



RELATÓRIO

**PROJETO DE AUTONOMIA E FLEXIBILIDADE CURRICULAR (PAFC):
ESTUDO AVALIATIVO DA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA EM
2017/2018 AO ABRIGO DO DESPACHO Nº 5908 / 2017**

Ariana Cosme

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

Universidade do Porto

Setembro de 2018

Coordenadora:

Ariana Cosme (FPCEUP)

Equipa de Investigação:

Daniela Ferreira (FPCEUP - Ciências da Educação)

João Guilherme Fernandes (FPCEUP – Psicologia Social)

Lurdes Neves (FPCEUP – Psicologia das Organizações)

ÍNDICE

0. Introdução	5
1. Coordenação e monitorização do PAFC	9
2. Opções curriculares assumidas nos diferentes anos de escolaridade	12
2.1 – As opções curriculares no 1º ano de escolaridade	12
2.2 – As opções curriculares no 5º ano de escolaridade	16
2.3 – As opções curriculares no 7º ano de escolaridade	18
2.4 – As opções curriculares no 10º ano de escolaridade	19
3. Análise SWOT do PAFC	22
3.1 – Análise dos pontos fortes	22
3.2 – Análise dos pontos fracos	24
3.3 – Análise das dificuldades na implementação do PAFC	26
3.4 – Análise das ameaças relacionadas com a implementação do PAFC	29
3.5 – Análise das oportunidades relacionadas com a implementação do PAFC	31
4. A gestão dos instrumentos de planificação no âmbito do PAFC	32
5. A relação entre o PAFC e a cooperação docente	34
6. A formação de professores e o PAFC	38
7. O PAFC e a indisciplina: Que perceções?	39
8. Síntese	41
8.1 – O PAFC e as transformações dos projetos de gestão curricular e pedagógica	41
8.2 – As implicações do PAFC ao nível do trabalho docente	43
8.3 – A coordenação e a monitorização do PAFC	44
8.4 – Conclusão	44
9. Análise dos depoimentos e narrativas recolhidas nos Grupos de Discussão Focalizada e entrevistas	46
9.1 – O PAFC e as transformações dos projetos de gestão curricular e pedagógica	48
9.1.1 – As iniciativas no PAFC: Que condições?	48
9.1.2 – O PAFC e os projetos interdisciplinares	49
9.1.3 – O PAFC e o processo de avaliação das aprendizagens	55
9.1.4 – O PAFC e a área curricular de Cidadania e Desenvolvimento	56
9.1.5 – O PAFC e os dispositivos metodológicos ao nível da gestão do processo de ensino-aprendizagem	58
9.2 – As implicações do PAFC ao nível do trabalho docente	60
9.3 – A coordenação e a monitorização do PAFC	65
10. Resultados obtidos na Escala de Perceção de Motivação e Comprometimento para Professores do PAFC	68
11. Dados relevantes do estudo	71
12. Recomendações	74
Referências bibliográficas	76
Anexos	

SIGLAS

CD – Cidadania e Desenvolvimento

DAC – Domínios de Autonomia Curricular

DGE – Direção-Geral da Educação

GDF – Grupo de Discussão Focalizada

PAFC – Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular

PNPSE – Projeto Nacional de Promoção do Sucesso Escolar

TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

INTRODUÇÃO

Este é um documento através do qual se torna público o Estudo Avaliativo do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC), um projeto desenvolvido em regime de experiência pedagógica, por 226 agrupamentos escolares e escolas não agrupadas (Cf. Anexo 1)¹, da rede pública e privada de ensino, cujos órgãos de direção/administração e gestão manifestaram interesse e decidiram implementar. Foi ao abrigo do Despacho nº 5908/2017, publicado Diário da República n.º 128/2017, Série II de 2017-07-05, que durante o ano letivo de 2017/18 se desenvolveu o referido projeto, em regime experimental, o qual constitui o objeto da avaliação que se partilha através deste relatório.

Nesta sequência, promoveu-se um estudo avaliativo compreensivo (*modelo orientado para a gestão* in Worthen e Sanders, 1987) daquele projeto, tendo como preocupação central a identificação e disponibilização de informação relevante para a fundamentação de decisões de gestão por parte do Ministério da Educação (Afonso, 2005). Assim, mais do que medir, descrever ou julgar (Guba e Lincoln, 1989), pretendia-se contribuir para estimular os atores educativos no terreno, levando-os a participar nesse processo de modo a que, como defendia Kemmis (1988), a avaliação possa ser entendida como um processo através do qual se projetam, obtêm, conferem e organizam informações e argumentos que resultam da reflexão sobre o problema em debate. Na linha de Natércio Afonso (2005), este estudo avaliativo teve como preocupação central “a recolha de informação fiável e sistemática sob aspetos específicos da realidade social usando procedimentos empíricos com o intuito de gerar e interrelacionar conceitos que permitem interpretar essa realidade” (p. 14).

Com a redação deste documento pretende-se dar visibilidade à apresentação e análise dos dados recolhidos, para melhor compreensão das tensões sinalizadas e para melhor interpretação das interrogações mais significativas apresentadas pelas escolas participantes, tendo em vista a definição de propostas e recomendações. Descrição e Interpretação constituem dois procedimentos metodológicos que se interpenetram, já que ao descrevermos raramente deixamos de estar a interpretar (Amado, 2014). O objetivo desta centralidade na descrição evidenciando pormenores e contrastes contribuirá para tornar “explícito o implícito” (Morse, 1997).

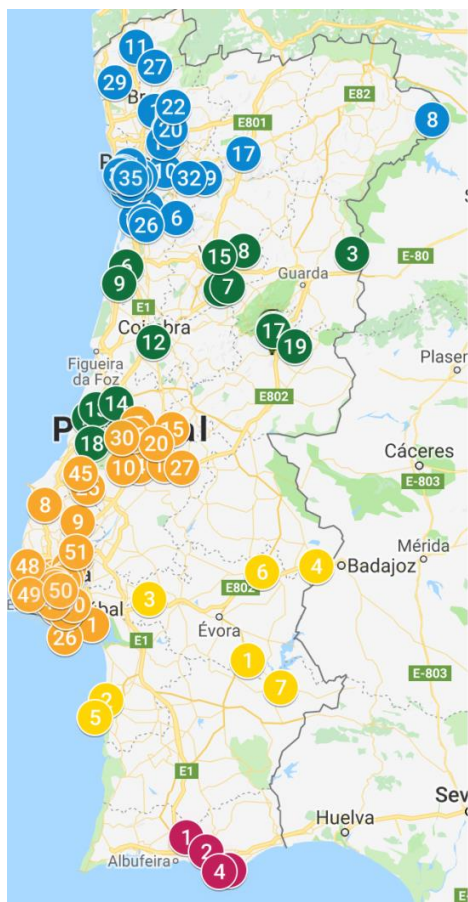
¹ Na lista dos estabelecimentos fornecidos pela Direção-Geral da Educação, em 2017, eram identificados 234 agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas que participaram no PAFC, o que significa que ao longo do ano letivo de 2017/18 houve 8 desistências.

Assim, organizou-se um “programa de avaliação final” cujos participantes sobretudo foram:

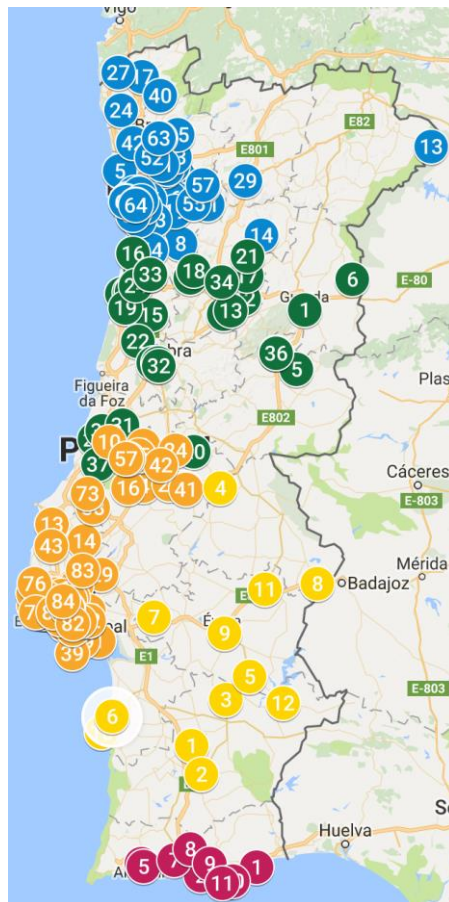
- (i) diretores ou direções dos 130 estabelecimentos de ensino onde decorreram projetos relacionados com o PAFC e que constituíram a amostra de conveniência para o estudo avaliativo;
- (ii) coordenadores ou equipas de coordenação pedagógica do PAFC;
- (iii) docentes dos referidos estabelecimentos de ensino envolvidos no PAFC;
- (iv) alunos pertencentes a estabelecimentos de ensino onde se desenvolveu o PAFC.

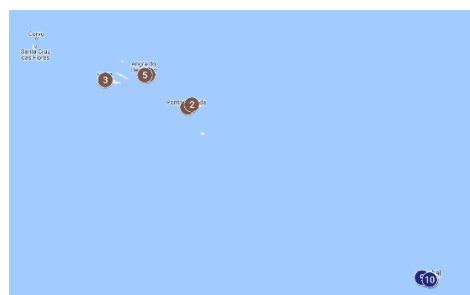
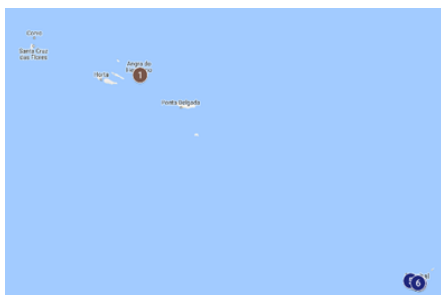
As escolas que aceitaram participar neste estudo avaliativo constituíram uma amostra de conveniência robusta (57,2 % do número total de estabelecimentos de ensino que iniciaram o piloto PAFC), correspondendo a uma distribuição pelo território nacional de forma similar à distribuição das escolas que integraram a totalidade do piloto de implementação do PAFC.

Distribuição dos Estabelecimentos de Ensino que participaram no estudo avaliativo



Distribuição dos Estabelecimentos de Ensino que integraram o PAFC





A legenda identificativa dos estabelecimentos de ensino está disponível no Anexo 1.

O “programa de avaliação” que fundamenta este estudo avaliativo desenvolveu-se em função do seguinte conjunto de fases:

Fase 1 – Administração de um inquérito por questionário, exaustivo e complexo, (Cf. Anexo 2), nas 130 escolas que participaram no programa de avaliação², de forma a obter informação tida como relevante, seja a partir de respostas a perguntas fechadas, seja a partir de respostas a perguntas abertas, sobre as seguintes temáticas:

- (i) a coordenação e monitorização do PAFC;
- (ii) as opções curriculares assumidas nos diferentes anos de escolaridade;
- (v) a gestão dos instrumentos de planificação no âmbito do PAFC;
- (vi) A relação entre o PAFC e a cooperação docente;
- (vii) O PAFC e a formação de professores;
- (viii) O contributo do PAFC para responder à alegada indisciplina discente.

Como estamos em presença de um estudo extensivo privilegiamos a utilização do inquérito por questionário por permitir converter a informação obtida dos respondentes em dados pré-formatados, facilitando o acesso a um número elevado de sujeitos e a contextos diferenciados (Afonso, 2005). As 210 questões que compõem o inquérito por questionário tinham como objetivo radiografar intensivamente a realidade dos estabelecimentos de ensino participantes no estudo.

Fase 2 – Organização de dez Grupos de Discussão Focalizada e três entrevistas que envolveram não só docentes, diretores e coordenadores do PAFC, mas também alunos, de forma a prosseguir a reflexão construída a partir da análise do questionário referente à fase 1, possibilitando o esclarecimento das respostas, bem como “identificar situações

² Participaram neste Estudo Avaliativo 101 estabelecimentos do Ensino Público e 29 do Ensino Particular e Cooperativo, o que corresponde a 57,52% dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas que participaram na experiência pedagógica que decorreu ao abrigo do Despacho nº 5908/2017.

específicas a serem analisadas e que possam não ter sido previamente identificadas” (Morgado, 2012: 76).

Fase 3 – Aplicação de um questionário geral a 1680 professores envolvidos no PAFC, para recolha de informações sobre o percurso profissional destes professores, o grau de motivação dos mesmos relativamente ao seu trabalho e o grau de comprometimento para com a escola, com a seguinte estrutura:

- (i) - **Uma parte sociodemográfica;**
- (ii) - **Escala Multidimensional de Motivação no Trabalho (MWMS³);**
- (iii) - **Escala de Avaliação do Comprometimento Organizacional (EACO);**

Foi a partir do conjunto de dados obtidos ao longo das três fases atrás descritas que se produziu este relatório organizado em função do roteiro que se passa a expor, o qual visou, num primeiro momento, a partir da análise das respostas às perguntas fechadas, apresentar e discutir:

- a) os dados sobre a **coordenação e monitorização do PAFC;**
- b) as **opções curriculares assumidas nos diferentes anos de escolaridade.**

Num segundo momento, e tendo como objeto de análise as respostas às perguntas abertas, apresenta-se e discute-se a análise SWOT produzida que permitiu analisar:

- a) os **pontos fortes do PAFC;**
- b) os **pontos fracos do PAFC;**
- c) as **dificuldades na implementação do PAFC;**
- d) as **ameaças** que podem afetar a implementação do PAFC.
- e) as **oportunidades** relacionadas com a implementação do PAFC.

Num terceiro momento, apresentam-se os dados referentes ao conjunto de problemáticas que abaixo se enuncia, tendo em conta que se relacionam com as respostas às perguntas fechadas e abertas do questionário que foi administrado e que entendemos como relevantes na reflexão sobre o PAFC. São elas:

- a) **A gestão dos instrumentos de planificação no âmbito do PAFC;**
- b) **A relação entre o PAFC e a cooperação docente;**
- c) **O PAFC e a formação de professores;**

³ Multidimensional Work Motivation Scale

d) Percepções sobre a ***relação entre o PAFC e a indisciplina***.

O quarto momento do relatório é dedicado à proposta de uma síntese que permita identificar os dados, as tensões e as interrogações mais significativas que o estudo foi revelando e identificar, igualmente, os referenciais da análise das narrativas produzidas no âmbito dos Grupos de Discussão Focalizada.

O quinto momento é dedicado à análise destas narrativas, a qual antecede a publicação quer dos dados mais relevantes do estudo, quer do conjunto de recomendações que permitam potenciar a reflexão sobre o que foi feito e projetar algumas das possibilidades de ação educativa que se abriram com a promulgação do Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho.

Finalmente, o sexto momento apresenta a avaliação dos diversos níveis de motivação para o trabalho, desde a ausência de motivação (amotivação) até ao nível ótimo de motivação (motivação intrínseca) e ainda a avaliação do nível de comprometimento do trabalhador com a organização, neste caso, o nível de comprometimento dos docentes com a escola, a partir da hipótese central de que o comprometimento organizacional está correlacionado positivamente com a motivação intrínseca.

1. A coordenação e monitorização do PAFC

As questões referentes a este item do relatório foram propostas tendo em conta as respostas a um questionário anterior, administrado pela Direção-Geral da Educação após o término do 1º período do ano letivo de 2017/2018, com o propósito, apenas, de monitorizar as dinâmicas curriculares e pedagógicas introduzidas nas escolas por força da adesão ao PAFC, tendo a Direção-Geral da Educação coordenado a administração e tratamento dos dados que aqui se mobilizaram.

Foi tendo em conta as respostas a esse questionário que se começou por pretender saber se, entre o 1º período e o 3º período letivo, tinha havido algumas mudanças ao nível das responsabilidades de coordenação do PAFC. São as respostas a essa questão que se retratam no quadro da fig. 1, mostrando-nos que estamos na presença de um sistema de coordenação estável.

Houve mudanças ao nível das responsabilidades de coordenação do PAFC, desde o 1º período?	Frequência	%
Sim	123	94,6
Não	007	05,4
TOTAL	130	100,0

Fig. 1

É o quadro da fig. 2 que, no entanto, permite caracterizar um tal sistema de coordenação, permitindo identificá-lo e refletir sobre ele.

A quem pertence a responsabilidade da coordenação do PAFC?	Frequência	%
Diretor	15	11,5
Direção	14	10,8
Direção + Coordenação do PAFC	50	38,5
Direção + Coordenação do PAFC + Outros	24	18,5
Direção + Outros	07	05,4
Coordenador PAFC	08	06,1
Não há coordenação do PAFC	01	0,80
Outra	03	02,3
Não respondeu	08	06,1
TOTAL	130	100,0

Fig. 2

Trata-se, na verdade, mais de protótipos de coordenação do que de um sistema de coordenação universal. Assim, temos um tipo de coordenação que se circunscreve ao trabalho do diretor ou da direção dos agrupamentos e das escolas não agrupadas, o qual corresponde a 22,3% das soluções adotadas. Não é este, contudo, o protótipo dominante. Este envolve os diretores, mas também os denominados coordenadores do PAFC ou outros professores, correspondendo a 62,4% das situações referidas no quadro. Um protótipo mais raro é aquele em que se verifica que a coordenação repousa, exclusivamente, no coordenador do PAFC (6,1%).

Não possuindo informações que permitam produzir uma reflexão sustentada sobre o impacto dos diferentes protótipos de coordenação, é possível, no entanto, abordar outras dimensões acerca das dinâmicas de coordenação que se foram ativando nos 130 estabelecimentos de ensino que fazem parte deste estudo.

Foram produzidas orientações para o desenvolvimento do trabalho ao nível do Conselho de Docentes/Turma?	Frequência	%
Sim	112	86,1
Não	011	08,5
Não respondeu	007	05,4
TOTAL	130	100,0

Fig.3

Uma dessas dimensões tem a ver com a produção de orientações sobre o trabalho a realizar, por via do envolvimento no PAFC, constatando-se que houve 86,1% de escolas em que se elaboraram orientações desse tipo.

Foram criadas, internamente, equipas para acompanhar o Projeto no 1º período?	Frequência	%
Sim	084	64,6
Não	046	35,4
TOTAL	130	100,0

Fig.4

O quadro da fig. 4 informa-nos que em 64,6% das situações estudadas foram criadas equipas dentro dos estabelecimentos de ensino para acompanhar o projeto no 1º período.

Nos períodos letivos subsequentes criaram-se mais equipas?	Frequência	%
Sim	091	70,0
Não	039	30,0
TOTAL	130	100,0

Fig. 5

Trata-se de uma tendência que adquire uma maior amplitude quando se verifica, pela leitura do quadro da fig. 5, que o número de equipas aumentou no decurso dos períodos letivos seguintes, o que pode significar que estamos perante uma tentativa de monitorizar, intencionalmente, o desenvolvimento do projeto.

Foi delineado um plano de acompanhamento e monitorização do desenvolvimento do PAFC à data do primeiro inquérito?	Frequência	%
Sim	096	73,8
Não	034	26,2
TOTAL	130	100,0

Fig. 6

Através do quadro da fig. 6 constata-se que não há só equipas de acompanhamento mas também planos de monitorização, os quais poderão ser entendidos como instrumentos educacionalmente pertinentes, se a sua elaboração significar que cada escola possui um plano de trabalho pública e explicitamente assumido e se esse plano tiver sido objeto de discussão e de reflexão no âmbito de cada contexto escolar.

Nos períodos letivos seguintes delinearam-se mais planos de acompanhamento e monitorização do desenvolvimento do PAFC?	Frequência	%
Sim	110	84,6
Não	020	15,4
TOTAL	130	100,0

Fig. 7

O quadro da fig.7 mostra-nos, finalmente, que, tal como aconteceu com as equipas de acompanhamento, também se começaram a elaborar mais planos de monitorização depois do 1º período. Parecendo ser esta uma tendência positiva, não possuímos informações que confirmem, contudo, estarmos perante um processo de abertura e envolvimento máximo dos professores como agentes que, para além de executarem ações, também as pensam e as concebem. Não sendo possível confirmar isto, é possível, pelo menos, afirmar que a existência

de equipas de acompanhamento e de planos de monitorização tem de ser vista como a expressão de uma decisão estratégica potencialmente positiva.

2. Opções curriculares assumidas nos diferentes anos de escolaridade

O segundo parâmetro que foi selecionado diz respeito às opções curriculares previstas no nº 2 do artigo 13º do Despacho 5908/2017, de 5 de julho que foram assumidas nos diferentes anos de escolaridade, ao nível das turmas dos 130 estabelecimentos de ensino que participaram no estudo.

De forma a facilitar a leitura e análise dos resultados, decidiu-se apresentar, num primeiro momento, os dados relacionados com cada ano de escolaridade, resultantes das respostas às perguntas fechadas, para, num segundo momento, se expor a análise de conteúdo das respostas às perguntas abertas do questionário, de forma a conferir visibilidade ao que os inquiridos consideraram ser os pontos fortes, os pontos fracos, as dificuldades, as oportunidades e as ameaças relacionadas com a implementação do PAFC.

2.1 As opções curriculares no 1º ano de escolaridade

De acordo com os dados recolhidos, verificou-se que, no 1º ano de escolaridade, só 81 estabelecimentos de ensino, do universo de 130 agrupamentos escolares e escolas não agrupadas que participaram no estudo, estiveram envolvidos no PAFC, num total de 358 turmas e 7257 estudantes.

Opção curricular	Sim	Não	Não respondeu	Total
Combinação parcial de disciplinas	44	37	49	130
Combinação total de disciplinas	36	45	49	130
Alternância de períodos de funcionamento por disciplinas e por períodos multidisciplinares	44	37	49	130
Integração de projetos desenvolvidos na escola em blocos que se inscrevem no horário semanal, de forma rotativa ou outra adequada	65	16	49	130
Desenvolvimento de trabalho prático ou experimental com recurso a desdobramento de turmas ou organização similar	81	00	49	130

Fig. 8

De acordo com o quadro apresentado, identificaram-se:

- a) 44 estabelecimentos que optaram pela «Combinação parcial de disciplinas» e pela «Alternância de períodos de funcionamento por disciplinas e por períodos multidisciplinares»;
- b) 36 estabelecimentos que, por sua vez, optaram pela «Combinação total de disciplinas», a opção menos utilizada;
- c) 65 estabelecimentos que, finalmente, optaram pela «Integração de projetos desenvolvidos em blocos que se inscrevem no horário letivo, da forma julgada mais adequada», o que constituiu uma das opções mais privilegiadas pelos estabelecimentos de ensino que participaram neste estudo;
- d) 81 estabelecimentos de ensino, a totalidade dos estabelecimentos em que ocorreram iniciativas relacionadas com o PAFC no 1º ano de escolaridade, que afirmam ter havido desenvolvimento de trabalho prático ou experimental com recurso a desdobramento de turmas ou organização similar.

Uma primeira leitura do quadro da fig. 8 parece mostrar que estamos perante as opções curriculares menos arriscadas, já que a realização de projetos em função de temáticas que estimulem o trabalho interdisciplinar ou as iniciativas multidisciplinares mais circunscritas, própria das opções a) e c), não são decisões estranhas aos professores, nomeadamente no 1º Ciclo do Ensino Básico, graças ao regime de monodocência que tende a caracterizar este nível de escolaridade.

Uma outra leitura do referido quadro tem a ver com a «Combinação total de disciplinas» que, podendo ser vista como uma opção, em princípio, curricularmente mais ambiciosa, tende a ser a opção menos utilizada, o que pode estar na origem de dois tipos de iniciativas que, do ponto de vista curricular e pedagógico, se distinguem claramente entre si. É que a opção «Combinação total de disciplinas» tanto pode exprimir a existência de iniciativas curricularmente amadurecidas que conduzam os alunos a beneficiar do processo de transfertilização dos objetivos, dos conteúdos e dos procedimentos próprios de cada disciplina, como, pelo contrário, pode corresponder apenas a um trabalho de justaposição disciplinar que, na prática, não permite que os estudantes beneficiem das sinergias que se poderiam construir entre as diversas áreas disciplinares em presença.

Uma terceira leitura do referido quadro tem a ver com as respostas dos inquiridos à opção «Desenvolvimento de trabalho prático ou experimental com recurso a desdobramento de turmas ou organização similar» que obriga a perguntar se os inquiridos não se limitaram a

valorizar, apenas, o facto de, nas respetivas turmas, se terem desenvolvido trabalhos práticos e experimentais?

A quarta leitura permite que se afirme, apenas, estarmos perante alguns estabelecimentos de ensino onde, no 1º ano de escolaridade, se adotaram várias das opções curriculares enunciadas ao longo do ano letivo.

De forma a aprofundar estes dados, decidiu-se cruzá-los com aqueles que resultam da análise das respostas referentes ao tempo que se dedicou à gestão dos projetos nas diferentes opções curriculares referidas no quadro da fig. 8. Foi a partir de um tal cruzamento de dados que se tornou possível construir o quadro que apresenta na fig. 9.

Opção curricular	Ao longo do ano letivo	Algumas vezes ao longo do ano letivo	Total
Combinação parcial de disciplinas.	22	22	44
Combinação total de disciplinas.	26	10	36
Alternância de períodos de funcionamento por disciplinas e por períodos multidisciplinares.	22	22	44
Integração de projetos desenvolvidos na escola em blocos que se inscrevem no horário semanal, de forma rotativa ou outra adequada.	41	23	64
Desenvolvimento de trabalho prático ou experimental com recurso a desdobramento de turmas ou organização similar.	35	46	81

Fig. 9

O que se verifica é que as hipóteses atrás enunciadas, não podendo ser inequivocamente confirmadas, podem, no entanto, adquirir uma maior plausibilidade, no momento em que se constata que os dados que dizem respeito às salas de aula onde se realizaram «Combinações parciais de disciplinas» ou se alternaram períodos de funcionamento por disciplinas com períodos de funcionamento multidisciplinar parecem confirmar a perspetiva curricular defensiva dos professores, quando se constata que metade destes professores optaram pela variável menos ambiciosa.

Por sua vez, os dados referentes quer à opção da integração de projetos em blocos que se inscrevem no horário de trabalho das formas mais diversas, quer à opção da «Combinação total de disciplinas» parecem apontar para a existência de turmas onde a eventual familiaridade profissional dos professores com modos de trabalho pedagógico assentes em perspetivas interdisciplinares, nomeadamente num ciclo de escolaridade com o perfil de docência que

carateriza o 1º ciclo, pode ser vista como um fator determinante para explicar o número de estabelecimentos em que as referidas opções são mobilizadas ao longo do ano letivo.

Finalmente, a questão colocada acerca do «Desenvolvimento de trabalho prático ou experimental com recurso a desdobramento de turmas ou organização similar» não parece poder ser respondida, ainda, pelos dados presentes no quadro da fig. 9. A discussão sobre esta opção pode, no entanto, adquirir maior consistência quando se constata, pelas respostas dos inquiridos, que em todas as turmas de 50 estabelecimentos de ensino se aciona a opção em questão, enquanto nos restantes 31 se afirma que a mesma opção resulta de outras formas de organização adotadas, diferentes daquelas que a unidade turma prevê e consubstancia. Posteriormente, e perante a questão «Quais os docentes que participam no projeto?», constata-se que:

- a) em 23 estabelecimentos de ensino se trabalha em equipas educativas;
- b) em 20 estabelecimentos há um professor titular de turma que trabalha com um professor que normalmente o coadjuva;
- c) em 17, dos 81 estabelecimentos de ensino identificados, há, por sua vez, um professor titular de turma e um professor especialista que apoia o projeto;
- d) nos restantes 21 estabelecimentos, não foi adotada nenhuma das soluções atrás enunciadas.

Perante estes dados constata-se que, muito provavelmente, alguns dos inquiridos se limitaram a afirmar que realizavam trabalho prático ou experimental nas suas turmas, sem que isso, contudo, conduzisse a uma reestruturação do trabalho do professor, como docente titular de uma turma. Os dados também parecem apontar para outros modos de organização institucional do trabalho de professores e alunos, nomeadamente quando há referências a equipas educativas e a modalidades de coadjuvação. Em suma, ainda que se possa concluir que o trabalho prático ou experimental se realizou sem que se tivesse recorrido a outras formas alternativas àquelas que o trabalho numa turma pressupõe, há que reconhecer que, pelo menos ao nível desta opção, se experimentaram outros modos de organização que parecem ter conduzido a formas mais colegiais de trabalho entre os professores.

Em conclusão, os dados recolhidos tendem a apontar para três tendências que se manifestam, no 1º ano de escolaridade, quando se aborda o investimento produzido no desenvolvimento de projetos interdisciplinares:

- a) uma que parece revelar uma tendência curricular defensiva perante desafios inéditos, de algum modo como alguns daqueles que os professores passaram a ter de enfrentar.
- b) outra que, devendo ser compreendida à luz do perfil preferencialmente monodocente daqueles professores, parece exprimir a importância da experiência pedagógica de alguns destes docentes como um fator potenciador do seu envolvimento em projetos interdisciplinares.
- c) a terceira tendência diz respeito às novas formas de organização de trabalho que o PAFC favorece e potencia, já que a turma, pelo menos nalguns estabelecimentos de ensino inquiridos e nalguns momentos de trabalho que aí têm lugar, parece ter deixado de ser a única modalidade de agrupamento que congrega alunos e professores.

Se a segunda hipótese significa que há, hoje, nas escolas portuguesas um conjunto de docentes que garantem a possibilidade de investir em projetos de inovação curricular e pedagógica com a intencionalidade e a segurança necessárias, a primeira hipótese não nos permite concluir, no entanto, se há ou não um outro conjunto de professores cuja eventual impreparação pode constituir-se como um obstáculo às transformações curriculares e pedagógicas desejadas. A prudência atrás referida pode ser lida, ao contrário e também, como uma decisão estratégica de quem, por um lado, necessita de aprender a raciocinar e a agir em termos, curriculares e pedagógicos, distintos daqueles que o paradigma da instrução (Trindade & Cosme, 2010) e o modo de ensino simultâneo (Cosme & Trindade, 2013) privilegiam.

2.2 As opções curriculares no 5º ano de escolaridade

No 5º ano de escolaridade identificaram-se 78 estabelecimentos de ensino, dos 130 que participaram no estudo, cujas turmas estiveram envolvidas no PAFC, o que significa que só 60% destes estabelecimentos estiveram envolvidos no referido projeto, com um total de 340 turmas onde se integravam 7403 estudantes.

Tendo estes números como referência, analisou-se as opções curriculares assumidas neste ano da escolaridade básica, construindo-se o quadro da fig. 10.

Opção curricular	Sim	Não	Não respondeu	Total
Combinação parcial de disciplinas.	42	36	52	130
Combinação total de disciplinas.	21	57	52	130
Alternância de períodos de funcionamento por disciplinas e por períodos multidisciplinares.	44	34	52	130
Integração de projetos desenvolvidos na escola em blocos que se inscrevem no horário semanal, de forma rotativa ou outra adequada.	49	29	52	130
Desenvolvimento de trabalho prático ou experimental com recurso a desdobramento de turmas ou organização similar.	32	46	52	130

Fig. 10

Como seria de algum modo expectável, a opção menos escolhida foi, em primeiro lugar, a «Combinação total de disciplinas» e, em segundo lugar, o «Desdobramento de turmas ou outra organização similar para favorecer o trabalho prático ou experimental». Parece confirmar-se, igualmente, a hipótese de que há estabelecimentos de ensino onde parece ter-se adotado mais do que uma das opções patentes no quadro da fig. 10.

O quadro da fig. 11, que nos mostra a frequência com que as diferentes opções foram mobilizadas, foi construído, por sua vez, com o propósito de aprofundar a reflexão sobre os dados apresentados no quadro anterior.

Opção curricular	Ao longo do ano letivo	Algumas vezes ao longo do ano letivo	Total
Combinação parcial de disciplinas.	20	22	42
Combinação total de disciplinas.	16	5	21
Alternância de períodos de funcionamento por disciplinas e por períodos multidisciplinares.	33	11	44
Integração de projetos desenvolvidos na escola em blocos que se inscrevem no horário semanal, de forma rotativa ou outra adequada.	40	09	49
Desenvolvimento de trabalho prático ou experimental com recurso a desdobramento de turmas ou organização similar.	25	07	32

Fig. 11

Neste quadro, o que se constata é que, com exceção da opção «Combinação parcial de disciplinas», todas as restantes opções foram mobilizadas, ao longo do ano letivo, no 5º ano de escolaridade pela maioria dos estabelecimentos de ensino que, no âmbito do estudo realizado, afirmaram ter desenvolvido projetos que implicaram a «Combinação total de disciplinas», a «Alternância de períodos de funcionamento por disciplinas e por períodos multidisciplinares», a «Integração de projetos desenvolvidos na escola em blocos que se inscrevem no horário

semanal, de forma rotativa ou outra adequada» e, finalmente, o «Desenvolvimento de trabalho prático ou experimental com recurso a desdobramento de turmas ou organização similar».

Havendo várias hipóteses para explicar estes dados, considera-se que uma das mais plausíveis pode ter a ver com a possibilidade de estarmos perante um grupo com uma elevada proatividade pedagógica, no caso, pelo menos, da opção «Combinação total de disciplinas». É que sendo esta uma opção curricularmente muito ambiciosa, daí ser a menos escolhida, é, no entanto, uma opção que, quando é selecionada, é assumida de uma forma convincente, ao ponto de, nos 21 estabelecimentos em que a mesma ocorre, se verificar que a combinação total de disciplinas constitui uma opção que aconteceu em 16 desses estabelecimentos (76,19% do total).

Nas restantes opções parece que, mais do que a proatividade pedagógica e a experiência acumulada neste âmbito, se está, mais uma vez, perante uma atitude marcada pela prudência que exprime o reconhecimento das limitações percecionadas pelos docentes perante um desafio inédito e que pode constituir condição da sua abertura ao desenvolvimento de um processo de formação. Isto é, arrisca-se menos para se poder estar mais seguro do percurso que se faz e construir, assim, uma oportunidade para se ir aprendendo a fazer, partindo da própria experiência.

2.3 As opções curriculares no 7º ano de escolaridade

No 7º ano de escolaridade identificaram-se 77 estabelecimentos de ensino, dos 130 que participaram neste estudo, o que significa que 60% destes estabelecimentos estiveram envolvidos no referido projeto, com um total de 330 turmas onde se integravam 7551 estudantes.

Tendo estes números como referência, analisou-se as opções curriculares assumidas neste ano da escolaridade básica, construindo-se o quadro da fig. 12.

Opção curricular	Sim	Não	Não participaram	Total
Combinação parcial de disciplinas.	47	30	53	130
Combinação total de disciplinas.	18	59	53	130
Alternância de períodos de funcionamento por disciplinas e por períodos multidisciplinares.	40	37	53	130
Integração de projetos desenvolvidos na escola em blocos que se inscrevem no horário semanal, de forma rotativa ou outra adequada.	51	26	53	130
Desenvolvimento de trabalho prático ou experimental com recurso a desdobramento de turmas ou organização similar.	43	34	53	130

Fig. 12

Uma leitura imediata do quadro permite constatar que a opção «Combinação total de disciplinas» é a menos frequente, tal como se verificou no 5º ano de escolaridade, ainda que em termos percentuais se verifique que, no 7º ano, essa opção tenda a ser um pouco mais rara. No 5º ano correspondia, de acordo com os dados, a 26,92%, enquanto no 7º ano a percentagem foi de 23,37%.

Cruzando os dados dos quadros das figs. 12 e 13 verifica-se um conjunto de tendências que já se manifestava no 5º ano de escolaridade, exceto ao nível da opção «Combinação parcial de disciplinas, onde o número de iniciativas que os inquiridos afirmaram realizar, ao longo do ano letivo, passam a ser maioritárias no 7º ano de escolaridade.

Opção curricular	Ao longo do ano letivo	Algumas vezes ao longo do ano letivo	Total
Combinação parcial de disciplinas.	27	20	47
Combinação total de disciplinas.	14	04	18
Alternância de períodos de funcionamento por disciplinas e por períodos multidisciplinares.	23	17	40
Integração de projetos desenvolvidos na escola em blocos que se inscrevem no horário semanal, de forma rotativa ou outra adequada.	38	13	51
Desenvolvimento de trabalho prático ou experimental com recurso a desdobramento de turmas ou organização similar.	36	05	43

Fig. 13

Perante os dados obtidos parece ser possível afirmar que há um padrão no 3º ciclo, relativamente ao desenvolvimento de projetos interdisciplinares, equivalente ao do 2º ciclo.

2.4 As opções curriculares no 10º ano de escolaridade

No 10º ano de escolaridade identificaram-se, finalmente, 26 estabelecimentos de ensino, dos 130 que participaram no estudo, o que significa que só 20% destes estabelecimentos estiveram envolvidos no referido projeto, com um total de 101 turmas onde se integravam 2423 estudantes.

Tendo estes números como referência, analisou-se as opções curriculares assumidas neste ano da escolaridade básica, construindo-se o quadro da fig. 14.

Opção curricular	Sim	Não	Não participaram	Total
Combinação parcial de disciplinas.	16	10	104	130
Combinação total de disciplinas.	4	22	104	130
Alternância de períodos de funcionamento por disciplinas e por períodos multidisciplinares.	18	08	104	130
Integração de projetos desenvolvidos na escola em blocos que se inscrevem no horário semanal, de forma rotativa ou outra adequada.	20	06	104	130
Desenvolvimento de trabalho prático ou experimental com recurso a desdobramento de turmas ou organização similar.	18	08	104	130
Criação de novas disciplinas.	32	72	104	130

Fig. 14

Numa primeira leitura é obrigatório comparar a percentagem de iniciativas que tiveram lugar nos diferentes anos de escolaridade relacionados com o PAFC, a partir dos dados recolhidos no questionário que foi respondido por 130 estabelecimentos de ensino. Neste sentido, constata-se que:

- a) no 1º ano, tendo tais iniciativas ocorrido em 81 estabelecimentos, isso significa que 62,30% destas iniciativas se relacionam com este ano de escolaridade;
- b) no 5º ano, a percentagem diminui para 60%, uma percentagem que corresponde ao facto de haver 78 estabelecimentos onde se dinamizaram iniciativas relacionadas com o PAFC;
- c) no 7º ano, a percentagem de iniciativas corresponde a 59,23%, já que se contabilizaram o mesmo tipo de iniciativas em 77 estabelecimentos de ensino;
- d) no 10º ano, havendo 26 estabelecimentos que relataram ter desenvolvido iniciativas relacionadas com o PAFC, a percentagem diminui para 20%.

Cruzando os dados dos quadros da fig. 14 e da fig. 15, verifica-se que se mantêm as tendências apuradas no 7º ano, relativamente às opções «Integração de projetos desenvolvidos na escola em blocos que se inscrevem no horário semanal, de forma rotativa ou outra adequada» e «Desenvolvimento de trabalho prático ou experimental com recurso a desdobramento de turmas ou organização similar», onde se privilegiou o desenvolvimento de iniciativas ao longo do ano letivo. No caso da «Combinação total de disciplinas» constatou-se que houve tantas atividades ao longo do ano letivo como atividades mais esporádicas, o que contrasta com o que se passou no 7º ano, onde foram estas últimas que predominaram. Na opção «Combinação parcial de disciplinas» ocorreu um facto inédito: o de não ter havido referências a qualquer tipo de iniciativas ao longo do ano letivo. A informação mais relevante que o quadro nos fornece tem a ver, contudo, com a opção «Criação de novas disciplinas»,

identificando-se 27 estabelecimentos de ensino em que essas disciplinas são anuais, 3 semestrais, 1 trimestral e, finalmente, 1 que não aparece com um período de duração definido.

Opção curricular	Ao longo do ano letivo	Algumas vezes ao longo do ano letivo	Total
Combinação parcial de disciplinas.	00	04	04
Combinação total de disciplinas.	08	08	16
Alternância de períodos de funcionamento por disciplinas e por períodos multidisciplinares.	08	10	18
Integração de projetos desenvolvidos na escola em blocos que se inscrevem no horário semanal, de forma rotativa ou outra adequada.	14	06	20
Desenvolvimento de trabalho prático ou experimental com recurso a desdobramento de turmas ou organização similar.	11	7	18
Criação de novas disciplinas.	27	5	32

Fig. 15

Perante estes dados, podem reafirmar-se as considerações acerca da importância de núcleos docentes que se caracterizam pela sua proatividade pedagógica, a qual lhes permite assumir práticas curriculares mais ambiciosas, e da prudência manifestada por outros grupos de professores que decidiram não se envolver em projetos tão arriscados, o que constitui uma tendência já abordada quando se refletiu sobre os projetos interdisciplinares nos anos de escolaridade anteriores.

Um dos dados mais relevantes tem a ver, contudo, com o já referido menor número de turmas envolvidas no PAFC, no caso do Ensino Secundário, ao qual não deve ser alheia a importância que se atribui às classificações dos alunos nos exames finais deste ciclo de escolaridade.

O outro dado relevante prende-se com a criação de disciplinas como opção curricular, o que tem a ver, igualmente, com algumas das singularidades do Ensino Secundário em relação aos outros níveis de escolaridade, nomeadamente a oferta diversificada de cursos, desde os Cursos Científico-Humanísticos, passando, entre outros, pelos Cursos com Planos Próprios ou os cursos tutelados pela Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (ANQEP), nomeadamente os Cursos Artísticos Especializados e os Cursos Profissionais. Ou seja, no Ensino Secundário, a experiência curricular acumulada parece ter sido assumida, no ano experimental de implementação do PAFC, como um fator determinante que explica a opção pela criação de novas disciplinas.

3. Análise SWOT do PAFC

Havendo no questionário perguntas abertas que exigiam respostas de um outro tipo por parte dos inquiridos, decidiu-se analisar as afirmações produzidas, em função do modo como estas se referiam, na perspetiva dos seus autores, a pontos fortes, a pontos fracos, a dificuldades, a ameaças e a oportunidades relacionadas com o PAFC. É o resultado dessa análise que se passa a apresentar.

3.1 Análise dos pontos fortes do PAFC

A perceção dos pontos fortes do PAFC, por parte dos respondentes ao questionário, permitiu contabilizar e identificar 205 afirmações que foram agrupadas em função dos seguintes conjuntos de categorias: (i) Desenvolvimento curricular e pedagógico; (ii) Trabalho docente; (iii) Dimensão institucional e (iv) Famílias e comunidade.

Nos quadros das figs. 16, 17, 18 e 19 apresentam-se as afirmações produzidas pelos inquiridos, enquadradas em cada uma das categorias enunciadas e a respetiva frequência, bem como as percentagens obtidas, a partir das 205 afirmações relacionadas com a identificação dos pontos fortes.

Afirmações relacionadas com a categoria «Desenvolvimento curricular e pedagógico»	Frequência	%
Abertura para experimentar trabalhar de forma diferente, mais articulada e colaborativa.	56	27,32
Promoção flexível de desenvolvimento curricular que potencia oportunidades para todos os alunos atingirem o seu máximo potencial, garantindo assim o acesso ao currículo e às aprendizagens essenciais, através da valorização de todas as competências e singularidades dos alunos, respeitando os diferentes ritmos de aprendizagem.	39	19,02
Dar resposta à extensão do currículo através da melhoria do trabalho interdisciplinar entre professores e alunos, bem como metodologias mais ativas em contexto de sala de aula, como por exemplo, o trabalho por projeto dinamizado através das DAC.	30	14,63
Diversificação das metodologias de trabalho dos docentes para motivar mais os alunos, promovendo o sucesso escolar através de um aumento da participação, autonomia, colaboração e responsabilização dos alunos nas suas aprendizagens.	29	14,15
A abordagem do Perfil do Aluno em articulação com as Aprendizagens Essenciais nas várias disciplinas o que possibilitou o trabalho de competências para os desafios da sociedade atual.	10	04,88
TOTAL	164	80,0

Fig. 16

O que se constata, através de uma primeira leitura de todos os quadros onde se reproduzem os tipos de afirmações que os inquiridos produzem para se referirem aos pontos fortes do processo de implementação do PAFC, é que são as mudanças ao nível dimensão da

gestão curricular e pedagógica que constituem, neste âmbito, a dimensão mais valorizada pelos inquiridos, destacando-se, por esta ordem de grandeza: (i) a articulação, o trabalho interdisciplinar e a cooperação que este trabalho suscita; (ii) as respostas encontradas para lidar com um currículo enciclopédico e (iii) a diversificação das metodologias pedagógicas como expressões positivas relacionadas com o PAFC.

Afirmações relacionadas com a categoria «Dimensão institucional»	Frequência	%
Flexibilidade e autonomia que aumentou a responsabilização das escolas nas suas opções curriculares.	28	13,66
Criação de novas redes entre escolas.	02	00,98
TOTAL	30	14,64

Fig. 17

De algum modo, e ainda relacionadas com a dimensão anterior, as afirmações relacionadas com a dimensão institucional tendem a acentuar, como um fator positivo, a possibilidade de as escolas poderem assumir decisões curriculares. Neste âmbito, ainda que com uma expressão menor, valoriza-se dois testemunhos que enfatizam a importância da criação de novas redes entre escolas. Trata-se de uma decisão de natureza institucional que, independentemente do peso que a mesma assumiu no âmbito do PAFC, merece algum destaque, dada a importância estratégica de uma tal decisão. De acordo com esta, os agrupamentos escolares e as escolas não agrupadas passaram a partilhar, entre outras coisas, projetos, reflexões e respostas, o que pode constituir o resultado de uma prática já consolidada por alguns agrupamentos escolares integrados no Programa TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária) ou mesmo no PNPSE (Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar).

Afirmações relacionadas com a categoria «Trabalho docente»	Frequência	%
Desenvolvimento profissional dos professores através da reflexão dos modelos pedagógicos incentivando-se o reforço da intencionalidade pedagógica e alterando uma visão rígida acerca do currículo e das práticas pedagógicas.	19	09,27

Fig. 18

No quadro da fig. 18 adquire bastante importância, como um fator positivo, a referência à relação do PAFC com o desenvolvimento profissional dos professores, o que, na verdade, é congruente com as afirmações, já abordadas, que foram enquadradas na dimensão curricular e pedagógica.

Afirmações relacionadas com a categoria «Famílias e comunidade»	Frequência	%
Maior envolvimento da comunidade.	02	00,98

Fig. 19

Finalmente, em dois questionários considera-se ser um ponto forte do PAFC o desenvolvimento de uma relação de maior cumplicidade entre os estabelecimentos de ensino e a comunidade envolvente, o que não sendo uma tendência universal das escolas estudadas, não pode, também, deixar de ser vista como uma manifestação a valorizar no âmbito das dinâmicas que alguns estabelecimentos de ensino foram capazes de animar, sob a égide do PAFC. Neste âmbito, tal como se afirmou atrás, a propósito da criação de rede de escolas, pode-se estar perante uma situação que tem as suas raízes em experiências anteriores.

3.2 Análise dos pontos fracos do PAFC

A perceção dos pontos fracos do PAFC, na perspectiva dos inquiridos, exprimiu-se através de 169 afirmações que foram agrupadas em função do conjunto de categorias já utilizado na análise dos pontos fortes, ao qual se acrescentaram as categorias «Políticas Educativas» e «Formação de Professores».

Nos quadros das figs. 20, 21, 22, 23, 24 e 25 apresentam-se, novamente, as afirmações produzidas pelos inquiridos, seguindo-se os procedimentos atrás referidos.

Afirmações relacionadas com a categoria «Trabalho docente»	Frequência	%
Alteração e aumento da carga horária dos docentes onde acresceu a dificuldade em articular os horários dos professores dada a falta de crédito para momentos de reflexão e partilha sobre formas de articular vertical e horizontalmente.	42	24,85
Resistência dos docentes face à mudança e pouca motivação.	13	07,69
Dificuldade em trabalhar colaborativamente dado o elevado número de alunos por turma, de turmas e de níveis de ensino de cada professor.	09	05,33
Acréscimo de burocracia.	04	02,37
Reduzida orientação prática sobre o caminho a seguir, por parte da tutela.	02	01,18
Implementação do projeto em ano de concurso de docentes.	01	00,59
TOTAL	71	42,01

Fig. 20

Em comparação com a análise produzida acerca dos pontos fortes do PAFC, constata-se que os inquiridos tendem a valorizar o trabalho docente como a sua principal preocupação, nomeadamente chamando a atenção quer para o que genericamente pode ser enquadrado no discurso da falta de condições, quer igualmente para a resistência dos professores à mudança.

Afirmações relacionadas com a categoria «Desenvolvimento curricular e pedagógico»	Frequência	%
A manutenção rígida das matrizes curriculares, em que as aprendizagens essenciais continuam extensas e onde se verifica incongruências entre estas e as Metas Curriculares, bem como com outros documentos em vigor (Perfil do Aluno; AE; Programas; Metas...).	25	14,79
Disponibilização tardia dos documentos estruturantes, como por exemplo, das “Aprendizagens Essenciais” e o do “Perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória”	11	06,51
Cidadania e Desenvolvimento tornou-se outra disciplina com mais um currículo com peso na média final dos alunos.	05	02,96
Pouco investimento na avaliação.	03	01,78
Ausência de aprendizagens essenciais para os cursos CEF.	02	01,18
Não abranger o 1º CEB como um todo.	02	01,18
Impossibilidade de se criarem novas disciplinas.	01	00,59
Excesso de carga letiva dos alunos com a criação de novas disciplinas.	01	00,59
Não ter contemplado a especificidade do ensino artístico especializado ao nível do ensino secundário.	01	00,59
TOTAL	51	30,17

Fig. 21

As afirmações relacionadas com os pontos fracos tendem a valorizar, também, a dimensão do «Desenvolvimento curricular», assumindo um tom bastante crítico sobre os programas de estudo e desvalorizando as respostas ensaiadas pelo Ministério da Educação com a publicação do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* e das Aprendizagens Essenciais. Para além disso, as críticas com uma expressão mais significativa têm a ver com problemas de natureza logística e a disponibilização tardia dos documentos que acabamos de referir.

Afirmações relacionadas com a categoria «Dimensão institucional»	Frequência	%
Recursos físicos e materiais tecnológicos das Escolas.	14	08,28
Pouca autonomia para a reorganização do trabalho escolar.	02	01,18
Défi ce no acompanhamento e monitorização das medidas implementadas.	02	01,18
Fragilidades ao nível do exercício das lideranças intermédias.	01	00,59
Pouca autonomia para as escolas no desenho dos currículos, e na gestão dos recursos.	01	00,59
TOTAL	20	11,82

Fig. 22

No quadro da fig. 22, relacionado com a «dimensão institucional», insiste-se nas afirmações que chamam a atenção para a falta de condições das escolas, ainda que, com menor relevância, a referência à pouca autonomia para a reorganização do trabalho escolar, ao défi ce no acompanhamento e monitorização das medidas implementadas e às fragilidades, ao nível do exercício das lideranças intermédias, apontem para a existência de um conjunto de pontos fracos que têm mais a ver com a qualidade da gestão e administração das escolas do que com a natureza das políticas educativas assumidas pelo Ministério da Educação.

Afirmações relacionadas com a categoria «Formação de Professores»	Frequência	%
Falta de formação para as equipas pedagógicas e professores sobre os princípios subjacentes ao Projeto.	16	09,46

Fig. 23

Pelo contrário, a afirmação contida no quadro da fig. 23, referente à categoria «Formação de Professores», tende a responsabilizar o Ministério da Educação pela ausência de um programa de formação que permita um envolvimento mais capaz dos professores no PAFC.

Afirmações relacionadas com a categoria «Famílias e comunidade»	Frequência	%
Pressão da avaliação externa gera receios nos Encarregados de Educação pois não é compatível com este modelo de ensino.	06	03,55
Reduzida participação por parte dos Encarregados de Educação e da comunidade.	02	01,18
TOTAL	08	04,73

Fig. 24

O quadro referente à perceção dos pontos fracos na categoria «Famílias e Comunidade» chama a atenção para a pressão das famílias perante um projeto que mantém tensões iniludíveis com as provas de avaliação externa, nomeadamente no Ensino Secundário, explicando-se, assim, porque foi, possivelmente, neste ciclo de escolaridade que houve um menor número de iniciativas relacionadas com o PAFC.

Afirmações relacionadas com a categoria «Política Educativa»	Frequência	%
1 ano é pouco tempo para que a mudança seja instituída e se sinta nas Escolas, bem como se sinta na consolidação das aprendizagens por parte dos alunos.	05	02,96
Divulgação social do projeto pouco cuidada.	03	01,78
TOTAL	08	04,74

Fig. 25

Quanto ao quadro final, referente à «Política Educativa», parece ser relevante a afirmação dos inquiridos através da qual se reconhece as limitações de qualquer projeto de avaliação que vise abordar um projeto no fim do primeiro ano da sua implementação, dadas as suas ambições curriculares e pedagógicas.

3.3 Análise das dificuldades na implementação do PAFC

Os padrões adotados para analisar as perceções dos inquiridos acerca das dificuldades na implementação do PAFC são equivalentes àqueles que se utilizaram para analisar as perceções sobre os pontos fortes e os pontos fracos deste projeto. Uma leitura global das afirmações sobre tais dificuldades permitiu constatar que foram produzidas 190 afirmações, as quais se encontram agrupadas em função do conjunto de categorias de análise que tem vindo a ser utilizado até ao momento, acrescentando-se, no entanto, mais uma: «Alunos».

Tal como na análise relativa aos pontos fracos do processo de implementação do PAFC, também ao nível da análise das dificuldades o maior número de referências tem a ver com afirmações que se enquadram na categoria «Trabalho docente».

Afirmações relacionadas com a categoria «Trabalho Docente»	Frequência	%
Encontrar e gerir tempos comuns entre docentes para reunir e refletir sobre as possibilidades de articulação de disciplinas e planificá-las.	49	25,79
Receio e resistência à mudança de paradigma por parte dos docentes o que dificulta a sua motivação para o projeto e para um tipo de trabalho colaborativo.	40	21,05
Elevado número de turmas por professor e de alunos por turma.	14	07,37
Sobrecarga da burocracia e do trabalho.	06	03,16
Instabilidade do corpo docente.	02	01,05
Alterar práticas através da implementação de novas metodologias e da diferenciação pedagógica.	02	01,05
Dependência de cada professor.	01	00,59
TOTAL	114	60,06

Fig. 26

Comparando as afirmações produzidas constata-se que, na análise das dificuldades, também se enfatiza a falta de condições (falta de créditos horários para o trabalho de planificação e reflexão colegiais, elevado número de alunos por turma, bem como elevado número de turmas por docente ou sobrecarga de trabalho burocrático) e as práticas curriculares e pedagógicas enraizadas que se afirmam como um obstáculo à mudança.

Afirmações relacionadas com a categoria «Desenvolvimento curricular e pedagógico»	Frequência	%
Operacionalização da avaliação formativa e criação de novos instrumentos.	10	05,26
Publicação e disponibilização tardia dos documentos orientadores sem que se tenha assistido a uma reestruturação dos programas, bem como a existência de escassos materiais de apoio.	09	04,74
Articular todos os documentos orientadores em vigor (programas, metas, aprendizagens essenciais e perfil do aluno).	08	04,21
Contabilizar e gerir os 25% do currículo flexibilizado.	02	01,05
Organizar a disciplina de cidadania com as exigências do mundo atual.	01	00,53
Condicionada aos primeiros anos de cada ciclo e a 25% do currículo.	01	00,53
Operacionalização da Flexibilidade Curricular no regime articulado.	01	00,53
TOTAL	32	16,85

Fig. 27

A análise das dificuldades relacionadas com a categoria «Desenvolvimento Curricular e Pedagógico» permite evidenciar, em comparação com os dados referentes à análise dos pontos fracos, a operacionalização da avaliação formativa como uma iniciativa que confronta os docentes com problemas e desafios que não são fáceis de superar, tendo em conta, certamente, o tipo de conceções e práticas que se têm vindo a propor e a realizar no domínio da avaliação do desempenho dos estudantes. Volta a haver referências à disponibilização tardia dos documentos orientadores e à alegada conflitualidade entre estes documentos, nomeadamente o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* e as Aprendizagens Essenciais e os

programas das diferentes disciplinas. As restantes afirmações têm a ver com dificuldades sentidas quanto ao modo de operacionalizar a gestão flexível do currículo e a própria área de «Cidadania e Desenvolvimento».

Afirmações relacionadas com a categoria «Política Educativa»	Frequência	%
Escassa informação sobre o Projeto que conduz à falta de credibilidade social do Projeto.	08	04,21
Práticas de avaliação externa não congruentes com os princípios do PAFC.	06	03,16
Pouco tempo para a apropriação dos pressupostos inerentes ao Projeto.	04	02,11
Acompanhamento ao longo do ano letivo.	02	01,05
TOTAL	20	10,53

Fig. 28

A análise da perceção das dificuldades que poderão ser enquadradas na categoria «Política Educativa» permite afirmar que, em comparação com os dados resultantes da análise dos pontos fracos, ao nível da mesma categoria, esta passa a ter uma maior importância nas afirmações dos inquiridos, destacando-se, ainda, a referência à tensão entre as práticas de avaliação externa e os princípios curriculares e pedagógicos do PAFC, bem como o que se considera ser as dificuldades inerentes ao processo de acompanhamento do projeto, ao longo do ano letivo.

Afirmações relacionadas com a categoria «Dimensão institucional»	Frequência	%
Configuração dos espaços, bem como escassos recursos materiais e digitais.	14	07,37
Criação de redes de escolas.	03	01,58
TOTAL	17	08,95

Fig. 29

A análise dos dados referentes à dimensão institucional, do ponto de vista das dificuldades sentidas, não permite que se aceda a afirmações distintas daquelas que se selecionaram quando se analisou o conjunto dos pontos fracos do PAFC. O fator que se destaca, apesar de ser objeto de reflexão, apenas, em três questionários, tem a ver com o reconhecimento das dificuldades em criar redes de escolas que possam servir de fator catalisador do desenvolvimento de projetos. Está-se perante uma problemática que já havia sido referida como um dos pontos fortes do projeto que, neste momento, se consolida como um objeto de reflexão a privilegiar quando se aborda o PAFC.

Afirmações relacionadas com a categoria «Alunos»	Frequência	%
Alunos resistentes à mudança.	02	01,05
Pouca autonomia dos alunos enquanto gestores dos seus projetos de aprendizagem.	01	00,53
TOTAL	03	01,58

Fig. 30

As afirmações em que os alunos são objeto de atenção como sujeitos principais das respostas dos inquiridos aparecem, pela primeira vez, nos dados através dos quais se abordam as dificuldades relacionadas com a implementação do PAFC, sendo referidos, neste âmbito, através de discursos que acentuam os seus défices, nomeadamente a sua resistência à mudança e a sua pouca autonomia como gestores dos seus projetos de aprendizagem.

Afirmações relacionadas com a categoria «Formação de Professores»	Frequência	%
Falta de formação centrada na sala de aula e em metodologias mais dinâmicas.	01	00,53

Fig. 31

Finalmente, volta a ser referida a falta de formação (fig. 31), bem como, e pela primeira vez, as dificuldades com membros da comunidade que se opõem ao PAFC (fig. 32).

Afirmações relacionadas com a categoria «Famílias e Comunidade»	Frequência	%
Envolvimento da comunidade que não concorda ideologicamente com este modelo	01	00,53

Fig. 32

3.4 Análise das ameaças relacionadas com a implementação do PAFC

Os dados que se referem às perceções das ameaças que afetaram ou podem vir a afetar a implementação do PAFC tendem a confirmar as tendências das respostas produzidas relativamente aos pontos fracos e às dificuldades sentidas na operacionalização daquele projeto.

Pode, neste sentido, afirmar-se que uma das ameaças que merece ser valorizada, enquanto expressão de afirmações inéditas sobre o PAFC, é aquela através da qual se verifica que, em 26 questionários, se entende que as mudanças futuras ao nível das políticas educativas podem impedir o PAFC de se afirmar como um projeto capaz de promover as mudanças curriculares e pedagógicas anunciadas, não havendo tempo, por isso, para se obter os resultados que, eventualmente, possam confirmar o impacto positivo dessas mudanças. Para além do significado da afirmação em si, é importante referir que esta foi a ameaça mais vezes referida pelos inquiridos.

O outro tipo de ameaça que aparece também pela primeira vez nas afirmações coletadas é a referência ao facilitismo curricular e pedagógico que, segundo 10 inquiridos, pode penalizar as escolas como espaços promotores de aprendizagens que contribuam para o desenvolvimento dos alunos.

Nas respostas aos questionários sobre as potenciais ameaças que poderão afetar o PAFC volta a referir-se, ao nível do «Trabalho Docente»:

Afirmações relacionadas com a categoria «Trabalho Docente»	Frequência	%
A resistência dos professores face à mudança	25	28,09
O envelhecimento, a pouca disponibilidade, a desmotivação e o descontentamento dos professores.	19	21,34
O problema dos créditos horários, em função dos quais os professores possam usufruir da disponibilidade suficiente para momentos de partilha e de reflexão.	14	15,73
Excesso do número de alunos por turma e o excesso de turmas por professor.	10	11,24
A instabilidade docente.	09	10,11
O excesso de trabalho para os docentes e a burocracia.	05	05,62
Dificuldades em trabalhar cooperativamente.	04	04,49
Os conflitos em torno da carreira docente.	03	03,37
TOTAL	89	77,51

Fig. 33

Do ponto de vista das afirmações relacionadas com a categoria «Desenvolvimento Curricular e Pedagógico» reafirma-se:

Afirmações relacionadas com a categoria «Desenvolvimento Curricular e Pedagógico»	Frequência	%
Falta de tempo para cumprir o programa curricular extenso e rígido.	06	37,50
Publicação tardia de documentos como as "Aprendizagens Essenciais" e o "Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória".	03	18,75
Dificuldades na avaliação dos projetos interdisciplinares.	02	12,50
Operacionalização da avaliação formativa.	02	12,50
Sobreposição de documentos, programas, metas, aprendizagens essenciais.	01	06,25
Dificultar a operacionalização do regime articulado do ensino artístico especializado.	01	06,25
Aumento do número de disciplinas.	01	06,25
TOTAL	16	100

Fig. 34

Em termos das afirmações, referentes à categoria «Dimensão Institucional», a problemática da falta de recursos volta a ser referida (contabilizam-se 9 afirmações sobre material informático obsoleto e falta de espaços que permitam o trabalho com grandes grupos e 4 afirmações sobre a falta de recursos humanos), tal como o aumento do número de disciplinas (1 afirmação) ou o receio, por parte de 1 inquirido, de haver uma dissociação entre a avaliação externa das escolas e os princípios do PAFC, nomeadamente aqueles que têm a ver com o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, com a afirmação de uma escola mais inclusiva, com a avaliação formativa ou com a inovação curricular e pedagógica. Para além disso, em dois questionários, volta a chamar-se a atenção para as dificuldades no acompanhamento do PAFC com a generalização do projeto ao nível nacional.

Nesta dimensão, contudo, referem-se ameaças que, de algum modo, não tinham sido explicitamente abordadas, anteriormente, como problemas a ter em conta ao nível da implementação do PAFC, como é o caso:

- a) da falta de oferta formativa que vá ao encontro às linhas do PAFC (2 afirmações);

- b) do não envolvimento dos professores e alunos nos processos de decisão (1 afirmação);
- c) de não se conseguir responder às necessidades dos alunos e às necessidades dos professores (1 afirmação).

Quanto às afirmações ao nível da categoria «Famílias e Comunidade», voltam a registar-se as preocupações com:

- a) a pressão dos Encarregados de Educação por causa da Avaliação Externa e da forma de acesso ao Ensino Superior não ser coerente com este modelo de ensino (25 afirmações);
- b) a resistência e/ou o não envolvimento das famílias (10 afirmações).

Por fim, a categoria «Formação de professores» volta a ser abordada em 8 questionários quando se refere que tanto a formação inicial como a formação contínua tendem a não valorizar, em primeiro lugar, problemáticas como as competências do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, as metodologias ativas, a avaliação para as aprendizagens e o Trabalho de Projeto, com base em conceitos e tecnologias inovadoras, centradas no aluno e na sala de aula. Em segundo lugar, defende-se que deveria ser prestada mais atenção à formação para lideranças de topo e intermédias.

3.5 Análise das oportunidades relacionadas com a implementação do PAFC

As afirmações sobre as oportunidades que as escolas passam a dispor com a implementação do PAFC poderão ser identificadas como afirmações de teor mais generalista. Defende-se que o PAFC pode contribuir para:

- a) melhorar o sucesso escolar dos alunos;
- b) melhorar a disciplina e a sua motivação;
- c) que as escolas possuam a autonomia necessária para gerirem os horários e o trabalho interdisciplinar;
- d) melhorar as práticas quotidianas dos professores, rentabilizando-se projetos e rotinas que já existiam, mas que não eram reconhecidos e/ou aceites pela tutela;
- e) criar as condições para uma maior cooperação entre docentes.

Apesar do carácter generalista destas afirmações, cremos que as mesmas são importantes, no momento em que permitem chamar a atenção para dimensões do PAFC que tendem a ficar implícitas quando se reflete sobre este projeto. Veja-se, por exemplo, a

referência à importância da existência de projetos que antecederam a promulgação do Despacho 5908/2017, de 5 de julho e, mais recentemente, do Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho, as quais, para além de se verem agora legitimadas, suportam ainda algumas das iniciativas mais promissoras do PAFC. Trata-se de uma informação preciosa, no momento em que contribui para fundamentar a explicação atrás enunciada acerca da coexistência no PAFC de, por um lado, escolas e professores com uma experiência curricular e pedagógica sólidas para enfrentar os desafios deste projeto e, por outro, de escolas e professores que, pelo contrário, sem qualquer tipo de experiência prévia, se encontravam a viver um processo de formação contextualizado e em situação. Na análise que se propôs atrás acerca das opções curriculares assumidas nos diferentes anos de escolaridade, os primeiros foram enquadrados no que se designou por campo da proatividade pedagógica, sendo por isso mais arrojados e possuindo uma experiência que lhes permite expressar uma tal ambição, enquanto os segundos foram caracterizados pela sua prudência curricular que, como se defendeu, seria o resultado da decisão de percorrer um caminho que ainda não se conhecia na sua plenitude e totalidade.

A importância das afirmações sobre as oportunidades do PAFC afere-se, finalmente, pelas expectativas que se enunciam, as quais acabaram por contribuir para confirmar a opção assumida na elaboração do questionário, quando se decidiu, por exemplo e entre outras coisas, que aí se tivesse incluído algumas perguntas sobre o contributo do PAFC quer para superar a alegada indisciplina dos alunos, quer para promover a cooperação entre docentes. Trata-se de duas problemáticas que, a exemplo de outras, como é o caso do processo de planificação no âmbito do PAFC e das iniciativas de formação dos professores, deverão ser abordadas em seguida, de forma autónoma, tendo em conta a importância das mesmas que, de algum modo, a análise produzida até este momento parece poder confirmar.

4. A gestão dos instrumentos de planificação no âmbito do PAFC

A problemática dos procedimentos e instrumentos de planificação no âmbito do PAFC é uma problemática nuclear quer porque um dos objetivos centrais do PAFC passa por estimular a gestão autónoma e flexível do currículo, quer porque as narrativas e as preocupações dos professores, que este estudo revela, se focalizam na planificação como uma operação complexa e controversa.

No questionário, a planificação foi objeto de perguntas fechadas, através das quais se pretendia compreender como os docentes se relacionavam com os instrumentos de gestão curricular que tinham ao seu dispor, nomeadamente o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade*

Obrigatória (PA), o documento das Aprendizagens Essenciais (AE), os programas das diferentes disciplinas (PRG), o documento das Metas Curriculares (MC) e, finalmente, os Manuais Escolares (Manuais). Analisadas as respostas dos inquiridos, construiu-se o quadro da fig. 35 onde se apresentam os dados obtidos.

Respostas	PA		AE		PRG		MC		Manuais	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Não utilizado.	0	0,0	1	0,8	2	1,5	11	8,5	15	11,5
Pouco importante para se planificar qualquer matéria.	5	3,8	1	0,8	5	3,8	15	11,5	19	14,6
Assumindo alguma importância para se planificar qualquer matéria.	13	10,0	16	12,3	45	34,6	41	31,5	66	50,8
Importante para se planificar qualquer matéria.	46	35,4	43	33,1	48	36,9	42	32,3	26	20,0
Muito importante para se planificar qualquer matéria.	66	50,8	69	53,0	30	23,2	21	16,2	4	3,1
TOTAL	130	100	130	100,0	130	100,0	130	100	130	100,0

Fig. 35

A leitura do quadro permite constatar que:

- O *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* e o documento das Aprendizagens Essenciais são considerados pelos inquiridos como os recursos de planificação mais importantes de que dispõem, tendo em conta as respostas que se obtêm nos itens «Importante para se planificar qualquer matéria» e «Muito importante para se planificar qualquer matéria»;
- Todos os documentos enunciados são mobilizados como recursos capazes de suportar o ato de planificar, ainda que, no caso das Metas Curriculares e dos Manuais se identifiquem questionários onde, no primeiro caso, 8,5% dos respondentes e, no segundo caso, 11,5% afirmem não utilizar tais instrumentos para planificar o seu trabalho.

Perante estes dados há, contudo, um conjunto de questões que aqueles nos suscitam, nomeadamente:

- Como é possível conciliar recursos curriculares sujeitos a lógicas tão distintas, como é o caso das Aprendizagens Essenciais e das Metas Curriculares? Faz sentido promover uma tal conciliação?
- Até que ponto a mobilização de todos os recursos curriculares referidos no quadro não constitui um obstáculo no âmbito do processo de desenvolvimento da planificação?

Estas são questões que só por si mereciam um estudo específico e surgem neste texto quer como motivo de reflexão, quer como questões que parecem estar presentes na reflexão dos professores inquiridos quando estes consideram como pontos fracos, como dificuldades ou como ameaças ao PAFC quer a existência de incongruências entre tais recursos, quer a dificuldade em estabelecer articulações entre todos eles, quer, ainda, a denúncia de uma eventual redundância que tende a ocorrer quando isso acontece. Daí que seja necessário esclarecer e discutir como é que se pode e tem vindo a lidar com esta problemática no seio dos agrupamentos e das escolas não agrupadas, já que esta é uma questão que tem a ver, também e de forma decisiva, com o modo como os estabelecimentos de ensino gerem os recursos curriculares disponíveis.

5. A relação entre o PAFC e a cooperação docente

A cooperação entre docentes (porque é mais um objetivo estratégico assumido pelo PAFC, que decorre das mudanças propostas, e também porque é objeto dos depoimentos e das preocupações que se espelham nas respostas aos questionários) justifica que seja abordada como uma problemática autónoma. Será a partir da análise produzida acerca das respostas às perguntas abertas desses questionários que se organizou e apresenta seguidamente a análise dos dados obtidos.

Na apresentação dos dados resultantes da análise que foi produzida, tendo em conta que se solicitou aos professores que referissem dois aspetos positivos, dois tipos de dificuldades e duas sugestões relacionadas com a cooperação entre docentes, enfatizar-se-ão os aspetos positivos desta cooperação, as dificuldades sentidas e as sugestões para melhorar ou para resolver eventuais problemas neste âmbito. Assim, e tendo como referência o que os inquiridos consideram ser os aspetos positivos do trabalho de cooperação, valorizam-se os seguintes aspetos, por ordem da importância que assumem:

Aspetos positivos do trabalho de cooperação	Frequência	%
a) Aprendizagem entre pares através da entajuda, partilha de novas metodologias e reflexão e planificação conjunta.	65	28,02
b) Articulação (vertical e horizontal) mais eficaz dos conteúdos e atividades a desenvolver, tornando as aprendizagens coesas e plenas de sentido para os alunos, permitindo dar ao currículo uma melhor gestão.	39	16,81
c) O conhecimento do trabalho das outras disciplinas como facilitador da interdisciplinaridade, através da criação e partilha de ferramentas de trabalho.	30	12,93
d) Criação de Equipas Pedagógicas centradas em Conselhos de Turma reduzidos, por ano de escolaridade (2º e 3º ciclos) que permitiram a rentabilização do tempo de reuniões.	22	09,48

e) Alterar e diversificar práticas pedagógicas para metodologias mais direcionadas para todos os alunos, bem como a possibilidade de planificar tendo em conta as necessidades das turmas, bem como definir estratégias de avaliação do trabalho dos alunos.	22	09,48
f) Aproximação entre docentes e melhoria da qualidade da comunicação interpares, o que gerou um maior empenho, motivação e alegria.	21	09,05
g) Maior intencionalidade pedagógica nas tarefas propostas pelos alunos, o que conduziu uma maior capacidade de resposta face aos obstáculos bem como uma maior autonomia para gerir dificuldades dos alunos promovendo o sucesso escolar.	13	05,60
h) A coadjuvação permitiu o desenvolvimento de práticas de colaboração que rentabilizaram competências.	09	03,88
i) Distanciamento e redução do trabalho balcanizado colocou aos docentes um novo desafio que conduziu ao seu enriquecimento pessoal e profissional.	08	04,45
j) Diminuição dos conflitos em sala de aula introduzidos pelo sentimento de pertença e responsabilidade.	03	01,29
TOTAL	232	100

Fig. 36

Perante as respostas obtidas é possível concluir que as vivências de cooperação entre os docentes foram percecionadas quer como experiências curricularmente empoderadoras (ver afirmações relacionadas com as alíneas a), b), c), d), e), g) e h), quer como experiências pessoais gratificantes (ver afirmações relacionadas com as alíneas f) e i). Para além disso, há um dado que pode assumir alguma relevância e que tem a ver com a afirmação de que se criaram Equipas Pedagógicas centradas em Conselhos de Turma. Independentemente do facto de se saber que estamos perante a criação de Equipas Educativas ou o que se julga ser Equipas Educativas⁴, não se pode deixar de valorizar este efeito do PAFC, relacionado com a construção de ambientes profissionais mais colegiais.

As dificuldades percecionadas pelos inquiridos, e que se relacionam com a cooperação entre docentes, resultam de uma interpelação direta do questionário, permitindo obter o seguinte conjunto de afirmações:

Dificuldades do trabalho de cooperação	Frequência	%
a) Horários incompatíveis e tempo disponível para reunir e trabalhar conjuntamente, o que se traduzia, em algumas situações, em reuniões fora do horário.	73	29,44
b) Desânimo e desmotivação dos docentes associados a alguma dificuldade, descrença no projeto associada a alguma insegurança e resistência para alterar as práticas.	57	22,98
c) Pensar a “sala de aula” de outra forma que não a centrada no professor e em articular os conteúdos de diferentes disciplinas, bem como a abertura da sala de aula de cada um aos colegas.	11	04,44
d) Elevado número de turmas por professor à qual acresce a carga burocrática e o número de reuniões.	10	04,03

⁴ A referência à noção de «Equipas Educativas» segue a definição proposta por João Formosinho e Joaquim Machado (2009) que, recorrendo à formulação de Arturo de la Orden, definem que uma equipa educativa corresponde a um “sistema de educação escolar que afeta o pessoal docente e alunos a seu cargo, no qual dois ou mais professores se responsabilizam conjuntamente pela planificação, execução e avaliação da totalidade ou de uma parte significativa do programa de instrução de um grupo de alunos, equivalente ao de duas ou mais classes tradicionais (...)” (idem, p. 41).

e) Extensão das aprendizagens essenciais que neste modelo carecem de mais tempo pois as aprendizagens são mais significativas e mais exigentes.	07	02,82
f) Falta de espaços para o trabalho em grande grupo e ferramentas digitais.	06	02,42
g) Métodos de avaliação e avaliação de competências.	06	02,02
h) Incompatibilidade ao nível das relações pessoais e dos diferentes perfis de docente.	04	01,61
i) Partilha dos conhecimentos individuais bem como em trabalhar cooperativamente.	04	01,61
j) Cruzamento dos conteúdos curriculares dentro dos diferentes anos e incoerência dos conteúdos curriculares entre os diferentes anos.	04	01,61
k) Gestão e organização dos tempos de cada disciplina por desconhecimento dos diferentes conteúdos programáticos.	04	01,61
l) Carência de formação em novas formas de pensar o processo de ensino-aprendizagem.	04	01,61
m) Desconhecimento dos documentos orientadores, bem como das aprendizagens essenciais dos anos seguintes devido à pressão dos exames nacionais no Ensino Secundário, bem como a publicação tardia dos documentos orientadores.	03	01,21
n) Pressão da avaliação externa que não espelha o modelo de aprendizagem que o projeto incentiva.	02	08,00
TOTAL	232	78,21

Fig. 37

Como se constata, na abordagem das dificuldades relacionadas com a cooperação entre professores, voltam a ser referidas a falta de condições logísticas, as lacunas ao nível da formação, a pressão da avaliação externa ou o desânimo profissional que constituem, no seu todo, problemas cuja resolução não depende da ação e da vontade dos docentes. Noutro sentido, atribui-se às crenças profissionais e às atitudes dos docentes a responsabilidade pelas dificuldades sentidas ao nível da cooperação entre pares.

Será na análise das sugestões propostas pelos inquiridos para se estimular a cooperação entre os professores que a reflexão sobre esta problemática poderá ser aprofundada. Nos questionários, propõe-se, então, o seguinte conjunto de sugestões:

Sugestões do trabalho de cooperação	Frequência	%
a) Definir-se horas semanais para encontros e reflexões conjuntas para se identificar pontos comuns de trabalho, bem como o aumento do crédito horário.	70	53,03
b) Formação na área do trabalho cooperativo, processo de ensino-aprendizagem, avaliação formativa com base nas competências, em tecnologias na educação e gestão do currículo e/ou em contexto.	14	10,60
c) Planificação atempada do ano escolar onde seja possível aferir a existência de pontes entre os diferentes conteúdos curriculares, bem como a criação de equipas pedagógicas em contraposição aos conselhos de turma.	12	09,09
d) Investimentos nas tecnologias e nos espaços físicos.	05	03,78
e) Definir-se um coordenador por ano que possa organizar a coadjuvação em prol das necessidades e interesses das crianças e jovens.	04	03,03
f) Leitura, desconstrução e reflexão sobre os documentos orientadores.	04	03,03
g) Revisão das aprendizagens essenciais.	04	03,03
h) Diminuição do número de turmas por professor.	04	03,03
i) Repensar a monitorização e simplificar o processo de avaliação de competências.	03	02,27
j) Promover a envolvimento dos docentes implicados no Projeto.	03	02,27

k) Difusão e valorização de experiências cooperativas bem sucedidas.	03	02,27
l) Reforçar a mudança de paradigma que este Projeto implica.	02	01,51
m) Envolver todos mas dar espaço para que cada um percorra o seu caminho.	02	01,51
n) Partilha de tempos e espaços de sala de aula, bem como a incentivar a alteração da forma como estão organizados os departamentos.	02	01,51
TOTAL	136	100

Fig. 38

Como seria de esperar, tendo em conta as respostas anteriores, as sugestões enfatizam a necessidade de mais créditos horários, a necessidade de melhorar as condições logísticas de trabalho dos professores e a necessidade de desburocratizar o mesmo. Há, também, um outro tipo de sugestões relacionadas com a implementação de programas de formação na área do trabalho cooperativo e, finalmente, há um terceiro tipo de sugestões que aponta para o desenvolvimento de um conjunto de iniciativas que permita estimular a cooperação entre docentes no âmbito dos contextos escolares, como é o caso da proposta de criação de equipas pedagógicas em contraposição aos Conselhos de Turma, a partilha de tempos e espaços na sala de aula, a difusão e valorização de experiências bem sucedidas, um maior envolvimento dos professores ou a realização de tempos de reflexão que conduzam à leitura e análise dos documentos. Se os dois primeiros tipos de sugestões tendem a definir a problemática da cooperação docente como uma problemática a ser resolvida por outros, importa reconhecer que o terceiro tipo de sugestões corresponde a propostas que envolvem os docentes como atores na construção de soluções para os problemas que também são os seus.

6. A formação de professores e o PAFC

As iniciativas relacionadas com a formação de professores, de forma a potenciar a sua participação no PAFC, constituíam um dos aspetos que tendem a ser valorizados quer na discussão pública sobre o projeto, quer na análise das afirmações relacionadas com as perceções dos pontos fracos, dificuldades e ameaças que atrás foram abordadas.

Foi por causa da importância da problemática em questão que se decidiu propor algumas questões diretamente relacionadas tanto com a participação dos docentes em ações de formação relacionadas com o PAFC como com o impacto de tal participação.

No quadro da fig. 39 apresentam-se, então, os resultados das respostas ao questionário relacionadas com a participação dos docentes em ações de formação que visavam capacitá-los para responder aos desafios e exigências do PAFC. O que se pretendia era saber se os professores tinham participado neste tipo de ações e quem as tinha organizado: (i) Estabelecimentos de ensino (EE); (ii) Centros de Formação da Associação de Escolas (CFAE); (iii)

Autarquias (AUT); (iv) MOOC da Direção-Geral de Educação (MOOC)⁵ e (v) outras entidades (OUTRAS).

Respostas	EE		CFAE		AUT		MOOC		OUTRAS	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Não houve participação.	21	16,2	31	23,8	84	64,6	24	18,5	75	57,7
Participação esporádica.	10	07,7	18	13,8	21	16,2	24	18,5	13	10,0
Participação com algum impacto.	25	19,2	35	26,9	17	13,1	28	21,5	25	19,2
Participação com impacto.	33	25,4	32	24,6	06	04,6	31	23,8	09	06,9
Participação muito significativa.	41	31,5	14	10,9	02	01,5	23	17,7	08	06,2
TOTAL	130	100	130	100,0	130	100,0	130	100	130	100,0

Fig. 39

Perante os dados com que o quadro nos confronta, é possível constatar que:

- houve uma oferta de formação diversificada que foi suscitada pela adesão ao PAFC;
- as participações com impacto ou consideradas muito significativas tiveram lugar em iniciativas propostas nos estabelecimentos de ensino (76,9%) ou na iniciativa MOOC que a Direção-Geral da Educação (41,5%) organizou, enquanto foram as iniciativas da responsabilidade das autarquias ou de outras entidades, aquelas que foram consideradas menos significativas;
- as entidades que parecem ter realizado mais ações de formação foram os estabelecimentos de ensino e os centros de formação das associações de escolas.

De forma a aprofundar a reflexão sobre o contributo das iniciativas de formação para o PAFC, decidiu-se confrontar os inquiridos com questões fechadas sobre o impacto de tais iniciativas, cujos dados se passam a apresentar no quadro da fig.40.

Respostas	EE		CFAE		AUT		MOOC		OUTRAS	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Inútil.	20	15,4	27	20,8	71	54,6	19	14,6	66	50,8
Pouco útil.	10	07,7	18	13,8	20	15,4	14	10,8	21	16,2
Útil.	32	24,6	39	30,0	25	19,2	30	23,1	25	19,2
Importante.	38	29,2	26	20,0	9	06,9	36	27,7	11	08,5
Muito importante.	30	23,1	20	15,4	2	01,5	31	23,8	07	05,4
TOTAL	130	100,0	130	100,0	127	97,7	130	100,0	130	100,0

Fig. 40

⁵ Das ações da DGE só se contabiliza aqui a participação no *Massive Open Online Course* (MOOC) que aquela Direção-Geral organizou sob a designação «Autonomia e Flexibilidade Curricular», em 2018.

A leitura do quadro permite confirmar, em geral, os dados do quadro anterior, chamando a atenção, mais uma vez, para a valorização, por parte dos inquiridos, das iniciativas que tiveram lugar nos estabelecimentos de ensino. Trata-se de um dado significativo que parece contribuir para demonstrar a importância dos contextos de trabalho e de vida como contextos de formação. É interessante que o MOOC tenha sido considerado uma iniciativa importante e muito importante, o que de algum modo pode constituir expressão do potencial formativo dos meios e das estratégias que recorrem a dispositivos digitais para promover ações de formação.

7. O PAFC e a indisciplina: Que percepções?

A inclusão de um conjunto de perguntas, no questionário, sobre indisciplina resulta da necessidade de se compreender até que ponto esta diminuiu, por via das mudanças curriculares e pedagógicas introduzidas pelo PAFC, nas escolas e nas salas de aula. Sabendo que o fenómeno é avaliado através das percepções que se constroem acerca dele, não pretendemos, nem podemos produzir afirmações perentórias ou reflexões consistentes sobre essa relação entre o PAFC e a indisciplina, ainda que os dados obtidos possam permitir algumas reflexões interessantes sobre o assunto.

No quadro da fig. 41 apresentam-se os dados que resultaram das respostas à questão: «Como avalia o nível de indisciplina dos alunos pertencentes a turmas do PAFC?»

Como avalia o nível de indisciplina dos alunos pertencentes a turmas do PAFC?	Frequência	%
Piorou um pouco.	03	2,3
Não piorou nem melhorou.	52	40,0
Melhorou um pouco.	61	46,9
Melhorou.	14	10,8
TOTAL	130	100,0

Fig. 41

Tal como foi referido, os dados do quadro não permitem, só por si, suportar reflexões consistentes sobre a relação entre o PAFC e a indisciplina. Com estes dados, apenas uma conclusão é possível: para os inquiridos, as iniciativas do PAFC não estimularam a emergência de situações de indisciplina nas salas de aula, como se poderia temer, tendo em conta o maior protagonismo dos alunos e uma gestão dos espaços, dos tempos e das atividades que favorece um comportamento, da parte daqueles, mais ativo.

As respostas à questão através da qual se solicita, no questionário, que sejam indicadas as razões relacionadas com a alteração ou a manutenção dos comportamentos dos alunos

poderão contribuir, no entanto, para aprofundar a reflexão. Trata-se de respostas que correspondem a 153 proposições, agrupadas em torno de afirmações representativas que se passam a enunciar:

Afirmações sobre a «alteração ou a manutenção dos comportamentos dos alunos»	Frequência	%
Maior motivação e envolvimento dos alunos nas dinâmicas de sala de aula que envolveram atividades práticas e experimentais.	72	47,06
Responsabilização e participação mais ativa do aluno no processo de ensino-aprendizagem.	15	09,80
Maior articulação curricular entre disciplinas à luz de temas do interesse dos alunos e contextualizados localmente.	11	07,19
Inovação e diferenciação pedagógica apoiada pelo trabalho de grupo.	08	05,23
Criação de equipas pedagógicas ou outros grupos de apoio à resolução destas questões que reuniam periodicamente e, que por sua vez, incentivava o trabalho cooperativo entre docentes.	06	03,92
Valorização das atitudes e valores ao nível da disciplina de Cidadania e Desenvolvimento a par do estabelecimento de regras claras e da uniformização da atuação dos professores.	05	03,27
TOTAL	117	76,47

Fig. 42

Perante estas questões torna-se possível ser um pouco mais ambicioso e apontar para uma tendência revelada por elas: que o maior envolvimento nas atividades, e uma relação mais significativa com estas, permite diminuir ou, pelo menos, gerir de forma proativa os eventuais comportamentos de indisciplina dos estudantes. É este o sentido da referência às atividades práticas e experimentais, muito valorizadas nos depoimentos, ou o investimento nas iniciativas interdisciplinares, de forma a que através destas se criem atividades mais significativas e contextualizadas. A referência, por sua vez, à área de Cidadania e Desenvolvimento é interessante porque tem a ver com a importância que se atribui a uma iniciativa que teve lugar, relacionada com a gestão intencional e participada da relação com as regras.

Em conclusão, o PAFC, dadas as dinâmicas e as mudanças que visa promover, pode constituir uma resposta muito interessante, também do ponto de vista da educação para a afirmação de novas atitudes na relação com os outros e com as regras.

8. Síntese

Tal como já foi anunciado neste relatório, esta síntese visa identificar os dados, as tensões e as interrogações mais significativas que se foram revelando neste estudo, de forma a promover uma leitura mais integrada deles e contribuir igualmente para a definição de alguns referenciais de análise que permitam prosseguir e aprofundar a reflexão que justifica este trabalho.

Numa leitura global do relatório, considera-se que há três eixos temáticos que adquirem uma maior visibilidade: (i) o PAFC e as transformações dos projetos de gestão curricular e pedagógica; (ii) as implicações do PAFC ao nível do trabalho docente e (iii) a coordenação e monitorização do PAFC. Daí que seja em função destes eixos que se organizou esta síntese, tentando cumprir os pressupostos que a sustentam.

8.1 O PAFC e as transformações dos projetos de gestão curricular e pedagógica

Um dos dados mais relevantes que o relatório revela diz respeito ao facto dos 130 estabelecimentos de ensino que participaram no estudo assumirem condições diferentes para enfrentar os desafios e exigências com os quais o PAFC os confrontou. Trata-se de uma situação expectável que decorre, entre outros fatores, do conjunto de vivência educativas que enformam a vida desses estabelecimentos, as quais estão na origem de um património de experiências prévias que acabaram por influenciar o modo como se estabeleceu a sua relação com o PAFC. Daí que possa ser útil abordar as repostas produzidas perante uma das perguntas do questionário, através da qual se inquiria: «Que articulação existe entre as opções tomadas no âmbito do PAFC e as medidas implementadas com vista à implementação do sucesso escolar que poderão estar inscritas no Plano de Ação Estratégica e/ou no Plano Plurianual de Melhoria?» Pretendia-se saber até que ponto a adesão ao PAFC tinha potenciado a criação de sinergias com o Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE), no qual se enquadravam igualmente muitos dos agrupamentos escolares inquiridos. São as respostas a esta questão que se expõem no quadro da fig.43.

Que articulação existe entre as opções tomadas no âmbito do PAFC e as medidas implementadas com vista à implementação do sucesso escolar que poderão estar inscritas no Plano de Ação Estratégica e/ou no Plano Plurianual de Melhoria?	Frequência	%
Não existe uma articulação intencional.	015	11,5
Aprofundamento das medidas previstas.	072	55,4
Criação de novas medidas/ações com objetivos convergentes.	035	26,9
Criação de novas medidas/ações com novos objetivos.	008	06,2
TOTAL	130	100,0

Fig. 43

O que se constata é que 82,3% dos inquiridos consideram que se aprofundaram as medidas previstas ou se criaram novas medidas e ações com objetivos convergentes. Deste modo, parece adquirir plausibilidade a tese de que escolas com um património de experiências educacionais prévias e relevantes definem os seus objetivos, as suas ambições e as suas dificuldades, de forma distinta dos estabelecimentos que não possuem esse património. É este pressuposto que está presente, igualmente, numa resposta a uma das perguntas abertas do

questionário, onde se afirma, tal como já referido neste relatório, que o PAFC permitiu “rentabilizar projetos e rotinas que já existiam, mas que não eram reconhecidos e/ou aceites pela tutela”.

Se este é um fator que permite diferenciar a relação das escolas como o PAFC, há outros fatores que importa igualmente ter em conta, como é o caso dos anos de escolaridade e da natureza dos cursos em que o projeto foi implementado. Por isso é que houve mais iniciativas relacionadas com o PAFC, no 1º ano, e menos iniciativas no 10º ano de escolaridade ou que, também por isso, há referências, neste relatório, às dificuldades específicas sentidas na “operacionalização da Flexibilidade Curricular no regime articulado” (Cf. quadro da fig. 27).

São, assim, as condições enunciadas que poderão explicar também as diferentes ambições e dificuldades que os estabelecimentos de ensino podem vivenciar, no âmbito da implementação dos seus projetos de ação educativa.

No caso das ambições, deparamo-nos com escolas que ensaiam tentativas de rutura com o modo de ensino simultâneo (Cosme & Trindade, 2013), o que está na origem de uma organização do trabalho que deixa de estar centrada na unidade turma, gerida apenas por um professor, e escolas que ensaiam somente o investimento em iniciativas que não implicam transformações organizacionais tão radicais. Pode considerar-se que estamos perante estabelecimentos de ensino em estádios de desenvolvimento curricular e pedagógico distintos que explicam os diferentes tipos de ambições das escolas envolvidas no PAFC e, igualmente, as dificuldades sentidas que não se podem dissociar, por sua vez, destes tipos de ambições. Assim, se as dificuldades de alguns estabelecimentos se relacionam com a transição para o modelo das Equipas Educativas, há outros em que as suas dificuldades têm a ver com a gestão da diversidade dos recursos curriculares que estão disponíveis para planificar as atividades letivas. Os desafios relativos à avaliação confrontam-nos com a mesma situação, remetendo-nos para problemas conceituais e praxeológicos que devem merecer uma atenção particular, no âmbito dos processos de monitorização dos projetos PAFC que se continuarão a desenvolver nas escolas, os quais deverão ter em conta os estádios de desenvolvimento curricular e pedagógicos atrás referidos, os anos de escolaridade a que os projetos dizem respeito e, igualmente, as singularidades próprias dos cursos.

8.2 As implicações do PAFC ao nível do trabalho docente

Os discursos e a reflexão sobre o trabalho docente constituem uma problemática nuclear deste estudo, o que tanto tem a ver com os desafios e as exigências com que o PAFC confronta os professores como com o facto de ser objeto recorrente das preocupações expressas nas respostas aos questionários. Há três dimensões que ressaltam das respostas obtidas: (i) a denúncia da falta de condições; (ii) a resistência dos professores à mudança e (iii) a valorização da cooperação entre docentes como fator de empoderamento profissional e de bem-estar pessoal.

O discurso sobre a falta de condições afirma-se através da denúncia da escassez dos créditos horários (necessários para o trabalho de planificação, monitorização e reflexão colegiais), do elevado número de alunos por turma, do elevado número de turmas por docente ou da sobrecarga do trabalho burocrático.

Noutro sentido, emerge um outro tipo de discursos, o da resistência dos professores perante a mudança, que, ao contrário do tipo anterior, não faz depender, apenas, de fatores exteriores aos docentes, a resolução dos problemas que afetam o trabalho destes.

Finalmente, a valorização da cooperação docente como uma implicação positiva do PAFC pode ser entendida como uma problemática que propõe uma perspetiva proativa sobre as possibilidades dos professores responderem aos desafios e problemas com os quais são confrontados. São dois os aspetos em função dos quais se considera a cooperação docente como um facto positivo: (i) o contributo para o empoderamento profissional dos professores e (ii) o contributo para a afirmação do seu bem-estar pessoal.

8.3 A coordenação e monitorização do PAFC

Os dados deste relatório, referentes à coordenação e monitorização do PAFC, mostram que, em 22,3% dos 130 estabelecimentos de ensino que participaram neste estudo, são os diretores e a direção destes estabelecimentos que coordenam o PAFC, ainda que a modalidade mais significativa de coordenação e monitorização do projeto, correspondente a 62,4% da totalidade dos agrupamentos escolares e escolas não agrupadas, que participaram no estudo, seja aquela que, envolvendo os diretores, mobiliza também outros docentes e/ou os denominados coordenadores do PAFC. Apesar de esta solução apontar tendencialmente para um sistema de coordenação e monitorização mais colegial, não temos dados suficientes que nos permitam confirmar esta possibilidade. Por isso, é que a existência de 84,6% de

estabelecimentos de ensino que possuem planos de monitorização dos projetos e 70% que constituíram equipas de acompanhamento são, em si mesmos, dados importantes. Se também não se pode garantir que estas equipas e aqueles planos permitem confirmar quer aquela colegialidade, quer o envolvimento, em cada escola, dos professores na concetualização e desenvolvimento do PAFC, podem valorizar-se, no entanto, as potencialidades de uma tal decisão estratégica, tendo em conta que um dos riscos do PAFC tem a ver com a tentação de, em nome da eficiência, se instaurar um tipo de divisão de tarefas que conduz aqueles que são responsáveis pelo desenho dos projetos a não participarem na sua operacionalização e aqueles que executam esses projetos a serem afastados do processo de concetualização.

8.4 Conclusão

O que os dados demonstram é que a experiência de trabalho que, no ano letivo de 2017/2018, se desenvolveu ao abrigo do Despacho 5908/2017, de 5 de julho, e que neste relatório tem vindo a ser designada por PAFC, se caracteriza, como seria de esperar, como um acontecimento controverso e marcado por tensões diversas que, no entanto, têm de deixar de ser vistas como problemas para passarem a serem abordadas como fatores estruturantes de um projeto que visa promover a transição da uma Escola sujeita a um paradigma educativo consolidado, do ponto de vista das suas conceções, procedimentos e estatutos dos atores em presença, para uma Escola que, resultando da subversão desse paradigma, está sujeita aos confrontos com aqueles que o defendem e, igualmente, às tensões entre todos os outros que, apesar de defenderem a necessidade de mudança, a interpretam em função de pressupostos e princípios distintos.

Neste sentido, o PAFC não pode ser visto como um projeto desenhado de forma concetualmente sólida e acabada, à espera de ser aplicado no terreno, mas como uma oportunidade de construir uma Escola culturalmente significativa, socialmente inclusiva e politicamente congruente com os valores próprios das sociedades democráticas. Havendo um património de ideias e de práticas suficientemente sólido que permite sustentar e legitimar um tal projeto, é necessário reconhecer que o mesmo deverá ser entendido não só como um património em desenvolvimento, mas igualmente como um património que está longe de ser reconhecido consensualmente, em termos ideológicos, epistemológicos, curriculares e pedagógicos, na sociedade e nas escolas portuguesas. Daí a importância do Despacho nº 5908/2017, de 5 de julho e das iniciativas que os 226 agrupamentos escolares e escolas não agrupadas desenvolveram ao abrigo deste despacho. O que se pode afirmar é que sem estas

iniciativas não possuiríamos, hoje, o legado que nos permite refletir quer sobre o PAFC, quer sobre as possibilidades de transformação dos projetos educacionais que se desenvolvem nas escolas portuguesas, as quais terão de ter em conta quer a diversidade dos atores educativos em presença e, sobretudo, as suas singularidades, quer as idiossincrasias do sistema educativo português, das escolas e das comunidades, bem como o conjunto de recursos materiais e concetuais que temos ao nosso dispor.

Não estamos perante um projeto fácil de cumprir, isento de contradições, de vicissitudes, de equívocos e de erros. Seria estranho que isso não acontecesse, dado o que sabemos sobre as nossas escolas e a sua governação, os diferentes modos de pensar a sua transformação, os diferentes níveis de implicação dos professores no trabalho que desenvolvem, os diversos e contraditórios interesses políticos e sociais em jogo ou a pressão a que este jogo de interesses submete a Escola.

É sabendo que estamos num contexto educativo que, como refere Canário (2005), se construiu num tempo marcado pelas certezas, transitando em seguida para um tempo marcado por promessas épicas e, finalmente, desembocando num tempo marcado pelas incertezas que temos de pensar o PAFC, quanto aos seus desafios e exigências. Daí que, neste relatório, a reflexão sobre as zonas de sombra do PAFC seja tão decisiva quer porque a existência destas zonas são inevitáveis, quer porque nos podem confrontar com dimensões que não poderão ser ignoradas. A reflexão sobre os aspetos mais promissores do PAFC é igualmente fundamental, porque permite, por sua vez, evidenciar as conceções e respostas consolidadas e bem sucedidas que poderão constituir pontos de ancoragem para outros percursos e outros projetos.

É de acordo com estes pressupostos, e tendo em conta os dados expostos e a reflexão produzida sobre eles, que se encerra esta parte do relatório com a análise das narrativas que a realização dos Grupos de Discussão Focalizada (GDF) permitiu. Mais do que acrescentar novas informações àquelas que foram recolhidas pretendia-se abordar alguns projetos no âmbito do PAFC, a partir das singularidades das experiências vividas que as vozes de alguns dos seus atores foram narrando, estimuladas pelo ambiente de partilha que a organização dos GDF permitiu suscitar.

9. Análise dos depoimentos e narrativas recolhidas nos Grupos de Discussão Focalizada e entrevistas

Os Grupos de Discussão Focalizada (GDF) e as entrevistas que se organizaram foram realizados como uma atividade complementar à administração do questionário e resultaram, em larga medida, da disponibilidade dos professores, dos diretores, coordenadores e alunos que participaram em iniciativas relacionadas com o PAFC, ainda que se tenha procurado que os participantes se encontrassem vinculados a estabelecimentos de ensino o mais diversos possível, em termos da sua localização geográfica, do seu património de experiências educativas anteriores ao PAFC ou dos anos de escolaridade e do tipo de cursos que representavam, tal como o quadro da fig. 44 permite constatar.

Caraterização do agrupamento escolar ou da escola não agrupada	Grupos de Discussão Focalizada e entrevistas realizadas	
• Agrupamento que inclui Educação Pré-Escolar, 1º CEB, 2º e 3º CEB. • Ensino público. • Localizado na área metropolitana do Porto. • Vinculado ao projeto TEIP. • Iniciativas PAFC: 1º ano; 5º ano e 7º ano.	GDF 1	5 alunos do 5º ano + 2 alunos do 7º ano de escolaridade
	GDF 2	1 docente do 5º ano + 4 docentes do 7º ano
• Escola pertencente ao Ensino Particular e Cooperativo. • Localizada na área metropolitana do Porto. • Iniciativas PAFC: 10º ano.	Entrevista	Coordenador Pedagógico
• Agrupamento que inclui Educação Pré-Escolar, 1º CEB, 2º e 3º CEB e Ensino Secundário. • Ensino público. • Localizado na área metropolitana do Porto • Iniciativas PAFC: 1º ano; 5º ano; 7º ano e 10º ano.	GDF3	Diretora + 1 docente do 1º ano + 1 docente do 10º ano + 1 docente do 11º ano
• Agrupamento que inclui Educação Pré-Escolar, 1º CEB, 2º e 3º CEB. • Ensino público. • Localizado na área metropolitana do Porto. • Vinculado ao projeto TEIP. • Iniciativas PAFC: 5º e 7º anos.	GDF4	Equipa Pedagógica do 5º ano
• Agrupamento que inclui Educação Pré-Escolar, 1º CEB, 2º e 3º CEB. • Ensino público. • Localizado na área metropolitana do Porto. • Iniciativas PAFC: 1º ano.	GDF5	Coordenadora PAFC + Docentes do 1º ano
• Escola Profissional. • Localizada na cidade do Porto. • Iniciativas PAFC: 10º ano.	GDF6	Alunos do 10º ano
	Entrevista	Coordenador
• Agrupamento que inclui Educação Pré-Escolar, 1º CEB, 2º e 3º CEB. • Ensino público. • Localizado no interior norte do país • Iniciativas PAFC: 1º, 5º e 7º anos.	GDF7	8 professores do 5º ano + 8 professores do 7º ano
• Agrupamento que inclui Educação Pré-Escolar, 1º CEB, 2º e 3º CEB. • Ensino público. • Localizada na área metropolitana de Lisboa. • Iniciativas PAFC: 1º, 5º e 7º anos.	GDF8	2 professores do 1º ano + 2 professores do 5º ano + 1 professor do 7º ano
• Escola do Ensino Secundário. • Ensino público.	GDF9	4 docentes do 10º ano

• Localizado na cidade de Lisboa. • Iniciativas PAFC: 10º ano.		
• Agrupamento que inclui Educação Pré-Escolar, 1º CEB, 2º e 3º CEB e Ensino Secundário. • Ensino público. • Localizado no interior da Região de Lisboa e Vale do Tejo. • Iniciativas PAFC: 5º, 7º e 10º anos.	GDF 10	Coordenadora + 4 professores do 5º ano + 3 do 7º ano + 2 do 10º ano
• Agrupamento que inclui Educação Pré-Escolar, 1º CEB, 2º e 3º CEB. • Ensino público. • Localizado no litoral centro do país. • Iniciativas PAFC: 1º e 5º anos.	Entrevista	Coordenador

Fig.44

Realizaram-se dez GDF e três entrevistas, os quais, de acordo com os objetivos previstos, estiveram na origem da recolha de depoimentos que serviram, apenas, para prosseguir a reflexão iniciada com a análise dos dados que a administração dos questionários possibilitou. Daí que se tenham retomado os três eixos temáticos resultantes dessa análise para retomar a reflexão, através da mobilização dos dados obtidos nos GDF.

De um modo geral, há duas expressões, uma proferida por uma coordenadora e outra por uma professora, que tendem a definir as percepções mais emblemáticas sobre o PAFC. Para a primeira foi “um ano de muita aprendizagem”, enquanto, para a segunda, “tudo o que é transição é muito difícil”, ainda que, hoje, haja “o apoio legal para se fazer diferente e isso dá-me mais confiança e permite que este tipo de trabalho seja mais sistemático”.

9.1 O PAFC e as transformações dos projetos de gestão curricular e pedagógica

Nos depoimentos e narrativas do PAFC, a reflexão sobre os projetos de gestão curricular e pedagógica assumiu uma centralidade inequívoca, permitindo: (i) confirmar a importância no desenvolvimento das iniciativas, de condições como anos de escolaridade, natureza dos cursos ou fatores institucionais; (ii) obter informações detalhadas e aceder a reflexões mais localizadas sobre os projetos interdisciplinares, do ponto de vista das angústias, dos constrangimentos, das soluções e dos riscos; (iii) aprofundar o debate sobre as exigências relacionadas com o processo de avaliação; (iv) apresentar reflexões mais direcionadas para a área curricular de Cidadania e Desenvolvimento e (v) abordar os discursos sobre as metodologias relacionadas com o tipo de ação pedagógica a privilegiar no PAFC.

9.1.1 – As iniciativas no PAFC: Que condições?

Tal como já se havia defendido neste trabalho, a natureza e ambição das iniciativas que se desenvolveram, ao abrigo do Despacho 5908/2017, de 5 de julho, foram condicionadas pelos anos de escolaridade em que elas se realizaram. Nos GDF, este assunto voltou a ser mencionado, referindo um docente que o:

“3.º ciclo é um ano mais complicado pelo aumento das disciplinas pois os professores têm muitas turmas e é mais difícil para se encontrar tempos comuns para se reunir e para se envolver e articular as disciplinas num projeto. Aquilo que aconteceu foi que cada professor trabalhou nas suas turmas, os seus conteúdos que estavam presentes no projeto sem existir uma articulação.”

Outro docente aborda um dos constrangimentos que, na sua opinião e como os números o demonstram, afetou a menor incidência do PAFC no 10º ano, considerando que “o motivo pode prender-se com o peso dos exames que continua muito grande”. Trata-se de uma afirmação que é corroborada por outra professora para quem:

“faz sentido repensar a forma como os alunos estão a ser avaliados externamente. Se no 2.º e 3.º ciclos essa avaliação não tem peso na nota, no ensino secundário essa avaliação tem um peso direto na entrada do ensino superior. Não se trata da pressão dos exames porque os alunos estão preparados para essas provas, é a equidade entre um tipo de trabalho e o peso do exame.”

Ainda sobre o efeito do acesso ao Ensino Superior como um constrangimento que afeta o trabalho no Ensino Secundário, há um depoimento sobre os *rankings* que, não sendo um fenómeno exclusivo deste ciclo de escolaridade, assumem uma importância particular neste ciclo, o que justifica o depoimento de uma outra docente que se transcreve:

“Os rankings são outro constrangimento porque se por um lado se valoriza o processo, os rankings têm única e exclusivamente ênfase nos resultados finais que não espelham outras competências, apenas o conhecimento. Ou seja, aos professores pede-se uma avaliação que contabilize todo o processo, mas os exames centram-se apenas no conhecimento.”

Sobre este assunto, finalmente, há um participante num GDF que, apesar de considerar os projetos interdisciplinares, no 10º ano, como “a melhor experiência que tivemos, afirma que a “articulação consumiu aulas de preparação para os exames”.

Ainda no âmbito do conjunto de depoimentos relacionados com as condições que poderão justificar a possibilidade de algumas escolas se encontrarem em estádios de desenvolvimento curricular e pedagógico distintos, vale a pena referir o depoimento do coordenador da única escola do ensino particular e cooperativo representada nos GDF em que se afirma “o privado já tinha a gestão de 20% do currículo, desde que não fosse Português e Matemática”. Importa referir, finalmente, o depoimento do representante da Escola Profissional que considerou que “este projeto [o PAFC] veio legitimar algumas práticas que esta Escola Profissional já fazia, nomeadamente ao nível do trabalho por projeto”.

9.1.2 – O PAFC e os projetos interdisciplinares

Se estes dados confirmam que estamos perante situações que poderão ter potenciado ou inibido a participação das escolas no PAFC, importa agora abordar o modo como aquelas e aqueles que participaram nos GDF analisam os desafios e exigências colocadas pelo seu envolvimento em projetos interdisciplinares. Perante os seus depoimentos foi possível identificar angústias, constrangimentos, soluções e riscos, os quais se afirmam em depoimentos que se passam a partilhar.

O primeiro desses depoimentos é da autoria de uma professora do 7º ano de escolaridade, através do qual confessa o seguinte:

“Eu tenho receio que este projeto seja muito ambicioso, as pessoas criem expectativas e coloque em causa o ensino dos conteúdos pois nos Exames Nacionais e nas Provas de Aferição continuam a focar-se nos conteúdos. Alguns colegas acham que este projeto está a «empatar» o ensino dos conteúdos”.

Trata-se de uma afirmação que, segundo a mesma docente, é suportada numa “ideia que impera”, a de que “a Escola para ser rigorosa tem de ser maçuda”. Seja como for, e independentemente do facto de o documento *Perfil dos Alunos à Saída Escolaridade Obrigatória* (Martins, 2017) afirmar que as competências são entendidas “como combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes que permitem uma efetiva ação humana em contextos diversificados” (p. 9), há que reconhecer que esta dissociação entre conteúdos e capacidades ou atitudes continua a ser um obstáculo que, de algum modo, impede a possibilidade de criar condições capazes de potenciar aprendizagens significativas. A afirmação “Eu tenho algumas dúvidas se eles vão ou não adquirir essas competências no final do ciclo. Acho o programa longo”, é de natureza distinta, já que decorre de um receio legítimo que, de algum modo,

exprime a consciência de uma tarefa cujo sucesso, na verdade, não pode ser determinado com o mesmo grau de certeza que, de algum modo, se pode ter quando o objetivo passa, simplesmente, por memorizar informações e procedimentos.

Há constrangimentos, já referidos nas respostas aos questionários, que voltam a ser referidos nos GDF, como é o caso do número de alunos por turma, da “disponibilização tardia dos documentos legais” ou da “falta de tempo para reunir, para planificar, calendarizar”, o que, na opinião da autora desta afirmação, conduziu a que esse trabalho fosse feito “através de plataformas on-line porque o tempo para reunir era pouco”. A “pressão dos Encarregados de Educação, em comparação com outras escolas” também foi referida quer porque “não reconhecem este tipo de ensino”, quer porque a assunção de outras práticas (por exemplo, não utilizar manuais) suscita algumas questões e desconfianças.

Para além disso, o constrangimento que assume uma relevância crucial tem a ver com a gestão do tempo, a qual não pode ser dissociada da extensão dos programas, nomeadamente no Ensino Secundário, onde “os exames são exigentes”, nem de um tipo de modelo de ensino que assume o desenvolvimento das competências como a sua variável curricular de referência, tal como é defendido, por um participante do GDF, no seguinte depoimento:

“Cada vez sente-se mais que os alunos estão formatados para um decora-deposita no teste -esquece porque os alunos não estão habituados a trabalhar e a desenvolver competências. Os alunos reproduzem o conhecimento, não pensam sobre ele e o trabalho por projeto implica um outro trabalho que não a da reprodução do conhecimento. Trabalhar desta forma implica mais tempo porque são competências para as quais os alunos ainda não estão preparados, mantendo-se o currículo como está não há tempo!”

Estamos perante uma problemática que volta a ser referida, igualmente, por outro docente relacionado com o 5º ano de escolaridade, quando considera que “apesar das aprendizagens essenciais terem reduzido o programa, estas metodologias necessitam de mais tempo porque este trabalho implica mais tempo”.

Outra variável que é objeto de referências por parte dos participantes do GDF tem a ver com algumas das soluções curriculares e pedagógicas que se foram construindo nas respetivas escolas. Uma dessas participantes refere-se à articulação com outras disciplinas, no âmbito de projetos interdisciplinares, considerando que a afinidade entre áreas disciplinares pode ser um dos critérios a seguir. Refere-se às disciplinas de Física e Química A e de Biologia e Geologia, no 10º ano de escolaridade, onde, segundo ela, “os temas de uma e de outra disciplina estão em anos diferentes, as disciplinas não estão casadas, o que implica a revisão das matrizes

curriculares e uma reflexão conjunta sobre a forma como se podem cruzar”. Sabendo que estamos a falar de disciplinas para as quais os exames têm um forte efeito seletivo no acesso ao Ensino Superior, compreender-se-á melhor a reivindicação da revisão das matrizes curriculares, ainda que se saiba que, à medida que o PAFC se generalizar, a dissociação curricular referida entre as duas disciplinas poderá ser esbatida através de um trabalho de gestão curricular mais complexa⁶.

Num outro depoimento, relacionado com o trabalho realizado com turmas do 5º ano, aborda-se a importância do trabalho com a comunidade, “onde se procurou que as atividades estivessem relacionadas com os projetos e os conteúdos a serem trabalhados”.

Num terceiro depoimento explica-se a relação que se estabeleceu entre o «Projeto Fénix» e o PAFC como uma sinergia que permitiu potenciar o impacto de ambos os projetos.

O depoimento do coordenador da escola do Ensino Particular e Cooperativo, referindo-se aos motivos que justificam a adesão ao PAFC, defende que a opção assumida teve a ver com o facto de permitir a permuta de disciplinas e a gestão autónoma de 25% do tempo letivo.

Num quinto depoimento, um outro coordenador identifica algumas das iniciativas que tiveram lugar no seu agrupamento, nomeadamente: (i) a existência de um projeto de Programação Robótica que foi desenvolvido no 5º ano por um professor, do agrupamento, do Ensino Secundário, (ii) a reestruturação do trabalho no 2º ciclo, através da diminuição do número de professores por Conselho de Turma, para que estes pudessem trabalhar com o menor número possível de turmas e, assim, poderem ter, pelo menos, mais tempo para reunirem e trabalharem em conjunto; (iii) a reorganização da gestão do apoio ao estudo que “foi gerido através da junção de duas turmas”, o que permitiu dobrar o tempo destinado a esta atividade e (iv) a introdução de semanas letivas dedicadas ao trabalho de projeto que eram geridas de forma flexível, obedecendo “às necessidades e parcerias e estas surgindo em função das necessidades”.

Uma outra coordenadora refere que, no seu agrupamento, se tentou “articular as disciplinas que faziam sentido e não tentar chamar todas só porque sim”, daí que defenda que é “preciso um conhecimento muito aprofundado sobre cada programa para que eu consiga pensar para além dele e articular com outros currículos”.

⁶ Não se discute aqui a revisão dos programas das disciplinas, apenas se afirma que, no ano experimental do PAFC, seria uma tarefa algo arriscada promover reestruturações curriculares que afetassem os programas de trabalho de Física e Química A e de Biologia e Geologia, no 11º ano de escolaridade.

O último depoimento é, também, de uma coordenadora de um agrupamento de escolas público que mostra como, no 1º ano, o trabalho envolveu as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), tendo sido desenvolvido sempre em regime de coadjuvação. No 5º ano, relatou a mesma participante, o PAFC “funcionou no espaço GIC (Gestão Interdisciplinar do Currículo) de 4 horas que tinha múltiplas valências”, trabalhando os alunos em grupos que se iam alterando periodicamente, ainda que tenha reconhecido algumas dificuldades no desenvolvimento do projeto porque “a coordenadora teve um acidente que o atrasou”. No 7º ano, de acordo com as palavras da mesma participante, “criou-se a disciplina de projeto onde temos duas ou três experiências muito razoáveis na forma de portefólios onde os alunos registavam as suas atividades e reflexões”. Finalmente, no 10º ano,

“foi a melhor experiência que tivemos, um conteúdo que era comum a Biologia e Geologia, Física e Química A e Matemática A foram dadas pelos três professores no mesmo espaço. O problema que tivemos foi ao nível do tempo que os professores dispuseram e dos alunos que não estão habituados a trabalhar assim. A nossa esperança é que o aluno desde cedo interiorize estes modelos e que isso os deixe mais à vontade em anos futuros. Este ano estamos a investir muito mais nas metodologias do que nos conteúdos, exatamente por isto, para que seja possível construir a aprendizagem no aluno. No secundário articularam-se muitas disciplinas porque os professores mais do que equipas eram amigos e partilharam muitos instrumentos e reflexões”.

O que se constata é que estamos perante uma diversidade de soluções através da qual se evidencia, independentemente de todos os eventuais problemas, dúvidas, equívocos e hesitações, o investimento produzido num tipo de transformações que pretendiam afetar as dinâmicas educativas das salas de aula e o trabalho de formação que aí se realizava. É interessante notar que os registos dos depoimentos estão longe de poder ser identificados como registos épicos. Há quem se refira a dificuldades, há quem avalie um ano de trabalho em função de duas ou três experiências razoáveis.

Finalmente, neste item, o da reflexão sobre as soluções que os estabelecimentos de ensino foram construindo, importa valorizar o depoimento de uma coordenadora que exprime, mais do que as suas reservas face à opção «Combinação total das disciplinas», as suas reservas face à falta de intencionalidade curricular que pode afetar negativamente uma tal opção. Esta é uma problemática que merece a atenção, no presente e no futuro, sobre as dinâmicas de desenvolvimento do PAFC, daí a importância de um tal testemunho que chama a atenção para a necessidade de haver um sentido que justifique a articulação entre disciplinas, independentemente dessa articulação ser parcial ou total. Daí que os números e as

percentagens publicados nos quadros das figs. 8 e 9, 10 e 11, 12 e 13 ou 14 e 15 devam ser lidos com alguma prudência, sendo necessário tentar olhar para além das evidências, mesmo que seja plausível considerar, tal como já foi defendido neste relatório, que a opção «Combinação total de disciplinas» pode constituir expressão da existência de corpos docentes curricularmente proativos e experientes.

Com esta advertência, inicia-se a reflexão sobre os riscos que, a partir dos depoimentos dos participantes nos GDF, tenham sido ou possam vir a ser identificados e enunciados noutros estudos que se tenham produzido ou que se venham a produzir sobre o PAFC.

Na leitura que se propõe, neste documento, ter-se-á de fazer referência a duas situações que poderão ser entendidas como situações de risco potencial, as quais deverão merecer, hoje e sempre, a nossa atenção.

A primeira situação decorre da análise dos depoimentos dos estudantes do 5º e 7º anos de escolaridade que participaram num dos GDF. Segundo eles, nas semanas dedicadas ao desenvolvimento dos projetos interdisciplinares, “aprendíamos de forma diferente” e “íamos para vários sítios” porque, assim, podiam “ver o que se passava, como é que era, o que tinha acontecido”, já que “ler não tem graça nenhuma”. Se se reconhece que os métodos eram diferentes, também se constata que nas “semanas flexíveis não houve faltas disciplinares” porque os professores eram “mais compreensíveis, mais amigos, divertidos... libertaram-se da sala de aula, libertaram-se daquele feitiço do tens de fazer, senão vais para o Espaço Mais”. Até parecia que os “alunos andavam mais calmos também, não faziam tantas asneiras”. Daí que perante a questão: «Que escola gostavas de ter?», a resposta tenha sido “A Escola que eu gostava de ter é mais ou menos como nas semanas flexíveis, porque nós aprendíamos de forma diferente, gostávamos mais e estávamos mais atentos”. Perante a questão: «O que é que mudariam no próximo ano?» responderam que “devia haver mais semanas flexíveis e as disciplinas deviam estar mais articuladas, sem haver disciplinas a ficar de fora. Devia haver mais visitas de estudo”.

Sabendo-se que esta é, apenas, uma narrativa possível, sabendo-se também que estamos perante o ano zero do PAFC no agrupamento de escolas a que esses estudantes pertencem, não se pode concluir, só por si, que um tal projeto ilustra uma situação efetiva de risco, ainda que se tenha de admitir que a não ampliação das iniciativas do PAFC, nesse ou qualquer outro agrupamento, pode conduzir à sua consolidação como iniciativas insulares que, por isso, passam a existir, forma periférica, no âmbito de espaços curriculares que se continuam a nortear pelos pressupostos do paradigma da instrução (Trindade & Cosme, 2010) e pela

gramática de ensino e a lógica curricular, burocrática e estandardizada, que sustenta o modo de ensino simultâneo (Cosme & Trindade, 2013).

É este risco potencial que se corre, igualmente, quando, na escola de um dos participantes no GDF e nas entrevistas, se decide propor uma disciplina que permita corporizar a racionalidade e os pressupostos do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*.

Com estas advertências não se pretende inviabilizar a possibilidade de, nesta fase do PAFC, se criarem espaços e momentos de experimentação curricular e pedagógica que suportem o desenvolvimento e o alargamento do projeto, no futuro. Trata-se de uma estratégia aceitável e plausível, cujos riscos potenciais não se podem, contudo, ignorar, nomeadamente se contribuirão para confinar o PAFC a momentos e espaços insulares, de carácter periférico, no seio dos agrupamentos escolares e das escolas não agrupadas.

9.1.3 – O PAFC e o processo de avaliação das aprendizagens

A avaliação é uma problemática maior do PAFC, ao ponto de haver alguém que, num depoimento, afirma que “o que mudou foi a forma como passei a olhar para a avaliação. Nunca fui de olhar só para os testes, mas agora fui muito mais além e o sucesso deste projeto também está na forma como passamos a olhar a avaliação”. Trata-se de uma preocupação coerente, tendo em conta, pelo menos, quer o modo como a introdução do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* passa a afetar a definição dos objetivos curriculares e os modos de trabalho pedagógico na sala de aula quer as implicações da valorização de um projeto de educação inclusiva que o Despacho 5908/2017, de 5 de julho já consagrava (Cf. alínea c) do artigo 3º do referido despacho).

Uma leitura dos testemunhos mostra, no entanto, que, para além das novas exigências curriculares, estamos num campo marcado por contradições diversas.

Há quem se limite a afirmar que “a avaliação sumativa incidiu em todas as áreas e em todas eles se fez a aplicação de uma prova”. Um outro participante refere, pelo contrário, que

“Em Português nós temos testes, mas avalia-se por domínios: domínio da oralidade, da escrita, da compreensão oral, da gramática, da leitura, da educação literária e não há uma nota global porque a nota não explica nada, não explica ao aluno o que deve melhorar e poder fazer isto legalmente foi uma libertação. Nós temos muitos instrumentos de avaliação e no limite nem precisaríamos do teste, aliás só fazemos um teste por período.”

Noutro testemunho explica-se que “reconfiguramos radicalmente os instrumentos de avaliação que passaram a incidir nas competências”, e há, ainda, quem seja mais específico declarando que, no seu agrupamento, passou a haver “uma maior preocupação com o processo, em vez da classificação, tendo-se decidido que as grelhas de avaliação deviam ter outro peso”. Nas palavras de outro participante, o investimento na transformação do processo de avaliação consistiu em “definir objetivamente os critérios a partir dos objetivos do projeto”, enquanto num último depoimento se afirma que

“[a] avaliação passa por todos, os miúdos autoavaliam-se e fazem heteroavaliação e cada professor avalia segundo uns critérios previamente estabelecidos e cada disciplina vai buscar as suas especificidades. Parece-me que as aprendizagens são mais significativas e duradouras porque os trabalhos saem com qualidade e cada momento de avaliação serve como ponto de partida para pensar o próximo projeto e os próximos instrumentos de avaliação.”

Reconhece-se que as propostas enunciadas não são contraditórias entre si e que chegam até a evidenciar preocupações idênticas, mas será que isso é suficiente para que se possa afirmar que as escolas envolvidas no PAFC construíram um modelo de avaliação congruente com este projeto?

Mais uma vez, parece ser possível afirmar que os dados obtidos mostram que a recusa de uma avaliação de natureza seletiva é, pelo menos do ponto de vista dos discursos produzidos, uma recusa consensual, não sendo, contudo, tão claros quanto à definição de um modelo alternativo. Admite-se que estamos perante uma problemática complexa, marcada por tensões diversas⁷, e eventualmente alguns equívocos, que merece ser encarada como um processo de formação a viver coletivamente, ao abrigo do desenvolvimento do PAFC, dado o seu impacto nas transformações educativas que este projeto suscita. Daí que não seja de estranhar que um participante num dos GDF defenda que, sendo a articulação de conteúdos de diferentes disciplinas o desafio central do PAFC, “aquilo que necessita de uma maior reformulação é a avaliação”.

Se a esta afirmação adicionarmos uma outra, através da qual se confessa que “sentimos muitas dificuldades ao nível da criação de instrumentos para avaliar”, compreendemos que a avaliação das aprendizagens é uma das problemáticas que, no âmbito dos novos desafios que através do PAFC se propõem às escolas portuguesas, merece ser vista como uma problemática

⁷ Dessas tensões refere-se aquela que num depoimento se torna pública, onde se defende que “continua a ser prioritário repensar a avaliação externa dos alunos pois não há coerência entre o processo, as matrizes curriculares e os exames nacionais”.

prioritária, seja porque há que discutir e clarificar intenções e conceitos ou enfrentar equívocos, redundâncias e lugares comuns, seja porque este esforço de clarificação teórica permitirá discutir e refletir sobre projetos de operacionalização congruentes com aqueles desafios ou partilhar soluções e preocupações que possam constituir, em si, momentos e oportunidades de formação.

9.1.4 – O PAFC e a área curricular de Cidadania e Desenvolvimento.

Cidadania e Desenvolvimento é uma área curricular nuclear que se afirma por via do Despacho 5908/2017, de 5 de julho e se consagra com a promulgação do Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho. Por isso, foi objeto de algumas referências nos GDF e entrevistas, bem como nos questionários, quer como componente dos Domínios de Autonomia Curricular (DAC), quer devido ao processo de avaliação que teve lugar nessa área.

Num dos depoimentos admite-se que “a disciplina de Cidadania apresentou muitas dificuldades no início do ano letivo para os alunos e professores”, ainda que não se explique, nem nesse depoimento nem noutros depoimentos afins, que dificuldades foram essas. Daí que, para além das já mencionadas referências ao enquadramento de temáticas e preocupações de Cidadania e Desenvolvimento (CD) em DAC, haja um depoimento sobre a operacionalização de um projeto e alguns testemunhos dos participantes, focados nos problemas relacionados com a avaliação desta área.

No único depoimento sobre a operacionalização de CD constata-se que estamos perante uma tentativa de encontrar um caminho, tal como se infere de um testemunho onde se afirma que “reuniram-se todos os professores de cidadania, mapeou-se um conjunto de temáticas por ciclo e a grelha foi a mesma para a Oferta de Escola e ficou assente que se houvesse necessidade de alterar, alteraríamos”.

Este processo de tateamento está presente no que uma coordenadora de um agrupamento designa por “controvérsia”, a qual tinha a ver “com o facto de Cidadania contar ou não para a média do acesso ao Ensino Superior”. É que

“toda a gente reconhece que os alunos têm de desenvolver competências, um aluno tem de ser acima de tudo um cidadão, mas há dificuldades em avaliar essas competências. Foram criados 16 referenciais que se transformaram numa coisa de tal forma exaustiva que acabou por esta disciplina ter um currículo próprio, o que levantou o problema da nota e inquinou o diálogo e a reflexão sobre o ensino secundário”.

Um outro depoimento, neste caso de uma professora, é sobre a avaliação de CD, ainda que seja circunscrito ao problema da classificação e se esta deve, ou não, contar para o cálculo da média “porque os alunos investem mais quanto mais influência as disciplinas têm nas notas, daí a importância de ter de ficar claro para todos que influência têm ou não as disciplinas”. Como se constata, este é um discurso que, sendo legítimo, pode ser caracterizado como um discurso concetualmente pobre, o qual contrasta com um outro depoimento onde se defende que o facto de se criarem “ambientes de aprendizagem aliciantes” que estimulem a cooperação entre os alunos, como condição das suas aprendizagens, significa que os alunos “trabalham a cidadania sem perceberem que estão a trabalhar a cidadania”

Em conclusão, há que reconhecer que alguns dos problemas aqui enunciados foram resolvidos com a promulgação do Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho, o que não significa que as escolas estejam dispensadas de discutir o estatuto, a importância e os objetivos de CD, bem como as estratégias de operacionalização congruentes com as decisões tomadas, tendo em conta que, perante os dados apresentados, não se pode ignorar o risco de se promoverem iniciativas que poderão ser contraditórias com as razões que justificam a integração da área em causa, nas matrizes curriculares dos ensinos básico e secundário do sistema educativo português.

9.1.5 - O PAFC e os dispositivos metodológicos ao nível da gestão do processo de ensino--aprendizagem

A reflexão sobre os dispositivos metodológicos relacionados com a gestão do processo de ensino-aprendizagem é um dos temas que é abordado pelos participantes no GDF, correspondendo a uma preocupação que, de resto, se tem vindo a afirmar nas discussões públicas sobre o PAFC.

Trata-se de uma reflexão que tem vindo a focalizar no denominado «Trabalho de ou por Projeto» como o objeto principal de referência do PAFC, como se este fosse o dispositivo de mediação pedagógica a privilegiar para concretizar os objetivos que se propunham com o desenvolvimento das iniciativas previstas no Despacho 5908/2017, de 5 de julho.

Ainda que os discursos dos participantes no GDF proponham uma perspetiva mais complexa acerca da relação entre o PAFC e o «Trabalho de ou por Projeto», constata-se que é este o único dispositivo de mediação pedagógica que congrega a reflexão destes participantes que, neste caso, são apenas os alunos e os professores.

No caso dos primeiros, são os alunos do 10º ano da Escola Profissional que valorizam os projetos como recursos para, nas suas palavras, aprenderem melhor, já que, segundo eles, com os projetos “toda a gente fica mais atenta e quer participar. Nas aulas distraímos-nos mais”. Por outro lado, defendem que “com os projetos aprendemos mais e damos-nos com todas as pessoas”, dado que nos “projetos é mais prático, logo estamos mais focados. Nas aulas passa uma mosca e distraímos-nos”.

No caso dos professores, são quatro os depoimentos em que se aborda a mesma problemática. Num desses depoimentos, começa por afirmar-se que

“[u]ma das maiores aprendizagens que retiro é da gestão do trabalho por projeto, isto implica uma maior articulação onde se converge num determinado espaço e tempo um conjunto de disciplinas e o mais complicado aqui é retirar a conceção de aprendizagem bancária.”

Esta é uma proposição que confirma a existência da relação privilegiada atrás referida entre o PAFC e o «Trabalho de ou por Projeto», ainda que, na sequência da mesma, se afirme que

“percebi que é necessário que em vários momentos vão existindo momentos de sistematização para que os alunos se apercebam que aprendizagens é que estão a ser trabalhadas, uma maior envolvimento resulta de um mapeamento para alunos e professores das aprendizagens. Um projeto que se alonga no tempo necessita de momentos de produção para que a envolvimento e motivação dos alunos se mantenha sistemática. Como é que se encontram metodologias para que todos os alunos trabalhem? Esta reflexão não é fácil e é extremamente exigente para os professores, mas acredito que é por aqui o caminho.”

Um tal discurso mostra-nos que para a sua autora parece ser necessário valorizar outros dispositivos de mediação pedagógica, para além do «Trabalho de ou por Projetos». O facto de não o afirmar claramente pode constituir mais uma prova do peso que assume a crença de que só esse tipo de trabalho é que é congruente com os pressupostos e princípios do PAFC.

Noutro depoimento não é a hegemonia do «Trabalho de e por Projetos» que se discute, mas a necessidade de entender este dispositivo como um dispositivo exigente. Daí que se afirme haver “uma necessidade muito grande de se desmistificar a noção de aprendizagem em projeto porque aprender em projeto não é, apenas, aprender superficialmente, mas conhecer de forma a estabelecer relações e conexões com outros contextos”.

Num terceiro depoimento considera-se que “a mais-valia do projeto é ser um complemento”, dado que “tornar-se a única forma [presume-se que «de mediação pedagógica»] pode ser um risco porque nós, os professores que ainda não estamos preparados para isso”. Ou seja, a identificação do projeto como um complemento não tem a ver com a sua menorização como dispositivo, mas com o facto de não poder ser mais do que isso, dado que os professores não são capazes de lidar com as exigências a que alegadamente o «Trabalho de e por projetos» os obriga. Ou seja, parece que seria a eventual impreparação dos docentes que impediria que os projetos tivessem a centralidade que deveriam ter no âmbito das iniciativas do PAFC.

O quarto, e último, depoimento é o único em que se propõe uma visão crítica acerca do «Trabalho de e por projetos», dado que se defende que há “um risco que se corre em fazer aquilo que os alunos gostam” que é o de “perderem-se os momentos mais tradicionais”. Mais do que discutir os equívocos concetuais de uma tal afirmação, interessa mostrar como aquele depoimento difunde a ideia através da qual se circunscreve tanto o «Trabalho de e por projetos», como, de algum modo, o próprio PAFC, a uma ação educativa em que os interesses e necessidade dos alunos tendem a ser vistos como a inspiração obrigatória dessa mesma ação. Trata-se de mais um exemplo, que, associado aos restantes depoimentos que foram sendo discutidos à luz da problemática da relação entre o PAFC e os dispositivos de mediação pedagógica, justificam que estamos perante um tema sobre o qual é urgente refletir, de forma a clarificar pressupostos concetuais e discutir possibilidades coerentes de ação.

9.2 As implicações do PAFC ao nível do trabalho docente

Neste eixo aprofundou-se a reflexão sobre os desafios com que o PAFC confronta os professores, do ponto de vista do trabalho que estes realizam e que, nos discursos dos participantes, aparece como uma problemática relacionada, sobretudo, com o impacto que a perceção sobre o desempenho e o comportamento dos alunos assume acerca modo como os docentes valorizaram o seu trabalho e, igualmente, com a importância que, nesses discursos, se atribui à construção de relações de maior colegialidade profissional no seio das escolas.

Um dos factos mais relevantes da análise realizada tem a ver como o discurso sobre o desempenho e as atitudes dos alunos é, em geral, um discurso afirmativo e otimista. Depoimentos como “Este projeto é mais justo, pois favorece os alunos com mais dificuldades, os alunos médios e os alunos brilhantes” ou “os alunos mostraram-se mais motivados e as aprendizagens tornaram-se mais ricas e significativa” ou, ainda, “os alunos estão melhor, no sentido do saber estar e do saber ser dentro da escola, no grupo turma e fora da escola”

definem o tom global das afirmações dos participantes⁸ sobre este assunto. Trata-se, na verdade, de uma ocorrência relevante porque contrasta com as narrativas, de sinal contrário, que adquirem uma maior visibilidade quando o assunto é o peso do trabalho burocrático, a ausência de recursos ou as condições de trabalho inadequadas e insatisfatórias. Estamos assim perante uma atitude que está presente na abordagem dos efeitos do PAFC, ao nível do desempenho e dos comportamentos dos estudantes que, de algum modo, pode ser consubstanciada na afirmação de um dos participantes que considera que “os alunos com mais dificuldades sobressaem, os alunos bons continuam a ser bons...”. Uma afirmação que é corroborada por uma outra professora que aborda esta problemática nos seguintes termos:

“Em relação às aprendizagens, no trabalho por projeto as diferenças entre alunos com dificuldades e sem dificuldades sentem-se menos. Os alunos mais difíceis faltam menos – ou não faltam - e comprometem-se mais e os bons alunos continuam a aprender. Por ser um contexto muito desfavorecido as visitas de estudo foram uma mais-valia porque abriram horizontes e permitiram outras experiências que levam, seguramente, para a vida.”

Noutro depoimento afirma-se que “[s]into que os alunos menos brilhantes tiveram a oportunidade de brilhar. Entusiasmam-se, claro que isto não pode ser generalizado, mas em alguns sentiu-se a diferença”.

Finalmente, há um último depoimento onde se corrobora as afirmações anteriores, considerando-se que

“Senti que nestas tarefas todos os alunos estão empenhados, não há diferenças entre alunos com e sem dificuldades. Eu dei por mim a ouvir alunos que numa aula normal nunca abrem a boca e penso que é porque têm vergonha, eles têm medo de errar, eles não são capazes, e ouço-os a trabalhar (...) e numa conversa que existia entre uns e outros, a dada altura eu ouço um a dizer «não é esse o vocabulário que a professora gosta que nós usemos na escrita» e eu dou por mim a pensar «meu Deus, eu achei que este miúdo nunca tinha retido nada». É naturalmente mais positivo e surpreende-nos.”

Como se constata, estamos perante um conjunto de discursos que permite considerar (mesmo que a título de hipótese) que uma tal perceção sobre os alunos contribui para que a

⁸ As duas afirmações, no momento que remetem para domínios da avaliação distintos, não são equivalentes. A primeira refere-se ao efeito do PAFC sobre as aprendizagens, enquanto a segunda diz respeito aos comportamentos e atitudes. O que justifica a sua inclusão nesta parte do texto tem a ver com o carácter positivo das mesmas, não se pretendendo produzir qualquer juízo de valor sobre se o reconhecimento da evolução dos alunos nas aprendizagens é, só por si, um fator suficiente para justificar que se fale do sucesso do PAFC ou se se pode considerar o mesmo quando o tema é, apenas, o da modificação dos seus comportamentos e atitudes.

profissão docente seja vivida de uma forma mais significativa e gratificante. Um outro dado que importa valorizar diz respeito ao modo como tais discursos pressupõem, de algum modo, a rutura com uma Escola que se afirma como um espaço de reprodução académica e social, cujos veredictos se constroem e legitimam em função das expectativas inevitavelmente positivas que se produzem sobre uns alunos e das expectativas inevitavelmente negativas que se produzem sobre os outros.

Nos depoimentos coletados, como se viu, a referência aos alunos que manifestam dificuldades no seio das escolas é de carácter proativo e, como se acentua, igualmente, nos depoimentos que se passam a transcrever, supera-se o tipo de discursos em que se tendem a estabelecer confrontos entre esses alunos e os outros, aqueles que tendem a ser conhecidos por alunos-clientes (Bourdieu & Passeron, s.d.).

Neste sentido, o PAFC, a julgar pelos depoimentos coletados, parece poder assumir um efeito bastante positivo na relação dos docentes com o trabalho que protagonizam, como se infere do testemunho que se passa a transcrever:

“(…)mais valia é estar numa aula, e no final do ano letivo já se sentiu isso, e eles disserem «agora já faz sentido» e mobilizarem conhecimentos de outras disciplinas. Para alguns, os alunos de topo que dominam melhor a matéria, já é possível visualizar estas articulações” (...). Para os alunos com mais dificuldades foi muito importante, também, porque permitiu que estes alunos conseguissem perceber que eram capazes e mostrar aos outros que eram capazes e que conseguiam explicar o que procuravam.”

Ou seja, a relação utilitarista com a Escola de que fala Perrenoud (1995), para caracterizar o ofício de aluno⁹, parece ter sido sujeita a um processo de interpelação que é diretamente proporcional à possibilidade de os alunos terem oportunidades de construir um sentido para o trabalho que realizam no seio das escolas, de modo a que nem uns sejam dissuadidos de aprender nem os outros se limitem a contentar-se “em sair o mais airoso possível da situação” (idem, p. 17).

Esta tentativa de rutura, contudo, pode gerar, na opinião de alguns participantes do GDF, uma situação de desconforto por parte de alguns estudantes, já que havendo alunos que “não se revêm nas práticas da Escola Tradicional”, há, também, “alunos que se sentem mais confortáveis lá”. Noutro depoimento defende-se mesmo que um dos constrangimentos com

⁹ Perrenoud (1995) refere-se ao ofício de alunos como uma consequência de um sistema de trabalho pedagógico que, entre outras implicações, suscita “um recurso permanente às recompensas ou às sanções externas (notas, competição, promoção, punições) para pôr os alunos a trabalhar. O que conduz a uma reflexão utilitarista do trabalho, em função da nota e da seleção, mais do que o domínio dos saberes e de saber-fazer valorizados como tal.” (p.16)

que o PAFC se defrontou foi o da “formação dos alunos num modelo tradicional ao longo de nove anos, o que dificulta a mudança de mentalidades”, tendo em conta que estes preferem “um outro tipo de trabalho mais direto”, esperando-se, no entanto, que “com a continuidade deste projeto, os alunos que chegam já estejam mais ambientados com este tipo de trabalho”.

Em suma, os dados parecem indicar que o reconhecimento, por parte dos professores, do efeito positivo da sua ação, no âmbito do PAFC, constitui um fator potenciador do seu trabalho quer porque são capazes de identificar os resultados positivos do mesmo, quer porque, tal como um participante do GDF o testemunha, “o nível de confiança que se atingia entre professores e alunos, apenas, no fim do 11º ano, foi alcançado no 10º”. Cria-se assim uma relação mais gratificante com a profissão, que está bem patente num outro testemunho de um participante que afirma que “estamos mais próximos dos alunos e esta proximidade dá ao aluno o reconhecimento de que ele é capaz”.

Por fim, importa retomar apenas a reflexão sobre os dados obtidos através dos questionários acerca da indisciplina, porque os depoimentos transcritos parecem confirmar como as dinâmicas do PAFC contribuíram, se não para resolver os problemas de indisciplina, para lidar com eles de forma proativa, por via do seu envolvimento em tarefas significativas e onde se sentiam bem sucedidos.

A outra variável, relacionada com o impacto do PAFC sobre o trabalho docente, é abordada nos depoimentos dos participantes do GDF através da reflexão que estes produziram sobre as experiências de cooperação que viveram, por causa do PAFC, enquanto professores. De um modo geral, trata-se de testemunhos que relacionam a cooperação como condição essencial para responder às exigências e desafios educativos com que aquele projeto os confrontou.

Se a análise das respostas aos questionários mostra que a cooperação entre professores constitui quer um fator de empoderamento profissional, quer um fator de bem-estar pessoal, os depoimentos tendem, sobretudo, a contribuir para clarificar o primeiro e a chamar a atenção para algumas das especificidades do segundo.

Um conjunto de testemunhos associa a cooperação entre docentes ao desenvolvimento dos projetos interdisciplinares, seja ao nível da planificação dos mesmos, seja ao nível do trabalho conjunto que se realiza na sala de aula, tal como se infere de um primeiro depoimento, através do qual se considera que o “trabalho cooperativo foi crucial para o desenvolvimento do projeto e incidiu na reflexão sobre a conceção, realização e avaliação de todos os momentos”, e de um outro que nos permite saber que “o trabalho entre professores, as trocas entre as

turmas, os momentos em conjunto, isso tudo foram mais-valias do projeto”. Neste âmbito do trabalho conjunto nas turmas, valoriza-se a importância formativa do trabalho em comum que se realiza nas salas de aula com os alunos, o que justifica que, num dos depoimentos, se afirma que:

“No 2.º ciclo foi relativamente fácil implementar através de DAC de história, artes e cidadania e optamos a partir de um projeto geral fazer subprojectos de enriquecimento ao primeiro. A coesão do grupo ajudou à implementação. Os alunos gostaram e participaram muito e, essencialmente, aprenderam mais e eles referem que aquilo que aprenderam não esquecerão. Eles veem-se a fazer as coisas e o entendimento é mais simples. A coadjuvação de professores ajudou neste processo onde se ressalva que professores e alunos estavam muito juntos.”

Noutros depoimentos, do ponto de vista dos alunos, o efeito formativo da cooperação entre professores volta a ser reafirmado:

“Para os alunos a inovação associada à articulação de disciplinas permitiu-lhes perceber a forma como tudo está relacionado no contexto real.”

“Uma das mais valias foi o trabalho de equipa e os alunos perceberam que os professores podiam trabalhar juntos e que o conhecimento está articulado.”

Num outro tipo de registo, há um participante que aborda a cooperação entre docentes como o resultado de uma aprendizagem que o PAFC estimulou, quando se refere à experiência de uma professora que “aprendeu a trabalhar em equipa, coisa que desconhecia porque estava muito no ninho do departamento”, o que resultou numa “valorização do trabalho dos colegas”.

A valorização da cooperação docente como um instrumento ou uma oportunidade de estimular a mudança e a transformação das atitudes dos professores é referida, por sua vez, num outro testemunho, através do qual se afirma que:

“As reuniões e momentos de partilha com todos tem sido muito útil para todos os professores, tanto para os mais céticos que começam a ouvir outras coisas e resultados, como para os mais envolvidos que têm espaço para partilhar.”

Do ponto de vista do impacto positivo da cooperação docente na configuração do trabalho dos professores, vale a pena partilhar um último depoimento onde se refere que as

“relações entre professores de vários ciclos também saíram beneficiadas com este projeto porque as relações verticais também saíram favorecidas”.

Como se constata, a cooperação entre docentes é vista com um efeito positivo do PAFC, ao ponto das críticas à gestão dos horários e o desejo de ter mais tempo em comum deverem ser entendidas como mais um argumento que nos mostra como esta problemática corresponde, de algum modo, a um dos domínios em que o PAFC é objeto das percepções mais positivas pelos participantes no GDF.

Em suma, quer a percepção sobre o desempenho académico e o comportamento dos alunos, quer a cooperação entre docentes, a julgar pelos depoimentos coletados, merecem ser vistos como fatores potenciadores da transformação das práticas curriculares e pedagógicas dos professores que o PAFC potenciou, o que, em si, deverá ser motivo de reflexão quanto às condições e medidas a tomar para que este projeto se desenvolva.

9.3 A coordenação e monitorização do PAFC.

Neste eixo, focalizado na coordenação e na monitorização do PAFC, o que adquiriu visibilidade no âmbito dos depoimentos obtidos nos GDF foram, sobretudo, as soluções encontradas para envolver os docentes nas iniciativas relacionadas com o projeto. Uma primeira atitude que se destaca, sobretudo nos discursos dos coordenadores, relaciona-se com o reconhecimento de que o projeto implica que os docentes nas escolas tenham de transitar de um modelo de trabalho curricular e pedagógico, ao qual se associam conceções e hábitos enraizados, para um modelo de trabalho distinto que obriga cada docente a confrontar-se com tais conceções e hábitos e a desenvolver uma atividade a partir de pressupostos que, de algum modo, ainda não são os seus. Teriam de passar a interagir mais com os colegas, de assumir uma outra postura nas salas de aula, de trabalhar em ambientes sujeitos a uma outra organização, quantas vezes sem os recursos e as condições ideais, e de aprender a realizar tudo isso, bem como a transformar as suas próprias perspetivas, a partir dos próprios desafios quotidianos onde teriam de continuar a agir e a decidir sem saber se estavam a fazê-lo bem e, sobretudo, sem o conjunto de referências que tinham balizado, até esse momento, a sua ação como docentes. Como se reconhece, através de um depoimento recolhido, “é um corte difícil porque as aprendizagens e as metodologias estão enraizadas”. Trata-se de um desafio ambicioso, tendo em conta, também, como refere outro participante no GDF dos coordenadores, a “compartimentação dos saberes *versus* a flexibilidade que se pretende, precisa de tempo para se sentir os frutos e avaliar o impacto”.

É este ambiente que justifica que um dos coordenadores, participante do GDF, afirme que “o grande desafio era termos professores a diferentes velocidades que vão ter que encontrar novas formas de fazer”. Daí que tenha optado por uma estratégia em que as “pessoas vão entrando de acordo com as suas necessidades e vontades, já que ter um professor contrariado na sala de aula é o pior que podemos fazer, por que faz com que eles metam baixa ou andem deprimidos”.

Noutro testemunho, um outro coordenador, afirma que a decisão de entrar no PAFC

“partiu da diretora e do Conselho Pedagógico, desceu aos departamentos porque houve necessidade de discutir as matrizes curriculares, já que havia duas questões: as matrizes e as metodologias de trabalho, sabendo-se que as matrizes têm de ser cumpridas, enquanto que nas metodologias foram professores que se voluntariaram para experimentar novas abordagens. Os professores foram convidados para uma reunião em junho, na qual apareceram 40 professores e nos quais mais ou menos 30 professores integraram a equipa de Gestão Interdisciplinar do Currículo. No caso do Secundário, os professores organizaram-se em parcerias.”

Sabendo que não se possuem dados que possam permitir concluir que as estratégias enunciadas são representativas da filosofia de coordenação que esteve subjacente ao desenvolvimento do PAFC, em todos os agrupamentos escolares e escolas não agrupadas que aderiram ao projeto, não deixa de ser relevante conferir-lhe visibilidade porque corresponde à recusa de um tipo de liderança de inspiração taylorista, onde se estabelece uma divisão do trabalho que assenta na premissa de que uns concebem e outros executam. Não sendo possível, neste estudo, evidenciar os resultados de uma tal postura, quer do ponto de vista da qualidade das iniciativas desenvolvidas e dos resultados das mesmas, quer do ponto de vista da qualidade dos ambientes de trabalho criados, é necessário, contudo, identificar outras práticas de gestão que, sem abdicar de estabelecer objetivos institucionais, compreendem que não basta fazê-lo para que o projeto se desenvolva. Neste sentido, os depoimentos atrás transcritos mostram outras possibilidades de liderar que passam por reconhecer a legitimidade da resistência dos professores à mudança, não como problema, mas como condição. Uma resistência que pode ser abordada como um ato a punir ou como um momento do desenvolvimento dos projetos. Foi, sobretudo, esta última atitude que pareceu transparecer nos depoimentos recolhidos nos GDF, onde se afirma que “se há professores que estão disponíveis para conversar uns com os outros, há colegas que dizem que não encontram pontos de articulação e a esses só é possível mobilizar através da persistência de quem acredita no projeto”. Uma atitude que se exprime, igualmente,

no reconhecimento de que o desenvolvimento do PAFC foi afetado pelo ambiente que se criou com a discussão sobre a carreira dos professores porque criou muita instabilidade”.

Como se constata, os desafios que se colocavam à coordenação do PAFC eram imensos e, segundo alguns dos depoimentos, foram superados por via do voluntarismo dos professores envolvidos, já que “os departamentos não funcionaram para isto porque reúnem uma vez por mês e as equipas tinham de reunir semanalmente e mesmo assim não chegava” ou que “verdade seja dita, os professores trabalharam mais e fora de horas”, ainda que os dados demonstrem que um tal voluntarismo se foi, neste primeiro ano do PAFC, uma condição necessária não poderá ser entendido como uma condição suficiente. E é neste âmbito que a problemática das lideranças merece ser vista como uma problemática que deve ser entendida como um objeto prioritário de análise, de discussão e de partilha de experiências e de reflexão sobre o seu impacto real. É que há dimensões, do ponto de vista da prática que, pesem embora os seus circunstancialismos, terão de adquirir uma outra importância, de forma a beneficiar de atitudes como aquele que se retrata pelo testemunho de um dos coordenadores, através do qual se afirma que “Não se começam reuniões para fazer papéis, pois mata-se os projetos pela burocracia (...). Os papéis só passam a existir se houver necessidade deles e se eles forem uma mais valia”, daí que “os planos curriculares de turma devem ser documentos práticos e dinâmicos, quando se sabe que em alguns casos são mais documentos burocráticos”.

Em conclusão, admite-se que os depoimentos dos participantes nos GDF (que foram organizados para se realizar este estudo) estão longe de retratar a realidade nacional, mais plural e complexa. O que é interessante, contudo, é, partindo deles, tornar pública uma proposta de coordenação do PAFC onde se afirma a necessidade de reconhecer a complexidade do desafio que é feito às escolas, como condição da mobilização dos professores e de todos os restantes atores educativos para o enfrentar, sabendo que este é um processo tanto marcado por obstáculos e dificuldades diversas (internas e externas às escolas) como por respostas que tendem a afirmar-se pela sua linearidade, como é o caso, por exemplo, dos discursos sobre a formação.

Uma das acusações que se exprime através de alguns depoimentos tende a responsabilizar a falta de iniciativas de formação como causa dos problemas sentidos ao nível da construção de projetos interdisciplinares, atribuindo a tais iniciativas uma quota-parte importante no sucesso do PAFC. Independentemente da razão que assiste a estes comentários, dado que os dados obtidos através do questionário não apontam para a ausência de iniciativas de formação, há que discutir qual é a relação entre a formação e o PAFC, quer para se definir a

natureza e as dinâmicas dos projetos de formação a desenvolver, quer para se identificar o que poderão ser iniciativas com potencial formador.

Assim, para além do modo como se organizam as reuniões de trabalho, se definem os objetivos das mesmas, se mobilizam os recursos para as apoiar ou se identificam os documentos que são necessários construir, do ponto de vista da sua estrutura e viabilidade, é necessário não prescindir de algumas boas práticas, como é o caso, por exemplo, das redes de partilha e reflexão entre escolas, referidas nas respostas aos questionários, que poderão ser importantes dispositivos de suporte ao desenvolvimento das iniciativas que, hoje, se encontram previstas no Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho.

10. Resultados obtidos na Escala de Perceção de Motivação e Comprometimento para Professores do PAFC

Para realizar o presente estudo foi aplicado um questionário geral com informações sobre o percurso dos professores, o grau de motivação relativamente ao seu trabalho e o grau de comprometimento para com a escola. Responderam ao questionário 1680 professores, sendo que este questionário era composto por:

1º - Uma parte **sociodemográfica**;

2º- **A Escala Multidimensional de Motivação no Trabalho – MWMS** (Gagné *et al.*, 2015; versão portuguesa de Neves & Coimbra, 2018) consiste num questionário constituído por 19 itens com o objetivo de avaliar a motivação para o trabalho que engloba cinco dimensões, sendo elas:

- 1) **amotivação** ($\alpha = .93$), que indica a ausência de motivação para uma atividade;
- 2) **regulação extrínseca** ($\alpha = .90$), que indica que o indivíduo só se motiva por razões instrumentais, como receber recompensas, aprovação, evitar as punições e/ou desaprovação, ou aumentar a autoestima;
- 3) **regulação identificada** ($\alpha = .77$), que indica que o indivíduo se motiva porque se identifica com o valor atribuído à atividade;
- 4) **regulação introjetada** ($\alpha = .89$), que indica que o indivíduo se motiva por culpa ou outro meio da pressão interna do ego.
- 5) **motivação intrínseca** ($\alpha = .89$), que indica que o indivíduo se motiva porque acha a atividade agradável e interessante.

3º- **A Escala de Avaliação do Comprometimento Organizacional – EACO** (Meyer *et al.*, 1991, 1993; versão portuguesa de Nascimento *et al.*, 2008, adaptada à população de professores por Neves & Coimbra, 2018) consiste num questionário multidimensional, com 19 itens, que avalia o nível de comprometimento do trabalhador com a organização, o que neste caso se traduz no nível de comprometimento dos docentes para com o seu estabelecimento de ensino. As dimensões do comprometimento organizacional avaliadas são as seguintes:

- **afetivo** ($\alpha = .86$), que indica que o indivíduo se identifica com a organização e com os objetivos dela e deseja manter-se como membro;
- **calculativo** ($\alpha = .72$), que indica que o indivíduo se compromete apenas pela recompensa de fazer parte da escola, como salário ou status;
- **normativo** ($\alpha = .75$), que indica que o indivíduo permanece e se compromete com a organização, porque se sente obrigado a estar dentro dela, seja por causa de um “débito” com a organização ou para retribuir um favor por algum benefício recebido.

Dados sociodemográficos

De acordo com os dados sociodemográficos analisados e obtidos do questionário fornecido, ao qual responderam 1680 sujeitos, verificou-se, claramente, que a maioria das respostas se centra em indivíduos do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 40 e os 50 anos, e com 20 a 25 anos de experiência profissional. A formação académica privilegiada neste questionário é a Licenciatura, sendo que a indiscutível maioria possui este grau académico. No que se refere ao género dos sujeitos, percebemos que há 1313 (78,4%) respostas referentes ao testemunho de professoras e 363 (21,6%) respostas de professores. O número de respostas obtidas para cada intervalo, nas variáveis “formação académica”, “anos de experiência” e “idade” encontra-se detalhado nos gráficos que se seguem:

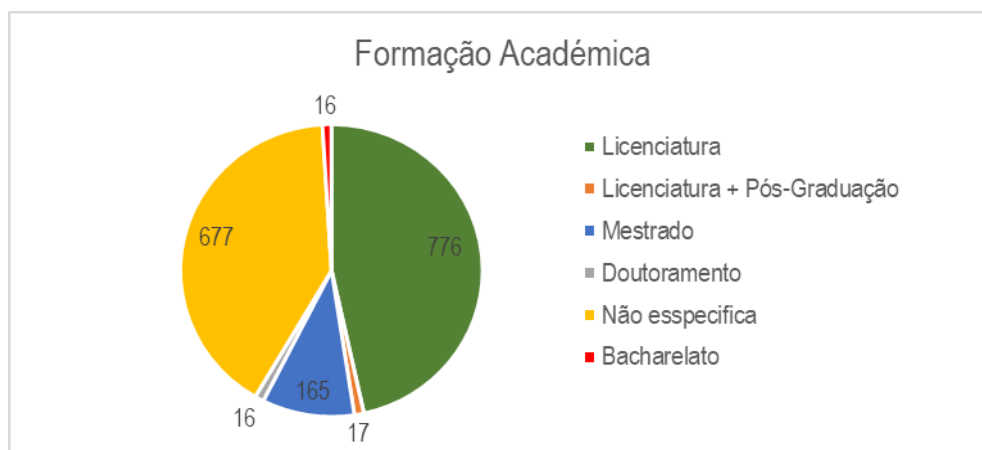


Fig. 45

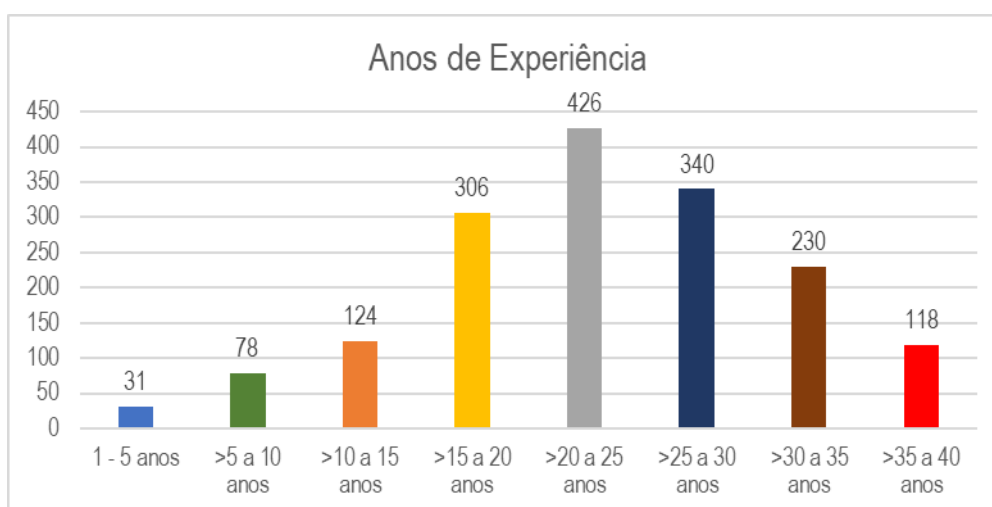


Fig. 46

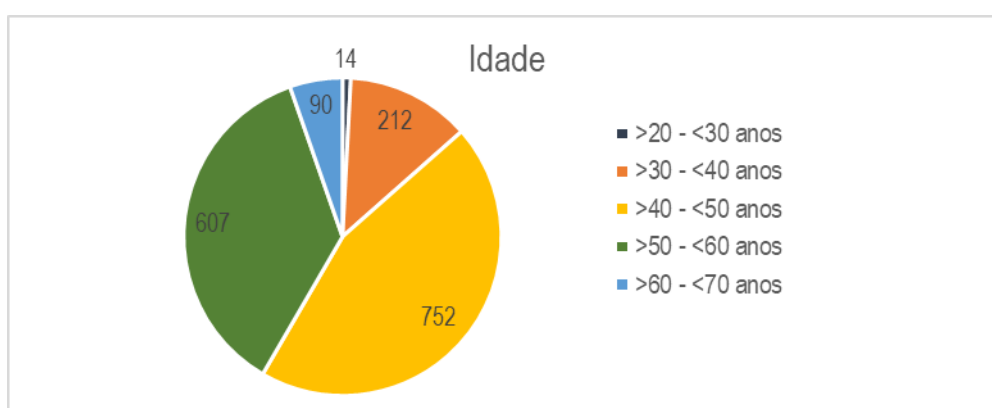


Fig. 47

Correlações da Motivação no Trabalho e Comprometimento Organizacional dos professores PAFC

A análise SPSS permitiu correlacionar os dados obtidos, tendo em conta os níveis de motivação e comprometimento dos docentes que responderam ao inquérito. Assim, foi possível perceber que a dimensão comprometimento afetivo (que indica que o indivíduo se identifica com a organização e com os objetivos dela e deseja manter-se como membro) se correlaciona com a motivação intrínseca (que indica que o indivíduo se motiva porque acha a atividade agradável e interessante), tal como se pode verificar na tabela que se segue. Pode então dizer-se que os indivíduos mais motivados se identificam com a organização-escola e com os seus objetivos e que desejam manter-se como membros.

	I	AE	CP/AF	CP/CA	CP/NO	CO
Idade	-----	0,784**	0,108**	-0,005	0,021	0,051*
Anos de experiência	-----	-----	0,110**	-0,010	-0,031	0,029
Comp. Afetivo	-----	-----	-----	0,212**	0,601**	0,763**
Comp. Calculativo	-----	-----	-----	-----	0,417**	0,719**
Comp. Normativo	-----	-----	-----	-----	-----	0,854**
Comp. Organizacional	-----	-----	-----	-----	-----	-----

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$

Legenda: I – Idade, AE – Anos experiência; CP/AF – Comprometimento Afetivo; CP/CA – Comprometimento Calculativo; CP/NO – Comprometimento Normativo; CO – Comprometimento organizacional

Fig. 48

Por último, a correlação das dimensões da idade e dos anos de experiência dos professores demonstra que estas estão fortemente correlacionadas com a dimensão do comprometimento afetivo. Por sua vez, os professores mais velhos evidenciam um maior grau de amotivação, isto significa que, apesar de desmotivados, os professores sentem-se fortemente comprometidos com os estabelecimentos de ensino onde lecionam.

11 Dados relevantes do estudo avaliativo

Os dados que se apresentam neste capítulo, considerados os mais relevantes, não poderão ser lidos sem ter em conta que este é um trabalho em que se abordou uma experiência pedagógica desenvolvida durante um ano letivo, e que se constituiu como o ponto de partida de um projeto de transformação curricular e pedagógica mais amplo visando não só subverter um paradigma educativo consolidado, mas também contribuir para a construção de um outro paradigma que se adegue às exigências e desafios das sociedades e das escolas contemporâneas. Deste modo, é tendo em conta a grandeza deste desafio (do ponto de vista do tempo destinado ao mesmo e das ambições que o justificam), as condições em que o mesmo foi vivido, o facto de não ser uma obra pré-fabricada e o processo de reflexão que, através dele, se pretendia suscitar que tem de se deve analisar o PAFC e, de algum modo, este relatório.

Após esta introdução obrigatória, apresenta-se, então, o que se considera serem os dados mais relevantes do PAFC, decorrentes do trabalho de análise e interpretação desenvolvido para este estudo avaliativo, os quais se encontram formulados nas seguintes oito proposições:

- a. Reconhecer o investimento produzido pelos agrupamentos escolares e escolas não agrupadas, da rede pública e privada, no desenvolvimento de iniciativas diversificadas que legitimam a decisão estratégica do Ministério da Educação em promulgar o Despacho nº 5908/2017, de 5 de julho que esteve na origem da experiência pedagógica desenvolvida no ano letivo de 2017/18.
- b. Reconhecer que um tal investimento é um dado relevante porque sem a decisão de promover esta experiência pedagógica (o PAFC) nem o Ministério da Educação, nem as escolas, nem o país possuíam, hoje, um conjunto consistente de informações cuja pertinência importa valorizar, tendo em conta a necessidade de se transitar do regime de experiência pedagógica para a consolidação do projeto curricular e pedagógico que o Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho consagra.
- c. Afirmar que o estudo de avaliação realizado demonstra que as escolas portuguesas se encontram em estádios de desenvolvimento curriculares e pedagógicos distintos e que naturalmente estão na origem de diferentes tipos de ambições e de dificuldades, os quais terão de ser vistos mais como um desafio do que como um problema.
- d. Reconhecer que o Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho em vez de prescrever respostas a serem aplicadas de forma universal, antes amplia as possibilidades das escolas, autonomamente e de forma contextualizada, tomarem as decisões curriculares e pedagógicas que mais lhes convenham, o que não podendo ser dissociado das limitações a que estão sujeitas, deverá ser lido, igualmente, em função da margem de afirmação da autonomia que aquele decreto-lei não inibe.
- e. Valorizar as perceções sobre o impacto positivo do PAFC:
 - I. ao nível da importância que foi atribuída à cooperação entre professores quer para responder aos desafios que estes enfrentaram, quer como experiência de empoderamento e de bem-estar profissional. Temos, no entanto, que considerar os depoimentos relacionados com a necessidade de melhoria das condições de trabalho e de recursos e, ainda, alguns discursos sobre a resistência dos professores à mudança, que, em conjunto, foram considerados por alguns dos participantes no estudo como obstáculos ao trabalho docente;
 - II. ao nível das aprendizagens e do comportamento dos alunos, o que corresponde a um resultado bastante promissor acerca das possibilidades do PAFC poder contribuir quer para o seu sucesso escolar, quer igualmente para a configuração da atividade profissional docente como uma atividade mais gratificante e significativa.

- f. Reconhecer o investimento produzido na definição de meios, estratégias e dispositivos de monitorização e acompanhamento que, em vez de serem abordados apenas em função das suas vulnerabilidades, terão de ser valorizados em função da sua importância estratégica e das medidas a adotar, seja pelo Ministério da Educação, seja pelas escolas, para que se tornem mais eficientes e, sobretudo, mais consequentes e produtivos.
- g. Valorizar as iniciativas que, independentemente do peso que assumem no cômputo geral dos estabelecimentos de ensino que participaram no PAFC, mostram a importância e a viabilidade de pensar e concretizar outros modos de abordar os projetos de ação educativa nas escolas, distintos daqueles que o modo de ensino simultâneo, e a gramática de ensino que os sustenta, têm vindo a patrocinar.

Trata-se de iniciativas que poderão ser entendidas como boas práticas e servir, assim, de inspiração ao desenvolvimento de outros projetos, ainda que se tenha de assumir alguma prudência neste âmbito, isto é, prudência inerente aos riscos relacionados com a tentação de ações normativas ou circunscritas a uma visão instrumental de tais projetos.
- h. Reconhecer que há três problemáticas que exigem uma atenção particular, dada a sua importância para o desenvolvimento do PAFC, a sua complexidade, as crenças e os hábitos curriculares e pedagógicos enraizados e, ainda, o ruído conceitual que se tem vindo a produzir sobre as problemáticas. São elas:
 - i. a avaliação das aprendizagens;
 - ii. os projetos de articulação interdisciplinar;
 - iii. as estratégias e dispositivos relacionados com a organização do trabalho de aprendizagem dos alunos.

Recomendações

Na sequência da reflexão e das conclusões deste relatório, torna-se possível propor o seguinte conjunto de recomendações, focalizadas, sobretudo, nas dimensões curriculares e pedagógicas do projeto:

- i. Desenvolver o mais amplo conjunto de iniciativas, coordenado por especialistas na matéria, sobre a relação da avaliação com o desenvolvimento do PAFC, tendo em conta que o estudo mostra que há um consenso significativo em torno da necessidade de se transitar de concepções e práticas de avaliação seletiva para uma avaliação potenciadora das aprendizagens dos alunos, ainda que, do ponto de vista do processo da sua operacionalização, se constata: (i) a existência de crenças e soluções que podem pôr em causa a possibilidade de construir um modelo de avaliação das aprendizagens congruente com os pressupostos daquele projeto e (ii) as tensões e as dúvidas acerca das possibilidades das provas de avaliação externa, tal como têm vindo a ser pensadas e realizadas, poderem ser congruentes com a complexidade dos objetivos educativos que caracterizam o PAFC.
- ii. Desenvolver o mais amplo conjunto de iniciativas, coordenado por especialistas na matéria, sobre a interdisciplinaridade e os projetos interdisciplinares no contexto do processo de desenvolvimento do PAFC, tendo em conta que se constata que estamos perante a necessidade de, por um lado, aprofundar o debate sobre a interdisciplinaridade como um debate de natureza epistemológica e, por outro, assumir uma consciência plena dos riscos que se podem correr com a criação de projetos insulares que, mantendo-se periféricos no seio das escolas, anunciam uma mudança que, de facto, nem acontece, nem é objeto de discussão e de reflexão.
- iii. Desenvolver o mais amplo conjunto de iniciativas, coordenado por especialistas na matéria, sobre as estratégias e dispositivos relacionados com a organização do trabalho de aprendizagem dos alunos, já que as mudanças a promover têm a ver com a necessidade de transitarmos da discussão sobre os métodos a privilegiar para a dos ciclos didáticos a empreender, a qual permita compreender que não são os métodos, em si, que definem a natureza das ações educativas, mas as intenções que subjazem à sua utilização e o modo com se articulam entre si para gerar os resultados pretendidos.

- iv. Desenvolver o mais amplo conjunto de iniciativas, coordenado por especialistas na matéria, sobre as estratégias e dispositivos relacionados com a área curricular de Cidadania e Desenvolvimento, dada a importância desta área, os desafios curriculares com que confronta as escolas e as particularidades curriculares e pedagógicas das iniciativas que aí se podem desenvolver. Trata-se de um investimento importante, tendo em conta que um número significativo de escolas se encontra a viver, neste âmbito, numa fase de descobertas e de aprendizagens.
- v. Valorizar o investimento em iniciativas de formação de natureza formal e experiencial que ao constituírem-se como espaços de empoderamento profissional poderão afirmar-se, igualmente, como espaços de produção de saberes e de reflexão sobre as iniciativas desenvolvidas. Saúda-se, neste âmbito, a decisão do Ministério da Educação de destacar um conjunto de professores que possam apoiar os Centros de Formação das Associações de Escolas (CFAE) a delinear uma estratégia e a definir iniciativas relacionadas com o PAFC, no âmbito da formação contínua de professores. Chama-se a atenção, igualmente, para a importância estratégica e o impacto que pode ter a criação de redes de escolas, onde se possam partilhar experiências, soluções, questões e recursos, capazes de contribuir para o desenvolvimento de iniciativas relacionadas com o PAFC.
- vi. Constituição de um observatório nacional que permita monitorizar alguns dos pontos críticos de um projeto desta natureza, nomeadamente: (i) as estratégias de liderança e o seu impacto no empoderamento dos atores e das instituições; (ii) as mudanças produzidas, bem como os sentidos, as potencialidades, os equívocos, as vulnerabilidades e o impacto delas, no domínio das transformações a empreender ao nível da gramática de ensino e da organização do trabalho docente e discente; (iii) as iniciativas que, tendo como referência o Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho e o Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho possam contribuir para o desenvolvimento de sinergias capazes de potenciar a afirmação de escolas mais inclusivas e (iv) a identificação de boas práticas, relacionadas com todo o conjunto de recomendações produzidas até este momento.

Referências bibliográficas

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação: Um guia prático e crítico*. Porto: ASA Editores.
- Amado, J. (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean-Claude (s.d.). *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Lisboa: Editorial Vega.
- Canário, Rui (2005). *O que é a escola? Um «olhar» sociológico*. Porto: Porto Editora.
- Cosme, Ariana, Trindade, Rui (2013). *A organização e gestão do trabalho pedagógico: Perspetivas, questões, desafios e respostas*. Porto: LivPsic.
- Gagné, M., Forest, J., Vansteenkiste, M., Crevier-Braud, L., Van den Broeck, A., Aspli, A. K., Bellerose, J., Benabou, C., Chemolli, E., Güntert, S. T., Halvari, H., Johnson, P., Indiyastuti, D. L., Molstad, M., Naudin, M., Ndao, A., Olafson, A. H., Roussel, P., Wang, Z., Westbye, C. (2015). The Multidimensional Work Motivation Scale: Validation evidence in seven Languages and nine countries. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 24, 178-196. <http://dx.doi.org/10.1080/1359432X.2013.877892>. “translated with permission”.
- Guba, Egon; Lincoln, Yvonna (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park: Sage Publications.
- Kemmis, Stephen (1988). *El curriculum: Más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Ediciones Morata.
- Martins, Guilherme de Oliveira (2017). *O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Morgado, J. C. (2012). *O Estudo de Caso na Investigação em Educação*. Santo Tirso: DE FACTO EDITORES
- Neves, L., & Coimbra, Joaquim L.. (2018). Validation Study in the Educational
- Neves, L., & Coimbra, J.L. (2017). Relação da liderança do diretor com o comprometimento e a motivação dos professores no contexto educativo português. *Revista e-psi*, 7(1), 1-24
- Perrenoud, Philippe (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.

Trindade, Rui; Cosme, Ariana (2010). *Educar e aprender na Escola: Questões, desafios e respostas pedagógicas*. V. N. de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Context of the Portuguese Version of the Multidimensional Work Motivation Scale. Paidéia (Ribeirão Preto), 28, e2803. Epub 07 de junho de 2018.<https://dx.doi.org/10.1590/1982-4327e2803>