

A PERCEÇÃO DA INFLUÊNCIA DO DECRETO-LEI N.º 55/2018 NAS ORGANIZAÇÕES ESCOLARES

Pedro Jesus¹, Bruno César², Carla Baptista³, Ricardo Cruz⁴.

pedro.jesus@cvsdoroteia.info, brunomscesar@gmail.com, baptistacarla@gmail.com, ricardocruz@me.com.

^{1, 2, 3, 4} Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano, Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, Porto, Portugal

Resumo

Este estudo tem como propósito compreender como é que os professores percecionam a influência do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, no modo como planificam, concretizam e avaliam as situações de ensino/aprendizagem. Procura analisar de que forma o impacto das dinâmicas pedagógicas na escola, nomeadamente as dinâmicas interpares que decorrem da organização das equipas educativas e a operacionalização da articulação curricular, são percecionadas, em sequência da orientação legal decretada. Não raras vezes, as propostas (e exigências) legislativas acabam por ser acomodadas pelas estruturas da escola sem produzir efetivas inovações educativas e promover melhorias das aprendizagens de todos os alunos. Será esta mais uma medida educativa *top-down*, incapaz de gerar a emancipação desejada de uma construção profissional docente e de formas de organização escolar (mais) ao serviço da melhoria das aprendizagens e do sucesso educativo que preconiza? Ou conseguirá despertar os professores e as lideranças escolares para a criação de ecossistemas de melhoria e inovação no interior das escolas, com ajuda especializada, abertos e flexíveis, ao serviço do desenvolvimento

humano de todos e cada um dos alunos? Trata-se, portanto, de um estudo exploratório, descritivo e interpretativo no âmbito do paradigma qualitativo, pretendendo-se retratar a visão dos professores relativamente à implementação do decreto-lei referido. Os dados foram recolhidos em quatro escolas: duas escolas privadas (uma do concelho do Porto e outra do concelho de Lisboa) e duas escolas públicas (uma do concelho do Porto e outra do concelho do Marco de Canaveses), ao longo do 3.º período do ano letivo 2018/2019, através de entrevistas estruturadas a oito professores e a quatro coordenadores de grupo de professores, bem como através de questionários aos mesmos indivíduos. A análise das entrevistas teve por base a metodologia de análise de conteúdo e a análise dos questionários foi quantitativa.

Palavras-Chave: perceções dos professores, inovação pedagógica, trabalho colaborativo, reformas educativas.

1. Enquadramento conceptual e teórico

1.1. Reformas educativas

Vocábulos como *inovação, mudança, melhoria, reforma* tendem a ser usados como sinónimos no contexto semântico da renovação da educação. Entendemos, aqui, reforma educativa como um conceito relacionado com processos de mudança que afetam a estrutura do sistema educativo no seu conjunto (Sebarroja, 2001, p. 16), mudança essa entendida “em larga escala, com carácter imperativo para o conjunto do território nacional, implicando opções políticas, a redefinição de finalidades e objetivos educativos, alterações estruturais no sistema a que se aplica, em que as decisões incumbem aos órgãos legislativos nacionais” (Canário, 2005, p. 93).

Várias foram as reformas educativas levadas a cabo em Portugal e nos sistemas educativos a nível mundial a partir da segunda metade do século XX. No entanto, “a própria sequência de multiplicidade das reformas são um índice claro de um insucesso” (Canário, 2005, p. 93). Efetivamente, a vaga de reformas que abalou a generalidade dos sistemas educativos a nível mundial (a partir dos anos 60) evidenciou, desde cedo, a dificuldade de essas reformas produzirem mudanças

efetivas nas escolas. Na esteira do mesmo autor, as explicações para o insucesso das várias reformas foram sendo diferentes ao longo do tempo: numa primeira fase, as propostas da explicação relacionaram-se com conceitos de resistência à mudança, “as escolas e os professores não mudam porque resistem à mudança”, ou seja, “o falhanço das reformas era, em larga medida, imputado aos destinatários” (Canário, 2005, p. 93); numa segunda fase, ficou evidente a importância das dinâmicas que na escola comandam e regulam os ritmos e a natureza das mudanças, tendo ficado “mais claros os limites da ação coerciva da administração para impor soluções racionais concebidas em gabinete e construídas a partir de processos experimentais” (id. Ibid.). O mesmo autor explica ainda que “as reformas impostas de cima produzem mudanças formais, mas raramente, transformações profundas, duráveis e conformes com as expectativas dos reformadores” (id. Ibid.).

Perrenoud organiza as reformas educacionais em três tipos: as reformas estruturais - mudanças do primeiro tipo - que “não implicam a transformação de práticas” (Perrenoud, 2004, p. 37) - e que, por isso, não incomodam muito os atores, pois não os convocam a uma intervenção direta ou à cedência de recursos; as reformas de currículo - mudanças de segundo tipo - que não afetam, mais do que superficialmente, as práticas de ensino, uma vez que “a autonomia dos professores e o seu poder de interpretação dos textos os autoriza a não modificar grandemente o seu ensino, se não ficarem convencidos com os novos programas” (id. Ibid.); e as mudanças que dizem respeito às práticas pedagógicas - mudanças do terceiro tipo - como por exemplo, as transformações ligadas “à avaliação formativa, ao uso das tecnologias na aula, à pedagogia diferenciada, às práticas ativas, às didáticas” (id. Ibid., pp. 37-38). Para o autor, as mudanças dos dois primeiros tipos entram em vigor, mas nada mudam de relevante, acabando por se esvaziar de sentido. Por se terem apercebido disso, a maioria dos sistemas educativos aponta agora para as mudanças de terceiro tipo. Mas, como reforça Perrenoud (id. Ibid.), estas mudanças não ocorrem simplesmente pelo facto de se decretarem: necessariamente têm de “passar por uma evolução das representações, das identidades, das competências, dos gestos profissionais e da organização do trabalho” (id. Ibid.). Para que as mudanças planificadas não sejam apenas uma aparência, “é indispensável negociar as reformas ou as renovações com os atores, para conseguir a adesão do maior número - se o não fizermos podemos estar certos de que nada de significativo mudará” (id. Ibid.). Alerta-nos ainda Perrenoud:

Uma reforma desenvolve-se mais nas cabeças do que nos textos das leis: não é um objeto estável, a apresentação dos seus fundamentos, das suas condições, do seu calendário, dos seus efeitos esperados não cessa de evoluir (id. *Ibid.*, p. 46).

Na verdade, as reformas educativas alicerçadas em mudanças decretadas, sem a implicação e a participação dos atores nas escolas, não têm apresentado significativos impactos na organização escolar, na melhoria das escolas (Sebarroja, 2001; Perrenoud, 2004; Canário, 2005; Fullan, 2007; Hargreaves & Fink, 2007; Hopkins, 2013; Bolívar, 2017). Esta situação levou a que políticas educativas fossem, entretanto, sendo centradas no compromisso, na implicação e na participação dos atores escolares, delegando, então, assim, nas escolas e na profissionalização docente a responsabilidade da melhoria.

No entanto, atualmente, o novo paradigma de política educativa defende um equilíbrio entre as pressões externas, as quais estimulam a melhoria das escolas, e a necessária autonomia escolar, focada na melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem (Bolívar, 2017). A inovação e a melhoria em grande escala - reforma educativa - centra-se, hoje, em desenvolver estratégias laterais de apoio ao trabalho das escolas, sendo assim substituídas as dicotomias *top-down* e *bottom-up* por um equilíbrio entre os diferentes elementos do sistema, numa lógica de mudança sustentável (Bolívar, 2007).

Neste seguimento, é fulcral a construção da capacidade institucional e de aprendizagem organizativa de cada escola - potenciar a capacidade interna das escolas -, sendo que a mudança deverá ter sempre impactos na aprendizagem dos alunos, de todos os alunos (Bolívar, 2017; Schleicher, 2018). Esta perspetiva é defendida em dois princípios básicos a ter em conta nos processos de mudança referidos por Alonso, Peralta e Alaiz (2001), no seu parecer sobre o projeto de Gestão Flexível do Currículo, a saber:

Não é possível prescrever o que se tem de mudar: quanto mais complexa é a mudança menos poderá ser forçada; a mudança tem de ser apropriada e construída pelas pessoas na complexidade dos contextos. A utilização de dispositivos facilitadores e de condições estimuladoras e de suporte individual e coletivo é condição indispensável. [...]

Nem centralismo, nem basismo: são necessárias, conjuntamente, tanto estratégias de cima para baixo, como de baixo para cima (Alonso, Peralta & Alaiz, 2001, p.33)

Repare-se que o parecer do Conselho Nacional de Educação, de 7 de maio de 2018 sobre o “currículo dos ensinos básico e secundário”, apresenta como recomendação que se garanta “uma monitorização de proximidade”, sustentada na formação de professores, diretores e assistentes operacionais, que seja perspectivada como um real motor de apoio à gestão e desenvolvimento curricular” (cf. Conselho Nacional de Educação, Parecer n.º 11/2018). Um dispositivo de acompanhamento e monitorização deverá promover “hábitos de reflexão sobre a profissão, em dinâmicas de cooperação e de partilha” (id. Ibid.). Esta perspectiva de que é fulcral a criação de dispositivos de acompanhamento e de monitorização em reformas em grande escala é defendida nomeadamente no parecer da OCDE relativo ao Projeto de Autonomia e Flexibilidade (OCDE, 2018), referindo que, durante a fase piloto, a implementação do projeto foi apoiada por uma estratégia clara e consistente de implementação abrangente a nível nacional, mas que a sustentação da estrutura de apoio nacional será crucial aquando da generalização do projeto a todas as escolas portuguesas, até porque, à medida que o projeto é ampliado, a corrente cultural de um forte senso de comunidade dentro e entre diferentes equipas deverá ser mantida para combater tendências burocráticas. Foi, ainda, salientado neste relatório que a natureza voluntária da flexibilidade curricular ajudará certamente as escolas a implementar inovação de forma incremental.

1.2. Papel do professor na mudança educativa

As mudanças significativas em educação dependem, então, da mobilização e participação dos professores. Todavia, “as condições da mobilização dos professores, enquanto recurso válido para as reformas, simplesmente não existem” (Fullan & Hargreaves, 2001, p. 35), facto que se torna incoerente quando sabemos que “por mais nobres, sofisticadas e iluminadas que possam ser as propostas de mudança e de melhoramento, elas não terão quaisquer efeitos se os professores não as adotarem na sua própria sala de aula e não as traduzirem em práticas de ensino eficazes” (id. Ibid., p. 35). Efetivamente, a mudança necessária à melhoria dos sistemas educativos não pode descurar o facto de o docente ter um papel fulcral nesse mesmo processo. Tedesco (2000) lembra que “as análises das inovações educativas mostram, de forma bem eloquente, que uma das condições do seu êxito

está, precisamente, no compromisso e na participação ativa dos docentes” (Tedesco, 2000, p. 155), até porque “os docentes podem sempre fechar a porta e fazer aquilo que bem entendem, digam os outros o que disserem” (Fullan & Hargreaves, 2001, p. 35).

Não podemos, todavia, deixar de considerar que a intensificação de tarefas burocráticas associadas ao desígnio da performatividade levaram a que “as reformas educativas tenham promovido altos graus de incerteza, instabilidade e vulnerabilidade para os professores” (Ball, 2001, p. 7). No processo de negociação da mudança em educação, Perrenoud (2004, p. 48) afirma que é necessário que os atores se envolvam num levantamento oportuno dos problemas e encontrem um consenso sobre a existência e a importância de um problema que compartilham:

- uma visão das finalidades e do funcionamento ideal do sistema educativo;
- um diagnóstico sobre a amplitude do desfasamento desse ideal;
- o sentimento que esse afastamento é inaceitável e justifica uma ação de mudança.

Este autor afirma ainda que os docentes não são profissionais independentes nem assalariados não-qualificados, formam uma *semi-profissão*: “o seu trabalho é objeto de prescrições, que ultrapassam meros objetivos, sem definir detalhadamente as suas ações profissionais” (Perrenoud, 2004, p. 60). Talvez também por isso, os sistemas educativos não perderam a esperança de ter influência sobre as práticas dos professores, mesmo que fixem menos claramente as modalidades, a natureza e a extensão da influência a exercer. Como o esperam conseguir? Por exemplo:

- publicando programas e outras diretivas;
- impondo ou aconselhando procedimentos de avaliação, exigências, critérios, registos de suporte;
- editando e homologando manuais escolares e, por vezes, impondo-os;
- desenvolvendo ou difundindo tecnologias educativas que modalizam certas práticas;
- formando docentes (inicial e contínua);
- implicando-os em permutas, redes, projetos suscetíveis de os influenciar;
- acompanhando, apoiando e difundindo práticas inovadoras;
- produzindo e difundindo conhecimentos e ideias pedagógicas e didáticas;

- exercendo uma forma de controlo de qualidade, através da inspeção tradicional ou de outras formas de avaliação dos docentes” (id. Ibid., p. 61).

Por estes não serem meios particularmente eficazes, por não se sobreporem à cultura profissional, aos hábitos, às expectativas dos colegas e dos pais, às reações dos alunos, Perrenoud defende o desenvolvimento de um profissionalismo mais viável, em que “a autoavaliação e a prática reflexiva do profissional sejam as fontes primárias da regulação” (Perrenoud, p. 69), através de “um trabalho de fundo e de longo alcance sobre a identidade, as competências, as ferramentas, a relação com a profissão, com o saber, com a investigação, etc.” (id. Ibid.). Tudo o mais nada mais faz do que estimular essa prática: “nem injunções, nem incitações, nem formações terão efeito num participante que não se queira colocar em questão nem mudar” (id. Ibid.). Nessa linha, defende uma pilotagem pedagógica que acompanhe, analise e dê *feedback*:

Não se pode pôr as pessoas a trabalhar sem saber como pensam, como encaram os problemas, qual é a sua maneira de ver, como constroem hipóteses, como reagem quando as coisas não andam bem, como resolvem as situações problemáticas (id. Ibid., p. 82).

Com efeito, a forma como os professores devem participar na gestão de currículo deve enquadrar-se numa lógica de profissionalismo interativo, num envolvimento coletivo (Mouraz, Leite, & Fernandes, 2013, p. 480). O trabalho cooperativo é visto como pertinente, pois permite a aprendizagem entre pares e a entreatajuda e partilha, respondendo aos “desafios que estes enfrentaram, quer como experiência de empoderamento e de bem-estar profissional” (Cosme, 2018). A coordenação e a cooperação no trabalho docente, quer para o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos quer dos próprios professores, é um claro indicador de uma escola eficaz (Bolívar, 1999).

Estas relações de colaboração são, frequentemente, informais, não estruturadas, especialmente quando em contexto de projetos que resultam da iniciativa de professores, sendo a colaboração de sua iniciativa (Formosinho & Machado, 2009). Na implementação da Autonomia e Flexibilidade Curricular (AFC) nos ensinos básico e secundário (cf. Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho), muitos dos encontros entre professores envolvidos poderão ocorrer de acordo com este paradigma ou de acordo

com uma colegialidade forçada, se as lideranças estruturaram a preparação da implementação através de reuniões entre equipas educativas que se encontram para esse efeito. No entanto, é aceite que são necessárias outras estruturas, “para além das estruturas departamentais balcanizadas [...]. Insere-se nesta tentativa de criar alterações práticas para a viabilização de uma colaboração mais alargada entre os professores, a constituição de equipas docentes.” (Formosinho & Machado, 2009, pp. 30-31). As equipas que se constituem no âmbito da AFC inserem-se nesta perspectiva, procurando alcançar uma maior integração curricular e diluir as fronteiras entre as várias disciplinas (id. Ibid.).

Note-se que o Relatório da OCDE (2018), sobre o projeto-piloto de autonomia e flexibilidade implementado em Portugal no ano letivo de 2017-2018, aponta como importante o facto de o referido projeto ter incentivado os professores a participarem na conceção e implementação do conteúdo e atividades curriculares mais diversificadas. Foi referido que os professores relataram terem tido novas oportunidades de trabalhar com os colegas em várias áreas, num esforço para projetar novas unidades de aprendizagem integradas para os alunos. Os professores também relataram a realização de encontros com os membros da comunidade, como cientistas e profissionais de várias áreas. Essas experiências e as reflexões que as acompanharam ajudaram os professores a ver como a colaboração, o ensino integrado e o envolvimento da comunidade possibilitaram práticas e ambientes de sala de aula mais inclusivos.

De notar ainda que, no mesmo documento, foi salientado que a colaboração profissional entre professores ainda não é uma prática comum em Portugal, sendo que o projeto-piloto poderia atuar como um dispositivo importante para incentivar a colaboração entre professores. Efetivamente, a aprendizagem para a mudança nos processos resulta essencialmente das formas de trabalho dos professores e da estrutura organizativa que é favorável à implementação de uma dada mudança (Bolívar, 1999, p. 70).

2. Sobre o problema

Hoje, a evocação do termo escola gera em todo o mundo a mesma imagem mental: a de um edifício onde há aulas, no interior das quais os alunos esperam o ditado de um docente. E ainda que o imperativo da inovação pareça bem apoiado pela convicção social de que este

modelo tradicional já não serve aos interesses e às necessidades do século XXI, a verdade é que ainda não temos, nada clara, a imagem mental que irá substituir a que, todavia, prevalece em todos nós Pedró (2018, p. 94).

A lógica escolar da industrialização, baseada nos princípios de que todos devem aprender o mesmo, ao mesmo tempo e ao mesmo ritmo, com uma sequência de lecionação pré-definida, é a que tem sustentado o modelo clássico da escola, que continua a ser, de modo largamente maioritário, o que temos hoje. As variáveis organizacionais permanecem teimosamente as mesmas: a estrutura do currículo, o modo de agrupamento de alunos, a distribuição de serviço e o modo de trabalho docente, os tempos e os espaços de ensino/aprendizagem. As “variáveis-chave da sala de aula” - relação pedagógica, estratégias de ensino e a avaliação -, e os estilos de liderança parecem não se ter sabido reinventar, mostrando-se incapazes de concretizar a promessa inscrita na Lei de Bases do Sistema Educativo de “criar condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos” (1986, art. 7.º, p. 54).

A lógica *top-down* do desenho e concretização das políticas educativas não tem conseguido envolver as escolas e os seus profissionais na necessidade de construção de horizontes educativos significativos para todos e cada um. Na organização interna, na configuração dos processos e nas tecnologias utilizadas, o modelo escolar universal não sofreu transformações significativas (Elmore, 2004). A lógica institucional que continua a prevalecer nas escolas é a lógica dos sistemas debilmente articulados (Elmore, 2000), segundo a qual, o “núcleo técnico” da educação - “decisões detalhadas sobre o que deve ser ensinado em determinada altura, como deve ser ensinado, o que é esperado que os alunos aprendam em determinada altura, como devem ser agrupados na sala de aula, o que lhes deve ser exigido que demonstrem sobre os seus conhecimentos e como deve ser avaliada a sua aprendizagem” - reside nas salas de aula consideradas individualmente e não nas instituições que as envolvem. Hargreaves (2003), citado por Alves e Baptista (2018, p.14), alerta-nos que continuamos a observar que:

(...) em vez de finalidades ambiciosas pautadas pela humanidade e pelo sentido de comunidade, as escolas e os professores têm sido espartilhados pela estreiteza de visões que se concentram nos resultados dos exames, no cumprimento dos objetivos previamente estipulados e nos rankings das escolas.

Protagonizar a mudança na educação, de forma a se poder cumprir a missão de uma escola inclusiva, implica um desafio para todos os agentes do sistema educativo - pensar a escola e os processos de ensino e de aprendizagem de uma forma criativa, aberta e flexível. É neste sentido que o Projeto de Autonomia e de Flexibilidade Curricular (PAFC), iniciado no ano letivo passado em 236 escolas, chega a todas as escolas básicas e secundárias do país. O Decreto-lei n.º 55/2018, ao procurar instituir princípios de AFC, parece querer contribuir seriamente para que se olhe para os desígnios de uma escola de sucesso para todos, no interior de cada estabelecimento de ensino, de modo menos simplista e, profissionalmente, mais maduro, visando a concretização de percursos de aprendizagem consistentes para todos e para cada um dos alunos. A introdução dos conceitos de “equipas educativas” e “domínio de autonomia curricular” parece apontar para uma rutura nos modos de trabalho docente da escola dita tradicional e, com isso, estimular uma mudança de paradigma na cultura profissional dominante em que o individualismo e a balcanização parecem prevalecer (Cabral & Alves, 2016, p. 84; Machado & Formosinho, 2018).

Contudo, muitas vezes as propostas (e exigências) legislativas acabam por ser acomodadas pelas estruturas da escola sem produzir efetivas inovações educativas e promover melhorias das aprendizagens de todos os alunos. Será esta mais uma medida educativa *top-down*, incapaz de gerar a emancipação desejada de uma construção profissional docente e de formas de organização escolar (mais) ao serviço da melhoria das aprendizagens e do sucesso educativo que preconiza? Ou conseguirá despertar os professores e as lideranças escolares para a criação de ecossistemas de melhoria e inovação no interior das escolas, com ajuda especializada, abertos e flexíveis, ao serviço do desenvolvimento humano de todos e cada um dos alunos?

É nossa intenção compreender como é que os professores percecionam a influência do Decreto-Lei n.º 55/2018 no modo como planificam, concretizam e avaliam as situações de ensino/aprendizagem. No contexto da sua aplicação no sistema educativo nacional, como é que os professores percecionam o alcance do decreto-lei nos seus modos de trabalho?

3. Metodologia da investigação

Este é um estudo exploratório, descritivo e interpretativo no âmbito do paradigma qualitativo, pretendendo-se retratar a visão dos professores relativamente à implementação do Decreto-Lei n.º 55/2018. A nossa investigação foca-se nas dinâmicas pedagógicas, nomeadamente na forma como os professores se organizam para trabalharem. Desta forma, as questões de investigação que orientam este estudo são:

- a. Quais as dinâmicas interpares que decorrem da organização das equipas educativas?
- b. Como é que os professores operacionalizam a articulação curricular?

Nesta sequência, foram definidas as seguintes hipóteses:

1a - H0 - a legislação não conduziu à constituição de dinâmicas de trabalho colaborativo.

- H1 - há mudanças na forma como as equipas educativas se organizam e nas dinâmicas que geram.

1b - H0 - não há articulação curricular, verificando-se um paradigma centrado na disciplina, vista isoladamente.

- H1 - os professores trabalham de forma intencional e sistemática na articulação curricular, tendo como referência as especificidades de cada grupo de alunos.

Foram consideradas, assim, as seguintes variáveis:

Variável independente - legislação (Decreto-Lei n.º 55);

Variável dependente - percepção dos modos de trabalho docente.

De forma a compreendermos mais eficazmente o problema do nosso estudo, foram definidas as seguintes subquestões:

1. Compreendem os professores o conceito de “equipas educativas” e o conceito de “domínio de autonomia curricular” e apropriam-se deles no quotidiano profissional?

2. Têm sido criadas efetivamente equipas educativas, no âmbito das quais se gere o currículo de modo flexível e autónomo, tornando-o relevante às pessoas dos alunos?
3. Tem sido possível ensaiar formas flexíveis de agrupamento de alunos e de organização de horários com o propósito de promover o sucesso educativo de todos e de cada um?
4. Têm sido desenhados modelos de formação-em-ação, com apoio especializado regular, que capacitem os docentes em áreas centrais como as metodologias promotoras da aprendizagem e a avaliação formativa e formadora?
5. Os professores encaram a mudança legislativa como oportunidade de desenvolvimento profissional?
6. A(s) liderança(s) pedagógica(s) têm promovido o questionamento e a efetiva colaboração docente nos domínios da gestão autónoma e flexível do currículo?

Os dados foram recolhidos em quatro escolas: duas escolas privadas (uma do concelho do Porto e outra do concelho de Lisboa) e duas escolas estatais (uma do concelho do Porto e outra do concelho do Marco de Canaveses), ao longo do 3.º período do ano letivo de 2018/2019, através de entrevistas estruturadas e questionários. A análise das entrevistas teve por base a metodologia de análise de conteúdo e a análise dos questionários foi quantitativa.

Relativamente à amostra, a investigação incidiu inicialmente sobre doze professores de escolas indiferenciadas, tendo havido, todavia, a desistência, durante o decurso da recolha de dados, de alguns professores. Assim, dez professores participaram na entrevista e nove no questionário. A amostra tem docentes com idades compreendidas entre os 37 e os 57 anos, oito mulheres e dois homens. 60 % dos participantes apresenta mais de vinte anos de experiência letiva. Dos professores participantes no estudo, dois apresentam mestrado como qualificação académica, sendo que oito apresentam o grau de licenciatura. 40% dos participantes assume funções de coordenação no estabelecimento de ensino em que exerce funções.

4. Apresentação e discussão dos resultados

4.1. Inquéritos

A. Dimensão “Coordenação e monitorização do projeto da AFC”

1. No que diz respeito à responsabilidade da coordenação do projeto da AFC, 50% da amostra diz ser da Direção a responsabilidade de coordenação, juntamente com outros elementos da escola; 40% não tem conhecimento; 10 % indica que será o coordenador da AFC o responsável.

2. Quanto às orientações dadas ao Conselho de Docentes/Turma para o desenvolvimento do trabalho relativo à AFC, 60% refere que foram dadas orientações, sendo que 20% indica que essas orientações foram sempre fornecidas; 40% aponta não saber.

2.1. No que diz respeito à tipologia de orientações, os participantes indicaram:

- Orientações pedagógicas e organizacionais;
- Orientações sobre disponibilização de espaço físico e recursos tecnológicos para o desenvolvimento do projeto;
- Orientações relativas a documentos de planeamento (longo e médio prazo), bem como a guiões de aprendizagem.

De notar que 30% da nossa amostra refere não saber o tipo de orientações dadas.

3. No que diz respeito à criação de equipas de acompanhamento do projeto, 50% dos participantes aponta que foram criadas equipas de acompanhamento; 10% refere que nunca foram criadas essas equipas; 30% indica não saber.

3.1 Aquando da criação de equipas de acompanhamento, os tipos de equipas criadas foram: equipa multidisciplinar de acompanhamento e autoavaliação; equipa de conselho de turma.

4. Quando perguntado se fora delineado um plano de acompanhamento e monitorização do desenvolvimento do projeto da AFC, 50% afirma que sim e 50% indica não saber.

4.1 Quanto ao tipo de plano que foi desenvolvido, os participantes referem que foi concretizado das seguintes formas:

- Documento realizado pela equipa de autoavaliação e coordenadora TEIP;
- Inclusão nos Pontos de Trabalho dos conselhos de avaliação - final de período;
- Documento realizado pelo coordenador e pela parceria externa;
- Documento elaborado cooperativamente pela comunidade educativa e monitorizado internamente com reuniões periódicas.

B. Dimensão “Trabalho docente”

1. Foram apresentados os seguintes aspetos positivos da AFC no trabalho de cooperação docente:

- 90% da amostra refere a alteração e diversificação de práticas pedagógicas direcionadas para a aprendizagem de todos os alunos;
- 60% aponta a aprendizagem entre pares;
- 60% indica a criação de equipas pedagógicas;
- 50% refere o contributo para o desenvolvimento profissional dos professores.

As categorias menos representadas no que diz respeito aos aspetos positivos da AFC no trabalho de cooperação docente são:

- 10% - melhoria na relação entre docentes;
- 10% - redução do trabalho solitários dos professores;
- 10% - promoção do bem-estar pessoal;
- 10% - diferenciação pedagógica.

2. Os aspetos negativos da AFC apontados, relativos ao trabalho de cooperação docente, foram:

- 60% - horários incompatíveis e falta de tempo para trabalhar em conjunto;
- 60% - insegurança e resistência para alterar práticas;

- 60% - dificuldades na organização do espaço de forma a permitir trabalho em grande grupo;
- 50% - dificuldades nas avaliações das aprendizagens e competências.

As categorias menos representadas, relacionadas com os aspetos negativos da AFC no trabalho de cooperação docente, foram:

- 10% - articulação horizontal e vertical;
- 10% - pressão da avaliação externa dos alunos.

C. Dimensão “Desenvolvimento Curricular e Pedagógico”

1. No que diz respeito à utilização de instrumentos de gestão curricular, os instrumentos usados por ordem de importância são os seguintes:

- Aprendizagens Essenciais, onde 90% dos inquiridos classifica como 5 (muito importante - em escala de 1 a 5) - 100% classifica entre 4 e 5;
- Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória, onde 70% classifica como 5 (muito importante - em escala de 1 a 5) - 100% classifica entre 4 e 5;
- Programa das diferentes disciplinas, onde 40% classifica com 5 (muito importante - em escala de 1 a 5) - 80% classifica com 4 e 5;
- Metas Curriculares, onde 30% classifica com 5 (muito importante - em escala de 1 a 5) - 70% com 4 e 5;
- Manuais, onde 55% classifica entre 1 e 2 (nada importante - 1; pouco importante - 2) - 45% com nível 3 (relativamente importante - 3).

2. No que diz respeito à existência de formação específica relativa à implementação da AFC:

- 50% refere que existiu formação específica;
- 30% indica que não houve formação;
- 20% aponta não saber.

Quanto ao tipo de formação existente, os participantes da nossa amostra referem: pós-graduação; seminários; formação interna - partilha de práticas; cursos de formação acreditada.

3. Relativamente à existência de acompanhamento ou assessoria externa especializada na implementação da AFC:

- 50% da amostra refere ter havido;
- 30% aponta que não houve;
- 20% refere não saber.

O tipo de acompanhamento existente foi realizado por instituições de Ensino Superior e pelo Ministério de Educação.

D. Dimensão “Institucional”

1. As opções curriculares adotadas no 5.º ano foram:

- A combinação parcial de disciplinas, referida por 50%;
- Outras formas de organização, mas com pouca frequência: integração de projetos desenvolvidos na escola em blocos que se inscrevem no horário semanal; alternância do período de funcionamento por disciplinas; desenvolvimento de trabalho prático ou experimental com recurso a desdobramento de turmas;
- Desconhecidas por 10% dos inquiridos.

Sobre a frequência das opções curriculares adotadas no 5.º ano, 50% dos participantes indicam ter sido semanal; 20 % aponta ter sido ao longo do ano letivo. Foi, também, referido por 10% da amostra que, embora tenha havido planificação para opções curriculares específicas no 5.º ano, não foi, todavia, concretizada. 20% da amostra refere não saber.

2. As opções curriculares adotadas no 7.º ano foram:

- A combinação parcial de disciplinas, indicada por 50%;
- O desenvolvimento de trabalho prático ou experimental com recurso a desdobramento de turmas, referido por 50%;
- Outras formas de organização, mas com pouca frequência: integração de projetos desenvolvidos na escola em blocos que se inscrevem no horário semanal; alternância do período de funcionamento por disciplinas.

Sobre a frequência das opções curriculares adotadas no 7.º ano, 40% dos inquiridos aponta frequência semanal; 30% indica a frequência ter sido ao longo do ano letivo; 30% refere não saber.

4.2. Entrevistas

Os inquiridos referem que a existência de um tempo de trabalho em comum é um aspeto que favorece a cooperação docente: “existência de um tempo comum nos horários letivos”. Um outro aspeto referido é a existência de trabalhos de projeto comuns, podendo ser referidos como trabalhos de projeto apenas ou como projetos interdisciplinares: “a possibilidade de desenvolver projetos interdisciplinares”. Em duas das entrevistas faz-se referência à inovação como um aspeto que favoreceu a cooperação docente. A dimensão do diálogo é referida de forma insistente: “este diálogo permitiu perceber quais as disciplinas que se cruzam”.

Relativamente aos aspetos que têm sido um obstáculo à cooperação docente, os inquiridos referem os horários de trabalho incompatíveis e a falta de tempo como um fator perturbador: “Os horários incompatíveis e a falta de tempo”. Outro aspeto mencionado é a acomodação das práticas e a “inexistência de uma cultura de cooperação docente”.

Todos os inquiridos referem que participaram em formação com vista à preparação da implementação da AFC. Quatro referem ações promovidas por instituições de ensino superior, quatro referem formação promovida pela própria escola. Dois inquiridos referem formação disponibilizada pela tutela. Todos referem que a formação foi útil, exceto um inquirido, que considerou a formação pouco clara. A maioria considera importante a existência de formação, nas seguintes áreas: gestão curricular, trabalho de projeto, avaliação e trabalho interdisciplinar.

Em quatro casos, os inquiridos referem que a implementação da AFC teve assessoria ou acompanhamento especializado por instituições de ensino superior. Todos referem que o acompanhamento externo é útil, sentindo necessidade de apoio nas áreas de gestão curricular em particular, embora os inquiridos tenham referido todas as áreas associadas à prática docente.

Relativamente aos documentos orientadores determinantes para a planificação das atividades, sete dos inquiridos mencionam as Aprendizagens Essenciais. Quatro

referem o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Dois referem a legislação em geral.

Apenas três respondentes reconhecem ter existido articulação curricular.

O critério adotado para a constituição das equipas educativas foi maioritariamente por ano.

À exceção de duas respostas, todos os inquiridos referem ter havido alteração nos instrumentos de avaliação, acentuando-se a tónica na auto e heteroavaliação e numa certa personalização do processo de avaliação.

Quando inquiridos sobre a reorganização dos alunos, três respondentes referem que sim, e os restantes que não houve ou não sabem. Estes dados aparentam ser contraditórios com os restantes resultados, o que pode ter como origem uma interpretação incorreta da informação que se pretendia obter.

Cinco inquiridos referem que os alunos foram recetivos à AFC. Dois não têm conhecimento, um refere pouca recetividade e um indica que não houve alteração de práticas.

Cinco inquiridos referem que os alunos foram recetivos à AFC. Dois não têm conhecimento, um refere pouca recetividade e um indica que não houve alteração de práticas.

Perante a pergunta “Em que medida os docentes da sua escola têm acolhido esta mudança de paradigma como oportunidade de melhoria?” dois dos inquiridos referem que a mudança foi recebida com muita recetividade. Os restantes mencionam algumas reservas, incompreensão ou baixa recetividade.

Quanto ao papel das lideranças, três mencionam que acolheram a mudança como oportunidade de melhoria - “as lideranças têm sido fundamentais para o dinamismo do projeto, nos vários níveis de liderança”. Os restantes referem que as lideranças têm atuado com cautela, ou com pouca abertura - “a abertura para a mudança nem sempre é muita”.

Quanto à coordenação da AFC, três inquiridos desconhecem (nessa escola não terá havido implementação do projeto) e três referem a existência de um coordenador da AFC.

Relativamente à avaliação e discussão das alterações no âmbito da AFC, três respondentes revelaram desconhecimento, dois referiram não ter havido discussão, três declararam que a avaliação tem sido feita em reuniões (das equipas educativas; com universidade parceira; com lideranças, professores e amigos críticos).

Relativamente ao conhecimento sobre a existência de articulação entre as opções tomadas na AFC e as medidas de promoção do sucesso escolar inscritas no Plano Estratégico ou no Plano Plurianual de Melhoria (PPM), pouco mais de metade dos inquiridos tem conhecimento de tal articulação, sendo feita ou no conselho pedagógico, ou na coordenação de diretores de turma ou em várias estruturas da escola. Apenas um inquirido refere que a AFC integra um dos eixos do PPM da escola.

5. Conclusões

Relativamente à coordenação da AFC, constatamos que há uma correlação entre os resultados das entrevistas e dos questionários. Assim, quase metade desconhece a existência de coordenação, o que significa que o projeto poderá não ter sido implementado ou compreendido. No caso de haver implementação, ela é distribuída entre a direção e um coordenador de AFC.

A avaliação e monitorização da AFC parece ter sido mais evidente quando ocorreu uma assessoria externa à escola.

A alteração e diversificação das práticas pedagógicas é um aspeto que é realçado pelos dados. Verifica-se que o trabalho colaborativo e a aprendizagem entre pares são dimensões relevantes. A existência de tempos de trabalho em comum é algo de positivo, embora ainda insuficiente. A inexistência de uma cultura de colaboração docente é uma situação que é destacada, realçando-se a incompatibilidade de horários.

As Aprendizagens Essenciais e o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória são dois dos documentos considerados essenciais para a AFC.

Relativamente à formação, ela ocorreu, promovida por instituições do ensino superior, a tutela ou a própria escola, nas áreas do trabalho interdisciplinar, projeto ou diversificação de instrumentos de avaliação, não tendo sido direcionada especificamente para a AFC.

Verificou-se em metade das respostas a existência de assessoria por parte de instituições de ensino superior e, num caso, pela tutela.

As equipas educativas, nas situações em que existiram, obedeceram ao critério do ano dos alunos.

Os professores reconhecem que a mudança de paradigma nem sempre é percecionada como uma oportunidade de melhoria.

As lideranças parecem não ver esta mudança como uma oportunidade para alterar culturas e práticas organizativas.

Os dados apontam para a ideia de a legislação por si só não ter conduzido à constituição de dinâmicas de trabalho colaborativo. Tais parecem ocorrer quando há assessoria externa à escola.

Parece não haver articulação curricular, parecendo mais plausível a existência de um paradigma centrado na disciplina, vista isoladamente. A inexistência de uma prática colaborativa prévia parece ser um fator que obsta à mudança de paradigma, pelo que, se os professores habitualmente trabalham isoladamente, será difícil mudarem as suas práticas (Hargreaves & O'Connor, 2018, p. 32). Como é descrito numa entrevista:

Torna-se difícil quando parece que o molde se mantém. Por mais ideias que se tenham, quando o ano inicia é difícil fazer diferente. E quando isso vai acontecendo, é ainda mais trabalhoso, pois não se deixa de fazer tudo o resto como antigamente.

Não se notaram diferenças significativas nos resultados em função da pertença dos respondentes a escolas estatais ou privadas. No entanto, essas diferenças fizeram-se sentir relativamente ao ano de entrada das escolas na AFC: no ano da experiência-piloto, 2017-18, ou no ano seguinte, 2018-19.

Apesar das contrariedades sentidas, percecionam-se movimentos de mudança educativa com sentido, nas escolas que integraram a AFC em 2017-2018, voluntariamente (projeto-piloto):

- A totalidade de respostas às entrevistas aponta para a existência de assessoria externa, através de uma universidade parceira, que promoveu igualmente formação;

- A avaliação da implementação da AFC é concretizada nas reuniões das equipas educativas ou nas reuniões de trabalho com a assessoria externa (universidade);
- Foram criados novos instrumentos de avaliação, com maior ênfase na avaliação formativa;
- As lideranças estão implicadas;
- Parece haver uma articulação da AFC com as medidas de Promoção do Sucesso Escolar inscritas nos PPM.

Quanto às escolas que integraram a AFC apenas em 2018-2019:

- A quase totalidade de respostas às entrevistas valida a hipótese de ausência de assessoria externa e acompanhamento;
- A quase totalidade de respostas afirma a ideia de não existência de efetiva articulação disciplinar;
- As respostas parecem dividir-se entre a não alteração e alguma alteração nos instrumentos de avaliação (no sentido da avaliação dos projetos, de valorização das características individuais dos alunos e do fomento da auto e heteroavaliação);
- A quase totalidade de repostas aponta para a não reorganização dos alunos ou para um desconhecimento sobre a questão;
- Parece prevalecer, associada a uma inexistência de cultura de colaboração, indisponibilidade para diversificar práticas, falta de formação e limitação da reflexão docente ao âmbito do grupo disciplinar;
- Parecem ser notórias as dificuldades de promoção da cooperação docente, devido a horários incompatíveis, à falta de tempo e de orientação do trabalho.

6. Referências

- Alves, J. M., & Baptista, C. (2018). Da urgência da reinvenção da escola. In *EDUCA International Catholic Journal of Education*, 4, pp. 127-143.
- Alonso, L.; Alaiz, V. & Peralta, H (2001). *Parecer sobre o Projecto de Gestão Flexível do Currículo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ball, S. J. (2001). The Teachers' Soul and the Terrors of Performativity. *Research Students Society*, Issue 38. London: University of London, Institute of London.
- Bolívar, A. (1999). *Como melhorar as Escolas*. Porto: ASA Editores.
- Bolívar, A. (2007) Um olhar actual sobre a mudança educativa: onde situar os esforços de melhoria?. In: LEITE, C.; LOPES, A. (Org.). *Escola, currículo e formação de identidades*. (pp.13-50). Porto: Edições Asa.
- Bolívar, A. (2017). School improvement: current lines of research. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 51, 5-27.
- Cabral, I., & Alves, J. M. (2016). Um Modelo Integrado De Promoção Do Sucesso Escolar (MIPSE) - A voz dos alunos. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 16, pp. 81-113.
- Canário, R. (2005). *O que é a escola? - um "olhar" sociológico*. Porto: Porto Editora.
- Cosme, A. (2018). *Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC): Estudo Avaliativo da Experiência Pedagógica Desenvolvida em 2017/2018 ao Abrigo do Despacho N° 5708 / 2017*. Porto.
- CNE - Conselho Nacional de Educação. (2018). *Currículo dos ensinos básico e secundário (Parecer n.º 11/18)*. [Em linha] Acessível em: http://www.cnedu.pt/content/deliberacoes/pareceres/Parecer_11_2018.pdf [Consulta efetuada em 18-06-2018].
- Elmore, R. (2000). *Building a new structure for School Leadership*. New Jersey: The Albert Shanker Institute.
- Elmore, R. (2004). *School reform from the inside out: Policy, practice, and performance*. Cambridge: Harvard Education Press.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2009). *Equipas Educativas - Para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change 4th ed.*. Nova Iorque: Teachers College, Columbia University.
- Hargreaves, A. (2003). *O ensino na sociedade do conhecimento - A educação na era da insegurança*. Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2007). *Liderança sustentável*. Porto: Porto Editora.

- Hargreaves, A. & O'Connor (2018). *Collaborative Professionalism: when teaching together means learning for all*. California: SAGE Publications.
- Hopkins, D. (2013). Exploding the myths of school reform. *School Leadership & Management*, 33(4), 304-321.
- Machado, J., & Formosinho, J. (2018). Liderança escolar e colaboração docente. In Alves, J. M. & Roldão, M. C. (orgs.). *Articulação Curricular - O que é? Como se faz? Dos conceitos às práticas possíveis*, pp. 45-62. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Mouraz, A., Leite, C., & Fernandes, P. (2013). Teachers role in curriculum design in Portuguese schools. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 19(5), 478-491. <https://doi.org/10.1080/13540602.2013.827363>.
- OCDE (2018). *Curriculum Flexibility and Autonomy in Portugal - an OECD review*. [Em linha] Acessível em: <https://www.oecd.org/education/2030/Curriculum-Flexibility-and-Autonomy-in-Portugal-an-OECD-Review.pdf> [Consulta efetuada em 18-06-2018].
- Pedró, F. (2018). Tendencias internacionales en innovación educativa: retos y oportunidades. In Rey, F., & Jabonero, M. (Coords.). *Sistemas Educativos Decentes*. Fundación Santillana.
- Perrenoud, P. (2004). *Aprender a negociar a mudança em educação: novas estratégias de inovação*. Porto: Edições Asa.
- Sebarroja, J. C. (2001). *La aventura de innovar: el cambio en la escuela*. Madrid: Ed. Morata.
- Schleicher, A (2018). *World Class: How to build a 21st-century school system*. Paris: OECD Publishing.
- Tedesco, J. C. (2000). *O novo pacto educativo*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Legislação Consultada
- Decreto-Lei n.º 55/18, de 6 de julho. Diário da República n.º 129/18 – I Série. Lisboa: Assembleia da República.
- Despacho n.º 5907/2017, de 5 de julho de 2017. [Em linha] Acessível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/despacho_5908_2017.pdf.
- Lei de Bases do Sistema Educativo - Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. Diário da República n.º 237/86 - I Série. Lisboa: Assembleia da República.