a avaliação como aprendizagem”, tendo como objetivo melhorar o rendimento dos alunos, através da compreensão por parte dos mesmos dos objetivos pedagógicos e da forma de os atingir (Lopes & Silva, citados por Gouveia, 2012, p. 134).

Admitindo uma conceção da avaliação para a aprendizagem, os alunos tornam-se mais ativos no processo de aprendizagem e o professor torna-se um supervisor das mesmas, em que recolhe informação que permite um ajustamento do ensino, facilitando a monitorização da aprendizagem pelos alunos para atingir as metas previamente delineadas (Stiggins, Arter, Chappuis & Chappuis, 2006).

A avaliação para as aprendizagens é um conceito apoiado por Fernandes (2011) que estando “devidamente articulada com uma avaliação sumativa que não se limite a estar orientada para as classificações”, permite uma aprendizagem eficaz por parte dos alunos (p.140).

Assim sendo as mudanças devem ser feitas ao nível das metodologias, passando estas a serem ativas, colocando o aluno no centro da aprendizagem, ao nível da avaliação em que se destaca a avaliação formativa, e passa a ser mais orientado para as competências, criatividade (Menéndez, 2018).

Para Allal (citada por Araújo, Barreira & Boavida, 2006) a avaliação formativa passa por três etapas importantes, sendo que a primeira é que o professor obtém informações sobre a evolução e dificuldades que os alunos têm na aprendizagem. De seguida o professor analisa as informações com um referencial orientado por critérios para diagnosticar as dificuldades dos alunos. No final o professor adapta as metodologias mediante a interpretação que faz das informações anteriormente recolhidas, flexibilizando e diversificando as várias estratégias pedagógicas.

A avaliação para a aprendizagem é uma das atividades curriculares e pedagogicamente mais decisivas no contexto escolar, sendo necessário para que esta inovação pedagógica aconteça, no contexto do PAFC, que as políticas educativas tenham em vista a participação e a formação adequada dos professores (Alves & Cabral, 2018).

Esta abordagem a uma avaliação formativa requer uma reflexão curricular por parte dos professores, em que estes devem partir de decisões para conseguirem responder às exigências do currículo e particularidades de cada aluno, o que vem Fernandes (2006) designar por Avaliação Formativa Alternativa. Este conceito está relacionado com o PAFC na medida em que algumas características deste modelo de avaliação se interrelacionam quando os professores e as escolas têm autonomia nas decisões curriculares.

1.2.3 Inclusão e equidade

O princípio da igualdade que se construiu nas sociedades democráticas é de que a lei é igual para todos, mas também está relacionado com a “reversibilidade das situações de desigualdade através da ação social” (Formosinho & Machado, 2012, p.51), tentando permanecer as diferenças essenciais entre os cidadãos.

Por outro lado, existe o conceito de equidade, que se expressa na “aplicação de normas, programas e outras prescrições tendo em conta o contexto específico, e as pessoas concretas a

quem se dirigem, procedendo, em consequência, a uma prática de adequação que possa gerar o maior bem possível para as pessoas” (Alves, 2017b). Assim, a inclusão não passa por dar a todos a mesma coisa como se todos fossem só um, visto que assim estaremos a ser igualitaristas e não equitativos, e justos.

É necessário cuidar e estar atento a todos e cada aluno, tendo em conta as suas necessidades e capacidades, dirigir as ações educativas mediante a diversidade dos sujeitos, discriminar positivamente para reduzir as condições desiguais que se perpetuam entre os sujeitos. Importante será também que exista o valor da igualdade de oportunidades de aprendizagem a todos os alunos, fazendo com que a desigualdade que se observa no início permita um tratamento diferenciado para que todos aprendam, caminhando para uma igualdade mais efetiva (Alves, 2017b).

Não se pode ver a educação como sinónimo de homogeneidade, as escolas como promotoras de uniformidade, que ao invés de criarem igualdade produzem cada vez mais desigualdades, injustiças e insucesso (Alves, 2017b). Para que todos aprendam é então necessário que haja uma diferenciação pedagógica, cujo um dos objetivos seja a inclusão.

A escola inclusiva, torna-se mais exigente, porque no processo ensino-aprendizagem há uma sobrecarga de trabalho visto que os grupos são heterogêneos, existindo desigualdades que caracterizam alguns deles, independentemente de terem na sua constituição crianças com ou sem NEE (Madureira e Leite, 2003). O conceito de necessidades educativas especiais (NEE), no final dos anos 70, integra os problemas de aprendizagem que qualquer criança ou jovem podem ter no decorrer do seu percurso escolar (Gouveia, 2012).

Apesar de criar alguma exigência, os professores em trabalho colaborativo conseguem adaptar e criar melhores metodologias tomando maior consciência das suas práticas (Gouveia, 2012). Há uma heterogeneidade na escola, são todos alunos, mas todos aprendem de maneira diferente, com ritmos diferentes. O que se pretende no Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular é que exista diferenciação pedagógica, ou seja, caso um ou mais alunos não adquiram os conhecimentos previstos por meio de uma metodologia de aprendizagem e avaliação, o professor terá de optar por outro caminho nestes alunos, até que o(s) aluno(s) aprendam.

Assim, a diferenciação pedagógica tem em conta todos os alunos no que diz respeito à aprendizagem que será diferente mediante as necessidades de cada aluno, até que o mesmo a atinga (DGE, 2018a). É então necessário flexibilizar, e para isso é preciso ter em conta mais que o currículo que atua somente no contexto organizacional e profissional. A flexibilização exige uma mudança na gramática escolar, na maneira de agrupar os alunos, nos espaços e tempos, na colaboração entre professores e na ligação com a tecnologia (Alves, 2017a).

Para que haja educação inclusiva é necessário que na sua base se considerem três dimensões: a dimensão ética que se refere aos valores que estão na sua origem; a dimensão que diz respeito à implementação de medidas de política educativa para promover as ações da escola e das comunidades, e a dimensão que se relaciona com as práticas educativas (DGE, 2018a).

A educação inclusiva cujo PAFC tem como pressuposto, inclui o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, visto que tem em conta o “desenvolvimento holístico dos alunos” (DGE, 2018a, p. 11), ao considerar as dimensões como o saber, saber fazer e saber estar, tendo como foco a diversidade e equidade (DGE, 2018a).

Para que se aumente as oportunidades para todos os alunos poderem alcançar as suas máximas capacidades, é necessário que existe uma gestão flexível do currículo, e um trabalho colaborativo por parte de todos os docentes, que garantirá o acesso ao currículo e às aprendizagens essenciais (DGE, 2018a). De um modo mais operacionalizante, é necessário que a escola tome decisões mediante as necessidades de cada aluno.

Para que se garanta o acesso ao currículo a cada aluno e para o mesmo atingir o sucesso educativo, é importante que se tomem algumas medidas de gestão curricular, sendo elas: as acomodações curriculares, que “permitem o acesso ao currículo e às atividades de aprendizagem na sala de aula através da diversificação e da combinação adequada de vários métodos e estratégias de ensino” (DGE, 2018a, p.13), para que se consiga responder aos vários estilos de aprendizagem do aluno; as adaptações curriculares não significativas que sugerem alterações ao nível dos objetivos e conteúdos, alterando a sua sequência, e por isso não implica que se eliminem as aprendizagens previstas nas matrizes curriculares; e por fim, as adaptações curriculares significativas que já comprometem as aprendizagens dos documentos curriculares, podendo substituir-se algumas aprendizagens por outras levando a que se potencie “a autonomia, desenvolvimento pessoal e o relacionamento interpessoal” (DGE, 2018a, p.13).

Com este novo projeto (Projeto de autonomia e flexibilidade do currículo), e retomando o decreto-lei n.º 54/2018, é também importante, a respeito da inclusão, que exista participação dos pais e encarregados de educação, visto que os mesmos “assumem um papel fundamental no processo educativo dos seus filhos” (DGE, 2018a, p.15). Os pais têm direitos e deveres na participação ativa para definir medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão dos alunos, e assim a escola deve encorajar e dar voz aos mesmos (DGE, 2018a, p.16).

Na educação inclusiva, o diploma expõe princípios, práticas, que culminam em opções metodológicas, como a abordagem multinível e o desenho universal para a aprendizagem (DUA). Esta abordagem multinível pretende o sucesso de todos e cada aluno mediante a “organização de

um conjunto integrado de medidas de suporte à aprendizagem” (DGE, 2018a, p.18), possível ver a sua definição no glossário (Cf. Anexo II).

Os princípios que estão na sua base são: a “visão compreensiva, holística e integrada; uma atuação proativa e preventiva; uma orientação para qualidade e eficácia dos processos; uma estruturação dos processos de tomada de decisão em função dos dados” (DGE, 2018a, p.18). Esta abordagem multinível organiza-se por três níveis de intervenção que variam mediante o tipo, a frequência e a intensidade das intervenções, variam.

O nível 1 diz respeito às medidas universais, que se referem “a práticas ou serviços disponibilizados com o objetivo de promover a aprendizagem e o sucesso de todos os alunos” (DGE, 2018a, p.20). Com estas medidas, são feitas avaliações para “despistar” quais as dificuldades do aluno, sendo realizadas no início ou no decorrer do ano letivo, para assim identificar os alunos que poderão vir a necessitar de medidas mais intensivas. Estas medidas podem ser tomadas através da informação fornecida pelas provas de aferição.

O nível 2 são as medidas seletivas, que se referem a práticas ou serviços dirigidos a alunos em situação de risco derivado ao insucesso escolar ou que através do nível 1 evidenciaram as necessidades que sustentam este nível. Estas medidas podem levar a intervenções em pequenos grupos e de curta duração.

Por fim, o nível 3 são as medidas adicionais que se referem a intervenções mais intensivas e que são mais frequentes, adequadas a cada tipo de necessidade que o aluno apresenta. Estas medidas já são implementadas individualmente ou em pequenos grupos e também com uma maior duração sendo requerida a avaliação mais especializada.

Como referido anteriormente, existe também o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) que representa uma abordagem curricular direcionada para um “planeamento intencional, proativo e flexível das práticas pedagógicas, considerando a diversidade em sala de aula” (DGE, 2018a, p. 22).

1.2.4 Flexibilidade Curricular

Dentro da educação, ou das Ciências da Educação, nasce o Currículo e o Desenvolvimento Curricular, existindo uma profunda investigação nesta área. Em períodos de transição e crises sociopolíticas, o currículo foi ganhando cada vez mais visibilidade, levando consequentemente a uma reconceptualização da teoria curricular (Roldão, 1997).

Assim, é importante que se pensem constantemente as relações e interações entre os vários campos do conhecimento educacional para que o seu objeto comum de estudo seja mais decifrável (Roldão, 1997).

Primeiramente é importante definir o conceito de currículo visto que sofre muitas mudanças ao longo dos tempos, mas de acordo com Roldão (1997) é o “conjunto de aprendizagens que socialmente se pretende e se espera que a escola promova e garanta a todos os cidadãos” (p. 16), pressupondo um modelo organizativo coerente que integre três dimensões: integração curricular, organização dos grupos de aprendizagem e organização dos profissionais que garantem a aprendizagem (Formosinho & Machado, citados por Machado, 2017, p. 32).

De acordo com Silva (2014), o currículo tem como base uma teoria curricular que compreende os fundamentos essenciais. No âmbito da teoria curricular, são discutidas questões relativamente à conceção, finalidades, conteúdos e procedimentos que concretizam o processo educativo na multiplicidade das suas dimensões (Roldão, 1997).

Por outro lado, compreende também o campo do desenvolvimento curricular, integrando as várias técnicas e instrumentos utilizados que compõem o mesmo (Silva, 2014).

A teoria curricular e o desenvolvimento curricular compõem assim o currículo, e este ao longo dos tempos tem sofrido várias mudanças.

Com o passar dos tempos assistimos a mudanças globais, ao surgimento de novas profissões que só a educação permite um incentivo aos cidadãos a “reconstruir capacidades que se desvalorizam, preparando-os para algo incerto, pois em boa verdade não se sabe exatamente que competências deverão ser valorizadas no futuro.” (Gouveia, 2012, p. 12). Com o surgimento deste fenómeno globalizador assiste-se a uma mudança de paradigma que passa por dar mais valor à aprendizagem deixando o ensino um pouco de lado, passando a existir um currículo homogéneo. No entanto para que o currículo seja homogéneo é necessário que se alterem procedimentos e práticas ao nível da sala de aula (Gouveia, 2012).

O currículo ou as mudanças curriculares nunca são compreendidas e apoiadas por todos, existindo polémicas, desafios e incertezas, e por isso mesmo assistimos sempre a reformas educativas em função das mudanças no Governo. Estas mudanças tornam-se ainda mais complexas quando os resultados escolares mostram as debilidades que o sistema educativo tem (Gouveia, 2012).

Como Hargreaves (referido por Gouveia, 2012, p.13) afirma, o currículo homogéneo, leva à existência de um sistema educativo também ele homogéneo, uma avaliação que passa apenas pelo controlo curricular, e como consequência não tem em conta o público escolar, em que todo ele é heterogéneo, sendo necessário que existam práticas diferenciadas. O currículo tem de ser

visto como uma realidade que não está parada no tempo, mas que tem de mudar consoante o tempo que também muda, consoante a cultura. Um dos obstáculos que até agora verificávamos era, e em parte continua a ser, o Estado que não abdica de todo o seu poder na organização do sistema educativo, e isto dificulta a heterogeneidade na educação e formação e conseqüentemente leva a uma barreira na gestão flexível do currículo (Gouveia, 2012).

É necessária então, como em supra, que haja uma mudança de paradigma visto que a educação e formação de hoje sugerem uma grande mudança, um olhar de que é para todos, de que a aprendizagem é para todos e por isso é inclusiva, e tem de ser diferenciada (Gouveia, 2012). Sem descuidar do facto de que a educação e formação ao longo da vida também se pode tornar mais competitiva, na medida em que o nível de qualificação dos trabalhadores também o são.

Como Morgado e Pacheco (citados por Gouveia, 2012, p. 104) afirmam,

Ensinar tudo a todos, com as mesmas regras e no mesmo espaço e com a mesma voz e o peso académico do *magíster dixit*, é uma ambição que configura um pensamento educacional que jamais pode ser partilhado nos dias de hoje,

visto que cada vez mais a pedagogia, a sociedade, se tornam mais complexas.

Fazendo uma contextualização das mudanças que o currículo sofreu ao longo do tempo destacam-se importantes reflexões acerca da teoria curricular e do desenvolvimento curricular. De ressaltar o facto de que o que gera a mudança são as pessoas. É através das suas preocupações, motivações e perspetivas que leva a que existam inovações a instaurar, neste caso na educação (Alves & Cabral, 2018). Vários autores têm discursos curriculares, com a finalidade de se fazer alguma transformação, de existirem mais inovações, em que a flexibilidade curricular e a diferenciação pedagógica ganham voz nestes discursos que apelam a melhorias nas práticas educativas.

No entender de Madureira e Leite (2003) a flexibilidade curricular tem como característica principal o “currículo aberto” (p. 91), tendo em conta o currículo nacional, pressupondo também uma tomada de decisões pelas escolas mediante o contexto respetivo, e ajustando currículos próprios.

Até agora havia nas escolas, e na maioria ainda existe uma cultura predominante do currículo nacional e conseqüentemente uma avaliação sumativa, que tem dois efeitos escolares na observação de Pacheco (citado por Gouveia, 2012). Por um lado, o controlo dos resultados mediante a comparação dos mesmos através de estudos como o PISA, e por outro, o apelo à descentralização e a uma maior autonomia das escolas, sem esquecer uma avaliação formativa.

No entanto a autonomia que está a existir nas escolas não integra a parte curricular, cabendo essa parte ao poder central. O que esta autonomia permite é que as escolas sejam

responsáveis pelas competências pedagógicas, ou seja, pelas várias aprendizagens que os alunos fazem, conseguidas no âmbito da diferenciação pedagógica. A este propósito, Perrenoud (citado por Gouveia, 2012, p. 44) afirma que os sistemas escolares ainda mantêm “amplamente a ficção segundo a qual todas as crianças de seis anos que entram na primeira série da escola obrigatória estariam igualmente desejosas e seriam capazes de aprender a ler e a escrever em um ano”, e consequentemente não têm em conta as suas diferenças.

Desde as décadas de 90 e 2000 que se propôs a lógica de ciclos de aprendizagem, em vez da lógica individual de anos, para que a avaliação, e as tomadas de decisões tivessem um maior espaçamento, pensando em diminuir o número de reprovações, como defendiam Allal em 1995, Perrenoud em 2000, e outros (Gouveia, 2012). Houve muitas mudanças na conceção de educação que passaram pela pedagogia por objetivos até à pedagogia por competências, que se interrelacionam. Assim a pedagogia por competências permite que o conhecimento seja praticável, isto é, transposto para a prática e consequentemente as pedagogias sejam ativas (Gouveia, 2012).

Assim, nasce o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC), em 2017, que propõe às escolas uma outra forma de conceber o ensino e a aprendizagem, com uma nova conceção no que respeita ao aluno e ao professor (Cosme, 2018a), como uma oportunidade para incorporar diferenças significativas no método de ensino, tomando como centro a relação entre os alunos e aprendizagens que o mesmo faz (Lima & Miranda, 2017).

O PAFC defende que a autonomia das escolas passe pelas decisões curriculares e pedagógicas com o objetivo de ter um projeto significativo em que o centro da ação passa a ser o aluno e o “património cultural” (p.10), isto é, todo o seu meio envolvente e o que o próprio já traz na sua cultura (Cosme, 2018a). Desta relação, o professor não tem função de instrução, nem mesmo é um facilitador, ou mediador.

De acordo com os fundamentos do PAFC, o professor assume um papel de interlocutor, em que trata de estabelecer a relação entre o aluno e o património cultural, com vista a obter como resultados uma aprendizagem significativa e aquisição de competências. Esta função de interlocutor concretiza-se sob muitos papéis que o professor pode assumir, conforme as ações que se propõem na sala de aula. Este pode agir diretamente com os alunos, optar por aulas expositivas, tutorias, organizar outras formas de trabalho na sala de aula, e pode potenciar a auto e hétero reflexão dos alunos sobre o que aprendem, o seu desempenho académico, relacional, social ou ético (Trindade & Cosme, citados por Cosme, 2018a).

Para que o PAFC tenha sucesso nas escolas os professores têm de ser capazes de construir respostas para enfrentar os desafios que se colocam atualmente e que os alunos têm de viver. Para

isso, os professores têm de ter autonomia suficiente na parte curricular desafiando os alunos a aprender e a terem mais competências, numa perspetiva humanista (Cosme, 2018a).

Assim, neste processo a escola tem de ter em conta as particularidades de cada aluno, sejam elas cognitivas, culturais e experienciais, ter em consideração o património cultural prévio do mesmo, ampliando o seu espectro de visão, e transformar-se a ele próprio (Cosme, 2018a).

Concluindo, a flexibilidade curricular permite encontrar respostas a vários problemas que preocupam os professores e abalam os sistemas educativos. Quando não há flexibilidade do currículo a escola entra em colisão com uma sociedade que é cada vez mais heterogénea, fazendo com que o currículo tenha de ser suscetível a diferenciações pedagógicas (Morgado & Paraskeva, referidos por Gouveia, 2012).

A flexibilidade curricular está interligada com a autonomia da gestão da diferenciação pedagógica. No entanto se esta flexibilidade apenas se baseia na redução da carga horária das componentes de currículo, terá sérios riscos na sua interpretação. Assim terá de ter em conta não só essa redução da carga horária, mas também a diferenciação de estratégias e metodologias, a mudança dos tempos de trabalho dos alunos mediante as suas necessidades (Gouveia, 2012). A gestão flexível do currículo não quer dizer que seja para facilitar mas sim tem ainda mais exigências curriculares pois requer um maior aprofundamento dos conhecimentos e faz com que as tarefas se complexifiquem e permitam a transferência dos conhecimentos para situações e contextos reais, tornando as aprendizagens mais ativas (Fernandes, citado por Gouveia 2012).

É necessário que o currículo nacional se adapte aos contextos específicos de cada escola, e que a flexibilidade curricular crie oferta curriculares diversificadas, levando a um aumento da responsabilidade dos professores, e desafiando-os a serem inovadores.

Como dito em supra a flexibilidade curricular está intimamente ligada à autonomia curricular, e Marques (citado por Gouveia, 2012, p. 50) vê esta autonomia como a possibilidade de “os estabelecimentos de ensino, isoladamente ou em associações, adaptarem o currículo nacional às necessidades e interesses das populações a que servem, desde que se assegure o respeito pelos conteúdos e competências nucleares”.

Os objetivos de aprendizagem devem ser adequados às capacidades do aluno e com foco nas aprendizagens essenciais, ou seja, as várias estratégias de ensino devem ser variadas e flexíveis, em que os alunos podem escolher os aspetos que querem aprofundar e como o querem fazer, demonstrando posteriormente como aprenderam, podendo trabalhar individualmente ou fazendo um trabalho mais colaborativo, em grupo (Tomlinson, 2008).

Para Leite (citada por Gouveia, 2012, p. 53), “gerir o currículo, significa, pois, adequar, ter como ponto de partida as situações reais e familiares dos alunos a quem se quer ensinar e de quem se deseja que construam aprendizagens”, rejeitando-se práticas que não vão ao encontro da diferença e da diferenciação das aprendizagens.

É face a estes pressupostos que a autonomia e flexibilidade curricular assume importância, sendo que estas duas dimensões são fundamentais para que haja uma promoção do sucesso educativo. Visto que as escolas, os alunos e os próprios contextos são diferentes, é necessário que existam políticas e práticas de diferenciação, implementação de autonomia e capacidades e competências de criação de respostas (Alves, 2017a),

O Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular obedece a estas necessidades visto que vê a escola como produtora e não como reprodutora. Este programa defende que a escola tem a capacidade de se auto organizar, criando respostas que permitem que ultrapassem os seus problemas concretos, já que cada escola tem as suas especificidades (Alves e Cabral, 2018). De acordo com o PAFC o professor passa a desempenhar vários papéis, quer ao nível de aulas expositivas ou tutorias, que ao nível da organização do trabalho em sala de aula, potenciando o rendimento, motivação, relações sociais dos alunos (Trindade & Cosme, citados por Cosme, 2018a). Cosme (2018a) utiliza o conceito de “perspetiva *alunocêntrica*” que tem em conta os “saberes, interesses e as necessidades dos alunos como fonte de desafios e exigências curriculares potenciadores das suas aprendizagens” (p.12). Assim, na proposta do PAFC tanto o professor como o aluno têm sempre um papel ativo no sistema educativo, nunca estando no lugar do morto (Houssaye, citado por Cosme, 2018a).

O PAFC terá sucesso se as escolas e os professores conseguirem construir respostas para que os alunos consigam aprendizagens significativas. Assim terão de ter autonomia na gestão de projetos curriculares com o intuito de desafiar os alunos a aprender e a criarem competências para estarem numa sociedade cada vez mais complexa, que consigam pensar e agir no mundo, com a cultura já construída e que irão construir (Cosme, 2018a).

Os Domínios de Autonomia Curricular (DAC) (cf. Anexo II) surgem para que se produzam projetos interdisciplinares não podendo ser vistos como um fim, mas sim como um meio (Lenoir, citado por Cosme, 2018a), para permitir responder à seguinte questão:

Como é que a partir do património curricular de cada disciplina se pode estabelecer uma relação autêntica, significativa e plausível entre tal património e as experiências e desafios culturais, sociais, relacionais e éticos que se espera que os alunos possam viver? (Cosme, 2018, p.15).

Capítulo II – Caracterização da Instituição de Estágio

2.1 Nota histórica

A IGEC é um organismo do ministério da educação que, embora com uma configuração recente, iniciada em 1979, tem uma história que remonta ao século XVIII pela dimensão da inspeção escolar (IGEC, 2018).

Em 1771, a pedido do secretário de estado do reino, Nobre Marquês de Pombal, a inspeção escolar tinha como objetivo conhecer a forma do ensino das escolas mais pequenas e a partir daí, dar início à construção do sistema educativo nacional. No ano seguinte, a institucionalização do ensino é aprovada pela lei 6 de novembro de 1772, pretendendo regular a criação de escolas, como “lugares de professores, definindo métodos e matérias a ensinar, entregando os Serviços de Inspeção à Real Mesa Censória, instituição de início criada para reformar o sistema de censura” (IGEC, 2018). A partir de então, a inspeção escolar passa por várias reformas, com as sucessivas mudanças políticas, sociais, culturais e económicas que ocorrem no país e que, conseqüentemente afetam o sistema educativo (IGEC, 2018).

No final da monarquia, em 1910, a inspeção dos ensinos primário e secundário passou a depender da Direção-Geral da Instrução Pública e a inspeção do ensino técnico e profissional a depender da Direção-Geral do Comércio e Indústria, que pertenciam ao Ministério dos Negócios do Reino (IGEC, 2018).

Com o surgimento da 1ª República Constitucional, a Lei n.º 12, de 1913 cria o Ministério da Instrução Pública que integra todos os serviços de instrução, exceto as escolas profissionais que integram os Ministérios da Guerra e da Marinha e inspeção respetiva. Em 1936, com a publicação da lei n.º 1941, de 11 de abril, é criado o Ministério da Educação Nacional (IGEC, 2018). Posteriormente, com o Decreto-lei n.º 408/71 de 27 de setembro, é criada a Direção-Geral do Ensino Básico que integra a inspeção do ensino primário e a Direção-Geral do Ensino Secundário com a inspeção do ensino secundário, incluindo o ciclo preparatório (IGEC, 2018).

Após a revolução de abril de 1974 foi apontada a necessidade de uma nova organização e de se orientarem as estruturas do Ministério da Educação, criando-se Serviços Centrais com funções específicas de cada serviço. Definiram-se funções de controlo e executivas separadamente. Neste contexto é criada a Inspeção-Geral de Ensino, através de promulgação do Decreto-lei n.º 540/79, de 31 de dezembro. É um organismo com autonomia administrativa, com funções de controlo pedagógico, administrativo-financeiro e disciplinar do subsistema de ensino não superior (IGEC, 2018).

Com a publicação do Decreto-Lei n.º 304/91, de 16 de agosto, passa a designar-se Inspeção-Geral de Educação, para Inspeção-Geral da Educação (Decreto-Lei n.º 140/93), de 26 de abril, e, em 2012, Inspeção-Geral da Educação e Ciência (Decreto Regulamentar n.º 15/2012) (IGEC, 2018).

A sua intervenção amplia-se aos estabelecimentos de ensino portugueses no estrangeiro, (Decreto-Lei n.º 271/95, de 23 de outubro). Com a criação do Ministério da Ciência e do Ensino Superior (Decreto-Lei n.º 149/2003, de 11 de julho), é criada uma nova inspeção, a Inspeção-Geral do Ministério da Ciência e do Ensino com funções de auditoria e controlo do sistema de ensino superior e do sistema científico e tecnológico (IGEC, 2018).

Em 2011, com a junção do Ministério da Educação e do Ministério da Ciência e do Ensino Superior, as duas inspeções que se integram surgindo a atual Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC), com o Decreto Regulamentar n.º 15/2012, de 27 de janeiro (IGEC, 2018).

2.2 Funções e organização interna

A IGEC tem funções de controlo e auditoria nas escolas dos estabelecimentos de ensino, no ensino básico, secundário, público, privado, particular e cooperativo, ensino superior, assim como noutros organismos da Educação e Ciência (IGEC, 2018).

Este organismo, no âmbito do apoio técnico, deve sugerir e colaborar na preparação de medidas que visem a melhoria do sistema educativo, apoiar, pedagógica e administrativamente, os órgãos dos estabelecimentos de educação e ensino e representar as suas estruturas de intervenção na inspeção das escolas europeias (IGEC, 2018).

A IGEC é um organismo com uma estrutura hierarquizada (Figura 1 e Figura 3), com unidades orgânicas, nucleares e flexíveis. Para as diferentes áreas de inspeção, dispõe de uma estrutura matricial, composta por equipas multidisciplinares (Figura 2).

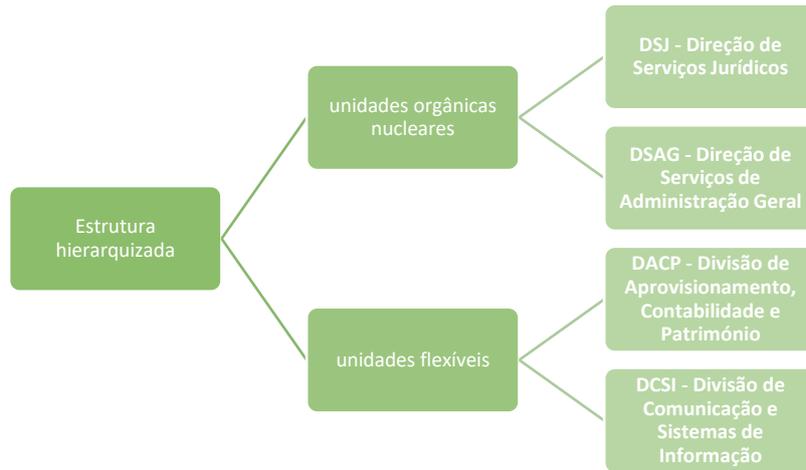


Figura 1 – Estrutura Hierarquizada

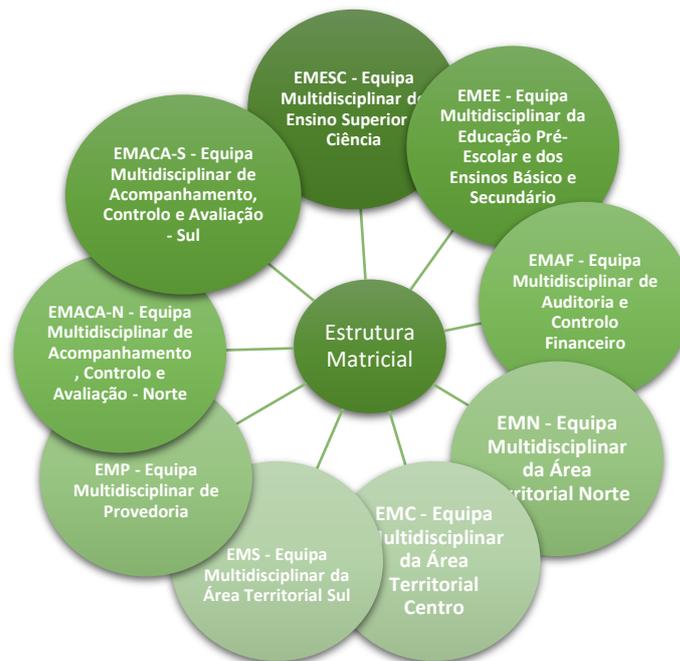


Figura 2 – Estrutura Matricial

Como organização Interna da IGEC, no respetivo sítio da internet é apresentado um organograma de como é organizada internamente a Inspeção-Geral de Educação e Ciência:



ORGANOGRAMA DA INSPEÇÃO-GERAL DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA

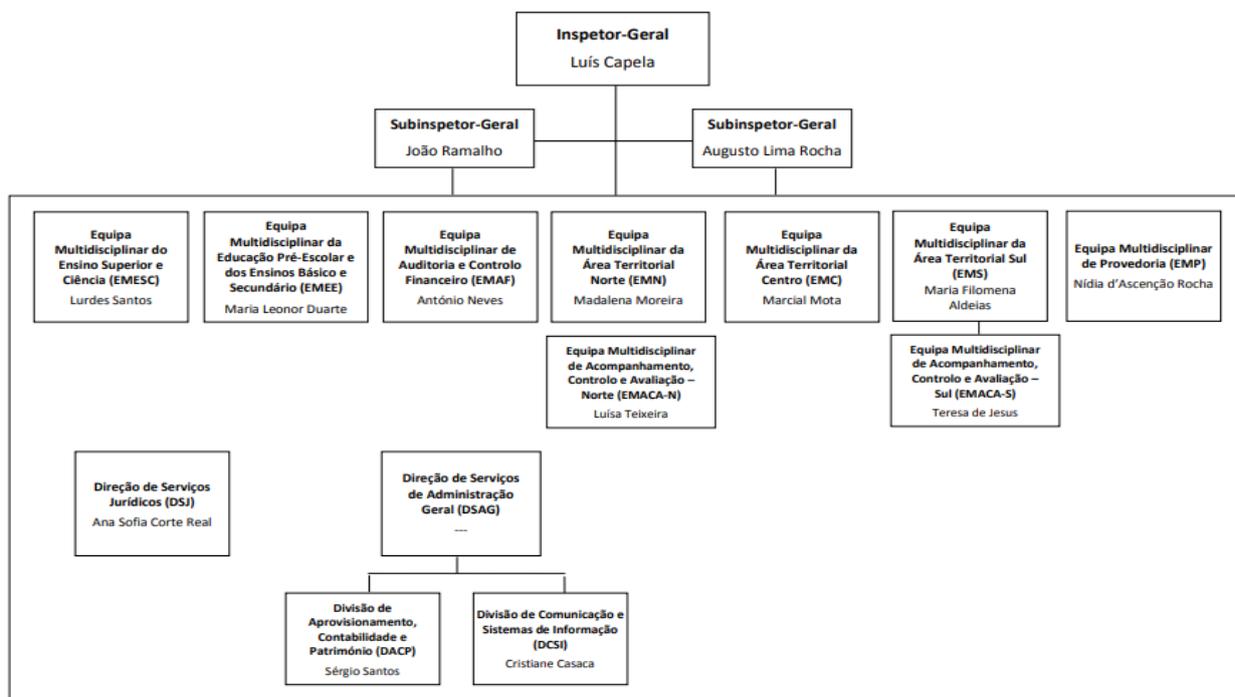


Figura 3. Organograma da organização interna da Inspeção Geral de Educação e Ciência, estrutura hierarquizada

A IGEC tem várias áreas de intervenção, sendo que estas se dividem em dois tipos, as intervenções sistemáticas e as intervenções pontuais. As primeiras referem-se às intervenções que necessitam de ser previamente preparadas. Primeiramente seleciona-se o que se quer observar, ou seja, o objeto de observação, o universo de intervenção e definem-se os objetivos. Este tipo de intervenção é desenvolvido em equipa (excetuando a atividade de controlo dos exames do ensino secundário), em que os inspetores têm ao seu dispor um guião que os orienta, tendo como finalidade promover níveis mais elevados na qualidade de aprendizagem, nos modelos e nos processos de gestão. Neste tipo de intervenção estão inseridas as atividades de Acompanhamento, Controlo, Auditoria e Avaliação (IGEC, 2017).

No segundo tipo de intervenção, a intervenção pontual, não preparada previamente, é desenvolvida por um inspetor. As atividades que fazem parte deste tipo de intervenção são: a Provedoria e a Ação Disciplinar (IGEC, 2017).

A IGEC está representada e participa em conselhos, conferências, projetos e programas nacionais, europeus e internacionais, com diferentes inspeções de educação de outros países

(IGEC, 2017). O diploma que expressa a sua atividade é o Regulamento do Procedimento de Inspeção da IGEC, aprovado por despacho do Ministro da Educação e Ciência, de 6 de maio de 2013, visando:

definir os aspetos procedimentais e de atuação da IGEC no exercício da sua atividade de controlo, auditoria, fiscalização, acompanhamento e avaliação do funcionamento do sistema educativo no âmbito da educação pré-escolar, dos ensinos básico, secundário e superior, incluindo os serviços da ação social, da educação extraescolar, da ciência e tecnologia, bem como dos serviços e organismos do Ministério da Educação e Ciência (MEC), e ainda do serviço jurídico-contencioso decorrente da prossecução da sua missão (Regulamento do Procedimento de Inspeção da IGEC, 2013).

2.3 Objetivos e áreas de intervenção

A IGEC tem como objetivos estratégicos principais “assegurar a legalidade e regularidade dos atos praticados pelos órgãos, serviços e organismos do Ministério da Educação e Ciência; desenvolver a eficiência e as boas práticas na gestão de recursos e ainda garantir os padrões de qualidade do serviço prestado” (IGEC, 2017, p. 13). Aliados a estes objetivos estão as atividades de acompanhamento, controlo, avaliação, auditoria e provedoria.

A atividade do programa *Acompanhamento* tem como objetivo observar a ação educativa que se desenvolve nas escolas e agrupamentos de escolas, questionar os responsáveis pelas mesmas, para assim conseguir um melhor conhecimento dos procedimentos de implementação das medidas de política educativa e permitir uma reflexão sobre as práticas. Sucintamente faz um acompanhamento contínuo e regular para averiguar os trabalhos desenvolvidos pelas escolas (IGEC, 2017).

Já a atividade de *Controlo* visa averiguar a conformidade legal do funcionamento das escolas ou agrupamentos de escola ou de partes do sistema educativo identificando condicionantes da sua eficiência e eficácia (IGEC, 2017).

No que respeita às atividades de *Auditoria*, analisa-se o funcionamento das entidades, passando por várias dimensões como o funcionamento dos serviços de apoio e pela análise dos sistemas de informação ou dos diferentes procedimentos instaurados. A auditoria tem como entidades auditadas as escolas e organismos do Ministério da Educação e Ciência (IGEC, 2017).

Quanto às atividades de *Provedoria*, ação disciplinar e contencioso administrativo, encontram-se as queixas que são apresentadas pelos cidadãos e pelas várias entidades, para que haja posteriormente uma prevenção e eliminação de problemas no meio escolar (IGEC, 2017).

Num sentido mais abrangente, a *Avaliação*, que tem como finalidade a contribuição para o desenvolvimento da escola, melhorando os processos de ensino e de aprendizagem, assim como

os resultados dos alunos. Neste âmbito a atividade mais conhecida é a Avaliação Externa de Escolas (IGEC, 2017).

Existem outras áreas em que a IGEC intervém, mas com menos visibilidade, como as atividades nas escolas Europeias e nas escolas portuguesas no estrangeiro.

Refletindo sobre a caracterização da IGEC pode concluir-se que se trata de um organismo cuja intervenção no sistema educativo é bastante abrangente, e que “toca” em múltiplas dimensões na vida da escola e que vai mais além da escola, delega muitas competências aos inspetores, para que eficazmente e eficientemente executem as suas funções.

No decurso da caracterização do estágio decorreram os objetivos e o plano de trabalho que se apresentam de seguida.

2.4 Objetivos do estágio e plano de trabalho

- Conhecer o trabalho da IGEC nas escolas e nas várias atividades;
- Analisar os processos pelos quais passam as atividades da IGEC;
- Acompanhar a IGEC nas visitas às escolas;
- Compreender/Interpretar o trabalho feito nas escolas por parte da IGEC.

896 horas mínimas	
Participação em atividades na IGEC	Levantamento de dados nas e das escolas, através de visitas às mesmas
	Conhecer as diferentes valências da IGEC
	Reflexão: <ul style="list-style-type: none"> • acerca dos relatórios globais das várias áreas de intervenção da IGEC • sobre a legislação em vigor • Sobre as várias intervenções que se vão fazendo nas escolas
	Saber qual o papel da IGEC na Avaliação Externa de escolas (AEE)
	Assistir a reuniões de preparação das atividades
Projeto de investigação (FCT)	Participação em atividades no âmbito do projeto MAEE (seminário U. Minho)
	Atualização de base de dados
Projeto de investigação Individual	Compreender os efeitos do projeto de autonomia e flexibilidade curricular nas escolas.

Capítulo III – Atividades Formativas

As atividades formativas incluem as que se realizaram no local de Estágio propriamente dito, na Inspeção-Geral de Educação e Ciência, as feitas no âmbito dos acompanhamentos às escolas, e as que se efetuaram fora do local de estágio, através de solicitação do orientador de estágio, como sejam a participação em seminários. Relativamente às atividades realizadas no local do estágio, primeiramente elaboraram-se os objetivos que se pretendiam alcançar e um plano de trabalho, tendo sido realizadas reflexões importantes sobre temáticas atuais de educação. Foram também desenvolvidas atividades nas escolas no âmbito da Organização do Ano letivo (OAL) e Acompanhamento da Ação Educativa (AAE).

Participamos ainda em ações sobre o novo ciclo da Avaliação Externa de Escolas, quer na IGEC, quer no Seminário no âmbito do Projeto de Investigação MAEE na Universidade do Minho (I Seminário MAEE / Mecanismos de mudança na Escolas e na Inspeção e o IV Seminário / Observatório de Autoavaliação de Escolas). Destaca-se também a atividade em que se completou e atualizou a Base de dados sobre os dois ciclos da Avaliação Externa de Escolas, na plataforma SPSS. No início do estágio, o orientador propôs que se preenchesse uma base de dados na plataforma SPSS. Essa mesma tabela incluía dados sobre o primeiro ciclo da Avaliação Externa de Escolas, isto é, incluía as escolas e/ou agrupamentos de escolas de todo o país que foram submetidas a AEE por parte da IGEC, e a sua respetiva avaliação em cada domínio presente no quadro de referência desse primeiro ciclo.

Assim o objetivo desta atividade seria colocar a avaliação de cada domínio, mas agora referente ao segundo ciclo de AEE e analisar se existiu progressão ou regressão na avaliação, no caso das escolas e/ou agrupamentos terem sido os mesmos, já que de um ciclo para o outro houve desintegração de agrupamentos e junção de escolas ou até de agrupamentos, os chamados mega agrupamentos.

A maior dificuldade foi então o referido acima, de ter existido junção ou desagregação de agrupamento e/ou escola, e assim foi um pouco mais demorado o trabalho para conseguir concluir a evolução da avaliação externa de escolas nos dois ciclos.

É de realçar que este trabalho foi importante na medida em que permitiu um olhar sobre os relatórios de cada escola que foi avaliada, uma melhor compreensão da atividade AEE da IGEC e perceber as evoluções que cada escola teve ainda que os domínios do primeiro ciclo não sejam os mesmos que o do segundo ciclo.

3.1 Atividades desenvolvidas no local do estágio

3.1.1 Reflexões acerca da educação na atualidade

Um dos aspectos em que este estágio também teve a sua relevância foram as reflexões dos mais variados assuntos da área da educação. O orientador local, considera ser fundamental, no ramo das Ciências da Educação, discutir e refletir de forma abrangente todos os assuntos relacionados com Educação sendo importante auscultar todas as perspectivas.

Assim sendo, o inspetor, reunia-se com frequência comigo e com a minha colega de estágio, para discutirmos os assuntos “colocados em cima da mesa”, designadamente sobre os principais diplomas legais sobre educação vigentes, e notícias de educação pertinentes. Neste âmbito destaco algumas das reflexões tratadas de seguida. As referências às notícias encontram-se nas referências bibliográficas.

A notícia “Singapore abolishes school exam rankings, says learning is not competition” dá conta da abolição por parte das escolas de Singapura, dos exames para os *rankings*. Singapura é um país que de acordo com os rankings mundiais de educação está por regra nos primeiros lugares. O Ministro da Educação de Singapura refere que as avaliações dos alunos pretendem dar um conhecimento ao estudante mais qualitativo das suas aprendizagens.

De acordo com o ministro Ong Ye Kung,

I know that ‘coming in first or second’, in class or level, has traditionally been a proud recognition of a student’s achievement. But removing these indicators is for a good reason, so that the child understands from young that learning is not a competition, but a self-discipline they need to master for life.

Traduzindo,

Eu sei que ‘estar em primeiro ou segundo’, na aula ou nível, tem sido um tradicional orgulho e reconhecimento das capacidades dos alunos. Mas remover estes indicadores é para uma boa razão, para que as crianças entendam desde pequenas que a aprendizagem não é uma competição, mas sim uma autodisciplina que lhes servirá para toda a vida.

Todos os países pertencentes ao PISA e a outros rankings, querem chegar o mais alto possível, indo ao encontro da Singapura e outros países que se situam no topo, no entanto é importante que ouçam e reflitam acerca desta atual e recente medida feita pelo próprio ministro da educação do país em questão. A educação não pode ser vista como competição, mas sim como colaboração, cooperação, entreaajuda, autodisciplina, etc.

A notícia “Pais e directores defendem mudanças curriculares para combater insucesso no 1.º ciclo” dá conta de que os pais e os professores, assim como as várias associações nacionais de educação, defendem que os currículos devem ser menos extensos e menos complexos, visto que no seu entender está a provocar o insucesso escolar.

A mesma notícia trata apenas as escolas de Beja e Faro, no entanto, não será apenas pelo facto de o currículo ser extenso ou “difícil” que estas escolas apresentam um maior insucesso escolar, como as retenções.

É defendido também pelos mesmos a necessária “articulação entre a escola e a família” (Jorge Ascensão, CONFAP). As famílias estão ausentes do que acontece nas escolas, “seja por dificuldades socioeconómicas, ou porque não têm tempo” (Dulce Chagas, Diretora do agrupamento de escolas de Alvalade).

A mesma diretora diz que, o facto de as famílias estarem “desligadas” da escola não está relacionado com as zonas rurais, mas sim com o efeito da “grande cidade”.

A seu ver, as famílias estão desligadas da escola porque a própria escola não se dá a conhecer, de uma forma muito concreta e abrangente, às famílias.

Na notícia “Chumbar um aluno custa 6000 euros, ensiná-lo a estudar só 87”, retirada do jornal Público, no dia 21 de novembro de 2018, foi anunciado que cada retenção de um aluno custa 6000 euros e que ensinar este mesmo aluno tem o custo apenas de 87 euros. Apenas a partir do título ficamos um pouco incrédulos com os gastos que se fazem na Educação dos custos elevados através da ineficiência.

De acordo com os dados “promover aprendizagens estruturadas antes da entrada na escolaridade obrigatória, custa cerca de 4389 euros. Promover o envolvimento e apoio dos pais também não é barato: cerca de 2633 euros. Já garantir o acompanhamento social e emocional das crianças representa um custo de 1755 euros por aluno a cada ano. Mas, apesar do custo, o impacto que estas medidas têm no sucesso escolar é positivo”.

Desta notícia retiram-se dados estatísticos que permitem concluir que a região sul, “Alto Tâmega e o Baixo Alentejo”, é a que apresenta mais retenções. O segundo ano de escolaridade regista mais retenções, assim como os de transição “7.º (11,4%) e o 9.º (7%).”.

Portugal regista ainda um grande número de retenções, e não podemos olhar para a medida retenção como uma medida que vai permitir ao aluno melhorar a sua aprendizagem, quando posteriormente ele normalmente é subvalorizado e não são prestadas as devidas medidas para que ele progrida.

De acordo com a presidente do Conselho Nacional de Educação, a retenção é uma medida “cara e inútil”, e então é necessário repensar a organização do sistema, para que se criem outras medidas, contrárias à retenção, que permitam ao aluno a capacidade de estudar bem, e consequentemente progredir na escolaridade.

Nesta notícia também é referido o relatório elaborado pelo CNE, Estado da Educação 2017, e um dos aspetos em destaque é a equidade na educação. São realçados alguns programas para “fomentar a igualdade”, como: o “Apoio Mais – retenção zero” em que em algumas escolas são aplicadas várias estratégias pedagógicas inovadoras para “as práticas e gestão de percursos escolar e apoio aos alunos” (Costa, Público, 2018).

Por último, com igual importância destaca-se o Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE) que permite que os indicadores de retenção e desistência sejam reduzidos nas várias unidades orgânicas que integram este programa.

Tendo em conta a notícia e o que presenciei na IGEC, outro fator que leva ao insucesso escolar, pode não ter a ver com os alunos, mas sim com a escola não respeitar a lógica de ciclo, que está subjacente à lei (Decreto-lei n.º 55/2018), isto é, a escola, retém os alunos em anos que não devem ser retidos, por exemplo, no caso do ensino básico, nos 1º, 2º, 3º, 5º, 7º e 8º anos de escolaridade.

A 19 de novembro de 2018, é publicada uma notícia “Escolas violam as suas próprias regras para inflacionar notas” acerca da inflação das notas dos alunos nas escolas. Foi através de um estudo levado a cabo pela IGEC, que foi permitido observar um panorama das estratégias utilizadas pelas escolas para inflacionar as notas dos seus alunos, permitindo assim um acesso mais facilitado ao ensino superior.

O desalinhamento das notas dos alunos, como refere o Ministro da Educação atual, Tiago Brandão Rodrigues, é “um indicador criado para medir a diferença entre as notas internas dos alunos e o seu desempenho nos exames nacionais. O índice é calculado através da diferença entre a nota interna dos alunos de determinada escola e a média nacional dos alunos que tiveram classificação semelhantes nos exames nacionais” (2018, p.4).

São várias as estratégias para fazer aumentar a nota dos alunos, e uma delas passa pela oralidade, “A Português” (Silva, Público, 2018), que por não ser necessário um instrumento de avaliação, como um teste, é fácil dar uma maior percentagem a esse parâmetro.

Para cada escola, a intervenção da IGEC foi sempre semelhante, sendo que se começou por fazer uma visita de uma equipa de dois inspetores, durante 2 ou 3 dias, que avaliavam os seus

procedimentos de avaliação, assim como outras práticas. Elaborava-se assim um relatório, com várias recomendações para a escola proceder às alterações, corrigindo os desalinhamentos das notas.

De seguida, fez-se uma segunda intervenção, posteriormente aos exames nacionais 2016/2017, em que os inspetores verificaram se as escolas tinham então alterado os procedimentos conforme as recomendações. Foi então possível concluir que as recomendações às escolas foram reconhecidas e recebidas positivamente.

Em termos de região, o Norte sobressai com uma maior inflação das notas dos alunos, sendo de destacar Viana do Castelo e Porto, com um desalinhamento mais acentuado. No seguimento do estudo efetuado pela IGEC, é possível perceber que, eventualmente pode haver um acesso facilitado, ao ensino superior, por parte dos alunos de algumas escolas, situações que põe em causa valores da Equidade e a Igualdade.

No dia 29 de outubro de 2018, foi publicada a notícia “Basta entrar no secundário mais tarde para o insucesso duplicar” e de acordo com os dados da mesma “Chumbar nem que seja um ano tem impacto no percurso durante o secundário. Região, natureza da escola e escalão do apoio social também ditam sucesso ou insucesso.” (Costa, 2018).

Com as constatações da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC), alguns alunos que entram num curso científico-humanístico no ensino secundário um ano mais tarde que o normal (aos 15 anos), ou ficam retidos ou desistem. Os alunos que entram mais tarde no ensino secundário, são aqueles que ficaram retidos um ou mais anos no ensino básico, e por consequência leva a um maior insucesso escolar. Num estudo realizado pela DGEEC, Situação após 3 anos dos alunos que ingressam no ensino científico-humanístico – anos letivos 2014/15, 2015/16 e 2016/17, o que se verifica é que chumbar e por conseguinte começar mais tarde o ensino secundário “é um fortíssimo preditor do desempenho escolar no ensino científico-humanístico, como aliás é natural e conhecido”.

O mesmo é possível verificar quando se analisa o aspeto socioeconómico, “Os alunos que não beneficiam de apoio social escolar (ASE) e os que frequentam escolas privadas durante o ensino secundário têm uma melhor prestação neste indicador de conclusão do que os seus colegas que beneficiam de ASE e frequentam escolas públicas”. Assim é possível constatar que as retenções são uma medida que em nada apoia os alunos a terem sucesso escolar.

Foi feita a análise da notícia “Aumenta o fosso entre os rapazes e raparigas no sucesso escolar”. Na mesma estão considerados vários aspetos que podem e levam ao insucesso/sucesso escolar, são eles: o género, o contexto socioeconómico, as retenções/percursos limpos, as classificações, os apoios sociais, e os vários programas de sucesso escolar. Neste contexto, convém primeiramente fazer alusão ao conceito de percurso direto de sucesso. O aluno que “não chumbou em nenhum dos anos do seu ciclo de escolaridade e que obteve positiva nos principais exames.”, tem um percurso direto de sucesso. Estes percursos estão a aumentar ano após ano.

É perceptível, de acordo com os dados da DGEEC e da notícia, que as raparigas têm melhores notas, um sucesso escolar melhor que os rapazes, “47% das raparigas conseguiram, em 2016/2017, concluir o 12.º ano com um percurso directo de sucesso — ou seja, não chumbaram nem no 10.º, nem no 11.º ano e tiveram positiva nas principais provas finais no 12.º. Os rapazes saíram-se pior: apenas 37% conseguiram um percurso livre de chumbos.”

Quanto ao contexto socioeconómico, como já havíamos analisado na notícia anterior, os alunos que beneficiam de apoio social escolar estão a aumentar com percurso direto de sucesso, mas ainda assim, são menos que os alunos que não beneficiam desse apoio.

De acordo com Filintino Lima, presidente da ANDAEP, “Significa que as escolas estão a cumprir o seu papel de elevador social.”. Por um lado, é compreensível que o autor diga isto pelo facto de que ano após ano estão a aumentar os percursos diretos de sucesso. No entanto, a escola não está a cumprir totalmente com o papel de elevador social visto que há ainda uma grande percentagem de alunos cujos percursos não estão “limpos”, ou seja, em que os alunos ainda ficam retidos no ano de escolaridade, podendo levar à ideia de que a escola beneficia mais as raparigas. O que é necessário é que haja equidade entre rapazes e raparigas.

Ao jornal Público, Domingos Fernandes, Professor Catedrático da Universidade de Lisboa e ex-secretário de Estado da Administração Educativa no XIV Governo Constitucional apresenta um artigo de opinião em torno dos exames nacionais e da avaliação interna dos alunos: “Para a reconfiguração dos exames e do sistema de acesso ao ensino superior”, publicado no dia 17 de fevereiro de 2019. O autor apresenta várias vantagens que as pessoas apontam para a realização dos exames nacionais, como por exemplo:

moderar as avaliações internas; induzir práticas inovadoras de ensino e de avaliação; dar a conhecer aos professores, aos alunos e às famílias o que é importante ensinar e aprender; e motivar os professores para a eventual necessidade de reverem os seus processos de trabalho.

Na verdade, todas as vantagens apresentadas acima são uma realidade. No entanto, há também “efeitos nefastos e indesejáveis” na avaliação por exames. De destacar o que o autor

chama de “empobrecimento do currículo”, visto que nos exames aparece apenas uma parte, a parte do conteúdo lecionado, ignorando a parte social e emocional que se deveriam ter também em conta. Assim as disciplinas que não são objeto de exame não ganham importância na formação do aluno visto que o principal objetivo é estudar as disciplinas para de seguida fazer o respetivo exame. Os exames levam a que os que têm mais dificuldade desistam, se aposte mais nos alunos que têm melhores resultados, excluindo outros. “A investigação tem evidenciado que os exames, por natureza, não contribuem para aprender melhor, com mais profundidade e compreensão” (Fernandes, 2019, n.p.).

Na perspetiva do autor, a configuração e a importância dada aos exames deveria ser alvo de uma reestruturação, visto que já há muitos anos continua a ser a mesma e muitas coisas na escola têm sofrido transformações como a autonomia e flexibilidade curricular. Deve ser dada uma importância maior às competências sociais, emocionais, que começam a ser mais tidas em conta no ensino superior.

A notícia, “A primeira ideia errada é dizer que hoje a Finlândia está a fazer o que é certo na Educação” publicada pelo observador é uma entrevista feita pela mesma fonte ao professor Tim Oates.

Este autor é professor em Cambridge, num departamento em que não se ensina, a maior agência de pesquisa sobre avaliação na Europa. Por lá, passam os grandes estudos internacionais, PISA, TIMSS e o PIRLS. Oates já esteve com todos estes estudos, “ou porque para eles contribuiu, ou porque os estudou a fundo.”

Oates, a pedido do ministro da educação britânico, foi responsável pelas alterações ao currículo em 2011, alterando também a própria estrutura dos ciclos de ensino.

O problema que Tim aponta é que apesar de a Finlândia em 2000 ter tido os melhores resultados nos estudos internacionais, estes resultados foram fruto do trabalho nas décadas anteriores e não nesse presente ano, e os países que querem evoluir nesses estudos olham para o trabalho da Finlândia de 2000 para a frente.

Tim apoia as iniciativas que Portugal tem vindo a fazer, como “tentar que exista uma escola sem retenção (o projeto piloto de inovação pedagógico), acredita que a flexibilidade curricular tem riscos e defende que devemos aprender com os sistemas educativos que têm alto desempenho: coerência curricular, bons professores e bons materiais educativos nas salas de aula, certificados pelos governos.”

Assim, afirma que Portugal e os outros países se devem guiar por sistemas educativos com alto desempenho e que a Finlândia tem visto os seus resultados diminuírem de forma significativa, sendo que o problema está na diferença de género, e no indicador socioeconómico.

Enfatiza ainda, através de um autor Bill Schmidt que “diz-nos que a coerência de currículo é extremamente importante”. E assim mesmo, para um sistema ter alto desempenho é necessário “rigor — ser claro sobre aquilo que queremos que os alunos aprendam —, o foco e a coerência.”

Por outro lado, assistimos agora à ascensão da Singapura e de Xangai, e estes países estão a fazer o mesmo que a Finlândia fez no passado, assim Tim Oates diz que houve uma troca de professores entre a Inglaterra e estes países para eles perceberem o que está a ser feito.

Mais uma vez, também este autor defende que todos os alunos devem aprender e que a avaliação deve ser formativa, “Devíamos usar muito mais avaliação no dia a dia, não para dar notas aos alunos, mas para perceber se eles perceberam as ideias e dominaram o conhecimento.” Deve utilizar-se uma diversidade de instrumentos e metodologias para que o aluno consiga aprender de forma eficaz e eficiente “Se o objetivo é perceber se o aluno sabe dividir algo em metade e depois num quarto, é preciso apresentar-lhe essa ideia numa variedade de formas”

O autor da entrevista alerta para que no PAFC se tenha em atenção que a flexibilidade dos 25% de gestão do currículo por cada escola, não faça com que se perca as disciplinas que também elas são essenciais a um conhecimento mais abrangente como a história, geografia, entre outras.

No caso das retenções, também foi questionado sobre o programa que agora está “em cima da mesa” em Portugal, e Tim Oates vê como positivo esse programa, dizendo que para melhorar ainda mais o problema da retenção Portugal precisa de verificar quais as estratégias que se devem utilizar para travar a retenção. Portugal e os outros países precisam de constatar que Xangai e Singapura estão no topo dos estudos internacionais, porque utilizam várias metodologias, e modificaram o seu currículo, “menos matéria, mas mais aprofundada, as crianças a precisarem de mais tempo para aprender, os professores a saberem qual é o foco do currículo e a garantirem que todas as crianças sabem tudo.”

Além das reflexões supra foram também analisados vários diplomas de educação, sendo que se fez uma breve discussão acerca do Decreto-lei n.º 55/2018. Primeiramente lemos individualmente o decreto, sublinhando o que consideramos importante ou que tínhamos alguma dúvida. Posteriormente o inspetor reuniu-se connosco e questionou a nossa perceção/opinião acerca do Decreto-lei. Quanto ao Decreto no início, talvez por ser extenso e integrar muitos aspetos

do sistema educativo, pareceu-me um pouco difícil e não entendi muito bem a maioria dos seus artigos. No entanto, por via da interação que houve com o inspetor com o seu esclarecimento foi muito proveitoso analisarmos os vários pontos do documento, os seus objetivos, e depois ponto por ponto no que tínhamos realçado como importante e dúvida. Assim ficamos com a ideia que o decreto está muito bem elaborado, do ponto de vista estrutural, da sua abordagem, da sua clareza.

3.2 Atividades desenvolvidas no âmbito das áreas de intervenção da IGEC

3.2.1 Organização do Ano Letivo

A atividade de Controlo – Organização do Ano Letivo (OAL) - tem como objetivo a verificação da conformidade legal do funcionamento das unidades organizacionais ou de segmentos do sistema educativo e identificar fatores condicionantes da sua eficiência e eficácia, atendendo aos meios disponíveis e aos serviços prestados. A integração de dispositivos de regulação do sistema educativo, na responsabilidade da IGEC, está dedicada às atividades de controlo sistemático, assim como outras de intervenção seletiva e estratégica.

Nas atividades de Controlo, integra-se a Organização do Ano Letivo (OAL), que tem como objetivos assegurar que tudo esteja conforme a lei no que respeita ao processo de admissão das crianças e dos alunos, observando quais as prioridades de matrícula/ renovação de matrícula instituídas nos normativos, à organização dos vários horários, matrizes curriculares e distribuição do serviço docente.

Sendo que esta atividade é realizada por membros da IGEC, e estando eu a realizar o meu estágio curricular neste mesmo organismo, foi-me proposto assistir a um dia desta atividade, dia 15 de novembro de 2018. A mesma realizou-se num agrupamento de escolas do concelho de Coimbra. Inicialmente foi verificada a distribuição de horas em cada ciclo e se estavam em conformidade com as matrizes curriculares do Decreto-lei n.º 55/2018.

A diretora foi questionada acerca das opções curriculares que a escola pode tomar como possibilidade, de acordo com a nova legislação, concluindo que a escola em questão ainda está numa fase muito inicial da implementação do PAFC.

Foi calculado o crédito horário de cada direção de turma, através da fórmula que se encontra no Despacho n.º 10-B/2018, sendo que preenchi uma tabela para verificarmos as horas de cada grupo de recrutamento de professores de cada área.

Por último os inspetores entrevistaram o professor que está encarregue dos alunos UAARE (Unidade de Apoio ao Alto Rendimento na Escola), analisando os procedimentos e a complementação que a escola faz a estes alunos. A descrição mais pormenorizada da atividade encontra-se em anexo (cf. Anexo III)

3.2.2 Acompanhamento da Ação Educativa

Outra das reflexões realizada foi o modo de operar na atividade de Acompanhamento da Ação Educativa. Esta atividade tem como objetivo geral

promover nas escolas uma atuação estratégica face à resolução das suas dificuldades, a reflexão sobre as práticas pedagógicas e o trabalho colaborativo entre os docentes, tendo em vista o alcance de soluções pedagógicas e didáticas que contribuam para que os alunos aprendam melhor (IGEC, 2018).

Esta atividade divide-se em três momentos, um primeiro momento diz respeito a uma abordagem diagnóstica, em que se analisam os vários documentos que a escola providencia como: Projeto Educativo, plano de ação estratégica, entre outros. Passa para uma segunda intervenção em que os inspetores analisam as dificuldades e fragilidades que a escola tem. Por fim, um terceiro em que apuram os resultados das mudanças feitas para solucionar os problemas das escolas. É uma atividade de um grau elevado de exigência visto que requer um diálogo aberto e permanente, uma negociação com docentes e diretor das escolas.

Também, a pedido do Inspetor, analisamos as medidas, integradas no plano de ação estratégica, das duas escolas que seriam intervencionadas, e em cooperação verificamos se cada medida era pertinente e tinha a ambição adequada, ou seja, se a meta que a escola queria atingir era considerada razoável.

Com estas reflexões pude fazer evoluir, e conseqüentemente melhorar o meu pensamento crítico relativamente a várias questões, obter várias perspetivas acerca das mesmas, permitindo também estar mais atenta à atualidade em matéria de educação, e sempre que se publicava algum artigo acerca da educação, comunicava ao inspetor Pedro.

No âmbito da atividade de Acompanhamento da Ação Educativa, acompanhamos a IGEC a uma escola da região centro, distrito de Viseu, no dia 24 de abril de 2019. Anteriormente, na mesma escola, já se tinha procedido à primeira intervenção, em que se analisaram as dificuldades demonstradas pela escola e se tentou encontrar uma solução para a ajudar, por exemplo na forma de avaliar os alunos. Na segunda intervenção, deu-se primeiramente a palavra ao diretor. O mesmo

afirma que relativamente ao sucesso escolar é feita uma leitura favorável. Quanto às tutorias foi feita uma avaliação positiva do impacto que as mesmas têm. Os resultados académicos intermédios dos alunos são bastante positivos, e há uma maior utilização da avaliação formativa, através da diversificação de instrumentos.

Abordou-se também o facto do Decreto-lei n.º 54/2018 ser indispensável para a inclusão de todos os alunos, com base nas medidas universais.

Um aspeto curioso, foi quando, na chegada à escola, nos deparamos com apresentações, na biblioteca escolar, em inglês. É interessante, na medida em que “o falar em público”, noutras línguas, são competências que estão inscritas no Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória.

Quanto às metas a que a escola se propôs alcançar, na sua maioria foram atingidas, por cada disciplina e anos de escolaridade.

Na parte da tarde foram ouvidos os coordenadores do 1º, 2º e 3º ciclos dos Ensino Básico. No primeiro ciclo é possível observar que a colaboração entre professores e a diversificação dos instrumentos de avaliação motivou e estimulou mais os alunos. Foi dado muito ênfase à avaliação formativa. No segundo e terceiro ciclo houve uma melhoria bastante significativa.

É sempre bastante positivo podermos assistir a estas intervenções por parte dos inspetores, *in loco*, visto que observamos o modo de trabalhar dos professores. Temos uma visão mais alargada e ao mesmo tempo mais concreta de como se procedem a estas mudanças, que como se verificam têm um impacto positivo na escola, e sobretudo nos alunos, visto que o que importa é que os alunos aprendam.

Outra atividade de Acompanhamento da Ação Educativa foi realizada no dia 3 de maio de 2019, com uma visita a um agrupamento também na região centro, distrito de Leiria. Na parte da manhã a direção foi entrevistada. Abordaram-se assuntos como a avaliação formativa, uma das principais dificuldades de implementação da escola. O diretor afirmou existir desenvolvimento profissional dos docentes, visto que a observação das aulas de outros professores permite que os docentes tenham também conhecimento sobre as várias práticas que se utilizam.

Quanto à educação inclusiva, têm existido uma maior diferenciação pedagógica, no entanto refere que os professores estão muito limitados nas práticas deste tipo de diferenciação.

Refere-se ainda que a possibilidade de dar à escola a flexibilidade do currículo é um aspeto positivo.

A meio da manhã procedi à entrevista ao diretor para o projeto de investigação que estou a realizar no âmbito do mestrado em Ciências da Educação.

Posteriormente, na parte da tarde, realizaram-se reuniões com os interlocutores da ação 1, sobre a avaliação dos alunos, uma das maiores dificuldades da escola. Foram analisadas as metas dos resultados académicos dos alunos, e verificou-se que muitas delas não tinham sido atingidas. Há, ainda, um predomínio da avaliação sumativa, e um frágil entendimento do que é a avaliação formativa.

Com esta observação, podemos concluir que muitos professores ainda não têm interiorizado e refletido o conceito de avaliação formativa, existindo alguns constrangimentos.

3.3 Atividades no âmbito dos seminários

Nos dias 21, 22 e 23 de fevereiro, realizaram-se em Braga, no Instituto de Educação da Universidade do Minho, o I Seminário MAEE / Mecanismos de mudança na Escolas e na Inspeção e o IV Seminário / Observatório de Autoavaliação de Escolas. Ao longo destes três dias vários assuntos foram abordados, como a transversalidade do currículo e o conceito do mesmo. Foram apresentados vários estudos, entre os quais um estudo que está a ser levado a cabo por professores da Universidade do Minho, de Coimbra, de Évora, Aberta, que pretendem estudar como é o percecionado o processo da Avaliação Externa de Escolas dentro da Inspeção.

Foram divulgados vários indicadores com dados sobre a Avaliação escolar, e também sobre os rankings das escolas, que mais uma vez vêm comprovar que pouco dizem acerca da qualidade e do conhecimento dos alunos.

Com o terceiro ciclo de AEE, Pedro Abrantes, coordenador do mesmo, enfatizou dez oportunidades deste: Enfoque na sala de aula; Inclusão das escolas profissionais e do ensino particular e cooperativo com e sem contrato de associação e de patrocínio; Um quadro de referência mais completo e centrado no desenvolvimento integral de todas as crianças e jovens, bem como dos profissionais das escolas; Valorização da autoavaliação; Valorização dos vários domínios e indicadores; Infoescolas e percursos diretos de sucesso; Melhoria nos inquéritos à comunidade educativa; Diversificação dos olhares avaliativos; Agendas e dinâmicas de trabalho mais reflexivas; Maior impacto das avaliações.

O mesmo orador falou ainda na possibilidade de se realizar uma avaliação intercalar, de cinco em cinco anos, e entre esses cinco anos a escola deve fazer uma avaliação interna para perceber em que ponto se encontra.

Seguidamente, analisaram-se as ações que a inspeção tem na avaliação, sendo as mesmas a definição de expectativas (objetivos, princípios, etc.) enquanto que a escola aceita o feedback; Melhoria da autoavaliação e a escola realiza ações de melhoria; e o reforço da capacidade de

melhoria em que a escola melhora a própria e as condições de ensino. Assim, primeiramente há uma elaboração do referencial; visitas às escolas, relatório e follow-up. A Inspeção é vista como instrumento de aquisição de conhecimento, instrumento de *accountability*, instrumento de aplicação de *standards*, e como instrumento de desenvolvimento da escola.

Jorge Morais, representante do Ministério da Educação, comentou a avaliação externa das escolas no contexto das políticas educativas, começando por afirmar que nem sempre a AEE influencia o projeto educativo e falando do projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, o qual está interligado com a AEE, dado que depois de se realizar uma intervenção da AEE na escola há também uma reconstrução do Projeto Educativo. Com o projeto de autonomia e flexibilidade curricular (PAFC) há também mudanças na AEE e na inspeção ao nível das metodologias e dos intervenientes. A AEE tem de reconhecer o PAFC e vice-versa.

Por fim foi dada a conhecer a dissertação de doutoramento da Doutora Ana Paula Correia, intitulada “A avaliação das escolas: Efeitos da Avaliação Externa nas dinâmicas da autoavaliação das escolas”.

Em conclusão, estes seminários foram de extrema relevância para perceber um outro olhar que não apenas o da Inspeção, mas também o das Universidades, e de outros elementos da comunidade educativa.

Nos dias 3 e 4 de abril de 2019, no auditório da Direção Regional dos estabelecimentos de educação, teve lugar uma formação aos inspetores da IGEC e a peritos externos de avaliação.

A formação teve como objetivo principal dar a conhecer o novo quadro de referência do terceiro ciclo da AEE e analisar e discutir as alterações que este ciclo tomará. Começou por abordar este assunto o Inspetor-Geral e o coordenador deste terceiro ciclo da AEE.

Este terceiro ciclo será alargado para os estabelecimentos escolares privados com contrato e sem contrato de associação, e terá em conta os decretos-lei n.º 55/2018 e n.º 54/2018. Primeiramente realizar-se-á uma segunda fase, um “segundo piloto”, com 9 escolas distribuídas pelas três ATI’s (áreas territoriais da inspeção). As equipas de avaliadores serão compostas por dois inspetores e dois peritos externos. Ficaram definidas as agendas de acordo com as tipologias de cada escola.

Este ciclo tem como novidade a realização de cerca de vinte observações da prática letiva (OPL), ou seja, de se observarem aulas, de variadas disciplinas, previamente à própria intervenção. O objetivo das OPL é recolher informações para utilizar nos painéis das entrevistas.

Neste ciclo também terá lugar uma avaliação intercalar, somente se for solicitada pela própria escola/agrupamento de escolas ou pela Inspeção, e será feita pela equipa que se encarregou

da primeira intervenção na respetiva escola. Esta avaliação intercalar terá como objetivo primordial a eficácia da AEE.

No decorrer da tarde interveio primeiramente a Professora Maria Helena Peralta para dar conta dos fundamentos do conceito competência. Este conceito é visto como complexo, transversal e mobilizador de diferentes tipos de conhecimento. Atualmente o referencial curricular tem como suporte o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, as Aprendizagens Essenciais, e a Educação para a Cidadania. Ainda quanto às OPL, a professora referiu que estas podem ter dimensões de Supervisão, Avaliação e Investigação. No entanto, na AEE as OPL terão essencialmente uma função de investigação, na perspetiva de recolha de dados.

Referiu-se também que os questionários de satisfação têm como objetivo utilizar os mesmos para questionar nos painéis e aferir os canais de informação, entender como está a comunicação entre os vários membros da comunidade escolar.

No último dia de formação o subdiretor da Direção-Geral de Estatísticas de educação e Ciência apresentou e explicou indicadores calculados por esta Direção-Geral (DGEEC) no novo ciclo de AEE, quanto aos indicadores dos resultados académicos. Explicou também as taxas de conclusão do 1º ciclo em quatro anos, do 2º ciclo em dois anos e os percursos diretos de sucesso no 3º ciclo, nos cursos científico-humanísticos e a taxa de conclusão do ensino profissional em três anos.

Os percursos diretos de sucesso têm como vantagem a combinação da Avaliação interna e Avaliação externa (exames nacionais), e assim sendo é bastante robusto, e não incentiva a seleção dos alunos.

Ao longo da formação foram realizados alguns trabalhos de/em grupo que foram fundamentais para entender várias perspetivas, e levantarem-se questões e dúvidas. Uma das questões mais levantadas refere-se aos percursos diretos de sucesso. No site infoescolas, podemos ver por cada escola e/ou agrupamento os percursos diretos de sucesso, e este indicador compara no respetivo ano letivo, o percurso direto de sucesso da escola com o nacional, de contexto semelhante de alunos. A questão levantada foi: Será que a percentagem nacional apesar de ser 10% ou 80% é boa ou má? Esta questão foi muito pertinente e não se consegue dar uma resposta.

Em conclusão, ter participado nesta formação, e nos grupos de trabalho foi fundamental, e muito produtivo para entender várias dimensões da IGEC, e várias perspetivas acerca da AEE.

Neste âmbito, a convite do orientador local, no dia 23 de abril pude assistir à reunião de preparação da equipa de trabalho da AEE, em que estavam presentes outro inspetor e dois professores, elementos que integravam a equipa que iria avaliar um estabelecimento de educação

e ensino, visto que neste ciclo de AEE, terceiro ciclo, as equipas passam a ser compostas por dois inspetores e depois “peritos externos”.

Num primeiro momento da AEE, a equipa terá de observar aulas e assim, começou-se por dividir as aulas para cada membro da equipa, deixando sempre lugar para cada membro decidir a aula que queria. Foi também analisado mais uma vez o quadro de referência, para que a equipa tivesse em conta o que observar na aula. Visto que se têm, neste ciclo da AEE, fazer entrevistas aos vários membros da comunidade educativa, procedeu-se à distribuição de entrevistas para cada avaliador.

Ao analisar a escola em questão, verificaram que a mesma não tinha mecanismos de Autoavaliação, no entanto pode-se analisar a autoavaliação da escola através das atividades no Plano Anual.

Capítulo IV - Projeto de Investigação

4.1 Contextualização e objetivos

Até ao presente assistimos a uma escola que se caracteriza pela separação dos conhecimentos, por dividir os alunos em anos e turmas, os professores por especialidades, em que se segue uma pedagogia rígida, fixa, hierárquica (Alves, 2017a). Assiste-se atualmente a uma mudança de paradigma do ensino para a aprendizagem dos alunos. A escola deve ir ao encontro dos interesses de todos, deve colocar as aprendizagens no centro das preocupações e da sua organização, e assim sendo deve ser muito mais flexível e variada em termos organizacionais e de estratégias pedagógicas. É neste contexto que surge o *Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular*, que começa com um inquérito aos professores sobre o currículo, para dar abertura a uma reflexão acerca do modo como assegurar as boas transições de ciclo para ciclo (Costa, 2018).

Neste contexto, o currículo representa um conjunto de objetivos de aprendizagem, de conteúdos integrados em áreas disciplinares e interdisciplinares, bem como um conjunto de experiências que os alunos comportam sob o apoio da escola (Gaspar, Santos & Santos citados por Alves, 2017a). Claramente que deve haver uma centralidade de decisão e prescrição do currículo, mas esta tem de passar necessariamente pela escola e salas de aula. Cada escola deve construir práticas curriculares atentas e flexíveis, respeitando o contexto e os alunos, assim como fazer um acompanhamento, uma avaliação no sentido de verificar como estão as aprendizagens dos alunos. Quando estes não aprendem têm de existir instrumentos para compreender a origem das dificuldades e tentar ultrapassá-las (Alves, 2017a).

É com base nestes pressupostos que o projeto de autonomia e flexibilidade curricular é tido em conta e ganha significado com vista à promoção do sucesso educativo, tendo em conta que os alunos, os contextos educativos são diferentes. É necessário então ir para lá do currículo, reagrupando os alunos, flexibilizando os espaços e tempos, havendo mais colaboração entre professores rumo a uma diferenciação pedagógica (Alves, 2017a).

O termo flexibilidade já não é novo, no que respeita ao currículo. Contudo, tanto os professores como a comunidade educativa em geral dão um significado polissémico ao termo flexibilidade. Neste contexto, surge o Decreto-lei n.º 55/2018, de 6 de julho, que permite uma clarificação do conceito e das diferentes possibilidades de o colocar em prática. O que acontece é que muitas vezes, há um discurso, claramente teórico, que tem dificultado que muitos professores não saibam ainda como realmente aplicar a flexibilidade curricular.

O projeto de investigação procura dar resposta a várias questões, iniciando por clarificar o que é o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, de acordo com os normativos-legais vigentes; dar a conhecer quais as escolas que integraram a fase piloto deste mesmo projeto, caracterizando-as; e por último saber como é que as escolas estão a implementar a autonomia e flexibilidade curricular e que projetos têm para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem-avaliação.

Neste contexto, definimos os seguintes objetivos de investigação:

Geral

- Compreender a forma de implementação do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular nas escolas.

Específicos

- Caracterizar as escolas que integraram o projeto piloto do PAFC e o trabalho desenvolvido no ano experimental (2017/18);
- Analisar a forma como está a ser desenvolvido o PAFC nas escolas;
- Conhecer *in loco* como algumas escolas estão a implementar o PAFC;
- Comparar a evolução de uma escola com a outra relativamente à implementação do PAFC.

4.2 Metodologia

4.2.1 Técnica e instrumento utilizado na investigação

A investigação que se apresenta é uma investigação qualitativa, visto que se pretende descrever os dados recolhidos, ou seja, descrever as respostas de cada diretor, analisando-se os dados de forma indutiva, isto é, desenvolvendo uma compreensão, visto que para a mesma pergunta existirão duas respostas diferentes por parte de cada diretor, e o investigador terá de interpretar essas respostas indutivamente, não se pretendendo confirmar uma hipótese previamente construída (Bogdan & Biklen, 1994a). Na investigação qualitativa existem várias técnicas, como a observação, observação participante, análise documental, entrevistas semiestruturadas, entre outras. Na presente investigação, é feita uma análise de dois documentos como o relatório “Projeto de autonomia e flexibilidade curricular: PAFC, Estudo avaliativo da experiência pedagógica desenvolvida em 2017/2018 ao abrigo do despacho n.º 5908/2017”, elaborado por Ariana Cosme, com o objetivo de perceber como as escolas “reagiram” ao projeto em experiência, e de ajuda à

elaboração da entrevista aos diretores das escolas. Também analisei o livro escrito pela mesma autora, Ariana Cosme, acerca do PAFC e de como o mesmo pode ser posto em prática “Autonomia e Flexibilidade Curricular: Propostas e estratégias de ação”.

Como técnica de recolha de dados é utilizada a entrevista semiestruturada, visto que se pretende recolher respostas de dois diretores de escolas. Na entrevista existirá um guião, onde se irá registar o essencial das respostas dos entrevistados, no entanto há uma grande liberdade de resposta por parte do mesmo, pelo que se denomina então de entrevista semiestruturada ou semidiretiva (Amado, 2017). Para auxiliar na recolha de informação utilizar-se-á um gravador, para que os dados não sejam enviesados e sejam mais concretos posteriormente na análise dos mesmos (Amado, 2017). Importante será também referir que as entrevistas foram realizadas nas escolas sede, e que foi por meio de visitas às escolas com a IGEC, no âmbito da atividade acompanhamento da ação educativa, e por isso mesmo, consegui mais informação para além das próprias entrevistas, como é o caso dos resultados académicos dos alunos.

O guião começa então pelo bloco da Liderança e Gestão que engloba duas categorias, uma pertencente à liderança que tem como subcategoria as conceções e opinião do diretor quanto ao PAFC cujos objetivos são conhecer a perceção do diretor sobre o PAFC e saber como interpretam os documentos normativo-legais. Ainda na categoria liderança encontra-se a subcategoria Documentos estruturantes na relação com o PAFC, em que se pretende saber que documentos servem de apoio ao seu desenvolvimento. A outra categoria refere-se à gestão com uma subcategoria Monitorização e coordenação do PAFC com o objetivo de entender como e quem realiza a monitorização.

Outro bloco é a prestação do serviço educativo e este já engloba três categorias, visto que esta parte diz respeito ao que de concreto se faz nas escolas e a perceção dos diretores de várias vertentes, sendo por isso mais específica. Neste bloco existe uma categoria sobre a operacionalização do PAFC onde estão inscritas as opções curriculares que cada agrupamento toma como possibilidade na escola, ao abrigo do decreto-lei n.º 55/2018. Segue-se outra categoria que é muito relevante para a investigação e está relacionada com a avaliação para as aprendizagens, em que se tenta perceber a perceção do diretor face à forma como a avaliação está inscrita no decreto-lei n.º 55/2018. Para terminar este bloco existe uma categoria, Práticas educativa e letiva, cuja subcategoria é o trabalho docente, isto é, pretende-se saber o que é que os professores e a comunidade escolar faz para implementar novas práticas e incluir todos os alunos, e consequentemente como está a evoluir o desenvolvimento profissional dos docentes e compreender se tem havido incentivo ao nível da formação para a comunidade escolar.

Outro bloco é a Autoavaliação que os agrupamentos fazem das práticas que vão sendo realizadas ao embargo do PAFC. Neste bloco tive de adaptar a mesma pergunta para um agrupamento e outro, ou seja, no agrupamento A visto que já tem dois anos de PAFC questiono se já foi trabalhada a autoavaliação no PAFC, e no agrupamento B que é mais recente no PAFC pergunto se está prevista essa autoavaliação.

A terminar os blocos e com o objetivo de saber quais os impactos do PAFC acerca dos resultados académicos e sociais apresenta-se o bloco Resultados. Neste caso também foi importante adaptar as perguntas ao contexto de cada agrupamento, em que no agrupamento A é possível perguntar que impactos se verificam, mas no agrupamento B só foi possível perguntar relativamente ao primeiro período e segundo do presente ano letivo.

Para concluir, o guião apresenta no final uma questão acerca da perceção global que os diretores têm do PAFC, isto é, os pontos fortes e áreas de melhoria para o desenvolvimento do ensino e das aprendizagens dos alunos.

4.2.2 Procedimentos

Após o tema do projeto de investigação estar escolhido, procedeu-se a uma análise documental com o objetivo de saber o que se tem escrito na literatura sobre o PAFC. Foi feita a análise de um relatório “Projeto de autonomia e flexibilidade curricular: PAFC, Estudo avaliativo da experiência pedagógica desenvolvida em 2017/2018 ao abrigo do despacho n.º 5908/2017”, elaborado por Ariana Cosme, para saber como foi feito esse estudo, quantas escolas foram abrangidas na experiência, que aspetos deveria ter em conta para a realização deste projeto de investigação e para me ajudar a elaborar o guião da entrevista.

Também no site da Direção-Geral de Educação (DGE) há uma parte específica para o PAFC. Aí consegui muita informação e acedi a vídeos que permitiam que conhecesse muitas das ações que várias escolas preparavam consoante o que o PAFC pede e assim, com esses vídeos foi possível uma melhor preparação para as entrevistas.

O guião da entrevista tem como função a orientação do investigador e a própria organização das questões. Este guião levou algum tempo a ser construído, visto que passou por vários processos até chegar ao guião definitivo que se encontra em anexo (cf. Anexo IV). O guião foi estruturado por blocos em categorias e subcategorias, e divididas por objetivos, as questões que seguiam esses objetivos e observações que competem ao auxílio do entrevistador.

Primeiramente, como está em cima mencionado, fiz uma análise do relatório “Projeto de autonomia e flexibilidade curricular: PAFC, Estudo avaliativo da experiência pedagógica desenvolvida em 2017/2018 ao abrigo do despacho n.º 5908/2017”, para me ajudar a construir algumas questões. Assim comecei por elaborar algumas questões que também foram utilizadas nos questionários do estudo desse mesmo relatório. Acrescentei ainda outras questões que acredito serem pertinentes para esta investigação, e outras questões foram elaboradas mediante a disponibilização por parte do orientador local de um documento acerca das opções curriculares, quadro e.16 (cf. Anexo V).

Visto que a área do estágio é a avaliação, decidi, posteriormente, criar o guião com as categorias referentes aos domínios do quadro de referência do terceiro ciclo de AEE. Apesar destes domínios não serem objeto de investigação servem para organizar e estruturar melhor o guião da entrevista, e assim sendo estes domínios foram adaptados para cada bloco.

Ao mesmo tempo que se elaborava o guião das entrevistas, decidiu-se que seriam dois os diretores entrevistados, um diretor cujo agrupamento já tinha iniciado o PAFC no ano letivo passado 2017/2018, tendo integrado o projeto-piloto, e outro diretor cujo agrupamento de escolas tem um início mais recente no PAFC, ano letivo 2018/2019.

Quando assim decidi, tive a sorte de que o orientador local, no âmbito da atividade de acompanhamento da ação educativa, iria a duas escolas com os requisitos que o meu estudo obedecia.

Assim sendo tornou-se mais facilitado o pedido para que os diretores aceitassem fazer esta entrevista, visto que o orientador local, o inspetor, ajudou com o pedido.

Apesar de feito o pedido e de os diretores aceitarem prontamente e com entusiasmo a realização da entrevista, elaborei uma carta com os tópicos essenciais das questões da entrevista para que os diretores se pudessem preparar.

O decorrer da entrevista foi bastante positivo, um aspeto a notar é que foi necessário adaptarem-se as perguntas consoante as respostas que os entrevistados davam. Posteriormente às duas entrevistas chegou o momento de as transcrever com o auxílio do gravador que foi utilizado para gravar as mesmas. As transcrições são possíveis de verificar nos anexos VI e VII.

Transcritas as entrevistas procedeu-se então à sua análise. Iniciou-se pela análise de conteúdo tradicional, no entanto chegou a um ponto que se entendeu ser melhor optar por outro caminho, visto que o objetivo era fazer-se uma comparação da evolução das escolas. Assim, para cada pergunta fiz um quadro com as duas respostas uma ao lado da outra. Feitos todos os quadros (cf. Anexo VIII), destaquei em cada resposta o essencial da mesma (cf. Anexo IX). Por fim, fiz

então a comparação das respostas entre um agrupamento e outro, que é possível verificar no ponto Análise das entrevistas.

Com efeito, as investigações devem ter na sua longevidade a base ética. “Ética consiste nas normas relativas aos procedimentos considerados correctos e incorrectos por determinado grupo” (Bogdan & Biklen, 1994b, p.75), existindo para isso códigos deontológicos. Para que exista ética na investigação, tanto para com a mesma como com para os sujeitos da investigação, é necessário que haja um consentimento informado e proteção dos sujeitos e da identidade dos mesmos contra qualquer tipo de dano (Bogdan & Biklen, 1994b).

Assim sendo, a investigação realizada obedece a estes pressupostos, uma vez que os sujeitos aderiram voluntariamente, sem qualquer tipo de obrigação, ao projeto de investigação, esclarecidos sobre a natureza do estudo e da sua total proteção de identidade, quer do sujeito quer da própria escola.

4.2.3 Caracterização das escolas da fase piloto

A partir do despacho normativo n.º 5908/2017, surge um projeto-piloto, ou seja, em regime experimental, em que participaram 226 escolas/agrupamentos de escolas, tanto na rede pública como na rede privada, nas quais existiu um processo de monitorização e acompanhamento por parte de vários formadores especialistas do novo Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (Cosme, 2018b).

Cosme (2018b), desenvolveu um relatório onde se pretendeu mostrar as várias fases que se realizaram num estudo avaliativo, que englobou escolas participantes no projeto-piloto do PAFC, com o objetivo de compreender e estimular os agentes educativos a participarem neste processo para posterior à avaliação deste projeto poder refletir-se sobre o tema em debate. Por outras palavras, o objetivo do estudo avaliativo foi perceber, face aos dados recolhidos, os problemas identificados e interpretar as questões apresentadas pelas escolas participantes (Cosme, 2018b).

Assim sendo, o estudo avaliativo teve como participantes: diretores ou direções dos 130 estabelecimentos de ensino onde decorreram projetos relacionados com o PAFC, constituindo a amostra para o estudo avaliativo; coordenadores ou equipas de coordenação pedagógica do PAFC; docentes dos estabelecimentos de ensino integrantes no PAFC; e alunos constituintes dos estabelecimentos de ensino da amostra (Cosme, 2018b).

O número de estabelecimentos, que integrou o estudo avaliativo correspondeu a uma distribuição pelo território nacional de forma similar à distribuição das escolas que integraram a totalidade do PAFC, numa fase voluntária (Cosme, 2018b).

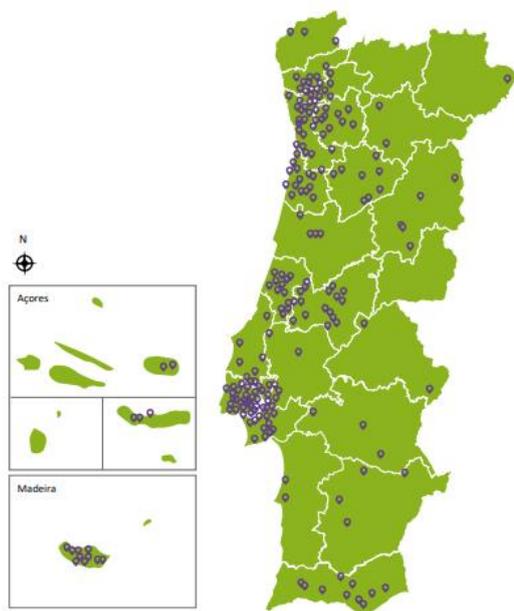


Figura 4 - Distribuição dos agrupamentos de escolas/ escolas não agrupadas por Portugal continental e ilhas

No caso do projeto-piloto, podemos observar na figura 4 que as unidades orgânicas estão distribuídas por todo o país. No entanto há uma maior concentração de escolas na região de Lisboa e Vale do Tejo e na área metropolitana do Porto (CNE, 2018). Olhando para as zonas limite, ou seja, mais para o litoral e Coimbra também se distribuem algumas das escolas, e no interior também, ainda que com menos expressividade (CNE, 2018). Quanto à região da Beira Baixa não existe nenhuma unidade orgânica inscrita, em Trás-os-Montes apenas uma, Alentejo Litoral e Alto Alentejo duas unidades orgânicas. Quanto às Regiões Autónomas, nos Açores só as ilhas de São Miguel e da Terceira têm unidades orgânicas (CNE, 2018).

Passando para o projeto de investigação propriamente dito, as escolas selecionadas fazem parte da região centro. O agrupamento de escolas A tem na sua constituição o 1º ciclo, 2º ciclo e 3º ciclo do Ensino básico, e integrou o projeto piloto do PAFC, iniciado no ano letivo 2017/2018. Já o agrupamento de escolas B inclui o ensino pré-escolar e o ensino básico, e, não tendo integrado a fase piloto do PAFC tem assim um caminho mais curto e recente do mesmo, iniciado no ano letivo 2018/2019.

4.2.4 Participantes

Os participantes desta investigação são os dois diretores respetivos dos agrupamentos das escolas selecionadas, um deles inclui a fase piloto e outro não. Os diretores responderam voluntariamente às questões da entrevista semiestruturada, dando contribuições muito importantes em cada resposta, para o estudo empírico.

O diretor do agrupamento de escolas A, de acordo com as suas habilitações literárias, é mestre em Diversidade Cultural pela Universidade do Porto, tendo uma licenciatura em Gestão e bacharelato em contabilidade e administração de empresas. Apresenta já quase quarenta anos de serviço e 25 anos enquanto diretor da escola. Quanto ao diretor do agrupamento de escolas B, é licenciado em Geografia pela Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, com mestrado em Administração e Organização Escolar, pela Universidade Católica de Viseu, e tem 34 anos de docência e 7 como diretor. Ambos os diretores têm passado, ao longo dos anos, por formações específicas e não específicas para diretores. As últimas formações têm sido no contexto do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular.

4.3 Análise das entrevistas

Para o trabalho de análise de conteúdo das entrevistas procedemos tendo em conta os blocos temáticos que elaboramos e que constam da metodologia. Assim iremos tratar cada um deles relativamente às questões que foram colocadas em cada um dos quatro blocos, suas categorias e subcategorias. Vamos de seguida apresentar os resultados das entrevistas em cada um dos blocos considerados, realçando o essencial das respostas dadas pelos diretores das duas escolas, a saber Liderança e Gestão, Prestação do Serviço Educativo, Autoavaliação e Resultados.

4.3.1 Liderança e gestão

No bloco Liderança e Gestão, existem duas categorias, a saber: Liderança e a outra Gestão. Na categoria Liderança temos como subcategorias Conceções e opinião do diretor relativamente ao PAFC e Documentos Estruturantes na relação com o PAFC. Aqui pretendemos saber a opinião dos diretores acerca da importância do desenvolvimento do PAFC e da clareza dos documentos normativo-legais para a sua operacionalização, os documentos que servem de base ao desenvolvimento do PAFC. E na categoria Gestão sobre a quem recai a responsabilidade pela coordenação e monitorização do PAFC na escola.

Quanto à importância do desenvolvimento do PAFC na escola, ambos os diretores têm uma opinião positiva, isto é, que o PAFC tem relevância nas escolas. O diretor do Agrupamento A afirma que o que falta é as escolas organizarem-se para que o PAFC tenha mais eficácia. Assim, o agrupamento de escolas A, para que *“tivesse mais foco, e mais dinâmica, mais sentido, mais rumo, mais direção desta aplicação, desta legislação, fizemos um conjunto de situações, umas de natureza organizacional, outras curricular, tendentes à implementação eficaz, e neste momento acho que somos uma escola com alguma relativa referência no padrão nacional, e estamos a andar bem.”*

Quanto ao diretor B, afirma a necessidade que as escolas têm de fazer uma reforma no sentido do PAFC, *“sentimos que as escolas precisam de mudança, e uma mudança que não seja uma mudança brusca, ou seja revolucionária, mas alguma reforma.”*

No que diz respeito aos documentos normativo-legais *“ambos os decretos estão muito bem conseguidos na sua filosofia, na sua conceitualidade, na visão que trazem de autonomia e flexibilidade curricular, no conceito do que é educação inclusiva, muito bem conseguidos, felizes, oportuniíssimos para a escola pública”*, afirma o diretor A.

Da mesma opinião é o diretor B em que defende que *“estes dois normativos estão muito bem elaborados, são claros, dizem bem quais são os propósitos. São documentos bem construídos e que permitem uma fácil leitura e permitem também perceber qual é o caminho e quais são os objetivos, e, portanto, é muito interessante.”*

O diretor A realçou ainda que *“o PAFC teve um momento muito importante para a eficácia do decreto-lei n.º 55/2018, foi um projeto piloto.”*, referindo ainda *“que é preciso três coisas fundamentais, que a tutela crie, e tem criado, mecanismos de proximidade, para acompanhar e ir induzindo as boas práticas, a capacidade de a escola de se adaptar ao que é pedido e se ir reorganizando, precisando de algum tempo, e por último, objetivamente, também ser capaz de dizer o que é funcional e o que é menos funcional, para poder também propor o reajuste disso”* com estes documentos normativo-legais.

No seguimento da opinião do diretor A, o diretor B entende que os documentos estão muito bem elaborados, não podendo estar separados, *“54 na lógica da educação inclusiva, com uma mudança completa de paradigma, e depois o 55 está muito bem “arrumado”, passo a expressão, em questões curriculares e também questões do que é que se preconiza, como integrar este PAFC. É o documento chave para se perceber como trabalhar a flexibilidade e a autonomia e depois a tónica também na avaliação formativa que é muito importante”*.

Comparando um agrupamento com o outro quanto aos documentos que lhes servem de base para o desenvolvimento do PAFC eles são os mesmos, ou na sua maioria os mesmos para ambos os agrupamentos.

O agrupamento A faz *“leitura da legislação, e do conjunto de documentos emanantes, no ministério, designadamente o perfil do aluno à saída da escolaridade Obrigatória, as aprendizagens essenciais, as estratégias para a cidadania, claro os programas escolares”*.

Neste conjunto de documentos estão a *“fazer triangulação dos nossos documentos estruturantes que tivessem interligados dentro dos grandes princípios que a escola, a sua missão, os seus valores, o seu quadro intencional, o seu rumo. Se nós cruzarmos o projeto educativo, tem lá claramente quais são as nossas intenções, e só estamos a falar do 55, se formos ver o regulamento interno, também lá tem um conjunto de normas que indicam isso, se formos ver o projeto curricular do agrupamento, estão lá todas as opções que a escola fez, quer na distribuição das cargas curriculares, quer na distribuição do serviço docente, quer na forma como faz a gestão do domínio da autonomia curricular, das ciências experimentais.”* O diretor ainda refere por último a utilização do plano de ação estratégica que apresenta 14 medidas.

O agrupamento B vai também na linha do agrupamento A utilizando também *“Perfil dos alunos à saída da Escolaridade Obrigatória, esse para nós é o documento chave. Depois temos as aprendizagens essenciais que também foram trabalhadas.”*. no entanto têm um aspeto interessante, *“Aqueles alunos que passam pelas nossas escolas. nós construímos então um perfil de aprendizagem por ano, portanto cada disciplina tem o seu contributo para percebermos que aprendizagens é que os alunos devem realizar.”* Em cada ano e cada disciplina espera-se que cada aluno adquira certas competências que no final do 9º ano do ensino básico, estejam todas as competências do Perfil dos alunos, consolidadas.

Concluindo, ambos os agrupamentos utilizam os mesmos documentos, embora façam a sua utilização de maneiras diferentes, mas bastante interessantes.

No âmbito da coordenação e monitorização do PAFC, que é subcategoria da categoria Gestão, preocupamo-nos em perceber quem está responsável pela coordenação e monitorização do PAFC na escola, e de que modo se faz essa monitorização.

Quanto à responsabilidade pela coordenação o agrupamento A, sendo que já é uma escola mais avançada no projeto, porque fez parte do projeto piloto, no primeiro ano do projeto eram *“três coordenadores, um coordenava as turmas do 1º ciclo, outro as do 2º e outro as do 3º”*, no entanto atualmente têm *“um coordenador, que coordena todo o processo, já que temos a mais valia, do caminho já estar feito.”*

A destacar pelo diretor A, foi que também na coordenação estava inserido o diretor que sendo um líder pedagógico. *“esteve sempre em todos estes processos disponíveis no sentido de promover reuniões, espaços de reflexão, ouvir as pessoas, ir mudando aquilo que fazia sentido mudar, fruto da experiência que nós temos, reorganizamos melhor a casa.”*

Por seu lado, o diretor B, ainda um pouco mais atrás no percurso feito neste projeto, afirma terem *“três professores do conselho pedagógico que têm sobretudo a responsabilidade de perceber, o que é que os conselhos de turma e o que é que por cada ano se está a fazer.”*. de destacar fizeram-se planificações de disciplinas com recurso a *“referenciais intermunicipal da CIM que é relativo à adaptação às alterações Climáticas, e temos um outro que é de uma parceria que temos com o Instituto de Defesa Nacional, mais virado para a área da Cidadania e Desenvolvimento que é o referencial da educação para a segurança, para a defesa e para a paz., estando então mais ligado à Cidadania”* e é com base nestes referenciais que os três professores vão tentar *“perceber o que está a ser feito”*.

Para a monitorização das práticas do PAFC na escola, o agrupamento de escolas A, elaborou *“um cronograma, onde temos definidas metas, ações, o público-alvo, as pessoas responsáveis, indicadores”*. Com o cronograma a escola consegue orientar-se e o mesmo integra *“quando é que temos os instrumentos aprovados, os critérios definidos, os temas pensados, quando é que os alunos intervêm nos processos de avaliação, quando é que a Cidadania e Desenvolvimento desenvolvia esta o aquela atividade.”*

É um instrumento com muito valor visto que à medida que o tempo passa e se vai traçando o caminho, também poderá ser o cronograma *“reajustado”*.

Já no agrupamento B, elaborou-se logo no início do ano letivo uma ata que o diretor leu nesta entrevista, em que a mesma ressalta que o *“presidente da reunião decidiu que se criasse uma equipa constituída pelos coordenadores de departamento, pelas coordenadoras de ciclo dos diretores de turmas, e ele próprio, para que se proceda à análise normativo-legal mencionada acima e que se apresente uma proposta na próxima reunião do conselho pedagógico.”*

Quanto à equipa de monitorização do agrupamento B, esta é composta por *“7 coordenadores de departamento mais as duas coordenadoras dos diretores de turma (uma do segundo ciclo e outra do terceiro ciclo) e o diretor”* em que se trabalha *“as questões das matrizes, do currículo.”*

4.3.2 Prestação do Serviço Educativo

Neste bloco, Prestação do Serviço Educativo, analisam-se três categorias, a saber: a categoria da operacionalização que engloba as opções curriculares que cada agrupamento teve em conta, a categoria Monitorização e avaliação do ensino-aprendizagem, com subcategoria Avaliação das e para as aprendizagens, para saber a opinião sobre a avaliação das aprendizagens subjacente a este novo documento normativo-legal e como ela é desenvolvida nas aprendizagens dos alunos. Segue-se a categoria Práticas educativa e letiva, com subcategoria Trabalho Docente, com objetivo de saber opinião dos diretores relativamente á relevância do PAFC para as novas práticas e metodologias de diferenciação pedagógica, da inclusão de todos os alunos e a relevância para o desenvolvimento profissional dos docentes e a existência de formação para os docentes, quer externa quer interna.

Quantos às opções curriculares que os agrupamentos desenvolvem, o diretor do agrupamento A desenvolve cinco opções curriculares, enquanto que o diretor do agrupamento B desenvolve apenas duas. No entanto, afirmar Sim ou Não, não é tão linear se analisarmos o desenvolvimento de cada resposta de cada diretor, visto que é um bloco em que predominam muitas diferenças nas respostas dos diretores pois trata-se de assuntos de operacionalização destas opções, que logicamente, são diferentes de escola para escola.

As opções curriculares são: combinação parcial ou total de componentes do currículo ou de formação, áreas disciplinares, disciplinas ou unidades de formação de curta duração com recurso a DAC; alternância, ao longo do ano letivo, de períodos de funcionamento disciplinar com períodos de funcionamento multidisciplinar; desenvolvimento de trabalho prático ou experimental - há desdobramento de turmas ou outra organização; integração de projetos desenvolvidos na Escola em blocos que se inscrevem no horário semanal, de forma rotativa ou outra adequada; Organização do funcionamento das disciplinas de um modo trimestral ou semestral; Utilização da possibilidade de gerir 25% do total da carga horária por componente de currículo; e, Estão a ser promovidas outras opções/medidas de desenvolvimento curricular no âmbito do PAFC.

Quanto à combinação parcial ou total de componentes do currículo ou de formação, áreas disciplinares, disciplinas ou unidades de formação de curta duração com recurso a DAC, o diretor do agrupamento A afirma a realização de DAC, no entanto não têm um horário fixo para DAC. Vão organizando os DAC conforme surgem propostas. Exemplo de DAC é *“interagindo os professores com alunos, por exemplo este ano é ‘Conhecer Portugal’ o lema do nosso projeto é conhecer o mundo, em toda a abrangência que isso implica e aqui é conhecer Portugal. Cada*

turma escolheu duas regiões e a partir daí trabalha as mesmas diferenças, dos domínios e disciplinas, o tema.” Para o oitavo ano de escolaridade do ensino básico o tema está relacionado com a água.

Já o diretor do agrupamento B responde negativamente a realização de DAC, mas dirige a atenção para os referenciais que abordou numa questão anterior. Dá também exemplo de que os alunos de diferentes anos de escolaridade interagiram mutuamente e com os professores, e nesta atividade tinham um guião em que *“tinham determinada tarefa, quer para o primeiro ciclo quer para o segundo ciclo e face a isso houve DAC porque houve pontos de contacto e porque foi uma forma de trabalhar determinados temas, que depois já não voltarão, ou haverão reflexões em sala de aula.”*. No entanto o diretor diz não terem avançado pelos DAC ainda, apenas nos momentos de interação.

No que toca à alternância, ao longo do ano letivo, de períodos de funcionamento disciplinar com períodos de funcionamento multidisciplinar o diretor do agrupamento A mais uma vez diz que faz esta opção, no entanto as alternâncias *“não causam perturbações ao funcionamento, fluem naturalmente, nós não trabalhamos em segmentação organizacional, dentro do contexto reajustamos agora, ou amanhã”*. Falou também que há coadjuvação entre os professores. Já o diretor do agrupamento B mais uma vez diz não ter avançado nesta opção apesar de que perspetivar isso, no caso das *“línguas”*, ou seja, no português, no inglês por exemplo para que haja interação.

No que respeita ao desenvolvimento do trabalho prático levando ao desdobramento de turmas, esta opção já não é nova, pelo que já se fazia nos anos anteriores. Nesta opção ambos os diretores dizem sim a esta opção. O diretor do agrupamento A afirma estar a pensar em mudar duas coisas. Primeiro, gostaria que os professores de ciências e físico-química possam trabalhar *“em simultâneo”*. Pretende com isto que o *“trabalho pedagógico dos alunos possa ser o mais contextualizado possível e com maior significatividade para os alunos”*. O diretor do agrupamento B afirma então que o desdobramento já era feito no que toca às disciplinas de ciências e físico-química.

Quanto à integração de projetos desenvolvidos na escola em blocos em horários semanal ou de forma rotativa o diretor do agrupamento A e o diretor do agrupamento B afirmam que não têm esta opção concretamente na escola. O diretor do agrupamento A diz não sentir essa necessidade, *“de colocar as coisas numa forma rígida.”* O que o diretor explica é que existem vários projetos como: *“projeto de voluntariado, eco escolas, o projeto de Educação para a saúde, o projeto de desporto”*. Sempre que um projeto de uma turma *“é alocável ao projeto Eco escolas ele é fundido, as atividades fundem-se umas nas outras”*. Quanto ao diretor do

agrupamento B este afirma que os projetos já estão integrados no plano anual de atividades e para além destes, apresentam também os referenciais mencionados anteriormente, *“Estes referenciais sim interagem uns com os outros. Nós não temos tempos para isso, é na própria planificação que já estão integrados de acordo com as temáticas e os conteúdos programados.”*.

Relativamente à organização do funcionamento das disciplinas, esta é feita por ambos os agrupamentos de forma trimestral. Por um lado, o diretor do agrupamento A afirma que gostaria *“de ter trabalhado a semestralidade em algumas disciplinas designadamente a geografia e a história”*, e têm a semestralidade *“na cidadania e desenvolvimento, e nas TIC”*. Por outro lado, o diretor do agrupamento B afirma que nas disciplinas de TIC e Cidadania e Desenvolvimento *“na cidadania e desenvolvimento, e nas TIC”* e afirma *“alteramos os tempos semanais, deixamos de ter 45 minutos e 90 minutos e passamos a ter tudo a 50 minutos.”*

Para saber se a escola utilizava a possibilidade de gerir até 25% do total da carga horária por componente de currículo ambos os diretores também foram questionados acerca deste ponto e o diretor do agrupamento A respondeu que sim ao passo que o diretor do agrupamento B respondeu que não. O diretor do agrupamento A diz que fizeram logo de início *“no ano passado, e continuamos a fazer com a condição da autonomia curricular.”* Afirma ainda ser *“uma mais valia.”*. Relativamente ao agrupamento B o respetivo diretor afirma que por enquanto ainda não percorreram esse caminho, e só *“De acordo com o balanço e a autoavaliação que faremos, face às experiências que temos deste ano.”*

Relativamente a outras medidas ou opções de desenvolvimento curricular no âmbito do PAFC que possam estar a ser promovidas ambos os diretores afirmam que estão a ser desenvolvidas outras medidas. O agrupamento A criou várias medidas. Primeiramente o respetivo diretor afirma que se criou *“uma disciplina que se chama ‘crescer de mãos dadas’, já no ano passado tivemos e este ano foi mantida, onde se trabalham vários temas interdisciplinares, várias áreas de saber, sempre com os alunos a serem eles próprios e os promotores de saber, com comunidade, pais e família, e outros agentes a irem à escola ou os alunos irem ao meio”* em que os alunos tratam de problemas que estão nos locais mediante as escolas, temas relacionados com saúde e desporto. Criou-se também no segundo e terceiro ciclos, desde o ano passado, *“uma disciplina chamada ‘Formação Integral do Aluno’”* visto que este currículo valoriza bastante a parte da cidadania o diretor diz que *“Quer uma quer outra destas disciplinas, foram atribuídas ao diretor de turma visto que conhece melhor a turma e é mais uma boa valência”*.

Acrescenta ainda que por estar estipulado no decreto-lei n.º 55/2018 apesar das escolas não serem obrigadas, nesta, como afirma o diretor *“oferecemos oficina de teatro, a todos os alunos do quinto e sexto ano, sendo obrigatório para eles e frequentam-na”*. Quanto ao apoio ao estudo decidiram manter, e *“oferecemos ao quinto e sexto ano apoio ao estudo em diferentes disciplinas, com funcionamento em simultâneo para criar autonomia aos alunos, e vamos no final do ano avaliar se não tiver sido eficaz quanto pensamos reajustamos a outra situação.”*

De forma a apostar nas medidas de promoção do sucesso escolar, o diretor afirma que tiveram várias em conta, *“para o terceiro ciclo temos várias, “aprenda a estudar”, onde oferecemos variadíssimas disciplinas, sempre num processo de autorregulação, e autorresponsabilidade do aluno. Vários projetos, vários clubes, tudo isto são formas de gerir o currículo de outra maneira e de conseguir melhor sucesso escolar. E que eles aprendam também as competências que estão no perfil, nas aprendizagens essenciais.”*

Por outros caminhos avançou o agrupamento B. O diretor diz que garantem *“o apoio ao estudo como opção curricular, mantivemos o apoio ao estudo, no quinto ano por exemplo, e no primeiro ciclo também faz parte da matriz.”*

Este agrupamento criou também duas ofertas complementares para o quinto e sétimo anos de escolaridade, a *“Oficina de ciências experimentais, porque queremos valorizar o trabalho experimental”*, acrescentando ainda que,

deixamos de ter as aulas de recuperação, e na educação inclusiva deixamos de ter o apoio pedagógico acrescido, os APPs, e agora temos salas multidisciplinares, com o objetivo de haver trabalho colaborativo, daqueles professores que estão naquele momento com aqueles alunos e estas salas funcionam do seguinte modo: duas vezes por semana, em que nós temos professores de disciplinas com maior insucesso, ou que contribuem para o insucesso, nomeadamente matemática, português, inglês, físico-química, no terceiro ciclo, no segundo ciclo o português a matemática e o inglês. Um dos tempos por semana são os alunos que o conselho de turma considera importante irem a esta sala multidisciplinar e ao irem, os professores ou estão no mesmo espaço e circulam face às necessidades que os alunos têm, o que lhe solicita, se naquele dia querem matemática, se querem físico-química, ou se querem inglês, e os professores ajustam-se.

Por último ressalta o facto de não terem avançado ainda no *“complemento à educação artística”*, apesar de terem refletido sobre isso, no entanto no ano anterior apareceram três propostas que eram muito equilibradas e não queriam rejeitar nenhuma, mas, este ano irão refletir sobre elas e optar por uma.

No que diz respeito à avaliação das aprendizagens, este decreto-lei n.º 55/2018 dá uma ênfase especial à avaliação formativa, como já foi abordado no enquadramento deste projeto de

investigação. Como o diretor do agrupamento A afirma, este decreto propõe uma “*visão diferente de avaliação*”, “*põe ainda mais essa tônica na avaliação formativa, enquanto instrumento que permite identificar o caminhar de cada aluno*”. O agrupamento A, assim como o agrupamento B, estão ainda num processo de mudança quanto à forma de aplicar a avaliação visto que este é um processo mais complexo, já que pressupõe uma mudança ao nível de paradigma que os professores têm, ao nível dos instrumentos e/ou da importância que se dá a cada um deles.

O Agrupamento A ainda está “*num processo de percebermos e reorientarmos a função e a ação da avaliação formativa, para ela ser o primeiro e principal processo de aprendizagem*”. Com a criação da disciplina Cidadania e Desenvolvimento, e com a Formação Integral do Aluno, criada pelo Agrupamento A, “*a participação nos projetos, nas disciplinas também reconvocamos os alunos para ajudarem na descrição dos descritores de desempenho da avaliação, nas suas nomenclaturas.*”, afirma o diretor do Agrupamento de escolas A.

Afirma também que apesar de ter começado o projeto na sua fase piloto “*ainda temos um caminho a fazer porque os nossos critérios de avaliação ainda não estão totalmente ajustados ao que se preconiza no 55 e sobretudo no 223-A*”. O mesmo defende que seria melhor trabalhar em semestres, mas como trabalham em três períodos têm sempre de dar uma classificação aos alunos em cada período, no entanto “*o que também se pode mudar é a maneira como se transmite e se categoriza a avaliação, ela sendo mais formativa, pode ser mais qualitativa e não quantitativa.*”

O Agrupamento B está numa situação equivalente ao agrupamento A, em que o respetivo diretor defende que “*Devia acabar-se com isso dessa classificação, e se tivesse que ser dada só se daria no final do ano e ao longo do ano era uma avaliação descritiva, mais qualitativa para percebermos como é que as aprendizagens estão a ser feitas.*”.

O agrupamento está neste momento “*com um plano de acompanhamento da IGEC e nesse plano dá-se uma ênfase à avaliação formativa e fomos induzidos a fazer, mas pareceu-me bem vir uma entidade externa que fosse o motor para que esta avaliação formativa perdurasse e fosse foco da avaliação. Assim sendo os nossos professores estão num processo de mudança por via desta ação da Inspeção, e está a ser muito interessante ver essa mudança, há mais instrumentos de avaliação, os testes estão a ser agora menos valorizados e serem outros instrumentos e, portanto, já estamos a ver alguns resultados positivos.*” Ainda no agrupamento B, o diretor critica a organização em trimestres relacionada com a avaliação visto que há “*necessidade de haver pautas com uma classificação, não como uma avaliação descritiva, mas com uma classificação, isso “atira”, passo a expressão, muito os professores para a avaliação sumativa.*”.

Relativamente à forma como está a ser concretizada a avaliação, ambos os agrupamentos referem que há uma maior diversidade na lógica da avaliação formativa: *“No início deste ano a nossa preocupação, de facto, foi criar a maior diversificação de instrumentos, incidindo na avaliação formativa.”* (diretor do agrupamento A), *“esta diversidade aumentou, dos instrumentos, e os alunos, sobretudo os que tem mais dificuldade em acompanhar, para eles as coisas estão a correr melhor.”* Defende o diretor do agrupamento B.

O diretor do agrupamento A ainda realça o facto de se atribuir mais peso ao domínio do saber ser, e *“O peso dos testes nos últimos anos tem decaído, ainda podemos fazer mais e melhor nesse sentido, mas neste ano os critérios que temos vigentes já deram um peso mais diminuto aos testes.”* No que diz respeito ao feedback dado aos alunos, o diretor afirma que *“é dada retroação aos alunos, já era prática anterior, agora mais ainda com o decreto 55, e aos pais, mas se, na nossa filosofia, na nossa instrumentação da avaliação for de uma matriz estruturalmente formativa, claro que tem que aumentar essa proximidade.”*

Ambos os diretores dos agrupamentos veem a implementação de novas metodologias e práticas de diferenciação pedagógica como sendo relevantes para a escola, para os professores, e sobretudo para os alunos. O diretor do agrupamento A afirma que os dois decretos-lei são importantes e permitem uma maior diferenciação pedagógica. *“diria que universalmente as escolas começam a perceber que não se pode ensinar como se ensinava até hoje, que começa a ser importante saber gerir melhor a diversidade. É importante pensar como é que os alunos recebem os que se lhes é transmitido, e não tanto o que se lhes dá.”* Diz ainda que o decreto-lei n.º 54/2018 devia ter sido promulgado também antes do projeto-piloto para haver atempadamente formação dos professores para a gestão da diferenciação pedagógica, e só foi elaborado depois do piloto tendo sido divulgado *“à pressa”*. Declara ainda que *“se houver continuidade na proximidade da tutela com as escolas, a formação a tender para aquilo que deve ser, daqui a dois ou três anos está consolidadíssima esta nova forma de gerir o currículo, e sobretudo de se alcançarem melhores e mais significativas as aprendizagens e melhores resultados para os alunos.”*

O diretor do agrupamento B afirma que *“uma das virtudes deste projeto é que em vez de se colocar que o professor está a fazer a diferenciação pedagógica é perceber que tipo de diferenciação está a fazer e como está a fazer e isso é partilhado dentro dos grupos disciplinares e dentro dos departamentos”*. Defende e ‘vê com bons olhos’ que *“o paradigma está a mudar, o professor não está ali para ensinar, o professor está ali para que os alunos aprendam.”* E os *“professores estão a interiorizar esta necessidade embora há muitos que têm por vários motivos*

várias resistências, como é evidente, mas a produção dos documentos e aquilo que nós obrigamos na monitorização do que está a ser feito, pelo menos isso faz com que haja reflexão.”

A respeito da importância do PAFC na inclusão de todos os alunos na escola, os dois diretores afirmam que é bastante importante ter em conta que a perspectiva da inclusão mudou, e é necessária essa mudança. O diretor do agrupamento A começa por dar o seu conceito de inclusão a qual *“faz-se de muitas maneiras, nós o que temos de pensar na inclusão, quando falamos de equidade é, no fundo, esbater as barreiras da desigualdade, isso é que é fundamental. E há muitas maneiras de o fazer, as regras que temos no refeitório, no buffet, a maneira como pautamos o reconhecimento e o mérito nos alunos, como damos espaço para eles intervirem na decisão da escola, tudo isso é inclusão.”* E no que toca à legislação afirma que *“há um foco melhor pensado porque se criou uma equipa multidisciplinar, porque há a ideia de como é que se pode trabalhar pedagogicamente com os alunos, através de três tipologias de medidas, há a criação de uma ideia, que não era nova para a escola, da criação do centro de apoio à aprendizagem.”*

O mesmo diretor afirma que a inclusão passa não só *“pelo compromisso dos documentos estruturantes onde tem de estar consagrado isso, mas passa sobretudo no contexto sala de aula, na maneira como se gere o currículo, na maneira como se trabalham as metodologias de ensino-aprendizagem, e na maneira como se faz o desenvolvimento profissional entre pares, e como se envolvem alunos e pais na comunidades.”* Defende que já não se trata de *“uma escola para todos, mas onde todos aprendem, esta sim é a grande diferença, o grande paradigma.”* Junta à sua resposta que o *“importante é a intencionalidade.”*, *“A escola tem de definir que escola somos e que escola queremos ser, definindo isso que alunos temos e que alunos queremos, que aprendizagens de sucesso queremos ter.”*

Para o diretor do agrupamento B o conceito de inclusão que está inscrito no PAFC é *“muito exigente”*. Quanto às mudanças que se observa no que respeita à inclusão *“houve uma mudança brutal este ano. Os professores de Educação Especial, finalmente, na minha perspectiva, passam quase todo o tempo ou em alguns casos todo o tempo dentro da sala de aula com os alunos e com os professores titulares.”*, o diretor dá a resposta num sentido mais específico que é o dos professores de Educação Especial, no entanto todos os professores devem refletir acerca do que é a inclusão que está subjacente a este novo decreto-lei e ao PAFC, visto que não são só os professores de Educação Especial que devem estar aptos para implementar e avaliar medidas de inclusão, mas sim todos os professores.

Afirma ainda que *“agora estes professores estão dentro das salas de aula para ajudar aqueles alunos que para além das medidas universais podem ter medidas seletivas e adicionais,*

mas este trabalho é feito em colaboração com o professor titular.” Ao utilizar a palavras ‘aqueles’, está a ‘descartar’ os restantes alunos, ou seja, todos os alunos devem ter atenção especial por parte do professor mediante as suas necessidades, fundamento esse que está na base do PAFC. Na sua resposta fala também da utilização de um “manual de apoio à prática para uma educação inclusiva, é um manual de boas práticas e dá para tudo, dá para o 55 dá para o 54, dá para toda a ação do professor, e está muito bem feito.” E defende que “Este documento deve estar na mesa do professor quando ele planifica as suas aulas, deve estar na mesa do grupo de trabalho ou de grupo de departamento quando estão a planificar atividades, porque este documento é estruturante, é fundamental.”

Relativamente à questão de relevância do PAFC para o desenvolvimento profissional dos docentes ocorreu um pequeno constrangimento que passa pelo facto de que o diretor do agrupamento B, desvia-se um pouco na resposta, e responde nesta questão à questão seguinte que se relaciona com a existência de formações dadas à comunidade escolar sobre o PAFC. Assim no seguimento da resposta do diretor do agrupamento B percebe-se que existiu e continua a existir formações para todos os docentes.

Já o diretor do agrupamento A afirma que por meio do *trabalho colaborativo*, “através da possibilidade de se poder trabalhar o currículo interdisciplinarmente” faz com que haja sucesso, “proximidades entre colegas” criando-se “comunidade de aprendizagem onde todos aprendemos com os outros, nas didáticas, na forma de estar e ser, na programação, na planificação, nos processos de avaliação, e este modelo organizacional que as escolas podem ter à luz do 54 e 55, é de facto promotor do desenvolvimento profissional.”

Apesar da resposta do diretor do agrupamento B estar orientada para a formação que se dá aos professores, através das respostas a outras questões percebe-se que a evolução do desenvolvimento profissional dos docentes está a ser positiva, também pelo facto de existir muito trabalho colaborativo por parte dos docentes.

Primeiramente é importante realçar, no seguimento da questão anterior, que a resposta do diretor do agrupamento B, abrange a questão anterior acerca da importância do PAFC no desenvolvimento profissional dos docentes, e a presente questão, a existência de formações externas e internas sobre o PAFC, nas escolas.

Como deu para entender, ambos os agrupamentos tiveram formação quer externas quer internas. O diretor do agrupamento de escolas B destaca as formações que se fizeram para os diretores de turma num primeiro momento e num segundo as formações para os professores. Na opinião do diretor do agrupamento A “poderia e deveria ter havido mais formação, apesar de ter havido bastante, ou pode haver mais formação ainda na área das didáticas, na metodologia

do projeto”. Quando existem mudanças na educação, o que acontece muitas vezes devido às mudanças na tutela, e para não se por em causa vários aspetos “*é importante, em determinadas áreas, promover-se formação.*” Assim externamente continuam a existir várias formações, para os diretores das escolas, a nível nacional, como “*Internamente nós fazemos aquela formação da capacidade de reflexão, de questionamento, interpelação, visto que é muito importante, e nós fazemo-la há muitos anos aqui na escola*”.

4.3.3 Autoavaliação

Autoavaliação é também um bloco do guião da entrevista que tem como categoria Processos e práticas e subcategoria Desenvolvimento e Consistência. Tenta-se saber como se faz a autoavaliação do PAFC na escola.

O PAFC trata-se de um projeto que abrange vários aspetos do currículo, entre outros, e por isso é necessário que se proceda a uma ou mais autoavaliações. Neste ponto os dois agrupamentos estão de acordo, “*Faz parte de um todo, e fazendo parte de um todo é objeto de um processo de autoavaliação*”, afirma o diretor do agrupamento A que também se fazem “*autoavaliações mais pontuais*”, visto que a escola está a fazer um caminho, que vai mudando, exemplo disso é o cronograma que vão estabelecendo. O agrupamento tem os coordenadores para a Cidadania e Desenvolvimento, para a autonomia e flexibilidade, para a educação inclusiva, que fazem parte do conselho pedagógico. No entanto, neste mesmo “*refletimos, e, portanto, estamos em constante avaliação, e depois temos o mecanismo final do ano em que fazem uma reflexão.*”

Já a autoavaliação do PAFC no agrupamento B passa pelos “*relatórios, memorandos, das reuniões, a tal equipa de integração dos referenciais com os programas e ver como está a decorrer o desenvolvimento das planificações que foram feitas nesta lógica de programas com enriquecimento curricular dos referenciais.*”

4.3.4 Resultados

Neste bloco, a categoria tem a ver com o impacto e efeitos e a subcategoria é resultados académicos e sociais, cujo objetivo é saber como têm evoluído a partir da implementação do PAFC nos agrupamentos.

Quanto aos resultados académicos aquando da implementação do PAFC nas escolas o diretor do agrupamento A defende que vê como mais importante que os alunos aprendam significativamente, “*com substância, que tenha significatividade, que deem saber utilitário, funcional aos alunos nas diferentes e várias valências. A uns um saber mais cognitivo, àquelas*

que pela sua necessidade diferenciação pedagógica tenham outras competências, farão outro tipo de aprendizagens.”

Com a avaliação externa, os resultados académicos dos alunos caíram um pouco, no entanto os professores refletem sobre a forma de melhorá-los, seja pela diversificação de instrumentos, seja na metodologia. Crê ainda que mesmo com dois anos de projeto “*nós não conseguimos dizer explicitamente se melhoramos assim tanto. Até porque os resultados escolares resultam de uma conjugação de variáveis e fatores de instrumentos de produção dentro da escola*”.

Por outro lado, o diretor do agrupamento B realça mais uma vez a intervenção da IGEC na escola, no âmbito do acompanhamento da ação educativa, e afirma que com esta intervenção e com o caminho percorrido com este projeto, PAFC, “*neste segundo período estamos com muitos melhor resultados em comparação ao primeiro período. A perspetiva e expectativa é que tenhamos as metas atingidas no final de ano e se isso acontecer há um salto significativo nos resultados académicos.*”.

De acordo com os resultados sociais, ambos os agrupamentos analisam o impacto que o PAFC teve nos resultados sociais como sendo positivo. O diretor do agrupamento A defende que é uma “*escola que é promotora da inclusão, de proximidade*”. O diretor dá vários exemplos do que faz e do que a escola também faz e também a participação dos alunos nas várias atividades:

“reconhecemos o mérito dos alunos, eles sentem que são intervenientes na vida da escola, não temos uma associação de estudantes tão participante como queríamos, mas temos estado a estimulá-la, quando pensam em atividades nós damos condições para criar, trabalham nos Domínios de Autonomia Curricular, nos clubes. Todos os trimestres reúno com os delegados de turma, todos os períodos vou a cada uma das turmas ver os resultados escolares ou sociais, reconhecer-lhes o mérito ou dizer-lhes que têm de caminhar num dado sentido, criar um sentido de pertença.”

Na verdade, isto que o diretor acaba de evidenciar, é muito proveitoso para que os alunos aprendam a conviver, a saber estar, a saber ser, e a sentirem-se bem na escola. No mesmo caminho está também o agrupamento B que também reúne condições para que os resultados sociais sejam cada vez melhores nos alunos “*temos projetos por exemplo de “mais solidariedade”, que os alunos no natal trazem presentes para as famílias mais carenciadas, isso é também uma forma de perspetivar os resultados sociais dos alunos.*”.

Quanto à indisciplina não têm casos a realçar, o que é excelente. Salienta também que os alunos que têm mais sucesso são aqueles que participam mais na vida da escola, nos âmbitos sociais.

Para concluir, pedi aos entrevistados, aos diretores que fizessem uma síntese do que creem, na sua opinião, ser os pontos fortes e fracos, aspetos a melhorar do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular. Ambos os diretores salientam mais pontos fortes que pontos fracos neste projeto de autonomia e flexibilidade curricular. O diretor do agrupamento A começa por indicar os pontos fortes, enquanto que o diretor do agrupamento B identifica primeiramente os pontos fracos “*porque são em menor número*”.

Nas duas respostas encontramos pontos fortes comuns na opinião dos dois diretores, são eles: “*a intensificação do trabalho da articulação curricular e o trabalho colaborativo.*” (diretor do agrupamento A), em que o diretor do agrupamento B vai no mesmo seguimento dizendo que o PAFC “*É uma boa solução para finalmente os professores mudarem e deixarem de ser tão isolados, e terem um trabalho mais colaborativo, mais participativo, mais dinâmico e sobretudo ter, aquilo que nós chamamos o professor enveredar por uma didática ativa, a didática é fundamental.*”.

Outro aspeto que ambos mencionaram como ponto forte está relacionado com a avaliação das e para as aprendizagens: “*A diversificação dos instrumentos de avaliação no contexto da avaliação formativa*”(diretor do agrupamento A), “*verdadeira avaliação formativa que é para ir dando o feedback aos alunos das aprendizagens que eles estão ou não a fazer, temos de estar sempre a avaliar isso, para conseqüentemente conseguir uma boa resposta às suas dificuldades e superá-las, dando o sinal de que aprendeu.*”, afirma o diretor do agrupamento B, focando-se mais no feedback dado aos alunos por meio da utilização da avaliação formativa.

O diretor do agrupamento A ainda realça o facto de as aprendizagens serem mais contextualizadas, “*aumentou a participação dos alunos nos temas, nos projetos interdisciplinares, na vida da escola*”, aumentando conseqüentemente “*o desenvolvimento profissional dos alunos, sentem-se mais enriquecidos, fruto do trabalho colaborativo que foi sendo promovido, há mais reflexão conjunta, há mais partilha, práticas, essa proximidade*” O agrupamento A tem na sua base “*uma cultura de proximidade, de dar oportunidade às pessoas para fazerem, de lhes reconhecer o caminho que fazem, o mérito individual ou coletivo, de sermos ousados, de querermos sempre fazer mais e melhor*”

Por outro lado, o diretor do agrupamento B vê o PAFC, como sendo uma boa ferramenta em que “*os alunos aprendam, é isso que importa, é não deixar ninguém para trás.*” Defende, por

último que é muito importante que haja *“uma diferenciação significativa para os alunos consoante o público que temos e as dificuldades do mesmo. Ter uma abordagem multinível.”*

Quanto aos pontos fracos, são apontados em menor número por ambos os diretores dos agrupamentos. Apesar de não serem identificados pontos fracos comuns a ambos os diretores, são todos pertinentes. No caso do diretor do agrupamento A, este defende que se deveria insistir *“mais na formação dos professores, gostaríamos de poder selecionar os professores para alimentar este tipo de ferramentas e instrumentos, a colocação de professores não é muito favorável.”*, e que a escola poderia *“ter mais autonomia para gerir crédito, ter mais crédito para apostar em mais”*. Salienta ainda a importância que o papel dos coordenadores da Cidadania e Desenvolvimento tem, para desenvolver competências nos alunos e por isso *“é importante dar-lhe horas para isso. É importante as estruturas que coordenam estas ferramentas terem horas para isso.”*

Por último realça o facto de ser importante que os programas curriculares sejam menos extensos e por isso terem de ser revistos, visto que é importante, também *“desburocratizar a escola”*.

Já o diretor do agrupamento B diz que o PAFC exige um outro esforço, *“uma mudança dos professores, a variável tempo.”* Fala também na redução das horas dos professores, *“Deveria haver por parte da tutela de que se os professores têm 5 horas de redução no primeiro ciclo, é mesmo para ter estas 5 horas de redução e não estarem a trabalhar na escola estas horas, ou estarem a trabalhar na escola numa lógica do projeto”*. O que afirma o diretor não está diretamente relacionado com o PAFC, no entanto as horas que os professores ganham/ficam na escola, o diretor defende que deveriam ser utilizadas com base no PAFC, e assim sendo a *“variável tempo devia ser acautelada.”*, *“mesmo quando queremos ter reuniões, trabalho colaborativo, de preparação, de planeamento já é tudo numa lógica de sub esforço.”*

O diretor do agrupamento B, destaca um ponto muito interessante que está relacionado com as condições físicas da escola, das salas de aula, *“para o projeto funcionar melhor, as condições físicas das escolas deviam ser outras”*. Como o PAFC requer um trabalho mais colaborativo por parte dos alunos e professores, entende-se que *“é o professor que circula, pelos diferentes espaços e pelos diferentes grupos de alunos que estão a trabalhar de uma forma colaborativa”* e por isso mesmo, os *“espaços mais alargados para se fazer essa interação de uma forma estruturada sem se atrapalharem uns aos outros.”*

Conclui-se assim que os dois diretores, dos agrupamentos A e B, fizeram uma boa análise dos pontos fortes, pontos fracos e aspetos a melhorar do PAFC, numa lógica do que cada um deles vê acontecer nas suas respetivas escolas.

4.4 Reflexão acerca da análise dos dados

Após análise das entrevistas, procedemos agora a uma reflexão das respostas que os diretores deram em cada uma das entrevistas, pretendendo-se fazer uma comparação da evolução entre um agrupamento de escolas que participou voluntariamente no projeto piloto/fase da experiência do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC), ou seja, que iniciou o PAFC em 2017/2018, e um agrupamento de escolas que começou o PAFC em 2018/2019, estando a mesma num processo mais recente. Por outro lado, analisamos também a evolução de cada agrupamento de escolas em vários aspetos e observamos o que cada um deles está a fazer para se transformar e evoluir com o PAFC.

Cosme (2018a) afirma que a escola e os professores devem conseguir responder a diferentes questões, sendo elas:

- “Qual o património de saberes, de experiências e de modos de pensar e agir sobre a realidade, próprios de cada disciplina, do qual os alunos se deverão apropriar?” (p. 12)

Esta questão deverá orientar o trabalho que se tem de realizar, em todos os aspetos, como os instrumentos a utilizar, os procedimentos a ter, entre outros, prevendo também barreiras que possam existir no planeamento.

É necessário assim tentar responder à questão última presente no enquadramento concetual.

- “Como é que a partir do património curricular de cada disciplina se pode estabelecer uma relação autêntica, significativa e plausível entre tal património e as experiências e desafios culturais, sociais, relacionais e éticos que se espera que os alunos possam viver?” (p.13)

Tanto uma entrevista como outra, aos diretores dos agrupamentos de escolas, respondem a estas questões, visto que é possível entender com clareza o que cada uma das escolas faz, no seu planeamento do processo de ensino-aprendizagem, para que os alunos melhorem o rendimento escolar, as suas relações interpessoais, através de diferenciação pedagógica.

Com a análise feita, é possível fazer uma boa comparação entre os agrupamentos e observar a evolução de cada um deles, visto que em cada uma das perguntas/ cada um dos blocos procedemos a essa comparação são visíveis as respostas dadas em anexo (cf. Anexos VIII e IX).

Foi importante começar-se por saber que perspetiva os diretores têm do PAFC e dos documentos normativos subjacentes (Decreto-lei n.º 55/2018 e Decreto-lei n.º 54/2018) para perceber em que posição está o diretor em relação aos mesmos, tendo a resposta sido positiva de

ambos os diretores, é possível concluir que os professores e toda a comunidade escolar já sentia necessidade da existência de mudanças, de reformas, colocando o aluno e as suas necessidades no centro (Fernandes, 2006).

No que concerne à coordenação e monitorização do PAFC conclui-se que foram mobilizados vários professores para monitorizar e coordenar o PAFC nas escolas, e foram criados vários instrumentos de monitorização, como referenciais (Agrupamento de escolas B) e cronogramas (Agrupamento de escolas A).

Apesar de não existirem dados concretos que permitam concluir que esta criação de instrumentos e mobilização de professores façam parte da filosofia do PAFC, com a necessidade de mudança que os diretores falam permite concluir que ambos os agrupamentos rejeitam uma perspetiva taylorista, em que cada professor tem apenas uma tarefa, que é, a de ensinar (Cosme, 2018b). Com esta grande mobilização dos professores nos vários conselhos e departamentos, podemos entender a complexidade do desafio que as escolas têm pela frente.

É relevante ainda que os professores se reúnam para refletirem sobre as práticas de desenvolvimento do PAFC na escola “*promover reuniões, espaços de reflexão*” (Agrupamento A).

Passando para a implementação concreta do PAFC, ou seja, para as opções curriculares que as escolas podem tomar como possibilidade de implementação, o agrupamento de escolas A desenvolve mais opções curriculares que o agrupamento de escolas B. É plausível que o agrupamento A concretize mais opções curriculares porque já tem um caminho mais longo de PAFC, e por isso estão mais confortáveis com as opções curriculares.

O diretor do agrupamento B fala várias vezes de que estão a fazer as coisas com calma, e o motivo de não haver concretização de tantas opções curriculares de uma forma fixa e concreta, pode prender-se com o facto de terem mais prudência, ou seja, não arriscam tanto para fazer as coisas com mais segurança.

Quando falamos nas opções curriculares da realização de projetos seguindo vários temas, de trabalhos interdisciplinares ou multidisciplinares, e do desdobramento de turmas em função do trabalho prático, estas não são tão arriscadas visto que já era um trabalho exercido pelos professores antes do desenvolvimento do PAFC, e apesar dos agrupamentos responderem na primeira opção (integração de projetos desenvolvidos na escola em blocos que se inscrevem no horário semanal, de forma rotativa ou outra adequada) que não, dizem que o fazem de forma natural, sem terem uma parte do horário fixa. A este propósito, Lenoir (citado por Cosme, 2018a, p. 15) afirma que a interdisciplinaridade é um meio e não um fim, ou seja, só se entende a mesma se for utilizada para que os alunos consigam evoluir nas suas aprendizagens.

Quanto à realização de DAC, o agrupamento A realiza esta opção e o agrupamento B também, no entanto não o fazem de uma maneira rígida no horário. Na verdade, de acordo com Cosme (2018a) não é necessário a envolvimento de todas as disciplinas das matrizes curriculares. O importante em DAC, para o PAFC ter eficácia na escola, é a participação de todos os alunos nas várias experiências que se propõem em DAC. Esta participação é constatada nos dois agrupamentos através das respostas dos diretores.

Um ponto a ressaltar também é a criação de disciplinas por parte do agrupamento A, e de oficinas no agrupamento B, com foco na Cidadania e Desenvolvimento, o que se torna num ponto muito positivo visto que permite aos alunos conhecer a realidade do mundo, e criar competências inscritas no Perfil dos alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

A inclusão de todos os alunos é um aspeto transversal a todo o PAFC. Estes dois agrupamentos têm em consideração a inclusão de todos os alunos, colocando os mesmos no centro da aprendizagem. O diretor do agrupamento B realça que os professores de educação especial passaram a estar dentro das salas de aula a acompanhar os alunos, o que se considera um ponto importante e revelador da preocupação do agrupamento para conseguir acompanhar os alunos. No entanto o diretor quando se lhe pergunta acerca da inclusão, somente fala dos educadores especiais, o que parece não abranger todos os professores. Depreende-se que o conceito de inclusão, subjacente ao novo normativo (decreto-lei n.º 54/2018), não está ainda totalmente definido, apesar de o diretor entender que já não se incluem apenas alunos com NEE. No entanto como se refere no documento *Para uma educação inclusiva - manual de apoio à prática* (DGE, 2018), agora passam a ser todos os professores a identificar, e avaliar as várias dificuldades dos alunos com ou sem NEE.

Como referido no enquadramento concetual, a avaliação das aprendizagens é uma das partes curriculares mais importantes nas escolas e na educação. O PAFC vem mudar a perspetiva ou o paradigma que se tem da avaliação. Já não se trata de avaliação com o objetivo de classificar, controlar (Fernandes, 2006) mas sim perceber o que o aluno conseguiu aprender ou não, em que aspetos tem mais dificuldade, denominando-se por isso de avaliação formativa ou de avaliação para as aprendizagens.

Os professores passaram a preocupar-se mais com o modo como utilizam a avaliação, e trata-se de uma preocupação com sentido, visto que o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória passa a estar presente nos objetivos curriculares e na organização e planeamento dos trabalhos que se fazem em turma ou na escola, tendo também que estar pressuposta a educação inclusiva (Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho, alínea c do 3.º artigo do mesmo, e/ou Decreto-lei n.º 55/2018, de 6 de julho, alínea c do 4.º artigo).

As respostas mostram que há preocupação em mudar o paradigma da avaliação, passando a ser uma avaliação de e para as aprendizagens, e romper com o modelo de avaliação que permite apenas selecionar os alunos. No que respeita às questões da avaliação não existe grande diferença entre a evolução de um agrupamento e de outro, através das respostas dos diretores. No entanto, pelo conhecimento *in loco* dos agrupamentos de escolas, através de visitas aos mesmos, foi possível observar que, no que toca à utilização dos instrumentos variados e à forma como os mesmos são utilizados, existe uma grande diferença entre os agrupamentos.

Nas visitas foi possível analisar se os resultados esperados dos alunos com mais dificuldades, e por isso com mais valores negativos nos períodos letivos, foram alcançados e até mesmo superados. Concluiu-se que o agrupamento B mostrava mais metas/resultados superados que o Agrupamento de escolas A, o que nos pode indicar que, apesar de ambos os agrupamentos utilizarem uma diversidade de instrumentos de avaliação, o agrupamento de escolas A tem maior dificuldade na forma como se utilizam esses instrumentos e conseqüentemente não há melhoria nos resultados visto que os instrumentos são utilizados com o intuito de classificar.

Quanto à formação de professores e o PAFC, existiu e continua a existir formações para os diretores e professores e ambos os diretores afirmam a positividade que a formação traz, ainda mais quando se trata de um projeto desta amplitude. O diretor do agrupamento de escolas A realça o facto de se poderem e deverem fazer mais formações, o que revela uma grande preocupação e motivação em aprender novas formas e melhorar o sucesso escolar de todos os alunos. É também referido por ambos aos diretores as resistências que ainda se fazem sentir nesta mudança que alcança todos os aspetos do sistema educativo. Pelo contrário, veem como positiva a cooperação entre os docentes, pois permite que cada docente conheça o trabalho que outros fazem, contribuindo para o seu empoderamento profissional (Cosme, 2018b), e que pode ser entendida como sendo uma proatividade dos professores com o objetivo de superarem os problemas com os quais são confrontados.

O PAFC não pode ser visto como algo já preparado e fixo, mas sim como uma oportunidade de a escola conseguir construir políticas inclusivas, significativas e que vão de encontro aos valores e competências que a sociedade democrática exige (Cosme, 2018a).

Antes das entrevistas feitas aos diretores e posteriormente analisadas, colocamos a hipótese de o agrupamento de escolas A estar mais avançado no percurso do PAFC em comparação ao agrupamento de escolas B. Na verdade, o agrupamento de escolas A está “mais por dentro” do PAFC, ou seja, o diretor sabe melhor expressar-se sobre os aspetos que estão na base de um sistema educativo na perspetiva do PAFC, e conforme as respostas dadas o agrupamento tem aspetos mais desenvolvidos. No entanto, o agrupamento de escolas B, apesar

de apenas ter começado este PAFC no ano letivo 18/19 já está em muitos aspetos avançado e foi assim importante partilhar através das respostas do diretor as experiências e sugestões que o agrupamento faz, apesar de em algumas respostas ser perceptível que há uma menor formação neste agrupamento e por isso mesmo não implementam tantas opções curriculares e os resultados ainda não são totalmente concretos.

Assim sendo podemos dizer que a diferença entre um agrupamento e outro, em alguns aspetos, como por exemplo nas opções curriculares, na mobilização de professores na coordenação e monitorização do PAFC, na visão da avaliação formativa, é bastante visível, mas noutros aspetos como nos documentos utilizados, deixa de ser tão visível essa diferença de evolução entre ambos agrupamentos.

Conclusão

O presente relatório serve então para descrever o decorrer do estágio e aprofundar consequentemente temas relacionados com o mesmo e com o tema escolhido para proceder a um estudo de investigação. Uma vez que o estágio estava relacionado com a área de avaliação, apesar de o projeto de investigação ser sobre todos os aspetos que envolvem o sistema educativo, é abordada também a avaliação, o novo paradigma da avaliação.

Relativamente ao estágio realizado na IGEC, é de realçar a sua importância, visto que nos foi proposta e permitido um aprofundamento constante e consistente de várias publicações atuais sobre educação. É importante este tipo de olhares sobre todos os aspetos que dizem respeito à escola, ao sistema educativo e educação propriamente dita, para um técnico de educação e futuro mestre em Ciências da Educação, visto que se requer do mesmo um pensamento crítico sobre as várias dimensões. São os técnicos de educação que têm o conhecimento mais profundo sobre educação e por isso mesmo devem estar atualizados sobre a mesma, devem interpretar, compreender, criar competências para, num mesmo aspeto ter várias visões.

No decorrer das visitas no âmbito das áreas de intervenção da IGEC, foi possível também observar que as escolas olham para a IGEC como sendo uma estrutura de poder, mas também foi possível saber a forma de trabalho no terreno por parte deste organismo. Principalmente no âmbito da área de intervenção, acompanhamento da ação educativa foi possível ver como as equipas trabalham em conjunto com os professores para conseguirem encontrar uma solução para as dificuldades que a escola tem em certos aspetos.

Todas as atividades realizadas no estágio e a participação nos seminários, permitiram que se desenvolvessem competências, de entre elas o pensamento crítico, competências instrumentais pois estávamos constantemente a fazer pesquisas de informação sobre educação. Estas pesquisas e posteriores reflexões permitiram que se fizesse ligação com a teoria, que na licenciatura e mestrado estudamos, mas também com a prática, nas escolas que visitávamos.

Quanto às dificuldades sentidas no estágio, estão relacionadas com a mobilização, isto é, seria benéfico ter ido visitar mais escolas, e no âmbito de outras áreas de intervenção, não só o Controlo e Acompanhamento. Ficaríamos com uma visão geral das áreas de intervenção no terreno, no entanto com o orientador local refletimos sobre todas as áreas.

Apesar de não termos observado todas as áreas de intervenção da IGEC nas escolas, consideramos ter executado com sucesso todas as atividades, mostrando empenho tanto nas

atividades como nas reflexões, levando ao questionamento das nossas dúvidas, merecendo assim uma apreciação da parte do orientador local (Anexo X).

O mestrando em Ciências da Educação deve também estar apto a criar projetos, sejam eles de investigação, intervenção, investigação-ação, e, por isso mesmo, se deve a criação do projeto de investigação, que teve como tema a evolução da implementação do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular.

Este projeto de investigação foi também ele importante para também ter um olhar crítico sobre a atualidade em educação, visto que o PAFC assume um modelo para todas as dimensões do sistema educativo, seja o currículo, a inclusão, e também a avaliação das aprendizagens.

Quanto às dificuldades sentidas durante o projeto de investigação, referimos apenas o selecionar da informação mais relevante e no decorrer da análise das entrevistas, tivemos de redefinir o guião das entrevistas algumas vezes e também de redefinir como se procederia à respetiva análise de conteúdo.

Em conclusão, embora algumas adversidades, o estágio e o projeto de investigação foram concluídos com sucesso.

Referências Bibliográficas

- Alves, J. M. (2017a). Autonomia e flexibilidade: pensar e praticar outros modos de gestão curricular e organizacional. In J. M. Alves & C. Palmeirão, *Construir a autonomia e a flexibilidade curricular*. Porto: Universidade Católica Editora. Disponível em: <http://afc.dge.mec.pt/docs/Publica%C3%A7%C3%B5es/UCP%202017%20Construir%20a%20Autonomia%20e%20Flexibilizac%C3%A7%C3%A3o%20Curricular.pdf>
- Alves, J. M. (2017b). Equidade educativa. Desafios pedagógicos, profissionais e organizacionais. In J. M. Alves & J. Machado, *Equidade e justiça em educação. Desafios da escola bem-sucedida com todos*. Porto: Universidade Católica Editora. Disponível em: http://afc.dge.mec.pt/docs/publicacoes/UCP_2017_Equidade_e_Justica_em_Educacao.pdf
- Alves, J. M. & Cabral, I. (2018). Para um modelo integrado de inovação pedagógica e melhoria das aprendizagens. In J. M. Alves & I. Cabral, *Inovação pedagógica e mudança educativa. Da teoria à(s) prática(s)*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia. Disponível em: http://afc.dge.mec.pt/docs/publicacoes/FEP_UCP_2018_Inovacao_Pedagogica_e_Mudanca%20Educativa.pdf
- Alves, J. M. & Machado, J. (2016). *Equidade e justiça em educação. Desafios da escola bem-sucedida com todos*. Porto: Universidade Católica Editora. Disponível em: http://afc.dge.mec.pt/docs/publicacoes/UCP_2017_Equidade_e_Justica_em_Educacao.pdf
- Amado, J. (2017). A entrevista na investigação em educação. In *Manual de Investigação Qualitativa em Educação 3ª edição*. Imprensa da Universidade de Coimbra / Coimbra University Press. Disponível em: https://books.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=-LktDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA7&dq=metodologia+de+investiga%C3%A7%C3%A3o+em+educa%C3%A7%C3%A3o+joao+amado&ots=g511mEsMk-&sig=QPS97HQNFGvDWhZ346QZBcCo4C0&redir_esc=y#v=onepage&q=metodologia%20de%20investiga%C3%A7%C3%A3o%20em%20educa%C3%A7%C3%A3o%20joao%20amado&f=false

- Araújo, N., Barreira, C., & Boavida, J. (2006). Avaliação formativa. Novas formas de ensinar e aprender. *Revista portuguesa de pedagogia*. 40 (3), pp. 95-133.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994a). Fundamentos da investigação qualitativa em educação: uma introdução. In *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Bogdan, R. C., & Biklen S. K. (1994b). Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. In *Ciências da educação* (Vol. 12).
- Conselho Nacional de Educação CNE (2018). *Estado da educação 2017* (1st ed.). Lisboa: CNE.
- Cosme, A. (2018a). *Autonomia e flexibilidade curricular. Propostas e estratégias de ação* (1ª ed.)
Porto: Porto Editora
- Cosme, A. (2018b). *Projeto de autonomia e flexibilidade curricular: estudo avaliativo da experiência pedagógica desenvolvida em 2017/2018 ao abrigo do despacho n.º 5908/2017*. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação: Universidade do Porto. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/estudo_pafc.pdf
- Costa, J. (2018, February 23). *Encontro nacional de fevereiro de 2018* (Video). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?list=PLJ72vhQt8mRQ5a9v6Yq4hkyItqRTBhD8Z&time_continue=931&v=eAjhLYY6ZdM
- Costa. R. M. (2018, Novembro 21). Chumbar um aluno custa 6000 euros, ensiná-lo a estudar só 87. *Público*. Disponível em: <https://www.publico.pt/2018/11/21/sociedade/noticia/chumbar-aluno-custa-6000-euros-ensinalo-estudar-so-87-1851820>

- Costa, R. M. (2018, outubro 29). Basta entrar no secundário mais tarde para o insucesso duplicar. *Público*. Disponível em: <https://www.publico.pt/2018/10/29/sociedade/noticia/basta-entrar-secundario-ano-tarde-duplicar-insucesso-1849057>
- Direção-Geral de Educação (2017a). *Perfil dos alunos à saída de escolaridade obrigatória* (Webinar). Lisboa: DGE
- Direção-Geral de Educação (2017b). *Perfil dos alunos à saída de escolaridade obrigatória*. Lisboa: DGE
- Direção-Geral de Educação (Eds.) (2018a). *Para uma educação inclusiva - manual de apoio à prática*. Lisboa: ME
- Direção-Geral de Educação (2018b) Autonomia e flexibilidade curricular. Retirado de: <http://afc.dge.mec.pt/pt>
- Elias, F, (2019, Março 27). As linhas com que se pode coser a Escola. *Público*. Disponível em: <https://www.publico.pt/2019/03/27/sociedade/opiniao/linhas-coser-escola-1866958>
- Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19 (2), pp. 21-50
- Fernandes, D. (2011). Articulação da aprendizagem, da avaliação e do ensino: questões teóricas, práticas e metodológicas. In M. P. Alves & J. M. De Ketele. (Orgs). *Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo*. (pp. 131-142). Porto: Porto Editora.
- Fernandes, D. (2019, fevereiro 17). Para a reconfiguração dos exames e do sistema de acesso ao ensino superior.n *Público*. Disponível em: <https://www.publico.pt/2019/02/17/sociedade/opiniao/reconfiguracao-exames-sistema-acesso-ensino-superior-1861854>

Formosinho, J. & Machado, J. (2012). Igualdade em educação, uniformidade escolar e desafios da diferenciação. In J. Machado & J. M. Alves, *Equidade e justiça em educação, desafios da escola bem-sucedida com todos* (pp. 51-64). Porto: Universidade Católica do Porto.

Gouveia, M. F. (2012). *Gestão flexível do currículo rumo à diferenciação pedagógica. Contributos para a promoção de aprendizagens significativas: um estudo numa escola do 1º Ciclo do Ensino Básico da RAM* (Tese de doutoramento). Retirado de B-on.

Inspeção-Geral de Educação e Ciência. (2017). *Plano de atividades 2018*. Lisboa: Inspeção-Geral de Educação e Ciência. Disponível em: http://www.ige.min-edu.pt/upload/Instrumentos_Gestao/IGEC_PA_2018.pdf

Inspeção-Geral de Educação e Ciência. (2018). *Quem somos. História*. Disponível em: http://www.ige.minedu.pt/content_01.asp?BtreeID=03/00&treeID=&auxID=menu&newsID=244#content

Kotowicz, A. (2019, março 5). Entrevista a Tim Oates. A primeira ideia errada é dizer que hoje a Finlândia está a fazer o que é certo na Educação. *Observador*. Disponível em: <https://observador.pt/especiais/entrevista-a-tim-oates-a-primeira-ideia-errada-e-dizer-que-hoje-a-finlandia-esta-a-fazer-o-que-e-certo-na-educacao/>

Lima, F. & Miranda, M. (2017). Fazer diferente: promover a autonomia. In J. M. Alves & C. Palmeirão, *Construir a autonomia e a flexibilidade curricular*. Porto: Universidade Católica Editora. Disponível em: <http://afc.dge.mec.pt/docs/Publica%C3%A7%C3%B5es/UCP%202017%20Construir%20a%20Autonomia%20e%20Flexibilizac%C3%A7%C3%A3o%20Curricular.pdf>

Machado, J. (2017). Organização e currículo: em busca de um modelo alternativo. In J. M. Alves & C. Palmeirão, *Construir a autonomia e a flexibilidade curricular*. Porto: Universidade Católica Editora. Disponível em: <http://afc.dge.mec.pt/docs/Publica%C3%A7%C3%B5es/UCP%202017%20Construir%20a%20Autonomia%20e%20Flexibilizac%C3%A7%C3%A3o%20Curricular.pdf>

Madureira, I. P. & Leite, T. S. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.

Menéndez, P. (2018). Estrategias para promover aprendizajes con sentido en la escuela. In C. Palmeirão & J. M. Alves, *Escola e mudança. construindo autonomias, flexibilidade e novas gramáticas de escolarização - os desafios essenciais*. Porto: Universidade Católica Editora. Disponível em: <http://www.uceditora.ucp.pt/resources/Documentos/UCEditora/PDF%20Livros/Porto/Escola%20e%20Mudanca.pdf>

Nyabor, J. (2018, outubro 2). Singapore abolishes school exam rankings, says learning is not competition. *Citi Newsroom* disponível em: <https://citinewsroom.com/2018/10/singapore-abolishes-school-exam-rankings-says-learning-is-not-competition/>

Roldão, M. C. (1997). Currículo e aprendizagem efetiva e significativa. eixos da investigação curricular dos nossos dias. In J. M. Alves & C. Palmeirão, *Construir a autonomia e a flexibilidade curricular*. Porto: Universidade Católica Editora. Disponível em: <http://afc.dge.mec.pt/docs/Publica%C3%A7%C3%B5es/UCP%202017%20Construir%20a%20Autonomia%20e%20Flexibilizac%C3%A7%C3%A3o%20Curricular.pdf>

Silva, M. H. D. (2013/2014). *Epistemologia e Ciências da Educação: Caderno de trabalho*. Recuperado em 26 de dezembro de 2014

Silva, S. (2018, novembro 19). Escolas violam as suas próprias regras para inflacionar notas. *Público*. Disponível em: <https://www.publico.pt/2018/11/19/sociedade/noticia/escolas-violam-proprias-regras-inflacionar-notas-1851461>

Silva, S. (2019, Janeiro 18). Pais e directores defendem mudanças curriculares para combater insucesso no 1.º ciclo. *Público*. Disponível em: <https://www.publico.pt/2019/01/18/sociedade/noticia/insucesso-1-ciclo-justifica-mudancas-curriculares-1858365>

Stiggins, R., Arter, J., Chappuis, J., & Chappuis, S. (2006). Classroom assessment: every student a learner. In Jan, C., Judith, A., Rick, S. & Steve, C., *Classroom assessment for student learning: Doing it right - using it well* (pp. 1- 18). Portland, OR: Educational Testing Service.

Tomlinson, C. A. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade. Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidades*. Porto: Porto Editora.

Viana, C. (2018, janeiro 12). Aumenta o fosso entre os rapazes e raparigas no sucesso escolar. *Público*. Disponível em: <https://www.publico.pt/2018/01/12/sociedade/noticia/no-sucesso-escolar-o-fosso-entre-rapazes-e-raparigas-esta-a-acentuarse-1799026>

Referências Normativas

Assembleia constituinte (1976). Constituição da República Portuguesa – VII Revisão Constitucional. Disponível em: <https://www.parlamento.pt/Legislacao/Paginas/ConstituicaoRepublicaPortuguesa.aspx> (20-08-2019).

OCDE (2018). *Curriculum flexibility and autonomy in Portugal – na OCDE review*. Disponível em <http://afc.dge.mec.pt/pt/recursos/publicacoes>

Decreto-lei n.º 55/2018 de 6 de julho. *Diário da República n.º 129/18 – I Série*. Lisboa: Presidência do Conselho de Ministros. (Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens).

Decreto-lei n.º 54/2018 de 6 de julho. *Diário da República n.º 129/18 – I Série*. Lisboa: Presidência do Conselho de Ministros. (Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva).

Despacho n.º 5908/2017 de 5 de julho. *Diário de República n.º 128/17 – II Série*. Lisboa: Educação – Gabinete do Secretário de Estado da Educação. (Autoriza, em regime de experiência

pedagógica, a implementação do projeto de autonomia e flexibilidade curricular dos ensinos básico e secundário, no ano escolar de 2017-2018).

Despacho n.º 10-B/2018 de 6 de julho. *Diário da República n.º 129/18 – II Série*. Lisboa: Educação - Gabinetes da Secretária de Estado Adjunta e da Educação e do Secretário de Estado da Educação. (Estabelece as regras a que deve obedecer a organização do ano letivo nos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário)

Parecer n.º 11/2018 de 28 de maio. *Diário da República n.º 102/18 – II Série*. Lisboa: Educação- Conselho Nacional de Educação. (Parecer sobre Currículo dos ensinos básico e secundário)

Portaria n.º 223-A/2018. *Diário da República n.º 149, Série I, de 3 de agosto* (procede à regulamentação das ofertas educativas do ensino básico).

Portaria n.º 226-A/2018 de 7 de agosto. *Diário da República n.º 151/18 – I Suplemento. I Série*. Lisboa: Educação- Gabinete do Secretário de Estado da Educação. (Procede à regulamentação dos cursos científico-humanísticos, a que se refere a alínea a) do n.º 4 do artigo 7.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho).

Anexos

- Anexo I: Acordo de Estágio
- Anexo II: Glossário acerca do PAFC
- Anexo III: Relatório da observação decorrente da visita a um Agrupamento de escolas de Coimbra Centro, no âmbito da atividade OAL
- Anexo IV: Guião da entrevista
- Anexo V: Quadro e.16, Opções curriculares
- Anexo VI: Transcrição da entrevista ao diretor do Agrupamento de Escolas A
- Anexo VII: Transcrição da entrevista ao diretor do Agrupamento de Escolas B
- Anexo VIII: Quadro com as respostas de ambos os diretores, lado a lado
- Anexo IX: Quadro com as respostas de ambos os diretores, lado a lado, destacando o essencial de cada uma
- Anexo X: Apreciação do orientador local sobre o estágio

Anexo I: Acordo de estágio



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

ACORDO DE ESTÁGIO

A **Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra (FPCEUC)**, com sede na Rua do Colégio Novo, S/n, em Coimbra, aqui representada pelo Diretor, Professor Doutor António Gomes Ferreira,

A **Inspecção Geral da Educação e Ciência**, pessoa coletiva n.º 600084787, com sede na Avenida 24 de Julho, 136, em Lisboa, aqui representado pelo Inspetor Geral, Dr. Luís Capela,

e

Carolina Alexandra Martins Azinheiro, residente em Proença-a-Nova, adiante designada por estagiária,

Celebram, livremente e de boa-fé, o presente Acordo de Estágio, em cumprimento do disposto no n.º 2 da cláusula 2ª do Protocolo de Colaboração celebrado entre a FPCEUC e a IGEC, em 05/10/2015, que se rege pelas seguintes cláusulas:

Cláusula 1.ª

Objeto

O presente acordo regula e define os direitos e obrigações dos outorgantes no que respeita à execução do estágio curricular proposto pela FPCEUC e pela estudante à IGEC, no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação a realizar pela estudante Carolina Alexandra Martins Azinheiro.

Cláusula 2.ª

Duração

1. O estágio tem uma duração de nove meses, com início a 01 de outubro de 2018.
2. O estágio terá lugar nos dias úteis da semana, com exceção da sexta-feira, entre as 9h30 e as 17h00.

Cláusula 3.ª

Acompanhamento do estágio

O acompanhamento do estágio é assegurado pelo Doutor Carlos Barreira, Professor Auxiliar da FPCEUC, e o acompanhamento técnico pelo Inspetor Pedro Gerardo e pela Chefe de Equipa Multidisciplinar da Área Territorial Centro, a Inspectora Cristina Lemos.

Cláusula 4.ª

1

Carolina Azinheiro 

Im0428pt_08



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Obrigações da FPCEUC

A FPCEUC obriga-se a:

- a) Estabelecer um plano de trabalhos de estágio e respetiva calendarização;
- b) Assegurar o acompanhamento científico-pedagógico das atividades realizadas pelo estagiário no âmbito do estágio;
- c) Promover a avaliação da estagiária ;
- d) Efetuar um seguro escolar para a estagiária, que cubra as eventuais ocorrências nas instalações da IGEC da Área Territorial Centro (Coimbra), bem como nas deslocações entre a sua morada habitual e o local de estágio;
- e) Informar a estagiária de que o estágio não lhe confere a qualidade de trabalhadora na IGEC da Área Territorial Centro (Coimbra), nem corresponderá a quaisquer expectativas ou garantias de emprego;
- f) Informar a estagiária de que fica obrigada a manter sigilosas as informações ou matérias relativamente às quais, durante a realização do estágio, venha a tomar conhecimento de que devem ser como tal tratadas; e
- g) Instruir a estagiária no sentido de este se integrar na IGEC da Área Territorial Centro (Coimbra), tratar com urbanidade e respeito os seus trabalhadores, acatar as instruções que lhe sejam dadas, bem como cumprir as normas de disciplina, higiene e segurança no trabalho e outras em vigor no local de estágio.

Cláusula 5.ª

Obrigações da IGEC

A IGEC obriga-se a:

- a) Participar na elaboração do plano de trabalhos, e respetiva calendarização, referido na alínea a) da cláusula anterior;
- b) Acompanhar e orientar as atividades no local de estágio;
- c) Criar condições, humanas e materiais, para que o estágio possa ser desenvolvido de acordo com o previsto no plano de trabalhos;
- d) Contribuir para a inserção da estagiária na IGEC;
- e) Permitir que a estagiária faça uso das suas instalações, em condições equivalentes às aplicadas aos trabalhadores da IGEC da Área Territorial Centro (Coimbra);
- f) Dar a conhecer à estagiária as informações/matérias acerca das quais é necessário manter sigilo.

Cláusula 6.ª

Obrigações da estagiária

A estagiária compromete-se a:

- a) Cumprir o plano de trabalhos que foi definido;


Cecília Pinheiro
↓



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

- b) Cumprir com assiduidade e pontualidade o horário estabelecido para a realização do estágio;
- c) Tratar com urbanidade e respeito os trabalhadores da IGEC da Área Territorial Centro (Coimbra) e demais pessoas que entrem em relação com a mesma;
- d) Acatar as instruções que lhe sejam transmitidas;
- e) Cumprir as normas de gestão ambiental, de segurança no trabalho e de disciplina laboral vigentes na IGEC da Área Territorial Centro (Coimbra); e
- f) Respeitar os regulamentos em vigor na IGEC da Área Territorial Centro (Coimbra) e as disposições legais que digam respeito ao segredo profissional.

Cláusula 7.ª

Titularidade de direitos

1. Se, da execução do presente Acordo, resultarem produtos ou sistemas inovadores, suscetíveis de proteção pela legislação sobre propriedade industrial e/ou direitos de autor, a titularidade dos respetivos direitos será atribuída conjuntamente à Universidade de Coimbra e à Inspeção Geral da Educação e Ciência.
2. Os direitos atribuídos à Universidade de Coimbra e à Inspeção Geral da Educação e Ciência, nos termos do número anterior, não prejudicam o direito da estagiária de ser designada como tal no pedido de proteção da invenção ou da criação.
3. Quaisquer benefícios financeiros obtidos com a exploração dos direitos referidos nos números anteriores serão repartidos entre a Universidade de Coimbra, a Inspeção Geral da Educação e Ciência, e a estagiária, em percentagem a acordar oportunamente.
4. Para efeitos do presente Acordo, consideram-se benefícios financeiros as quantias decorrentes da exploração da criação ou invento, depois de deduzidos os custos inerentes à investigação a realizar e à rentabilização e comercialização da referida criação ou invento, bem como às taxas ou impostos devidos.

Cláusula 8.ª

Seguro escolar

Durante o período de estágio, a estagiária encontra-se abrangida pelo seguro escolar, enquanto estudante ativo da Universidade de Coimbra.

Cláusula 9.ª

Vigência

O presente Acordo vigora durante um período de nove meses, com início a 01.10.2018.



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Coimbra, 25 de outubro de 2018

FPCEUC


Diretor
António Gomes Ferreira

IGEC


Inspetor Geral
Luís Capela

A estagiária


Carolina Alexandra Martins Azinheiro

Anexo II: Glossário acerca do PAFC

- **Aprendizagens Essenciais** – O conjunto comum de conhecimentos que se pretendem adquirir, identificados como os conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado, indispensáveis, articulados conceitualmente, relevantes e significativos, assim como de capacidades e atitudes a desenvolver obrigatoriamente por todos os alunos em cada área disciplinar ou disciplina, tendo, em regra, por referência o ano de escolaridade ou de formação (DGE, 2018b).
- **Abordagem Multinível** – “Opção metodológica que permite o acesso ao currículo ajustada às potencialidades e dificuldades dos alunos, com recurso a diferentes níveis de intervenção, através de: medidas universais, (respostas educativas a mobilizar para todos os alunos), medidas seletivas (retificar necessidades de suporte à aprendizagem não supridas pela aplicação de medidas universais) e medidas adicionais que pretendem colmatar dificuldades aumentadas e persistentes ao nível da comunicação, interação, cognição ou aprendizagem” (artigo 3, Decreto-lei n°55/2018).
- **Articulação Curricular** – A interligação que é feita nos saberes das componentes de currículo, áreas disciplinares e disciplinas, a vários níveis e modos de interação, que tem como objetivo a construção progressiva de conhecimento global (DGE, 2018b).
- **Domínios de Autonomia Curricular (DAC)** – “Áreas de confluência de trabalho interdisciplinar e ou de articulação curricular, desenvolvidas a partir da matriz curricular-base de uma oferta educativa e formativa, tendo por referência os documentos curriculares, em resultado do exercício de autonomia e flexibilidade, sendo, para o efeito, convocados, total ou parcialmente, os tempos destinados a componentes de currículo, áreas disciplinares e disciplinas” (DGE, 2018b).
- **Matrizes Curriculares-Base** – “O conjunto de componentes de currículo, áreas disciplinares e disciplinas que integram os planos curriculares de âmbito nacional,

por ciclo e ano de escolaridade ou por ciclo de formação, bem como a carga horária prevista para cada um deles, que serve de suporte ao desenvolvimento do currículo concretizado nos instrumentos de planeamento curricular, ao nível da escola e da turma ou grupo de alunos” (DGE, 2018b).

- **Opções Curriculares** – “As diferentes possibilidades de organização e gestão, à disposição da escola, a implementar de acordo com as prioridades por ela definidas, no contexto da sua comunidade educativa, decorrentes da apropriação do currículo e do exercício da sua autonomia, que permitem a consecução das áreas de competências do Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória” (DGE, 2018b).
- **Autonomia e Flexibilidade Curricular** – “A faculdade conferida à escola para gerir o currículo dos ensinos básico e secundário, partindo das matrizes curriculares-base, assente na possibilidade de enriquecimento do currículo com os conhecimentos, capacidades e atitudes que contribuam para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (DGE, 2018b).

Anexo III: Relatório da observação decorrente da visita a um Agrupamento de escolas de Coimbra Centro, no âmbito da atividade OAL

Relatório da observação decorrente da visita a um Agrupamento de escolas de Coimbra Centro, no âmbito da atividade OAL

No dia 15 de novembro de 2018, fui ao agrupamento de escolas Coimbra Centro, com os inspetores, Pedro Gerardo e Fernando Rêgo no âmbito da atividade OAL, da área de Controlo. O meu papel foi o de observação desta atividade neste mesmo dia, visto ser estagiária curricular.

Primeiramente começamos por ver como estão distribuídas as horas em cada ciclo, em turmas diferentes, e se as mesmas estão em conformidade com as matrizes curriculares vigentes no Decreto-lei n.º 55/2018. No caso do 2º ciclo suscitou alguma confusão com o facto de a componente artística ser ou não uma componente de oferta obrigatória e de dever estar no horário das turmas ou não. Concluiu-se que deve estar presente no mesmo.

Já no ensino secundário não aparecia a componente de Cidadania e desenvolvimento, e, no entanto, deve constar no horário das turmas de ensino secundário esta mesma componente, ainda que transversal.

Visto que o meu tema para o projeto de investigação aborda o projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, os inspetores viram que seria importante neste dia, em que estava presente, abordar este parâmetro com a diretora e, assim procederam a uma “entrevista” recorrendo ao quadro e.16.

O quadro e.16 apresenta um conjunto de possibilidades de opções curriculares que a escola deve seguir para concretizar o PAFC. Nesta escola não se faz a combinação parcial ou total de componentes do currículo, mas já implementam os DAC. Um exemplo disso é através de uma decisão por parte dos conselhos de turma, acerca do tema que se iria trabalhar. Assim recorre-se ao conteúdo de várias disciplinas, ainda que as aulas sejam dadas normalmente, e articulam-se os temas. Geografia, estudar a diversidade geográfica por exemplo num curso profissional, permitindo a intervenção dos alunos. Como ainda estão numa fase inicial, não há então essa combinação.

Outro aspeto a ressaltar é que a escola não recorre ao desdobramento de turmas, visto crer que não há necessidade, por ora. Quanto a estar previsto ou não alocar num bloco

semanal projetos, a diretora afirma quererem implementar esse aspeto, mas ainda estão numa fase reflexiva. Há transferência de carga horária entre disciplinas, mas entre componentes do currículo não.

Quanto às opções estruturantes de natureza curricular abordou o desporto, como uma opção curricular visto estarem a apostar no UAARE (Unidade de Apoio ao Alto Rendimento na Escola); na multiculturalidade; e artes.

Por último também não concretizam a possibilidade de gerir até 25% do total da carga horária.

Assim sendo pode verificar-se que esta escola, assim como muitas outras, ainda está numa fase reflexiva acerca deste novo projeto que entrou em vigor com o Decreto-lei n.º 55/2018. Ainda estão assim e não sabem como implementar então estas possibilidades.

Numa outra parte foi então, também falado com a diretora acerca do planeamento curricular, no qual foi aprovada a Estratégia para a Cidadania de Escolas, têm também o Plano Anual de Atividades, Plano de Apoio Educativo, e estão a ser realizadas reuniões com os professores para os mesmos entenderem a cultura da escola.

A diretora ressaltou também que a Estratégia para a Cidadania de Escolas também se estendia e era a mesma para o 1º ciclo. É também desenvolvido um trabalho experimental em que há articulação dos trabalhos da disciplina de ciências.

Foi também questionado à diretora, no âmbito das Medidas de Promoção do Sucesso Educativo, concretizado no Despacho n.º 10-B/2018, que medidas então a escola tinha. Uma delas é o Apoio ao Estudo (AE), que é necessário quando as dificuldades são detetadas.

Quanto ao UAARE (Unidade de Apoio ao Alto Rendimento na Escola), o inspetor questionou a diretora acerca das medidas que tomavam para que os alunos com UAARE conseguissem acompanhar as aulas.

Na parte da tarde eu e o inspetor fizemos o levantamento das direções de turma e respetivas horas, em que posteriormente calculamos o crédito horário, de acordo com a fórmula presente no despacho n.º 10-B/2018.

De seguida estivemos a ver o horário dos professores, que na perspetiva quer dos inspetores quer da subdiretora são de difícil leitura. Vimos então se as horas dos professores na componente letiva, pertencentes aos respetivos grupos de recrutamento, estavam em conformidade com o estabelecido. Aqui preenchi uma tabela com orientação do inspetor sobre as horas de cada grupo de recrutamento em cada área e depois passamos a tabela para o guião da IGEC.

Posto isto, deu-se início à reunião com o professor acompanhante do UAARE, com o intuito de perceber o funcionamento do Alto Rendimento Escolar. O Professor disse então que esta dimensão começou no ano letivo passado (2017/2018) e teve o apoio do Ministério da Educação, cujo mesmo propôs o início do UAARE nesta escola por se constatar a existência de alunos nesta condição.

Existem, conseqüentemente critérios para que um aluno pertença ao UAARE, sendo eles destacados em 3 níveis:

- Alta competição/rendimento
- Seleção Nacional
- Elevado potencial

Aqui tentou-se perceber de que forma são compensadas as aulas perdidas no horário normal. Os alunos abrangidos pela EFA compensam as aulas nas salas de estudo. Também se recorre ao Aprender +.

Foi perguntado ao professor e à diretora se já houve ou poderá haver transferência dos alunos de uma escola para o agrupamento em questão, quando é necessário, e se alguns alunos já tiverem aulas noutros estabelecimentos.

Por último o professor mostrou o relatório de aproveitamento, no entanto este necessita de especificar e detalhar mais, abordar o caso de cada aluno.

Anexo IV: Guião da entrevista

Guião da Entrevista baseado no Quadro de Referência da Avaliação Externa de Escolas, correspondente ao 3º ciclo da mesma

Bloco		LIDERANÇA E GESTÃO	
Categoria		Liderança	
Subcategoria		Conceções e opinião do diretor relativamente ao PAFC	
Objetivos	Questões	Observações	
Conhecer a sua perceção acerca do PAFC	Qual a sua opinião da importância acerca do desenvolvimento do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular na sua escola?	Procurar que o sujeito faça uma pequena introdução relativamente ao tema da questão.	
Interpretar os documentos normativo-legais (Decreto-lei nº55/2018)	Considera os documentos normativo-legais suficientemente claros para pôr em prática o projeto Autonomia e Flexibilidade Curricular? Quais os aspetos menos claros?	Procurar perceber se o entrevistado considera úteis os documentos referidos.	

Categoria		Liderança	
Subcategoria		Documentos Estruturantes na relação com o PAFC	
Objetivos	Questões	Observações	
Conhecer os documentos de planeamento.	Que documentos estruturantes estão a servir de base ao desenvolvimento do PAFC?	Projeto Educativo Plano de Ação Estratégica Plano de intervenção do Diretor Metas curriculares Programas Aprendizagens Essenciais Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória Outros (identificar)	

Categoria		Gestão
Subcategoria		Monitorização e Coordenação do PAFC
Objetivos	Questões	Observações
Entender como e quem realiza a monitorização do PAFC	<p>Quem está responsável pela coordenação do PAFC na escola?</p> <p>Foram criadas equipas para acompanhar este Projeto? Quem integrou essa equipa?</p> <p>Como está a ser realizada a monitorização do mesmo? Em que momentos ocorre essa monitorização?</p>	<p>Procurar saber se existem equipas de coordenação e monitorização na escola, ou como se faz a monitorização da aplicação do PAFC.</p> <p>Saber se o coordenador pertence à equipa.</p>

Bloco	Prestação do Serviço Educativo
-------	--------------------------------

Categoria		Operacionalização
Subcategoria		Opções Curriculares
Objetivos	Questão	Observações
	<p>É feita combinação parcial ou total de componentes do currículo ou de formação, áreas disciplinares, disciplinas ou unidades de formação de curta duração com recurso a DAC?</p> <p>Sim ___ Não ___</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pode dar exemplos? 	<p>O diretor ao dar exemplos poderá dizer: trabalho interdisciplinar entre professores e alunos, metodologias mais ativas em contexto de sala de aula</p>
	<p>Existe alternância, ao longo do ano letivo, de períodos de funcionamento disciplinar com períodos de funcionamento multidisciplinar?</p> <p>Sim ___ Não ___</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pode dar exemplos? 	<p>Saber se existe alternância, no tempo, em que podem funcionar, por exemplo: no primeiro período as disciplinas de ciências naturais e físico-química separadamente, e no segundo período haver uma junção</p>

Perceber como está a ser implementado o PAFC.	<ul style="list-style-type: none"> • Esta alternância influencia o trabalho colaborativo dos professores? De que forma? • Existe coadjuvação em sala de aula? 	destas disciplinas, e ao mesmo tempo dos professores.
	<p>Através do desenvolvimento de trabalho prático ou experimental - há desdobramento de turmas ou outra organização?</p> <p>Sim ___ Não ___</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mencione outra organização que se possa fazer. 	
	<p>Existe integração de projetos desenvolvidos na Escola em blocos que se inscrevem no horário semanal, de forma rotativa ou outra adequada?</p> <p>Sim ___ Não ___</p>	
	<p>Organização do funcionamento das disciplinas de um modo trimestral ou semestral? Ou outra organização?</p> <p>Sim ___ Não ___</p>	
	<p>A Escola utiliza a possibilidade de gerir 25% do total da carga horária por componente de currículo, no caso das matrizes com organização semanal, e do total da carga horária das componentes sociocultural e científica previstas para o ciclo de formação, no caso das matrizes com organização por círculo de formação?</p> <p>Sim ___ Não ___</p> <ul style="list-style-type: none"> • Em que percentagem e disciplinas e/ou anos foi feita esta gestão da carga horária? 	

	<p>Estão a ser promovidas outras opções/medidas de desenvolvimento curricular no âmbito do PAFC?</p> <p>Sim ____ Não ____</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifique, por favor 	
--	--	--

Categoria		Monitorização e avaliação do ensino-aprendizagem	
Subcategoria		Avaliação das e para as aprendizagens	
Objetivos	Questões	Observações	
Perceber a perceção do diretor face à forma como a avaliação está inscrita no Decreto-lei nº 55/2018	<p>Qual a sua opinião sobre a avaliação das aprendizagens subjacente a este novo documento normativo-legal?</p> <p>Qual a principal modalidade de avaliação que está a ser implementada?</p> <p>De que forma está a ser concretizada?</p>	<p>Procurar saber como o diretor olha para a avaliação, e se vai de encontro com o Decreto-lei nº 55/2018.</p> <p>Existe ou não diversificação dos modos de avaliação das aprendizagens dos alunos?</p> <p>Aplicações diversificadas de instrumentos de avaliação?</p> <p>Há feedback de informação aos alunos?</p> <p>Outro?</p>	

Categoria		Práticas educativa e letiva
Subcategoria		Trabalho Docente
Objetivos	Questões	Observações
Perceber, do ponto de vista da inclusão, se o projeto está a ser relevante.	<p>Este projeto está a ser relevante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Para a implementação de novas metodologias e práticas de diferenciação pedagógica? <ul style="list-style-type: none"> ▪ Como está a ser visível? • Para a inclusão de todos os alunos na escola? <ul style="list-style-type: none"> • De que forma está isto evidenciado? • Para o desenvolvimento profissional dos docentes? <ul style="list-style-type: none"> • Em que medida? 	Procurar perceber se estão a ser implementadas medidas para incluir todos os alunos.
Compreender como foi desenvolvida a formação dos professores relativamente ao PAFC.	<p>Foi feita formação para as equipas pedagógicas e professores sobre os princípios subjacentes ao PAFC?</p> <p>Sim ___ Não ___</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se sim, quando foi feita essa formação e de que modo? 	Procurar saber se houve ou está proceder-se a uma formação sobre o PAFC.

Bloco	AUTOAVALIAÇÃO
--------------	----------------------

Categoria		Processos e Práticas
Subcategoria		Desenvolvimento e Consistência
Objetivos	Questão	Observações
Entender se existe um processo de autoavaliação do PAFC.	<p>Já foi trabalhada a autoavaliação neste projeto (PAFC)?</p> <p>Está prevista a realização de uma autoavaliação do PAFC?</p>	<p>A primeira questão para o AE A.</p> <p>A segunda questão para o AE B.</p> <p>Se O PAFC já foi objeto de autoavaliação por parte da escola.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Questionários • Reuniões • Relatórios

Bloco	Resultados
--------------	-------------------

Categoria		Impacto e Efeitos
Subcategoria		Resultados Académicos e Sociais
Objetivos	Questões	Observações
Entender que impactos/efeitos o PAFC teve até agora na escola.	<p>Que efeitos/impactos se verificam nos Resultados Académicos?</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Foram quantificados esses efeitos? <p>Que efeitos/impactos se verificam nos Resultados Sociais?</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Que indicadores são utilizados? (Inclusão) 	<p>Procurar saber como são esses resultados tratados pela escola.</p> <p>Quanto aos resultados sociais, podem ser quantificados tendo em conta a inclusão, de que forma são os alunos incluídos (não só alunos como NEE).</p>

ⁱ AE A – referente ao ano passado e ao primeiro e segundo período

Categoria		Impacto e Efeitos
Subcategoria		Resultados Académicos e Sociais
Objetivos	Questões	Observações
Entender que impactos/efeitos o PAFC teve até agora na escola.	<p>Já é possível verificar efeitos/impactos nos Resultados Académicos?</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Foram quantificados esses efeitos? <p>Já é possível verifica efeitos/impactos nos Resultados Sociais?</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Que indicadores são utilizados? (Inclusão) 	<p>Procurar saber como são esses resultados tratados pela escola.</p> <p>Quanto aos resultados sociais, podem ser quantificados tendo em conta a inclusão, de que forma são os alunos incluídos (não só alunos como NEE).</p>

ⁱⁱAE B – referente ao primeiro e segundo período

Em jeito de conclusão

Questão	Observação
Quais os pontos fortes/mais-valias do PAFC para o desenvolvimento do ensino e das aprendizagens dos alunos? Quais os pontos fracos do PAFC?	Procurar que o sujeito enumere as vantagens e/ou desvantagens que o PAFC tem na aprendizagem e na escola, para os alunos.

Anexo V: Quadro e.16, Opções curriculares, cedido pela IGEC

AUTONOMIA E FLEXIBILIDADE CURRICULAR

Ensino Básico

Ensino Secundário

Outros
cursos

2º
ciclo

3º Ciclo

(Cursos CH)

(Cursos
prof.)

E.59. A Escola, no quadro da autonomia e flexibilidade, concretizou as suas opções curriculares, entre outras, nas seguintes possibilidades:

E.59.1. Combinação parcial ou total de componentes do currículo ou de formação, áreas disciplinares, disciplinas ou unidades de formação de curta duração com recurso a DAC.

E.59.2. Alternância, ao longo do ano letivo, de períodos de funcionamento disciplinar com períodos de funcionamento multidisciplinar, em trabalho colaborativo.

E.59.3. Desenvolvimento de trabalho prático ou experimental com recurso a desdobramento de turmas ou outra organização

E.59.4. Integração de projetos desenvolvidos na Escola em blocos que se inscrevem no horário semanal, de forma rotativa ou outra adequada

E.59.5. Organização do funcionamento das disciplinas de um modo trimestral ou semestral, ou outra organização

E.60. As opções estruturantes de natureza curricular estão inscritas no projeto educativo. #

E.61. A Escola utilizou a possibilidade de gerir 25% do total da carga horária por componente de currículo, no caso das matrizes com organização semanal, e do total da carga horária das componentes sociocultural e científica previstas para o ciclo de formação, no caso das matrizes com organização por ciclo de formação.

Anexo VI: Transcrição da entrevista ao diretor do Agrupamento de Escolas A

Senhor(a) Diretor(a)

Começo por agradecer a sua disponibilidade.

No âmbito do relatório de estágio curricular de mestrado que estou a realizar na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, pretendo estudar em que medida o Projeto de autonomia e flexibilidade curricular está a desenvolver-se e a provocar alterações na escola/agrupamento, em particular pretendo comparar escolas que passaram pelo projeto piloto e escolas que não passaram, pelo que preciso da sua colaboração, a qual se concretiza nesta entrevista.

Asseguro-lhe que a sua contribuição se destina exclusivamente ao estudo em causa e será tratada confidencialmente, pelo que pedia a sua permissão para efetuar a gravação áudio-digital.

Sexo: Fem. Masc.

O nosso agrupamento é um agrupamento com cariz rural, fica a cerca de 15 quilómetros da cidade de Leiria, tem cerca de 840 alunos, desde o pré-escolar ao terceiro ciclo, os alunos saem daqui para o décimo ano para as escolas urbanas de Leiria, temos duas uniões de freguesias e duas freguesias, o agrupamento está repartido, tem uma dimensão grande, a escola mais distante fica a cerca de 15km da escola sede.

Temos 88 professores, 41 funcionários onde se incluem 4 técnicos superiores (psicólogo) duas parcerias muito importantes no projeto de Inovação e Intervenção para o sucesso escolar que tem técnicos, psicólogos, terapeutas ocupacionais, dentista, mediadores. Temos um protocolo com um centro de recursos de inclusão onde temos mais 4 técnicos que trabalham connosco.

Durante muitos anos tínhamos na escola salas para o autismo, no modelo Ticsh, e agora com a aplicação do decreto-lei n.º 54/2018 reconvertimos esses espaços em funcionais, mas digo isto porque é importante que fosse sempre uma escola de referência, acolhemos sempre todo e qualquer tipo de alunos, independentemente do seu percurso escolar, das suas maiores ou menores barreiras à aprendizagem. Temos uma equipa de professores de Educação Especial muito competente. Para terminar procuramos sempre ser tendencialmente uma escola com uma grande dimensão inclusiva.

Habilitações: eu sou mestre em Diversidade Cultural pela Universidade do Porto, tenho uma licenciatura em Gestão, bacharelato em contabilidade e administração de empresas

Anos de serviço docente _____

Formação contínua específica para diretor: fiz um curso designado “curso especializado para gestão escolar” para além disso estou à frente desta escola praticamente à um quarto de século, tenho quase 40 anos de serviço. E sempre ao longo dos anos que havia formação especializada para a área da gestão eu procurava frequentar, para além de que gosto muito de ler essas questões da gestão.

Liderança e Gestão

Liderança

- **Conceções e opinião do diretor relativamente ao PAFC.**

- i. Qual a sua opinião da importância acerca do desenvolvimento do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular na sua escola?

Primeiro, as leis não fazem por si só caminho, mas ajudam muito. Esta lei de facto, comparando com uma casa que tem uma ótima estrutura, umas ótimas paredes, tem um bom telhado, mas ainda faltam outras coisas, afagar o chão, polir as paredes, diria que falta um aspeto essencial, o da operacionalização. Quando nós temos leis como esta, e revejo-me nela, que tem pressupostos muito válidos, designadamente, três domínios muito conexos, a questão da cidadania, do sucesso, e da inclusão. Nós como já somos uma escola muito orientada para isso, acolhemos naturalmente, já tínhamos um percurso, dentro da nossa equipa, mas quer esta quer outra escola, que não tenha tido tanta experiência para se operacionalizar questões como esta, precisam de se organizar. Portanto, para que tivesse mais foco, e mais dinâmica, mais sentido, mais rumo, mais direção desta aplicação, desta legislação, fizemos um conjunto de situações, umas de natureza organizacional, outras curricular, tendentes à implementação eficaz, e neste momento acho que somos uma escola com alguma relativa referência no padrão nacional, e estamos a andar bem.

- ii. Considera os documentos normativo-legais suficientemente claros para então pôr em prática o projeto Autonomia e Flexibilidade Curricular? Quais os aspetos menos claros?

Vou dividir a resposta à sua pergunta em duas formas. Num contexto ideológico, se quiser, eu considero que ambos os decretos estão muito bem conseguidos na sua filosofia,

na sua conceitualidade, na visão que trazem de autonomia e flexibilidade curricular, no conceito do que é educação inclusiva, muito bem conseguidos, felizes, oportuniíssimos para a escola pública.

Mas por outro lado, importa perceber que as escolas com as suas dinâmicas próprias têm a necessidade de se adaptar, e aí há necessidade de olhar da seguinte forma: nós temos que andar devagar que temos pressa, dito de outra maneira, o PAFC teve um momento muito importante para a eficácia do decreto-lei n.º 55/2018, foi um projeto piloto.

Eu sou muito defensor de quando se quer mudar algo, se possa fazer um pré-ensaio, haja um universo de escolas que se disponibilizem para ensaiar. Foi o que aconteceu, houve um conjunto de escolas, que na altura percorreram este percurso, foram fazendo o seu caminho, uma interação entre todas elas, conversando, com a tutela sempre atenta e muito próxima, foi melhorando.

Quando se tem estes quadros normativos, julgo que é preciso três coisas fundamentais, que a tutela crie, e tem criado, mecanismos de proximidade, para acompanhar e ir induzindo as boas práticas, a capacidade de a escola de se adaptar ao que é pedido e se ir reorganizando, precisando de algum tempo, e por último, objetivamente, também ser capaz de dizer o que é funcional e o que é menos funcional, para poder também propor o reajuste disso.

- **Documentos Estruturantes na relação com o PAFC**

- i. Que documentos estruturantes estão a servir de base ao desenvolvimento do PAFC?

Nós quando começamos este caminho, a primeira questão foi “como é que nós podemos encontrar segurança?”. Fomos à procura dela através da leitura da legislação, e do conjunto de documentos emanantes, no ministério, designadamente o perfil do aluno à saída da escolaridade Obrigatória, as aprendizagens essenciais, as estratégias para a cidadania, claro os programas escolares. Foi em torno deles, que nós começamos a fazer um alinhamento, daquilo que era o percurso de aperfeiçoar os critérios e daí são os documentos estruturantes do modelo. Nós estivemos a fazer triangulação dos nossos documentos estruturantes que tivessem interligados dentro dos grandes princípios que a escola, a sua missão, os seus valores, o seu quadro intencional, o seu rumo. Se nós cruzarmos o projeto

educativo, tem lá claramente quais são as nossas intenções, e só estamos a falar do 55, se formos ver o regulamento interno, também lá tem um conjunto de normas que indicam isso, se formos ver o projeto curricular do agrupamento, estão lá todas as opções que a escola fez, quer na distribuição das cargas curriculares, quer na distribuição do serviço docente, quer na forma como faz a gestão do domínio da autonomia curricular, das ciências experimentais.

Os documentos têm os compromissos ali assumidos, e depois, temos ainda os ditos cronogramas, que são o farol do nosso caminho. Esqueci-me de referir, o plano de ação estratégica, tem 14 medidas, se formos analisar algumas delas estão claramente confinadas, ainda agora estivemos a falar, de inter visão, antes de pensarmos que havia esta ação, está no plano. Nós tentamos ter uma visão estratégica do caminho ser congruente.

Gestão

- **Monitorização e coordenação do PAFC**

a. Quem está responsável pela coordenação do PAFC na escola?

Nós, em termos do despacho 55, mesmo quando era o despacho do projeto piloto (5908), nunca encaramos isto como um projeto, mas sim como um instrumento, uma ferramenta pedagógica que permite através da flexibilidade ou de cargas curriculares, ou da gestão de tempos ou da composição do conselho de turmas ou da maneira como podemos fundir disciplinas ou organizar coletivamente projetos, são formas de poder tornar mais significativas as aprendizagens para os alunos, e assim isto é muito mais uma ferramenta que um projeto. Mas sendo uma ferramenta ou qualquer outra coisa, carece de uma monitorização.

Nós tivemos aqui a preocupação de pensar a escola sempre em 4 vetores, a escola é uma instituição muito dinâmica. Trabalhamos 4 dinâmicas: a dinâmica organizacional, onde é muito importante a fluidez da comunicação, dando um sentido e um rumo, vai-se buscar isso aos documentos estruturantes, a comunicação é estabelecer momentos próprios para, a outra dinâmica é a gestão do currículo, e as janelas de oportunidade foram o 54 e o 55, e portanto foi a partir daí que utilizamos, a dinâmica do trabalho colaborativo, apostamos muito na mesma, e a dinâmica da inclusão, onde consideramos fundamental aprendermos a saber gerir melhor a diversidade. Pusemos uma tónica muito grande no papel preponderante,

que a tal equipa multidisciplinar tinha neste processo. A partir daí organizamos a escola para dar resposta a estas dinâmicas.

Nós criamos no ano do projeto, três coordenadores, um coordenava as turmas do 1º ciclo, outro as do 2º e outro as do 3º, mas fomos evoluindo, este ano só temos um coordenador, que coordena todo o processo, já que temos a mais valia, do caminho já estar feito. Depois, a grande aposta quer no ano do piloto quer neste ano, foi no trabalho colaborativo, nós distribuímos a todos os professores, na sua componente 90 minutos semanais, que é às quartas feiras para fazer então o trabalho colaborativo por turma ou por ano, considerou-se que era muito importante esse tipo de trabalho. O que fizemos foi dar continuidade ao projeto do ano anterior, dando sequência às turmas e mantendo os professores que iniciaram o projeto connosco nas turmas seguintes, mas também fazendo um processo de acolhimento o efeito “almofada aos novos” e ajudando-os, sempre à cabeça disto o papel do diretor. Nestes processos de mudança é preciso que o diretor seja um líder pedagógico, o diretor esteve sempre em todos estes processos disponíveis no sentido de promover reuniões, espaços de reflexão, ouvir as pessoas, ir mudando aquilo que fazia sentido mudar, fruto da experiência que nós temos, reorganizamos melhor a casa. Mantivemos equipas de professores pequenas, diminuámos o número de professores no conselho de turma, tendo ensaiado já isso no projeto, refinámos melhor a lógica do nosso trabalho interdisciplinar, este ano não temos nenhum tema comum, universal para toda a escola, cada ano de escolaridade escolhe temas, comparativamente com o ano passado e estamos a apostar muito nos DAC.

- b. Foram criadas equipas para acompanhar este Projeto? Quem integrou essa equipa?
- c. Como está a ser realizada a monitorização do mesmo? Em que momentos ocorre essa monitorização?

Nós tivemos uma coisa que foi considerado por muitas escolas bastante interessante, até muito particularmente este ano com o 54 que fizemos no projeto anterior ao 55 e no 55. Nós estabelecemos um cronograma, onde temos definidas metas, ações, o público-alvo, as pessoas responsáveis, indicadores. Através desse cronograma, nós fazemos o processo da monitorização do caminho que vamos querendo seguir. Isso diz-nos quando é que temos os instrumentos aprovados, os critérios definidos, os temas pensados, quando é que os alunos intervêm nos processos de avaliação, quando é que a Cidadania e Desenvolvimento

desenvolvia esta ou aquela atividade. O cronograma, é um aspeto muito importante em termos de monitorização e avaliação, tem um simbolismo muito forte, porque é mobilizador, tendo outra particularidade que é ser securizante, porque permite qualquer pessoa na escola perceber como e onde está a caminhar.

O cronograma depois vai sendo reajustado. Se os processos são dinâmicos, não podem ser fechados, e a grande mais valia do projeto piloto é que aprendemos muito. Nós quando começamos o projeto de autonomia e flexibilidade curricular, começamos com uma folha de A4 em branco, fomos à medida preenchendo isso. Mas sempre com uma ideia da visão estratégica.

Prestação do Serviço Educativo

Operacionalização

- **Opções Curriculares**

- a. É feita combinação parcial ou total de componentes do currículo ou de formação, áreas disciplinares, disciplinas ou unidades de formação de curta duração com recurso a DAC?

- i. Sim sim mas... Não ____

- ii. Pode dar exemplos?

A nossa filosofia, de gerir escolas, projetos, mudanças, para mudar é preciso tempo, mas também é preciso apropriação. Nós somos apreciadores de pequenos passos, mas seguros. Nós nunca sensibilizamos os nossos colegas na escola, para uma mudança muito brusca, só porque as coisas tinham de se fazer. Nós vamos fazer o caminho e vamos melhorar o caminho à medida que vamos caminhando. Nesse sentido, a primeira situação que definimos no âmbito do projeto e que as pessoas entenderam que foi um processo refletido, nós em março e abril do ano transato, elaborei um documento com uma serie de páginas, formulação de questões, onde pus a escola toda a pensar sobre o projeto, como é que podíamos melhorá-lo. Foi a partir daí que trabalhamos. Nós não criamos um horário, nenhum momento para os DAC, houve escolas que optaram assim, nós não.

À medida que os projetos, que as propostas de domínios de autonomia curricular eram pensadas, nós fazíamos todo o reajustamento organizacional dependente a isso. Ficamos muito felizes com isso.

A melhor forma para trabalhar a interdisciplinaridade era conhecer, tanto quanto possível os conteúdos, os grandes temas das diferentes disciplinas. Até ao início deste ano houve um mapeamento dos conteúdos horizontais, por ciclo de escolaridade e zonas onde as pessoas estabelecem o seu contacto. Depois definimos uma coisa muito importante, pusemos os alunos a refletir se fazia mais sentido ter um só tema abrangente e que fosse transversal a todas as experiências que já se fizeram, ou se dávamos autonomia para criar projetos próprios.

Cada ano de escolaridade fez opção própria interagindo os professores com alunos, por exemplo este ano é “Conhecer Portugal” o lema do nosso projeto é conhecer o mundo, em toda a abrangência que isso implica e aqui é conhecer Portugal. Cada turma escolheu duas regiões e a partir daí trabalha as mesmas diferenças, dos domínios e disciplinas, o tema. No oitavo ano fizeram um tema só que é a água, e trabalham nele. A grande aposta é as DAC, que são trabalhados em função dos projetos que nos são propostos e nós reajustamos horários dos alunos e dos professores. E tem sido uma mais valia do projeto, os alunos gostam muito.

b. Existe alternância, ao longo do ano letivo, de períodos de funcionamento disciplinar com períodos de funcionamento multidisciplinar?

- i. Sim sim Não ____
- ii. Pode dar exemplos?
- iii. Esta alternância influencia o trabalho colaborativo dos professores?
De que forma?

- iv. Existe coadjuvação em sala de aula?

Há escolas que fazem isso, na nossa escola há mas não causam perturbações ao funcionamento, fluem naturalmente, nós não trabalhamos em segmentação organizacional, dentro do contexto reajustamos agora, ou amanhã. O trabalho colaborativo funciona nessa forma, existindo também coadjuvação na sala.

c. Através do desenvolvimento de trabalho prático ou experimental - há desdobramento de turmas ou outra organização?

i. Sim ___ Não ___

ii. Mencione outra organização que se possa fazer.

No trabalho experimental há, embora para o ano estejamos a pensar em fazer já duas mudanças. Desafiei os meus colegas das ciências e físico química a tentar termos os professores em simultâneo para poder trabalhar mais adaptadamente.

Todo o trabalho pedagógico dos alunos possa ser o mais contextualizado possível e com maior significatividade para os alunos. Todos os modelos que possamos aqui reorganizar que criem essas condições já se propôs e vão pensar nisso.

Desde que começámos o projeto até agora, se nos perguntassem “diga uma ideia rápida de uma mudança que se verifique”, é claramente um maior predomínio, uma intensificação, uma objetividade, na articulação curricular e interdisciplinar, claramente, e com um envolvimento dos alunos nas decisões de currículo e nos projetos.

d. Existe integração de projetos desenvolvidos na Escola em blocos que se inscrevem no horário semanal, de forma rotativa ou outra adequada?

i. Sim ___ Não não

Nós não porque as pessoas não sentiam esta necessidade, de colocar as coisas numa forma rígida.

O que eu acho que é importante ao gerir o currículo, é que as propostas de reorganização para se gerir melhor o currículo e desenvolver as aprendizagens sejam emanantes necessidades reais.

O que acontece aqui é que por exemplo, no projeto de voluntariado, eco escolas, o projeto de Educação para a saúde, o projeto de desporto, não são projetos avulso, desestruturados na lógica do currículo e funcionamento da escola. A situação é dizer por exemplo que o tema do sétimo A sempre que se é alocável ao projeto Eco escolas ele é fundido, as atividades fundem-se umas nas outras, e há esta visão e todos os alunos percebem isso. Temos muito, no voluntariado, com as estratégias de educação para a cidadania em que montamos essas atividades claramente numa conjuntura coletiva, de lógica de projetos.

-
- e. Organização do funcionamento das disciplinas de um modo trimestral ou semestral? Ou outra organização?

i. trimestralidade

Quando começamos o projeto propus à escola algumas situações cujas pessoas não aderiram, tinham um bocado de receio porque isto é uma experiência nova, não quiseram, então não se impôs.

Nós trabalhamos a trimestralidade, eu gostava de ter trabalhado a semestralidade em algumas disciplinas designadamente a geografia e a história, mas as pessoas entenderam que não, e muito bem, ficamos assim.

Trabalhamos a semestralidade na cidadania e desenvolvimento, e nas TIC e é apenas e só, já no ano passado fizemos isso e as pessoas acharam que funcionava bem que era eficaz e mantivemos.

- f. A Escola utiliza a possibilidade de gerir 25% do total da carga horária por componente de currículo, no caso das matrizes com organização semanal, e do total da carga horária das componentes sociocultural e científica previstas para o ciclo de formação, no caso das matrizes com organização por ciclo de formação?

i. Sim sim Não ____

- ii. Em que percentagem e disciplinas e/ou anos foi feita esta gestão da carga horária?

Sim, nós fizemos isto e este ano continuamos a fazer, o currículo tem de ser gerido com o total de horas que estão lá, a maneira como distribuímos as disciplinas é tendente a garantir isso, e os 25% fizemos isso no ano passado, e continuamos a fazer com a condição da autonomia curricular. É uma mais valia.

g. Estão a ser promovidas outras opções/medidas de desenvolvimento curricular no âmbito do PAFC?

i. Sim sim

ii. Identifique, por favor

A maneira como se trabalha a metodologia de projeto e como se promovem os saberes com a gestão do currículo do primeiro ciclo, não é muito nova para os professores do primeiro ciclo, à luz do que era o projeto e do que é hoje o decreto 55, e portanto aí foi praticamente inalterado. Mas as pessoas sentiram necessidade, uma vez que tinham essa possibilidade, de criar uma disciplina nova que pudesse potenciar ainda maior interdisciplinaridade e relação com projetos e com a comunidade. Então criou-se uma disciplina que se chama “crescer de mãos dadas”, já no ano passado tivemos e este ano foi mantida, onde se trabalham vários temas interdisciplinares, várias áreas de saber, sempre com os alunos a serem eles próprios e os promotores de saber, com comunidade, pais e família, e outros agentes a irem à escola ou os alunos irem ao meio, e portanto, tem sido muito interessante isso, relacionado com a saúde e desporto, com problemas emergentes nos locais consoante as escolas.

No que concerne ao segundo e terceiro ciclo, mantivemos do ano passado para este ano, uma disciplina chamada “Formação Integral do Aluno”. Se este currículo valoriza bastante a cidadania nós entendemos que, para além da cidadania e desenvolvimento, se tivéssemos ainda outra área poderíamos reforçar muito mais esses domínios, e assim aconteceu, nós temos a cidadania e desenvolvimento e a Formação Integral do Aluno. Quer uma quer outra destas disciplinas, foram atribuídas ao diretor de turma visto que conhece melhor a turma e é mais uma boa valência.

Este ano, ao abrigo do 55, criamos também, apesar das escolas não serem obrigadas a oferecer, nós entendemos que sim, para o ano vamos refletir, oferecemos oficina de teatro, a todos os alunos do quinto e sexto ano, sendo obrigatório para eles e frequentam-na. Em termos do apoio ao estudo podíamos não oferecer, porque este quadro normativo tem esta flexibilidade, nós dentro daquilo que refletimos, e daquilo que é o espírito do nosso projeto educativo e do plano da ação estratégica, entendemos que sim, e oferecemos ao quinto e sexto ano apoio ao estudo em diferentes disciplinas, com funcionamento em simultâneo para criar autonomia aos alunos, e vamos no final do ano avaliar se não tiver sido eficaz quanto pensamos reajustamos a outra situação.

Também há muito tempo que apostamos nas várias medidas de promoção do sucesso escolar, estas que eu disse são umas, mas para o terceiro ciclo temos várias, “aprenda a estudar”, onde oferecemos variadíssimas disciplinas, sempre num processo de autorregulação, e autorresponsabilidade do aluno. Vários projetos, vários clubes, tudo isto são formas de gerir o currículo de outra maneira e de conseguir melhor sucesso escolar. E que eles aprendam também as competências que estão no perfil, nas aprendizagens essenciais.

Monitorização e avaliação do ensino-aprendizagem

- **Avaliação das e para as aprendizagens**

h. Qual a sua opinião sobre a avaliação das aprendizagens subjacente a este novo documento normativo-legal?

Este decreto preconiza a necessidade de termos uma visão diferente de avaliação.

Já há muitos anos que se tem dado tónica a avaliação formativa é verdade, mas este decreto põe ainda mais essa tónica na avaliação formativa, enquanto instrumento que permite identificar o caminhar de cada aluno, digamos assim. Dar retorno ao aluno de onde ele está nos processos de ensino-aprendizagem. Nós estamos num processo de percebermos e reorientarmos a função e a ação da avaliação formativa, para ela ser o primeiro e principal processo de aprendizagem.

Temos coisas interessantes, porque a Cidadania e Desenvolvimento, a Formação Integral do Aluno, a participação nos projetos, nas disciplinas também reconvocamos os alunos para ajudarem na descrição dos descritores de desempenho da avaliação, nas suas nomenclaturas.

É um processo que tende a consolidar-se, a ganhar maior maturidade, mas já fizemos isto noutras disciplinas e os alunos sentiram-se envolvidos e gostaram da experiência.

O que é fundamental na avaliação é que ela seja o fio condutor para os alunos saberem exatamente o que é que se espera deles, como é que podem desenvolver as aprendizagens, de que forma, quando, como, e isso é fundamental que se faça.

Nós aí ainda temos um caminho a fazer porque os nossos critérios de avaliação ainda não estão totalmente ajustados ao que se preconiza no 55 e sobretudo no 223-A. Não se consegue mudar tudo, temos equipas no terreno e no final deste ano letivo já vamos ter os

critérios à luz do que é mais consentâneo com esta dinâmica de inclusão e com a avaliação ser mais formativa.

O ideal para nós seria trabalhar a semestralidade, mas tendo três momentos claro que temos de produzir informação, notação, classificação, estamos preparados para isso, mas tendo menos ou os mesmos o que também se pode mudar é a maneira como se transmite e se categoriza a avaliação, ela sendo mais formativa, pode ser mais qualitativa e não quantitativa. As escolas que tiveram o modelo da semestralidade, até têm muito mais momentos de relação proximal com os pares, transmitindo as aprendizagens dos seus alunos. É uma questão depois da escola se organizar nesse sentido.

i. Qual a principal modalidade de avaliação que está a ser implementada?

Tentamos que seja a avaliação formativa.

j. De que forma está a ser concretizada?

Existe ou não diversificação dos modos de avaliação das aprendizagens dos alunos? Aplicações diversificadas de instrumentos de avaliação?

Há feedback de informação aos alunos?

Outro?

No ano passado com o projeto, já atribuímos um peso diferente aos três domínios que tínhamos, demos mais peso ao domínio do saber ser. Em termos da avaliação, já era um bocadinho a nossa prática.

As escolas sendo instituições que têm capacidade de refletir, que têm inteligência, são capazes de ir refletindo e melhorando e, portanto, nós tendencialmente temos vindo a evoluir nesse sentido. O peso dos testes nos últimos anos tem decaído, ainda podemos fazer mais e melhor nesse sentido, mas neste ano os critérios que temos vigentes já deram um peso mais diminuto aos testes.

No início deste ano a nossa preocupação, de facto, foi criar a maior diversificação de instrumentos, incidindo na avaliação formativa. Mas agora estamos a ter uma ação por parte da Inspeção na nossa escola, que nos ajuda ainda mais a ver isso, e se já estávamos num caminho menos mau, estamos num caminho muito melhor.

Dos resultados que obtivemos, quer antes da inspeção chegar, quer agora, de facto já havia muitos departamentos a fazer uma diversificação de instrumentos para a avaliação.

Quanto ao feedback dado aos alunos, esse é um item, é uma peça do processo que tende a melhorar, claro que é dada retroação aos alunos, já era prática anterior, agora mais ainda com o decreto 55, e aos pais, mas se, na nossa filosofia, na nossa instrumentação da avaliação for de uma matriz estruturalmente formativa, claro que tem que aumentar essa proximidade. Ela existe, pode ser mais consistente, mais objetivada, e com uma visão mais holística, estamos a caminhar nesse sentido.

Práticas educativa e letiva

• Trabalho Docente

k. Este projeto está a ser relevante:

i. Para a implementação de novas metodologias e práticas de diferenciação pedagógica?

Como está a ser visível?

Em relação à realidade da minha escola, e a outras onde eu tenho ido falar, sim, quer um despacho quer outro, permitem uma maior diferenciação pedagógica. As escolas estão mais evoluídas umas com as outras, estão melhor organizacionalmente vocacionadas para a implementação destas medidas, outras ainda estão uns passos atrás, mas eu diria que universalmente as escolas começam a perceber que não se pode ensinar como se ensinava até hoje, que começa a ser importante saber gerir melhor a diversidade. É importante pensar como é que os alunos recebem os que se lhes é transmitido, e não tanto o que se lhes dá. Acho que a escolas estão abertas para isso e há condições quer legais quer projetais, a nível dos documentos orientadores das escolas, para que as escolas possam de facto trabalhar mais essa diferenciação e o decreto-lei n.º 54/2018 venha intensificar isso, embora na minha modesta opinião ele tenha sido implementado à pressa, e a formação está a aparecer agora, mas devia ter aparecido mais cedo, e sobretudo aparecer no projeto piloto, mas isto é assim, e agora é com o tempo que as coisas andam. Se mantivermos estes documentos, se houver continuidade na proximidade da tutela com as escolas, a formação a tender para aquilo que deve ser, daqui a dois ou três anos está consolidadíssima esta nova forma de gerir o currículo, e sobretudo de se alcançarem melhores e mais significativas as aprendizagens e melhores resultados para os alunos.

ii. Para a inclusão de todos os alunos na escola?

De que forma está isto evidenciado?

Há muitas escolas, incluindo a nossa, que esta questão da inclusão não era nova para nós, nós já a fazíamos. A inclusão faz-se de muitas maneiras, nós o que temos de pensar na inclusão, quando falamos de equidade é, no fundo, esbater as barreiras da desigualdade, isso é que é fundamental. E há muitas maneiras de o fazer, as regras que temos no refeitório, no buffet, a maneira como pautamos o reconhecimento e o mérito nos alunos, como damos espaço para eles intervirem na decisão da escola, tudo isso é inclusão.

Com esta legislação, há um foco melhor pensado porque se criou uma equipa multidisciplinar, porque há a ideia de como é que se pode trabalhar pedagogicamente com o alunos, através de três tipologias de medidas, há a criação de uma ideia, que não era nova para a escola, da criação do centro de apoio à aprendizagem. O grande desafio é o de saber como é que a escolas se apropriam destes pressupostos e como é que os tornam operacionais, há escolas que conseguem bem, outras que estão com algumas dificuldades.

Isto tem de ser visto com simplicidade e com pequenos passos, e não complexificar e muito menos burocratizar e não ter tendência para as “reunites” que por vezes acontece.

Julgo que estão criadas essas condições para se fazer melhor diferenciação pedagógica e muito melhor inclusão e ela passa não só pelo compromisso dos documentos estruturantes onde tem de estar consagrado isso, mas passa sobretudo no contexto sala de aula, na maneira como se gere o currículo, na maneira como se trabalham as metodologias de ensino-aprendizagem, e na maneira como se faz o desenvolvimento profissional entre pares, e como se envolvem alunos e pais na comunidades. A escola não existe por si só, precisa desta fusão, envolvimentos e sobretudo para terminar, a escola é um espaço de emoções, e tem que haver o processar da emoção, o coração tem de estar nestas coisas, e eu julgo que esta lei permite isso e com isto nós vamos conseguir aproximar mais as diferenças.

O fundamental aqui é que já não é uma escola para todos, mas onde todos aprendem, esta sim é a grande diferença, o grande paradigma. O que é que a escola pode fazer para diminuir as barreiras que dificultam o processo de aprendizagem dos alunos, cada um à sua maneira porque nós temos processos diferentes e como é que se pode trabalhar diferenciadamente essas aprendizagens. Os quadros normativos permitem isso desde que a escolas saiba apropriar essas condições e se organize nesse sentido e que tenha essa noção.

Uma palavra importante é a intencionalidade, por parte da escola. Não se faz por voluntarismo, não se faz com uma pequena e híbrida ação. A escola tem de definir que escola

somos e que escola queremos ser, definindo isso que alunos temos e que alunos queremos, que aprendizagens de sucesso queremos ter.

iii. Para o desenvolvimento profissional dos docentes?

Em que medida?

É evidente que há condições exógenas aos contextos das escolas, que fazem com que os professores tenham alguma desmotivação, haja alguma descredibilidade social da sua profissão, haja até por vezes, dificuldade no entendimento dos espaços de ação dos pais, dos professores, há um envelhecimento da classe docente, há uma coisa que eu costumo dizer com muita frequência, que é sistema de colocação dos professores que acho que o modelo não serve, designadamente com estes dois novos quadros normativos que estão muito bem conseguidos, que é de x em x anos mudar um conjunto de professores, não é facilitador, sou muito defensor que deviam ser as escolas quase que a selecionar os seus professores.

Posto tudo isto, é evidente que através do trabalho colaborativo, através da possibilidade de se poder trabalhar o currículo interdisciplinarmente, isso é um preditor de sucesso, é promotor de proximidades entre colegas, e portanto, esta “boa vizinhança”, esta proximidade, começa a criar raiz chamada comunidade de aprendizagem, onde todos aprendemos com os outros, nas didáticas, na forma de estar e ser, na programação, na planificação, nos processos de avaliação, e este modelo organizacional que as escolas podem ter à luz do 54 e 55, é de facto promotor do desenvolvimento profissional. Para isso as escolas têm de se saber organizar, têm de dar condições para a promoção desse trabalho colaborativo.

1. Foi feita formação, interna e externa, para as equipas pedagógicas e professores sobre os princípios subjacentes ao PAFC?

i. Sim sim Não ____

ii. Se sim, quando foi feita essa formação e de que modo?

Também um aspeto exógeno e que é um pouco condicionador deste processo, eu julgo que poderia e deveria ter havido mais formação, apesar de ter havido bastante, ou pode haver mais formação ainda na área das didáticas, na metodologia do projeto, há escolas que estão muito mais avançadas e com outro grau de desenvolvimento, e não têm esta necessidade, mas muitas delas têm.

E sobretudo podem-se preconizar coisas que parecem novas mas que eram velhas, mas que vêm com outra roupa, e como as políticas educativas ao longo dos anos da governação, nunca definiu o impacto educativo, e que nós verificamos das últimas duas décadas é que sempre que muda a ação governativa, ou quem ganha as eleições, muda o sistema educativo, e isto é muito nefasto, e de facto esta constante alternância, vêm uns que dizem que é melhor a metodologia do projeto, vêm outros dizer que é melhor a aula expositiva, torna um bocadinho inseguro os professores.

Constantemente sentem que ou a legislação, ou quem pensa em educação, ou as práticas políticas que poem em causa ou seus saberes. Ora para se fazer este caminho ou não se põe em causa, ou pondo em causa tem de alocar às pessoas mais conhecimento prático, e neste sentido acho que é importante, em determinadas áreas, promover-se formação.

Internamente nós fazemos aquela formação da capacidade de reflexão, de questionamento, interpelação, visto que é muito importante, e nós fazemo-la há muitos anos aqui na escola, e muitas ações, internas, com a prata da casa, que isso também ajuda.

Autoavaliação

Processos e Práticas

- **Desenvolvimento/ Consistência**

m. Já foi trabalhada a autoavaliação neste projeto (PAFC)?

Nós temos uma equipa de autoavaliação. Nós não conseguimos ver o projeto, nem quando era piloto, nem o que fazemos este ano na gestão do currículo, como sendo um projeto, como sendo uma ilha dentro do continente, que é a escola.

O nosso plano de ação estratégica, os nossos cronogramas, que eu há pouco falei, explicam claramente isso, ilustram e demonstram isso. Faz parte de um todo, e fazendo parte de um todo é objeto de um processo de autoavaliação.

O que nós fazemos são autoavaliações mais pontuais porque nós entendemos que era importante a escola ir pensando constantemente sobre isso, e para além de termos os coordenadores que lhe disse, para a Cidadania e Desenvolvimento, para a autonomia e flexibilidade, para a educação inclusiva, todos eles têm assente no pedagógico, nós temos um ponto fixo de todos estes assuntos no conselho pedagógico, onde todos os meses sobre isto refletimos, e portanto estamos em constante avaliação, e depois temos o mecanismo final do ano em que fazem uma reflexão. Dentro dos ciclos formativos de autoavaliação, nós

utilizamos aqui o modelo CAF, que já usamos no ano passado. Este projeto é também objeto de avaliação.

Resultados

Impacto e Efeitos

- **Resultados Acadêmicos e Sociais**

(AE A – Referente ao ano passado e ao primeiro período)

n. Que efeitos/impactos se verificam nos Resultados Acadêmicos?

Foram quantificados esses efeitos?

Nós quando aderimos a esta iniciativa, ao projeto inicial e demos continuidade a este, a nossa preocupação não são tanto os resultados acadêmicos, na lógica dos rankings nem dizer que somos a melhor escola com os melhores alunos.

O que achamos que é importante, e talvez isso ainda não se consiga evidenciar de uma forma significativa, mas nós procuramos melhores e mais aprendizagens, com substância, que tenha significatividade, que deem saber utilitário, funcional aos alunos nas diferentes e várias valências. A uns um saber mais cognitivo, àquelas que pela sua necessidade diferenciação pedagógica tenham outras competências, farão outro tipo de aprendizagens. Alocado a isto, claro que a escola trabalha também para resultados escolares, também pensamos nisso apesar de não ser o nosso foco principal. Quando os resultados estão dentro das nossas métricas, aquelas que nós definimos, se inserem nos nossos documentos estruturantes ficamos satisfeitos e alavancar isso. Quando não estão refletimos no sentido de poder melhora-los, através da diversificação dos instrumentos, modificar metodologias, reconstituir as turmas, há sempre aqui essa preocupação que se vai fazendo no tempo. Tirando um ano ou outro, na avaliação externa que tivemos uma ou outra oscilação, tem sido bom, os resultados têm sido bons.

Neste momento com dois anos do processo e porque isto tinha uma abrangência muito mais ampla do que o foco experimental, nós não conseguimos dizer explicitamente se melhoramos assim tanto. Até porque os resultados escolares resultam de uma conjugação de variáveis e fatores de instrumentos de produção dentro da escola. Daqui a 4/5 anos podemos dizer uma coisa mais específica, agora vamos tender a querer melhora-los e pensamos que nesta forma de gerir o currículo vamos conseguir.

o. Que efeitos/impactos se verificam nos Resultados Sociais?

Que indicadores são utilizados? (Inclusão)

Nós já eramos uma escola que é promotora da inclusão, de proximidade, e claro que a escola pode ser sempre fazer melhor, se hoje fazemos bem, queremos fazer melhor amanhã. Em termos especiais nós reconhecemos o mérito dos alunos, eles sentem que são intervenientes na vida da escola, não temos uma associação de estudantes tao participante como queríamos, mas temos estado a estimular-la, quando pensam em atividades nós damos condições para criar, trabalham nos Domínios de Autonomia Curricular, nos clubes. Todos os trimestres reúno com os delegados de turma, todos os períodos vou a cada uma das turmas ver os resultados escolares ou sociais, reconhecer-lhes o mérito ou dizer-lhes que têm de caminhar num dado sentido, criar um sentido de pertença. Os alunos gostam de andar aqui na escola. Mas se me perguntar se podemos fazer mais e melhor claro que podemos.

Para concluir, quais os pontos fortes/mais-valias do PAFC para o desenvolvimento do ensino e das aprendizagens dos alunos? Quais os pontos fracos do PAFC?

Pontos fortes a intensificação do trabalho da articulação curricular e o trabalho colaborativo. Ainda, trabalhamos mais aprendizagens contextualizadas, aumentou a participação dos alunos nos temas, nos projetos interdisciplinares, na vida da escola, e disso não tenho dúvida. Constituímos mais projetos que são mobilizadores de aprendizagens significativas, se perguntar isso aos alunos eles responder-lhe-ão, aumentou, julgo que sim, o desenvolvimento profissional dos alunos, sentem-se mais enriquecidos, fruto do trabalho colaborativo que foi sendo promovido, há mais reflexão conjunta, há mais partilha, práticas, essa proximidade, esse clima, foi muito importante.

É evidente que nós atrás alocamos um sentido de escuta, que é muito importante, e nós ouvimos alunos, professores, funcionários. A cultura de escola neste processo é fundamental, uma cultura de proximidade, de dar oportunidade às pessoas para fazerem, de lhes reconhecer o caminho que fazem, o mérito individual ou coletivo, de sermos ousados, de querermos sempre fazer mais e melhor e isto faz parte dos desafios e, portanto, também tivemos terreno para fazer isso. A diversificação dos instrumentos de avaliação no contexto da avaliação formativa, eu diria que são os aspetos mais prevaletentes, desta lei.

Pontos fracos, temos necessidade de apostar mais na formação dos professores, gostaríamos de poder selecionar os professores para alimentar este tipo de ferramentas e instrumentos, a colocação de professores não é muito favorável. Gostaríamos de “aqui e ali” ter mais autonomia para gerir crédito, ter mais crédito para apostar em mais, embora não deixa de ser uma verdade. Isso seria também um ponto positivo, fazendo uma rápida retroação.

A escola tem de aprender a autodesafiar-se para fazer o caminho que pode fazer, ao passo que pode fazer, com os recursos que tem, muitas vezes se nós escolas, estamos à espera de mais recursos sem ter feito as vezes o caminho, nem saber se são necessários ou não, pedir recurso e depois fazer um caminho. Nesta escola já fiz o caminho quase dois anos, portanto, eu acho que é importante reconhecer o papel fundamental do coordenador para a Cidadania, é importante dar-lhe horas para isso. É importante as estruturas que coordenam estas ferramentas terem horas para isso.

Rever um bocadinho os programas , ainda temos programas muito extensos e outra coisa que também faz algum sentido é desburocratizar a escola, hoje está muito burocratizada, as solicitações da tutela são muito intensas, com plataformas e isso faz com que muitas vezes os professores e particularmente as direções tenham uma carga burocrática muito grande e não se possam alocar àquilo que é essencial que é gerir a escola na sua dimensão pedagógica.

Estes sim, são os aspetos fundamentais.

Anexo VII: Transcrição da entrevista ao diretor do Agrupamento de Escolas B

Senhor(a) Diretor(a)

Começo por agradecer a sua disponibilidade.

No âmbito da dissertação de mestrado que estou a realizar na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, pretendo estudar em que medida o Projeto de autonomia e flexibilidade curricular está a desenvolver-se e a provocar alterações na escola/agrupamento, em particular pretendo comparar escolas que passaram pelo projeto piloto e escolas que não passaram, pelo que preciso da sua colaboração, a qual se concretiza nesta entrevista.

Asseguro-lhe que a sua contribuição se destina exclusivamente ao estudo em causa e será tratada confidencialmente, pelo que pedia a sua permissão para efetuar a gravação áudio-digital.

Sexo: Fem. Masc.

Nome: J.

Habilitações: Licenciado em Geografia pela Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, Mestrado em Administração e Organização Escolar, pela Universidade Católica de Viseu, sendo o orientador Joaquim Machado.

Anos de serviço docente: 34 anos de docência

Formação contínua específica para diretor: Sempre que possível vou fazendo formações ao longo do tempo para os diretores. A última realizou-se em Pombal, tendo sido o foco o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular. A minha preparação, além da experiência, sendo que fui primeiro assessor, depois adjunto e posteriormente diretor, com a formação que obtive em termos académicos, com o mestrado, juntei as duas coisas. Estou a exercer a função de diretor há 7 anos.

Liderança e Gestão

Liderança

- **Conceções e opinião do diretor relativamente ao PAFC.**

- i. Qual a sua opinião da importância acerca do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular na sua escola?

A minha opinião, é primeiro uma opinião positiva, e, portanto, favorável, porque nós sentimos que as escolas precisam de mudança, e uma mudança que não seja uma mudança brusca, ou seja revolucionária, mas alguma reforma. E eu penso que este projeto vai nesse sentido, de reformar algo que possa dar possibilidade as escolas de se organizarem e tentarem dar uma resposta educativa o mais capaz e o mais abrangente a todos os alunos. E, portanto, acho que é nesta medida que este projeto vem ao encontro de alguns desejos e das necessidades que nós temos nas escolas.

- ii. Considera os documentos normativo-legais suficientemente claros para então pôr em prática o projeto Autonomia e Flexibilidade Curricular? Quais os aspetos menos claros?

Sim. Aliás os dois documentos. O decreto-lei n.º 54/2018 não pode estar dissociado do decreto-lei n.º 55/2018. Estes dois normativos estão muito bem elaborados, são claros, dizem bem quais são os propósitos. São documentos bem construídos e que permitem uma fácil leitura e permitem também perceber qual é o caminho e quais são os objetivos, e, portanto, é muito interessante. Dizer que os dois estão muito bem elaborados, o 54 na lógica da educação inclusiva, com uma mudança completa de paradigma, e depois o 55 está muito bem “arrumado”, passo a expressão, em questões curriculares e também questões do que é que se preconiza, como integrar este PAFC. É o documento chave para se perceber como trabalhar a flexibilidade e a autonomia e depois a tónica também na avaliação formativa que é muito importante. São documentos que trabalhamos logo de entrada, fizemos reflexões por vi quer do conselho pedagógico, naturalmente, quer depois a nível de cada departamento.

Para mim está tudo claro nestes documentos. O que eles têm de validade é uma boa articulação e uma boa coerência, são documentos muito claros.

- **Documentos Estruturantes na relação com o PAFC**

- i. Que documentos estruturantes estão a servir de base ao desenvolvimento do PAFC?

Começamos naturalmente com o Perfil dos alunos à saída da Escolaridade Obrigatória, esse para nós é o documento chave. Depois temos as aprendizagens essenciais que também foram trabalhadas. Com base nisso, esta tal equipa que é uma parte do conselho pedagógico, para sabermos como devíamos cumprir o “desidrato”, chamamos-lhe assim, o Perfil dos alunos, como somos uma agrupamento até ao nono ano de escolaridade, só o ensino básico, porque aqui, as secundárias são escolas não agrupadas, temos cinco agrupamentos que vão desde o pré-escolar até ao nono ano e depois temos três escolas secundárias não agrupadas.

Ora, então qual é o nosso contributo para esse perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória?! Aqueles alunos que passam pelas nossas escolas. nós construímos então um perfil de aprendizagem por ano, portanto cada disciplina tem o seu contributo para percebermos que aprendizagens é que os alunos devem realizar.

Para perceber que cada ano o aluno deve apreender, deve aprender aquilo que está naquele plano, daqueles contributos das diferentes disciplinas. E face a isso, nós sabemos então que sabendo o que é que o aluno por exemplo no quinto ano, qual é o perfil de aprendizagem na entrega final do quinto ano, o que é que se pretende para uma aluno do quinta ano, e depois o que é que se pretende com um aluno de sexto.

Nós vamos contribuindo então para esse perfil à saída da escolaridade obrigatória. Temos isso para todos os anos. Assim temos o perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória, as aprendizagens essenciais, o perfil feito por nós, das aprendizagens por ano de escolaridade, e naturalmente os normativos que estão na base deste trabalho.

Gestão

- **Monitorização e coordenação do PAFC**

a. Quem está responsável pela coordenação do PAFC na escola?

Com o projeto nós ainda estamos numa fase inicial, de introdução da flexibilidade curricular. Nós temos três professores do conselho pedagógico que têm sobretudo a responsabilidade de perceber, o que é que os conselhos de turma e o que é que por cada ano se está a fazer. Por exemplo nós introduzimos este ano, sendo obrigatório agora, que na planificação das diferentes disciplinas e dos diferentes grupos disciplinares, além do programa também se olhasse para três referenciais que nós consideramos estratégicos para o agrupamento, que são o referencial da educação para o risco, um plano que nós temos intermunicipal da CIM (comunidade intermunicipal) que é relativo à adaptação às alterações Climáticas, e temos um outro que é de uma parceria que temos com o Instituto de Defesa Nacional, mais virado para a área da Cidadania e Desenvolvimento que é o referencial da educação para a segurança, para a defesa e para a paz., estando então mais ligado à Cidadania. As disciplinas, nas suas planificações integraram pela primeira vez estes documentos para além dos programas. E porquê? A estratégia foi através destes planos os professores começarem a abrir-se aos outros no sentido do trabalho colaborativo e de haver articulação curricular. Estes instrumentos serem eles os motores das necessidades da articulação curricular e do trabalho colaborativo. Não fiquem só pelos programas, mas serem introdutores de uma necessidade dos professores colocando na planificação vão ter de trabalhar.

Tenho aqui uma ata para se perceber melhor o que estou a dizer. Uma ata do 8º ano turma A, eles neste segundo período, além de cumprirem a ordem de trabalho naturalmente, um dos aspetos da ordem de trabalho é eles colocarem no instrumento de planeamento curricular de turma (IPCT), eles colocam depois um dos aspetos que é o planeamento e quais são as estratégias de ação educativa. Depois destas estratégias têm no planeamento a articulação curricular e ainda a integração dos conteúdos disciplinares. Os referenciais são a forma que nós tentamos induzir os professores a tentarem trabalhar os mesmos temas de uma forma articulada. E, portanto, eles fazem referência a isso, e a tal equipa dos três professores do conselho pedagógico é que vão, face a estes registos, integrar e perceber o que está a ser feito.

b. Foram criadas equipas para acompanhar este Projeto? Quem integrou essa equipa?

Sim, os três professores do conselho pedagógico que mencionei antes.

c. Como está a ser realizada a monitorização do mesmo? Em que momentos ocorre essa monitorização?

Através destas planificações, e também por exemplo, na fase inicial, tenho aqui um excerto de uma ata, só para perceber de como arrancamos o ano. Tenho aqui a ata do conselho pedagógico, ata número 7, que foi do início de ano, que diz: “o presente conselho pedagógico fez uma abordagem à proposta do novo Decreto-lei que estabelece o currículo do ensino básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens colocando a tónica no perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória, neste contexto e para uma tomada de decisão do conselho pedagógico, no que concerne ao projeto de autonomia e flexibilidade curricular o presidente da reunião decidiu que se criasse uma equipa constituída pelos coordenadores de departamento, pelas coordenadoras de ciclo dos diretores de turmas, e ele próprio, para que se proceda à análise normativo-legal mencionada acima e que se apresente uma proposta na próxima reunião do conselho pedagógico. Foram agendadas reuniões de trabalho para os dias 9 e 16 de maio (2018) às 15horas na escola centro”. A nossa maneira de arrancar foi, pegar em 7 coordenadores de departamento mais as duas coordenadoras dos diretores de turma (uma do segundo ciclo e outra do terceiro ciclo) e o diretor, que trabalharam as questões das matrizes, do currículo, e portanto, foi esta equipa que se constituiu, dentro do conselho pedagógico.

Prestação do Serviço Educativo

Operacionalização

- **Opções Curriculares**

d. É feita combinação parcial ou total de componentes do currículo ou de formação, áreas disciplinares, disciplinas ou unidades de formação de curta duração com recurso a DAC?

i. Sim Não

ii. Pode dar exemplos?

Não avançamos por aí ainda, mas temos por exemplo na Cidadania e Desenvolvimento a interagir com a TIC, mas só na divisão dos tempos que é dado numa forma quinzenal, para os alunos poderem ter um tempo de TIC e um tempo de Cidadania e Desenvolvimento. Mas em termos de haver momentos comuns entre disciplinas ainda não caminhamos para isso. Por isso é que naquela possibilidade de 0% a 25%, nós estamos no zero, ainda não avançamos para isso.

Nós fazemos é DAC, através dos tais referenciais que já mencionei e também em alguns momentos, pontualmente nós fazemos isso. Há uns dias atrás, dou o exemplo: tivemos alunos de terceiro e quarto anos numa escola de primeiro ciclo, com alunos de quinto ano de outra escola, em que estiveram juntos durante um dia no âmbito do nosso centro de formação desportivo de Golf, temos esse centro que é o patamar máximo dentro do desporto escolar. Estes alunos estiveram a interagir, os professores do primeiro ciclo com os professores do segundo ciclo, estiveram em interação, na organização das atividades. Havia um guião em que os alunos tinham determinada tarefa, quer para o primeiro ciclo quer para o segundo ciclo e face a isso houve DAC porque houve pontos de contacto e porque foi uma forma de trabalhar determinados temas, que depois já não voltarão, ou haverão reflexões em sala de aula. Estes tempos nós temos, mas ainda não temos na matriz com tempos comuns, para que haja estas interações.

e. Existe alternância, ao longo do ano letivo, de períodos de funcionamento disciplinar com períodos de funcionamento multidisciplinar?

i. Sim ___ Não ___

ii. Pode dar exemplos?

iii. Esta alternância influencia o trabalho colaborativo dos professores?
De que forma?

Ainda não avançamos para isso. É nossa perspectiva fazer isso, nomeadamente o que temos pensado é nas línguas. No âmbito do projeto Erasmus+ recebemos polacos, italianos e espanhóis e houve um teatro representado em inglês e em espanhol. Esse momento, essa preparação, naturalmente que os professores de inglês com o professor de espanhol, teve de haver essa preparação dos seus alunos. Isso são momentos pontuais comuns, mas nós queremos avançar nas línguas para pelo menos uma vez por semana haver essa interação.

iv. Existe coadjuvação em sala de aula?

Nas salas multidisciplinares.

f. Através do desenvolvimento de trabalho prático ou experimental - há desdobramento de turmas ou outra organização?

i. Sim ___ Não ___

ii. Mencione outra organização que se possa fazer.

O desdobramento de turmas é feito já nos moldes que eram feitos. Da físico-química com as ciências naturais. O que acrescentamos foi as oficinas de ciências experimentais.

g. Existe integração de projetos desenvolvidos na Escola em blocos que se inscrevem no horário semanal, de forma rotativa ou outra adequada?

i. Sim ___ Não ___

Nós integramos os projetos na lógica de para além do plano anual de atividades, nós quisemos também no mesmo plano dar um foco muito grande aos referenciais que já mencionei. Estes referenciais sim interagem uns com os outros. Nós não temos tempos para isso, é na própria planificação que já estão integrados de acordo com as temáticas e os conteúdos programados.

h. Organização do funcionamento das disciplinas de um modo trimestral ou semestral? Ou outra organização?

i. Sim ___ Não ___

Não, Mantivemos a lógica semanal e só na TIC e Cidadania e Desenvolvimento é que modificamos para quinzenal, é já uma novidade do PAFC. Foi uma mudança. Sendo essa a mais visível e também alteramos os tempos semanais, deixamos de ter 45 minutos e 90 minutos e passamos a ter tudo a 50 minutos.

i. A Escola utiliza a possibilidade de gerir 25% do total da carga horária por componente de currículo, no caso das matrizes com organização semanal, e do total da carga horária das componentes sociocultural e científica previstas para o ciclo de formação, no caso das matrizes com organização por ciclo de formação?

i. Sim ___ Não ___

ii. Em que percentagem e disciplinas e/ou anos foi feita esta gestão da carga horária?

Um caminho que a seu tempo faremos. De acordo com o balanço e a autoavaliação que faremos, face às experiências que temos deste ano. Estando ainda no início fizemos o que era possível fazer e que não causaria instabilidade. Ao longo do tempo, vamos, de uma forma pensada, ajustando e utilizando essa percentagem de acordo com as nossas necessidades

j. Estão a ser promovidas outras opções/medidas de desenvolvimento curricular no âmbito do PAFC?

i. Sim ___ Não ___

ii. Identifique, por favor

Neste ano, que foi quando arrancamos com isto, nas matrizes curriculares colocamos o apoio ao estudo como opção curricular, mantivemos o apoio ao estudo, no quinto ano por exemplo, e no primeiro ciclo também faz parte da matriz.

Criamos duas ofertas complementares novas, no quinto e sétimo anos de escolaridade. E essa oferta tem a designação de Oficina de ciências experimentais, porque queremos valorizar o trabalho experimental. Em termos de trabalho de reforço, de apoio aos

alunos fora da sala de aula, deixamos de ter as aulas de recuperação, e na educação inclusiva deixamos de ter o apoio pedagógico acrescido, os APPs, e agora temos salas multidisciplinares, com o objetivo de haver trabalho colaborativo, daqueles professores que estão naquele momento com aqueles alunos e estas salas funcionam do seguinte modo: duas vezes por semana, em que nós temos professores de disciplinas com maior insucesso, ou que contribuem para o insucesso, nomeadamente matemática, português, inglês, físico-química, no terceiro ciclo. No segundo ciclo o português a matemática e o inglês. Um dos tempos por semana são os alunos que o conselho de turma considera importante irem a esta sala multidisciplinar e ao irem, os professores ou estão no mesmo espaço e circulam face as necessidades que os alunos têm, o que lhe solicita, se naquele dia querem matemática, se querem físico-química, ou se querem inglês, e os professores ajustam-se. Num outro momento da semana está aberta a todo e qualquer aluno que queira ir àquela sala multidisciplinar esclarecer alguma dúvida, sendo que os professores são os mesmos. Neste momento o público já é mais flutuante, depende de a vontade dos alunos quererem ir tirar ou não uma dúvida. Esta ideia da sala multidisciplinar e a designação é para isso, para que os professores que estão ali, 4 professores imaginemos naquele espaço, eles se organizem para dar a resposta mais adequada consoante as necessidades dos alunos naquele momento, naquela semana.

Não avançamos com o complemento à educação artística porque no ano passado lançamos a ideia e apareceram três propostas, uma ligada à dança e ao teatro, outra mais ligada à área da atividade física, e outra mais ligada às artes plásticas, e como eram muito equilibradas, houve dificuldade por parte do conselho pedagógico decidir apenas por uma proposta. Este ano iremos decidir e avançar com uma delas, estabelecendo critérios e escolher de uma forma confortável.

Monitorização e avaliação do ensino-aprendizagem

- **Avaliação das e para as aprendizagens**

- k. Qual a sua opinião sobre a avaliação das aprendizagens subjacente a este novo documento normativo-legal?

Creio que é um dos eixos fundamentais, porque não é por acaso que a avaliação diagnóstica já não se encontra no decreto-lei n.º 55/2018. Só fala em avaliação formativa e sumativa, A minha crítica é que a lógica de nós estarmos organizados em trimestres e a necessidade de haver pautas com uma classificação, não como uma avaliação descritiva, mas com uma classificação, isso “atira”, passo a expressão, muito os professores para a avaliação sumativa. Os instrumentos que vão utilizando na avaliação ao longo do período, os professores olham muito numa lógica sumativa porque depois têm de fazer a avaliação sumativa de final do período. Acho que esse é o problema maior. Devia acabar-se com isso dessa classificação, e se tivesse que ser dada só se daria no final do ano e ao longo do ano era uma avaliação descritiva, mais qualitativa para percebermos como é que as aprendizagens estão a ser feitas. Não a ideia de classificar e isso é um problema que o sistema ainda tem e que acho que devia ser arredado. Talvez é um dos aspetos negativos do decreto n.º 55/2018 que eu há bocado não referi. É que esta tónica do sumativo devia ser só no final de ano e não nos preocuparmos ao longo dos períodos com a avaliação sumativa. Isso contamina a ação avaliativa do professor, por mais que queira fazer uma avaliação formativa tem sempre subjacente uma avaliação sumativa que tem de fazer passados três meses e muitas vezes nem três meses, este terceiro período é um mês e meio e daqui a umas semanas estará preocupado em fazer uma avaliação sumativa. Ele só se deveria preocupar nesta fase de tudo o que recolheu ao longo do ano e não estar preocupado em fazer essa avaliação no segundo e primeiro período.

Mas, portanto, parece-me bem a tónica na avaliação formativa, alias nós estamos com um plano de acompanhamento da IGEC e nesse plano dá-se uma ênfase à avaliação formativa e fomos induzidos a fazer, mas pareceu-me bem vir uma entidade externa que fosse o motor para que esta avaliação formativa perdurasse e fosse foco da avaliação. Assim sendo os nossos professores estão num processo de mudança por via desta ação da Inspeção, e está a ser muito interessante ver essa mudança, há mais instrumentos de avaliação, os testes

estão a ser agora menos valorizados e serem outros instrumentos e, portanto, já estamos a ver alguns resultados positivos.

- l. Qual a principal modalidade de avaliação que está a ser implementada?
- m. De que forma está a ser concretizada?

Existe ou não diversificação dos modos de avaliação das aprendizagens dos alunos? Aplicações diversificadas de instrumentos de avaliação?

Há feedback de informação aos alunos?

Outro?

Sim, porque nós temos uma equipa, que foi interlocutora dos inspetores, que fazem memorandos e eles referem precisamente que esta diversidade aumentou, dos instrumentos, e os alunos, sobretudo os que tem mais dificuldade em acompanhar, para eles as coisas estão a correr melhor. Naturalmente que os bons e excelentes alunos acham uma “massada” tantos instrumentos a que são sujeitos porque por natureza já fazem e resolvem bem, mas temos de atender sobretudo o público mais difícil, com mais dificuldade.

Práticas educativa e letiva

• Trabalho Docente

- n. Este projeto está a ser relevante:

- i. Para a implementação de novas metodologias e práticas de diferenciação pedagógica?

Como está a ser visível?

Sim porque uma das virtudes deste projeto é que em vez de se colocar que o professor está a fazer a diferenciação pedagógica é perceber que tipo de diferenciação está a fazer e como está a fazer e isso é partilhado dentro dos grupos disciplinares e dentro dos departamentos e portanto, começamos a ter uma consciência que o paradigma está a mudar, o professor não está ali para ensinar, o professor está ali para que os alunos aprendam. Isto faz toda a diferença, essa preocupação está agora a fazer o seu caminho e os professores estão a interiorizar esta necessidade embora há muitos que têm por vários motivos várias resistências, como é evidente, mas a produção dos documentos e aquilo que nós obrigamos

na monitorização do que está a ser feito, pelo menos isso faz com que haja reflexão. Não pode ser uma diferenciação pedagógica só de vitrina mas é preciso fazer a reflexão de como se faz e para que efeitos se está a fazer.

ii. Para a inclusão de todos os alunos na escola?

De que forma está isto evidenciado?

Muito importante. A Inclusão através do decreto-lei n.º 54/2018 é muito exigente. Quer o 55 quer o 54 não estão numa lógica de facilitar, estão numa lógica de tornar mais exigente a resposta educativa, temos de ter consciência disso. As coisas tornam-se mais exigentes, há mais trabalho, mais esforço, saindo das suas zonas de conforto, só assim podemos avançar.

Posso dar o exemplo de que na inclusão houve uma mudança brutal este ano. Os professores de Educação Especial, finalmente, na minha perspetiva, passam quase todo o tempo ou em alguns casos todo o tempo dentro da sala de aula com os alunos e com os professores titulares. Esta mudança é fundamental porque até aqui os professores de Educação Especial estavam fora das salas de aula e trabalhavam com os alunos em momentos próprios, agora estes professores estão dentro das salas de aula para ajudar aqueles alunos que para além da medida universais podem ter medidas seletiva e adicionais, mas este trabalho é feito em colaboração com o professor titular. Esta mudança foi ótima.

Desde o início que ando com o manual de apoio à prática para uma educação inclusiva, é um manual de boas práticas e dá para tudo, dá para o 55 dá para o 54, dá para toda a ação do professor, e está muito bem feito. É evidente que tem aqui coisas muito exigentes, mas o professor também naturalmente fará o seu filtro e a sua gestão, mas não é por falta de informação, não é por falta de exemplos, não é por falta de guiões que as coisas não podem ser feitas. Isto foi muito alertado na reunião geral. De propósito mandei este manual para todos os professores, todos os professores têm acesso a ele. Este documento deve estar na mesa do professor quando ele planifica as suas aulas, deve estar na mesa do grupo de trabalho ou de grupo de departamento quando estão a planificar atividades, porque este documento é estruturante, é fundamental.

iii. Para o desenvolvimento profissional dos docentes?

Em que medida?

(respondeu à pergunta de baixo)

-
- o. Foi feita formação, interna e externa, para as equipas pedagógicas e professores sobre os princípios subjacentes ao PAFC?

i. Sim ___ Não ___

ii. Se sim, quando foi feita essa formação e de que modo?

Fizemos formação para todos os docentes. Temos o privilégio de ter uma coordenadora de Educação Especial, que faz formação a nível nacional nesta área. Fizemos uma formação de curta duração.

Já quando o 54 e o 55 saíram, fizemos formação só para diretores de turma, porque achamos que eram os *stakeholders* mais adequados na altura, para a primeira reflexão. Num segundo momento fizemos a formação para todos os docentes.

Autoavaliação

Processos e Práticas

- **Desenvolvimento/ Consistência**

- p. Está prevista a realização de uma autoavaliação do PAFC? (AE B)

A autoavaliação irá ser feita através dos relatórios, memorandos, das reuniões, a tal equipa de integração dos referenciais com os programas e ver como está a decorrer o desenvolvimento das planificações que foram feitas nesta lógica de programas com enriquecimento curricular dos referenciais. Também essa equipa faz o relatório intermédio e apresenta no conselho pedagógico e depois fará o relatório final. No final temos a produção de um relatório de autoavaliação. Este relatório de autoavaliação nós queremos melhorá-lo porque falta-nos muito a perceção do pessoal não docente e dos alunos. O que temos é um relatório de autoavaliação em que por via dos departamentos curriculares abrange todos os professores e eles é que fazem o seu relatório e nós, a equipa de autoavaliação, faz a síntese desse relatório. Feito numa lógica de pontos fortes, pontos fracos e sugestões de melhoria. Para nós direção, na organização do ano seguinte, é o documento sobre o qual nos debruçamos, para perceber o que devemos melhorar.

Resultados

Impacto e Efeitos

- **Resultados Acadêmicos e Sociais**

(AE de B - Referente ao primeiro período deste ano letivo)

q. Já é possível verificar efeitos/impactos nos Resultados Acadêmicos?

Foram quantificados esses efeitos?

Nós tivemos a sorte de ter a ação da Inspeção há pouco tempo em que estamos com um plano de acompanhamento e que por via disso e por via também daquilo que já tínhamos construído desde o início do ano letivo, agora juntam-se as duas coisas. Juntando as duas coisas o que já notamos é que neste segundo período estamos com muitos melhor resultados em comparação ao primeiro período. A perspectiva e expectativa é que tenhamos as metas atingidas no final de ano e se isso acontecer há um salto significativo nos resultados acadêmicos.

r. Já é possível verifica efeitos/impactos nos Resultados Sociais?

Que indicadores são utilizados? (Inclusão)

A nível dos resultados sociais eu presumo que alunos com sucesso estarão mais predispostos e serão mais solidários. A predisposição é nesse sentido, que se sintam melhor na escola, e portanto, uma coisa não se pode dissociar da outra. Nós não temos muitos episódios de indisciplina felizmente, mas podemos depois avaliar para ver qual foi a frequência com que aconteceu e comparar em anos anteriores. Porque nós também temos projetos por exemplo de “mais solidariedade”, que os alunos no natal trazem presentes para as famílias mais carenciadas, isso é também uma forma de perspetivar os resultados sociais dos alunos.

Para concluir, quais os pontos fortes/mais-valias do PAFC para o desenvolvimento do ensino e das aprendizagens dos alunos? Quais os pontos fracos do PAFC?

Começo pelos fracos porque são em menor número. Eu acho que o ponto fraco deste projeto é porventura, exigindo um outro esforço, uma outra abordagem, uma mudança dos professores, a variável tempo. Deveria haver por parte da tutela de que se os professores têm 5 horas de redução no primeiro ciclo, é mesmo para ter estas 5 horas de redução e não estarem a trabalhar na escola estas horas, ou estarem a trabalhar na escola numa lógica do projeto.

Se os professores já têm no segundo e terceiro ciclo 8 horas de redução então ele não tem que estar a fazer substituições de colegas, como nós temos, não tem de estar a dar apoio a alunos, teria de estar com esse tempo dedicado a trabalhar no projeto. Assim, a variável tempo devia ser acautelada. Os professores hoje passam imenso tempo nas escolas, têm nas 35 horas semanais normalmente passam 26 horas na escola, ficando-lhes pouco tempo para o trabalho individual, mas mesmo quando queremos ter reuniões, trabalho colaborativo, de preparação, de planeamento já é tudo numa lógica de sub esforço. Este para mim é um ponto fraco.

Outro ponto fraco, não estando diretamente relacionado com o projeto, para o projeto funcionar melhor, as condições físicas das escolas deviam ser outras, dou um exemplo, li numa notícia que uma casal norte americano que vai criar uma escolas de raíz em lisboa, e estão a construir de 80 metros quadrados, porque a visão é neste sentido, é que o professor já não tem os alunos todos à sua frente, é o professor que circula, pelos diferentes espaços e pelos diferentes grupos de alunos que estão a trabalhar de uma forma colaborativa, em pares ou em grupo, e portanto o professor tem esta dimensão, de ser ele o promotor da aprendizagem, porque circula pelos grupos, ora não faz sentido termos salas exíguas e onde nós queremos ter várias valências, alunos a trabalhar em tarefas diferentes, quando depois os alunos não deixam ouvir os outros. Assim as escolas deveriam ter outras condições físicas, espaços mais alargados para se fazer essa interação de uma forma estruturada sem se atrapalharem uns aos outros.

Estes são os aspetos negativos, quanto aos pontos fortes, este projeto é uma boa solução, é um projeto ferramenta, para que todos os alunos aprendam, e isso que importa, é não deixar ninguém para trás. É uma boa solução para finalmente os professores mudarem e deixarem de ser tão isolados, e terem um trabalho mais colaborativo, mais participativo, mais dinâmico e sobretudo ter, aquilo que nós chamamos o professor enveredar por uma didática ativa, a didática é fundamental, é o melhor que pode acontecer. Já ninguém suporta grandes lições, e em que o professor vai dar a sua aula, isso não pode existir neste sistema. O professor está ali a dar situações para que os alunos aprendam, o foco tem de ser esse.

Teremos de ter sempre respostas diferenciadas, é fundamental uma diferenciação significativa para os alunos consoante o público que temos e as dificuldades do mesmo.

Ter uma abordagem multinível. Só isto tudo pode resultar com a verdadeira avaliação formativa que é para ir dando o feedback aos alunos das aprendizagens que eles estão ou não a fazer, temos de estar sempre a avaliar isso, para consequentemente conseguir uma boa resposta às suas dificuldades e superá-las, dando o sinal de que aprendeu.

Anexo VIII: Quadro com as respostas de ambos os diretores, lado a lado

Liderança e Gestão	
Opinião acerca da importância do desenvolvimento do PAFC	
Agrupamento A	Agrupamento B
<p>Primeiro, as leis não fazem por si só caminho, mas ajudam muito. Esta lei de facto, comparando com uma casa que tem uma ótima estrutura, umas ótimas paredes, tem um bom telhado, mas ainda faltam outras coisas, afagar o chão, polir as paredes, diria que falta um aspeto essencial, o da operacionalização.</p> <p>Quando nós temos leis como esta, e revejo-me nela, que tem pressupostos muito válidos, designadamente, três domínios muito conexos, a questão da cidadania, do sucesso, e da inclusão. Nós como já somos uma escola muito orientada para isso, acolhemos naturalmente, já tínhamos um percurso, dentro da nossa equipa, mas quer esta quer outra escola, que não tenha tido tanta experiência, para se operacionalizar questões como esta, precisam de se organizar. Portanto, para que tivesse mais foco, e mais dinâmica, mais sentido, mais rumo, mais direção desta aplicação, desta legislação, fizemos um conjunto de situações, umas de natureza organizacional, outras curricular, tendentes à implementação eficaz, e neste momento acho que somos uma escola com alguma relativa referência no padrão nacional, e estamos a andar bem.</p>	<p>A minha opinião, é primeiro uma opinião positiva, e, portanto, favorável, porque nós sentimos que as escolas precisam de mudança, e uma mudança que não seja uma mudança brusca, ou seja revolucionária, mas alguma reforma. E eu penso que este projeto vai nesse sentido, de reformar algo que possa dar possibilidade as escolas de se organizarem e tentarem dar uma resposta educativa o mais capaz e o mais abrangente a todos os alunos. E, portanto, acho que é nesta medida que este projeto vem ao encontro de alguns desejos e das necessidades que nós temos nas escolas.</p>

Liderança e Gestão	
Clareza dos documentos normativo-legais para a operacionalização do PAFC	
Agrupamento A	Agrupamento B
<p>Vou dividir a resposta à sua pergunta em duas formas. Num contexto ideológico, se quiser, eu considero que ambos os decretos estão muito bem conseguidos na sua filosofia, na sua conceitualidade, na visão que trazem de autonomia e flexibilidade curricular, no conceito do que é educação inclusiva, muito bem conseguidos, felizes, oportuniíssimos para a escola pública.</p> <p>Mas por outro lado, importa perceber que as escolas com as suas dinâmicas próprias têm a necessidade de se adaptar, e aí há necessidade de olhar da seguinte forma: nós temos que andar devagar que temos pressa, dito de outra maneira, o PAFC teve um momento muito importante para a eficácia do decreto-lei nº 55, foi um projeto piloto.</p> <p>Eu sou muito defensor de quando se quer mudar algo, se possa fazer um pré-ensaio, haja um universo de escolas que</p>	<p>Sim. Aliás os dois documentos. O decreto-lei nº 54/2018 não pode estar dissociado do decreto-lei nº 55/2018. Estes dois normativos estão muito bem elaborados, são claros, dizem bem quais são os propósitos. São documentos bem construídos e que permitem uma fácil leitura e permitem também perceber qual é o caminho e quais são os objetivos, e, portanto, é muito interessante. Dizer que os dois estão muito bem elaborados, o 54 na lógica da educação inclusiva, com uma mudança completa de paradigma, e depois o 55 está muito bem “arrumado”, passo a expressão, em questões curriculares e também questões do que é que se preconiza, como integrar este PAFC. É o documento chave para se perceber como trabalhar a flexibilidade e a autonomia e depois a tónica também na avaliação formativa que é muito importante. São documentos que trabalhamos logo de</p>

se disponibilizem para ensaiar. Foi o que aconteceu, houve um conjunto de escolas, que na altura percorreram este percurso, foram fazendo o seu caminho, uma interação entre todas elas, conversando, com a tutela sempre atenta e muito próxima, foi melhorando.

Quando se tem estes quadros normativos, julgo que é preciso três coisas fundamentais, que a tutela crie, e tem criado, mecanismos de proximidade, para acompanhar e ir induzindo as boas práticas, a capacidade de a escola de se adaptar ao que é pedido e se ir reorganizando, precisando de algum tempo, e por último, objetivamente, também ser capaz de dizer o que é funcional e o que é menos funcional, para poder também propor o reajuste disso.

entrada, fizemos reflexões por vi quer do conselho pedagógico, naturalmente, quer depois a nível de cada departamento.

Para mim está tudo claro nestes documentos. O que eles têm de validade é uma boa articulação e uma boa coerência, são documentos muitos claros.

Liderança e Gestão

Documentos estruturantes usados no PAFC

Agrupamento A	Agrupamento B
<p>Nós quando começamos este caminho, a primeira questão foi “como é que nós podemos encontrar segurança?”. Fomos à procura dela através da leitura da legislação, e do conjunto de documentos emanantes, no ministério, designadamente o perfil do aluno à saída da escolaridade Obrigatória, as aprendizagens essenciais, as estratégias para a cidadania, claro os programas escolares. Foi em torno deles, que nós começamos a fazer um alinhamento, daquilo que era o percurso de aperfeiçoar os critérios e daí são os documentos estruturantes do modelo. Nós estivemos a fazer triangulação dos nossos documentos estruturantes que tivessem interligados dentro dos grandes princípios que a escola, a sua missão, os seus valores, o seu quadro intencional, o seu rumo. Se nós cruzarmos o projeto educativo, tem lá claramente quais são as nossas intenções, e só estamos a falar do 55, se formos ver o regulamento interno, também lá tem um conjunto de normas que indicam isso, se formos ver o projeto curricular do agrupamento, estão lá todas as opções que a escola fez, quer na distribuição das cargas curriculares, quer na distribuição do serviço docente, que na forma como faz a gestão do domínio da autonomia curricular, das ciências experimentais.</p> <p>Os documentos têm os compromissos ali assumidos, e depois, temos ainda os ditos cronogramas, que são o farol do nosso caminho. Esqueci-me de referir, o plano de ação estratégica, tem 14 medidas, se formos analisar algumas delas estão claramente confinadas, ainda agora estivemos a falar, de intervenção, antes de pensarmos que havia esta ação,</p>	<p>Começamos naturalmente com o Perfil dos alunos à saída da Escolaridade Obrigatória, esse para nós é o documento chave. Depois temos as aprendizagens essenciais que também foram trabalhadas. Com base nisso, esta tal equipa que é uma parte do conselho pedagógico, para sabermos como devíamos cumprir o “desidrato”, chamamos-lhe assim, o Perfil dos alunos, como somos um agrupamento até ao nono ano de escolaridade, só o ensino básico, ..., as secundárias são escolas não agrupadas, temos cinco agrupamentos que vão desde o pré-escolar até ao nono ano e depois temos três escolas secundárias não agrupadas.</p> <p>Ora, então qual é o nosso contributo para esse perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória?! Aqueles alunos que passam pelas nossas escolas. nós construímos então um perfil de aprendizagem por ano, portanto cada disciplina tem o seu contributo para percebermos que aprendizagens é que os alunos devem realizar.</p> <p>Para perceber que cada ano o aluno deve apreender, deve aprender aquilo que está naquele plano, daqueles contributos das diferentes disciplinas. E face a isso, nós sabemos então que sabendo o que é que o aluno por exemplo no quinto ano, qual é o perfil de aprendizagem na entrega final do quinto ano, o que é que se pretende para um aluno do quinta ano, e depois o que é que se pretende com um aluno de sexto.</p> <p>Nós vamos contribuindo então para esse perfil à saída da escolaridade obrigatória. Temos isso para todos os anos. Assim temos o perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória, as aprendizagens essenciais, o perfil feito por</p>

está no plano. Nós tentamos ter uma visão estratégica do caminho ser congruente.

nós, das aprendizagens por ano de escolaridade, e naturalmente os normativos que estão na base deste trabalho.

Liderança e Gestão

Responsável pela coordenação do PAFC na escola

Agrupamento A

Nós, em termos do despacho n.º 55/2018, mesmo quando era o despacho do projeto piloto (5908), nunca encaramos isto como um projeto, mas sim como um instrumento, uma ferramenta pedagógica que permite através da flexibilidade ou de cargas curriculares, ou da gestão de tempos ou da composição do conselho de turmas ou da maneira como podemos fundir disciplinas ou organizar coletivamente projetos, são formas de poder tornar mais significativas as aprendizagens para os alunos, e assim isto é muito mais uma ferramenta que um projeto. Mas sendo uma ferramenta ou qualquer outra coisa, carece de uma monitorização.

Nós tivemos aqui a preocupação de pensar a escola sempre em 4 vetores, a escola é uma instituição muito dinâmica. Trabalhamos 4 dinâmicas: a dinâmica organizacional, onde é muito importante a fluidez da comunicação, dando um sentido e um rumo, vai-se buscar isso aos documentos estruturantes, a comunicação é estabelecer momentos próprios para, a outra dinâmica é a gestão do currículo, e as janelas de oportunidade foram o 54 e o 55, e portanto foi a partir daí que utilizamos, a dinâmica do trabalho colaborativo, apostamos muito na mesma, e a dinâmica da inclusão, onde consideramos fundamental aprendermos a saber gerir melhor a diversidade. Pusemos uma tônica muito grande no papel preponderante, que a tal equipa multidisciplinar tinha neste processo. A partir daí organizamos a escola para dar resposta a estas dinâmicas.

Nós criamos no ano do projeto, três coordenadores, um coordenava as turmas do 1º ciclo, outro as do 2º e outro as do 3º, mas fomos evoluindo, este ano só temos um coordenador, que coordena todo o processo, já que temos a mais valia, do caminho já estar feito. Depois, a grande aposta quer no ano do piloto quer neste ano, foi no trabalho colaborativo, nós distribuímos a todos os professores, na sua componente 90 minutos semanais, que é às quartas feiras para fazer então o trabalho colaborativo por turma ou por ano, considerou-se que era muito importante esse tipo de trabalho. O que fizemos foi dar continuidade ao projeto do ano anterior, dando sequência às turmas e mantendo os professores que iniciaram o projeto connosco nas turmas seguintes, mas também fazendo um processo de acolhimento o efeito

Agrupamento B

Com o projeto nós ainda estamos numa fase inicial, de introdução da flexibilidade curricular. Nós temos três professores do conselho pedagógico que têm sobretudo a responsabilidade de perceber, o que é que os conselhos de turma e o que é que por cada ano se está a fazer. Por exemplo nós introduzimos este ano, sendo obrigatório agora, que na planificação das diferentes disciplinas e dos diferentes grupos disciplinares, além do programa também se olhasse para três referenciais que nós consideramos estratégicos para o agrupamento, que são o referencial da educação para o risco, um plano que nós temos intermunicipal da CIM (comunidade intermunicipal) que é relativo à adaptação às alterações Climáticas, e temos um outro que é de uma parceria que temos com o Instituto de Defesa Nacional, mais virado para a área da Cidadania e Desenvolvimento que é o referencial da educação para a segurança, para a defesa e para a paz., estando então mais ligado à Cidadania. As disciplinas, nas suas planificações integraram pela primeira vez estes documentos para além dos programas. E porquê? A estratégia foi através destes planos os professores começarem a abrir-se aos outros no sentido do trabalho colaborativo e de haver articulação curricular. Estes instrumentos serem eles os motores das necessidades da articulação curricular e do trabalho colaborativo. Não ficarem só pelos programas, mas serem introdutores de uma necessidade dos professores colocando na planificação vão ter de trabalhar.

Tenho aqui uma ata para se perceber melhor o que estou a dizer. Uma ata do 8º ano turma A, eles neste segundo período, além de cumprirem a ordem de trabalho naturalmente, um dos aspetos da ordem de trabalho é eles colocarem no instrumento de planeamento curricular de turma (IPCT), eles colocam depois um dos aspetos que é o planeamento e quais são as estratégias de ação educativa. Depois destas estratégias têm no planeamento a articulação curricular e ainda a integração dos conteúdos disciplinares. Os referenciais são a forma que nós tentamos induzir os professores a tentarem trabalhar os mesmos temas de uma forma articulada. E, portanto, eles fazem referência a isso, e a tal equipa dos três professores do conselho pedagógico é

“almofada aos novos” e ajudando-os, sempre à cabeça disto o papel do diretor. Nestes processos de mudança é preciso que o diretor seja um líder pedagógico, o diretor esteve sempre em todos estes processos disponíveis no sentido de promover reuniões, espaços de reflexão, ouvir as pessoas, ir mudando aquilo que fazia sentido mudar, fruto da experiência que nós temos, reorganizamos melhor a casa. Mantivemos equipas de professores pequenas, diminuímos o número de professores no conselho de turma, tendo ensaiado já isso no projeto, refinámos melhor a lógica do nosso trabalho interdisciplinar, este ano não temos nenhum tema comum, universal para toda a escola, cada ano de escolaridade escolhe temas, comparativamente com o ano passado e estamos a apostar muito nos DAC.

que vão, face a estes registos, integrar e perceber o que está a ser feito.

Liderança e Gestão

Monitorização do PAFC na escola

Agrupamento A	Agrupamento B
<p>Nós tivemos uma coisa que foi considerado por muitas escolas bastante interessante, até muito particularmente este ano com o 54 que fizemos no projeto anterior ao 55 e no 55. Nós estabelecemos um cronograma, onde temos definidas metas, ações, o público-alvo, as pessoas responsáveis, indicadores. Através desse cronograma, nós fazemos o processo da monitorização do caminho que vamos querendo seguir. Isso diz-nos quando é que temos os instrumentos aprovados, os critérios definidos, os temas pensados, quando é que os alunos intervêm nos processos de avaliação, quando é que a Cidadania e Desenvolvimento desenvolvia esta o aquela atividade. O cronograma, é um aspeto muito importante em termos de monitorização e avaliação, tem um simbolismo muito forte, porque é mobilizador, tendo outra particularidade que é ser securizante, porque permite qualquer pessoa na escola percebe como e onde está a caminhar.</p> <p>O cronograma depois vai sendo reajustado. Se os processos são dinâmicos, não podem ser fechados, e a grande mais valia do projeto piloto é que aprendemos muito. Nós quando começamos o projeto de autonomia e flexibilidade curricular, começamos com uma folha de A4 em branco, fomos à medida preenchendo isso. Mas sempre com uma ideia da visão estratégica.</p>	<p>Através destas planificações, e também por exemplo, na fase inicial, tenho aqui um excerto de uma ata, só para perceber de como arrancamos o ano. Tenho aqui a ata do conselho pedagógico, ata número 7, que foi do início de ano, que diz: “o presente conselho pedagógico fez uma abordagem à proposta do novo Decreto-lei que estabelece o currículo do ensino básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens colocando a tónica no perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória, neste contexto e para uma tomada de decisão do conselho pedagógico, no que concerne ao projeto de autonomia e flexibilidade curricular o presidente da reunião decidiu que se criasse uma equipa constituída pelos coordenadores de departamento, pelas coordenadoras de ciclo dos diretores de turmas, e ele próprio, para que se proceda à análise normativo-legal mencionada acima e que se apresente uma proposta na próxima reunião do conselho pedagógico. Foram agendadas reuniões de trabalho para os dias 9 e 16 de maio (2018) às 15 horas na escola centro”. A nossa maneira de arrancar foi, pegar em 7 coordenadores de departamento mais as duas coordenadoras dos diretores de turma (uma do segundo ciclo e outra do terceiro ciclo) e o diretor, que trabalharam as questões das matrizes, do currículo, e portanto, foi esta equipa que se constituiu, dentro do conselho pedagógico.</p>

	Agrupamento de Escolas A	Agrupamento de Escolas B
É feita combinação parcial ou total de componentes do currículo ou de formação, áreas disciplinares, disciplinas ou unidades de formação de curta duração com recurso a DAC?	<p>Sim</p> <p>A nossa filosofia, de gerir escolas, projetos, mudanças, para mudar é preciso tempo, mas também é preciso apropriação. Nós somos apreciadores de pequenos passos, mas seguros. Nós nunca sensibilizamos os nossos colegas na escola, para uma mudança muito brusca, só porque as coisas tinham de se fazer. Nós vamos fazer o caminho e vamos melhorar o caminho à medida que vamos caminhando. Nesse sentido, a primeira situação que definimos no âmbito do projeto e que as pessoas entenderam que foi um processo refletido, nós em março e abril do ano transato, elaborei um documento com uma serie de páginas, formulação de questões, onde pus a escola toda a pensar sobre o projeto, como é que podíamos melhorá-lo. Foi a partir daí que trabalhamos. Nós não criamos um horário, nenhum momento para os DAC, houve escolas que optaram assim, nós não.</p> <p>À medida que os projetos, que as propostas de domínios de autonomia curricular eram pensadas, nós fazíamos todo o reajustamento organizacional dependente a isso. Ficamos muito felizes com isso.</p> <p>A melhor forma para trabalhar a interdisciplinaridade era conhecer, tanto quanto possível os conteúdos, os grandes temas das diferentes disciplinas. Até ao início deste ano houve um mapeamento dos conteúdos horizontais, por ciclo de escolaridade e zonas onde as pessoas estabelecem o seu contacto. Depois definimos uma coisa muito importante, pusemos os alunos a refletir se fazia mais sentido ter um só tema abrangente e que fosse transversal a todas as experiências que já se fizeram, ou se dávamos autonomia para criar projetos próprios. Cada ano de escolaridade fez opção própria interagindo os professores com alunos, por exemplo este ano é “Conhecer Portugal” o lema do nosso projeto é conhecer o mundo, em toda a abrangência que isso implica e aqui é conhecer Portugal. Cada turma escolheu duas regiões e a partir daí trabalha as mesmas diferenças, dos domínios e disciplinas, o tema. No oitavo ano fizeram um tema só que é a água, e trabalham nele. A grande aposta é as DAC, que são</p>	<p>Não</p> <p>Não avançamos por aí ainda.</p> <p>Nós fazemos é DAC, através dos tais referenciais que já mencionei e também em alguns momentos, pontualmente nós fazemos isso. Há uns dias atrás, dou o exemplo: tivemos alunos de terceiro e quarto anos numa escola de primeiro ciclo, com alunos de quinto ano de outra escola, em que estiveram juntos durante um dia no âmbito do nosso centro de formação desportivo de Golf. Estes alunos estiveram a interagir, os professores do primeiro ciclo com os professores do segundo ciclo, estiveram em interação, na organização das atividades. Havia um guião em que os alunos tinham determinada tarefa, quer para o primeiro ciclo quer para o segundo ciclo e face a isso houve DAC porque houve pontos de contacto e porque foi uma forma de trabalhar determinados temas, que depois já não voltarão, ou haverão reflexões em sala de aula. Estes tempos nós temos, mas ainda não temos na matriz com tempos comuns, para que haja estas interações.</p>

	<p>trabalhados em função dos projetos que nos são propostos e nós reajustamos horários dos alunos e dos professores. E tem sido uma mais valia do projeto, os alunos gostam muito.</p>	
<p>Existe alternância, ao longo do ano letivo, de períodos de funcionamento disciplinar com períodos de funcionamento multidisciplinar?</p>	<p>Sim</p> <p>Há escolas que fazem isso, na nossa escola há, mas não causam perturbações ao funcionamento, fluem naturalmente, nós não trabalhamos em segmentação organizacional, dentro do contexto reajustamos agora, ou amanhã. O trabalho colaborativo funciona nessa forma, existindo também coadjuvação na sala.</p>	<p>Não</p> <p>Ainda não avançamos para isso. É nossa perspetiva fazer isso, nomeadamente o que temos pensado é nas línguas. Isso são momentos pontuais comuns, mas nós queremos avançar nas línguas para pelo menos uma vez por semana haver essa interação.</p>
<p>Através do desenvolvimento de trabalho prático ou experimental - há desdobramento de turmas ou outra organização?</p>	<p>Sim</p> <p>No trabalho experimental há, embora para o ano estejamos a pensar em fazer já duas mudanças. Desafiei os meus colegas das ciências e físico química a tentar termos os professores em simultâneo para poder trabalhar mais adaptadamente.</p> <p>Todo o trabalho pedagógico dos alunos possa ser o mais contextualizado possível e com maior significatividade para os alunos. Todos os modelos que possamos aqui reorganizar que criem essas condições já se propôs e vão pensar nisso.</p> <p>Desde que começámos o projeto até agora, se nos perguntassem “diga uma ideia rápida de uma mudança que se verifique”, é claramente um maior predomínio, uma intensificação, uma objetividade, na articulação curricular e interdisciplinar, claramente, e com um envolvimento dos alunos nas decisões de currículo e nos projetos.</p>	<p>Sim</p> <p>O desdobramento de turmas é feito já nos moldes que eram feitos. Da físico-química com as ciências naturais. O que acrescentamos foi as oficinas de ciências experimentais.</p>
<p>Existe integração de projetos desenvolvidos na Escola em blocos que se inscrevem no horário semanal, de forma rotativa</p>	<p>Não</p> <p>Nós não porque as pessoas não sentiam esta necessidade, de colocar as coisas numa forma rígida.</p> <p>O que acontece aqui é que por exemplo, no projeto de voluntariado, eco escolas, o projeto de Educação para a saúde, o projeto de desporto, não são projetos avulso, desestruturados na lógica do currículo e funcionamento da escola. A situação é dizer por exemplo que o tema do sétimo A</p>	<p>Não</p> <p>Nós integramos os projetos na lógica de para além do plano anual de atividades, nós quisemos também no mesmo plano dar um foco muito grande aos referenciais que já mencionei. Estes referenciais sim interagem uns com os outros. Nós não temos tempos para isso, é na própria planificação que já estão integrados de acordo com as temáticas e os conteúdos programados.</p>

<p>ou outra adequada?</p>	<p>sempre que se é alocável ao projeto Eco escolas ele é fundido, as atividades fundem-se umas nas outras, e há esta visão e todos os alunos percebem isso. Temos muito, no voluntariado, com as estratégias de educação para a cidadania em que montamos essas atividades claramente numa conjuntura coletiva, de lógica de projetos.</p>	
<p>Organização do funcionamento das disciplinas de um modo trimestral ou semestral? Ou outra organização?</p>	<p>Trimestral Nós trabalhamos a trimestralidade, eu gostava de ter trabalhado a semestralidade em algumas disciplinas designadamente a geografia e a história, mas as pessoas entenderam que não, e muito bem, ficamos assim. Trabalhamos a semestralidade na cidadania e desenvolvimento, e nas TIC e é apenas e só, já no ano passado fizemos isso e as pessoas acharam que funcionava bem que era eficaz e mantivemos.</p>	<p>Trimestral Não, Mantivemos a lógica semanal e só na TIC e Cidadania e Desenvolvimento é que modificamos para quinzenal, é já uma novidade do PAFC. Foi uma mudança. Sendo essa a mais visível e também alteramos os tempos semanais, deixamos de ter 45 minutos e 90 minutos e passamos a ter tudo a 50 minutos.</p>
<p>A Escola utiliza a possibilidade de gerir 25% do total da carga horária por componente de currículo?</p>	<p>Sim Sim, nós fizemos isto e este ano continuamos a fazer, o currículo tem de ser gerido com o total de horas que estão lá, a maneira como distribuimos as disciplinas é tendente a garantir isso, e os 25% fizemos isso no ano passado, e continuamos a fazer com a condição da autonomia curricular. É uma mais valia.</p>	<p>Não Um caminho que a seu tempo faremos. De acordo com o balanço e a autoavaliação que faremos, face às experiências que temos deste ano. Estando ainda no início fizemos o que era possível fazer e que não causaria instabilidade. Ao longo do tempo, vamos, de uma forma pensada, ajustando e utilizando essa percentagem de acordo com as nossas necessidades.</p>
<p>Estão a ser promovidas outras opções/medidas de desenvolvimento curricular no âmbito do PAFC?</p>	<p>Sim. A maneira como se trabalha a metodologia de projeto e como se promovem os saberes com a gestão do currículo do primeiro ciclo, não é muito nova para os professores do primeiro ciclo, à luz do que era o projeto e do que é hoje o decreto 55, e portanto aí foi praticamente inalterado. Mas as pessoas sentiram necessidade, uma vez que tinham essa possibilidade, de criar uma disciplina nova que pudesse potenciar ainda maior interdisciplinaridade e relação com projetos e com a comunidade. Então criou-se uma disciplina que se chama “crescer de mãos dadas”, já no ano passado tivemos e este ano foi mantida, onde se trabalham vários temas interdisciplinares, várias áreas de saber, sempre com os alunos a serem eles próprios e os promotores de saber, com comunidade, pais e família, e outros agentes a</p>	<p>Sim Neste ano, que foi quando arrancamos com isto, nas matrizes curriculares colocamos o apoio ao estudo como opção curricular, mantivemos o apoio ao estudo, no quinto ano por exemplo, e no primeiro ciclo também faz parte da matriz. Criamos duas ofertas complementares novas, no quinto e sétimo anos de escolaridade. E essa oferta tem a designação de Oficina de ciências experimentais, porque queremos valorizar o trabalho experimental. Em termos de trabalho de reforço, de apoio aos alunos fora da sala de aula, deixamos de ter as aulas de recuperação, e na educação inclusiva deixamos de ter o apoio pedagógico acrescido, os APPs, e agora temos salas multidisciplinares, com o objetivo de haver trabalho colaborativo, daqueles professores que estão naquele momento com aqueles alunos e estas</p>

irem à escola ou os alunos irem ao meio, e portanto, tem sido muito interessante isso, relacionado com a saúde e desporto, com problemas emergentes nos locais consoante as escolas.

No que concerne ao segundo e terceiro ciclo, mantivemos do ano passado para este ano, uma disciplina chamada “Formação Integral do Aluno”. Se este currículo valoriza bastante a cidadania nós entendemos que, para além da cidadania e desenvolvimento, se tivéssemos ainda outra área poderíamos reforçar muito mais esses domínios, e assim aconteceu, nós temos a cidadania e desenvolvimento e a Formação Integral do Aluno. Quer uma quer outra destas disciplinas, foram atribuídas ao diretor de turma visto que conhece melhor a turma e é mais uma boa valência.

Este ano, ao abrigo do 55, criamos também, apesar das escolas não serem obrigadas a oferecer, nós entendemos que sim, para o ano vamos refletir, oferecemos oficina de teatro, a todos os alunos do quinto e sexto ano, sendo obrigatório para eles e frequentam-na. Em termos do apoio ao estudo podíamos não oferecer, porque este quadro normativo tem esta flexibilidade, nós dentro daquilo que refletimos, e daquilo que é o espírito do nosso projeto educativo e do plano da ação estratégica, entendemos que sim, e oferecemos ao quinto e sexto ano apoio ao estudo em diferentes disciplinas, com funcionamento em simultâneo para criar autonomia aos alunos, e vamos no final do ano avaliar se não tiver sido eficaz quanto pensamos reajustamos a outra situação.

Também há muito tempo que apostamos nas várias medidas de promoção do sucesso escolar, estas que eu disse são umas, mas para o terceiro ciclo temos várias, “aprenda a estudar”, onde oferecemos variadíssimas disciplinas, sempre num processo de autorregulação, e autorresponsabilidade do aluno. Vários projetos, vários clubes, tudo isto são formas de gerir o currículo de outra maneira e de conseguir melhor sucesso escolar. E que eles aprendam também as competências que estão no perfil, nas aprendizagens essenciais.

salas funcionam do seguinte modo: duas vezes por semana, em que nós temos professores de disciplinas com maior insucesso, ou que contribuem para o insucesso, nomeadamente matemática, português, inglês, físico-química, no terceiro ciclo, no segundo ciclo o português a matemática e o inglês. Um dos tempos por semana são os alunos que o conselho de turma considera importante irem a esta sala multidisciplinar e ao irem, os professores ou estão no mesmo espaço e circulam face as necessidades que os alunos têm, o que lhe solicita, se naquele dia querem matemática, se querem físico-química, ou se querem inglês, e os professores ajustam-se. Num outro momento da semana está aberta a todo e qualquer aluno que queira ir àquela sala multidisciplinar esclarecer alguma dúvida, sendo que os professores são os mesmos. Neste momento o público já é mais flutuante, depende de a vontade dos alunos quererem ir tirar ou não uma dúvida. Esta ideia da sala multidisciplinar e a designação é para isso, para que os professores que estão ali, 4 professores imaginemos naquele espaço, eles se organizem para dar a resposta mais adequada consoante as necessidades dos alunos naquele momento, naquela semana.

Não avançamos com o complemento à educação artística porque no ano passado lançamos a ideia e apareceram três propostas, uma ligada à dança e ao teatro, outra mais ligada à área da atividade física, e outra mais ligada às artes plásticas, e como eram muito equilibradas, houve dificuldade por parte do conselho pedagógico decidir apenas por uma proposta. Este ano iremos decidir e avançar com uma delas, estabelecendo critérios e escolher de uma forma confortável.

Prestação do Serviço Educativo – Avaliação para as aprendizagens

Opinião sobre a avaliação das aprendizagens subjacente a este novo documento normativo-legal

Agrupamento A

Este decreto preconiza a necessidade de termos uma visão diferente de avaliação. Já há muitos anos que se tem dado tónica à avaliação formativa é verdade, mas este decreto põe ainda mais essa tónica na avaliação formativa, enquanto instrumento que permite identificar o caminhar de cada aluno, digamos assim. Dar retorno ao aluno de onde ele está nos processos de ensino-aprendizagem. Nós estamos num processo de percebermos e reorientarmos a função e a ação da avaliação formativa, para ela ser o primeiro e principal processo de aprendizagem.

Temos coisas interessantes, porque a Cidadania e Desenvolvimento, a Formação Integral do Aluno, a participação nos projetos, nas disciplinas também reconvocamos os alunos para ajudarem na descrição dos descritores de desempenho da avaliação, nas suas nomenclaturas.

É um processo que tende a consolidar-se, a ganhar maior maturidade, mas já fizemos isto noutras disciplinas e os alunos sentiram-se envolvidos e gostaram da experiência.

O que é fundamental na avaliação é que ela seja o fio condutor para os alunos saberem exatamente o que é que se espera deles, como é que podem desenvolver as aprendizagens, de que forma, quando, como, e isso é fundamental que se faça.

Nós aí ainda temos um caminho a fazer porque os nossos critérios de avaliação ainda não estão totalmente ajustados ao que se preconiza no 55 e sobretudo no 223-A. Não se consegue mudar tudo, temos equipas no terreno e no final deste ano letivo já vamos ter os critérios à luz do que é mais consentâneo com esta dinâmica de inclusão e com a avaliação ser mais formativa.

O ideal para nós seria trabalhar a semestralidade, mas tendo três momentos claro que temos de produzir informação, notação, classificação, estamos preparados para isso, mas tendo menos ou os mesmos o que também se pode mudar é a maneira como se transmite e se categoriza a avaliação, ela sendo mais formativa, pode ser mais qualitativa e não quantitativa. As escolas que tiveram o modelo da semestralidade, até têm muito mais momentos de relação proximal com os pares, transmitindo as aprendizagens dos seus alunos. É uma questão depois da escola se organizar nesse sentido.

Agrupamento B

Creio que é um dos eixos fundamentais, porque não é por acaso que a avaliação diagnóstica já não se encontra no decreto-lei n.º 55/2018. Só fala em avaliação formativa e sumativa. A minha crítica é que a lógica de nós estarmos organizados em trimestres e a necessidade de haver pautas com uma classificação, não como uma avaliação descritiva, mas com uma classificação, isso “atira”, passo a expressão, muito os professores para a avaliação sumativa. Os instrumentos que vão utilizando na avaliação ao longo do período, os professores olham muito numa lógica sumativa porque depois têm de fazer a avaliação sumativa de final do período. Acho que esse é o problema maior. Devia acabar-se com isso dessa classificação, e se tivesse que ser dada só se daria no final do ano e ao longo do ano era uma avaliação descritiva, mais qualitativa para percebermos como é que as aprendizagens estão a ser feitas. Não a ideia de classificar e isso é um problema que os sistemas ainda tem e que acho que devia ser arredado. Talvez é um dos aspetos negativos do decreto n.º 55/2018 que eu, há bocado não referi. É que esta tónica do sumativo devia ser só no final de ano e não nos preocuparmos ao longo dos períodos com a avaliação sumativa. Isso contamina a ação avaliativa do professor, por mais que queira fazer uma avaliação formativa tem sempre subjacente uma avaliação sumativa que tem de fazer passados três meses e muitas vezes nem três meses, este terceiro período é um mês e meio e daqui a umas semanas estará preocupado me fazer uma avaliação sumativa. Ele só se deveria preocupar nesta fase de tudo o que recolheu ao longo do ano e não estar preocupado em fazer essa avaliação no segundo e primeiro período.

Mas, portanto, parece-me bem a tónica na avaliação formativa, alias nós estamos com um plano de acompanhamento da IGEC e nesse plano dá-se uma ênfase à avaliação formativa e fomos induzidos a fazer, mas parece-me bem vir uma entidade externa que fosse o motor para que esta avaliação formativa perdurasse e fosse foco da avaliação. Assim sendo os nossos professores estão num processo de mudança por via desta ação da Inspeção, e está a ser muito interessante ver essa mudança, há mais instrumentos de avaliação, os testes estão a ser agora menos valorizados e serem outros instrumentos e, portanto, já estamos a ver alguns resultados positivos.

Prestação do Serviço Educativo – Avaliação para as aprendizagens

Concretização da avaliação

Agrupamento A	Agrupamento B
<p>No ano passado com o projeto, já atribuímos um peso diferente aos três domínios que tínhamos, demos mais peso ao domínio do saber ser. Em termos da avaliação, já era um bocadinho a nossa prática.</p> <p>As escolas sendo instituições que têm capacidade de refletir, que têm inteligência, são capazes de ir refletindo e melhorando e, portanto, nós tendencialmente temos vindo a evoluir nesse sentido. O peso dos testes nos últimos anos tem decaído, ainda podemos fazer mais e melhor nesse sentido, mas neste ano os critérios que temos vigentes já deram um peso mais diminuto aos testes.</p> <p>No início deste ano a nossa preocupação, de facto, foi criar a maior diversificação de instrumentos, incidindo na avaliação formativa. Mas agora estamos a ter uma ação por parte da Inspeção na nossa escola, que nos ajuda ainda mais a ver isso, e se já estávamos num caminho menos mau, estamos num caminho muito melhor.</p> <p>Dos resultados que obtivemos, quer antes da inspeção chegar, quer agora, de facto já havia muitos departamentos a fazer uma diversificação de instrumentos para a avaliação.</p> <p>Quanto ao feedback dado aos alunos, esse é um item, é uma peça do processo que tende a melhorar, claro que é dada retroação aos alunos, já era prática anterior, agora mais ainda com o decreto n.º 55/2018, e aos pais, mas se, na nossa filosofia, na nossa instrumentação da avaliação for de uma matriz estruturalmente formativa, claro que tem que aumentar essa proximidade. Ela existe, pode ser mais consistente, mais objetivada, e com uma visão mais holística, estamos a caminhar nesse sentido.</p>	<p>Sim, porque nós temos uma equipa, que foi interlocutora dos inspetores, que fazem memorandos e eles referem precisamente que esta diversidade aumentou, dos instrumentos, e os alunos, sobretudo os que tem mais dificuldade em acompanhar, para eles as coisas estão a correr melhor. Naturalmente que os bons e excelentes alunos acham uma “massada” tantos instrumentos a que são sujeitos porque por natureza já fazem e resolvem bem, mas temos de atender sobretudo o público mais difícil, com mais dificuldade.</p>

Prestação do Serviço Educativo

Relevância do PAFC para implementação de novas metodologias e práticas de diferenciação pedagógica

Agrupamento A	Agrupamento B
<p>Em relação à realidade da minha escola, e a outras onde eu tenho ido falar, sim, quer um despacho quer outro, permitem uma maior diferenciação pedagógica. As escolas estão mais evoluídas umas com as outras, estão melhor organizacionalmente vocacionadas para a implementação destas medidas, outras ainda estão uns passos atrás, mas eu diria que universalmente as escolas começam a perceber que não se pode ensinar como se ensinava até hoje, que começa a ser importante saber gerir melhor a diversidade. É importante pensar como é que os alunos recebem os que</p>	<p>Sim porque uma das virtudes deste projeto é que em vez de se colocar que o professor está a fazer a diferenciação pedagógica é perceber que tipo de diferenciação está a fazer e como está a fazer e isso é partilhado dentro dos grupos disciplinares e dentro dos departamentos e portanto, começamos a ter uma consciência que o paradigma está a mudar, o professor não está ali para ensinar, o professor está ali para que os alunos aprendam. Isto faz toda a diferença, essa preocupação está agora a fazer o seu caminho e os professores estão a interiorizar esta necessidade embora há muitos que têm por vários motivos</p>

se lhes é transmitido, e não tanto o que se lhes dá. Acho que as escolas estão abertas para isso e há condições quer legais quer projetais, a nível dos documentos orientadores das escolas, para que as escolas possam de facto trabalhar mais essa diferenciação e o decreto-lei n.º 54/2018 venha intensificar isso, embora na minha modesta opinião ele tenha sido implementado à pressa, e a formação está a aparecer agora, mas devia ter aparecido mais cedo, e sobretudo aparecer no projeto piloto, mas isto é assim, e agora é com o tempo que as coisas andam. Se mantivermos estes documentos, se houver continuidade na proximidade da tutela com as escolas, a formação a tender para aquilo que deve ser, daqui a dois ou três anos está consolidadíssima esta nova forma de gerir o currículo, e sobretudo de se alcançarem melhores e mais significativas aprendizagens e melhores resultados para os alunos.

várias resistências, como é evidente, mas a produção dos documentos e aquilo que nós obrigamos na monitorização do que está a ser feito, pelo menos isso faz com que haja reflexão. Não pode ser uma diferenciação pedagógica só de vitrina, mas é preciso fazer a reflexão de como se faz e para que efeitos se está a fazer.

Prestação do Serviço Educativo

Relevância do PAFC para a inclusão de todos os alunos na escola

Agrupamento A	Agrupamento B
<p>Há muitas escolas, incluindo a nossa, que esta questão da inclusão não era nova para nós, nós já a fazíamos. A inclusão faz-se de muitas maneiras, nós o que temos de pensar na inclusão, quando falamos de equidade é, no fundo, esbater as barreiras da desigualdade, isso é que é fundamental. E há muitas maneiras de o fazer, as regras que temos no refeitório, no buffet, a maneira como pautamos o reconhecimento e o mérito nos alunos, como damos espaço para eles intervirem na decisão da escola, tudo isso é inclusão.</p> <p>Com esta legislação, há um foco melhor pensado porque se criou uma equipa multidisciplinar, porque há a ideia de como é que se pode trabalhar pedagogicamente com os alunos, através de três tipologias de medidas, há a criação de uma ideia, que não era nova para a escola, da criação do centro de apoio à aprendizagem. O grande desafio é o de saber como é que as escolas se apropriam destes pressupostos e como é que os tornam operacionais, há escolas que conseguem bem, outras que estão com algumas dificuldades.</p> <p>Isto tem de ser visto com simplicidade e com pequenos passos, e não complexificar e muito menos burocratizar e não ter tendência para as “reunites” que por vezes acontece.</p> <p>Julgo que estão criadas essas condições para se fazer melhor diferenciação pedagógica e muito melhor inclusão e ela passa não só pelo compromisso dos</p>	<p>Muito importante. A Inclusão através do decreto-lei n.º 54/2018 é muito exigente. Quer o 55 quer o 54 não estão numa lógica de facilitar, estão numa lógica de tornar mais exigente a resposta educativa, temos de ter consciência disso. As coisas tornam-se mais exigentes, há mais trabalho, mais esforço, saindo das suas zonas de conforto, só assim podemos avançar.</p> <p>Posso dar o exemplo de que na inclusão houve uma mudança brutal este ano. Os professores de Educação Especial, finalmente, na minha perspetiva, passam quase todo o tempo ou em alguns casos todo o tempo dentro da sala de aula com os alunos e com os professores titulares. Esta mudança é fundamental porque até aqui os professores de Educação Especial estavam fora das salas de aula e trabalhavam com os alunos em momentos próprios, agora estes professores estão dentro das salas de aula para ajudar aqueles alunos que para além da medida universais podem ter medidas seletiva e adicionais, mas este trabalho é feito em colaboração com o professor titular. Esta mudança foi ótima.</p> <p>Desde o início que ando com o manual de apoio à prática para uma educação inclusiva, é um manual de boas práticas e dá para tudo, dá para o 55 dá para o 54, dá para toda a ação do professor, e está muito bem feito. É evidente que tem aqui coisas muito exigentes, mas o professor também naturalmente fará o seu filtro e a sua gestão, mas não é por falta de informação, não é por falta de exemplos, não é por falta de guiões que as coisas não podem ser feitas. Isto foi muito alertado na reunião geral. De propósito mandei este manual para todos os professores, todos os</p>

documentos estruturantes onde tem de estar consagrado isso, mas passa sobretudo no contexto sala de aula, na maneira como se gere o currículo, na maneira como se trabalham as metodologias de ensino-aprendizagem, e na maneira como se faz o desenvolvimento profissional entre pares, e como se envolvem alunos e pais na comunidades. A escola não existe por si só, precisa desta fusão, envolvimento e sobretudo para terminar, a escola é um espaço de emoções, e tem que haver o processar da emoção, o coração tem de estar nestas coisas, e eu julgo que esta lei permite isso e com isto nós vamos conseguir aproximar mais as diferenças.

O fundamental aqui é que já não é uma escola para todos, mas onde todos aprendem, esta sim é a grande diferença, o grande paradigma. O que é que a escola pode fazer para diminuir as barreiras que dificultam o processo de aprendizagem dos alunos, cada um à sua maneira porque nós temos processos diferentes e como é que se pode trabalhar diferenciadamente essas aprendizagens. Os quadros normativos permitem isso desde que a escola saiba apropriar essas condições e se organize nesse sentido e que tenha essa noção.

Uma palavra importante é a intencionalidade, por parte da escola. Não se faz por voluntarismo, não se faz com uma pequena e híbrida ação. A escola tem de definir que escola somos e que escola queremos ser, definindo isso que alunos temos e que alunos queremos, que aprendizagens de sucesso queremos ter.

professores têm acesso a ele. Este documento deve estar na mesa do professor quando ele planifica as suas aulas, deve estar na mesa do grupo de trabalho ou de grupo de departamento quando estão a planificar atividades, porque este documento é estruturante, é fundamental.

Prestação do Serviço Educativo

Relevância do PAFC para o desenvolvimento profissional dos docentes

Agrupamento A	Agrupamento B
<p>É evidente que há condições exógenas aos contextos das escolas, que fazem com que os professores tenham alguma desmotivação, haja alguma descredibilidade social da sua profissão, haja até por vezes, dificuldade no entendimento dos espaços de ação dos pais, dos professores, há um envelhecimento da classe docente, há uma coisa que eu costumo dizer com muita frequência, que é sistema de colocação dos professores que acho que o modelo não serve, designadamente com estes dois novos quadros normativos que estão muito bem conseguidos, que é de x em x anos mudar um conjunto de professores, não é facilitador, sou muito defensor que deviam ser as escolas quase que a selecionar os seus professores.</p>	

Posto tudo isto, é evidente que através do trabalho colaborativo, através da possibilidade de se poder trabalhar o currículo interdisciplinarmente, isso é um preditor de sucesso, é promotor de proximidades entre colegas, e portanto, esta “boa vizinhança”, esta proximidade, começa a criar raiz chamada comunidade de aprendizagem, onde todos aprendemos com os outros, nas didáticas, na forma de estar e ser, na programação, na planificação, nos processos de avaliação, e este modelo organizacional que as escolas pode ter à luz do 54 e 55, é de facto promotor do desenvolvimento profissional. Para isso as escolas têm de se saber organizar, têm de dar condições para a promoção desse trabalho colaborativo.

Prestação do Serviço Educativo

Formação, interna e externa, sobre o PAFC

Agrupamento A

Também um aspeto exógeno e que é um pouco condicionador deste processo, eu julgo que poderia e deveria ter havido mais formação, apesar de ter havido bastante, ou pode haver mais formação ainda na área das didáticas, na metodologia do projeto, há escolas que estão muito mais avançadas e com outro grau de desenvolvimento, e não têm esta necessidade, mas muitas delas têm.

E sobretudo podem-se preconizar coisas que parecem novas mas que eram velhas, mas que vêm com outra roupa, e como as políticas educativas ao longo dos anos da governação, nunca definiu o impacto educativo, e que nós verificamos das últimas duas décadas é que sempre que muda a ação governativa, ou quem ganha as eleições, muda o sistema educativo, e isto é muito nefasto, e de facto esta constante alternância, vêm uns que dizem que é melhor a metodologia do projeto, vêm outros dizer que é melhor a aula expositiva, torna um bocadinho inseguro os professores.

Constantemente sentem que ou a legislação, ou quem pensa em educação, ou as práticas políticas que põem em causa os seus saberes. Ora para se fazer este caminho ou não se põe em causa, ou pondo em causa tem de alocar às pessoas mais conhecimento prático, e neste sentido acho que é importante, em determinadas áreas, promover-se formação.

Internamente nós fazemos aquela formação da capacidade de reflexão, de questionamento, interpelação, visto que é muito importante, e nós fazemo-la há muitos anos aqui na escola, e muitas ações, internas, com a prata da casa, que isso também ajuda.

Agrupamento B

Fizemos formação para todos os docentes. Temos o privilégio de ter uma coordenadora de Educação Especial, que faz formação a nível nacional nesta área. Fizemos uma formação de curta duração.

Já quando o 54 e o 55 saíram, fizemos formação só para diretores de turma, porque achamos que eram os *stakeholders* mais adequados na altura, para a primeira reflexão. Num segundo momento fizemos a formação para todos os docentes.

Autoavaliação

Autoavaliação do PAFC, por parte da escola

Agrupamento A	Agrupamento B
<p>Nós temos uma equipa de autoavaliação. Nós não conseguimos ver o projeto, nem quando era piloto, nem o que fazemos este ano na gestão do currículo, como sendo um projeto, como sendo uma ilha dentro do continente, que é a escola.</p> <p>O nosso plano de ação estratégica, os nossos cronogramas, que eu, há pouco falei, explicam claramente isso, ilustram e demonstram isso. Faz parte de um todo, e fazendo parte de um todo é objeto de um processo de autoavaliação.</p> <p>O que nós fazemos são autoavaliações mais pontuais porque nós entendemos que era importante a escola ir pensando constantemente sobre isso, e para além de termos os coordenadores que lhe disse, para a Cidadania e Desenvolvimento, para a autonomia e flexibilidade, para a educação inclusiva, todos eles têm assente no pedagógico, nós temos um ponto fixo de todos estes assuntos no conselho pedagógico, onde todos os meses sobre isto refletimos, e portanto estamos em constante avaliação, e depois temos o mecanismo final do ano em que fazem uma reflexão. Dentro dos ciclos formativos de autoavaliação, nós utilizamos aqui o modelo CAF, que já usamos no ano passado. Este projeto é também objeto de avaliação.</p>	<p>A autoavaliação irá ser feita através dos relatórios, memorandos, das reuniões, a tal equipa de integração dos referenciais com os programas e ver como está a decorrer o desenvolvimento das planificações que foram feitas nesta lógica de programas com enriquecimento curricular dos referenciais. Também essa equipa faz o relatório intermédio e apresenta no conselho pedagógico e depois fará o relatório final. No final temos a produção de um relatório de autoavaliação. Este relatório de autoavaliação nós queremos melhorá-lo porque falta-nos muito a perceção do pessoal não docente e dos alunos. O que temos é um relatório de autoavaliação em que por via dos departamentos curriculares abrange todos os professores e eles é que fazem o seu relatório e nós, a equipa de autoavaliação, faz a síntese desse relatório. Feito numa lógica de pontos fortes, pontos fracos e sugestões de melhoria. Para nós direção, na organização do ano seguinte, é o documento sobre o qual nos debruçamos, para perceber o que devemos melhorar.</p>

Resultados

Impacto nos Resultados Académicos

Agrupamento A	Agrupamento B
<p>Nós quando aderimos a esta iniciativa, ao projeto inicial e demos continuidade a este, a nossa preocupação não são tanto os resultados académicos, na lógica dos rankings nem dizer que somos a melhor escola com os melhores alunos.</p> <p>O que achamos que é importante, e talvez isso ainda não se consiga evidenciar de uma forma significativa, mas nós procuramos melhores e mais aprendizagens, com substância, que tenha significatividade, que deem saber utilitário, funcional aos alunos nas diferentes e várias valências. A uns um saber mais cognitivo, àquelas que pela sua necessidade diferenciação pedagógica tenham outras competências, farão outro tipo de aprendizagens. Alocado a isto, claro que a escola trabalha também para resultados escolares, também pensamos nisso apesar de não ser o nosso foco principal. Quando os resultados estão dentro das nossas métricas, aquelas que nós definimos, se inserem nos nossos documentos estruturantes ficamos satisfeitos e alavancar isso. Quando não estão refletimos no sentido de poder</p>	<p>Nós tivemos a sorte de ter a ação da Inspeção há pouco tempo em que estamos com um plano de acompanhamento e que por via disso e por via também daquilo que já tínhamos construído desde o início do ano letivo, agora juntam-se as duas coisas. Juntando as duas coisas o que já notamos é que neste segundo período estamos com muitos melhor resultados em comparação ao primeiro período. A perspectiva e expectativa é que tenhamos as metas atingidas no final de ano e se isso acontecer há um salto significativo nos resultados académicos.</p>

melhora-los, através da diversificação dos instrumentos, modificar metodologias, reconstituir as turmas, há sempre aqui essa preocupação que se vai fazendo no tempo. Tirando um ano ou outro, na avaliação externa que tivemos uma ou outra oscilação, tem sido bom, os resultados têm sido bons.

Neste momento com dois anos do processo e porque isto tinha uma abrangência muito mais ampla do que o foco experimental, nós não conseguimos dizer explicitamente se melhoramos assim tanto. Até porque os resultados escolares resultam de uma conjugação de variáveis e fatores de instrumentos de produção dentro da escola. Daqui a 4/5 anos podemos dizer uma coisa mais específica, agora vamos tender a querer melhorá-los e pensamos que nesta forma de gerir o currículo vamos conseguir.

Resultados

Impacto nos Resultados Sociais

Agrupamento A

Nós já eramos uma escola que é promotora da inclusão, de proximidade, e claro que a escola pode ser sempre fazer melhor, se hoje fazemos bem, queremos fazer melhor amanhã. Em termos especiais nós reconhecemos o mérito dos alunos, eles sentem que são intervenientes na vida da escola, não temos uma associação de estudantes tão participante como queríamos, mas temos estado a estimulá-la, quando pensam em atividades nós damos condições para criar, trabalham nos Domínios de Autonomia Curricular, nos clubes. Todos os trimestres reúno com os delegados de turma, todos os períodos vou a cada uma das turmas ver os resultados escolares ou sociais, reconhecer-lhes o mérito ou dizer-lhes que têm de caminhar num dado sentido, criar um sentido de pertença. Os alunos gostam de andar aqui na escola. Mas se me perguntar se podemos fazer mais e melhor claro que podemos.

Agrupamento B

A nível dos resultados sociais eu presumo que alunos com sucesso estarão mais predispostos e serão mais solidários. A predisposição é nesse sentido, que se sintam melhor na escola, e portanto, uma coisa não se pode dissociar da outra. Nós não temos muitos episódios de indisciplina felizmente, mas podemos depois avaliar para ver qual foi a frequência com que aconteceu e comparar em anos anteriores. Porque nós também temos projetos por exemplo de “mais solidariedade”, que os alunos no natal trazem presentes para as famílias mais carenciadas, isso é também uma forma de perspetivar os resultados sociais dos alunos.

Conclusão

Análise dos pontos fortes e pontos fracos do PAFC na opinião dos diretores

Agrupamento A

Pontos fortes a intensificação do trabalho da articulação curricular e o trabalho colaborativo. Ainda, trabalhamos mais aprendizagens contextualizadas, aumentou a participação dos alunos nos temas, nos projetos interdisciplinares, na vida da escola, e disso não tenho dúvida. Constituímos mais projetos que são mobilizadores de aprendizagens significativas, se perguntar isso aos alunos eles responder-lhe-ão, aumentou, julgo que sim, o desenvolvimento profissional dos alunos,

Agrupamento B

Começo pelos fracos porque são em menor número. Eu acho que o ponto fraco deste projeto é porventura, exigindo um outro esforço, uma outra abordagem, uma mudança dos professores, a variável tempo. Deveria haver por parte da tutela de que se os professores têm 5 horas de redução no primeiro ciclo, é mesmo para ter estas 5 horas de redução e não estarem a trabalhar na escola estas horas, ou estarem a trabalhar na escola numa lógica do projeto. Se os professores

sentem-se mais enriquecidos, fruto do trabalho colaborativo que foi sendo promovido, há mais reflexão conjunta, há mais partilha, práticas, essa proximidade, esse clima, foi muito importante. É evidente que nós atrás alocamos um sentido de escuta, que é muito importante, e nós ouvimos alunos, professores, funcionários. A cultura de escola neste processo é fundamental, uma cultura de proximidade, de dar oportunidade às pessoas para fazerem, de lhes reconhecer o caminho que fazem, o mérito individual ou coletivo, de sermos ousados, de querermos sempre fazer mais e melhor e isto faz parte dos desafios e, portanto, também tivemos terreno para fazer isso. A diversificação dos instrumentos de avaliação no contexto da avaliação formativa, eu diria que são os aspetos mais prevaletentes, desta lei.

Pontos fracos, temos necessidade de apostar mais na formação dos professores, gostaríamos de poder selecionar os professores para alimentar este tipo de ferramentas e instrumentos, a colocação de professores não é muito favorável. Gostaríamos de “aqui e ali” ter mais autonomia para gerir crédito, ter mais crédito para apostar em mais, embora não deixa de ser uma verdade. Isso seria também um ponto positivo, fazendo uma rápida retroação.

A escola tem de aprender a autodesafiar-se para fazer o caminho que pode fazer, ao passo que pode fazer, com os recursos que tem, muitas vezes se nós escolas, estamos à espera de mais recursos sem ter feito as vezes o caminho, nem saber se são necessários ou não, pedir recurso e depois fazer um caminho. Nesta escola já fiz o caminho quase dois anos, portanto, eu acho que é importante reconhecer o papel fundamental do coordenador para a Cidadania, é importante dar-lhe horas para isso. É importante as estruturas que coordenam estas ferramentas terem horas para isso.

Rever um bocadinho os programas, ainda temos programas muito extensos e outra coisa que também faz algum sentido é desburocratizar a escola, hoje está muito burocratizada, as solicitações da tutela são muito intensas, com plataformas e isso faz com que muitas vezes os professores e particularmente as direções tenham uma carga burocrática muito grande e não se possam alocar àquilo que é essencial que é gerir a escola na sua dimensão pedagógica.

Estes sim, são os aspetos fundamentais.

já têm no segundo e terceiro ciclo 8 horas de redução então ele não tem que estar a fazer substituições de colegas, como nós temos, não tem de estar a dar apoio a alunos, teria de estar com esse tempo dedicado a trabalhar no projeto. Assim, a variável tempo devia ser acautelada. Os professores hoje passam imenso tempo nas escolas, têm nas 35 horas semanais normalmente passam 26 horas na escola, ficando-lhes pouco tempo para o trabalho individual, mas mesmo quando queremos ter reuniões, trabalho colaborativo, de preparação, de planeamento já é tudo numa lógica de sub esforço. Este para mim é um ponto fraco.

Outro ponto fraco, não estando diretamente relacionado com o projeto, para o projeto funcionar melhor, as condições físicas das escolas deviam ser outras, dou um exemplo, li numa noticia que uma casal norte americano que vai criar uma escolas de raíz em lisboa, e estão a construir de 80 metros quadrados, porque a visão é neste sentido, é que o professor já não tem os alunos todos à sua frente, é o professor que circula, pelos diferentes espaços e pelos diferentes grupos de alunos que estão a trabalhar de uma forma colaborativa, em pares ou em grupo, e portanto o professor tem esta dimensão, de ser ele o promotor da aprendizagem, porque circula pelos grupos, ora não faz sentido termos salas exíguas e onde nós queremos ter várias valências, alunos a trabalhar em tarefas diferentes, quando depois os alunos não deixam ouvir os outros. Assim as escolas deveriam ter outras condições físicas, espaços mais alargados para se fazer essa interação de uma forma estruturada sem se atrapalharem uns aos outros.

Estes são os aspetos negativos, quanto aos pontos fortes, este projeto é uma boa solução, é um projeto ferramenta, para que todos os alunos aprendam, e isso que importa, é não deixar ninguém para trás. É uma boa solução para finalmente os professores mudarem e deixarem de ser tão isolados, e terem um trabalho mais colaborativo, mais participativo, mais dinâmico e sobretudo ter, aquilo que nós chamamos o professor enveredar por uma didática ativa, a didática é fundamental, é o melhor que pode acontecer. Já ninguém suporta grandes lições, e em que o professor vai dar a sua aula, isso não pode existir neste sistema. O professor está ali a dar situações para que os alunos aprendam, o foco tem de ser esse.

Teremos de ter sempre respostas diferenciadas, é fundamental uma diferenciação significativa para os alunos consoante o público que temos e as dificuldades do mesmo. Ter uma abordagem multinível. Só isto tudo pode resultar com a verdadeira avaliação formativa que é para ir dando o feedback aos alunos das aprendizagens que eles estão ou não

a fazer, temos de estar sempre a avaliar isso, para consequentemente conseguir uma boa resposta às suas dificuldades e superá-las, dando o sinal de que aprendeu.

Anexo IX: Quadro com as respostas de ambos os diretores, lado a lado, destacando o essencial de cada uma

Liderança e Gestão	
Opinião acerca da importância do desenvolvimento do PAFC	
Agrupamento A	Agrupamento B
<p>Primeiro, as leis não fazem por si só caminho, mas ajudam muito. Esta lei de facto, comparando com uma casa que tem uma ótima estrutura, umas ótimas paredes, tem um bom telhado, mas ainda faltam outras coisas, afagar o chão, polir as paredes, diria que falta um aspeto essencial, o da operacionalização.</p> <p>Quando nós temos leis como esta, e revejo-me nela, que tem <i>pressupostos muito válidos</i>, designadamente, <i>três domínios muito conexos, a questão da cidadania, do sucesso, e da inclusão</i>. Nós como já somos uma escola muito orientada para isso, acolhemos naturalmente, já tínhamos um percurso, dentro da nossa equipa, mas quer esta quer outra escola, que não tenha tido tanta experiência, para se operacionalizar questões como esta, precisam de se organizar. Portanto, para que <i>tivesse mais foco, e mais dinâmica, mais sentido, mais rumo, mais direção desta aplicação, desta legislação, fizemos um conjunto de situações, umas de natureza organizacional, outras curricular, tendentes à implementação eficaz, e neste momento acho que somos uma escola com alguma relativa referência no padrão nacional, e estamos a andar bem.</i></p>	<p>A minha opinião, é primeiro uma <i>opinião positiva, e, portanto, favorável, porque nós sentimos que as escolas precisam de mudança, e uma mudança que não seja uma mudança brusca, ou seja revolucionária, mas alguma reforma</i>. E eu penso que este projeto vai nesse sentido, de reformar algo que possa dar possibilidade as escolas de se organizarem e tentarem dar uma resposta educativa o mais capaz e o mais abrangente a todos os alunos. E, portanto, acho que é nesta medida que <i>este projeto vem ao encontro de alguns desejos e das necessidades que nós temos nas escolas.</i></p>

Liderança e Gestão	
Clareza dos documentos normativo-legais para a operacionalização do PAFC	
Agrupamento A	Agrupamento B
<p>Vou dividir a resposta à sua pergunta em duas formas. Num contexto ideológico, se quiser, eu considero que <i>ambos os decretos estão muito bem conseguidos na sua filosofia, na sua conceitualidade, na visão que trazem de autonomia e flexibilidade curricular, no conceito do que é educação inclusiva, muito bem conseguidos, felizes, oportuniíssimos para a escola pública.</i></p> <p>Mas por outro lado, importa perceber que <i>as escolas com as suas dinâmicas próprias têm a necessidade de</i></p>	<p>Sim. Aliás os dois documentos. O decreto-lei n.º 54/2018 não pode estar dissociado do decreto-lei n.º 55/2018. <i>Estes dois normativos estão muito bem elaborados, são claros, dizem bem quais são os propósitos. São documentos bem construídos e que permitem uma fácil leitura e permitem também perceber qual é o caminho e quais são os objetivos, e, portanto, é muito interessante.</i> Dizer que os dois estão muito bem elaborados, o 54 na lógica da educação</p>

se adaptar, e aí há necessidade de olhar da seguinte forma: nós temos que andar devagar que temos pressa, dito de outra maneira, o PAFC teve um momento muito importante para a eficácia do decreto-lei n.º 55, foi um projeto piloto.

Eu sou muito defensor de quando se quer mudar algo, se possa fazer um pré-ensaio, haja um universo de escolas que se disponibilizem para ensaiar. Foi o que aconteceu, houve um conjunto de escolas, que na altura percorreram este percurso, foram fazendo o seu caminho, uma interação entre todas elas, conversando, com a tutela sempre atenta e muito próxima, foi melhorando.

Quando se tem estes quadros normativos, julgo que é preciso três coisas fundamentais, que a tutela crie, e tem criado, mecanismos de proximidade, para acompanhar e ir induzindo as boas práticas, a capacidade de a escola de se adaptar ao que é pedido e se ir reorganizando, precisando de algum tempo, e por último, objetivamente, também ser capaz de dizer o que é funcional e o que é menos funcional, para poder também propor o reajuste disso.

inclusiva, com uma mudança completa de paradigma, e depois o 55 está muito bem “arrumado”, passo a expressão, em questões curriculares e também questões do que é que se preconiza, como integrar este PAFC. É o documento chave para se perceber como trabalhar a flexibilidade e a autonomia e depois a tónica também na avaliação formativa que é muito importante. São documentos que trabalhamos logo de entrada, fizemos reflexões por vi quer do conselho pedagógico, naturalmente, quer depois a nível de cada departamento.

Para mim está tudo claro nestes documentos. O que eles têm de validade é uma boa articulação e uma boa coerência, são documentos muitos claros.

Liderança e Gestão

Documentos estruturantes usados no PAFC

Agrupamento A	Agrupamento B
<p>Nós quando começamos este caminho, a primeira questão foi “como é que nós podemos encontrar segurança?”. Fomos à procura dela através da <i>leitura da legislação, e do conjunto de documentos emanantes, no ministério, designadamente o perfil do aluno à saída da escolaridade Obrigatória, as aprendizagens essenciais, as estratégias para a cidadania, claro os programas escolares</i>. Foi em torno deles, que nós começamos a fazer um alinhamento, daquilo que era o percurso de aperfeiçoar os critérios e daí são os documentos estruturantes do modelo. <i>Nós estivemos a fazer triangulação dos nossos documentos estruturantes que tivessem interligados dentro dos grandes princípios que a escola, a sua missão, os seus valores, o seu quadro intencional, o seu rumo. Se nós cruzarmos o projeto educativo, tem lá claramente quais são as nossas</i></p>	<p>Começamos naturalmente com o <i>Perfil dos alunos à saída da Escolaridade Obrigatória, esse para nós é o documento chave. Depois temos as aprendizagens essenciais que também foram trabalhadas</i>. Com base nisso, esta tal equipa que é uma parte do conselho pedagógico, para sabermos como devíamos cumprir o “desidrato”, chamamos-lhe assim, o Perfil dos alunos, como somos um agrupamento até ao nono ano de escolaridade, só o ensino básico, ..., as secundárias são escolas não agrupadas, temos cinco agrupamentos que vão desde o pré-escolar até ao nono ano e depois temos três escolas secundárias não agrupadas.</p> <p>Ora, então qual é o nosso contributo para esse perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória?! <i>Aqueles alunos que passam pelas nossas escolas. nós construímos então um perfil de aprendizagem por ano,</i></p>

intenções, e só estamos a falar do 55, se formos ver o regulamento interno, também lá tem um conjunto de normas que indicam isso, se formos ver o projeto curricular do agrupamento, estão lá todas as opções que a escola fez, quer na distribuição das cargas curriculares, quer na distribuição do serviço docente, que na forma como faz a gestão do domínio da autonomia curricular, das ciências experimentais.

Os documentos têm os compromissos ali assumidos, e depois, temos ainda os ditos cronogramas, que são o farol do nosso caminho. Esqueci-me de referir, *o plano de ação estratégica, tem 14 medidas*, se formos analisar algumas delas estão claramente confinadas, ainda agora estivemos a falar, de intervisão, antes de pensarmos que havia esta ação, está no plano. Nós tentamos ter uma visão estratégica do caminho ser congruente.

portanto cada disciplina tem o seu contributo para percebermos que aprendizagens é que os alunos devem realizar.

Para perceber que cada ano o aluno deve apreender, deve aprender aquilo que está naquele plano, daqueles contributos das diferentes disciplinas. E face a isso, nós sabemos então que sabendo o que é que o aluno por exemplo no quinto ano, qual é o perfil de aprendizagem na entrega final do quinto ano, o que é que se pretende para um aluno do quinta ano, e depois o que é que se pretende com um aluno de sexto.

Nós vamos contribuindo então para esse perfil à saída da escolaridade obrigatória. Temos isso para todos os anos. *Assim temos o perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória, as aprendizagens essenciais, o perfil feito por nós, das aprendizagens por ano de escolaridade, e naturalmente os normativos que estão na base deste trabalho.*

Liderança e Gestão

Responsável pela coordenação do PAFC na escola

Agrupamento A	Agrupamento B
<p>Nós, em termos do despacho 55, mesmo quando era o despacho do projeto piloto (5908), nunca encaramos isto como um projeto, mas sim como um instrumento, uma ferramenta pedagógica que permite através da flexibilidade ou de cargas curriculares, ou da gestão de tempos ou da composição do conselho de turmas ou da maneira como podemos fundir disciplinas ou organizar coletivamente projetos, são formas de poder tornar mais significativas as aprendizagens para os alunos, e assim isto é muito mais uma ferramenta que um projeto. Mas sendo uma ferramenta ou qualquer outra coisa, carece de uma monitorização.</p> <p>Nós tivemos aqui a <i>preocupação de pensar a escola sempre em 4 vetores, a escola é uma instituição muito dinâmica. Trabalhamos 4 dinâmicas: a dinâmica organizacional</i>, onde é muito importante a fluidez da comunicação, dando um sentido e um rumo, vai-se buscar isso aos documentos estruturantes, a comunicação é estabelecer momentos próprios para, a outra <i>dinâmica é a gestão do currículo</i>, e as janelas de oportunidade foram o 54 e o 55, e portanto foi a partir daí que utilizamos, a <i>dinâmica do trabalho colaborativo</i>, apostamos muito na mesma, e a <i>dinâmica da inclusão</i>, onde consideramos</p>	<p>Com o projeto nós ainda estamos numa fase inicial, de introdução da flexibilidade curricular. Nós temos <i>três professores do conselho pedagógico que têm sobretudo a responsabilidade de perceber, o que é que os conselhos de turma e o que é que por cada ano se está a fazer</i>. Por exemplo nós introduzimos este ano, sendo obrigatório agora, que na planificação das diferentes disciplinas e dos diferentes grupos disciplinares, além do programa também se olhasse para três referenciais que nós consideramos estratégicos para o agrupamento, que são o referencial da educação para o risco, um plano que nós <i>temos intermunicipal da CIM (comunidade intermunicipal) que é relativo à adaptação às alterações Climáticas, e temos um outro que é de uma parceria que temos com o Instituto de Defesa Nacional, mais virado para a área da Cidadania e Desenvolvimento que é o referencial da educação para a segurança, para</i></p>

fundamental aprendermos a saber gerir melhor a diversidade. Pusemos uma tónica muito grande no papel preponderante, que a tal equipa multidisciplinar tinha neste processo. A partir daí organizamos a escola para dar resposta a estas dinâmicas. *Nós criamos no ano do projeto, três coordenadores, um coordenava as turmas do 1º ciclo, outro as do 2º e outro as do 3º, mas fomos evoluindo, este ano só temos um coordenador, que coordena todo o processo, já que temos a mais valia, do caminho já estar feito.* Depois, a grande aposta quer no ano do piloto quer neste ano, foi no trabalho colaborativo, nós distribuímos a todos os professores, na sua componente 90 minutos semanais, que é às quartas feiras para fazer então o trabalho colaborativo por turma ou por ano, considerou-se que era muito importante esse tipo de trabalho. O que fizemos foi dar continuidade ao projeto do ano anterior, dando sequência às turmas e mantendo os professores que iniciaram o projeto conosco nas turmas seguintes, mas também fazendo um processo de acolhimento o efeito “almofada aos novos” e ajudando-os, sempre à cabeça disto o papel do diretor. *Nestes processos de mudança é preciso que o diretor seja um líder pedagógico, o diretor esteve sempre em todos estes processos disponíveis no sentido de promover reuniões, espaços de reflexão, ouvir as pessoas, ir mudando aquilo que fazia sentido mudar, fruto da experiência que nós temos, reorganizamos melhor a casa.* Mantivemos equipas de professores pequenas, diminuímos o número de professores no conselho de turma, tendo ensaiado já isso no projeto, refinámos melhor a lógica do nosso trabalho interdisciplinar, este ano não temos nenhum tema comum, universal para toda a escola, cada ano de escolaridade escolhe temas, comparativamente com o ano passado e estamos a apostar muito nos DAC.

a defesa e para a paz., estando então mais ligado à Cidadania. As disciplinas, nas suas planificações integraram pela primeira vez estes documentos para além dos programas. E porquê? A estratégia foi através destes planos os professores começarem a abrir-se aos outros no sentido do trabalho colaborativo e de haver articulação curricular. Estes instrumentos serem eles os motores das necessidades da articulação curricular e do trabalho colaborativo. Não ficarem só pelos programas, mas serem introdutores de uma necessidade dos professores colocando na planificação vão ter de trabalhar.

Tenho aqui uma ata para se perceber melhor o que estou a dizer. Uma ata do 8º ano turma A, eles neste segundo período, além de cumprirem a ordem de trabalho naturalmente, um dos aspetos da ordem de trabalho é eles colocarem no instrumento de planeamento curricular de turma (IPCT), eles colocam depois um dos aspetos que é o planeamento e quais são as estratégias de ação educativa. Depois destas estratégias têm no planeamento a articulação curricular e ainda a integração dos conteúdos disciplinares. *Os referenciais são a forma que nós tentamos induzir os professores a tentarem trabalhar os mesmos temas de uma forma articulada. E, portanto, eles fazem referência a isso, e a tal equipa dos três professores do conselho pedagógico é que vão, face a estes registos, integrar e perceber o que está a ser feito.*

Liderança e Gestão

Monitorização do PAFC na escola

Agrupamento A	Agrupamento B
<p>Nós tivemos uma coisa que foi considerado por muitas escolas bastante interessante, até muito particularmente este ano com o 54 que fizemos no projeto anterior ao 55 e no 55. <i>Nós estabelecemos um cronograma, onde temos definidas metas, ações, o público-alvo, as pessoas responsáveis, indicadores.</i> Através desse cronograma, nós fazemos o processo da monitorização</p>	<p><i>Através destas planificações, e também por exemplo, na fase inicial, tenho aqui um excerto de uma ata, só para perceber de como arrancamos o ano.</i> Tenho aqui a ata do conselho pedagógico, ata número 7, que foi do início de ano, que diz: “o presente conselho pedagógico fez uma abordagem à proposta do novo Decreto-lei que estabelece o currículo do ensino básico e secundário, os</p>

do caminho que vamos querendo seguir. Isso diz-nos quando é que temos os instrumentos aprovados, os critérios definidos, os temas pensados, quando é que os alunos intervêm nos processos de avaliação, quando é que a Cidadania e Desenvolvimento desenvolve esta o aquela atividade. O cronograma, é um aspeto muito importante em termos de monitorização e avaliação, tem um simbolismo muito forte, porque é mobilizador, tendo outra particularidade que é ser securizante, porque permite qualquer pessoa na escola perceber como e onde está a caminhar.

O cronograma depois vai sendo reajustado. Se os processos são dinâmicos, não podem ser fechados, e a grande mais valia do projeto piloto é que aprendemos muito. Nós quando começamos o projeto de autonomia e flexibilidade curricular, começamos com uma folha de A4 em branco, fomos à medida preenchendo isso. Mas sempre com uma ideia da visão estratégica.

princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens colocando a tónica no perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória, neste contexto e para uma tomada de decisão do conselho pedagógico, no que concerne ao projeto de autonomia e flexibilidade curricular o *presidente da reunião decidiu que se criasse uma equipa constituída pelos coordenadores de departamento, pelas coordenadoras de ciclo dos diretores de turmas, e ele próprio, para que se proceda à análise normativo-legal mencionada acima e que se apresente uma proposta na próxima reunião do conselho pedagógico. Foram agendadas reuniões de trabalho para os dias 9 e 16 de maio (2018) às 15 horas na escola centro". A nossa maneira de arrancar foi, pegar em 7 coordenadores de departamento mais as duas coordenadoras dos diretores de turma (uma do segundo ciclo e outra do terceiro ciclo) e o diretor, que trabalharam as questões das matrizes, do currículo, e portanto, foi esta equipa que se constituiu, dentro do conselho pedagógico.*

	Agrupamento de Escolas A	Agrupamento de Escolas B
É feita combinação parcial ou total de componentes do currículo ou de formação, áreas disciplinares, disciplinas ou unidades de formação de curta duração com recurso a DAC?	<p>Sim</p> <p>Nós não criamos um horário, nenhum momento para os DAC, houve escolas que optaram assim, nós não.</p> <p>À medida que os projetos, que as propostas de domínios de autonomia curricular eram pensadas, nós fazíamos todo o reajustamento organizacional dependente a isso.</p> <p>Cada ano de escolaridade fez opção própria interagindo os professores com alunos, por exemplo este ano é “Conhecer Portugal” o lema do nosso projeto é conhecer o mundo, em toda a abrangência que isso implica e aqui é conhecer Portugal. Cada turma escolheu duas regiões e a partir daí trabalha as mesmas diferenças, dos domínios e disciplinas, o tema. No oitavo ano fizeram um tema só que é a água, e trabalham nele. A grande aposta é as DAC, que são tratados em função dos projetos que nos são propostos e nós reajustamos horários dos alunos e dos professores. E tem sido uma mais valia do projeto, os alunos gostam muito.</p>	<p>Não</p> <p>Não avançamos por aí ainda.</p> <p>Nós fazemos é DAC, através dos tais referenciais que já mencionei e também em alguns momentos, pontualmente nós fazemos isso. Há uns dias atrás, dou o exemplo: tivemos alunos de terceiro e quarto anos numa escola de primeiro ciclo, com alunos de quinto ano de outra escola, em que estiveram juntos durante um dia no âmbito do nosso centro de formação desportivo de Golf. Estes alunos estiveram a interagir, os professores do primeiro ciclo com os professores do segundo ciclo, estiveram em interação, na organização das atividades. Havia um guião em que os alunos tinham determinada tarefa, quer para o primeiro ciclo quer para o segundo ciclo e face a isso houve DAC porque houve pontos de contacto e porque foi uma forma de trabalhar determinados temas, que depois já não voltarão, ou haverão reflexões em sala de aula. Estes tempos nós temos, mas ainda não temos na matriz com tempos comuns, para que haja estas interações.</p>
Existe alternância, ao longo do ano letivo, de períodos de funcionamento disciplinar com períodos de funcionamento multidisciplinar?	<p>Sim</p> <p>Há escolas que fazem isso, na nossa escola há mas não causam perturbações ao funcionamento, fluem naturalmente, nós não trabalhamos em segmentação organizacional, dentro do contexto reajustamos agora, ou amanhã. O trabalho colaborativo funciona nessa forma, existindo também coadjuvação na sala.</p>	<p>Não</p> <p>Ainda não avançamos para isso. É nossa perspetiva fazer isso, nomeadamente o que temos pensado é nas línguas. Isso são momentos pontuais comuns, mas nós queremos avançar nas línguas para pelo menos uma vez por semana haver essa interação.</p>
Através do desenvolvimento de trabalho prático ou experimental -	<p>Sim</p> <p>No trabalho experimental há, embora para o ano estejamos a pensar em fazer já duas mudanças. Desafiei os meus colegas das ciências e físico química a</p>	<p>Sim</p> <p>O desdobramento de turmas é feito já nos moldes que eram feitos. Da físico-química com as ciências naturais. O que acrescentamos foi as oficinas de ciências experimentais.</p>

<p>há desdobramento de turmas ou outra organização?</p>	<p>tentar termos os professores em simultâneo para poder trabalhar mais adaptadamente.</p> <p>Todo o trabalho pedagógico dos alunos possa ser o mais contextualizado possível e com maior significatividade para os alunos. Todos os modelos que possamos aqui reorganizar que criem essas condições já se propôs e vão pensar nisso.</p>	
<p>Existe integração de projetos desenvolvidos na Escola em blocos que se inscrevem no horário semanal, de forma rotativa ou outra adequada?</p>	<p>Não</p> <p>Nós não porque as pessoas não sentiam esta necessidade, de colocar as coisas numa forma rígida.</p> <p>O que acontece aqui é que por exemplo, no projeto de voluntariado, eco escolas, o projeto de Educação para a saúde, o projeto de desporto, não são projetos avulso, desestruturados na lógica do currículo e funcionamento da escola. A situação é dizer por exemplo que o tema do sétimo A sempre que se é alocável ao projeto Eco escolas ele é fundido, as atividades fundem-se umas nas outras, e há esta visão e todos os alunos percebem isso. Temos muito, no voluntariado, com as estratégias de educação para a cidadania em que montamos essas atividades claramente numa conjuntura coletiva, de lógica de projetos.</p>	<p>Não</p> <p>Nós integramos os projetos na lógica de para além do plano anual de atividades, nós quisemos também no mesmo plano dar um foco muito grande aos referenciais que já mencionei. Estes referenciais sim interagem uns com os outros. Nós não temos tempos para isso, é na própria planificação que já estão integrados de acordo com as temáticas e os conteúdos programados.</p>
<p>Organização do funcionamento das disciplinas de um modo trimestral ou semestral? Ou outra organização?</p>	<p>Trimestral</p> <p>Nós trabalhamos a trimestralidade, eu gostava de ter trabalhado a semestralidade em algumas disciplinas designadamente a geografia e a história, mas as pessoas entenderam que não, e muito bem, ficamos assim.</p> <p>Trabalhamos a semestralidade na cidadania e desenvolvimento, e nas TIC e é apenas e só, já no ano passado fizemos isso e as pessoas acharam que</p>	<p>Trimestral</p> <p>Não, Mantivemos a lógica semanal e só na TIC e Cidadania e Desenvolvimento é que modificamos para quinzenal, é já uma novidade do PAFC. Foi uma mudança. Sendo essa a mais visível e também alteramos os tempos semanais, deixamos de ter 45 minutos e 90 minutos e passamos a ter tudo a 50 minutos.</p>

	funcionava bem que era eficaz e mantivemos.	
A Escola utiliza a possibilidade de gerir 25% do total da carga horária por componente de currículo?	<p>Sim</p> <p>Sim, nós fizemos isto e este ano continuamos a fazer, o currículo tem de ser gerido com o total de horas que estão lá, a maneira como distribuimos as disciplinas é tendente a garantir isso, e os 25% fizemos isso no ano passado, e continuamos a fazer com a condição da autonomia curricular. É uma mais valia.</p>	<p>Não</p> <p>Um caminho que a seu tempo faremos. De acordo com o balanço e a autoavaliação que faremos, face às experiências que temos deste ano. Estando ainda no início fizemos o que era possível fazer e que não causaria instabilidade. Ao longo do tempo, vamos, de uma forma pensada, ajustando e utilizando essa percentagem de acordo com as nossas necessidades.</p>
Estão a ser promovidas outras opções/medidas de desenvolvimento curricular no âmbito do PAFC?	<p>Sim</p> <p>Então <i>criou-se uma disciplina que se chama “crescer de mãos dadas”, já no ano passado tivemos e este ano foi mantida, onde se trabalham vários temas interdisciplinares, várias áreas de saber, sempre com os alunos a serem eles próprios e os promotores de saber, com comunidade, pais e família, e outros agentes a irem à escola ou os alunos irem ao meio</i>, e portanto, tem sido muito interessante isso, relacionado com a saúde e desporto, com problemas emergentes nos locais consoante as escolas.</p> <p><i>No que concerne ao segundo e terceiro ciclo, mantivemos do ano passado para este ano, uma disciplina chamada “Formação Integral do Aluno”. Se este currículo valoriza bastante a cidadania nós entendemos que, para além da cidadania e desenvolvimento, se tivéssemos ainda outra área poderíamos reforçar muito mais esses domínios, e assim aconteceu, nós temos a cidadania e desenvolvimento e a Formação Integral do Aluno. Quer uma quer outra destas disciplinas, foram atribuídas ao diretor de turma visto que conhece</i></p>	<p>Sim</p> <p>Neste ano, que foi quando arrancamos com isto, nas matrizes curriculares <i>colocamos o apoio ao estudo como opção curricular, mantivemos o apoio ao estudo, no quinto ano por exemplo, e no primeiro ciclo também faz parte da matriz.</i></p> <p><i>Criamos duas ofertas complementares novas, no quinto e sétimo anos de escolaridade. E essa oferta tem a designação de Oficina de ciências experimentais, porque queremos valorizar o trabalho experimental. Em termos de trabalho de reforço, de apoio aos alunos fora da sala de aula, deixamos de ter as aulas de recuperação, e na educação inclusiva deixamos de ter o apoio pedagógico acrescido, os APPs, e agora temos salas multidisciplinares, com o objetivo de haver trabalho colaborativo, daqueles professores que estão naquele momento com aqueles alunos e estas salas funcionam do seguinte modo: duas vezes por semana, em que nós temos professores de disciplinas com maior insucesso, ou que contribuem para o insucesso, nomeadamente matemática, português, inglês, físico-química, no terceiro ciclo, no segundo ciclo o português a matemática e o inglês. Um dos tempos por semana são os alunos que o conselho de turma considera importante irem a esta sala multidisciplinar e ao irem, os professores ou estão no mesmo espaço e circulam face as necessidades que os alunos têm, o que lhe</i></p>

melhor a turma e é mais uma boa valência.

Este ano, ao abrigo do 55, criamos também, apesar das escolas não serem obrigadas a oferecer, nós entendemos que sim, para o ano vamos refletir. Em termos do apoio ao estudo podíamos não oferecer, porque este quadro normativo tem esta flexibilidade, nós dentro daquilo que refletimos, e daquilo que é o espírito do nosso projeto educativo e do plano da ação estratégica, entendemos que sim, e oferecemos ao quinto e sexto ano apoio ao estudo em diferentes disciplinas, com funcionamento em simultâneo para criar autonomia aos alunos, e vamos no final do ano avaliar se não tiver sido eficaz quanto pensamos reajustamos a outra situação.

Também há muito tempo que apostamos nas várias medidas de promoção do sucesso escolar, estas que eu disse são umas, mas para o terceiro ciclo temos várias, “aprenda a estudar”, onde oferecemos variadíssimas disciplinas, sempre num processo de autorregulação, e autorresponsabilidade do aluno. Vários projetos, vários clubes, tudo isto são formas de gerir o currículo de outra maneira e de conseguir melhor sucesso escolar. E que eles aprendam também as competências que estão no perfil, nas aprendizagens essenciais.

solicita, se naquele dia querem matemática, se querem físico-química, ou se querem inglês, e os professores ajustam-se. Num outro momento da semana está aberta a todo e qualquer aluno que queira ir àquela sala multidisciplinar esclarecer alguma dúvida, sendo que os professores são os mesmos. Neste momento o público já é mais flutuante, depende de a vontade dos alunos quererem ir tirar ou não uma dúvida. Esta ideia da sala multidisciplinar e a designação é para isso, para que os professores que estão ali, 4 professores imaginemos naquele espaço, eles se organizem para dar a resposta mais adequada consoante as necessidades dos alunos naquele momento, naquela semana.

Não avançamos com o complemento à educação artística porque no ano passado lançamos a ideia e apareceram três propostas, uma ligada à dança e ao teatro, outra mais ligada à área da atividade física, e outra mais ligada às artes plásticas, e como eram muito equilibradas, houve dificuldade por parte do conselho pedagógico decidir apenas por uma proposta. Este ano iremos decidir e avançar com uma delas, estabelecendo critérios e escolher de uma forma confortável

Prestação do Serviço Educativo – Avaliação para as aprendizagens

opinião sobre a avaliação das aprendizagens subjacente a este novo documento normativo-legal

Agrupamento A	Agrupamento B
<i>Este decreto preconiza a necessidade de termos uma visão diferente de avaliação. Já há muitos anos que se tem dado tónica à avaliação formativa é verdade, mas este decreto põe ainda mais essa tónica na avaliação formativa, enquanto instrumento que permite</i>	<i>Creio que é um dos eixos fundamentais, porque não é por acaso que a avaliação diagnóstica já não se encontra no decreto-lei nº 55/2018. Só fala em avaliação formativa e sumativa. A minha crítica é que a lógica de nós estarmos organizados em trimestres e a</i>

identificar o caminhar de cada aluno, digamos assim. Dar retorno ao aluno de onde ele está nos processos de ensino-aprendizagem. Nós estamos num processo de percebermos e reorientarmos a função e a ação da avaliação formativa, para ela ser o primeiro e principal processo de aprendizagem.

Temos coisas interessantes, porque a Cidadania e Desenvolvimento, a Formação Integral do Aluno, a participação nos projetos, nas disciplinas também reconvocamos os alunos para ajudarem na descrição dos descritores de desempenho da avaliação, nas suas nomenclaturas.

É um processo que tende a consolidar-se, a ganhar maior maturidade, mas já fizemos isto noutras disciplinas e os alunos sentiram-se envolvidos e gostaram da experiência.

O que é fundamental na avaliação é que ela seja o fio condutor para os alunos saberem exatamente o que é que se espera deles, como é que podem desenvolver as aprendizagens, de que forma, quando, como, e isso é fundamental que se faça.

Nós aí ainda temos um caminho a fazer porque os nossos critérios de avaliação ainda não estão totalmente ajustados ao que se preconiza no 55 e sobretudo no 223-A. Não se consegue mudar tudo, temos equipas no terreno e no final deste ano letivo já vamos ter os critérios à luz do que é mais consentâneo com esta dinâmica de inclusão e com a avaliação ser mais formativa.

O ideal para nós seria trabalhar a semestralidade, mas tendo três momentos claro que temos de produzir informação, notação, classificação, estamos preparados para isso, mas tendo menos ou os mesmos o que também se pode mudar é a maneira como se transmite e se categoriza a avaliação, ela sendo mais formativa, pode ser mais qualitativa e não quantitativa.

As escolas que tiveram o modelo da semestralidade, até têm muito mais momentos de relação proximal com os pares, transmitindo as aprendizagens dos seus alunos. É uma questão depois da escola se organizar nesse sentido.

necessidade de haver pautas com uma classificação, não como uma avaliação descritiva, mas com uma classificação, isso “atira”, passo a expressão, muito os professores para a avaliação sumativa. Os instrumentos que vão utilizando na avaliação ao longo do período, os professores olham muito numa lógica sumativa porque depois têm de fazer a avaliação sumativa de final do período. Acho que esse é o problema maior. Devia acabar-se com isso dessa classificação, e se tivesse que ser dada só se daria no final do ano e ao longo do ano era uma avaliação descritiva, mais qualitativa para percebermos como é que as aprendizagens estão a ser feitas. Não a ideia de classificar e isso é um problema que os sistemas ainda tem e que acho que devia ser arredado. Talvez é um dos aspetos negativos do decreto 55 que eu, há bocado não referi. É que esta tónica do sumativo devia ser só no final de ano e não nos preocuparmos ao longo dos períodos com a avaliação sumativa. Isso contamina a ação avaliativa do professor, por mais que queira fazer uma avaliação formativa tem sempre subjacente uma avaliação sumativa que tem de fazer passados três meses e muitas vezes nem três meses, este terceiro período é um mês e meio e daqui a umas semanas estará preocupado me fazer uma avaliação sumativa. Ele só se deveria preocupar nesta fase de tudo o que recolheu ao longo do ano e não estar preocupado em fazer essa avaliação no segundo e primeiro período.

Mas, portanto, parece-me bem a tónica na avaliação formativa, alias nós estamos com um plano de acompanhamento da IGEC e nesse plano dá-se uma ênfase à avaliação formativa e fomos induzidos a fazer, mas pareceu-me bem vir uma entidade externa que fosse o motor para que esta avaliação formativa perdurasse e fosse foco da avaliação. Assim sendo os nossos professores estão num processo de mudança por via desta ação da Inspeção, e está a ser muito interessante ver essa mudança, há mais instrumentos de avaliação, os testes estão a ser agora menos valorizados e serem outros instrumentos e, portanto, já estamos a ver alguns resultados positivos.

Prestação do Serviço Educativo – Avaliação para as aprendizagens

Concretização da avaliação

Agrupamento A	Agrupamento B
<p>No ano passado com o projeto, já <i>atribuímos um peso diferente aos três domínios que tínhamos, demos mais peso ao domínio do saber ser</i>. Em termos da avaliação, já era um bocadinho a nossa prática.</p> <p>As escolas sendo instituições que têm capacidade de refletir, que têm inteligência, são capazes de ir refletindo e melhorando e, portanto, nós tendencialmente temos vindo a evoluir nesse sentido. <i>O peso dos testes nos últimos anos tem decaído, ainda podemos fazer mais e melhor nesse sentido, mas neste ano os critérios que temos vigentes já deram um peso mais diminuto aos testes. No início deste ano a nossa preocupação, de facto, foi criar a maior diversificação de instrumentos, incidindo na avaliação formativa</i>. Mas agora estamos a ter uma ação por parte da Inspeção na nossa escola, que nos ajuda ainda mais a ver isso, e se já estávamos num caminho menos mau, estamos num caminho muito melhor.</p> <p>Dos resultados que obtivemos, quer antes da inspeção chegar, quer agora, de facto já havia muitos departamentos a fazer uma diversificação de instrumentos para a avaliação.</p> <p><i>Quanto ao feedback dado aos alunos, esse é um item, é uma peça do processo que tende a melhorar, claro que é dada retroação aos alunos, já era prática anterior, agora mais ainda com o decreto 55, e aos pais, mas se, na nossa filosofia, na nossa instrumentação da avaliação for de uma matriz estruturalmente formativa, claro que tem que aumentar essa proximidade</i>. Ela existe, pode ser mais consistente, mais objetivada, e com uma visão mais holística, estamos a caminhar nesse sentido.</p>	<p>...nós temos uma equipa, que foi interlocutora dos inspetores, que fazem memorandos e eles referem precisamente que <i>esta diversidade aumentou, dos instrumentos, e os alunos, sobretudo os que tem mais dificuldade em acompanhar, para eles as coisas estão a correr melhor</i>. Naturalmente que os bons e excelentes alunos acham uma “massada” tantos instrumentos a que são sujeitos porque por natureza já fazem e resolvem bem, mas temos de atender sobretudo o público mais difícil, com mais dificuldade.</p>

Prestação do Serviço Educativo

Relevância do PAFC para implementação de novas metodologias e práticas de diferenciação pedagógica

Agrupamento A	Agrupamento B
<p>Em relação à realidade da minha escola, e a outras onde eu tenho ido falar, sim, <i>quer um despacho quer outro</i>,</p>	<p><i>Sim porque uma das virtudes deste projeto é que em vez de se colocar que o professor está a fazer a</i></p>

permitem uma maior diferenciação pedagógica. As escolas estão mais evoluídas umas com as outras, estão melhor organizacionalmente vocacionadas para a implementação destas medidas, outras ainda estão uns passos atrás, mas eu diria que universalmente as escolas começam a perceber que não se pode ensinar como se ensinava até hoje, que começa a ser importante saber gerir melhor a diversidade. É importante pensar como é que os alunos recebem os que se lhes é transmitido, e não tanto o que se lhes dá. Acho que as escolas estão abertas para isso e há condições quer legais quer projetais, a nível dos documentos orientadores das escolas, para que as escolas possam de facto trabalhar mais essa diferenciação e o decreto-lei 54 venha intensificar isso, embora na minha modesta opinião ele tenha sido implementado à pressa, e a formação está a aparecer agora, mas devia ter aparecido mais cedo, e sobretudo aparecer no projeto piloto, mas isto é assim, e agora é com o tempo que as coisas andam.

Se mantivermos estes documentos, se houver continuidade na proximidade da tutela com as escolas, a formação a tender para aquilo que deve ser, daqui a dois ou três anos está consolidadíssima esta nova forma de gerir o currículo, e sobretudo de se alcançarem melhores e mais significativas as aprendizagens e melhores resultados para os alunos.

diferenciação pedagógica é perceber que tipo de diferenciação está a fazer e como está a fazer e isso é partilhado dentro dos grupos disciplinares e dentro dos departamentos e portanto, começamos a ter uma consciência que o paradigma está a mudar, o professor não está ali para ensinar, o professor está ali para que os alunos aprendam. Isto faz toda a diferença, essa preocupação está agora a fazer o seu caminho e os professores estão a interiorizar esta necessidade embora há muitos que têm por vários motivos várias resistências, como é evidente, mas a produção dos documentos e aquilo que nós obrigamos na monitorização do que está a ser feito, pelo menos isso faz com que haja reflexão. Não pode ser uma diferenciação pedagógica só de vitrina, mas é preciso fazer a reflexão de como se faz e para que efeitos se está a fazer.

Prestação do Serviço Educativo

Relevância do PAFC para a inclusão de todos os alunos na escola

Agrupamento A	Agrupamento B
<p>Há muitas escolas, incluindo a nossa, que esta questão da inclusão não era nova para nós, nós já a fazíamos. A inclusão faz-se de muitas maneiras, nós o que temos de pensar na inclusão, quando falamos de equidade é, no fundo, esbater as barreiras da desigualdade, isso é que é fundamental. E há muitas maneiras de o fazer, as regras que temos no refeitório, no buffet, a maneira como pautamos o reconhecimento e o mérito nos alunos, como damos espaço para eles intervirem na decisão da escola, tudo isso é inclusão.</p> <p>Com esta legislação, há um foco melhor pensado porque se criou uma equipa multidisciplinar,</p>	<p>Muito importante. A Inclusão através do decreto-lei nº54/2018 é muito exigente. Quer o 55 quer o 54 não estão numa lógica de facilitar, estão numa lógica de tornar mais exigente a resposta educativa, temos de ter consciência disso. As coisas tornam-se mais exigentes, há mais trabalho, mais esforço, saindo das suas zonas de conforto, só assim podemos avançar.</p> <p>Posso dar o exemplo de que na inclusão houve uma mudança brutal este ano. Os professores de Educação Especial, finalmente, na minha perspetiva, passam quase todo o tempo ou em alguns casos todo o tempo dentro da sala de aula com os alunos e com os</p>

porque há a ideia de como é que se pode trabalhar pedagogicamente com o alunos, através de três tipologias de medidas, há a criação de uma ideia, que não era nova para a escola, da criação do centro de apoio à aprendizagem. O grande desafio é o de saber como é que a escolas se apropriam destes pressupostos e como é que os tornam operacionais, há escolas que conseguem bem, outras que estão com algumas dificuldades.

Isto tem de ser visto com simplicidade e com pequenos passos, e não complexificar e muito menos burocratizar e não ter tendência para as “reunites” que por vezes acontece.

Julgo que estão criadas essas condições para se fazer melhor diferenciação pedagógica e muito melhor inclusão e ela passa não só pelo compromisso dos documentos estruturantes onde tem de estar consagrado isso, mas passa sobretudo no contexto sala de aula, na maneira como se gere o currículo, na maneira como se trabalham as metodologias de ensino-aprendizagem, e na maneira como se faz o desenvolvimento profissional entre pares, e como se envolvem alunos e pais na comunidades. A escola não existe por si só, precisa desta fusão, envolvimentos e sobretudo para terminar, a escola é um espaço de emoções, e tem que haver o processar da emoção, o coração tem de estar nestas coisas, e eu julgo que esta lei permite isso e com isto nós vamos conseguir aproximar mais as diferenças.

O fundamental aqui é que já não é uma escola para todos, mas onde todos aprendem, esta sim é a grande diferença, o grande paradigma. O que é que a escola pode fazer para diminuir as barreiras que dificultam o processo de aprendizagem dos alunos, cada um à sua maneira porque nós temos processos diferentes e como é que se pode trabalhar diferenciadamente essas aprendizagens. Os quadros normativos permitem isso desde que a escola saiba apropriar essas condições e se organize nesse sentido e que tenha essa noção.

Uma palavra importante é a intencionalidade, por parte da escola. Não se faz por voluntarismo, não se faz com uma pequena e híbrida ação. A escola tem de definir que escola somos e que escola queremos ser,

professores titulares. Esta mudança é fundamental porque até aqui os professores de Educação Especial estavam fora das salas de aula e trabalhavam com os alunos em momentos próprios, *agora estes professores estão dentro das salas de aula para ajudar aqueles alunos que para além da medida universais podem ter medidas seletiva e adicionais, mas este trabalho é feito em colaboração com o professor titular. Esta mudança foi ótima.*

Desde o início que ando com o manual de apoio à prática para uma educação inclusiva, é um manual de boas práticas e dá para tudo, dá para o 55 dá para o 54, dá para toda a ação do professor, e está muito bem feito. É evidente que tem aqui coisas muito exigentes, mas o professor também naturalmente fará o seu filtro e a sua gestão, mas não é por falta de informação, não é por falta de exemplos, não é por falta de guiões que as coisas não podem ser feitas. Isto foi muito alertado na reunião geral. De propósito mandei este manual para todos os professores, todos os professores têm acesso a ele. *Este documento deve estar na mesa do professor quando ele planifica as suas aulas, deve estar na mesa do grupo de trabalho ou de grupo de departamento quando estão a planificar atividades, porque este documento é estruturante, é fundamental.*

definindo isso que alunos temos e que alunos queremos, que aprendizagens de sucesso queremos ter.

Prestação do Serviço Educativo

Relevância do PAFC para o desenvolvimento profissional dos docentes

Agrupamento A

É evidente que há condições exógenas aos contextos das escolas, que fazem com que os professores tenham alguma desmotivação, haja alguma descredibilidade social da sua profissão, haja até por vezes, dificuldade no entendimento dos espaços de ação dos pais, dos professores, há um envelhecimento da classe docente, há uma coisa que eu costumo dizer com muita frequência, que é o sistema de colocação dos professores que acho que o modelo não serve, designadamente com estes dois novos quadros normativos que estão muito bem conseguidos, que é de x em x anos mudar um conjunto de professores, não é facilitador, sou muito defensor que deviam ser as escolas quase que a selecionar os seus professores.

Posto tudo isto, é evidente que *através do trabalho colaborativo, através da possibilidade de se poder trabalhar o currículo interdisciplinarmente, isso é um preditor de sucesso, é promotor de proximidades entre colegas, e portanto, esta “boa vizinhança”, esta proximidade, começa a criar raiz chamada comunidade de aprendizagem, onde todos aprendemos com os outros, nas didáticas, na forma de estar e ser, na programação, na planificação, nos processos de avaliação, e este modelo organizacional que as escolas podem ter à luz do 54 e 55, é de facto promotor do desenvolvimento profissional.* Para isso as escolas têm de se saber organizar, têm de dar condições para a promoção desse trabalho colaborativo.

Agrupamento B

Fizemos formação para todos os docentes. Temos o privilégio de ter uma coordenadora de Educação Especial, que faz formação a nível nacional nesta área. Fizemos uma formação de curta duração.

Já quando o 54 e o 55 saíram, fizemos formação só para diretores de turma, porque achamos que eram os stakeholders mais adequados na altura, para a primeira reflexão. Num segundo momento fizemos a formação para todos os docentes.

Prestação do Serviço Educativo

Formação, interna e externa, sobre o PAFC

Agrupamento A

Também um aspeto exógeno é que é um pouco condicionador deste processo, eu julgo que *poderia e deveria ter havido mais formação, apesar de ter havido bastante, ou pode haver mais formação ainda na área das didáticas, na metodologia do projeto*, há escolas que estão muito mais avançadas e com outro grau de desenvolvimento, e não têm esta necessidade, mas muitas delas têm.

E sobretudo podem-se preconizar coisas que parecem novas mas que eram velhas, mas que vêm com outra roupa, e como as políticas educativas ao longo dos anos da governação, nunca definiu o impacto educativo, e que nós verificamos das últimas duas décadas é que sempre que muda a ação governativa, ou quem ganha as eleições, muda o sistema educativo, e isto é muito nefasto, e de facto esta constante alternância, vêm uns que dizem que é melhor a metodologia do projeto, vêm outros dizer que é melhor a aula expositiva, torna um bocadinho inseguro os professores.

Constantemente sentem que ou a legislação, ou quem pensa em educação, ou as práticas políticas que põem em causa os seus saberes. Ora para se fazer este caminho ou não se põe em causa, ou pondo em causa tem de alocar às pessoas mais conhecimento prático, e neste sentido acho que *é importante, em determinadas áreas, promover-se formação*.

Internamente nós fazemos aquela formação da capacidade de reflexão, de questionamento, interpelação, visto que é muito importante, e nós fazemo-la há muitos anos aqui na escola, e muitas ações, internas, com a prata da casa, que isso também ajuda.

Agrupamento B

Autoavaliação

Autoavaliação do PAFC, por parte da escola

Agrupamento A

Nós temos uma equipa de autoavaliação. Nós não conseguimos ver o projeto, nem quando era piloto, nem o que fazemos este ano na gestão do currículo, como sendo um projeto, como sendo uma ilha dentro do continente, que é a escola.

Agrupamento B

A autoavaliação irá ser feita através dos relatórios, memorandos, das reuniões, a tal equipa de integração dos referenciais com os programas e ver como está a decorrer o desenvolvimento das planificações que foram feitas nesta lógica de programas com enriquecimento curricular dos referenciais. Também

O nosso plano de ação estratégica, os nossos cronogramas, que eu, há pouco falei, explicam claramente isso, ilustram e demonstram isso. Faz parte de um todo, e fazendo parte de um todo é objeto de um processo de autoavaliação.

O que nós fazemos são autoavaliações mais pontuais porque nós entendemos que era importante a escola ir pensando constantemente sobre isso, e para além de termos os coordenadores que lhe disse, para a Cidadania e Desenvolvimento, para a autonomia e flexibilidade, para a educação inclusiva, todos eles têm assente no pedagógico, nós temos um ponto fixo de todos estes assuntos no conselho pedagógico, onde todos os meses sobre isto refletimos, e portanto estamos em constante avaliação, e depois temos o mecanismo final do ano em que fazem uma reflexão. Dentro dos ciclos formativos de autoavaliação, nós utilizamos aqui o modelo CAF, que já usamos no ano passado. Este projeto é também objeto de avaliação.

essa equipa faz o relatório intermédio e apresenta no conselho pedagógico e depois fará o relatório final. No final temos a produção de um relatório de autoavaliação. Este relatório de autoavaliação nós queremos melhorá-lo porque falta-nos muito a perceção do pessoal não docente e dos alunos. O que temos é um relatório de autoavaliação em que por via dos departamentos curriculares abrange todos os professores e eles é que fazem o seu relatório e nós, a equipa de autoavaliação, faz a síntese desse relatório. Feito numa lógica de pontos fortes, pontos fracos e sugestões de melhoria. Para nós direção, na organização do ano seguinte, é o documento sobre o qual nos debruçamos, para perceber o que devemos melhorar.

Resultados

Impacto nos Resultados Académicos

Agrupamento A	Agrupamento B
<p>Nós quando aderimos a esta iniciativa, ao projeto inicial e demos continuidade a este, a nossa preocupação não são tanto os resultados académicos, na lógica dos rankings nem dizer que somos a melhor escola com os melhores alunos.</p> <p><i>O que achamos que é importante, e talvez isso ainda não se consiga evidenciar de uma forma significativa, mas nós procuramos melhores e mais aprendizagens, com substância, que tenha significatividade, que deem saber utilitário, funcional aos alunos nas diferentes e várias valências. A uns um saber mais cognitivo, àquelas que pela sua necessidade diferenciação pedagógica tenham outras competências, farão outro tipo de aprendizagens.</i> Alocado a isto, claro que a escola trabalha também para resultados escolares, também pensamos nisso apesar de não ser o nosso foco principal. Quando os resultados estão dentro das nossas métricas, aquelas que nós definimos, se inserem nos nossos documentos estruturantes ficamos satisfeitos e alavancar isso. Quando não estão refletimos no sentido</p>	<p>Nós tivemos a sorte de ter a ação da Inspeção há pouco tempo em que estamos com um plano de acompanhamento e que por via disso e por via também daquilo que já tínhamos construído desde o início do ano letivo, agora juntam-se as duas coisas. Juntando as duas coisas o que já notamos é que <i>neste segundo período estamos com muitos melhor resultados em comparação ao primeiro período. A perspectiva e expectativa é que tenhamos as metas atingidas no final de ano e se isso acontecer há um salto significativo nos resultados académicos.</i></p>

de poder melhora-los, através da diversificação dos instrumentos, modificar metodologias, reconstituir as turmas, há sempre aqui essa preocupação que se vai fazendo no tempo. Tirando um ano ou outro, na avaliação externa que tivemos uma ou outra oscilação, tem sido bom, os resultados têm sido bons.

Neste momento com dois anos do processo e porque isto tinha uma abrangência muito mais ampla do que o foco experimental, nós não conseguimos dizer explicitamente se melhoramos assim tanto. Até porque os resultados escolares resultam de uma conjugação de variáveis e fatores de instrumentos de produção dentro da escola. Daqui a 4/5 anos podemos dizer uma coisa mais específica, agora vamos tender a querer melhora-los e pensamos que nesta forma de gerir o currículo vamos conseguir.

Resultados

Impacto nos Resultados Sociais

Agrupamento A

Nós já eramos uma escola que é promotora da inclusão, de proximidade, e claro que a escola pode ser sempre fazer melhor, se hoje fazemos bem, queremos fazer melhor amanhã. *Em termos especiais nós reconhecemos o mérito dos alunos, eles sentem que são intervenientes na vida da escola, não temos uma associação de estudantes tão participante como queríamos, mas temos estado a estimular-la, quando pensam em atividades nós damos condições para criar, trabalham nos Domínios de Autonomia Curricular, nos clubes. Todos os trimestres reúno com os delegados de turma, todos os períodos vou a cada uma das turmas ver os resultados escolares ou sociais, reconhecer-lhes o mérito ou dizer-lhes que têm de caminhar num dado sentido, criar um sentido de pertença. Os alunos gostam de andar aqui na escola. Mas se me perguntar se podemos fazer mais e melhor claro que podemos.*

Agrupamento B

A nível dos resultados sociais eu presumo que alunos com sucesso estarão mais predispostos e serão mais solidários. A predisposição é nesse sentido, que se sintam melhor na escola, e portanto, uma coisa não se pode dissociar da outra. Nós não temos muitos episódios de indisciplina felizmente, mas podemos depois avaliar para ver qual foi a frequência com que aconteceu e comparar em anos anteriores. Porque nós também temos projetos por exemplo de “mais solidariedade”, que os alunos no natal trazem presentes para as famílias mais carenciadas, isso é também uma forma de perspetivar os resultados sociais dos alunos.

Conclusão

Análise dos pontos fortes e pontos fracos do PAFC na opinião dos diretores

Agrupamento A

Pontos fortes a intensificação do trabalho da articulação curricular e o trabalho colaborativo. Ainda, trabalhamos mais aprendizagens contextualizadas, aumentou a participação dos alunos nos temas, nos projetos interdisciplinares, na vida da escola, e disso não tenho dúvida. Constituímos mais projetos que são mobilizadores de aprendizagens significativas, se perguntar isso aos alunos eles responder-lhe-ão, aumentou, julgo que sim, o desenvolvimento profissional dos alunos, sentem-se mais enriquecidos, fruto do trabalho colaborativo que foi sendo promovido, há mais reflexão conjunta, há mais partilha, práticas, essa proximidade, esse clima, foi muito importante. É evidente que nós atrás alocamos um sentido de escuta, que é muito importante, e nós ouvimos alunos, professores, funcionários. A cultura de escola neste processo é fundamental, uma cultura de proximidade, de dar oportunidade às pessoas para fazerem, de lhes reconhecer o caminho que fazem, o mérito individual ou coletivo, de sermos ousados, de querermos sempre fazer mais e melhor e isto faz parte dos desafios e, portanto, também tivemos terreno para fazer isso.

A diversificação dos instrumentos de avaliação no contexto da avaliação formativa, eu diria que são os aspetos mais prevaletentes, desta lei.

Pontos fracos, temos necessidade de apostar mais na formação dos professores, gostaríamos de poder selecionar os professores para alimentar este tipo de ferramentas e instrumentos, a colocação de professores não é muito favorável. Gostaríamos de “aqui e ali” ter mais autonomia para gerir crédito, ter mais crédito para apostar em mais, embora não deixa de ser uma verdade. Isso seria também um ponto positivo, fazendo uma rápida retroação.

A escola tem de aprender a autodesafiar-se para fazer o caminho que pode fazer, ao passo que pode fazer, com os recursos que tem, muitas vezes se nós escolas, estamos à espera de mais recursos sem ter feito as vezes o caminho, nem saber se são necessários ou não, pedir recurso e depois fazer um caminho. Nesta escola já fiz o caminho quase dois anos, portanto, eu acho que é

Agrupamento B

Começo pelos fracos porque são em menor número. Eu acho que o ponto fraco deste projeto é porventura, exigindo um outro esforço, uma outra abordagem, uma mudança dos professores, a variável tempo. Deveria haver por parte da tutela de que se os professores têm 5 horas de redução no primeiro ciclo, é mesmo para ter estas 5 horas de redução e não estarem a trabalhar na escola estas horas, ou estarem a trabalhar na escola numa lógica do projeto. Se os professores já têm no segundo e terceiro ciclo 8 horas de redução então ele não tem que estar a fazer substituições de colegas, como nós temos, não tem de estar a dar apoio a alunos, teria de estar com esse tempo dedicado a trabalhar no projeto. Assim, a variável tempo devia ser acautelada. Os professores hoje passam imenso tempo nas escolas, têm nas 35 horas semanais normalmente passam 26 horas na escola, ficando-lhes pouco tempo para o trabalho individual, mas mesmo quando queremos ter reuniões, trabalho colaborativo, de preparação, de planeamento já é tudo numa lógica de sub esforço. Este para mim é um ponto fraco.

Outro ponto fraco, não estando diretamente relacionado com o projeto, para o projeto funcionar melhor, as condições físicas das escolas deviam ser outras, dou um exemplo, li numa notícia que uma casal norte americano que vai criar uma escolas de raiz em lisboa, e estão a construir de 80 metros quadrados, porque a visão é neste sentido, é que o professor já não tem os alunos todos à sua frente, é o professor que circula, pelos diferentes espaços e pelos diferentes grupos de alunos que estão a trabalhar de uma forma colaborativa, em pares ou em grupo, e portanto o professor tem esta dimensão, de ser ele o promotor da aprendizagem, porque circula pelos grupos, ora não faz sentido termos salas exíguas e onde nós queremos ter várias valências, alunos a trabalhar em tarefas diferentes, quando depois os alunos não deixam ouvir os outros. Assim as escolas deveriam ter outras condições físicas, espaços mais alargados para se fazer essa interação de uma forma estruturada sem se atrapalharem uns aos outros.

importante reconhecer o papel fundamental do coordenador para a Cidadania, é importante dar-lhe horas para isso. É importante as estruturas que coordenam estas ferramentas terem horas para isso.

Rever um bocadinho os programas , ainda temos programas muito extensos e outra coisa que também faz algum sentido é desburocratizar a escola, hoje está muito burocratizada, as solicitações da tutela são muito intensas, com plataformas e isso faz com que muitas vezes os professores e particularmente as direções tenham uma carga burocrática muito grande e não se possam alocar àquilo que é essencial que é gerir a escola na sua dimensão pedagógica.

Estes sim, são os aspetos fundamentais.

Estes são os aspetos negativos, quanto aos pontos fortes, este projeto é uma boa solução, é um projeto ferramenta, para que todos os alunos aprendam, e isso que importa, é não deixar ninguém para trás. É uma boa solução para finalmente os professores mudarem e deixarem de ser tão isolados, e terem um trabalho mais colaborativo, mais participativo, mais dinâmico e sobretudo ter, aquilo que nós chamamos o professor enveredar por uma didática ativa, a didática é fundamental, é o melhor que pode acontecer. Já ninguém suporta grandes lições, e em que o professor vai dar a sua aula, isso não pode existir neste sistema. O professor está ali a dar situações para que os alunos aprendam, o foco tem de ser esse.

Teremos de ter sempre respostas diferenciadas, é fundamental uma diferenciação significativa para os alunos consoante o público que temos e as dificuldades do mesmo. Ter uma abordagem multinível. Só isto tudo pode resultar com a verdadeira avaliação formativa que é para ir dando o feedback aos alunos das aprendizagens que eles estão ou não a fazer, temos de estar sempre a avaliar isso, para consequentemente conseguir uma boa resposta às suas dificuldades e superá-las, dando o sinal de que aprendeu.

Anexo X: Apreciação do orientador local sobre o estágio

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
Universidade de Coimbra

Grelha de avaliação de competências transversais para os estágios curriculares da FPCE-UC

Grelha de competências transversais para os estágios da FPCE-UC						
I – Insuficiente; S – Suficiente; B – Bom; MB – Muito Bom; E – Excelente						
I – <10; S – 10 a 13; B – 14 a 15; MB – 16 a 17; E – 18 a 20 (valores)						
NA – Não se aplica	I	S	B	MB	E	NA
Competências instrumentais						
1) Comunica com clareza os resultados/conclusões do trabalho desenvolvido, bem como os processos, métodos e raciocínios que lhes estiveram subjacentes.				X		
2) Pesquisa, analisa e sistematiza de forma adequada a informação.				X		
3) Define de forma clara metas e objetivos, baseados na análise das necessidades dos contextos em que participa.				X		
4) Desenvolve planos de acção adequados às metas e objetivos a alcançar.				X		
5) Utiliza, adequadamente, conhecimentos, procedimentos e competências técnicas, da sua área de especialização.				X		
Competências interpessoais						
6) Interage de forma assertiva com a equipa de trabalho, revelando empatia e respeito pelas pessoas.					X	
7) Interage de forma adequada com os utentes/clientes, salvaguardando a sua dignidade e respeito.					X	
8) Interage de forma adequada com profissionais de outras entidades/organizações/instituições.					X	
Competências sistémicas						
9) No plano interno, compreende o conjunto de relações que se estabelecem entre subsistemas/sectores/serviços da instituição/organização onde desenvolve as suas atividades principais, numa lógica integrada.				X		
10) No plano externo, compreende o conjunto de relações que se estabelecem entre a organização/instituição onde desenvolve as suas atividades principais, e as restantes instituições (a nível local, comunitário, regional e nacional), numa lógica integrada.				X		
Outras competências						
11) Comparece assiduamente ao serviço, de acordo com o horário estabelecido com a instituição/organização.					X	
12) É pontual.					X	
13) Assume e desenvolve, de forma responsável, as funções/tarefas que lhe são confiadas.					X	
14) Integra e promove, na prática, a dimensão ética da profissão.					X	
15) Revela consciência crítica sobre práticas/posturas institucionais, profissionais e sociais (articulando conhecimentos teóricos e práticos com responsabilidade pessoal e profissional).				X		
16) Atua de forma proativa, propondo ideias, iniciativas e procedimentos relevantes para a melhoria do funcionamento da instituição/organização.				X		
17) Evidencia capacidade de se distanciar e refletir criticamente sobre as situações.					X	
18) Compreende as necessidades das pessoas/organizações/instituições e propõe ideias/procedimentos inovadores e criativos.						X
19) Mostra uma atitude de abertura e capacidade de adaptação à mudança.				X		
20) Revela empenho em aprender e aperfeiçoar-se continuamente.				X		

DE: CAOLINA ALEXANDRA ADRIANA AZEVEDO

ORIENTADOR Pedro Manuel Aires Almeida
Coimbra, 12.06.2019