



**ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
DE LISBOA**

Flexibilidade Curricular na escola

Estudo de caso

Patrícia Raquel Costa Pilar

(2017158)

Relatório de Estágio realizado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada II e apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção do grau de mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico

2020



**ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
DE LISBOA**

Flexibilidade Curricular na escola

Estudo de caso

Patrícia Raquel Costa Pilar

(2017158)

Relatório de Estágio realizado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada II e apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção do grau de mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico

Professora Orientadora: Teresa Leite

2020

Sendo a escola actual orientada por princípios de equidade e de direito de todos à aprendizagem, não mais é possível encarar a *escola como um serviço de pronto a comer*, em que se come geralmente sozinho, a comida vem empacotada, igual para todos, feita à distância e sem sabor (Hargreaves & Fink, 2003, cit. in Santos, 2009)

AGRADECIMENTOS

Chega ao final esta etapa com um misto de emoções. Por um lado extremamente satisfeita de ver concluída esta etapa, mas por outro lado tudo vai mudar agora, para diferente. Já acumulo duas licenciaturas e dois mestrados e, num futuro próximo, irei dedicar-me às práticas e deixar um pouco de lado os canudos. A escola não, porque estarei sempre ligada à escola e ao estudo. É mais do que intrínseco!

Assim, gostaria de agradecer a todos aqueles que sempre me apoiaram em mais uma aventura e que sempre tiveram o cuidado de me dar uma palavra de ânimo quando os dias pareciam mais longos e cinzentos.

Obrigada à minha mãe que está, incondicionalmente, sempre comigo em todas as etapas importantes da minha vida.

Obrigada à minha cara metade que me tem aguentado, neste tempo de pandemia, a realizar um trabalho tão exigente e que tem aturado o meu mau feitio.

Obrigada aos meus bebés que, mesmo não sabendo o suporte que me dão, têm-me ajudado a ultrapassar tudo isto com os seus sorrisos e boa disposição.

Obrigada a todos os amigos e família que têm acompanhado este processo de perto e que irão brindar comigo mais esta vitória.

Obrigada a todos os docentes e funcionários da ESELx por todas as aprendizagens e valores que me proporcionaram tanto pessoal como profissionalmente.

Obrigada à Professora Especialista Teresa Leite por ter sido uma orientadora muito presente e por todo o apoio que me deu durante esta fase final.

Obrigada às Orientadoras Cooperantes com quem tive o prazer de trabalhar, por toda a disponibilidade, apoio e conselhos. Obrigada por me terem ensinado tanto e por me ajudarem a melhorar profissionalmente.

Muito obrigada e desculpem qualquer coisinha!

RESUMO

A escola que hoje conhecemos e que oferecemos às nossas crianças parece demonstrar um desajuste significativo daquilo que a sociedade procura dos seus cidadãos. A diversidade de alunos e a necessidade de os levar a atingir o sucesso escolar, obriga a instituição escolar a dar respostas muito mais particularizadas sem que o sistema educativo esteja preparado para oferecer essa formação aos seus alunos.

Com base nestas premissas, surge o Projeto-piloto de Inovação Pedagógica com o intuito de promover o sucesso escolar, correspondendo o seu ensino à aquisição de aprendizagens significativas para todos os alunos, através da otimização da autonomia das escolas na conceção e adoção de projetos educativos próprios. Esta transformação deverá incidir não só na sala de aula mas também na própria gestão organizacional e pedagógica que representa o alinhamento do sistema educativo de forma global.

Este estudo centra-se no conhecimento e compreensão de todos os elementos significativos deste princípio metodológico, identificando as conceções e práticas que suportam a flexibilidade curricular.

O trabalho desenvolveu-se através de um estudo de caso, centrando-se no diretor, em duas professoras de 1.º CEB e em duas professoras de 2.º CEB do mesmo agrupamento de Escolas. Como metodologia de recolha dos dados foram utilizadas as técnicas da entrevista e da análise documental.

Conclui-se que a escola necessita adotar um conjunto de dinâmicas inerentes ao processo de flexibilidade curricular, estando nas mãos do corpo docente o trabalho mais complexo e que permitirá atingir os objetivos propostos. No entanto os professores revelam algumas dificuldades a este nível, ao contrário dos alunos que rapidamente se conseguem adaptar a esta metodologia. Mais uma vez, a escola deverá estar abrangida por uma visão comum e capacitar todos os seus agentes no sentido evolutivo.

Palavras-chave: Autonomia; Flexibilidade curricular; Diferenciação pedagógica; Aprendizagens significativas.

ABSTRACT

The school as we know today and that we offer to our children seems to show a significant mismatch compared to what society is expecting from its citizens. The diversity among the students and the need to lead them to achieve school success, obliges the school institution to provide much more specific answers without the education system being prepared to offer this training to its students.

Based on these premises, the Pedagogical Innovation Pilot-Project emerges with the aim of promoting school success, corresponding its teaching to the acquisition of significant learning for all students, through the optimization of the autonomy of schools in the design and adoption of their own educational projects. This transformation should focus, not only in the classroom, but also in their own organizational and pedagogical management, which represents the alignment of the education system in a global way.

This study focuses on the knowledge and understanding of all the significant elements of this methodological principle, identifying the conceptions and practices which support curriculum flexibility.

This work was developed through a case study, focusing on the Director of the school, two teachers of the 1st cycle of basic education and two of the 2nd cycle of basic education, from the same school group. As a methodology for data collection, were used interview techniques and document analysis.

It is concluded that the school needs to adopt a set of dynamics belonging to the process of curriculum flexibility, being in the hands of the teaching staff the most complex work that will allow them to reach the proposed objectives. However, teachers reveal some difficulties at this level, unlike students who quickly adapt to this methodology. Once again, the school must be covered by a common vision and train all its agents in the evolutionary sense.

Keywords: Autonomy; Curriculum flexibility; Differentiated pedagogy; Significant learning.

ÍNDICE GERAL

Introdução	1
Parte I – Prática de Ensino Supervisionado do 2.º CEB	3
1 Descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no 2.º CEB.....	3
2 Análise crítica da prática ocorrida no 2.º CEB.....	9
Parte II – A Flexibilidade Curricular na escola	16
1 Apresentação do estudo.....	16
2 Fundamentação teórica	17
3 Metodologia.....	26
4 Apresentação e discussão dos resultados.....	32
5 Conclusões.....	53
Parte III – Reflexão final	59
Referências bibliográficas.....	62

ÍNDICE DE FIGURAS

- Figura 1 Potencialidades e fragilidades da turma relativamente à Matemática
- Figura 2 Potencialidades e fragilidades da turma relativamente às Ciências Naturais
- Figura 3 Potencialidades e fragilidades da turma relativamente às Competências transversais
- Figura 4 Plano de estudo
- Figura 5 Competências dos participantes
- Figura 6 Análise de Conteúdo (Geral)
- Figura 7 Análise de Conteúdo (Conceção de Flexibilidade Curricular)
- Figura 8 Análise de Conteúdo (Características da Escola BA)
- Figura 9 Análise de Conteúdo (Transformações decorrentes do processo de flexibilidade curricular)

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I	Guiões das Entrevistas
Anexo II	Transcrições das Entrevistas
Anexo III	Análise de Conteúdo das Entrevistas – Fase I
Anexo IV	Análise de Conteúdo das Entrevistas – Fase II

LISTA DE ABREVIATURAS

AE Aprendizagens Essenciais

ASE Ação Social escolar

CEB Ciclo do Ensino Básico

DGE Direção Geral de Educação

PAFC Projeto de Autonomia e Flexibilização Curricular

PPIP Projeto-piloto de Inovação Pedagógica

PA Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PE Projeto Educativo

PES II Prática de Ensino Supervisionado II

PI Plano de Inovação

1. INTRODUÇÃO

No âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionado II (PES II), integrada no curso de Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo foi proposta a elaboração do presente relatório, com vista à obtenção do grau de Mestre. O objetivo deste relatório prende-se com a necessidade de análise e reflexão sobre a intervenção realizada no 2.º CEB, desenvolvida no período entre janeiro e março de 2020. Apresenta-se também um pequeno estudo de caso relativo ao tema da Flexibilidade Curricular que incidiu na escola e nos docentes onde o estágio decorreu.

O presente documento encontra-se dividido em duas grandes partes. Na primeira parte será feita a descrição referente à prática pedagógica desenvolvida no 2.º CEB. Ou seja, será apresentada a caracterização das finalidades educativas e dos princípios orientadores da ação pedagógica ao nível do contexto de estágio. Para além disso, será também explicitada a problematização sumária dos dados do contexto e, será ainda, identificada a problemática de intervenção, nomeadamente, os objetivos gerais de intervenção, as estratégias globais de integração curricular e também todos os elementos pedagógicos adicionados ao contexto, desde atividades à avaliação. Posteriormente, será apresentada uma análise crítica da prática ocorrida, sendo que se irá proceder à divisão desta em temas considerados relevantes.

Na segunda parte deste relatório serão apresentados cinco momentos distintos. No primeiro irá realizar-se a apresentação do estudo desenvolvido, nomeadamente a realização do estudo de caso acerca da forma como a instituição, onde decorreu o estágio, implementou a Flexibilidade Curricular na escola. No segundo momento apresenta-se a fundamentação teórica do estudo exposto. Em seguida, no terceiro capítulo, será indicada a metodologia, onde será também feita a caracterização dos participantes. No quarto capítulo, serão apresentados os resultados do estudo, bem como a discussão alusiva aos mesmos e, posteriormente, apresentar-se-ão as conclusões a que foi possível chegar.

No final deste relatório será ainda apresentada uma reflexão final em que serão discutidos alguns aspetos, nomeadamente: o contributo da prática pedagógica realizada no 2.º CEB e a mais-valia da investigação para o desenvolvimento de competências profissionais, bem como a identificação de aspetos significativos em termos de desenvolvimento pessoal e profissional e das dimensões a melhorar no exercício da profissão.

Por último, surgem as referências bibliográficas que sustentam a realização deste relatório, bem como os anexos que o integram.

2. PARTE I – PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADO DO 2.º CEB

2.1 Descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no 2.º CEB

Este capítulo destina-se à exposição das práticas supervisionadas realizadas no 2.º CEB desenvolvidas no âmbito da PES II. A intervenção teve a duração de nove semanas, duas semanas correspondentes ao período de observação e sete semanas de intervenção. Realizar-se-á também uma apreciação crítica do trabalho desenvolvido mencionando o contexto físico, social, organizacional e pedagógico onde se debruçou o estudo.

2.1.1 Caracterização do contexto socioeducativo

A prática pedagógica desenvolvida no 2.º CEB realizou-se numa escola básica pública que integra um Agrupamento na margem sul do Tejo, sendo esta sede do mesmo. De acordo com o PE, a missão deste agrupamento é “Criar uma escola que responda às necessidades de todos os nossos alunos, potencie as suas máximas capacidades e permita que cresçam e aprendam como indivíduos felizes” Projeto Educativo (2019), sendo que se pretende que esta escola seja um espaço com que todos se identifiquem: docentes e auxiliares, alunos e encarregados de educação.

A escola onde decorreu o estágio pertence ao concelho de Sesimbra, na freguesia da Quinda do Conde. A Quinta do Conde é conhecida por ser uma zona de dormitório, povoada recentemente por pessoa de várias regiões, incluindo imigrantes que procuravam zonas mais económicas para construir as suas habitações. Entre 1991 e 2001 a população cresceu exponencialmente de 7958 habitantes para 16389. De acordo com o PE é possível verificar que o nível socioeconómico tem vindo a melhorar ao longo dos tempos, sendo que o grau de escolaridade é ainda fraco, existindo um número maioritário de residentes que possui, no máximo, a escolaridade obrigatória. Esta escola, em particular, tem valências do 1.º ao 3.º Ciclos, sendo que as três escolas que constituem o

agrupamento também asseguram o Ensino pré-escolar bem como outras turmas de 1.º Ciclo. Em termos físicos, a escola apresenta umas instalações favoráveis, contemplando espaços como: refeitório, bar, biblioteca, papelaria, espaço exterior amplo, salas de aula devidamente equipadas, laboratórios, entre outros.

Esta é uma escola muito participativa e participada, sendo que se faz representar na vida comunitária da freguesia e do concelho.

2.1.2 Caracterização do grupo Turma

A intervenção foi realizada em duas turmas distintas, com professoras de matemática e ciências diferentes e, portanto, tivemos oportunidade de contactar com práticas diferentes.

Esta escola organiza-se através de ciclos de ensino e, portanto, as turmas apresentam grupos heterogéneos onde os alunos mais velhos apoiam os mais novos nas várias etapas de desenvolvimento. A turma 5.º e 6.ºA é constituída por dois grupos de 20 alunos cada. Ou seja, esses 40 alunos estão divididos em duas salas, pelo que apenas trabalhámos com a turma da sala 10. Este turno é constituído por 5 grupos que perfazem os 20 alunos, 10 de 5.º ano e 10 de 6.º ano, sendo que cada grupo possui preferencialmente 2 alunos de 5.º ano e outros 2 de 6.º ano. Destes alunos, 13 são do sexo feminino e 7 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 9 e os 12 anos. Os alunos apresentam nacionalidades distintas, tendo origem em países como: Portugal, Brasil, Holanda e Bulgária. Cerca de 7 alunos são beneficiários de ASE, 1 aluno já foi retido em anos anteriores e 2 alunos estão identificados com NE.

A turma do 6.º F é constituída por alunos de um único nível de escolaridade pelo facto de o número total de turmas ser impar. A mesma é constituída por 13 alunos do género masculino e 13 alunos do género feminino, organizados em 6 grupos na sala de aula. Os alunos possuem idades entre os 10 e os 13 anos e são de nacionalidade, portuguesa e brasileira, tendo dois alunos com reprovações principalmente ao nível da matemática e dois com NE. Dez destes alunos são abrangidos pela ASE.

No Período de Observação (PO) procedeu-se à avaliação diagnóstica dos alunos, para se conseguir caracterizar os grupos turma de uma forma mais completa. A caracterização dos alunos passou também pela criação de alguns instrumentos de análise, como: grelhas de observação, notas de campo e também

recorrendo a conversas informais com as docentes. Desta partilha surgiram informações úteis para descodificar algumas estratégias e práticas ocorridas em sala de aula, bem como para perceber que se tratavam de turmas de fraco aproveitamento, principalmente a turma 5.º/6.º A. Neste contexto existe uma grande preocupação com o processo de aprendizagem, otimizado pelo facto de a avaliação se constituir como um processo contínuo e formativo.

Ao nível das competências sociais verifica-se, em ambas as turmas, a existência de respeito na sala de aula, tanto entre colegas como com as diferentes docentes. Por ser uma característica da metodologia utilizada, o trabalho de grupo é uma constante e os alunos reconhecem devidamente os seus papéis, respeitando os outros e gerindo de forma favorável todo o trabalho que é feito. Mesmo assim, nos dois casos, existem alunos com muitas dificuldades e com limitações no acompanhamento do professor e restante turma.

Na área curricular das Ciências Naturais, os alunos da turma 5.º/6.º A revelam uma grande empatia pela docente o que favorece o trabalho em sala de aula. Os alunos mostram-se interessados e os mais velhos conseguem fazer um trabalho de tutoria bastante acentuado relativamente aos restantes. Esse cargo ajuda-os na revisão e aprofundamento de conteúdos. Como fragilidades é notória a dificuldade em compreender os termos científicos sendo que, muitas vezes, há a necessidade de parar a atividade e recorrer a meios mais expositivos para consolidação dos conteúdos.

Relativamente à matemática, a mesma apresenta resultados menos satisfatórios sendo que alguns alunos têm conseguido atingir uma grande evolução. No grupo heterogéneo é possível identificar os alunos que representam a liderança dos grupos, em termos organizativos e intelectuais. No 6.ºF reconhece-se um grande esforço por parte da docente e mesmo dos alunos no acompanhamento das tarefas diárias. Mesmo assim, é evidente a debilidade que alguns apresentam na construção de raciocínio lógico e resolução de problemas.

2.1.3 Prática educativa

Este estágio teve a colaboração de três professoras da escola, nomeadamente: uma professora de matemática, uma professora de ciências e uma professora que leciona ambas as disciplinas. Pela natureza dos trabalhos

investigativos, as estagiárias apenas fizeram rotação na disciplina de matemática de forma a manter o plano de investigação de uma delas.

Esta escola trabalha a flexibilidade curricular de uma forma bastante vinculada. Tudo começou com o projeto EduLabs e desde então que a escola tem vindo a evoluir neste sentido. No ano 2014 integraram o Projeto-piloto de Inovação Pedagógica. As turmas trabalham maioritariamente em Metodologia de Projeto e trabalham em cooperação com o conselho de turma constituído pelos professores das diversas áreas disciplinares, assim os mesmos trabalham em conjunto para que o contributo para os alunos seja o maior possível. Todas as turmas detêm um projeto de turma que visa a abordagem de uma temática escolhida pelos mesmos.

2.1.4 Problemática e objetivos

Através da caracterização do contexto socioeducativo, identificaram-se as fragilidades e potencialidades de ambas as turmas, que serviram de base para a elaboração das questões-problema, a partir das quais se construíram os objetivos gerais da intervenção.

MATEMÁTICA

Potencialidades	Fragilidades
<ul style="list-style-type: none"> • Interesse pelas atividades propostas; • Gosto pela matemática. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldades no cálculo mental; • Fraco raciocínio matemático; • Dificuldades na interpretação dos enunciados; • Poucos hábitos de trabalho fora da sala de aula.

Figura 1- Potencialidades e fragilidades da turma relativamente à Matemática

CIÊNCIAS NATURAIS

Potencialidades	Fragilidades
<ul style="list-style-type: none"> • Interesse pelos conteúdos abordados; • Interesse por atividades práticas e aulas dinâmicas; 	<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldades na compreensão e utilização de termos científico; • Poucos hábitos de trabalho fora da sala de aula;

<ul style="list-style-type: none"> Hábitos de pesquisa e gosto pela metodologia de trabalho de projeto; Colaboração entre anos para a complementaridade de conhecimentos (5.º\6.º). 	<ul style="list-style-type: none"> Falta de capacidade de generalização e abstração; Dificuldades em compreender e interpretar enunciados; Apresentam algumas concepções alternativas (6.º).
---	---

Figura 2- Potencialidades e fragilidades da turma relativamente às Ciências Naturais

COMPETÊNCIAS TRANSVERSAIS

POTENCIALIDADES	<u>Assiduidade e Pontualidade</u> <ul style="list-style-type: none"> São assíduos e pontuais. 	<u>Respeito</u> <ul style="list-style-type: none"> São respeitadores de maior parte das regras; Revelam muito respeito pela professora. 	<u>Cooperação</u> <ul style="list-style-type: none"> Mostram-se disponíveis para ajudar os colegas e trabalhar em cooperação.
	<u>Participação</u> <ul style="list-style-type: none"> São pouco participativos em questões de grupo e que envolvam o outro. 	<u>Autonomia</u> <ul style="list-style-type: none"> São autónomos na realização de trabalhos. 	

Figura 3- Potencialidades e fragilidades da turma relativamente às Competências Transversais

Relativamente às potencialidades e fragilidades, estas foram identificadas a partir da observação direta e de conversa informal com a professora titular. Tendo em consideração todas as fragilidades e potencialidades identificadas, formularam-se as seguintes questões-problema:

- “Que estratégias e atividades utilizar no sentido de desenvolver competências de cálculo mental e raciocínio matemático?”
- “Que estratégias e atividades utilizar no sentido de Desenvolver a compreensão e interpretação de conceitos e processos científicos?”
- “Que atividades implementar de modo a desconstruir concepções alternativas?”

- *“Que estratégias implementar de modo a promover o estudo autónomo e a realização dos trabalhos de casa?”*

De acordo com as questões-problema formuladas, foram identificados e definidos os seguintes objetivos gerais:

- 1) Desenvolver competências de cálculo mental e raciocínio matemático.
- 2) Desenvolver a compreensão e interpretação de conceitos e processos científicos.
- 3) Desconstruir algumas conceções alternativas.
- 4) Promover o estudo autónomo e a realização dos trabalhos de casa.

Para se avaliar os alunos recorreu-se sempre à conjugação da avaliação formativa e sumativa, privilegiando-se o processo em detrimento do resultado. Como existiam alguns alunos com dificuldades acrescidas, alguns momentos avaliativos foram alvo de adaptações de forma a ajustar esses mesmos instrumentos às finalidades pretendidas. Muitas aulas invertidas resultavam em pequenos projetos realizados em grupo que depois eram recolhidos pelo professor e eram alvo de um feedback mais pormenorizado. Exercícios exploratórios, pequenos projetos, desafios lançados à turma ou até a concretização de fichas de trabalho que ajudavam a consolidar os conteúdos aprendidos.

A avaliação sumativa teve lugar em todas as turmas durante o período de estágio pois encontrávamo-nos em final de semestre. Nestes momentos os alunos foram confrontados com mini-testes ou questões aula, sendo que o intuito era a aferição de conhecimentos em momentos curtos e pouco acentuados, pois todos os outros trabalhos tinham um peso igualmente grande na avaliação do desempenho.

Tanto a avaliação formativa como a avaliação sumativa contribuíram para verificar se os objetivos definidos tinham sido alcançados, nomeadamente: otimizar o cálculo mental e o raciocínio matemático; melhorar a compreensão e interpretação de conceitos e processos científicos, principalmente ao nível das ciências; desconstruir as conceções alternativas que os alunos desenvolveram relativamente aos sistemas do corpo humano e, por último, promover o estudo

autônomo e a realização dos trabalhos de casa, tarefas que eram muitas vezes desconsideradas por alguns alunos.

2.2 Análise crítica da prática ocorrida no 2.º CEB

Neste capítulo procura-se refletir sobre a prática pedagógica realizada no 2.º CEB. Sendo que não foi possível ter muitas situações comparativas a fim de esmiuçar esta reflexão, a mesma terá como referência os diferentes momentos observados e vivenciados com as três professoras nas duas disciplinas lecionadas. Esta reflexão incide, fundamentalmente, sobre os seguintes aspetos: (I) relação pedagógica; (II) organização do espaço; (III) gestão do tempo; (IV) o processo ensino-aprendizagem; (V) o processo de regulação e avaliação e (VI) a diferenciação pedagógica.

Segundo Ranguetti (2013, p.3), “a relação norteia o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, na medida em que as relações interpessoais inscrevem, contornam, delineiam os sujeitos, como também abrem perspectivas, dependendo da qualidade e da intencionalidade presente na relação”. As diferentes relações observadas entre o professor e a sua turma ajudaram a compreender que não existem regras definidas para estabelecer esta ligação. Cada professor cria as suas estratégias e desenvolve os seus mecanismos para chegar aos seus alunos. Mais do que isso, existe a necessidade do professor se adaptar à própria turma e também a cada um dos seus alunos, em momentos mais individualizados. O tempo passado com a turma também ajuda a estreitar os laços e a ganhar tempo para a concretização de momentos mais diversificados. Na turma em que a docente lecionava matemática e ciências era possível uma articulação mais fluida, tanto na gestão do tempo mesmo como na interligação entre conteúdos. Esta é uma característica muito presente no 1.º CEB por se tratar de um regime de monodocência em detrimento do 2.º CEB onde o regime vigente é a pluridocência (Decreto-Lei n.º 139/2012).

Foi interessante perceber que o envolvimento dos alunos nas tarefas propostas demonstrava a limitação que o tempo acabava por ter no desenvolvimento das mesmas. Os alunos mostravam-se descontentes com o final da aula e percebia-se até alguma frustração pelas atividades não concluídas.

Todas essas demonstrações representam de alguma forma a relação mantida com os professores, não tanto no sentido afetivo que parece ser mais deficitária no 2.º CEB, mas principalmente ao nível motivacional no seu envolvimento com a disciplina.

Nas turmas observadas, os alunos também tinham uma boa relação, mostrando-se sempre disponíveis para ajudar os colegas. De acordo com uma das professoras, a turma correspondente ao 5ºA não era tão proativa como a sua sucessória, mas a restante turma, correspondente ao 6ºA tentava sempre criar essa ponte e levar os mais novos à realização das tarefas propostas.

Outros dos aspetos interessantes e que importa registar é a organização do espaço da sala de aula. Nas duas turmas as mesas das salas estavam organizadas em grupos como se podia observar nos diversos espaços da escola. As salas estavam equipadas com projetor e quadro sendo que estes obrigavam a uma organização mais clássica dos alunos, mas apenas para esses momentos mais expositivos que, regra geral, eram escassos.

Outro aspeto particular prende-se com o facto de, nesta escola, as turmas terem uma sala atribuída e, portanto, a dinâmica será muito semelhante ao 1.º CEB do que propriamente às outras escolas de 2.º CEB. Ou seja, os alunos mantêm o seu espaço ao longo do ano letivo, podendo fazer a apropriação do mesmo em diversos sentidos: organização das mesas e do material disponível, os manuais (pouco utilizados) têm um espaço próprio e podem ser consultados sempre que necessário, as paredes podem ser personalizadas com os trabalhos ou informação de organização da sala de aula, os projetos podem ser guardados na sala para serem retomados na aula seguinte, entre outros.

O professor fazia pouco usufruto da sua secretária pois sendo as aulas muito direcionadas para o trabalho em grupo, havia a necessidade de circular pela sala e fazer o ponto de situação à medida que as tarefas se iam desenrolando.

Também foram dinamizadas algumas aulas na biblioteca e, da mesma forma, foi possível organizar o espaço de modo a rentabilizar o trabalho realizado pelos alunos. Existem muitos recursos disponíveis para os alunos e, mais do isso, existe essa disponibilidade para otimizar tudo, quer por parte dos professores como também dos diversos funcionários.

Ao nível da gestão do tempo, a única situação que podemos definir como limitação é a existência de pluridocência o que obriga a alguma rigidez nos

horários. Mesmo assim, de acordo com os projetos que os alunos se encontravam a desenvolver, existia toda a flexibilidade para ajustar horários e, caso fosse necessário, não existir uma das disciplinas nessa semana em detrimento de uma outra, sendo depois essa lacuna colmatada num momento mais oportuno. Numa lógica mais conservadora, a escola organiza-se em torno de horários estabelecidos onde devem ocorrer os acontecimentos programados. Os horários estão na base de toda a organização escolar e, estando organizados em fronteiras temporais, são estruturantes no condicionamento de toda a atividade docente dentro da sala de aula uma vez que toda ela é, também, condicionada por limites temporais. Essa limitação é muitas vezes impeditiva da realização de determinado tipo de atividades e redutora na forma como o professor tem de planificar as suas aulas. Assim, apesar de ainda nos encontrarmos numa estrutura rígida e este nível, a flexibilidade curricular adotada exigiu contornar esta situação, promovendo a plasticidade dos tempos letivos.

Deste modo, aquilo que se assistiu foi uma escola onde as regras são uniformes para todos, mas onde cada turma e até cada aluno anda ao seu ritmo, permitindo um ensino mais individualizado e ajustado às necessidades de cada um. As turmas não andam todas ao mesmo ritmo, não seguem o manual, a avaliação não é feita ao mesmo tempo nem tão pouco existe essa pressão por parte da instituição. Os únicos momentos que podem servir para uniformizar um pouco o trabalho desenvolvido em sala de aula são a realização das Provas de Aferição ou dos Exames Nacionais que implica que os professores tenham lecionado todos os conteúdos programáticos. Mesmo nesta situação, em conversa com uma das professoras, apercebemo-nos que as provas de aferição não constituem qualquer entrave. Caso a turma ainda não tenha desenvolvido esses conteúdos, os mesmos não poderão ser realizados na prova e essa situação será bem entendida. Isto deve-se também ao facto de as turmas serem organizadas por ciclos o que obriga a uma organização curricular distinta.

Ainda sobre este tema, o papel do professor na gestão do tempo é muito exigente pois existem uma série de elementos que devem ser tidos em conta e que podem originar situações contraditórias: alunos com tempos de aprendizagem distintos, a turma que se encontra toda no mesmo espaço físico o que obriga a alguma uniformização, os conteúdos do currículo, entre outros aspetos. Esta questão do tempo é bastante complexa. Ora se por um lado se devem respeitar

os diferentes ritmos de cada aluno, por outro lado também tem de se estabelecer um limite de tempo para poder progredir nas aprendizagens e avançar para a fase seguinte da aula.

O processo de ensino e aprendizagem foi outro dos tópicos que se considerou importante destacar na presente análise crítica, uma vez que é bastante distinto de outras escolas, facto que se deve sobretudo ao tipo de gestão curricular seguido neste contexto educativo. Esta escola está inserida no PPIP e trabalha a flexibilidade curricular desde 2014, numa vertente menos estruturada mas não menos conseguida. Apesar da legislação só agora vir formalizar a flexibilidade e autonomia nas escolas, esta escola básica integrada já havia adotado inúmeras práticas com esse fim. Assim, o currículo como conhecemos deixa de centrar a sua atenção no conteúdo para, com ele, trabalhar competências e saberes transversais que permitam um maior envolvimento e aprendizagens mais significativas.

“Não se espera mais da escola que, como em épocas passadas, passe todo o saber disponível – hoje vastíssimo e proporcione os referenciais de conhecimento e de competências funcionais que habilitem os indivíduos a inserir-se noutros domínios de aprofundamento e aplicação de conhecimentos e a gerarem os seus processos de formação e inserção na vida social e profissional.” (Palmeirão & Alves, 2017, p. 18)

Este modelo menos tradicional reflete-se já em inúmeras práticas da escola. Não só da sala de aula, mas ao nível de toda a instituição. Os professores trabalham menos com o seu departamento para passarem a trabalhar mais com o Conselho de Turma, onde projetam propostas interdisciplinares, enumeram e solucionam problemas comuns ou específicos de cada um deles, promovem a autonomia e flexibilizam o currículo da forma que mais sentido fizer para aqueles alunos. Tudo isto numa perspetiva construtivista, na lógica do aluno enquanto indivíduo, do professor que promove o desenvolvimento e da escola que acompanha a mudança. Esta é uma realidade muito diferente das que tenho vindo a acompanhar até aqui. A minha formação profissional anterior mostrou-me inúmeras realidades educativas mas nunca a este nível. Talvez porque hoje essa realidade é legislada e, por isso, mais impactante, mais generalizada e, também, mais conseguida. Ao longo do estágio foram muitas as atividades realizadas com o intuito de promover esta metodologia, algumas delas que já conhecemos, mas eram usadas de forma pontual ou com um enfoque completamente diferente,

nomeadamente: trabalhos por projeto, realização de tarefas em pequeno e grande grupo, feedback em tempo real, tertúlias, debates, apresentações diversas, aulas dinamizadas pelos alunos, entre outras. Ou seja, o professor acabou sempre por ter um papel menos destacado do que no ensino dito “clássico”. Não corresponderá a uma redução da importância do papel do professor, pois o mesmo continua a ser essencial para a riqueza e diversidade das aprendizagens, mas principalmente para dar liberdade ao aluno de aprender ao seu ritmo, ao seu gosto e à medida das suas necessidades. É nesta perspetiva que o aluno construirá o seu currículo, com uma base comum, mas que depois será tão mais diversificada quanto a capacidade que o aluno terá em ir mais além. E, para isso, a escola deverá ter a capacidade de chegar a esse aluno, estando dotada de todo o suporte que o mesmo precisará.

Se a diferenciação pedagógica pretende “procurar ajustar as práticas de ensino aos alunos que se têm, às suas características pessoais e colectivas, aos seus pontos fortes e menos conseguidos.” (Santos, 2009, p. 3) então o conhecimento sobre os alunos e o conhecimento e domínio de múltiplas estratégias de ensino irá favorecer a aprendizagem a todos os níveis.

Apesar da necessidade que existe em uniformizar as práticas de sala de aula, a diferenciação pedagógica mostrou-se como uma mais-valia ao longo de todas as atividades. A natureza das atividades, a forma como as mesmas são conduzidas bem como o modo como o feedback chega aos alunos, resultam numa aprendizagem muito mais efetiva. O erro do aluno não é encarado como uma punição nem tão pouco julgado a esse nível. Esse erro poderá ser discutido em sala de aula promovendo um momento de debate e partilha de opiniões e conseqüente evolução no processo de aprendizagem. Desta forma, verificámos inúmeras vezes que a exploração dos vários processos obtidos pelos alunos, a sua leitura e interpretação, promovem a aprendizagem a vários níveis e obrigam o aluno a desenvolver o raciocínio e a integrar o processo de construção daquele saber. Também nas situações mais particulares como os alunos abrangidos pelas medidas universais, de acordo com o Decreto-Lei n.º 54/2018, verificaram-se estratégias mais aprofundadas de diferenciação pedagógica, atendendo às diferentes necessidades ou dificuldades desses alunos.

Concluindo, apesar das práticas observadas através das três docentes envolvidas neste processo serem muito distintas, todas elas apresentaram

potencialidades que me parecem merecedoras de registo. Como é de constatar, não existem receitas para a prática docente. Existem, sim, pessoas, necessidades, vontades e depois um gosto pela profissão que, como em qualquer contexto trará melhores resultados. Assim, esta análise foi bastante importante para a minha formação, uma vez que permitiu comparar e refletir sobre diversos aspetos fundamentais na atividade docente.

Uma vez que cabe ao professor gerir o processo de ensino e aprendizagem é importante criar um ambiente pedagógico promotor de aprendizagens em sala de aula e aplicar estratégias que vão ao encontro das especificidades de cada contexto. Por conseguinte, o tema da Autonomia e Flexibilidade Curricular acaba por acompanhar todo este processo formativo. Ironicamente, a escolha do meu tema de estudo foi realizada anteriormente à apresentação da escola onde iria decorrer o estágio. Tudo isto se conjugou de forma perfeita, permitindo que se conhecesse uma realidade muito diferente, mas ao mesmo tempo, que considerava muito familiar e muito bem conseguida. Esta “nova” vertente pedagógica poderá trazer muitos benefícios ao nível educativo e formativo dos alunos, mas também, com certeza, a toda a comunidade escolar que promoverá de forma cautelosa os passos necessários a esse caminho.

Ao nível do processo de regulação e avaliação também se verificaram algumas práticas interessantes.

A avaliação é um tema bastante complexo e que exige uma imparcialidade notável por parte do professor. A proximidade do professor e do seu aluno e, o facto de este conhecer bem as potencialidades e fragilidades do mesmo, dificulta o processo avaliativo na sua noção mais básica. O sistema educativo ainda se baseia muito em números, provas e rankings para realizar a classificação dos indivíduos no seio da Escola. Encontrando-se esta ideia desfasada de uma sociedade que privilegia um sem número de competências e aptidões que vão muito para além daquilo que as provas sumativas exigem dos alunos. É nesta lógica que observamos um conjunto de práticas extremamente relevantes para este contexto, enumerando:

- a) Mini-testes ou questões-aula com o intuito de sintetizar pequenas parcelas de conteúdos;
- b) Inexistência de notas quantitativas nas diferentes provas e ao longo dos semestres. Os alunos conhecem a nota quantitativa no final;

- c) Feedback sobre as metas alcançadas ao longo da avaliação. Quer em momentos de sala de aula onde o professor dá feedback pormenorizado; quer nos testes onde o professor faculta os parâmetros avaliativos;
- d) Realização de autoavaliação em, praticamente, todas as aulas. Os alunos têm oportunidade de se avaliar e avaliar o desempenho do grupo;
- e) Tomada de decisão por parte do aluno nas decisões a que a ele (turma) dizem respeito;
- f) Promoção de momentos em grande grupo onde os alunos podem exprimir a sua opinião relativamente ao seu trabalho bem como aos trabalhos dos seus colegas.

Assim, de acordo com o artigo 1.º do Despacho Normativo n.º 1-F/2016 “a avaliação tem como principais finalidades regular o ensino e a aprendizagem, orientar o percurso escolar dos alunos e certificar as aprendizagens desenvolvidas (conhecimentos, capacidades e atitudes), visando, assim, a melhoria do seu desempenho escolar.” (Cohen & Fradique, 2018, p.74)

O que nos leva a concluir que a avaliação formativa e sumativa não têm necessariamente que se contrapor mas sim de se complementar pois, de acordo com os seus pressupostos, ambas poderão ajudar a promover uma aprendizagem de maior qualidade.

Relativamente à intervenção propriamente dita, a mesma decorreu de forma muito satisfatória. Desde o primeiro dia foi sentido o acolhimento por parte, não só das docentes envolvidas no processo, mas dos diferentes professores que acabaram por fazer parte, de uma maneira ou de outra. A integração numa escola com um nível de flexibilidade curricular tão pleno é bastante complexa para um estagiário, principalmente quando o período de observação e intervenção são tão curtos. Assim, foi possível, de forma geral, dar continuidade aos projetos a decorrer nas turmas. Existe um pouco o sentimento de que podíamos ter trazido mais para a sala de aula, mas o pouco que trouxemos para nós representou muito no sentido em que nunca tínhamos trabalhado nesta dimensão. Assim, os objetivos foram minimamente alcançados, mas com a certeza de que algumas das nossas iniciativas se desenvolveram nesse sentido. Também o facto de nos

encontrarmos em período de avaliação obrigou a uma planificação mais rígida e menos criativa.

3. PARTE II – A FLEXIBILIDADE CURRICULAR NA ESCOLA

3.1 Apresentação do estudo

3.1.1 Definição da problemática e objetivos do estudo

A flexibilidade curricular é um tema falado por muitos e executado por poucos. Talvez em algum momento todos os professores já tenham experienciado estas práticas, mas poucos lhes dão continuidade. Talvez porque os professores já têm as suas rotinas instaladas, talvez porque existe um trabalho diário e mais pormenorizado, mas a experiência parece ser enriquecedora para todos.

Flexibilidade curricular e autonomia da escola são dois conceitos interligados, porque não pode haver flexibilidade curricular num sistema educativo totalmente centralizado e rigidamente definido. A flexibilidade curricular requer que sejam as próprias escolas a tomar iniciativas e decisões e que os professores assumam efetivamente a gestão de currículo. Como refere Roldão (2011, p.159):

O debate em torno da responsabilidade acrescida da escola na gestão do seu trabalho curricular tem-se centrado quer na articulação deste nível de decisão com o nível central, anteriormente o único, quer em questões de organização e gestão contextualizada. Nomeadamente concretizada em projetos próprios de cada escola, desejavelmente adequados a cada grupo de alunos, no sentido de melhorar o nível e a qualidade das aprendizagens curriculares pretendidas para todos.

As recentes orientações da tutela relativas à flexibilidade curricular apontam para a necessidade da tomada de decisões por parte quer da organização e gestão da escola, quer da planificação e gestão do ensino. Estas decisões implicam um equilíbrio entre a referência curricular nacional (metas, programas) e as opções curriculares de cada escola, para cada ciclo de ensino. Este é, portanto, um processo complexo, que exige capacidade de inovação e mudança nos diferentes níveis da organização escolar. Formulámos, portanto, como questão de partida para este estudo:

- Como é que as escolas e os professores estão a encarar o processo de flexibilidade curricular prescrito nas recentes orientações legislativas?

Neste sentido, é objetivo geral do presente estudo:

- Conhecer as conceções e práticas sobre flexibilidade curricular numa escola da rede pública.

Decorrente deste objetivo geral, definimos como objetivos específicos:

- Conhecer a perceção dos agentes educativos sobre as orientações atuais relativas à flexibilidade curricular
- Conhecer a forma como a flexibilidade curricular está a ser implementada na instituição
- Identificar os fatores facilitadores e as limitações da flexibilidade curricular ao nível da gestão da instituição e da gestão da sala de aula
- Identificar as transformações decorrentes do processo de flexibilização curricular na instituição

3.2 Fundamentação teórica

Flexibilidade curricular

A sociedade está a evoluir, tudo se encontra em constante mudança, mas a escola parece manter-se imutável, estanque, clássica, silenciosa... Mas também é esta sociedade que faz grandes exigências aos seus cidadãos, nomeadamente ao nível social, económico e ambiental. Decorrente da globalização, da revolução digital e da expansão da sociedade do conhecimento que caracterizam este século, a Escola enfrenta novos desafios que obrigam à diferenciação pedagógica num sentido duplo: a criação de uma dicotomia saudável entre a diversificação e a individualização das experiências educativas. (Cohen & Fradique, 2018, p.11)

Esta necessidade surge ao nível do currículo que, não limitado à ideia de conteúdos dos programas, se traduz “num conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola gerir e organizar” (Roldão & Almeida, 2018).

Na realidade, a segmentação das escolas, das turmas, dos professores e dos alunos, é apenas uma configuração limitativa em termos pedagógicos. Como afirma Cabral (2014 cit. in Cohen & Fradique, 2018, p.10) “dar o mesmo a todos, do mesmo modo, no mesmo espaço e no mesmo tempo, só pode gerar mais desigualdade”. A escola que hoje conhecemos “seguiu o padrão da fábrica, da cadeia de montagem. Dividiu e segmentou os modos, os tempos, os espaços de produção. Especializou e hierarquizou as pessoas em séries.” (Palmeirão e Alves, 2017, p.7) e essas não correspondem às exigências da sociedade atual.

A flexibilidade curricular surge como resposta a essas exigências, uma vez que o currículo único e prescrito para todo o território nacional não corresponde às necessidades de um público cada vez mais heterogêneo e multicultural.

A flexibilidade curricular tem por finalidade garantir que as competências de saída de cada ciclo de escolaridade sejam alcançadas por todos os alunos, ainda que através de diferentes percursos (Roldão, 2011). A mesma autora salienta que a flexibilidade curricular não implica uma limitação das aprendizagens a realizar, porque as alterações deverão ser sobretudo qualitativas e não quantitativas. Assim, o processo de flexibilização pressupõe que se organizem as aprendizagens de forma aberta, adequando a estrutura, a sequência e os processos de ensino a um dado contexto (de região, de escola, de turma) tendo como base o referencial comum das aprendizagens socialmente necessárias.

Na sua essência, o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular publicado pelo Despacho nº5908 em 2017 pretende conduzir

“as escolas e os professores não só a assumirem decisões curriculares capazes de suscitar um trabalho de formação culturalmente significativo como, conseqüentemente, a investirem noutros modos de organizar os espaços e os tempos de trabalho, bem como a proporem um outro tipo de atividades e estratégias que estimulem a inteligência, a autonomia solidária e a participação dos seus alunos na gestão do quotidiano da sala de aula.” (Cosme, 2018, p.7)

Neste sentido, pretende-se dar às escolas e aos professores autonomia suficiente para que possam decidir ao nível curricular e pedagógico de modo a criar um projeto de formação significativo e empoderador ao nível cultural, concebendo novas formas de ensinar e de aprender bem como novas concepções de ser professor e ser aluno. Roldão (2003,2017) cit. in Roldão & Almeida (2018; p.4) refere como a escola criou um currículo extenso com o objetivo de acumular conteúdos espartilhados em disciplinas e que nada mais é do que “uma

formatação estéril do conhecimento, encapsulado nas unidades disciplinares repletas de tópicos enumerativos e esgotadas no momento da sua avaliação final, com escassa apropriação traduzida em uso ou transferência, geradora de ganhos de saber e competências”.

Importa, assim, ressaltar que o objetivo da flexibilidade curricular não se prende com a diminuição da relevância dada aos conteúdos e às informações a que os alunos acedem. Como refere Bruner (2000 cit. in Cosme, 2018, p.11), não faz sentido desvalorizar os conteúdos

“como fator potenciador das aprendizagens, produzida em nome da necessidade de se promover o desenvolvimento cognitivo, metacognitivo e relacional, bem como a autonomia intelectual dos alunos, constitui, igualmente, um outro equívoco, tendo em conta que a atividade cognitiva do ser humano não ocorre de forma dissociada dos instrumentos culturais e dos quadros conceptuais que temos ao nosso dispor para concretizar uma tal atividade”.

O equilíbrio está na capacidade de desenvolver a apropriação dos conhecimentos através do investimento pessoal e significativo de cada aluno. Este envolvimento irá permitir o tão desejado desenvolvimento cognitivo e relacional a par com a aquisição de conhecimentos aplicáveis na vida futura do aluno.

Aqui, o que está em jogo é a necessidade trabalhar com o aluno de forma articulada, desenvolvendo-o nas suas várias dimensões e através de todas as ferramentas disponíveis. A desvalorização dos conteúdos em detrimento das competências só resultará na falta das mesmas visto que não existe competência sem conhecimento. Não se trata de “uma decorrência imediata de um teorema, uma cadeia sequencial ou um caminho de sentido único. Pelo contrário, nos processos de aprendizagem e desenvolvimento, estamos perante equações em que as variações se conjugam e se condicionam, quase sem restrições”. Assim,

“Competência e conhecimento são duas faces da mesma moeda O aluno sem conhecimento não pode ser competente, e o aluno que sabe, mas não sabe fazer nada com esse saber está diminuído no seu potencial. O conhecimento é um valor em absoluto. Não precisa de ser justificado, e a demanda de uma justificação para aprender é perigosa e indesejável. Saber é bom e vale por si. Mas usar o que sabemos é ainda melhor. Além disso, gera vontade de saber mais.”(Costa e Couvaneiro, 2019, pp.21 e 49)

É com base em todas estas ideias estruturais que a escola é agora desafiada a superar-se e a reinventar-se, criando momentos pedagógicos devidamente estruturados e partilhados. A educação deixa a sua vertente

individualista para promover momentos de trabalho que permitam a evolução e o sucesso de todos os alunos, valorizando a diferenciação pedagógica e adequando os contextos.

“A Aprendizagem Cooperativa, como metodologia educativa inovadora de enfoque construtivista e que faz da tutoria de pares o seu eixo fundamental, apresenta-se com potencial necessário para mudar as práticas pedagógicas nas escolas do ensino básico e secundário (Santos Rego, Lorenzo Moledo, & Priegue Caamaño, 2009) e vem possibilitar a concretização consciente e estruturada para uma mudança de cultura de escola, baseada num paradigma mais humanista, capacitando os alunos para trabalhar cooperativamente e com autonomia em pequenos grupos heterogéneos.” (Moreira, 2019)

Os documentos que sustentam a prática

De acordo com Roldão, Peralta e Martins (2017), a situação curricular em Portugal, ao contrário de outros países da Europa, não sofreu nenhuma macro reforma nos últimos anos. Foi apenas sujeita à criação de uma série de documentos que não resultaram em grandes transformações, mas cujo intuito se prendia com a mudança dos pressupostos curriculares, de uma vertente educativa enciclopedista para uma capacitação e qualificação mais eficaz de todos os cidadãos.

De acordo com as mesmas autoras, no final do século XX as políticas curriculares internacionais deram origem a diversas transformações e surgiu uma redefinição curricular, acompanhada de um conjunto de documentos estruturais.

Em Portugal, no âmbito das prioridades definidas no Programa do XXI Governo Constitucional para a área da educação, em 2017, foi elaborada alguma legislação indutora deste princípio.

Assim, o Despacho n.º5908/2017, publicado em Diário da República n.º 128/2017, Série II de 2017-07-05 autoriza, no âmbito das prioridades definidas no Programa do XXI Governo Constitucional para a área da educação, em regime de experiência pedagógica, a implementação do projeto de autonomia e flexibilidade curricular dos ensinos básico e secundário, no ano escolar de 2017-2018. Este documento visa a promoção de melhores aprendizagens indutoras do desenvolvimento de competências de nível mais elevado, assumindo a centralidade das escolas, dos seus alunos e professores, e permitindo a gestão do currículo de forma flexível e contextualizada, reconhecendo que o exercício efetivo

de autonomia em educação só é plenamente garantido se o objeto dessa autonomia for o currículo.

O Decreto-Lei n.º 55/2018 estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens, de modo a garantir que todos os alunos adquiram os conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Na sequência dos normativos anteriormente referidos, foram criados alguns documentos onde se pretende o cruzamento entre os descritores personalizados relativos aos conhecimentos, às capacidades e às atitudes e os princípios e valores que o aluno deve ter enquanto cidadão ativo.

O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PA) constitui-se como o desiderato formativo assumido pelo sistema educativo, de acordo com as necessidades, perspetivas de desenvolvimento, visão e conceção democrática e capacitadora da educação, assumida como um direito efetivo de todos (Roldão, Peralta e Martins). Este novo desenho curricular pretende promover o desenvolvimento de literacias fundacionais, competências e caráter.

A Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC) é um documento que se articula com o PA e com as Aprendizagens Essenciais (AE), decorrente de uma proposta do Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania (Despacho n.º6173/2016 de 10 de maio), no pressuposto de que nos documentos enquadramentos – Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) e PA – está inscrita a assunção de que compete à Escola garantir uma preparação adequada para o exercício de uma cidadania ativa e esclarecida, bem como uma adequada formação para o cumprimento dos objetivos para o Desenvolvimento Sustentável (Cohen e Fradique, 2018).

As Aprendizagens Essenciais configuram o conjunto comum de conhecimentos a adquirir, identificados como conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado, indispensáveis, articulados conceptualmente, relevantes e significativos, bem como de capacidades e atitudes a desenvolver obrigatoriamente por todos os alunos em cada área disciplinar ou disciplina, tendo, em regra, por referência o ano de escolaridade ou de formação. Constitui

orientação curricular de base para efeitos de planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem (Decreto-Lei n.º 55/2018, art. 3.º e 17.º).

Para além dos documentos orientadores, foram elencados os instrumentos de planeamento curricular que permitem adequar e contextualizar o currículo às especificidades da escola e da turma. A sua elaboração irá otimizar a autonomia curricular e promover a diferenciação pedagógica.

Neste sentido o Projeto Educativo (PE): de acordo com o Decreto-Lei que o sustenta, constitui um instrumento de exercício da autonomia, no qual se clarificamos princípios, os valores, as metas e as estratégias do agrupamento de escolas. Assim, este é um dispositivo de mudança que coloca em evidência a visão da Unidade Orgânica, conferindo singularidade à organização escolar, articulado com o PA (Cohen e Fradique, 2018).

Por sua vez, o Plano Curricular de Turma (PCT) tem como referencial o PE, podendo constituir-se como um instrumento de planeamento curricular de cada turma produzido em Conselho de Turma. Este documento tem como foco o aluno real, respeitando as suas especificidades e permitindo uma articulação horizontal e vertical (Cohen e Fradique, 2018).

Os professores como construtores do currículo

Sendo o professor o potenciador das aprendizagens do aluno, o mesmo desempenha um papel fundamental na Escola. É evidente que a aprendizagem não acontece única e exclusivamente desta interação, mas, possivelmente, a aprendizagem não terá o mesmo impacto e complexidade se o professor não desempenhar o seu papel, levando o aluno a ir mais além.

De acordo com esta ideia, Cosme (2018, p.11) recusa “identificar a ação docente como uma ação instrucionista, importa referir que se recusa, igualmente, entender o professor como um facilitador ou mesmo como um mediador”. Refere sim, de acordo com Cosme (2009) e Trindade & Cosme (2010) cit. in Cosme (2018), que os professores são interlocutores qualificados, assentando esta designação nos fundamentos curriculares e pedagógicos do PAFC.

De acordo com Palmeirão & Alves (2017, p.12) a flexibilização terá de acontecer, forçosamente, a vários níveis e que, portanto, o profissionalismo docente terá também os seus desafios.

“Estas mudanças ao serviço das aprendizagens dos alunos exigem que o professor queira abdicar do estatuto de funcionário cuja primeira função é obedecer e dar a matéria prevista no programa (mesmo que os alunos nada aprendam). E queira pensar-se e ver-se como um autor de possibilidades de aprendizagem. Esta radical mudança só é viável no quadro de um profissionalismo mais interativo e colaborativo. Um profissionalismo em que os professores veem a grande liberdade, a grande satisfação e a grande responsabilidade de quererem ser autores do seu destino e do destino das jovens gerações que lhe são confiadas”.

Os professores têm agora um papel igualmente exigente, mas muito mais desafiante e desafiador no sentido em que deixam de atuar a nível individual para passarem a fazer parte de uma equipa educativa. As equipas educativas são equipas de docentes que se responsabilizam, em conjunto, pelas aprendizagens globais de um grupo alargado de alunos de um mesmo ano ou ciclo de escolaridade. E é nesta lógica que este sistema abdica do tradicional agrupamento de alunos em turmas, de uma divisão dos saberes em disciplinas e de professores que apenas trabalham com os seus alunos dentro das suas áreas de especialidade. Assim, Formosinho (1988) cit. in Machado & Formosinho (2016, pp.19) propõe “AGRUPAR educativamente os conteúdos em ÁREAS INTERDISCIPLINARES, AGRUPAR educativamente os alunos em GRUPOS DE TURMAS; AGRUPAR educativamente os professores em EQUIPAS EDUCATIVAS”.

Posto isto, os professores têm como missão a articulação entre todas as dimensões formativas dos alunos, confrontando-os ou mobilizando-os de forma a “ampliar as suas possibilidades de interpretar propostas, situações e factos, lidar com dados provenientes das mais diversas fontes, avaliá-los, resolver problemas, desenhar projetos, tomar decisões ou relacionar-se com os outros.” Sendo o currículo o objeto central no processo de ensino e de avaliação, o professor como gestor do mesmo irá promover o seu enriquecimento, “imprimindo outras perspetivas que permitem fomentar um ensino de qualidade e sucesso para todos”. (Cohen et al., 2018, pp.64)

Assim, o professor é agora mais autónomo no seu trabalho e deverá transmitir essa autonomia aos seus alunos, fazendo com que os mesmos desenvolvam aprendizagens mais conscientes e efetivas. Neste sentido, “as aprendizagens serão mais duradouras no tempo, perdurando muito para além dos momentos formais de avaliação tradicionais”. (Cohen et al., 2018, pp.65)

A todos os níveis, quer mais transmissivos, construtivos e avaliativos, o professor tem a capacidade de personalizar as suas intervenções ao mesmo tempo que integra o aluno no seio de um grupo e na estrutura de um projeto. Esta performance permite

«aos professores desenvolver projetos curriculares integrados e praticar a pedagogia diferenciada, constituindo, segundo as necessidades constatadas, grupos de nível temporários ou permanentes tendo em conta as especificidades dos alunos da nova unidade de base. Neste aspeto, esta proposta visa conciliar aquilo que é aparentemente inconciliável, isto é, “tender à unificação tendo em conta a diversidade”» (Legrand, 1981 cit, in Machado & Formosinho, 2016, pp.20).

A mudança das práticas pedagógicas

No senso comum toda a gente fala da necessidade de mudar a escola, das limitações que a mesma apresenta, do seu sistema obsoleto... Mas as mudanças não são fáceis, acarretam muitas transformações e, por vezes, acabam por ficar pelo caminho, esquecidas no meio dos discursos que as inspiraram. Como afirma Pacheco (2019) “Desde há séculos, as escolas privilegiam o ensino do português e da matemática, em detrimento de todo o restante currículo. Nem as propostas de há mais de cem anos, de Dewey, ou de Montessori, foram assimiladas” (p.47).

Na realidade, dirigentes, professores e educadores têm alguma dificuldade em ver a escola com outros olhos, não possuem outros pontos de referência em termos práticos e isso dificulta a transformação. De acordo com Singer (cit. in Pacheco, 2019)

“As pessoas não têm notícia de que é possível organizar uma escola sem as carteiras enfileiradas de frente para a lousa, sem as salas de aula, sem os corredores, sem as aulas de 50 minutos, por disciplinas. Eles estudaram em escolas assim, seus filhos estudaram em escolas assim, o nome escola já remete a este formato. Então, é fundamental divulgar novas referências, organizações que garantem os processos de aprendizagem em estruturas que dialogam mais diretamente com os desafios do século XXI”. (p. 59)

É claro que estas mudanças não podem surgir espontaneamente na sala de aula e, portanto, espera-se que os vários níveis hierárquicos da escola

adaptem as suas posições e transformem as suas práticas para que a instituição Escola possa também ela transformar-se.

Esta alteração na gestão curricular deverá ter implicações a vários níveis para que o resultado visível em sala de aula seja o mais ajustado possível à realidade. Neste sentido, as decisões curriculares deverão ocorrer a quatro níveis: central, institucional, grupal e individual. Ao nível macro encontra-se a administração central onde são realizadas as prescrições curriculares que serão comuns a todas as escolas. A um nível meso, a instituição tem a necessidade de adaptar essas prescrições às necessidades de cada escola, através de documentos como o Projeto Educativo e o Projeto Curricular. Ainda a nível meso, mas já ao nível grupal, os professores formulam um projeto de desenvolvimento curricular para a turma, nomeadamente o Conselho de Turma. Por último, a um nível micro, podemos identificar uma série de decisões pedagógicas do dia-a-dia, que resultam da ação educativa que os professores exercem na sua sala de aula. (Roldão & Almeida, 2018)

E é na dimensão individual, ao nível da sala de aula, que o trabalho mais rigoroso acontece, na perspetiva de ajustar as práticas às individualidades. Ou seja, “nos projetos curriculares de turma. Ter-se-á em conta, entre outros elementos, os resultados da avaliação da aprendizagem dos alunos, da qualidade de ambiente de trabalho das aulas, do interesse dos alunos, da colaboração entre professores.” (Roldão & Almeida, 2018, p.27)

Em sala de aula, uma das metodologias que mais se evidencia é a Metodologia de Projeto. Na realidade existe uma forte inclinação para o desenvolvimento de dinâmicas centradas no aluno. As mesmas já não devem ter em conta o “aluno médio” mas sim o aluno na sua diversidade. Assim, “para tornar possível o desenvolvimento de competências plasmadas no PA, urge, em primeira mão, compreender os objetivos e os aspetos a valorizar na adoção de práticas pedagógicas associadas a metodologias de aprendizagem efetivamente ativas” (Cohen e Fradique, 2018, p.60).

Mas na realidade o erro surge quando se pressupõe que a Metodologia de Projeto desempenha o papel principal nesta dimensão. Como afirma Trindade e Cosme (2017) cit. in Cosme (2018) “Os métodos são instrumentos ou ferramentas que se utilizam para concretizar um determinado projeto de formação, o que significa que um mesmo método (exposição de matérias, trabalho de grupo,

visitas de estudo, resolução de problemas, trabalho de investigação, etc.) pode corresponder a intenções pedagógicas distintas” (pp. 199-200). Em detrimento desta metodologia que é muito pertinente mas que poderá ser de algum modo limitativa, faz sentido recorrer à definição de Zabala (1998) sobre sequência didática que define que “um ciclo didático é um conjunto de atividades ordenadas que se estruturam de forma articulada para se poderem cumprir determinados objetivos educacionais, o que supõe a possibilidade de se criar um conjunto de sinergias entre métodos diferentes que, sujeitos ao mesmo tipo de racionalidade pedagógica, contribuem para que aquelas atividades ocorram de forma coerente e se concretizem aqueles objetivos”. Aí os trabalhos por projeto podem fazer parte dessas sequências e acrescentar valor ao trabalho projetado.

As metodologias pedagógicas e os ambientes educativos inovadores são inúmeros e, por isso, importa explorá-los junto dos alunos para que estes possam ter experiências diversificadas. As ferramentas digitais poderão ser um elemento promotor de aprendizagens ativas. “Os ambientes educativos inovadores, inspirados no projeto Future Classroom Lab, desenvolvido pela *European Schoolnet*, também conhecidos como Salas de Aula do Futuro”, representam laboratórios de aprendizagem e implementação de novas metodologias.

3.3 Metodologia

3.3.1 Natureza do Estudo

A realização de um trabalho de investigação,

“pressupõe algo que é investigado, uma intencionalidade de quem investiga e um conjunto de metodologias, métodos e técnicas para que a investigação seja levada a cabo numa continuidade que se inicia com uma interrogação e termina com a apresentação pública dos resultados da investigação” (Coutinho, 2016, p.6).

De acordo com a SPCE (2014), a investigação em Ciências da Educação tende a desenvolver-se em contextos humanos, organizacionais e sociais muito complexos, requerendo por parte dos investigadores uma ponderação especialmente exigente sobre os possíveis impactos da investigação, pessoais, institucionais e sociocomunitários. Neste sentido, o trabalho elaborado em torno desta pesquisa contou com o cuidado próprio de uma investigação em educação.

Assim, durante o processo de investigação, teve-se em consideração os princípios enunciados na Carta Ética, elaborada pela Sociedade Portuguesa das Ciências de Educação (SPCE). Deste modo, importa referir que: (i) todos os participantes foram informados sobre a investigação que se iria desenvolver, tanto em relação ao processo de investigação como à divulgação de resultados; (ii) os direitos dos participantes foram respeitados e garantidos no processo de investigação; (iii) protegeram-se os participantes da investigação de quaisquer danos ou prejuízos que pudessem decorrer dos resultados dos dados recolhidos; e (iv) os participantes foram informados dos resultados finais da investigação (Sousa e Baptista, 2014).

A investigação qualitativa é muito utilizada em educação para estudar as conceções dos sujeitos e as suas ações e comportamentos. O modo como a recolha dos dados é feita é muito diversificada, mas todas estas investigações têm em comum o facto de incidirem sobre diversos aspetos da vida educativa. A natureza deste tipo de investigação prende-se com a sua vertente descritiva, desenvolvendo-se num ambiente natural. O investigador debruça-se sobre todo o processo, analisando posteriormente os dados de forma indutiva para conseguir obter as significações que as pessoas dão às suas vidas. (Bogdan & Biklen, 1994)

Na realidade, apesar de parecer um pouco subjetiva, a investigação qualitativa responde aos requisitos científicos de acordo com o método que utiliza e as provas a que tem acesso. Mesmo assim, surge sempre a preocupação em torno da subjetividade que pode resultar da mente do investigador. “Contudo, aquilo que os investigadores qualitativos tentam fazer é estudar objetivamente os estados subjetivos dos seus sujeitos”. (Bogdan & Biklen, 1994, p.67)

Assim, a investigação qualitativa difere de outras abordagens pelo facto de terem um plano flexível que vai conhecendo melhor o objeto de estudo.

“A forma como procedem é baseada em hipóteses teóricas (que o significado e o processo são cruciais na compreensão do comportamento humano; que os dados descritivos representam o material mais importante a recolher e que a análise do tipo indutivo é a mais eficaz) e nas tradições da recolha de dados (tais como a observação participante, a entrevista não estruturada e a análise de documentos). Estas fornecem os parâmetros, as ferramentas e uma orientação geral para os passos seguintes”. (Bogdan & Biklen, 1994, p.83)

Estudo de caso

Uma das primeiras decisões de um investigador é a natureza do seu estudo. Que tipo de estudo irá fazer? Para posteriormente perceber quais as etapas que deve concretizar e quais os meios que terá necessidade de mobilizar para que tudo se desenvolva. Para isso, deverá ter em conta o contexto e perceber que tipo de abordagem se quer dar ao estudo.

“O estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico”. (Merriam, 1988 cit. in Bogdan & Biklen, 1994, p.89)

O estudo de caso, pela sua natureza, insere-se na investigação qualitativa e visa o aprofundamento de um ou poucos casos. “Neste sentido, o estudo de caso rege-se dentro da lógica que guia as sucessivas etapas de recolha, análise e interpretação da informação dos métodos qualitativos”. (Latorre et al., 2003 cit. in Meirinhos & Osório, 2010)

Assim, o estudo de caso incide sobre um fenómeno multidimensional no seu contexto natural e implica o aprofundamento e a análise intensiva desse fenómeno utilizando diversas fontes de dados e diferentes técnicas.

Existe, então, a necessidade de definir o objeto de estudo e compreender que locais ou pessoas podem integrar o estudo como objeto do próprio estudo ou como fonte de dados para o mesmo. Geralmente, começa-se de forma mais abrangente e vai-se particularizando à medida que o estudo avança.

O estudo de caso poderá ter inúmeras possibilidades de realização, assim como de procedimentos a adotar. Nesta situação trata-se do estudo de uma organização onde se pretende perceber o modo como esta escola leu a flexibilidade curricular e como a implementou à luz dessas interpretações. Desta forma, “o estudo irá basear-se em entrevistas com pessoas que tenham estado relacionadas com a organização, na observação da escola e nos registos escritos existentes”. (Bogdan & Biklen, 1994, p.90)

No fundo, é essencial que o investigador saiba o que quer estudar de modo a chegar a conclusões substantivas ou conclusões teóricas pois a falta de foco no objeto de investigação poderá resultar numa experiência pouco objetiva e ausente de conclusões.

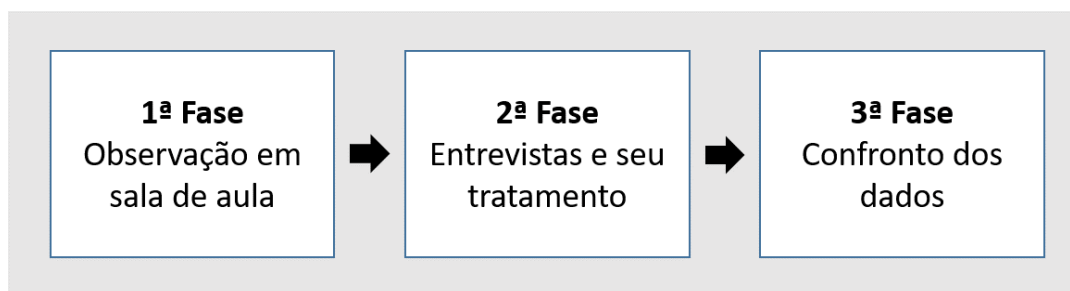


Fig. 4 – Plano de estudo

3.3.2 Técnicas de recolha e tratamento de dados

Para a realização deste estudo foi essencial fazer uma escolha inteligente relativa às fontes de recolha de dados onde se pudesse aceder às informações mais credíveis para o trabalho. Assim, foi selecionada a análise documental e o tratamento de entrevistas para a concretização de uma análise aprofundada sobre o tema da flexibilidade curricular na escola.

Análise documental

Existindo uma série de documentos oficiais nas escolas, muitos deles são encarados com uma certa subjetividade por parte dos investigadores. No caso da investigação qualitativa, essa subjetividade é apenas lida como a interpretação e a forma de comunicação daquela comunidade educativa.

“Lembrem-se que os investigadores não estão interessados na “verdade” como é convencionalmente concebida. Eles não estão à procura do “verdadeiro retrato” de qualquer escola. O seu interesse na compreensão de como a escola é definida por várias pessoas impele-os para a literatura oficial. Nesses documentos os investigadores podem ter acesso à “perspetiva oficial, bem como às várias maneiras como o pessoal da escola comunica”. (Bogdan & Biklen, 1994, p.180)

Ter acesso a essa documentação é também outro processo complicado, principalmente se se tratar de documentos internos à instituição. Neste caso, muitos investigadores optam por outros recursos para a recolha de dados ou documentação oficial, mas que esteja acessível, por exemplo, no site da escola ou mesmo documentos mais instrumentais facultados pelos professores e que são lidos à luz da sua investigação.

“A análise crítica dos documentos é fundamental no sentido de ser necessário controlar a credibilidade e o valor dos documentos e informações a recolher e dos já recolhidos, bem como a adequação destes à finalidade do projeto. Esta análise

crítica pode ser empreendida em duas etapas, uma relativa à avaliação da autenticidade das fontes – crítica externa – e outra à avaliação da exatidão ou valor dos dados – crítica interna”. (Cohen & Manion, 1994, p.35)

No presente estudo, realizou-se uma análise documental do Plano de Inovação da Escola, a qual permitiu compreender as opções do Agrupamento de Escolas a nível da flexibilidade curricular, confrontando essa análise posteriormente com os resultados das entrevistas, recorrendo ao processo de triangulação característico dos estudos de caso.

Entrevistas

As entrevistas foram o ponto central pensado para este estudo. O estágio decorria no local, onde as notas de campo surgiam naturalmente, e as ligações entre pessoas iam aumentando de intensidade. Assim, criou-se um ambiente propenso para o decorrer das entrevistas e conseqüente escolha dos entrevistados.

Como afirma Bogdan & Biklen (1994, p.134)

“uma entrevista consiste numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, (...) com o objetivo de obter informações sobre a outra.” No caso da investigação qualitativa, como refere o mesmo autor “as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas. Podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas. Em todas estas situações, a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”.

Nos estudos qualitativos, as entrevistas variam no seu grau de estruturação sendo que, regra geral, o investigador rege-se por tópicos orientadores e vai gerindo a entrevista de acordo com o feedback que vai tendo e as informações que pretende obter (entrevista semi-estruturada). Ou seja, sempre que necessário o investigador pode moldar o conteúdo da entrevista e tirar o máximo partido do entrevistado. Existem também os outros dois extremos na estruturação da entrevista. Por um lado, a entrevista completamente aberta, em que o entrevistado é convidado a contar a sua história, e a mais rígida, onde o investigador questiona diretamente o entrevistado e não foge ao guião.

As entrevistas, regra geral, são gravadas e posteriormente, transcritas para garantir a fiabilidade de toda a informação. Mesmo assim, muitos investigadores

confiam na sua capacidade de memória e tiram notas das intervenções dos sujeitos. Mas as entrevistas longas são difíceis de captar de forma completa. A transcrição é a fase mais demorada na análise da entrevista, mas é um momento necessário para que, posteriormente se possam tratar os dados de forma eficaz.

O guião das entrevistas para o presente estudo encontra-se em anexo I. As entrevistas foram realizadas através da plataforma Zoom devido à situação atual de pandemia. As mesmas foram depois transcritas e sujeitas a análise de conteúdo (anexos, II, III e IV).

3.3.3 Técnicas de análise de dados

Análise de conteúdo

A análise de conteúdo “é um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (Bardin, 2008, p. 40). Segundo esta autora, a análise de conteúdo distingue-se da análise documental por recorrer à inferência, enquanto a análise documental é essencialmente categorial.

Para efetuar a análise de conteúdo, faz-se primeiro uma pré-análise que permite perceber o sentido geral do material recolhido e formular hipóteses de organização das mensagens. Em seguida, é preciso definir as unidades de recorte: unidades de registo, unidades de contexto e unidades de enumeração (Bardin, 2008). A unidade de registo é, geralmente, a unidade mínima com significado completo, podendo ser constituída por uma frase, parte de frase ou mais do que uma frase; a unidade de contexto é aquela que nos permite compreender o sentido total desse discurso, neste caso, a totalidade de cada entrevista; a unidade de enumeração pode ser constituída pela frequência ou intensidade, tendo-se usado, na presente análise, a unidade de registo como unidade de enumeração.

Para a organização das categorias podemos usar processos dedutivos ou indutivos. Os primeiros correspondem a processos fechados, em que as categorias estão pré-definidas a partir da revisão da literatura ou de outros estudos sobre o tema. Os segundos implicam a organização do material em análise a partir das suas próprias características, criando as categorias de acordo com as ideias-chave que emergem das unidades de registo e tendo em conta os objetivos do estudo. Tendo em conta os objetivos deste estudo e a sua natureza

exploratória, optou-se por processos indutivos, agrupando as unidades de registo em indicadores e estes em subcategorias e categorias criadas pelo processo de analogia (Bardin, 2008). Os temas, embora inspirados no guião da entrevista, decorreram do agrupamento das categorias pelo mesmo processo.

Para a criação de categorias foram tidas em conta as regras enunciadas por Bardin (2008), designadamente: a exclusão mútua, uma vez que unidade de registo só pode pertencer a uma única categoria; a homogeneidade das categorias; e a pertinência face aos objetivos do estudo.

3.3.4 Caracterização dos participantes

Os participantes do presente estudo são o diretor do agrupamento de escolas onde decorreu a investigação, duas professoras de 2.º ciclo e duas professoras de 1.º ciclo. A comparação entre ciclos poderá otimizar a análise dos resultados.

Identificação	Cargo	Ciclo que leciona	Escola
D	Diretor	---	A
T	Prof. Matemática	2.º e 3.º ciclos	A
A	Prof. Mat. e Ciên.	2.º ciclo	A
C	---	1.º ciclo	B
M	---	1.º ciclo	B

Fig. 5 – Caracterização dos participantes

3.4 Apresentação e discussão dos resultados

Este capítulo será iniciado com um breve resumo do conteúdo presente no documento – Plano de Inovação, seguido da análise das entrevistas visando extrair algumas conclusões referentes à Flexibilidade Curricular.

Plano de Inovação

A análise do Plano de Inovação (PI) permite conhecer o trabalho que o agrupamento desenvolve em torno da flexibilidade curricular, bem como compreender as intenções da mesma para os próximos anos.

O PI, elaborado em 2019, pretende dar continuidade ao projeto já iniciado pela escola – PPIP. Assim, entre 2019 e 2024 esta escola tem como objetivos a redução da retenção ao longo do ensino básico, a promoção do sucesso educativo e a aquisição das competências promovidas pelo PA e pelas AE. Neste sentido, a legislação em vigor vem apenas favorecer a continuidade do trabalho já desenvolvido pelo agrupamento de escola, convolvando o projeto anterior no PI proposto para os anos seguintes.

Sendo que, de acordo com a avaliação interna e externa realizadas, os objetivos propostos anteriormente foram alcançados, exige-se agora o alargamento das medidas propostas a praticamente toda a escola e onde se pretende avançar com as seguintes medidas:

- (i) Intensificar as práticas exercidas no modelo pedagógico adotado, desenvolvendo uma série de objetivos potenciadores do mesmo. Ao nível do 1.º ciclo, são criados momentos de trabalho colaborativo entre 2 turmas bem como se procederá ao alargamento do projeto INCLUD-ED a outras turmas. Ao nível do 2.º e 3.º Ciclos são mantidos os grupos heterogéneos, bem como o horário semanal que se irá conservar distribuído, não disciplinarmente, mas repartido pelo trabalho em pequeno grupo, trabalho de projeto, assembleia de turma, tutoria e educação física.
- (ii) A avaliação será essencialmente formativa e o momento sumativo corresponderá à mudança de semestre. Pretende-se otimizar também o feedback ao aluno bem como ao seu Encarregado de educação, apresentando uma avaliação qualitativa baseada no Plano do Aluno de forma a verificar o progresso na aquisição das competências definidas.
- (iii) A criação de Programas Curriculares Individualizados (PCI) para os alunos que apresentam risco de abandono escolar pretende melhorar o problema das suas retenções. O PCI será elaborado em conselho de turma e pretende alterar, principalmente, o currículo, a

avaliação ou até mesmo obrigar à reorganização do horário semanal, enfatizando as áreas que apresentam maior debilidade.

- (iv) A medida Co-Lab pretende otimizar as aulas em colaboração, bem como a utilização de metodologias interativas.
- (v) Relativamente à medida EDULABS a mesma prevê dar continuidade a este projeto, através da massificação da utilização de tecnologia na sala de aula.
- (vi) Algumas atividades extracurriculares poderão ter agora mais destaque no currículo do aluno. O mesmo prevê a frequência dos alunos em atividades como: orquestra geração, inglês no 1.ºCEB, etc.

Assim, o agrupamento prevê alcançar exponencialmente as metas propostas, sendo que encontra como limitações: a mobilidade docente, o crédito horário, a peritagem e visão externa bem como a disponibilização de recursos tecnológicos e suporte técnico.

Entrevistas

Através da análise de conteúdo das entrevistas, foi possível reorganizar as informações e opiniões presentes nas mesmas por temas, categorias e subcategorias (anexo IV).

Desta forma, conseguimos organizar os diferentes discursos de modo a obter a tabela seguinte, permitindo uma fácil consulta e análise.

Tema	Categoria	Subcategoria	UR
Conceção de flexibilidade curricular	Flexibilidade curricular e autonomia das escolas	Problemas decorrentes da rigidez curricular	2
		Flexibilidade curricular como processo de mudança	43
		Experiências inovadoras anteriores	7
		Autonomia das escolas no processo de flexibilização curricular	16

	Relação entre flexibilidade curricular e avaliação	Alteração nas formas de avaliação	32
		Evolução dos alunos ao nível das competências	3
		Avaliação de competências	5
	Flexibilidade curricular enquanto processo	Importância do tempo	26
		Importância do trabalho por projeto	18
		Diversidade nos processos de ensino	21
		Importância das aprendizagens significativas	9
Caraterísticas da escola BA	Limitações	Limitações físicas e de equipamento	7
		Limitações relativas à colocação de professores	1
	Orientação e organização da escola	Conhecimento do contexto escolar	8
		Orientações da escola	9
		Organização curricular	7
		Articulação curricular	16
		Opções pedagógicas	17
		Iniciativas pedagógicas	20
	A influência dos tempos pandémicos	Utilização da telescola	6
		Adaptações do ensino	14
Transformações decorrentes do processo de flexibilização curricular	Nível macro (administração central)	Diretrizes nacionais e internacionais	41
	Nível meso (escola)	Papel da Escola	15
		Papel do professor	52
		Formação de professores	15
		Adaptação dos professores	53
		Exigências ao professor	9
	Nível micro	Relação professor-aluno	40

	(turmas)	A turma como unidade	9
		Aluno como agente ativo	50
		Desenvolvimento de competências dos alunos	50
		Adaptação dos alunos e encarregados de educação	48

Fig. 6 – Análise de conteúdo (geral)

Como se pode observar, a análise encontra-se dividida em três grandes temas. As entrevistas, apesar de direcionadas a cada subgrupo de entrevistados (diretor, professores de 1.º CEB e professores de 2.º CEB), têm uma estrutura em comum que permite quer a aglutinação, quer o confronto dos dados, de forma a obter conclusões mais consistentes. Assim, o primeiro tema reúne as conceções dos entrevistados sobre flexibilidade curricular, seguindo-se um tema referente à forma como os entrevistados caracterizam a sua escola e um último referente às transformações produzidas nos diferentes níveis organizacionais.

De entre estes, o tema mais abordado refere-se às transformações levadas a cabo pelo processo de flexibilização, nomeadamente: a nível macro, a nível meso e a nível micro. Essa situação pode ficar a dever-se ao facto de esta ser uma temática muito extensa e complexa pois existem vários intervenientes, correspondentes aos vários níveis de envolvimento, e cada um deles representa um elemento essencial no esqueleto educativo. O tema menos falado refere-se às apreciações alusivas à escola BA talvez devido ao facto de os professores sentirem necessidade de justificar as suas práticas com base em fundamentos teóricos e legislativos, deixando o caso particular da sua escola para complementar essa informação. Estas quantificações, no entanto, devem ser lidas com cuidado, uma vez que o próprio guião da entrevista pode induzir os entrevistados a expressarem-se mais sobre alguns assuntos em detrimento de outros.

Tema: Conceção de flexibilidade curricular

Na tabela seguinte apresentam-se as categorias, subcategorias e indicadores do tema referente à *Conceção de flexibilidade curricular*.

Categoria	Subcategoria	Indicador	UR/Ind	UR/SC
Flexibilidade curricular e autonomia das escolas	Problemas decorrentes da rigidez curricular	Esgotamento do Sistema clássico	1D	2
		Desajuste no modelo transmissivo	1A	
	Flexibilidade curricular como processo de mudança	Flexibilidade curricular como mudança de práticas	3D; 5T	43
		Flexibilização curricular introduzida progressivamente no sistema	1D	
		Flexibilidade curricular como perspetiva futura do sistema educativo	2D; 1C	
		Flexibilidade curricular como aglutinadora	4A	
		Interligação entre autonomia e flexibilidade	1A	
		Inexistência de “receita” para a flexibilidade	3A	
		Importância da flexibilização	1A	
		Referencial comum de flexibilidade curricular	4T	
		Flexibilização com origem na vontade das escolas e não da legislação	4T	
		Avaliar e refletir o processo de flexibilização	3T	
		Flexibilidade como adequação curricular aos contextos reais	9C	
		Flexibilidade como apoio à aquisição de competências	2L	
	Experiências inovadoras anteriores	Projeto de inovação pedagógica anterior ao atual diploma	1D	7
Do projeto de inovação pedagógica		2D		

		à flexibilização curricular		16
		Início do processo com o Projeto EduLabs	4D	
	Autonomia das escolas no processo de flexibilização curricular	Possibilidade de as escolas operacionalizarem a flexibilidade curricular de acordo com as suas características	5D	
		Partilha de experiências entre escolas	1D	
		Decisões autónomas das escolas	1D	
		Autonomia do agrupamento	2C	
		Vantagens do Projeto INCLUD-ED	3C; 4L	
Relação entre flexibilidade curricular e avaliação	Alteração nas formas de avaliação	Flexibilidade curricular não se inicia por mudanças na avaliação	2D	32
		Necessidade de mudar as formas de avaliação	1D	
		Decisões relativas ao processo de avaliação	3D	
		A avaliação interdisciplinar	5A	
		Crítérios de avaliação uniformes, dentro de uma avaliação mais personalizada	2A	
		Grelhas de avaliação complexas	1A	
		Crítérios de avaliação desajustados	2D	
		Sobrevalorização da avaliação externa	6D; 6T	
		Não limitar a aprendizagem em prol da avaliação	1A	
		Importância da avaliação contínua e do feedback	1D; 2T	
	Evolução dos alunos ao nível das competências	Maior desenvolvimento de competências nos alunos	1D	3
Possibilidade de os alunos aplicarem os conhecimentos a situações concretas		2D		

	Avaliação de competências	Relação da avaliação com as competências do perfil do aluno	1D	5
		Incidência da avaliação nas competências	2D	
		Necessidade de clarificar as competências a avaliar	2D	
Flexibilidade curricular enquanto processo	Importância do tempo	Dificuldade em mudar os processos com rapidez	4D; 3T	26
		Necessidade de tempo para a mudança	10D	
		Consolidação dos processos de flexibilidade curricular	1D	
		Necessidade de mudar as práticas	4D	
		Necessidade de experimentar novos projetos e aferir os que melhor funcionam	4D	
	Importância do trabalho por projeto	Importância de tempos específicos para trabalhar em projeto	5D	18
		Trabalhar por projeto	5A; 5T; 1L	
		Etapas do projeto	2T	
	Diversidade nos processos de ensino	Importância dos tempos de autonomia curricular	5D	21
		Metodologias interativas	1T	
		Flexibilizar o programa curricular	3A	
		Recurso a vídeos	1T	
		Diversificação das formas de trabalho	1T	
		Criação de equilíbrio nas formas de trabalho	3T	
		Trabalho através de guiões	3T	
		Importância da interligação entre conteúdos de áreas diferentes	4A	
	Importância das	Dar significado às aprendizagens	2A; 2T	9

	aprendizagens significativas	Aprendizagens que perduram	1C	
		Criação de um fio condutor na aprendizagem	3T	
		Construir conhecimento em vez de o replicar	1D	

Fig. 7 – Análise de conteúdo (Conceção de Flexibilidade Curricular)

Como a tabela mostra, neste tema encontrámos 3 categorias. A primeira relaciona a flexibilidade curricular com a autonomia das escolas. Algumas unidades de registo contrapõem a flexibilidade aos processos curriculares em que se seguia rigidamente o programa e que induzem ao uso de métodos de ensino mais transmissivos. No entanto, a subcategoria que representa maior peso neste bloco refere-se à *flexibilidade como processo de mudança* e é fundamentada por todos os entrevistados, mas especialmente pelo diretor e por uma das professoras que esteve envolvida neste processo desde o início, através da sua participação na DGE. A autonomia e flexibilidade curricular revela-se como um processo que está ainda no início e que implica a mudança de uma série de práticas não só na sala de aula, mas na escola enquanto instituição. Todas estas alterações se prendem bastante com a modificação das práticas e com a forma como a aprendizagem é desenvolvida. Esta passa a estar mais assente na aquisição de competências, baseadas no PA.

Nesta subcategoria, salientam-se os indicadores relativos à mudança nas práticas e a possibilidade de adequação ao contexto que a flexibilidade permite.

Com efeito, é possível verificar que as conceções em torno do tema da flexibilidade, apesar de poderem surgir em formatos diferentes, de acordo com os projetos que decorrem na escola, têm um ponto de partida comum e centram-se na ideia de adequação das práticas aos contextos reais, e procurando ir ao encontro das necessidades dos alunos. Alguns excertos ilustram esta ideia:

“A flexibilidade curricular consiste na adaptação do currículo à realidade do público-alvo neste caso os alunos” – professora C

“Tive um aluno do terceiro ano que estava a aprender a ler e escrever e como já tinha tido insucesso com o método fonomímico e sintético analítico experimentei trabalhar o método das 28 palavras mas sem as palavras do método pois não lhe diziam nada e por incrível que parece ele aprendeu a ler com vocabulário relacionado

com motas e bicicletas, palavras como cremalheira, guiador, rodas, aro, corrente.” –
professora C

Esta é, sem dúvida, a conceção mais presente neste tema, principalmente pela voz do diretor. Outra ideia bastante reforçada é a da flexibilidade curricular como perspetiva futura da educação, considerando os entrevistados que, apesar de alguns avanços acompanhados de alguns retrocessos, o caminho futuro da educação passa por flexibilizar o currículo e dar autonomia às escolas para trabalharem projetos próprios e significativos. Nesta sequência de ideias surge também o testemunho que demonstra a falta de resposta do sistema educativo clássico e a sua inadequação às necessidades educativas.

Também se faz referência a projetos anteriores que estiveram na origem da flexibilidade na escola. Como se explica pelo excerto, a escola já trabalhava este princípio em projetos como o Projeto de Inovação anterior à legislação e o EduLabs. Ambos ajudaram a perceber a necessidade de mudar, de fazer diferente e de proporcionar aos alunos uma educação mais particularizada.

“Essa que depois só foi legislada em 2016, salvo erro, mas nós começámos logo a trabalhar. Logo no ano de 2015/2016 a escola já estava a trabalhar as coisas e depois em 2016 isso foi legislado e fizemos aqueles anos de PPIP.”

Tema: Características da escola BA

Num segundo tema, é possível analisar toda a envolvimento que a flexibilidade curricular trouxe à escola em estudo. Os testemunhos mais objetivos ajudam a demonstrar onde ocorre, na prática, o Projeto-piloto de Inovação Pedagógica. Assim, os entrevistados debruçam-se sobretudo sobre a orientação e organização da escola, embora refiram também algumas limitações que são externas à escola, mas que influenciam a sua organização e não deixam de se exprimir sobre a situação atual que a pandemia veio criar.

Categoria	Subcategoria	Indicador	UR/Ind	UR/SC
Limitações	Limitações físicas e de equipamento	Problemas decorrentes da arquitetura da escola	3D; 1T	7
		Limitações ao nível tecnológico	2D; 1A	
	Limitações relativas à	Necessidade de mais professores	1T	1

	colocação de professores	por sala		
Orientação e organização da escola	Conhecimento do contexto escolar	Problemas decorrentes do contexto	5T	8
		Preocupação com a redução do abandono escolar	1T	
		Alguma disparidade na abordagem dos conteúdos quando os alunos mudam de escola	2T	
	Orientações da escola	Diversificação das ofertas formativas	2D	9
		Necessidade de fazer opções	3D	
		A Cidadania como disciplina	4A	
	Organização curricular	Alteração das abordagens ao currículo	3T	7
		Importância da aprendizagem dos conteúdos	1A	
		A planificação é essencial	3T	
	Articulação curricular	Papel da flexibilidade na articulação entre ciclos	4T	16
		Articulação estruturada entre ciclos	8T	
		Articulação entre ciclos ao nível da Matemática	2T	
	Opções pedagógicas	Recusa dos grupos de nível	1D	17
		Importância dos grupos heterogéneos	3A	
		O trabalho de grupo como ferramenta de trabalho	1A; 3T	
		Funções definidas no grupo	4T	
		Necessidade de alteração dos grupos de trabalho	3T	
As ferramentas essenciais		1A		
Atividades de avaliação diagnóstica		1T		
A influência dos	Utilização da	A telescola como complemento em	5A	6

tempos pandémicos	telescola	tempo de pandemia		14
		Possibilidade de flexibilizar conteúdos também na telescola	1A	
	Adaptações do ensino	Limitações decorrentes da pandemia	1A	
		Adaptação às aulas à distância	5A; 1T	
		A Escola do futuro	4A	
		Dificuldades das aulas síncronas	2T	
		Aprendizagens tecnológicas a partir das aulas online	1T	

Fig. 8 – Análise de conteúdo (Características da Escola BA)

A escola BA procura, desde cedo, promover a flexibilidade curricular como forma de melhorar o insucesso escolar bem como otimizar a indisciplina, fatores representativos da comunidade em que a escola está inserida.

“Relativamente à BA, eu faço assim um apanhado. Primeiro, a BA está localizada numa escola onde nós não temos os alunos com altos sucessos escolares.”

– professora T

Ainda existe um testemunho muito interessante que reflete a prematuridade do projeto e demonstra que ainda subsistem muitas questões e reflexões para as quais as respostas ainda não apareceram, mas cujo caminho parece corresponder às expectativas.

“Mas depois, tudo é mais fácil... Ok? Eu não consigo dizer ainda se eles aprendem mais ou menos com esta metodologia, em termos dos conteúdos, aquilo que eu consigo dizer é que eles, de facto, têm mais vontade de fazer, fazem mais e aprendem muitas outras coisas que não aprendiam antes. E portanto, eu continuo favorável!”

Todas estas modificações se fazem numa escola que já existia fisicamente e, portanto, as limitações apontadas são físicas e correspondem à organização dos espaços, à rede de internet bem como à necessidade de mais professores nas salas tão necessários para a dinâmica de sala de aula observada. Mesmo assim, não são estes impedimentos que vão gerar frustrações e o trabalho prossegue no sentido de os colmatar.

Não sendo esta uma escola de exemplo, o contexto vem ditar um conjunto de dificuldades. Por isso, percebe-se que a escola adotou as opções pedagógicas que considerou mais relevantes para resolver os seus problemas e potenciar os seus alunos. Nas palavras do diretor, se formos analisar as diferentes escolas que integram este projeto PPIP, apercebemo-nos da diversidade de respostas que as mesmas encontraram para a flexibilidade curricular. Muitas delas até especializaram a sua intervenção numa determinada área, tornando o seu ensino mais forte nessa vertente. Como, por exemplo, a Ciência Viva ou o impacto tecnológico.

Na escola em estudo, é possível verificar que os diferentes entrevistados referem a importância dos grupos heterogêneos, em ambos os ciclos, e o trabalho em grupo como ferramenta de trabalho. A articulação curricular tem um peso significativo no projeto da escola e apesar de se realizar em diferentes níveis, tem um grande impacto entre ciclos e entre disciplinas para que os grupos heterogêneos, organizados em turmas, representem uma lógica única de aprendizagem em que professores e alunos se movem numa mesma direção.

Verifica-se ainda que a Pandemia veio alterar significativamente a dinâmica da escola, mas que, de uma forma surpreendente, esta escola não sentiu grande dificuldade nesta adaptação. Como é referido, talvez por já trabalharem muito *online* e fazerem uso das tecnologias em prol da otimização das aprendizagens.

“Sim... Nós rapidamente passámos para este trabalho em casa. A gestão do currículo nós sempre a fizemos, portanto, fazemos onde quer que seja!”

“Portanto, nós ali se calhar, neste momento, somos uma escola em que este ensino à distância não foi assim tão difícil porque os nossos alunos já trabalhavam connosco, algumas turmas nós já usávamos a Classroom, nós já usávamos a Drive, nós usávamos o Sapo Campus...”

Aqui pode-se constatar a maleabilidade destes professores a novas realidades e a facilidade com que, rapidamente, conseguem identificar os pontos fracos de um determinado contexto para o reverter em pontos positivos para a aprendizagem dos alunos. É referido também que, talvez esta pandemia tenha trazido, mais cedo, novas ideias sobre a educação do futuro. Educação essa que pode ocorrer em qualquer lugar, sobre qualquer contexto e conciliado com um sem fim de ferramentas que hoje temos ao nosso dispor. Dessa forma, a

adaptação ao ensino à distância foi conseguida de forma pacífica e os alunos parecem estar a aderir de modo favorável. A telescola, outros dos temas que acabou por surgir, veio complementar todo este trabalho, servindo como mais um recurso ao dispor do professor e do aluno.

É interessante verificar que, enquanto nos outros dois temas, a voz do diretor se faz ouvir de forma muito intensa (uma vez que grande parte das unidades de registo desses dois temas provém da sua entrevista), neste tema são os professores que mais se fazem ouvir. Esta constatação é sobretudo notória na subcategoria relacionada com as opções pedagógicas, o que mostra o envolvimento dos docentes dos dois ciclos no processo de inovação em curso.

“Conseguir o sucesso depende da ação estratégica do professor, pois ao contrário do que alguns possam pensar, a aprendizagem não ocorre com base na apresentação de conhecimento. Embora seja fundamental que o aluno desempenhe um papel ativo, também importa que o professor seja “ativo e pró-ativo, capaz de antecipar, conceber, reorientar no sentido da aprendizagem visada” (Roldão, 2009, p. 122).

Tema: Transformações decorrentes do processo de flexibilização curricular

No quadro seguinte encontram-se apresentados os resultados relativos ao tema referente às *transformações necessárias à flexibilização curricular*. Estas foram organizadas de acordo com os níveis de envolvimento: macro, meso e micro.

Categoria	Subcategoria	Indicador	UR/Ind	UR/SC
Nível macro (administração central)	Diretrizes nacionais e internacionais	Orientações com base em diretrizes internacionais	2D	41
		Projeto-piloto na legislação sobre flexibilidade curricular	5D; 6A; 2T	
		Legislação impulsionadora da flexibilidade curricular	1T	
		Necessidade de sustentação pedagógica	1D	
		Relevância do suporte das estruturas intermédias	3D	
		Estruturas da administração central ainda no modelo clássico	3D	
		Papel dos sindicatos	3D	

		O pré-escolar como referência	3D	
		Exemplo do sistema Inglês	1D	
		Definição de aprendizagens essenciais	3T	
		Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória como referência	1T; 1C	
		Grande participação das instituições locais	1D	
		Relevância social da atual legislação em vigor	3L	
		Importância do apoio à mudança a nível macro e meso	2T	
Nível meso (escola)	Papel da Escola	Autonomia e flexibilidade ao nível da escola	2L	15
		Projeto educativo baseado na flexibilidade	1C	
		Plano de inovação da escola	1D	
		Envolvimento de toda a escola	3A	
		A importância dos Conselhos de Turma	2A	
		Papel decisivo da Direção nos processos de mudança	6A	
	Papel do professor	Relevância do papel do professor	5T	52
		Professores como especialistas numa área	4D	
		O professor como facilitador da aprendizagem através da interação	4D	
		Recusa do papel do professor como mero transmissor de informação	2D	
		Aproveitar o conhecimento que os alunos trazem para a sala de aula	3ª	
		Promover as potencialidades de cada aluno	2C; 1L	
		Transformar conteúdo em competência	3A	
		Aumento da interação entre docentes	3A	
		Necessidade de conhecer bem os conteúdos para lhes dar significado	4A	
Conhecimento dos currículos das diversas áreas	3T			

		Importância do domínio do currículo pelos docentes	1T		
		Importância da partilha pedagógica	4T		
		Relevância do conhecimento do contexto	1T		
		Criação de contextos de aprendizagem efetiva	2T		
		Antecipar procedimentos	2T		
		Pesquisar se necessário	1T		
		Opções sobre a melhor forma de fazer o plano do aluno	5D		
		Diversidade de estratégias e atividades	1C; 1L		
	Formação de professores		Necessidade de os novos professores se capacitarem para trabalhar com a flexibilidade curricular	2D	15
			Formação dos novos professores	2D	
			Necessidade de adequar a formação de professores	2D	
			Necessidade de tornar as aulas da formação de professores mais próximas das situações reais	4D	
			Necessidade de formação contínua	3A	
			Programas de formação contínua de professores	2T	
	Adaptação dos professores		Maior dificuldade de adaptação por parte dos professores	3D; 9A; 1L	53
			Elaboração de um guião para os professores novos	3D	
			Necessidade de identificação dos professores com a metodologia da escola	4D	
			Necessidade de seleção dos professores	5D	
			Problemas decorrentes da deslocação de professores	9D	
			Autonomia e flexibilidade ao nível do professor	1L	
			Importância da atitude e crenças dos professores	5A; 5T; 4C; 3L	
Otimização das práticas através da experiência			1T		

	Exigências ao professor	Sobrecarga de trabalho dos professores	2A; 4T	9
		Professores com funções burocráticos	3T	
Nível micro (turmas)	Relação professor-aluno	Preparar os alunos para o mundo atual	4T	40
		Resolução de problemas do aluno	1C	
		Necessidade de os professores conhecerem bem os alunos	2D; 5T	
		Necessidade de prender o interesse do aluno	5A	
		Respeitar o ritmo do aluno	2A	
		Criar afetividade	7T	
		Relevância do feedback aos alunos	3T	
		Importância das tutorias entre alunos	1T	
	A turma como unidade	Adequar as práticas às turmas	4A; 1C; 1L	9
		Articulação entre disciplinas	3T	
	Aluno como agente ativo	Aluno como agente da sua própria educação	2D	50
		Envolvimento dos alunos no processo	7D; 5L	
		Interações como principal processo de aprendizagem	3D; 6A; 2T	
		Os alunos identificam as suas necessidades	2A	
		Os alunos como o centro da aprendizagem	2T	
		Planificação partilhada com os alunos	2T	
		Autorregulação e autoavaliação dos alunos	4T	
		Conhecimento dos critérios de avaliação pelos alunos	5T	
		Importância da assiduidade	2T	
		Partilha de regras na sala de aula	3T	
Impacto da motivação dos alunos		1C; 1L		
Desenvolvimento de competências dos alunos	Desenvolvimento de competências essenciais à aprendizagem	2D; 1A	50	
	Conhecimentos transversais dos alunos	3D		

		Desenvolvimento de competências nos alunos	1D; 3T	
		Trabalho em equipa como competência	1D	
		Comunicação como competência	1D; 2A; 1C	
		Desenvolvimento de competências de cidadania	2L	
		Espírito crítico como competência	4D	
		Melhoria substancial da indisciplina	1D	
		Desenvolvimento da autonomia pelos alunos	4A; 4C; 4L	
		Importância da pesquisa e apresentação da informação pelos alunos	1A; 3T	
		Aproveitar as vivências dos alunos	4A	
		Domínio das ferramentas tecnológicas	4A; 2T; 1L	
		A capacidade de trabalho dos alunos	1A	
	Adaptação dos alunos e encarregados de educação	Facilidade de adaptação dos alunos e dos pais	3C; 4A; 1C; 1L	48
		Transformações ao nível do aluno e do encarregado de educação	7T	
		Necessidade de se obter a confiança dos pais	2A	
		Escasso envolvimento dos Encarregados de Educação	2C	
		Necessidade de Ganhar a confiança dos Encarregados de Educação	2D	
		Necessidade de dar a conhecer ao Encarregado de educação a metodologia	7D	
		Resistência à mudança por parte dos Encarregados de educação	4L	
		Trabalhar com alunos reais	2D	
		Dificuldade de adaptação dos alunos mais egocêntricos ao trabalho de grupo	4A	
		Aumento da vontade de aprender decorrente do tipo de metodologia	1A	
		Resistência de alguns alunos a	5T	

		processos de pesquisa e análise da informação		
		Trabalhar com alunos que têm dificuldades	3T	

Fig. 9 – Análise de conteúdo (Transformações decorrentes do processo de flexibilização curricular)

Como foi possível verificar até aqui, o processo de flexibilização curricular em curso implica transformações a todos os níveis. São as práticas em sala de aula que mais espelham esta realidade, mas existe todo um trabalho complementar que permite a reprodução e otimização deste projeto.

Ao nível macro, algumas diretrizes internacionais como a OCDE ajudam a uniformizar os princípios da flexibilidade curricular para que, como já foi mencionado anteriormente, o ponto de partida seja o mesmo. Mas também existe todo o suporte legislativo, documental e institucional, que ajuda na estruturação de um caminho sólido, mesmo que diversificado. A nível legislativo, começamos com o Despacho -* que iniciou, no ano letivo 2017-2018 a possibilidade de as escolas da rede pública e privada poderem realizar o projeto de autonomia e flexibilidade curricular no ensino básico e secundário. Mais tarde, surge o Decreto-Lei 55/2018 que, como referido abaixo, se tornou um referencial onde são definidos os princípios orientadores do ensino de modo a garantir que todos os alunos adquiram os conhecimentos e desenvolvem as capacidades que lhes estão atribuídas.

“E esse referencial comum é aquele que está nos diferentes documentos e foi uma preocupação que o M.E. teve, mais concretamente a Secretaria de Estado e a DGE quando estiveram a elaborar estes últimos documentos, muito concretamente o decreto-lei 55.”

E, finalizando com a Portaria n.º 181/2019, que define os termos e as condições em que as escolas, no âmbito da autonomia e flexibilidade curricular, podem implementar uma gestão superior a 25 % das matrizes curriculares-base das ofertas educativas e formativas dos ensinos básico e secundário. Documentos elaborados nesta linha de pensamento como o PA e AE são referidos como suporte essencial na concretização do PPIP.

Ao nível meso, definido com o nível de gestão da escola (Pacheco, 1996), a mesma integra toda a estrutura do PPIP na sua documentação oficial, nomeadamente no seu Plano de Inovação bem como no seu Projeto Educativo.

Esta escola é definida como aglutinadora, no sentido em que desde a direção, passando pelos conselhos de turma e pelos professores, todos os elementos que a constituem, representam um contributo para o projeto de autonomia e flexibilidade curricular. Não só pelo discurso apresentado pelo diretor mas também pelos diferentes testemunhos das professoras entrevistadas, percebemos o envolvimento que a instituição tem neste projeto e o modo como o seio escolar se envolveu numa metodologia sem fronteiras.

“Eu também só continuei na BA agora este mandato para poder implementar a continuidade deste projeto.” – diretor

“porque estou na BA, é real, porque a nossa direção não é um problema.” – professora A

A importância do papel do professor na flexibilidade curricular é um dos tópicos mais desenvolvidos uma vez que, por unanimidade, se afirma que é este o promotor de todas as práticas que resultam deste princípio. O professor não pode ser entendido como um mero transmissor de conhecimento. A sua missão prende-se com a transformação do aluno a diferentes níveis. De acordo com os testemunhos, o professor, sendo um especialista na sua área, promove aprendizagens que resultam da interação e da concretização de contextos de aprendizagem efetiva e significativa para os seus alunos. Mais se poderá dizer, que é este agente educativo que faz a ligação entre os conteúdos e as competências, de acordo com o plano elaborado para o aluno e através de uma diversidade muito rica de atividades e estratégias pedagógicas. Apesar da importância que os docentes têm no desenvolvimento de todo este processo, este é também o aspeto que causa mais problemas. Pois, como enumeram os entrevistados, na subcategoria com mais unidades de registo, muitos professores não se identificam com a metodologia. No caso do corpo docente público, o recrutamento não permite esse conhecimento e muitos professores chegam à BA sem qualquer tipo de conhecimento sobre o contexto em que vão lecionar. Neste sentido, existe uma preparação por parte da escola, em que os professores são formados para o efeito e têm acesso a um guião que apoia as primeiras semanas de trabalho. A *Importância da atitude e crenças dos professores* é um fator relevante que foi mencionado pelas quatro professoras, em diversos comentários.

“Portanto em acho que aqui é ao nível dos professores que é a engrenagem principal deste trabalho. Nesta altura, a engrenagem principal são os professores. E é a vontade de fazer diferente.” – professora A

“na realidade, em termos de efeitos, eu sempre disse: mudam os programas, mudam as coisas todas, mas quem dá aulas na minha sala de aula sou eu! E sou eu que lá estou.” – professora T

“Como diz é um processo ...estamos todos a aprender a mudar mentalidades e formas de trabalhar.” – professora C

“A mudança dá trabalho e provoca receios.” – professora L

Existe ainda uma subcategoria pouco mencionada, mas que parece ter algum peso na performance dos professores que se prende com as exigências que a profissão tem, não apenas no seu papel central de ensino, mas também nas burocracias e formalismos a que a mesma obriga.

Não menos importante, surge o papel do aluno como agente ativo na sua própria educação. Nesta subcategoria, os indicadores oscilam entre o envolvimento e interação dos alunos no processo e a partilha entre o professor e o aluno. O aluno tem agora a oportunidade de construir com o professor as regras sobre as quais se regem, os projetos que irão resultar nas suas aprendizagens bem como a própria avaliação, que será regulada pelos mesmos com o feedback do professor. Com o mesmo número de unidades de registo, temos a subcategoria alusiva à aquisição de competências. As mesmas são enumeradas nas diversas entrevistas centrando-se, maioritariamente, na aquisição de autonomia, trabalho em equipa, espírito crítico, capacidade de trabalho, assim como a própria cidadania e o domínio das ferramentas tecnológicas, cada vez mais utilizadas.

Ao contrário do que se expõe sobre a resistência que os professores demonstram em relação às mudanças pedagógicas, os alunos são-nos apresentados pelos entrevistados como mais disponíveis para a mudança e adaptáveis. Todas as professoras mencionam a adaptabilidade dos alunos como uma mais-valia. Mesmo assim, confrontam-se com alguns pais que se mostram reticentes quanto à mudança de práticas e que necessitam ganhar confiança na escola e na dinâmica nela implementada. Para isso, é essencial dar a conhecer ao encarregado de educação a metodologia, chamando-o à escola para compreender como tudo acontece e que resultados estão a ser obtidos. Como afirmam alguns entrevistados, alguns pais procuram as escolas ditas tradicionais

para mais tarde reconhecerem que os filhos estavam a desenvolver competências muito para além das suas expectativas.

Também se verifica que existem alunos um pouco mais resistentes a algumas metodologias de trabalho, nomeadamente o trabalho em grupo. E isso, regra geral, acontece com os alunos que apresentam menos dificuldades pois, para eles, é muito fácil seguir o sistema – decorar-aplicar-despejar – sendo esta estratégia muito mais simples do que pensar e desenvolver um projeto. Mesmo assim, de acordo com os testemunhos, rapidamente se consegue reverter este quadro e levar os grupos de trabalho a construir os seus projetos.

Neste tema, é possível verificar que, quer o diretor quer os docentes, incidem maioritariamente sobre a noção de aluno enquanto agente ativo e sobre o desenvolvimento de competências inerentes aos conteúdos lecionados.

“Significa isto que os «conteúdos» não são importantes? De forma nenhuma. São essenciais, mas porque e enquanto são indispensáveis para ganhar alguma coisa que se não tinha antes, para nos tornarmos mais competentes – cientificamente, linguisticamente, historicamente, esteticamente, matematicamente... E isso significa sermos capazes de usar adequadamente os conhecimentos – para aplicar, para analisar, para interpretar, para pensar, para agir – nesses diferentes domínios do saber e, conseqüentemente, na vida social, pessoal e profissional.” (Roldão, 2003, p.16)

3.5 Conclusões

Neste capítulo serão apresentadas as conclusões do estudo realizado com intuito de responder às questões de investigação definidas no início do mesmo. Para além das conclusões, serão igualmente apresentadas algumas limitações deste trabalho.

Como referimos anteriormente, o presente estudo teve como objetivo geral *conhecer as conceções e práticas sobre flexibilidade curricular numa escola da rede pública.*

Perante este objetivo foram elaborados objetivos mais específicos, os quais se pretende ver respondidos no presente capítulo: i) conhecer a perceção dos agentes educativos sobre as orientações atuais relativas à flexibilidade curricular; ii) conhecer a forma como a flexibilidade curricular está a ser implementada na instituição; iii) identificar os fatores facilitadores e as limitações

da flexibilidade curricular ao nível da gestão da instituição e da gestão da sala de aula; iv) identificar as transformações decorrentes do processo de flexibilização curricular na instituição.

Assim, como forma de atingir os objetivos propostos, foi realizado um estudo, que apenas contempla a instituição em questão, e que pretende analisar a sua realidade através de entrevistas e análise documental. Considerando agora o material obtido com esta pesquisa, procurarei cruzar essa informação de modo a poder extrair algumas conclusões.

Em relação ao primeiro objetivo (conhecer a perceção dos agentes educativos sobre as orientações atuais relativas à flexibilidade curricular) denota-se, por parte de todos os agentes educativos, uma centração na ideia de flexibilidade como processo de mudança, mas uma mudança para a qual é necessário tempo. A perceção que o diretor demonstra sobre o assunto é de grande envolvimento desde o início do processo. Muito antes de a flexibilidade curricular estar legislada, a mesma já estava a ser desenvolvida na escola BA através de outros projetos que a impulsionaram. É mesmo explícito, pelo diretor, que a sua permanência neste mandato corresponde ao desejo de consolidar este processo iniciado pelo mesmo. Este agente educativo, que assume um papel de liderança na escola, descreve a flexibilidade curricular numa ótica utilitária. Por mais documentado e organizado que pareça este princípio, os seus registos apenas revelam pontos de partida, ideias inspiracionais e conhecimentos base para que depois toda a prática surja no sentido de responder aos desafios concretos da escola. É nesta lógica que a mesma poderá assumir variados caminhos e corresponder a inúmeras práticas que irão ao encontro das realidades educativas de cada escola, ou mesmo de cada turma ou aluno.

Ao nível docente, continuamos centrados nas práticas como forma de dar corpo ao currículo, interligando conteúdos e transformando o ensino em algo mais natural e intrínseco. Começámos numa lógica disciplinar para agora entrarmos no mundo da inter e transdisciplinaridade que nos remetem para o cruzamento dos conteúdos e para a criação de conhecimento através de um ponto de partida, que poderá ser um projeto ou não. Ou seja, estamos a romper com a educação organizada em disciplinas para juntar os professores numa lógica de aprendizagem única, mais significativa e próxima do aluno.

Para isto, existiram uma série de construções ao nível estrutural que permitiram a criação de um referencial comum. O Ministério da Educação, mais concretamente a Direção Geral da Educação, sentiu a necessidade de criar documentos que ajudassem o professor a desenvolver uma linha de orientação, salvaguardando os interesses dos alunos e garantindo aprendizagens essenciais para o seu desenvolvimento.

Das ideias analisadas conclui-se que esta realidade é notada no 1.º e 2.º CEB, sendo que através do Projeto de Inovação Pedagógica se chega à flexibilidade curricular, traduzida nas mais variadas realidades. As práticas elaboradas têm em conta não só os conteúdos, mas também as competências a desenvolver nos alunos, representando uma das transformações mais significativas no ensino e na aprendizagem.

Assim, a construção de um caminho para a autonomia e flexibilidade curricular teve lugar na liberdade dada às escolas para operacionalizarem esta pedagogia e para partilharem com outras escolas as evoluções e retrocessos no sentido de ir construindo, passo a passo, um caminho para o sucesso escolar.

Relativamente ao segundo objetivo, conhecer a forma como a flexibilidade curricular que está a ser implementada na instituição, considera-se que existiu uma grande adaptação da instituição a todas as transformações que têm ocorrido desde o início deste processo. A escola BA representa uma das primeiras escolas que ingressou no Projeto-piloto de Inovação Pedagógica, juntamente com outras 6 escolas e, como tal, é pioneira em Portugal no desenvolvimento da flexibilidade curricular.

A direção parece ter sido mesmo a impulsionadora de toda esta mudança, construindo uma equipa de professores disponíveis para disseminar as boas práticas. A adaptação que cada instituição realiza a esta pedagogia vai muito para além do que está referenciado e corresponde à otimização das dinâmicas de sala de aula no sentido de amenizar ou mesmo melhorar os problemas identificados naquele contexto. Assim, é possível verificar que a resposta a este desafio não foi mais do que a construção (ou desconstrução) curricular como forma de potenciar as aprendizagens e traduzir muitos dos conteúdos aprendidos em competências úteis para a vida futura dos alunos. O facto de a direção se mostrar completamente recetiva à mudança representa uma grande ajuda para que toda a instituição possa abraçar este projeto PPIP. Uma das professoras entrevistadas

refere que, em algumas escolas, existe a intenção de alguns docentes em fazer diferente, em adaptar, em otimizar e em procurar melhores resultados, mas que são, muitas vezes, bloqueados pelas hierarquias.

Considera-se também que são os professores os que mais resistência fazem à mudança na escola. São os próprios professores que confessam esta dicotomia pois identificam em alguns colegas a falta de vontade em mobilizar esforços no sentido da transformação. Os anos de carreira, o desgaste e o esforço acrescido que envolvem todas as transformações, faz com que parte do corpo docente prefira manter-se num sistema mais transmissor e dominante.

No caso da escola BA, os professores que começam a trabalhar sem conhecer a escola, apresentam algumas dificuldades de adaptação e são socorridos de guiões e formação para os ajudar na fase inicial.

Apesar de algumas das limitações identificadas pelos docentes, denota-se a abertura dos mesmos à mudança e, mais do que isso, o reconhecimento de que as práticas evidenciadas surtem resultados satisfatórios para os alunos. Ou seja, os professores não se limitam a executar algo exigido pelas hierarquias, mas acabam por integrar o projeto totalmente e adicionar-lhe mais-valias.

Quanto à identificação dos fatores facilitadores e às limitações da flexibilidade curricular ao nível da gestão da instituição e da gestão da sala de aula, o terceiro objetivo, pode dizer-se que todos os níveis de envolvimento neste processo são importantes para que se atinjam os objetivos propostos. É notório que, sem intervenção ao nível da sala de aula, torna-se inviável a aplicação deste projeto, mas também se reconhece que, as diretrizes devem ser elaboradas ao nível nacional e depois especificadas de acordo com as necessidades particulares de cada escola. Ao nível da legislação, o Despacho nº. 5908/2017 que depois deu origem ao Decreto-Lei nº. 55/2018, são a legislação que dá o mote para a flexibilidade curricular. Em 2019, a Portaria nº.181/2019 veio trazer a possibilidade de convalidação do projeto, o que permitiu dar continuidade a este e usufruir de uma flexibilização superior a 25% por um período mais alargado.

Ao nível da escola, existe um Plano de Inovação e um Projeto Educativo que mobilizam a escola no sentido da flexibilidade curricular, mas depois também existem os Conselhos de turma e os próprios departamentos que trabalham nesse sentido.

O grupo com mais implicações neste tema é mesmo o corpo docente que apresenta necessidades formativas, de forma a capacitarem-se para trabalhar a flexibilidade curricular através de uma formação mais próxima da realidade e adequada ao contexto. A adaptação é sempre um processo que leva algum tempo, onde é necessária a criação de sinergias no sentido de levar a cabo, não apenas algumas práticas, mas criar uma dinâmica própria. Levar os professores, não a fazer, mas a acreditar. Para que depois possam ser estes os impulsionadores de novos professores.

O papel do professor é essencial em tudo. Desde a sala de professores à sala de aula, o professor irá ditar as regras e fazer acontecer. Por isso seria bastante interessante se as equipas pedagógicas fossem selecionadas de uma forma mais criteriosa do que são hoje, pedagogicamente aleatórias, pois as escolas precisam de professores capacitados e motivados para trabalhar e isso não pode acontecer se não se identificarem com a metodologia.

Os alunos são o público com a maior capacidade de adaptação pois apenas se identificam algumas resistências pontuais e estão relacionadas, curiosamente, com os melhores alunos. Maioritariamente, os alunos envolvem-se nos seus projetos, desenvolvem atividades por iniciativa própria e, acima de tudo, conseguiram desenvolver competências muito importantes inerentes aos conteúdos que são trabalhados, nomeadamente: trabalho em equipa; iniciativa, espírito crítico, capacidade de trabalho e o domínio das ferramentas tecnológicas.

No que diz respeito ao quarto objetivo, identificar as transformações decorrentes do processo de flexibilização curricular na instituição, poderia apresentar-se uma lista infindável de modificações pois a escola BA que existe hoje está longe daquela que se conheceu há uns anos, onde o insucesso e o abandono escolar constituíam uma preocupação.

Claro que não estamos a falar da escola perfeita e as limitações podem ser enumeradas se nos quisermos prender a essa realidade. Mas na escola BA o corpo docente prefere encarar os desafios de forma positiva e transformar as adversidades em pequenas limitações que, em muito pouco, irão afetar o normal funcionamento da sua atividade. As principais limitações identificadas são a nível físico pois a escola foi construída à luz do ensino clássico e, hoje em dia, é operacionalizada a um nível completamente diferente. A sua arquitetura já não se ajusta às necessidades do nosso ensino e a nível tecnológico ainda existem

muitas limitações. O número reduzido de professores, correspondente a uma lógica transmissiva, também representa um dos entraves identificados.

Em contrapartida, muitas são as evoluções identificadas, principalmente ao nível da gestão escolar e curricular. A escola pretende ser rica em ofertas formativas e estar à altura das necessidades dos alunos. Não descuidando a transmissão de conteúdos, a aquisição de competências representa um papel fundamental na mudança de objetivos para o ensino. Para isso a articulação pedagógica é essencial no sentido em que a educação deixa de ser organizada por anos ou por disciplinas e passa a estar estruturada por áreas de interesse, onde os alunos exploram os conteúdos considerados relevantes para determinado assunto. Tudo isto baseado nas premissas estabelecidas pelos documentos elaborados para o efeito: Aprendizagens Essenciais e Perfil dos Alunos para a Escolaridade Obrigatória.

Outras opções pedagógicas surgem das especificidades escolhidas para esta escola, principalmente os grupos heterogéneos que remetem para um trabalho maioritariamente em grupo, com a particularidade destes grupos reunirem alunos de diferentes idades. A avaliação é também um fator extremamente metódico em que a escola tenta ao máximo partilhar com o aluno através de avaliação diagnóstica, autoavaliação e feedback por parte do professor, sempre que possível.

Hoje, a realidade observada na escola BA é diferente. Os alunos não têm um aproveitamento escolar de topo, como refere uma das professoras, mas apresentam uma dinâmica muito interessante na vida da escola.

Assim, é importante salientar que este estudo de caso sofreu algumas modificações ao longo do tempo e acabou por ser limitado à realidade que atravessamos. Inicialmente a realização dos dois estágios iria permitir estudar a flexibilidade curricular de uma forma mais transversal e abrangente, sendo que o intuito era incidir no 1º ciclo. Mas tal não foi possível e, em detrimento de um estudo meramente teórico, surgiu a possibilidade de se realizar um estudo de caso baseado na realização de entrevistas e de análise documental. Claro que os tempos de pandemia também dificultaram a realização das entrevistas e as mais significativas resultaram dos elementos que já conhecia, as professoras do 2.º ciclo, bem como o diretor que não conhecendo se tornou numa das conversas mais interessantes sobre o tema a que tive acesso.

4. PARTE III – REFLEXÃO FINAL

Neste capítulo farei uma reflexão abrangente acerca de todos os aspetos abordados ao longo do presente relatório, mais concretamente, acerca daquilo que foi observado e intervencionado no estágio de 2.º CEB, assim como acerca do Estudo de caso levado a cabo de seguida.

A realização da presente reflexão representa a finalização de um caminho iniciado há 6 anos e que teve lugar depois de um longo percurso profissional na educação. Além disso, marca também o começo de uma nova etapa, onde espero poder desenvolver um trabalho construtivo e merecedor de algum reconhecimento.

A intervenção no 2.º CEB, bem como todas as práticas realizadas ao longo da formação, correspondeu a um enorme contributo para a compreensão do atual sistema de ensino. Desta forma, não posso deixar de referir o peso que o período de intervenção teve para a construção da minha identidade profissional, pois foi-me dada a oportunidade de colocar em prática muitos dos conhecimentos adquiridos ao longo desta formação.

“A prática do estágio representa uma etapa indispensável para a consolidação da prática docente. Entende-se como o momento de solidificação de conhecimento em diversas áreas que compõem a formação teórica inicial, em que ao aluno é oferecida a oportunidade de vivenciar situações reais no contexto educacional, para que possa construir e/ou desenvolver algumas habilidades específicas, necessárias ao seu futuro desempenho, resultando em fonte de crescimento e desenvolvimento pessoal e profissional”. (Uchoa, 2015, p.45)

Relativamente à prática pedagógica correspondente à Unidade Curricular PES II, a mesma não foi possível de completar devido à Pandemia Covid-19, o que inviabilizou o estágio de 1.º CEB. Assim, a possibilidade de melhorarmos a nossa performance numa vertente mais prática ficou reduzida à intervenção no 2.º CEB. Mesmo assim, esta sendo a primeira experiência neste nível de ensino causou alguma ansiedade e expectativa. A escolha do meu local de estágio resultou num acaso muito feliz. Foi escolhido por ser na Margem Sul do Tejo e por residir próximo, mas acabou por ir plenamente ao encontro das minhas expectativas. Estamos a falar de um contexto integrado no PPIP, onde alguém que projetou uma investigação no campo da Flexibilidade Curricular poderia encontrar todos os dados e ferramentas para esta apreciação.

Os momentos interventivos foram, agora, mais pensados e melhor conseguidos do que os realizados na PES I. A prática e as experiências vividas resultam, regra geral, numa vontade maior, na noção não só da própria intervenção, mas da preparação que a mesma acarreta. Estar ciente de que todas as etapas são necessárias e importantes, mas que a planificação das tarefas fará toda a diferença no resultado obtido. Essa foi, sem dúvida, uma aprendizagem a reter. A importância não só de se pensar, mas também de se prever. Idealizar a atividade é essencial para que a mesma decorra, sendo que o facto de prevermos os comportamentos dos alunos nos irá dar muitos pontos de vantagem no decorrer da tarefa, seja ela de que natureza for.

O conhecimento desta realidade permitiu estar mais dentro de outras metodologias ditas mais clássicas. Na PES I tive oportunidade de contactar com o Movimento da Escola Moderna mais de perto e, desta vez, fui presentada com um sem número de experiências relacionadas com a Metodologia de Projeto e que estavam envolvidas por uma estrutura de flexibilidade curricular já bastante vinculada na prática educativa daquela instituição.

Torna-se também importante falar das dificuldades sentidas ao longo das intervenções. Penso que uma das situações que mais desconfortável me deixa é a falta de domínio de todos os conteúdos a lecionar. Em várias situações apercebi-me da facilidade com que a professora ia buscar determinado conteúdo para complementar a sua aula ou alguma dúvida suscitada por um aluno. A necessidade de domínio sobre a área científica a lecionar é de extrema importância. Também a gestão do tempo nas diferentes tarefas obriga a uma administração da aula muito rigorosa, respeitando ao mesmo tempo os diferentes ritmos de aprendizagem.

No processo de investigação, desenvolveu-se o sentido crítico e a capacidade de análise, uma vez que face às limitações foi necessário identificar os pontos de referência para com eles levar a cabo uma investigação com qualidade. Não menos importante, foi possível trabalhar conteúdos com relevância para a comunidade escolar.

Naturalmente, estas experiências – a prática pedagógica e a investigação – proporcionaram o contínuo desenvolvimento de competências sociais, como a comunicação, a partilha de conhecimentos e o trabalho em equipa, que facilitaram o acesso a conhecimentos cada vez mais especializados.

Contudo, a formação nesta área não acaba aqui, pois tal como a ESELx incute nos estudantes é necessário apostar numa formação contínua, visando a melhoria das competências profissionais, bem como o crescimento profissional resultante da partilha entre os vários grupos de docentes. Tal como foi anteriormente mencionado, o professor deve assumir um papel de investigador com o intuito de implementar estratégias atuais e inovadoras que acarretem benefícios no processo de ensino e aprendizagem consoantes as características do seu grupo turma. Assim, chega-se ao fim desta etapa com a consciência de que nem tudo será fácil, mas também com a vontade de identificar as dificuldades que venham a surgir e procurar soluções, numa perspetiva de aprender e investir no desenvolvimento profissional ao longo da vida.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bardin, L. (2008). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora
- Cohen, A. C. e Fradique, J. (2018). *Guia da Autonomia e Flexibilidade Curricular*. Lisboa: Raiz Editora.
- Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Research methods in education* (4^a ed.). London: Routledge.
- Cosme, A. (2018). *Autonomia e Flexibilidade Curricular. Propostas e estratégias de ação*. Porto: Porto editora.
- Costa, J. & Couvaneiro, J. (2019). *Conhecimentos vs. Competências. Uma dicotomia disparatada na educação*. Lisboa: Guerra e Paz.
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina
- Machado, J. & Formosinho, J. (2016). *Equipas Educativas e Comunidades de Aprendizagem*. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, vol.16, pp. 11-31.
- Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). *O estudo de caso como estratégia de Investigação em educação*. *Eduser: Revista de Educação*, Vol. 2(2). Instituto Politécnico de Bragança: Escola Superior de Educação.
- Moreira, S. (2019). *Cooperar para o Sucesso com Autonomia e Flexibilidade Curricular*. Lisboa: Pactor.
- Pacheco, J. A. (1996). *Currículo, Teoria e Praxis*. Porto: Porto Editora.
- Palmeirão, C. & Alves, J. (2017). *Construir a Autonomia e a Flexibilidade Curricular. Os desafios da Escola e dos Professores*. Porto: Universidade Católica Editora.
- Roldão. M. C. (2003). *Gestão do currículo e avaliação de competências - As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.

Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de Ensino. O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Roldão, M. C. (2011). *Um currículo de currículos*. Chamusca: Edições Cosmos.

Roldão, M.C. & Almeida, S. (2018). *Gestão Curricular: Para a autonomia das escolas e professores*. Direção Geral da Educação.

Roldão, M.C., Peralta, H. & Martins, I. (2017). *Currículo do Ensino Básico e do Ensino Secundário para a Construção de Aprendizagens Essenciais baseadas no Perfil dos Aluno*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Educação.

Santos, L. (2009). *Diferenciação Pedagógica: um desafio a enfrentar*. *Revista Noesis*, Volume 79, pp. 52-57.

SPCE. (2014). *Instrumento de regulação ético-deontológica. Carta Ética*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Uchoa, P. (2015). *A importância do estágio supervisionado para a formação docente*. *Revista Didática Sistémica*, 17(2), 43-47.

Legislação

Decreto-Lei n.º 139/2012

Despacho Normativo n.º 1-F/2016, *Diário da República* n.º 66/2016—1.º Suplemento, Série II, de 5 de abril de 2016.

Despacho n.º 5908/2017, *Diário da República* n.º128/2019, Série II, de 05 de junho de 2017.

Decreto-Lei n.º 54/2018, *Diário da República* n.º129/2018, Série I, de 6 de julho de 2018.

Decreto-Lei n.º 55/2018, *Diário da República* n.º129/2018, Série I, de 6 de julho de 2018.

Portaria n.º 181/2019, *Diário da República* n.º111/2019, Série I, de 11 de junho de 2019.

ANEXOS

Anexo I

Guiões das Entrevistas

Guião da entrevista do diretor – D

Bloco	Objetivos específicos	Tópicos	Questões	Observações
Legitimação da entrevista	<p>Agradecer a participação no estudo. Legitimar a entrevista Colocar o entrevistado à vontade.</p> <p>Garantir a confidencialidade.</p>	<p>Informação sobre os objetivos do trabalho de investigação e da entrevista. Utilização dos dados recolhidos.</p> <p>Confidencialidade e anonimato.</p>	<p>Bom dia, desde já gostaria de agradecer a disponibilidade e dizer que para mim, o estágio realizado na escola foi muito benéfico e permitiu-me aprender imenso no contexto educativo.</p> <p>O objetivo deste trabalho é realizar um estudo comparativo sobre o tema da flexibilização curricular, bem como a forma como a mesma é aplicada na escola.</p> <p>Nesta entrevista pretende-se conhecer a sua opinião sobre a flexibilização curricular e o modo como realizou essa leitura para que pudesse implementá-la em sala de aula.</p> <p>Dizer, também, que os dados recolhidos serão tratados de forma a garantir a confidencialidade e o anonimato.</p>	<p>Agradecer, sempre que for oportuno, a disponibilidade do entrevistado, principalmente no momento que a escola se encontra a atravessar.</p> <p>Garantir a confidencialidade e anonimato do</p>

	<p>Esclarecer dúvidas do sujeito.</p> <p>Solicitar o registo áudio/vídeo da entrevista.</p>	<p>Esclarecimento de dúvidas.</p> <p>Registo.</p>	<p>Gostaria de saber se ficou com alguma dúvida que queira ver esclarecida acerca da entrevista?</p> <p>Ou se há alguma questão que pretenda colocar?</p> <p>Autoriza a gravação no formato mp4 desta conversa de modo a facilitar a posterior transcrição da mesma?</p>	<p>entrevistado, bem como a proteção dos registos efetuados.</p> <p>Mostrar disponibilidade para esclarecer qual tipo de dúvida.</p>
<p>Flexibilização curricular – tópico</p>	<p>Identificar os conhecimentos acerca da flexibilização curricular</p> <p>Identificar a legislação que suporta este tópico</p> <p>Conhecer a opinião do entrevistado acerca deste tema</p>	<p>Definição de flexibilização curricular</p> <p>Noções chave sobre o conceito</p> <p>Utilidade</p> <p>Legislação</p> <p>Influência na educação</p>	<p>Em teoria, o que me pode dizer sobre flexibilidade curricular?</p> <p>Quais as ideias chave que poderia salientar sobre este tema, de forma a perceber a sua importância?</p> <p>Podemos afirmar que a autonomia e a flexibilidade curricular estão interligadas?</p> <p>Qual a legislação que suporta o Projeto de autonomia e flexibilização curricular?</p> <p>De que forma interpreta esta legislação?</p> <p>Qual a importância que esta orientação curricular tem no processo de ensino-aprendizagem?</p> <p>Considera que a flexibilidade curricular é a visão do futuro da educação?</p>	<p>Estimular o desenvolvimento do discurso.</p> <p>Assinalar os tópicos levantados pelo sujeito e que, não estando contemplados no guião, possam ser alvo de exploração.</p>

<p>Flexibilização curricular em contexto</p>	<p>Compreender a forma como a flexibilidade curricular é implementada na instituição</p> <p>Compreender as vantagens e limitações da flexibilidade curricular ao nível da gestão escolar</p> <p>Identificar os pontos-chave para o sucesso</p>	<p>Gestão pedagógica</p> <p>Vantagens e limitações</p> <p>Check-list</p>	<p>Que reflexos tem o princípio da flexibilização curricular na gestão pedagógica da instituição?</p> <p>De que forma trabalhou com o corpo docente para atingir os objetivos propostos por este projeto?</p> <p>Quais são as vantagens e limitações mais significativas que identifica no processo de flexibilização curricular?</p> <p>Como é que as limitações identificadas afetam o processo?</p> <p>Se lhe pedisse para fazer uma check-list das práticas mais significativas deste projeto, que me diria?</p>	
<p>Flexibilização curricular na escola</p>	<p>Perceber o envolvimento da escola neste projeto</p> <p>Compreender os benefícios e limitações de implementar o projeto nesta escola</p> <p>Constatar as transformações</p>	<p>Envolvimento da escola</p> <p>Benefícios e limitações da escola</p> <p>Modificações</p>	<p>Considera que este projeto exige mais transformações ao nível macro, médio ou micro?</p> <p>Porquê a sua escola?</p> <p>Quais os processos mais fáceis e mais difíceis que a escola teve de ultrapassar?</p> <p>Quais as transformações mais significativas que identificou e a que nível?</p>	<p>Esclarecer o que entendo por nível macro (escola enquanto instituição), médio (professores) e micro (alunos e encarregados de educação).</p>
<p>Validação da entrevista</p>	<p>Recolher informação não prevista ou não</p>	<p>Aspetos importantes na abordados e a</p>	<p>Existe alguma informação que eu não tenha questionado e que considere</p>	

	solicitada anteriormente e que se afigure importante para o sujeito. Concluir a entrevista.	referir Agradecimento	relevante sobre o assunto? Para concluir, gostaria de mais uma vez agradecer a sua disponibilidade e colaboração. Estas foram sem dúvida fundamentais para a realização desta investigação.	
--	--	------------------------------	--	--

Guião da entrevista a professoras de 1.º CEB – C e L

Bloco	Objetivos específicos	Tópicos	Questões	Observações
Legitimação da entrevista	Agradecer a participação no estudo. Legitimar a entrevista Colocar o entrevistado à vontade.	Informação sobre os objetivos do trabalho de investigação e da entrevista. Utilização dos dados recolhidos. Confidencialidade e	Bom dia, desde já gostaria de agradecer a disponibilidade e dizer que para mim, o estágio realizado na escola foi muito benéfico e permitiu-me aprender imenso no contexto educativo. O objetivo deste trabalho é realizar um estudo comparativo sobre o tema da flexibilização curricular, bem como a forma como a mesma é aplicada na escola. Nesta entrevista pretende-se conhecer a sua opinião sobre a flexibilização curricular e o modo como realizou essa leitura para que pudesse implementá-la em sala de aula.	Agradecer, sempre que for oportuno, a disponibilidade do entrevistado, principalmente no momento que a escola se encontra a atravessar.

	<p>Garantir a confidencialidade.</p> <p>Esclarecer dúvidas do sujeito.</p> <p>Solicitar o registo áudio/vídeo da entrevista.</p>	<p>anonimato.</p> <p>Esclarecimento de dúvidas.</p> <p>Registo.</p>	<p>Dizer, também, que os dados recolhidos serão tratados de forma a garantir a confidencialidade e o anonimato.</p> <p>Gostaria de saber se ficou com alguma dúvida que queira ver esclarecida acerca da entrevista?</p> <p>Ou se há alguma questão que pretenda colocar?</p> <p>Autoriza a gravação no formato mp4 desta conversa de modo a facilitar a posterior transcrição da mesma?</p>	<p>Garantir a confidencialidade e anonimato do entrevistado, bem como a proteção dos registos efetuados.</p> <p>Mostrar disponibilidade para esclarecer qual tipo de dúvida.</p>
<p>Flexibilização curricular – tópico</p>	<p>Identificar os conhecimentos acerca da flexibilização curricular</p> <p>Identificar a legislação que suporta este tópico</p> <p>Conhecer a opinião do entrevistado acerca</p>	<p>Definição de flexibilização curricular</p> <p>Noções chave sobre o conceito</p> <p>Utilidade</p> <p>Legislação</p> <p>Influência na educação</p>	<p>Em teoria, o que me pode dizer sobre flexibilidade curricular?</p> <p>Quais as ideias chave que poderia salientar sobre este tema, de forma a perceber a sua importância?</p> <p>Podemos afirmar que a autonomia e a flexibilidade curricular estão interligadas?</p> <p>Qual a legislação que suporta o Projeto de Autonomia e flexibilização curricular?</p> <p>De que forma interpreta esta legislação?</p> <p>Qual a importância que esta orientação curricular tem no processo de ensino-</p>	<p>Estimular o desenvolvimento do discurso.</p> <p>Assinalar os tópicos levantados pelo sujeito e que, não estando contemplados no guião, possam ser alvo de exploração.</p>

	deste tema		aprendizagem? Considera que a flexibilidade curricular é a visão do futuro da educação?	
Flexibilização curricular em contexto	<p>Compreender a forma como a flexibilidade curricular é implementada na sala de aula do entrevistado</p> <p>Compreender as vantagens e limitações da flexibilidade curricular para um professor</p> <p>Identificar os pontos-chave para o sucesso</p> <p>Identificar ferramentas educativas que potencializem a flexibilização curricular</p>	<p>Processo ensino/aprendizagem</p> <p>Influência na aprendizagem</p> <p>Vantagens e limitações</p> <p>Check-list</p> <p>Ferramentas utilizadas</p> <p>Contributos</p>	<p>Que reflexos tem o princípio da flexibilização curricular no 2º CEB? E na sua sala de aula, mais especificamente?</p> <p>De que forma influência as aprendizagens dos alunos?</p> <p>Considera que o projeto INCLUD-ED vai ao encontro desta orientação curricular? De que forma?</p> <p>Quais são as vantagens e limitações mais significativas que identifica no processo de flexibilização curricular? Como é que as limitações identificadas afetam o processo?</p> <p>Se lhe pedisse para fazer uma check-list das práticas mais significativas deste projeto, que me diria?</p> <p>Quais as ferramentas que mais utilizam para auxiliar este projeto? Quais as mais significativas? De que forma estas otimizam o mesmo?</p>	<p>Enumerar, se necessário, algumas ferramentas potencialmente vantajosas.</p>
Flexibilização curricular na escola	Perceber o envolvimento da escola neste projeto	Envolvimento da escola	Considera que este projeto exige mais transformações ao nível macro, médio ou micro?	Esclarecer o que entendo por nível macro (escola enquanto instituição), médio

	Compreender os benefícios e limitações de implementar o projeto nesta escola Constatar as transformações	Benefícios e limitações da escola Modificações	Como foi desenvolver este projeto aqui na escola? Quais os processos mais fáceis e mais difíceis que a escola teve de ultrapassar? Quais as transformações mais significativas que identificou e a que nível?	(professores) e micro (alunos e encarregados de educação).
Validação da entrevista	Recolher informação não prevista ou não solicitada anteriormente e que se afigure importante para o sujeito. Concluir a entrevista.	Aspetos importantes na abordados e a referir Agradecimento	Existe alguma informação que eu não tenha questionado e que considere relevante sobre o assunto? Para concluir, gostaria de mais uma vez agradecer a sua disponibilidade e colaboração. Estas foram sem dúvida fundamentais para a realização desta investigação.	

Guião de entrevista a professoras de 2.º CEB – A e T

Bloco	Objetivos específicos	Tópicos	Questões	Observações
Legitimação da entrevista	Agradecer a participação no estudo. Legitimar a entrevista Colocar o entrevistado	Informação sobre os objetivos do trabalho de investigação e da entrevista. Utilização dos dados	Bom dia, desde já gostaria de agradecer a disponibilidade e dizer que para mim, o estágio realizado na escola foi muito benéfico e permitiu-me aprender imenso no contexto educativo.	Agradecer, sempre que for oportuno, a disponibilidade do entrevistado, principalmente no

	<p>à vontade.</p> <p>Garantir a confidencialidade.</p> <p>Esclarecer dúvidas do sujeito.</p> <p>Solicitar o registo áudio/vídeo da entrevista.</p>	<p>recolhidos.</p> <p>Confidencialidade e anonimato.</p> <p>Esclarecimento de dúvidas.</p> <p>Registo.</p>	<p>O objetivo deste trabalho é realizar um estudo comparativo sobre o tema da flexibilização curricular, bem como a forma como a mesma é aplicada na escola.</p> <p>Nesta entrevista pretende-se conhecer a sua opinião sobre a flexibilização curricular e o modo como realizou essa leitura para que pudesse implementá-la em sala de aula.</p> <p>Dizer, também, que os dados recolhidos serão tratados de forma a garantir a confidencialidade e o anonimato.</p> <p>Gostaria de saber se ficou com alguma dúvida que queira ver esclarecida acerca da entrevista?</p> <p>Ou se há alguma questão que pretenda colocar?</p> <p>Autoriza a gravação no formato mp4 desta conversa de modo a facilitar a posterior transcrição da mesma?</p>	<p>momento que a escola se encontra a atravessar.</p> <p>Garantir a confidencialidade e anonimato do entrevistado, bem como a proteção dos registos efetuados.</p> <p>Mostrar disponibilidade para esclarecer qual tipo de dúvida.</p>
Flexibilização curricular – tópico	Identificar os conhecimentos acerca da flexibilização curricular	<p>Definição de flexibilização curricular</p> <p>Noções chave sobre o conceito</p>	<p>Em teoria, o que me pode dizer sobre flexibilidade curricular?</p> <p>Quais as ideias chave que poderia salientar sobre este tema, de forma a</p>	Estimular o desenvolvimento do discurso.

	<p>Identificar a legislação que suporta este tópico</p> <p>Conhecer a opinião do entrevistado acerca deste tema</p>	<p>Utilidade</p> <p>Legislação</p> <p>Influência na educação</p>	<p>perceber a sua importância? Podemos afirmar que a autonomia e a flexibilidade curricular estão interligadas?</p> <p>Qual a legislação que suporta o Projeto de Autonomia e flexibilização curricular? De que forma interpreta esta legislação?</p> <p>Qual a importância que esta orientação curricular tem no processo de ensino-aprendizagem? Considera que a flexibilidade curricular é a visão do futuro da educação?</p>	<p>Assinalar os tópicos levantados pelo sujeito e que, não estando contemplados no guião, possam ser alvo de exploração.</p>
<p>Flexibilização curricular em contexto</p>	<p>Compreender a forma como a flexibilidade curricular é implementada na sala de aula do entrevistado</p> <p>Compreender as vantagens e limitações da flexibilidade curricular para um professor</p> <p>Identificar os pontos-chave para o sucesso</p> <p>Identificar ferramentas educativas que potenciem a</p>	<p>Processo ensino/aprendizagem</p> <p>Influência na aprendizagem</p> <p>Vantagens e limitações</p> <p>Check-list</p> <p>Ferramentas utilizadas</p> <p>Contributos</p>	<p>Que reflexos tem o princípio da flexibilização curricular no 2.º CEB? E na sua sala de aula, mais especificamente?</p> <p>Quais são as vantagens e limitações mais significativas que identifica no processo de flexibilização curricular? Como é que as limitações identificadas afetam o processo? Se lhe pedisse para fazer uma check-list das práticas mais significativas deste projeto, que me diria?</p> <p>Quais as ferramentas que mais utilizam para auxiliar este projeto? Quais as mais</p>	<p>Enumerar, se necessário, algumas</p>

	flexibilização curricular		significativas? De que forma estas otimizam o mesmo?	ferramentas potencialmente vantajosas.
Flexibilização curricular na escola	<p>Perceber o envolvimento da escola neste projeto</p> <p>Compreender os benefícios e limitações de implementar o projeto nesta escola</p> <p>Constatar as transformações</p>	<p>Envolvimento da escola</p> <p>Benefícios e limitações da escola</p> <p>Modificações</p>	<p>Considera que este projeto exige mais transformações ao nível macro, médio ou micro?</p> <p>Como foi desenvolver este projeto aqui na escola? Quais os processos mais fáceis e mais difíceis que a escola teve de ultrapassar?</p> <p>Quais as transformações mais significativas que identificou e a que nível?</p>	Esclarecer o que entendo por nível macro (escola enquanto instituição), médio (professores) e micro (alunos e encarregados de educação).
Validação da entrevista	<p>Recolher informação não prevista ou não solicitada anteriormente e que se afigure importante para o sujeito.</p> <p>Concluir a entrevista.</p>	<p>Aspetos importantes na abordados e a referir</p> <p>Agradecimento</p>	<p>Existe alguma informação que eu não tenha questionado e que considere relevante sobre o assunto?</p> <p>Para concluir, gostaria de mais uma vez agradecer a sua disponibilidade e colaboração. Estas foram sem dúvida fundamentais para a realização desta investigação.</p>	

Anexo II

Transcrições das entrevistas

Transcrição da entrevista do diretor – D

P: Olá, bom dia!

D: Bom dia, isto é um bocado problemático porque perdi os drivers da câmara do meu computador e agora preciso ter uma câmara externa...

P: Consultou o documento que lhe enviei sobre a entrevista?

D: Sim, mas já não me lembro. Espere aí que eu vou abrir.

P: Pronto! O tema é flexibilidade curricular e o objetivo é perceber... fazendo uma entrevista ao nível da direção e fazendo depois entrevistas com os professores de 1.º ciclo e de 2.º ciclo, perceber se a leitura que é feita ao nível macro será a mesma que a nível médio, porque não tenho oportunidade de falar com alunos a esta altura do campeonato. E ver como é que isso acontece na sala de aula. Não na sua entrevista especificamente, mas possivelmente nas outras. Por exemplo, se eu tivesse a oportunidade de estender o meu estudo a outras escolas, possivelmente ia ter ainda outras leituras, e é um bocadinho nesse sentido... perceber como é que vocês entenderam isto da flexibilidade curricular.

D: Ok.

P: Já agora, permite-me que grave a entrevista para facilitar a transcrição e o próprio estudo?

D: Claro! Pode e deve!

P: A minha primeira questão é a seguinte: Em teoria, o que me diria sobre flexibilidade curricular?

D: Como assim? Em que aspeto? Em todos os aspetos? Quanto tempo tem?

P: (Risos) Ok, então, se eu lhe pedisse uma definição rápida, o que me diria?

D: Diria que a flexibilidade curricular é, essencialmente, mudar as práticas de sala de aula. Ou deve ser, vá lá. Isso é o essencial. Foi assim que foi para nós aqui na BA, a P. já deve saber isso mas nós tivemos um projeto antes da flexibilidade curricular que foi um projeto piloto de inovação pedagógica e,

juntamente com as outras 6 escolas do país, depois esse projeto acabou por dar origem à flexibilidade curricular. No final do 1.º ano havia a dúvida por parte da tutela também sobre o que iam fazer, por exemplo, com os contratos de autonomia, se queriam renová-los ou não, com as escolas, o que é que se pretendia. E como nós já estávamos no 1.º ano do PIT (Piloto de Inovação Pedagógica), alguns de nós como a B.A., por exemplo, também tinha contrato de autonomia, depois em conversa com o secretário de estado, com o Dr. João Costa, ficou então definido que se iria tentar aqui alargar as possibilidades de flexibilizar o currículo. E a questão dos 25% surgiu mesmo na sequência de pensar como poderia ser feito, sem assustar muito as escolas porque se se dissesse logo à partida que as escolas podiam flexibilizar aquilo que quisessem, era um campo um bocado aberto de mais, pronto. Mas, para responder mais exatamente a essa pergunta, portanto, estas 6 escolas já tinham um entendimento muito claro daquilo que, para elas, era a flexibilidade curricular ou como é que elas iam operacionalizar essa flexibilidade curricular. E, se fosse conhecer todas, iria ver que nenhuma delas é igual. A nossa opção aqui foi uma mudança mais... Todas têm a ver com mudanças da sala de aula, mas se for, por exemplo, ao C. vai ver que o C. tem opções curriculares que têm a ver muito com o ambiente. Se for ao F. vai ver que o F. tem um grande investimento na parte tecnológica e tomou aqui outras opções ao nível do primeiro ciclo que nós não tomámos. Por exemplo se for a V.N.B. vai ver que a grande mais-valia de V.N.B. é que tem estruturas físicas que mais ninguém tem e que tem escolas adaptadas e escolas únicas e que tem um Centro de Ciência Viva dentro das escolas, portanto tem aqui outras opções para poder usar na prática curricular que outras escolas não têm. Isto para dizer o quê? A flexibilidade curricular não tem só uma visão, não tem só um entendimento, o nosso entendimento foi muito mais direcionado para tornar as práticas de ensino de sala de aula mais colaborativas não só entre os professores mas essencialmente entre os alunos. E nós trabalhamos muito com os alunos em grupo e mudámos muito as práticas para direcionar os trabalho dos alunos e haver o máximo de interação entre eles.

P: Ok. Depois vocês partilham essas experiências e adotam algumas delas?

D: Nós partilhámos sempre essas experiências e, por exemplo, aquilo que temos mais em comum entre todas as escolas é a questão da avaliação. Mas

estas escolas todas mudaram a avaliação no fim do processo. Isso foi uma coisa que nós fizemos ao contrário do que vem no diploma da flexibilidade. E nós na altura, quando discutimos o diploma da flexibilidade e da... principalmente agora a portaria que permite a autonomia superior a 25%, muitas escolas optaram pela semestralização, se calhar numa perspectiva de redução das reuniões e na perspectiva de começar os processos de mudança na escola a partir da avaliação. A experiência das escolas PPIP é que isso é errado. E é errado porquê? Para todas as escolas PPIP a avaliação ou a mudança nos processos de avaliação, nomeadamente o que é que avaliação e como é que avaliamos, foi a última coisa que nós sentimos necessidade de mudar. O exemplo da BA para mim é paradigmático porque aquilo que nós fizemos foi mudar a maneira de trabalhar com os alunos e o que nós começámos a ver foi que os alunos adquiriam uma série de competências que nós nem sequer tínhamos projetado. Ou seja, onde é que eles eram melhores? Eles eram melhores nas competências que é na aplicação das aprendizagens. Portanto, eles fazem uma aprendizagem mas depois, o que eles fazem com a aprendizagem, para nós, deve ser o mais importante. Não me interessa que eu seja muito bom a fazer testes de inglês se eu depois não consigo fazer uma apresentação...

P: Aplicar... Mas isso depois foi contemplado na vossa avaliação? Foi aí que vocês tiveram que fazer a alteração da avaliação?

D: Sim... Quando nós começámos a perceber isso... Nós achámos que a nossa avaliação era altamente restritiva e totalmente centrada em instrumentos quando aquilo que nós tínhamos agora era um leque de competências que nós tínhamos que colocar de uma forma privilegiada nessa avaliação. Alias, não somos só nós, porque nós na BA, na altura eu discuti isso muito com os meus colegas do PPIP e que já tínhamos pensado... e já tínhamos muitas coisas sobre as competências. Nós na altura era os 21st century skills, trabalhávamos muito nas competências do século XXI e depois entretanto, quando saiu o perfil do aluno, o nosso sistema de avaliação ficou totalmente encaixado nas questões do perfil do aluno que vieram apenas validar aquilo que nós já sabíamos e aquilo que nós já achávamos que é... Nós não podemos trabalhar aprendizagens de uma forma árida, de uma forma seca...

P: Nas caixinhas não é?

D: É! Não só as caixinhas mas... Porque é que estamos a trabalhar estas aprendizagens? Para os alunos serem competentes em determinadas áreas, não é? No caso das matemáticas e das ciências não me interessa que um aluno aprenda tudo sobre geometria para depois não conseguir aplicar um volume na prática, por exemplo... que era uma coisa problema! E que para muitos alunos continua a ser problemática, a relação entre a vida real e aquilo que se passa na escola e a aplicação desses conhecimentos. Portanto, aquilo que nós começámos a trabalhar, e isso levou bastante tempo, e isso foi a parte mais difícil, que foi nós transformarmos ou criarmos aqui um processo de avaliação que fosse justo e que em termo de avaliação de competências porque depois havia sempre aquela discussão do “então mas como é que se avaliam competências?”. E as pessoas fazem muita confusão entre áreas de competência e depois as competências específicas e isso demorou muito tempo para nós conseguirmos fazer porque muitas pessoas que não trabalham com isto ainda estão naquela fase “Ah! Então como é que eu avalio a oralidade?” Um aluno é bom oralmente? E eu costumo perguntar: A oralidade em quê? Se for em Português, por exemplo, ele pode ser bom. Se for em Alemã pode ser completamente incompetente, não é? A questão aqui é: nós temos que avaliar as competências mas para isso temos que definir claras o que é que são essas competências. E esse foi um processo difícil de transitar porque aquilo que vem no perfil do aluno são áreas de competência. “Comunicação” – Ok! Temos comunicação oral...

P: E dentro da comunicação não é?

D: Dentro da comunicação tem que se especificar, não é? Ou literacia. Mas pode ser literacia nas ciências da natureza ou pode ser literacia na história. É completamente diferente, não é? Portanto, esse foi um processo que nós fizemos no fim, e esse talvez seja aquele que tem mais linhas comuns entre todas as escolas porque depois todas começaram a sentir necessidade de ter que mudar esse processo no final.

P: E... Eu andei a pesquisar antes de ingressar por este tema e a questão é “Qual a legislação mais significa para o vosso trabalho e por onde tenham começado?”

D: Então não! Nós temos... para já, quando nós começámos em termos de “o que vamos fazer dentro da escola” não há decretos que digam, nem deve ser assim, digo eu! Porque a questão pedagógica deve vir de outro lado não é?

Portanto, não há decretos que digam o que é que nós fazemos ou como é que vamos fazer dentro da escola. O que há, por exemplo, são orientações. A OCDE já tinha orientações específicas direcionadas para a mudança de práticas e para o desenvolvimento de competências. Agora foram reformuladas para 2030 e fala na questão do *Agency* que é transformar o aluno num agente da sua própria educação que é a fase a seguir que é a fase em que nós estamos agora a tentar trabalhar que é “se nós tivermos os alunos a trabalharem numa determinada metodologia, como é o caso da que nós tentamos aplicar aqui na BA durante um certo período de tempo, nós podemos ter a confiança de que esse aluno vai ser o principal agente da sua educação e que ele vai ter um papel importante nesse trabalho”. Que ele pode definir qual é o caminho que quer para a sua educação, não é preciso ser o estado a dizer, principalmente no final do 9º ano, não é preciso ser o estado a dizer qual é o caminho que ele deve seguir. Ele pode ter uma palavra importante sobre como é que quer fazer isso. Essa parte pedagógica nós vamos buscar muito as organizações internacionais e trabalhamos muito também com a DGE nesse âmbito. Depois nós temos legislação que sustenta aquilo que nós fazemos. Portanto, todas as escolas PPIP tiveram autorização, por parte do despacho 3721/2017, define para três anos o que é que as escolas PPIP podem fazer. Quando este despacho foi extinto, foi a 31 de agosto de 2019, o decreto-lei que faz a flexibilidade curricular diz que as escolas, mediante a apresentação de um plano de inovação, podem ter até 100% de autonomia. No caso das escolas Piloto de Inovação Pedagógica, com o Projeto Piloto de Inovação Pedagógica, as escolas tiveram oportunidade, fala lá nessa portaria, tiveram oportunidade de convolar os projetos. Uma palavra muito bonita que nós não sabíamos o que é queria dizer e que toda a gente foi ver em termos jurídicos. Convolar quer dizer, em termos jurídicos, transformar um projeto que já está desenvolvido por vontade própria e enquadrá-lo na nova legislação. E, portanto, aquilo que nós fizemos foi, convolar os nossos projetos nesta nova portaria. Ou seja, todas as escolas continuaram com os mesmos projetos enquadrados por esta portaria. Quer dizer, tudo aquilo que nós fazemos em termos de autonomia e flexibilidade está aqui salvaguardado por parte dos nossos planos de inovação, que estão disponíveis, por exemplo, na página do nosso agrupamento e dos outros agrupamentos, os nossos planos de inovação que dizem o que é que nós alterámos em relação ao currículo clássico, vá lá. Que, no caso destas escolas que começaram com o

PPIP, pode ir até 100% de autonomia. Portanto, como a P. já presenciou, nós já não temos muito a ver a...

P: Com o dito “tradicional”... Completamente...

Relativamente ao processo de ensino aprendizagem... Esta orientação curricular (acho que já me respondeu um bocadinho a esta questão mas...) Qual é o impacto que depois tem no processo de ensino- aprendizagem?

D: Tem, com certeza, vários impactos! Se calhar já presenciou alguns... Desde logo o primeiro impacto tem a ver com o desenvolvimento de competências dos alunos. Que é uma coisa que nós já sabíamos do projeto anterior que se chamava EduLabs, que se chama ainda EduLabs. Algumas turmas ainda têm e em que nós começámos a trabalhar com os alunos de uma forma diferente e começámos a ver que eles começavam a desenvolver um certo tipo de competências que os outros não desenvolviam. Estou a falar, por exemplo, em competências como o trabalho em equipa, a capacidade de fazer coisas em menor tempo porque trabalhando em grupo, ao fim de um certo tempo, o que começa a acontecer é que os alunos especializam-se e depois otimizam o trabalho de grupo. Por exemplo, em termos de comunicação em público, apresentações orais, em termos de apresentação de trabalhos escritos, em termos de apresentação de projetos, em termos de espírito crítico no trabalho de pesquisa... Uma das coisas... no ensino clássico são dados aos alunos... todos os materiais são escolhidos pelo professor, por exemplo... E depois nós queremos que os nossos alunos tenham espírito crítico quando vão seleccionar a informação. Isso é uma coisa que é tão evidente que tem que ser mudado no ensino tradicional em que a informação está sempre disponível, só aquela que deve ser para os alunos. E depois eles vão ao Google e a primeira coisa que aparece eles escolhem porque acham que é fiável. E outra coisa é a questão da fiabilidade da informação. Todas estas questões começaram a surgir quando nós começámos a trabalhar desta maneira. Essa é a principal vantagem e a principal mais-valia deste projeto. Depois houve outras muito importantes que para mim, a minha preferida, foi a questão da indisciplina. É que nós, a trabalhar desta maneira, praticamente deixámos de ter indisciplina. Porquê? Porque os alunos estão muito mais envolvidos na sala de aula e, estão muito mais felizes a trabalhar, não é?

P: Eu reparei muito isso... Por exemplo, o facto de vocês juntarem as turmas, 5º e 6º ano, eles quase que “apadrinham” os colegas mais novos e isso dá-lhes um sentido de responsabilidade tão grande que eu acho que faz com que...

D: E não é só isso... Há estudos mesmo feitos, desde os anos 60 em que se começou a descobrir que, o Vygotsky e o Gardner falam um bocadinho sobre essas coisas, que as interações dos alunos com diferentes conhecimentos são aquelas que proporcionam melhores aprendizagens. Portanto, aqui as grandes mais-valias para os alunos são mesmo nessas interações, não só em termos de responsabilidade mas também em termos de... olha para o lado e vê o que é que está a fazer, diz-me lá porque é que fizeste assim e não fizeste de outra maneira e aquilo que os estudos dizem é que, quanto mais próxima for esta zona proximal de aprendizagem mais efetiva é essa aprendizagem. Ora, como viu neste modelo eles têm centenas de interações mais do que se for no modelo centralizado em que o professor é o único comunicador, não é?

P: Sim.

D: E a zona proximal de aprendizagem é muito superior. Depois, além disso, eles estarem envolvidos no processo, o tempo de rendimento da aula é infinitamente maior, porque numa aula de 50 minutos o professor está 10 minutos a dizer calem-se e virem-se para a frente. E depois no fim, falta um quarto de hora para tocar já toda a gente está a olhar para os telemóveis e os relógios para ver quando é que toca. Ora, isso torna o processo de aprendizagem muito curto fora o tempo que o professor tem que parar a dizer “Está calado e vira-te para a frente” a meio da aula. Ora, quando os alunos estão todos envolvidos e a trabalhar, esse aproveitamento de tempo para a aprendizagem é muito superior. Todos esses aspetos... começámos a aperceber-nos que isso era assim e que isso torna o processo de aprendizagem efetivo.

P. Então seria retórico estar-lhe a perguntar se considera a flexibilidade curricular uma visão futura da educação?

D: Não há volta a dar! (risos) Sim! Há algumas pessoas que trabalham comigo e eu já disse isto noutros sítios, fóruns comuns, é que... Eu também só continuei na BA agora este mandato para poder implementar a continuidade deste projeto. Mas isto é o sonho de qualquer diretor que queira mudar um sistema de ensino porque nós apercebemo-nos que nas escolas que os miúdos não estão

felizes, não é? Que não aprendem, que não estão felizes... E que o sistema clássico é um sistema que está, esgotado! A questão era: "Então agora o que é que nós fazemos?" Vamos continuar a queixar-nos e à espera que haja um milagre e que volte tudo para trás e que, por milagre, todos os alunos passem a ser ótimos.

P: E motivados...

D: E motivados... É que não vai acontecer... E nós estamos a ver como é que isso acontece, por exemplo, porque os alunos têm processos de aprendizagem completamente diferentes. Nós, ao podermos fazer isto assim, aproximámos o máximo que nós conseguimos no nosso sistema, do que é o ideal da aprendizagem. Que é o funcionamento, por exemplo, do pré-escolar. As aprendizagens, se calhar mais significativas da nossa vida, são feitas no pré-escolar. Ora bem, o pré-escolar não tem currículo, o pré-escolar não tem meninos sentadinhos virados para a frente com o professor a falar, o pré-escolar tem responsabilização, tem mil maneiras diferentes de fazer as coisas, interações entre grupos, interações individuais... Isto porquê? Porque não está limitado à tal questão curricular em que começa a segregação de matérias.

P: Então é como se estivéssemos a reduzir a qualidade pedagógica daquilo que estamos a fazer ao longo dos anos?

D: E estamos... Porque a questão passa um pouco por aí porque nós ao especializarmos e ao compartimentarmos a parte pedagógica, disciplinarização e isso tudo... Aquilo que fizemos foi com um objetivo... centralizar aqui o conhecimento, segregar aqui o conhecimento e arranjar cada vez mais especialistas. O professor daí para a frente passa a ser um especialista numa determinada área, não é? E isso não é mau, não se pode é querer que agora para os desafios futuros, os nossos alunos tenham... continue a ser esse o fator mais importante na sala de aula. É um fator extremamente importante e às vezes as pessoas acusam-me de eu estar sempre a desvalorizar o trabalho dos professores, e não é verdade. A questão é: nós ao trabalharmos da forma clássica, nós desvalorizamos o nosso trabalho porque nos transformámos num veículo de transmissão de informação e aquilo que os professores são melhores a fazer é aquilo que fazem, por exemplo, quando estão aqui no trabalho com os nossos alunos que é, não só preparar os desafios e os materiais com que eles vão trabalhar mas fazer o acompanhamento e dar o feedback ali no meio da aula,

imediatamente, esclarecer as dúvidas, circular pelos grupos e trabalhar com eles, orientá-los, trabalhar com eles em tutoria...

P: Motivá-los também, não é?

D: Motivá-los, avaliá-los... Porque uma das questões que se tornou muito mais fácil de fazer é a questão da avaliação contínua. Porque o professor ao estar a trabalhar assim... o professor quando está a maior parte do tempo a falar numa aula nem sequer se apercebe de uma série de coisas porque está centrado na apresentação da matéria. Ali ao estar a circular pelos alunos, ao fim de 10 minutos, o professor já sabe como é que os grupos funcionam, quem é que são os líderes, se o caminho que eles estão a seguir no desenvolvimento de um trabalho ou de um projeto é o certo ou não. Dizes: Ok esta parte já está bom, mostra lá! Nesta questão ainda não está, ok têm que rever isto! Nesta já está bom, trabalhem o outro aspeto! Esse é um trabalho que só o professor é que pode fazer! O trabalho de transmissão de informação pode ser feito de milhentas maneiras...

P: Até através da telescola, não é?

D: Na telescola... mas em trabalho de sala de aula, indo procurar no manual, indo ao Youtube ou ao Google na internet, indo à biblioteca buscar materiais onde pode pesquisar mais sobre o assunto e, para além de estar a aprender sobre esse assunto o que está a fazer é desenvolver outras competências que, ao estar sentado e virado para a frente, não desenvolve. E esse é o aspeto que já falámos anteriormente. É que nós ao trabalharmos desta maneira, estamos a trabalhar não só os conteúdos de aprendizagem de uma forma muito mais efetiva mas estamos a desenvolver outras competências que, no processo clássico, não conseguimos desenvolver.

P: Agora, mais ao nível da instituição. Uma das coisas que me faz mais confusão é, a magia toda acontece na sala de aula mas até chegar à sala de aula isto exige um trabalho brutal, não é? É que às vezes parece só que chegámos lá, lançámos umas atividades e o resto fica por parte dos alunos. É um bocadinho essa a ideia que às vezes nos passam... Como o professor agora tem um papel mais de orientador ou facilitador da aprendizagem que os alunos estipulam, pode parecer que o trabalho dele é menor...

D: Mas quando se está dentro da sala de aula percebe-se que não é assim! Certo?

P: Pois! Tal e qual! Já percebemos que isto implica muito mais trabalho do que se eu abrisse o livro e seguisse uma coisa que já está previamente definida, não é?

D: Com certeza! Isso é o mais fácil! Isso era aplicar a receita! É claro que depois, quando trabalha desta forma e começa a aperceber-se a trabalhar assim, depois já não quer trabalhar de outra maneira mas demora tempo... E tempo se calhar aqui é a palavra-chave para a mudança, não é? É porque nós começámos a mudar estas coisas em 2015 nos tais EduLabs e a única coisa que fizemos foi dar um tablet a cada aluno, tirámos os manuais, e dissemos: agora vocês... os professores foram convidados, os que quisessem, a trabalhar no projeto, por exemplo, e portanto foi tudo voluntário, e dissemos: não precisam de mudar nada. Só há esta mudança – eles agora vão ter tablets e têm recursos digitais, ligação à internet, coisas que vocês utilizam, têm disponível... e vamos trabalhar assim numa turma de 3º ciclo. E trabalhámos também depois com outra de 1.º ciclo. E depois comparámos as coisas ao fim de três anos. E o que é que nós nos começámos a aperceber? Que não é possível trabalhar da mesma maneira quando as coisas são assim... Porque a P. está a dizer uma coisa e depois o aluno diz: mas, professora isto aqui no Google não está a dizer nada disso. Isto aqui no Google está a dizer assim ou assado. Ora, o que é que isto fez? Fez com que os professores comesçassem a refletir nas suas próprias práticas e viessem os próprios professores sugerir coisas do género: epa nós não conseguimos trabalhar assim só em 50 minutos, não podíamos ter uma manhã toda de ciências? Ou não podíamos ter uma manhã toda de projeto? Ou seja, aqui a mudança teve que partir, por parte dos professores também e da necessidade de, com estas alterações, mudarmos as nossas práticas. E claro que, é difícil, por exemplo, nós termos projetos variados. Pois é. Mas no início o que nós começámos a fazer foi: tivemos que testar. Tínhamos alguns projetos, fomos aos que funcionaram melhor, por exemplo, vimos em que é que funcionavam melhor, escolhemos... Eu acho que nós chegámos a ter quinze projetos, grandes projetos, onde nós fomos definir quais é que eram as aprendizagens curriculares de cada área, desde o 1.º ciclo até ao 9º ano que esses projetos abrangiam. Para facilitar também aos professores para fazer a interligação com a parte curricular de cada um dos projetos. E, em 2017, para aí, nós trabalhávamos com esses projetos, assim... Tivemos que criar aqui equipas que iam pensando como é que nós íamos

alterando aqui as práticas. O plano do aluno, com que vocês trabalharam, por exemplo, já teve umas dez versões diferentes porque nós estamos à procura do plano do aluno perfeito e não existe. Não existe o plano do aluno perfeito, não é? Só existe nas nossas opções. Por exemplo, ou o plano do aluno é preenchido pelo aluno e vai para casa e os pais leem e os alunos trabalham e escrevem lá como se fosse um registo diário de trabalho e de sumários. Mas em que os alunos estão diretamente envolvidos. E isso representa um risco que é: eles podem não preencher. Pois podem! Mas os professores na tutoria depois podem acompanhar. Eles podem perdê-lo. Pois podem! Para alguns anda sempre cheio de nódoas e mal preenchido e não sei o quê. Ok, nós sabemos que isso vai acontecer pelo menos até eles se habituarem a esse instrumento. Ou então a outra opção é: os professores são os principais a fazer o plano do aluno e fica online e fica sempre todo bonitinho e são os professores que preenchem, e tal... Qual é a desvantagem? O professor anda sempre cheio de trabalho porque tem que preencher os planos de não sei quantos alunos. Depois aquilo está online e os pais não conseguem ver. Depois os planos dos alunos são atrasados a ser preenchidos e os alunos não sabem o que é que... Ou seja... Consoante as opções, nós vamos ter aqui algumas vantagens e outras desvantagens. O que é que acontece, nós temos que experimentar estas coisas e depois tomar essas opções e isso demora tempo. Aquilo que as pessoas veem aqui já é um processo, vá lá, minimamente afinado e nós sabemos que ainda há muita coisa para fazer, não é? Como o processo da avaliação! O processo da avaliação nós passámos por não sei quantas maneiras de avaliar. Nós discutíamos com a DGE, os critérios de avaliação, e tínhamos respostas do género: não sabemos... não sei, não sei... epa, nunca pensei sobre isso... vou ter que pensar... não, não, vou ter que falar com não sei quem do país não sei quê porque eles também coisa para ver... percebe? Portanto, isto não são coisas diretas... Porque nós pedíamos especificamente, quais são as nossas... o que é que nós fizemos... o que é que nós sabemos... As vantagens deste processo são assim, assim, assim, as desvantagens são estas, estas e estas... E isto é um processo muito longo e que muitas escolas não se apercebem. As pessoas, às vezes, apresentam projetos e misturam coisas como o Fénix com Grupos Interativos. São coisas que não têm nada a ver. Porque... que era outra coisa que a Escola da Ponte, que era a nossa conselheira, nos disse: não se esqueçam que vocês têm que ter aqui uma boa

sustentação pedagógica e de investigação sobre estas coisas. Senão, andam aqui um bocadinho a dar tiros para o ar. E quando nós tivemos opção, por exemplo, de grupos de nível. O grupo de nível é uma opção completamente diferente daquela que nós trabalhamos porque o grupo de nível tem uma opção pedagógica que é: a responsabilidade de trabalhar com aqueles alunos é do professor. E para o professor, quanto mais uniforme for o grupo, melhor! Mas tudo está centrado no professor. Ora, a nossa maneira de trabalhar é: os alunos têm que interagir entre eles. Portanto, quanto maior for a heterogeneidade, melhor!

P: Melhor! Mais aprendizagem se vai gerar!

D: E o papel do professor não é o de transmitir o conhecimento o mais uniforme possível. É facilitador das interações, esclarecimento de dúvidas e potenciador do máximo de interações porque é isso que cria a aprendizagem. Ora, esta filosofia de trabalho... estas duas filosofias de trabalho, são completamente diferentes... Enquanto há escolas que, por um lado, investem na questão dos grupos interativos que funcionam assim, por outro lado, dizem que... mas vamos continuar a trabalhar no Fénix. Opa e depois as coisas não resultam porque as pessoas não pensam muito bem quais são todas as implicações e todas as consequências destas mudanças pedagógicas, não é?

P: Depois de inúmeras vantagens que já me falou. E limitações?

D: Ui! Também há muitas limitações... Temos várias limitações. Por exemplo: o nosso sistema de descolocação de professores é muito mau para isto! Não é de colocação como disse uma vez o assessor do secretário de estado. O problema não é a colocação é a descolocação! Ou seja, quando os professores já estão bons e treinados nesta metodologia têm que ir para outro lado. E veem outros que veem num sistema de concurso... e veem para a nossa escola porque estão mais perto de casa. Mas conhecem a BA? Não! Mas sabem como é que se trabalha? Não! Mas sabe! Nós aqui não trabalhamos daquela maneira clássica! Aí não?! Então? Ok... mas já cá estão e isso é um problema, como vocês se devem ter apercebido. Temos que estar sempre aqui, com muita atenção a estes casos de início do ano. Temos um guião, por exemplo, para os professores que chegam se adaptarem... E, durante quinze dias, eles fazem só o que está no guião. Eu tinha uma professora que já tinha trinta anos de serviço... uma querida... e agora ela adora isto! Mas no início, ao fim de duas semanas, ela seguia o guião e dizia:

epa eu estou a fazer isto do guião e não sei o que é que estou aqui a fazer mas os gajos estão a aprender (risos).

P: Muito bom! Muito bom!

D: Os gajos estão a aprender pah! Então pronto! Então começamos por aí, está bem? E depois começam-se a aperceber porque é que eles estão a aprender, depois têm que, se calhar, começar a ler aqui algumas coisas... E nós não temos tempo para fazer isso em setembro. Nós temos formação em julho e tem que haver aqui algum investimento na formação em julho mas depois a descolocação de professores é o tal problema. Esse é um problema grande! Depois temos o problema, por exemplo, da limitação de espaço. É porque o ideal era nós termos as duas salas juntas, não termos um grupo numa sala e outro noutra.

P: E fisicamente a escola continua ser clássica, não é?

D: Todas as escolas são assim, não é? Agora! Vamos deixar de fazer as coisas por causa disso? Mas essas são limitações... Os professores são uma limitação por causa da colocação, os professores irem para fora quando já estão práticos no sistema é outra limitação, a questão tecnológica foi uma limitação no início e tivemos que fazer um investimento grande porque, por exemplo, a escola não tinha a rede wireless toda e porque não foi envolvida no PTE, na altura. A escola foi construída depois de existir o PTE portanto nós tivemos que fazer um investimento grande para a rede estar disponível em todas as salas porque os alunos utilizam muito os equipamentos para pesquisa e tudo isso... os encarregados de educação querem o melhor para os filhos deles e eles não conhecem o sistema e portanto, quando não conhecem, logo no início, é muito difícil, para eles se aperceberem das vantagens, não é? Principalmente quando...

P: E confiarem, não é?

D: E os alunos chegarem a casa... Então, hoje deste matéria? Não! Hoje não dei matéria. E o que é que o professor deu hoje? Hoje não demos nada... E na outra semana também não deram nada. E ao fim de duas semanas... mas já estão há duas semanas e ainda não deram nada?! E depois quando nos veem perguntar, nós dizemos: sim, mas eles não vão dar nada! Pronto, aí é que é... E portanto, como é que nós resolvemos isso? Tivemos que os trazer para dentro da sala, para perceberem como é que funciona o sistema até porque, para os alunos,

para a matéria ser dada, o professor tem que falar nela. A questão aqui é ao contrário...

P: Isto está enraizado a todos os níveis, não é?

D: Claro! E portanto teve que ser aqui um bocadinho ao contrário porque depois, quando eles se começaram a aperceber que os filhos deles, nalguns assuntos, sabiam bastante mais do que eles, ao fim de pouco tempo... naquela questão do... “Hoje estivemos a falar sobre, sei lá, sobre os eclipses, ou sobre não sei o quê e a relacionar coisas”. Porque aquilo que, se calhar, é mais evidente para os encarregados de educação é que os filhos deles conseguem relacionar assuntos de várias áreas, vá lá, porque quando eles trabalham por exemplo a Grécia, ou quando trabalham... agora tivemos uma turma de 3º ciclo a trabalhar décadas do século XX e do século XXI, ele sobre uma determinada década ele não sabe coisas só sobre história. Sabe coisas sobre matemática, sabe coisas sobre música, sabe coisas sobre desporto... ou seja, o relacionamento dos diversos assuntos e o perceber que as coisas estão relacionadas foi uma das coisas que mais surpreendeu os encarregados de educação. E depois foi a questão de: quando os alunos apresentam os trabalhos, nós os trazemos para a escola não só para o envolvimento em sala de aula mas também para a apresentação de trabalhos e eles verem os filhos a apresentarem os trabalhos, em português, em inglês... e dizer: eu não era capaz de fazer aquilo! Mas o filho, que está no 5º ou no 6º ano já é capaz de fazer aquilo... eles saberem que trabalham na empresa x ou na empresa y e que lá só há 2 ou 3 pessoas capazes de fazer aquilo... essa parte foi uma parte que demorou tempo porque no início também havia grande ceticismo em relação a isto não é?

P: Eu quando entrei na universidade nunca tinha apresentado um trabalho...

D: Lamentável...

P: Lamentável mas é mesmo a minha realidade...

D: e a questão passa um pouco por aí! E depois isso leva tempo porque todos os pais querem o melhor para os filhos, não é? E para eles o melhor foi a maneira como eles aprenderam... Nós temos que explicar... a maneira como aprendeu... agora tem que ter um bocadinho de confiança porque quando vai ao hospital para ser tratado, dizem assim: olhe pode ser aqui tratado da mesma maneira que foi o seu pai ou pode ser desta maneira que é a maneira mais

moderna e mais... de última palavra que nós temos... qual é que quer? Ninguém diz: quero da maneira que foi o meu pai. Não é? Mas na educação, por alguma razão, toda a gente quer da maneira que foi o pai! Mas pronto! Isso demora um bocadinho a mudar e tem que se mostrar às pessoas quais são as vantagens. Tudo isso foi bastante difícil e foi um caminho que fizemos...

P: E a nível nacional, isso ainda é só a ponta do iceberg, não é?

D: Não... isto é totalmente a pontinha porque nós tínhamos seis escolas segundo me parece agora temos à volta de setenta escolas, setenta ou oitenta que tinham plano de inovação. Mas se forem, por exemplo, oitenta. Há 800 agrupamentos, portanto, são só 10%. E nós, quando falámos com o secretário de estado, nós sabemos que para haver uma mudança efetiva nós sabemos que tem que haver pelo menos 20% do sistema completamente mudado e consolidado e depois que isso possa arrastar o restante, não é? Nós ainda nem sequer estamos na parte do 20% do sistema consolidado quanto mais arrastar o resto. E depois nós temos aqui grandes problemas com que nós também lutámos e que vão continuar a existir. A sobrevalorização da avaliação externa, os exames e o trabalho para os alunos fazerem os exames é um grande problema, não é? Ah! Porque nós temos que dar a matéria porque senão os alunos não fazem o exame! E a minha pergunta é: Ok! Deram matéria? Dão! E eles fizeram o exame? Não! Porque continuamos a ter média. A média, na maior parte das disciplinas anda ali nos 9, algumas 10, 11, não sei quê... depois outras mais baixas mas já nem falando aqui das físicas e das matemáticas. Epa, e ainda assim há não sei quanto anos com a mesma receita e a pergunta é: mas continuamos a fazer a mesma coisa? É que as médias estão ali no 10 e no 11. Portanto, os bons alunos trabalham bem de qualquer maneira mas nós continuamos a ter a maioria dos alunos que não consegue. Então para que é que continuamos a fazer as coisas da mesma maneira? E depois temos tudo a puxar para o mesmo lado! Porque o ensino superior dá-lhe muito jeito que seja a seleção feita com um exame que é feito a nível nacional porque eles não têm que se preocupar, não é? Os professores têm já os testes todos feitos e a matéria toda preparada e tudo, dá muito jeito que ano após ano se consiga repetir tudo da mesma maneira e pronto. Eles dão a matéria, se os alunos aprendem ou não já não é problema deles. Agora, eles dão! Portanto, todos esses processos são muito difíceis de mudar, e demora tempo. Tem que haver aqui alguma paciência e outros fatores...

P: Então se eu lhe perguntar, onde é que isto exige mais transformações? Ao nível macro (ao vosso nível, ao nível institucional), ao nível dos professores ou ao nível dos alunos. Que me responderia?

D: Dos professores... macro, ao nível das estruturas nacionais e ao nível dos professores. Porque ao nível dos alunos nós conseguimos transformar. Aquilo que nós já sabemos, dos processos que fizemos, é que quanto mais tarde mais difícil é transformar os alunos. Quando nós começámos os EduLabs no 7º ano só ao fim de um ano e meio, portanto a meio do 8º ano é que nós conseguimos trabalhar com eles sempre em grupo. No final do 7º ano, se for ver um vídeo que está na internet sobre os EduLabs no final do 1.º ano, eles ainda estão todos em filinha, cada um com o seu computador. E porque é que os professores os punham assim? Ah, porque eles falam menos. E a questão aqui é: mas eles têm que falar... portanto, os professores ainda continuavam com aquela sensação da perda do controlo quando os alunos estão em grupo a trabalhar... Se nós formos fazer essa avaliação... Outro exemplo, no início do ano quando nós começámos, este ano alargámos e generalizámos a questão do trabalho em grupo para os de 3.º ciclo, o corredor onde o 2.º ciclo estava, que já trabalhava há um ano, não se ouvia uma mosca. Nas turmas de 7.º e 8.º ano que começaram pela 1.ª vez a trabalhar em grupo era uma algazarra que ninguém quase se conseguia ouvir. Só que depois, nós precisamos aí de um mês, umas semanas, até aquilo ir diminuindo o nível. Agora uma das coisas que os nossos visitantes nos dizem é: mas vocês estão de porta aberta e parece que não está aqui ninguém. Nós entramos na sala, eles estão a trabalhar, não há assim grande perturbação. Mas isso demora tempo porque os alunos que nunca trabalharam em grupo... Numa turma clássica, por exemplo, os professores agora vão pô-los a trabalhar em grupo, num dia... Nunca trabalharam, nunca treinaram aquilo, nunca nada. Põem-nos a trabalhar em grupo com uma tarefa, aquilo corre muito mal e os professores dizem: isto corre muito mal, eles não sabem trabalhar em grupo... (risos) opa mas quem é que é responsável? Nós porque nós é que trabalhamos sempre com eles individualmente, como é que nós queremos que eles trabalhem em grupo? Pronto, isso demora tempo. E quem demora mais tempo a mudar são os professores. Os alunos, se for no 1.º ciclo é muito rápido, no 2.º ciclo também é relativamente rápido, eles ali ao fim do primeiro trimestre conseguem trabalhar bem neste sistema. No 3º ciclo pode demorar um bocadinho mais.

P: Então a maior dificuldade da escola foi conseguirem esse arrasto que me falava há pouco ao nível de escolas, esse arrasto ao nível de professores...

D: Claro!

P: Teve que arranjar, não sei... eu estou a especular mas se calhar arranjar alguns pivôs... alguns professores mais disponíveis para...

D: Foram as pessoas que começaram a trabalhar nos EduLabs e foram as pessoas que melhor conheciam a parte teórica da... o que é que sustentava isso, o que é que nós queríamos e que estavam disponíveis para fazer este investimento e conseguiam fazer aquela avaliação de: epa, isto não está a correr bem, o que é que temos que mudar? Não é a questão do desistir, é o que é que temos que mudar... E depois tem que haver aqui um bom suporte também por parte das estruturas intermédias que dizem: calma! Eu tinha nos primeiros anos os professores a quererem que tudo corresse bem. Passávamos esse tempo como piloto, e queriam que tudo estivesse otimizado em dezembro. Epa, só passaram três meses... Nós demorámos um ano e tal com as outras turmas. Vocês ao fim de três meses querem que as coisas corram bem... Mas é mesmo assim... a nossa expectativa é essa! E agora, no 3º ciclo então foi ainda mais radical porque ao fim de um mês já estavam a dizer: não porque isto não está a resultar! Opa, só começámos há um mês! Calma... Eles falam muito, eles não sei o quê... Só começámos há um mês... E aquilo estava a correr lindamente na minha perspectiva mas, para eles, há um mês inteiro e os alunos ainda não... Ok! Depois tem que haver aqui outro suporte por parte das estruturas organizativas, direção, departamento, e tudo... para conseguir aguentar. Coordenadores de DT aqui também são fundamentais para ajudar aqui na mudança porque quem demora mais tempo são os professores e depois ao nível macro é... não as instituições locais como as autarquias ou os nossos parceiros que são muito pró-ativos e envolveram-se logo muito no processo. Agora, instituições mais clássicas tipo DGE e... não percebem!

P: Mas será que não sabem porque elas também estão muito longe?

D: porque estão longe e porque estão muito no modelo clássico, não é?

P: Ok! É porque a sensação que eu às vezes tenho é que algumas instituições que têm o poder de decidir não participam na vida diária da sala de aula. Não sabem como é que funciona ou, há muito tempo que não sabem como é que funciona...

D: Sim. É tudo verdade isso! Nós tínhamos uma equipa que trabalhava connosco no PPIP e que fazia a avaliação externa e que tinha elementos de várias instituições e esses elementos que acompanhavam as escolas percebiam mais ou menos mas depois fora disso há um grande desconhecimento. Até através dos nossos parceiros por parte das instituições de Ensino Superior nós temos uma grande vontade de fazer as coisas de maneira diferente. Por exemplo, na formação de professores... Mudar os modelos de formação de professores e adaptar cada vez mais a formação de professores às novas realidades... Mas depois há uma gigantesca inércia até que isso se consiga concretizar nalguma mudança efetiva. E é muito difícil para as instituições de ensino superior, daquilo que nós também nos apercebemos, é muito naquela lógica de “faz como eu digo não faças como eu faço”. Vocês conseguem ter uma aula inteira num anfiteatro de pessoas a apresentarem modelos interativos de aprendizagem, mas de uma forma expositiva. Epa! Não dá!

P: Não faz sentido nenhum...

D: Não dá! É o que nós dizemos... Eu estou aqui 15 minutos a fazer uma apresentação sobre como é que nós funcionamos na BA Mas se vocês querem saber como é que nós funcionamos, têm que ir para dentro da sala de aula, não é?

P: Professor N.! Peço desculpa de estar a interrompê-lo. Só para lhe dar um exemplo, eu conheci a professora Teresa porque ela é muito próxima da nossa professora de Matemática lá na ESE e foi ter connosco, neste caso ao anfiteatro, para nos tentar explicar como é que funciona. Eu posso-lhe dizer que eu não percebi praticamente nada. Ou seja, agora na prática, e daquilo que ela explicou naquele dia. Ela mostrou-nos as grelhas que vocês utilizam, a forma como avaliam...

D: E é a última coisa que nós mudámos, atenção! Só se percebe aquilo depois de estar no modelo.

P: Mas ela falou imenso! Ela tentou-nos explicar... mas é impossível... é como me está a dizer... é impossível estar a fazer uma apresentação expositiva para perceber algo que não tem nada de expositivo! Impossível! E eu pensei: isto realmente parece-me complexo, parece-me interessante, mas eu não percebi como é que funciona na prática! (risos) E mesmo no estágio, eu se calhar

precisaria de outro estágio, não é? Porque ainda agora estávamos no início, para perceber minimamente como é que as coisas se encaixam...

D: Oh P. mas não se esqueça que estes professores, ao estarem a trabalhar desta forma, alguns deles estão 17 horas por semana com os mesmos alunos... E a trabalhar com o mesmo Conselho de Turma. E assim, só com essa intensidade é que se consegue fazer a mudança de uma forma mais rápida. Que é outra coisa que eu normalmente falo em relação à flexibilidade, que é: muitas escolas optarem pela questão de ter os domínios de autonomia curricular duas horas por semana, por exemplo. Mas nós sabemos que o currículo são 28 horas por semana, ou 30 no caso do 3º ciclo. Epa! 30 horas por semana, têm 2 horas de domínio de autonomia curricular, para os alunos trabalharem em conjunto. Nas 30 têm 2 assim e depois nas outras 28 é igual... Assim não se muda nada, não é? E a questão é: que impacto é que isso vai ter na mudança de práticas e na mudança de modelo que a escola vai ter ou efetivamente na aprendizagem dos alunos? Muito baixo. E depois quando fazem a avaliação dizem: ah! Porque isto não resulta, porque esta coisa dos domínios curriculares é uma treta.

P: Mas eu acho que no meu tempo! No meu tempo eu tinha área de projeto, e eu acho que não funcionava por isso... nós tínhamos um cheirinho da área de projeto e tudo o resto...

D: Era muito pior... porque a área de projeto nem sequer tinha tempo e tinha que ser retirado tempo das disciplinas. E depois as pessoas, a meio do 2.º período lembravam-se: ai valha-me Deus que ainda não começámos a escolher as coisas! Lá iam fazer qualquer coisa! E depois no 3º período: ai, ai, ai porque ainda não acabámos a área de projeto. Mas nem sequer tinham tempo para fazer isso. Ora, não é possível, porque as pessoas... e as coisas normalmente falham por aí! É porque queremos mudar as coisas mas depois não damos tempo suficiente para as mudar nem fazemos as coisas de modo a terem impacto na mudança. Se não tiver um tempo crítico e mínimo em que os alunos trabalhem em projeto... Mesmo no caso do 1.º ciclo, uma das coisas ou as duas coisas principais que nós definimos foi: ok, então vocês podem trabalhar da forma que quiserem no 1.º ciclo mas atenção! Há aqui duas coisas que são fundamentais. Primeiro, ninguém trabalha sozinho. Nem professores nem turmas, portanto os professores têm que trabalhar com outros professores na área de projeto. E isso tem que ser feito diariamente, no mínimo uma hora ou no equivalente. Ou seja,

das 25 horas semanais há um mínimo de 5 horas que têm que ser trabalhadas em conjunto e que tem que ser de projeto, não é? Pode ser, sei lá, três num dia e dois noutro... uma em cada dia, como quisessem... a maior parte das turmas é naquela hora, hora e meia a seguir ao almoço, regime normal. Mas têm que trabalhar em projeto, diariamente. Porque isso tem que ter impacto. Porque senão não tem impacto nenhum. Quer dizer: está a trabalhar em projeto, no caso do 2.º e do 3.º ciclo, duas horas por semana ou 90 minutos por semana e no caso do 1.º ciclo, uma hora de quinze em quinze dias... vai ser mesmo só ilustrativo, não é? Portanto todas essas questões são importantes...

P: Eu tinha aqui mais uma série de questões mas que acabei por já ver respondidas... não vale a pena nos estarmos a repetir... Eu queria só deixar o final da entrevista com uma questão: porquê a sua escola?

D: Porquê a minha escola?! Na minha perspetiva ou na perspetiva da tutela?

P: Na sua perspetiva.

D: Na minha perspetiva, porquê a minha escola?! Por ser a minha e por querer o melhor para a minha escola, logo à partida, não é? Porque as pessoas que pensam sobre a educação querem sempre o melhor. E eu nunca fui um acomodado e portanto para mim foi sempre um dos sonhos, vá lá, poder ter a melhor escola do mundo para os meus alunos. Esse é um aspeto. E, por isso mesmo, já desde que era diretor noutra escola porque já sou há dezanove anos. Não parece mas sou. É mais ou menos isto! (risos) Mas também comecei novo, calma! Comecei com trinta e três. Mas, como eu lhe estava a dizer, sempre foi a minha perspetiva tentar diversificar as ofertas para os alunos, sempre foi para mim o mais importante. Porque, se nós podermos proporcionar aos nossos alunos uma diversidade de experiências então eles vão poder ter o melhor resultado na vida deles porque uns, se calhar, vão querer ser músicos, portanto é bom nós termos uma orquestra. Se calhar alguns vão enveredar pelo desporto, portanto temos que ter uma ampla oferta desportiva. Mas depois também há uma parte que gostavam de ser cientistas ou trabalhar nos laboratórios, portanto também temos que ter uma boa oferta científica. E aqueles que gostam de discutir, de falar e de argumentar também devem ter essa oportunidade. Porque todos precisamos de saber falar, pelo menos, mais uma ou duas línguas, então aí também devemos ter um investimento forte. Eu posso-lhe dar o exemplo de que, quando eu comecei

esta escola há dez anos tive uma discussão grande no Conselho Pedagógico porque o meu Conselho Pedagógico, eu sou de Física e Química, e o meu Conselho Pedagógico queria que nas línguas, a gramática valesse, na avaliação, já não me lembro se era 10 ou 15 por cento e a oralidade 5. E eu dizia que aquilo era ridículo. Não podia aceitar de maneira nenhuma critérios de avaliação em que uma parte, como a gramática da língua, valesse 15 por cento e a oralidade 5.

P: E em contrapartida diziam-lhe: sim! Mas você é de Física e Química, não é suposto opinar!

D: Não me interessa, porque aí a questão era: eu é que sou o diretor! É ridículo! É ridículo que vocês me apresentem nas línguas uns critérios destes quando na altura já se sabia perfeitamente que outras escolas e outras universidades, e tudo... Trabalhavam na questão dos critérios serem todos iguais, não é? Expressão oral, expressão escrita, compreensão oral e compreensão escrita com o mesmo peso. Portanto: apresentem-me critérios minimamente credíveis não é?!

P: Professor, vou-lhe fazer uma pergunta que foge um pouco ao meu guião, mas não será difícil... O diretor tem um bocadinho o papel de dirigente de uma empresa, não é? Não é um bocado difícil os seus funcionários não serem escolhidos por si?

D: É! Esse foi o aspeto que eu já mencionei que é a questão dos recursos humanos. Aliás, numa das formações que fui como diretor que é organizada pelo Ministério da Educação em parceria com a Microsoft, chamada Líderes Inovadores, já houve várias sessões. Nós tivemos uma apresentação de um responsável, de um professor que foi também responsável por mudanças no sistema inglês e ele dizia: para mim é completamente impensável, eu nunca aceitaria fazer um trabalho deste género se os meus principais recursos humanos, que são os professores, calhassem ao acaso na escola, porque é o que acontece em Portugal. É mais ou menos ao acaso. Tem a ver simplesmente com o que mora mais perto e com o professor que escolhe vir para aqui, portanto esse é um aspeto extremamente difícil. E, como todos os diretores sabem, também vai ser um aspeto extremamente difícil de mudar porque nós temos sindicatos que não aceitam isso, não é? É muito mais confortável, haver um sistema não pessoal, um sistema assim mais ou menos numérico, na seleção das pessoas, porque parece que o sistema assim é mais justo. Agora talvez haja alguma abertura porque

sempre havia aquela questão do... as escolas são todas iguais. As escolas nunca foram todas iguais. Mas dantes havia muito essa desculpa. Agora cada vez mais as pessoas percebem que as escolas não são todas iguais. E é mau para os professores, não tem nada a ver com idade, não tem nada a ver com graduação, não tem nada a ver com isso... Tem simplesmente a ver com perfil e com a maneira como as pessoas veem a educação. E, para nós, e para mim mesmo aqui na BA, é extremamente frustrante perceber que um professor vem para cá com determinadas expectativas e depois não encaixa no sistema. E é mais infeliz aqui do que se fosse noutra sítio qualquer. E porquê? Porque nem sequer teve oportunidade de alguém lhe poder dizer: epa mas vê lá porque se fores para esta escola o modelo é assim. Queres mesmo vir? Eu acho que talvez a médio prazo nós consigamos aqui selecionar uma parte os recursos humanos que já não era mau. Eu continuo a não perceber porque é que nós continuamos a colocar professores no quadro de zona ou professores contratados ao acaso. Porque é que nós não temos uma parte de influência e não digo nós os diretores, digo nós... ainda no outro dia estava a falar isso também com um colega, a fazer também uma entrevista de mestrado, e eu estava-lhe a dizer, já por causa dos sindicatos acharem que os diretores são tudo uma cambada de vigaristas que só colocam os amigos. Então, podiam ser os Conselhos Gerais. Os Conselhos Gerais têm representantes de toda a comunidade e podiam perfeitamente selecionar. E o sistema inglês. São os conselhos locais, vá lá, que escolhem os professores. E eu já nem diria todos, diria uma parte deles. E mais, eu acho que deveria ser concurso: seleção e entrevista como é um concurso normal público, e que, já que os sindicatos querem participar tanto, então que os sindicatos podiam participar também como ordem profissional como acontece, por exemplo, na avaliação dos alunos que terminam um curso profissional. Tenho um carpinteiro a terminar um curso profissional e ele no fim faz aquela prova, a PAF, e tem elementos da ordem profissional a avaliá-lo. Opa ponham os sindicatos também na parte da seleção, dos critérios a ver se está tudo ok. Não excluem é as escolas do sistema de seleção de professores porque... ah! Os diretores assim ou os diretores assado! Eu acho que isso cada vez mais é um discurso que se está a esvaziar. E, a médio prazo, vão ter que ser criadas outras condições. Como eu lhe disse, as escolas não são todas iguais, e as pessoas trabalham de maneira diferente e têm o direito de poder trabalhar no sítio onde são felizes. Os próprios

professores têm esse direito! Agora, a calharem mais ou menos ao calhas em sítios diferentes... neste momento posso estar... se for um professor QZP ou um professor contratado eu posso estar numa escola que tem 0% de flexibilidade curricular e no outro ficar numa que tem 100% de flexibilidade curricular e que trabalha de uma maneira completamente diferente. Quer dizer...

P: Não faz sentido...

D: Não...

P: Professor N....

D: falo muito não é?

P: Não! Eu adorei e aprendi imenso, posso-lhe dizer! Na realidade nós, na teoria sabemos muita coisa, depois na prática... Ainda estamos no início mesmo. Mas pronto... Dizer-lhe que gostei imenso de fazer estágio na sua escola e tenho imensa pena de não ter chegado ao 1.º ciclo mas já fui convidada pela professora Ana Viana para lá ir quando for oportuno para espreitar também...

D: Estreitar só não dá! Tem que ir lá mesmo participar! Tem que ir a umas tertúlias, pelo menos...

P: E agradecer-lhe esta entrevista e espero até, se calhar, possivelmente nos possamos encontrar futuramente noutra...

D: Espero que sim! Eu neste momento tenho várias professoras aqui na BA, pelo menos três, que fizeram estágio na escola onde eu fui diretor pela primeira vez. Exatamente na sua posição... são agora professora na BA. Portanto, pode ser que, em breve...

P: Nos possamos encontrar... Acho que isso seria um bom sinal! Muito obrigada!

D: De nada!

Transcrição da entrevista da professora de 1.º CEB – C

P: Em teoria, o que me pode dizer sobre flexibilidade curricular?

C: A flexibilidade curricular consiste na adaptação do currículo à realidade do público-alvo neste caso os alunos, de modo a que todos os alunos façam as aprendizagens e adquiram as competências previstas no Perfil dos alunos à saída da escolaridade Obrigatória.

P: Quais as ideias chave que poderia salientar sobre este tema, de forma a perceber a sua importância?

C: A adaptação curricular é essencial na medida em que se quisermos chegar a todos os alunos necessitamos de adaptar o currículo e estabelecer prioridades individuais porque cada aluno é um ser diferente e o seu contexto de ensino aprendizagem não é universal nem igual em todas as partes do País.

P: Podemos afirmar que a autonomia e a flexibilidade curricular estão interligadas?

C: Sim cada agrupamento deve estabelecer as suas prioridades de acordo com as características da sua comunidade educativa. Cada Agrupamento deveria ter autonomia para flexibilizar o currículo de acordo com o seu Projeto Educativo. A autonomia permite que o aluno participe no seu processo de aprendizagem. Um aluno que tem uma opinião e uma voz ativa no seu processo aprende a fazer escolhas e a tomar decisões, logo está envolvido na sua aprendizagem.

P: Qual a legislação que suporta o Projeto de Autonomia e flexibilização curricular? "

C: O Decreto Lei 55/2018 de 6 de julho
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/dl_55_2018_afc.pdf

P: De que forma interpreta esta legislação?

C: Como uma forma de chegar a todos os meus alunos. Dando oportunidades a todos e valorizando a diferença.

P: Qual a importância que esta orientação curricular tem no processo de ensino-aprendizagem?

C: A maior importância é a motivação e a autonomia na Aprendizagem! Alunos motivados tornam-se bons alunos.

P: Considera que a flexibilidade curricular é a visão do futuro da educação?

C: Completamente! Vou dar um exemplo concreto que ocorreu na minha carreira. No meu segundo ano de serviço fiquei colocada numa escola no meio do campo sem ruas alcatroadas nem toponímia existia. Tinha 18 alunos dos quatro anos de escolaridade. Num dos programas de Estudo do Meio estava o tema dos monumentos e nomes importantes de ruas (uma realidade que não existia naquela localidade). Abordei esse tema de forma muito superficial, embora tivéssemos feito uma placa a indicar a Escola, pois para os alunos não tinha

importância nenhuma e perguntei-lhes o que gostavam de saber... Responderam-me que iam ajudar os pais na apanha da cenoura e gostavam de animais, plantas e conduzir tratores e motas. É evidente que o tema das Plantas e animais do currículo de Estudo do meio foi trabalhado com bastante interesse e aprofundado pois era algo que envolvia os alunos.

Tive um aluno do terceiro ano que estava a aprender a ler e escrever e como já tinha tido insucesso com o método fonomímico e sintético analítico experimentei trabalhar o método das 28 palavras mas sem as palavras do método pois não lhe diziam nada e por incrível que parece ele aprendeu a ler com vocabulário relacionado com motas e bicicletas, palavras como cremalheira, guiador, rodas, aro, corrente. Na altura já se trabalhava a flexibilidade curricular através da área de Projeto.

P: Que reflexos tem o princípio da flexibilização curricular no 1.º CEB? E na sua sala de aula, mais especificamente?

C: O maior reflexo é a autonomia dos alunos.

P: De que forma influencia as aprendizagens dos alunos?

C: Permite os alunos serem eles próprios traçarem o seu plano individual e pensarem com as suas cabeças e ao mesmo tempo permite trabalhar os seus próprios talentos, as suas características.

P: Considera que o projeto INCLUD-ED vai ao encontro desta orientação curricular? De que forma?

C: O Projeto Includ-ed permite que toda a comunidade educativa se envolva no processo de Ensino Aprendizagem do aluno. Permite que os Pais e familiares entrem na sala de aula e contribuam de forma positiva na aprendizagem dos alunos. O projeto tem várias medidas de sucesso educativo que implementamos na nossa escola.

P: Quais são as vantagens e limitações mais significativas que identifica no processo de flexibilização curricular?

C: A maior vantagem é permitir que cada agrupamento tenha a sua própria identidade. As limitações prendem-se com a mudança de mentalidade da população no geral, no sentido de perceberem que a Aprendizagem de um aluno é para a sua vida inteira e não apenas para fazer um exame e passar.

P: Como é que as limitações identificadas afetam o processo?

C: Como diz é um processo ...estamos todos a aprender a mudar mentalidades e formas de trabalhar. É difícil pois eu também sinto essa dificuldade em gerir as individualidades dos meus alunos. Sair do formato “um professor a dar aulas para a turma toda” é difícil pois requer muita gestão e flexibilização de recursos e materiais e tudo...

P: Se lhe pedisse para fazer uma check-list das práticas mais significativas deste projeto, que me diria?

C: Do Projeto inclui-ed? Realizámos as seguintes ações educativas de sucesso: Grupos Interativos; Biblioteca Tutorada; Tertúlias Dialógicas Literárias e artísticas e Clube dos Valentos.

P: Quais as ferramentas que mais utilizam para auxiliar este projeto? Quais as mais significativas? De que forma estas otimizam o mesmo?

C: Nos Grupos Interativos o que acontece é que, uma hora por semana, a turma é dividida em 4 grupos de alunos e entram 4 voluntários na sala de aula que orientam 4 atividades preparadas pelos professores ao nível do estudo acompanhado.

As tertúlias dialógicas literárias e artísticas ocorrem uma hora por semana, todas as semanas, onde os alunos preparam a leitura de um capítulo de uma obra clássica e, com as cadeiras em círculo, cada aluno inscreve-se para falar e comentar o capítulo que leu.

No caso das artísticas são exploradas obras de arte clássicas, pinturas ou quadros de pintores famosos. É feita a observação do quadro e cada um inscreve-se para dar a sua opinião.

O Clube dos Valentos foi uma ideia que surgiu da Comissão de Gestão de Conflitos. As comissões existem para a comunidade reunir e discutir os vários assuntos e resolverem problemas.

Temos duas comissões ativas: a comissão de sonho e a comissão de gestão de conflitos. Na comissão de sonho trabalhamos os sonhos e desejos dos alunos, encarregados de educação e toda a comunidade educativa. Na outra comissão tentamos arranjar estratégias para resolver os conflitos entre alunos no ambiente escolar por isso foi criado o Clube dos Valentos. As regras do clube foram criadas pelos próprios alunos.

P: Considera que este projeto exige mais transformações ao nível macro, médio ou micro?

C: Exige maior transformação a nível médio pois temos ainda muitos professores formatados para cumprirem todo o currículo que vem da Tutela e têm dificuldade em flexibilizar quer o currículo quer a forma de avaliar os alunos. Também um pouco a nível micro apenas no que se refere a encarregados de educação que pouco se envolvem no Processo de ensino/ aprendizagem dos filhos. Os alunos são os que melhor se adaptam às mudanças e no caso dos Grupos Interativos

P: Como foi desenvolver este projeto aqui na escola? Quais os processos mais fáceis e mais difíceis que a escola teve de ultrapassar?

C: O mais difícil foi arranjar Voluntários que participassem efetivamente na escola.

P: Quais as transformações mais significativas que identificou e a que nível?

C: A capacidade de resolução de problemas dos meus alunos. O desenvolvimento da capacidade de comunicação. A autonomia.

Transcrição da entrevista da professora de 1.º CEB – L

P: Em teoria, o que me pode dizer sobre flexibilidade curricular?

L: A flexibilidade curricular permite que todos os alunos adquiram competências previstas no Perfil dos alunos no final da escolaridade obrigatória. Aquisição de competências através de instrumentos diversificados de aprendizagem e de uma gestão do currículo que faça sentido a todos os intervenientes no ensino-aprendizagem.

P: Quais as ideias chave que poderia salientar sobre este tema, de forma a perceber a sua importância?

L: Liberdade por parte da escola para trabalhar o currículo. Autonomia dos alunos para aprenderem conteúdos que vão ao encontro dos seus interesses. Envolvimento profundo dos alunos no seu processo de aprendizagem.

P: Podemos afirmar que a autonomia e a flexibilidade curricular estão interligadas?

L: Claro que sim, autonomia da escola para trabalhar o currículo indo ao encontro do seu projeto educativo.

Autonomia para cada turma trabalhar os conteúdos de forma a fazerem sentido para o seu universo escolar.

Autonomia para os alunos escolherem e participarem em todo o processo escolar e fazerem o seu caminho escolar e pessoal.

P: Qual a legislação que suporta o Projeto de Autonomia e flexibilização curricular?

L: O Decreto-Lei 55/2018 de 6 de julho

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/dl_55_2018_afc.pdf

P: De que forma interpreta esta legislação?

L: A legislação vem ao encontro das necessidades dos alunos enquanto cidadãos. A sociedade está em constante evolução, logo a escola tem que acompanhar.

P: Qual a importância que esta orientação curricular tem no processo de ensino-aprendizagem?

L: Tem uma importância enorme. Os alunos retêm das aprendizagens o que os emociona, o que lhes toca, o que lhes faz sentido. Com estas orientações todos os alunos fazem parte do processo.

P: Considera que a flexibilidade curricular é a visão do futuro da educação?

L: Claro que sim. Cada vez mais queremos alunos proativos, que questionem, que se interessem, desejamos que desenvolvam capacidades e competências sociais que os tornem melhores pessoas. No fundo é o que desejamos de todo o cidadão.

O futuro passa por viver em sociedade, o respeitar o outro, o valorizar-se a si próprio, o ser influente e deixar a sua marca por onde passar.

P: Que reflexos tem o princípio da flexibilização curricular no 1.º CEB? E na sua sala de aula, mais especificamente?

L: Os reflexos são imensos e muito positivos, é fantástico ver a autonomia que os alunos ganham, a forma natural em que trabalham através da metodologia de projeto, a forma quase natural que utilizam as novas tecnologias.

P: De que forma influencia as aprendizagens dos alunos?

L: Permite os alunos serem eles próprios, traçarem o seu plano individual e pensarem com as suas cabeças. Ao mesmo tempo permite trabalhar os seus próprios talentos, as suas características.

P: Considera que o projeto INCLUD-ED vai ao encontro desta orientação curricular? De que forma?

L: O Projeto Includ-ed permite que toda a comunidade educativa se envolva no processo de Ensino Aprendizagem do aluno. Permite que os Pais e familiares entrem na sala de aula e contribuam de forma positiva na aprendizagem dos alunos. O projeto tem várias medidas de sucesso educativo que implementamos na nossa escola.

P: Quais são as vantagens e limitações mais significativas que identifica no processo de flexibilização curricular?

L: A flexibilidade curricular permite adaptar o sistema de ensino a todos os alunos, permitindo uma maior motivação para a aprendizagem. As limitações relacionam-se com o quebrar de regras já adquiridas e assumidas como normais. A mudança dá trabalho e provoca receios. Nem todos os docentes estão motivados para as mudanças, assim como os encarregados de educação não aceitam certas alterações no sistema de ensino.

P: Como é que as limitações identificadas afetam o processo?

L: Afetam no dia-a-dia, por vezes existem constrangimentos que levam os professores a repensar se vale a pena continuar. Se os alunos não sentem confiança das famílias na escola, tornam-se mais resistentes na forma de estar.

P: Se lhe pedisse para fazer uma check-list das práticas mais significativas deste projeto, que me diria?

L: As práticas mais significativas deste processo são: Interdisciplinaridade; Trabalho de projeto; Envolvimento de voluntários; Tertúlias dialógicas e Grupos interativos.

P: Quais as ferramentas que mais utilizam para auxiliar este projeto? Quais as mais significativas? De que forma estas otimizam o mesmo?

L: Se nos focarmos no projeto Includ-Ed, as medidas mais significativas relacionam-se com as ações educativas de sucesso: os grupos Interativos, as tertúlias dialógicas literárias e artísticas, o Clube dos Valentes e as comissões mistas.

Nos Grupos Interativos o que acontece é que, uma hora por semana, a turma é dividida em 4 grupos de alunos e entram 4 voluntários na sala de aula que orientam 4 atividades preparadas pelos professores ao nível do estudo acompanhado.

Fazemos as tertúlias dialógicas literárias e artísticas uma hora por semana e o alunos preparam a leitura de um capítulo de uma obra clássica e com as cadeiras em círculo cada aluno inscreve-se para falar e comentar o capítulo que leu, ou partilham a sua visão da obra artística

O Clube dos Valentes é uma forma de gestão de conflitos que permite regular os comportamentos.

As comissões mistas, a Comissão do Sonho, a Comissão de Gestão de Conflitos e a Comissão de voluntários. Fazem parte destas comissões representantes das famílias, alunos, docentes, assistentes...

P: Considera que este projeto exige mais transformações ao nível macro, médio ou micro?

L: Na minha opinião exige os vários tipos de transformações... O projeto exige mudança aos vários níveis.

P: Como foi desenvolver este projeto aqui na escola? Quais os processos mais fáceis e mais difíceis que a escola teve de ultrapassar?

L: O projeto está em desenvolvimento, ainda é muito "bebé". Uma grande dificuldade é arranjar uma bolsa de voluntários, sólida, as famílias são renitentes a vir à escola e participar de forma ativa. É difícil mover um grupo de docentes diferentes na forma de pensar e atuar, alguns a querem mudar outros a resistem com unhas e dentes a tudo. O mais fácil vem sempre da parte dos alunos, eles adoram todas as novidades e as dinâmicas de interação.

P: Quais as transformações mais significativas que identificou e a que nível?

L: O desenvolvimento da autonomia dos alunos, a forma de se ajudarem, a dinâmica da escola no seu todo.

P: Existe alguma informação que eu não tenha questionado e que considere relevante sobre o assunto?

L: Não, na minha perspetiva foram abordados os temas essenciais.

Transcrição da entrevista da professora de 2.º CEB – A

P: Bom dia A. Desde já gostaria de agradecer a disponibilidade e pedir se posso gravar a entrevista para efeitos exclusivamente académicos.

A: Bom dia Patrícia. Claro que sim.

P: Então, se eu pedisse uma definição simples de flexibilidade curricular, na teoria, sem nada do que a A. aplicou, o que me diria?

A: Eu diria-te assim: em teoria respondo-te na ótica do utilizador. Isto é como com os computadores, ok? Diria que, para mim, a flexibilidade curricular é a forma mais prática de interligar conteúdos. Fazer a interdisciplinaridade. É a forma mais prática e mais fácil de fazer a interdisciplinaridade e de cruzar ainda com aquilo que é a vivência dos alunos, a vivência das crianças. Portanto a flexibilidade permite-nos fazer isto tudo, cruzar interdisciplinaridade, cruzar conteúdos intradisciplina e interdisciplina e com a vida deles. Porquê? Por causa daquilo que nós fazemos, não é? Que é trabalhar por projetos. Quando tu trabalhas por projetos e vais ao encontro dos interesses deles, tudo isto se cruza facilmente e organizas o trabalho. Portanto, a flexibilidade permite fazer isto tudo, interligar tudo e dar mais significado áquilo que são as aprendizagens. Eu, pelo menos, acredito nisso.

P: Conseguir dar-me algumas ideias chave sobre este tema? Ou seja, que pontos são fulcrais para que isto funcione?

A: Neste momento, uma grande... Existem opiniões muito diversas. Na minha o ponto fundamental é o professor. Ok? Os professores... E portanto os professores têm que ter vontade de o fazer e têm que ter vontade de mudar porque isto é uma forma completamente diferente de fazermos tudo aquilo que fazíamos. E portanto, para mim, esta é a mudança ao nível da forma de ver a educação dos professores é fundamental. Depois a necessidade de formação. Esta humildade que os professores têm que ter em perceber que: ok, eu sei os pontos mas eu não sei fazer desta forma e portanto eu acho que é as ideias chave para permitir que depois corra... Depois existem uma série de ideias à volta que são consequência deste trabalho: a autonomia dos alunos, a melhoria da comunicação, a responsabilidade... Tudo isso vem como consequência deste trabalho e, passado algum tempo, nós, na grande maioria dos alunos, vemos isso acontecer. Agora para mim a ideia principal está é nisto. E eu digo que está em

nós, professores, porque estou na BA, é real, porque a nossa direção não é um problema. Outras escolas existem, muitas formações que fiz e de contactar com muitos colegas em que eu vejo o contrário, que é: alguns colegas que querem... Opa tão giro. Gostava tanto de fazer, gostava de ir por aí, isso parece interessante... E a direção fecha a porta. Portanto... isso para nós não é uma questão, é exatamente o contrário! Portanto ao nível macro não há problema. Ao nível macro não há nenhum problema.

P: Até há incentivo, não é?

A: Há incentivo! Exatamente... Há exatamente o contrário. Depois o problema passa para então para o nível meso, não é? Aqui para nós... Porque esse é o maior problema! Depois de começarmos a trabalhar, ao nível micro, com os alunos e com os pais, eu acho que aí é o mais fácil... Alguns não gostam... Alguns têm dificuldade em perceber... O que é norma. É perfeitamente normal. Mas eu nunca senti que isso fosse um problema grande para o desenvolvimento do nosso trabalho. Portanto em acho que aqui é ao nível dos professores que é a engrenagem principal deste trabalho. Nesta altura, a engrenagem principal são os professores. E é a vontade de fazer diferente. É mesmo a vontade em fazer diferente, em adequar aos miúdos e em formar-se. E é procurar informação para isso...

P: Assim, nós podemos afirmar que a flexibilidade e a autonomia têm que estar interligadas?

A: Sim, é fundamental! A flexibilidade e a autonomia têm que estar interligadas a todos os níveis. Ao nível macro, voltamos outra vez, portanto, áquilo que é a direção, em termos de gestão do agrupamento, tem que ter essa autonomia. Também para poder dar essa autonomia aos departamentos, para o poderem fazer... Mas depois os conselhos de turma, também têm que ter a sua autonomia, principalmente se trabalharmos... Não é preciso trabalhar a flexibilidade ao nível de projetos mas para mim é o que faz mais sentido. É termos um tema e podermos flexibilizar à volta disso. Mas depois os Conselhos de turma, não é? E como Conselho tem que ter... hoje em dia... nesta caso nós trabalhamos mais em Conselhos de turma do que propriamente em departamento. Não fechamos nas disciplinas, portanto, cruzamos! E, portanto os Conselhos de turma têm que ter autonomia o que querem trabalhar, que conteúdos querem trabalhar, que projetos querem trabalhar, e como o fazer interligar... portanto

precisam dessa autonomia para ter essa capacidade de decisão... E depois, mesmo ao nível de cada professor, tem que perceber, olhando para o seu currículo, para o seu programa curricular: Bem, perceber isto tudo, como é que eu quero fazer isto. Como é que eu vou fazer, com quem é que eu vou articular, como é que eu vou fazer, que 150 voltas é que eu vou dar a isto que é um programa mas que eu não me apetece fazer exatamente isto e até posso ir ao lado. Não está aqui. Também tenho que ter essa liberdade. A autonomia é fundamental para trabalhar em flexibilidade. Se estivermos limitados de alguma forma, não vai funcionar.

P: Porque o que eu começo a perceber da flexibilidade é que isto não é receita. É só um input para fazer o que melhor se adequa...

A: Não é receita, é só input. Graças a Deus e ao Ministério (risos). Acabaram-se as receitas, por favor. Porque não há receitas, não há duas pessoas iguais, não há duas realidades iguais, não há duas turmas iguais, não há dois contextos sociais iguais e, portanto, há projetos que fazem muito sentido na B. e não fazem sentido nenhum numa escola em A. ou em C. ou noutra qualquer. Mas há projetos que fazem muito sentido numa turma da B. , numa realidade qualquer, e não fazem noutra. Não é? E, portanto, este input da flexibilidade permite-nos fazer aquilo que nós quisermos, porque somos pessoas responsáveis e normalmente sabemos aquilo que vamos fazer! (risos) mas fazemos e trabalhamos como quisermos!

P: Uma pergunta rápida para uma resposta rápida! E como vamos saber o que é mais adequado? Experimentando, certo?

A: Experimentando... Por exemplo, eu sei que um projeto... Conhecendo a turma, conhecendo a realidade da turma, eu posso saber que se existe um problema de dificuldades de comunicação entre os alunos, um projeto nesse sentido faz sentido. Isso pode fazer sentido! Muitas vezes são eles próprios que sentem essas dificuldades. Podem ser um tema qualquer extra que eles acham graça, mas pode ser uma coisa deles. E se faz sentido naquela turma então nós vamos trabalhar aqui. Eu sei que faz sentido ali, não é? Como? Porque eu também os conheço e também sei por onde é que posso ir e por onde é que não devo ir, porque nunca vou avançar, não é? Isto dá-nos esta liberdade... Às vezes erramos, não é? Temos que experimentar... Porque às vezes nós colocamos... outras vezes nós achamos... isto vai ser... é por aqui que eles têm que perceber.

E eles não percebem... Não é? Agora vamos por aqui o trabalho de grupo com este e com aquele porque é bom! Hum... Temos que voltar atrás e... esquece! Com este e com aquele nunca vai funcionar. Eles têm que aprender mas às vezes faz parte.

P: Então e relativamente à legislação. Em que legislação é que nos devemos basear para trabalhar a flexibilidade?

A: Olha, eu até fui à procura porque eu não tinha o nome da portaria. Sabia que era de junho do ano passado, a última que saiu, mas não tinha presente. É assim, nós lá na escola temos, porque trabalhamos...temos o despacho PIPP feito pelo Secretário de Estado da Educação, já há alguns anos, e foi por onde nós começámos. Portanto nós já estamos nisto da flexibilidade há mais tempo. Portanto nós começámos por aí. Pelo despacho PIPP que tinha uma série de medidas que foram autorizadas pelo Ministério da Educação e por onde nós começamos. O despacho PIPP e o contrato de Autonomia da Escola. É a tal história, têm que estar sempre ligados, não há... portanto o nosso contrato de autonomia e o projeto PIPP foram aquilo onde nós-escola nos alicerçámos para começar. Hoje em dia, em junho passado, saiu então o 181/2019 que veio regulamentar esta questão da flexibilização curricular e onde nós também lá nos... temos lá um ponto que agora não sei qual é mas é das escolas convoladas e que nos permite dar continuidade ao trabalho que já estávamos a desenvolver. Sendo que aqui o importante é mesmo perceber que a flexibilidade permite-nos ter mais do que 25% de autonomia, no nosso caso temos 100%, continuamos a fazer o que bem entendemos, por assim dizer... A flexibilidade permite mexer nisto e estes 25% são adaptados a cada escola e cada escola faz um trabalho completamente diferente. Nós hoje em dia é curioso ver os pais, os pais muitas vezes querem, quando têm dúvidas com o nosso trabalho, ou porque as crianças não estão a evoluir ou... e querem transferir... são livres de o fazer, de escola, e tentam transferir... aquilo que, muitas vezes os pais vão à procura é da escola normal. Ok? Que neste momento não funciona, então querem uma escola normal. O que é que acontece hoje? É que cada vez há menos escolas normais. A nossa escola do passado... porque com este diploma então da flexibilidade, as escolas, umas mais outras menos, umas mexeram muito pouco outras mexeram muito mais mas as escolas estão a criar estes projetos e estão a criar a flexibilização. E os pais, muitas vezes, que já nos aconteceu, mudam e depois dizem... Ahhhh! Eu

para isto ficava onde estava porque afinal ali a coisa já está mais organizada. E é o que vai acontecer. Ao contrário do que acontecia aqui há meia dúzia de anos atrás que era fácil, um aluno transitava de escola e ia na mesma página do manual onde ia na escola anterior, portanto aquilo era tudo seguir o manual e estava feito, hoje acabou... isso hoje não existe. Isso hoje não existe. Claro que na BA pode ainda ser pior. Porque ele pode ser de 5º e estar a dar matéria de 6º. Isso pode acontecer (risos). Agora então (com a pandemia). E para o ano vai ser um caos quando regressarmos porque temos todos que voltar atrás e mesmo os que mudam de ciclo vão ter que trabalhar conteúdos para trás.

P: A telescola para vocês é...

A: Opa isto é assim... Para mim! Isto há de tudo. Eu já vi de tudo até porque tenho uma filha na escola também e portanto, já vi de tudo. E tenho o outro lado, graças a Deus também para poder comparar. Eu o que faço é: vou acompanhando os temas que eles vão trabalhando e digo-lhes, quando é algo que tem a ver com o que nós estamos a falar, façam o favor, ou meto o link no classroom e digo: façam o favor de irem ver esta aula, têm aí uma tarefa que faz parte... quando não tem nada a ver com o que nós estamos a dar, ou já demos, eu não vou forçar os miúdos a ver outra vez uma coisa que já foi trabalhada com tudo o que eles têm para fazer, sozinhos em casa neste momento. Há colegas que estão a fazer isso. Há colegas que estão a dizer: é para ver tudo! É para ver tudo!

P: Então a Ana utiliza a telescola como um recurso...

A: Eu utilizo como recurso! Quando eu acho que faz sentido... Por exemplo, a primeira aula de todas, eu ia começar a célula, que nós não tínhamos trabalhado a célula, nem com o 5º nem com o 6º, eu ia começar a célula, tinha previsto, na semana seguinte. Mas entretanto apercebi-me que a célula ia ser dada naquele dia. Então, aquilo que eu fiz... E as minhas aulas eram antes... Portanto, aquilo é ao meio dia, acho eu, e as minhas aulas eram as 10 e às 11, com eles... e portanto, trabalhei a célula, falei da célula, expliquei... e a seguir disse: e agora o que nós vamos todos fazer a seguir é ligar o estudo em casa e vamos ver o episódio e como no fim eles têm sempre um desafio, a forma que eu tinha de comprovar é: têm 48h para mandar a resposta ao desafio. E portanto eles fizeram essa tarefa que foi a tarefa da semana, eles responderem a Ciências áquilo. Depois, nunca mais usei, e hoje apercebi-me que eles trabalharam de na

forma da flexibilidade curricular entre ciclos, eles deram o ar com o sistema respiratório. E portanto, eu estou a trabalhar o Sistema Respiratório com o 6º e há bocado mandei-lhes o link. Porque depois é possível irem buscar o link para eles irem ver. Façam o favor de irem ver, reveem uma coisa e reveem a outra e acaba por ser mais um recurso para eles poderem visualizar. Mas só isso, só isso! Agora estar a pedir para verem todas as aulas e todos os dias estar a pedir para verem a aula... os miúdos têm mais que fazer.

P: Qual a importância desta orientação curricular no processo de ensino-aprendizagem? Isto tem pano para mangas, eu sei...

A: Pois tem! Qual é a importância desta orientação curricular? É um bocadinho aquilo que eu já disse no início. Esta questão de tornar o ensino dos conteúdos de uma forma flexível é, para mim, de facto o que neste momento mais sentido faz. Tem a importância de topo. Se concordo, concordo completamente.

P: É construir aprendizagem em vez de replicar conhecimento, não é?

A: Porque isto permite, transformar aquilo que é o conteúdo, o conhecimento em si, numa competência. É aquilo que nos permite... eu por acaso estou a ler, que ainda nem tinha conseguido ler, um livro que saiu o ano passado do João Covaneiro e do João Costa sobre isto, esta dicotomia da competência vs. o conteúdo, que parece que são coisas antagónicas e assim, não são nada! E tem mesmo a ver com isso que é: o que esta flexibilidade permite, e o facto de trabalharmos em projeto permite ainda mais... Porque se for só flexibilidade de conteúdos, não deixa de ser conteúdo. Ok? Estamos a cruzar conteúdos, eles podem fazer mais sentido, mas não há uma contextualização, daquilo que estamos a fazer. Neste caso permite que eles transformem os conteúdos... para já articulam-nos... que é uma coisa que deixa de ser... até entre disciplinas. Não é? Aquela história que eu digo sempre do EV com a Matemática. Para que é que eu hei-de dar triângulos em Janeiro e a minha colega há-de dar os mesmos triângulos e construção em junho? Raios! Fazemos isto uma vez só, cada uma na sua perspetiva. Há anos que ando a lutar com isto e só agora é que consegui! E portanto é um disparate. É um perfeito disparate. Ou às vezes até entre matemática e ciências consegue-se cruzar muita coisa e consegue-se fazer... portanto... e depois, se aplicamos isto tudo, este cruzar de conteúdos em projeto, damos logo significado e transformamos aquilo que é só conteúdo numa

aprendizagem só por si. E nós sabemos que aprendemos sempre melhor ao longo da nossa vida, nós que temos mais idade, olhamos para trás, quando aplicámos os conteúdos na realidade. Aí que fez sentido. E portanto é transformar o conteúdo naquilo que é uma competência. O saber utilizá-la e passar a ter sentido no dia-a-dia. Não é? Porque é que ela faz efeito? Para que é que ele a utiliza? E isso, para mim, a flexibilidade é o que permite. Eu para desempenhar uma tarefa preciso dos conteúdos mas também tenho que o saber fazer. Não é? E com o projeto eu consigo fazer isso, e vou buscar os conteúdos todos que preciso, porque estou em flexibilidade curricular, portanto tudo o que eu precisar para aquele momento. Eu vou... mesmo que o manual ache completamente louco e que eu tenha que juntar 3 manuais e vários capítulos ao mesmo tempo. Whatever... Eu preciso de aquilo tudo para resolver aquele problema. Portanto... Vou usar! Parece que sou paga não é? Acho que sou assim muito defensora disto!

P: Acho que sim! Acho que sim! (risos) É o tal charme de vender a flexibilidade.

A: É o tal charme! É o tal charme! Mas olha... se me vissem agora! Lá se vai o charme!

P: E na sala de aula! Isto implica muitas transformações, certo?

A: Eu falo sempre no nosso caso, ok? Eu falo sempre no caso da BA porque também é aquele que eu conheço da flexibilidade e daquilo que nós fazemos. Para nós implicou grandes alterações como é óbvio. Nós trabalhamos com mistura de anos, não é? Com os grupos heterogéneos. Passámos a trabalhar em grupo, não individual. Portanto acabaram-se os autocarros. Agora vamos lá ver o Covid, mas acabaram-se os autocarros. E portanto, em sala de aula... Ah! E outra coisa que muitos de nós já fazíamos também em algumas aulas mas agora faz ainda mais sentido que é a aula invertida. Muitas vezes a aula é invertida, nós damos-lhes uma tarefa para eles investigarem, fazerem e depois terem que vir apresentar os resultados e ao fim ao cabo são eles que dão as aulas ou são eles mesmo que têm o conteúdo para dar. Portanto, esta questão da flexibilização permite-nos depois também utilizar aqui uma série de ferramentas, conforme vamos desconstruindo a nossa forma expositiva de trabalhar o manual, não é? Vamos tendo aqui uma série de alternativas ao ensino que nos permitem trabalhar. Portanto, o trabalho em grupo, o trabalho em Conselho de Turma, este

trabalho interdisciplinar é muito maior. Porque nós antes trabalhávamos muito dentro dos nossos departamentos, portanto eu trabalhava em grupo com as minhas colegas. Matemática e Ciências, e preparávamos atividades. E agora não posso fazer porque não faz sentido eu estou a trabalhar uma coisa e a minha colega está a trabalhar outra... Dependendo dos projetos.

Portanto eu agora trabalho é dentro do meu Conselho de Turma. É com estes elementos que eu falo em prol do projeto e dos alunos. Portanto, há aqui uma série de alterações da forma de trabalhar, quer em sala de aula quer na preparação para o fazer, que faz toda a diferença. É completamente diferente a forma de ver. Além de que nós depois passámos ainda a promover muito mais esta questão da comunicação dos alunos, além da comunicação científica mas a comunicação. Portanto tentamos sempre, e cada vez mais, que eles comuniquem e apresentem e falem e tudo isso são estratégias de mudança em sala de aula. A nossa voz, ainda não conseguimos, no 2.º ciclo ainda não conseguimos muito mas o objetivo é conseguirmos fazer com que a nossa voz se oiça menos. Isso não implica que não ensinemos...

P: É uma competência que no ensino dito tradicional às vezes não acontece. Eu expliquei isso ao Diretor. Eu quando entrei na universidade, eu não tinha essa competência. Eu andei na escola 12 anos sem desenvolver essa competência... Sendo que ela agora nota-se como essencial em qualquer domínio... Mesmo ao nível do 1.º ciclo!

A: Sim! E nós ali já sentimos isso muito mais porque já estamos há mais tempo neste trabalho. Eu senti o mesmo... Quer dizer! Eu não senti o mesmo que tu por causa das minhas vivências pessoais. Mas eu quando entrei na faculdade, quando entrei na ESE para tirar o curso, nós no primeiro ano, só um episódio, tínhamos um. Não sei se vocês também ainda têm mas nós íamos uma semana para um sítio, algures, íamos para sítios diferentes, um elemento de casa curso... Nós na altura eramos muitos, tínhamos as várias formações em educação. Um elemento de cada curso, fazíamos um grupo, e íamos fazer aquilo que seria o reconhecimento territorial que é aquilo que um professor deve fazer quando vai trabalhar para um sítio novo. Perceber que comunidade é aquela onde está inserido. Se é mais agrícola, se não é. Quais são as coletividades que existem. Que recursos é que existem lá fora. Portanto e nós íamos... Eu fui para C., por exemplo. Então fomos todos para C., foi uma semana maravilhosa. Íamos

basicamente acampar todos, não é, patrocinados pela ESE, e tentar fazer um trabalho sobre aquilo que era o território onde nós estávamos inseridos. Era um território agrícola, com não sei o quê... pronto! Com uma grande importância da casa do povo. Isto tudo faz diferença depois naquilo que são os miúdos. Nas vivências deles! E eu só te contei isto porquê? Porque depois tivemos que ir apresentar. Era o auditório da ESE cheio, com todas as turmas, toda a gente a apresentar os trabalhos dos sítios onde estivei. No meu grupo, era um stress com todos, que é: e agora o microfone? Aquilo foi a primeira vez que estivemos no auditório a falar ao microfone para toda a gente. Eu ali no meu grupo e, se calhar no auditório, era a única que peguei no microfone e falei naturalmente sem qualquer tipo de problema. Porquê? Porque já tinha uma vivência. E já sabia como é que tinha que gerir ali a voz e aquela questão para ser ouvida. Para todos os outros aquilo foi um... era um fartote não é? Porque ninguém sabia onde é que se punha e ainda tinha que se passar o microfone e batiam com o microfone e eu já a arrancar cabelos. E isto porque eu tive um passado na música e portanto sabia como estar em palco, sabia como falar em público. Mas isso tem a ver com as tais vivências. São aquelas coisas que nós também temos que olhar para os miúdos e perceber: o que é que eu posso aproveitar? O que é que tu já sabes que podes ensinar aos outros? Não é? E, por exemplo, quando nós temos miúdos que estão há muito tempo nos escuteiros, são miúdos extremamente organizados e que são líderes de grupo por natureza e isso é uma chave que nós temos. Hum, há aqui grupos que vão mesmo precisar de alguém que que os metam na linha e este pode ser um exemplo. Portanto, quando os conhecemos e conhecemos a realidade, às vezes facilita. Às vezes facilita muito esse trabalho.

P: Regra geral, penso que já tocámos numa série de vantagens e agora eu pergunto. E limitações? Tem, certo? Podem não interferir muito com o vosso trabalho mas elas existem, certo?

A: Sim, há algumas limitações... Eu, pessoalmente, aquilo que dou mais significado foi mesmo aquilo que eu já disse. A principal limitação é mesmo nossa, os professores. Que é a limitação do querer mudar, do aceitar a mudança e avançar. Sempre que temos um Conselho de turma em que os professores, mesmo com todas as dificuldades, e eu não estou a dizer que sei fazer isto lindamente. Não, não é nada disso! É a vontade de fazer! Mas sempre que se tem Conselhos de turma em que há um professor ou dois que estão sempre contra e

que estão sempre a puxar para trás, para não... a criar problemas para que o trabalho não avance... estão a tentar cingir-se àquelas 150 fichas que têm no dossiê e que têm funcionado tão bem ao longo de 30 anos... portanto, sempre que isto acontece, é um problema! Dificulta a engrenagem toda! Portanto, nós ali não temos problemas da direção, não temos problemas de meios, não é? Nesse sentido temos os computadores que precisamos... as limitações são, muitas vezes, técnicas! Nós agora, para podermos fazer tanta coisa, tecnicamente temos algumas falhas. Os miúdos querem todos ir fazer os trabalhos em power point e nós não temos como pô-los todos a trabalhar. Portanto, essa é uma limitação. A técnica! A limitação técnica acaba por ser uma. Mas a humana também. A limitação humana também acaba por ser uma limitação. Porque o nível daquilo que é o trabalho de projeto, quando não nos... De resto, os miúdos adaptam-se super bem a tudo! Eu costumo dizer: os miúdos que aprendem com facilidade aprendem com facilidade seja lá como for. Os miúdos que têm mais dificuldade vão ter mais dificuldade seja lá como for. E portanto, enquanto que os miúdos que são muito egocêntricos, são muito isolados, muito fechados, trabalham muito bem sozinhos, isto para eles é um problema. Este tipo de trabalhos... Têm dificuldade em trabalhar com os outros têm que aprender, porque a vida é assim. Nada a fazer. E portanto, a forma tradicional de trabalhar, é melhor para eles. Porque eles estão mais confortáveis no seu espaço, ok? Aqui, isto força-os a ter que trabalhar com os outros e, como o mundo lá fora é mesmo assim, eles vão ter mesmo que trabalhar com os outros e vão ter mesmo que partilhar, provavelmente... portanto quanto mais cedo melhor, eles aprenderem! Quanto mais cedo melhor. Portanto as dificuldades são técnicas, nesse sentido, e às vezes humanas. Se bem que na BA as coisas funcionam. Às vezes rrrrrr, mas o pessoal faz, vai fazendo e já percebeu que tem que fazer. Mas é o mais complicado, em algumas escolas eu apercebi-me que são departamento inteiros que não querem. Não aceitam as alterações que lhes são ditas e arranjam 150 motivos para que aquilo não funcione e portanto as coisas não andam.

P: Isto pode estar relacionado com “isto dá muito trabalho”, não?

A: Dá! Dá muito trabalho!

P: A sensação que eu tenho é: algumas pessoas, até se calhar já mais para o final da carreira pensam, “Epa já não me apetece! Venham os novos

mudar!” e como essas pessoas continuam nas escolas, acabam por criar ali um contágio. É a sensação que eu tenho.

A: Sim, sim! Não tenhas a menor dúvida de que é isso. Se bem que também às vezes há colegas novos...

P: Há contágio bom, não é?

A: Há o contágio bom! Isto há de tudo! Mas também há colegas que chegam aqui dizer: então mas eu vim com ideias de dar o manual e vocês estão aí com ideias... Há de tudo um bocadinho. Mas sim, quer dizer, eu também percebo, uma pessoa que já tem 30 anos de carreira ou 35. Já se está a ver a 7 ou 8 anos de sair e agora dizem: vais fechar os manuais todos, vais esquecer tudo o que fizeste até hoje e vamos começar de novo. Epa agora não! Agora estou cansada. E está! E está! Estou cansada. E já tenho aqui uma estratégia muito bem definida de como fazer isto igual todos os anos, quer dizer... Quer dizer, agora estão me a pedir para fazer diferente todos os anos e, dentro das 5 turmas que tenho, diferente em todas elas. Epa... por favor! Agora, se nós pensarmos assim dá trabalho. Se nós pensarmos de outra forma, saíres da caixa e pensares que vais arrancar! Ou seja, quando tu vais usar o conteúdo acabas até por fazer o mesmo que fazes sempre. É o ponto de partida é que é diferente. Depende um bocado da forma como as pessoas vêm isto. Percebes? Porque, de resto... Sim, dá trabalho, mas depois de fazer um ano ou dois, isto entra-se na engrenagem também. E é igual. Eu falar do ar porque estamos a dar os astronautas ou falar do ar porque estamos a dar a defesa da natureza e as questões ecológicas... opa é o contexto que é diferente... o conteúdo é o conteúdo, não é? E para eles aquilo pode fazer mais sentido porque naquele momento tem um fio condutor, para eles. Pronto, está feito! Sem drama! Se calhar não posso é aplicar a mesma ficha que apliquei o ano passado. Se calhar o ano passado eu falava dos astronautas e da constituição atmosférica e não sei o quê dos astronautas. Este ano tenho que falar dos passarinhos...

P: E a ficha já estava feita, não era? (risos)

A: Já estava feita! Vou ter que adaptar a ficha outra vez. E o power point... E o que for! Ou ir buscar outros vídeos. Opa tudo bem... está bem... olha também aprendo mais! Também aprendemos tanto! Essa é outra coisa. Eu tenho aprendido tanta coisa. Tenho aprendido imenso com eles porque eles fazem

tantas pesquisas... Eles às vezes assim: Oh professora! O bicho não sei das quantas...

P: Eles trazem conhecimento para a sala.

A: E eu assim: A sério?! Trazem muito conhecimento para a sala. Eu sei lá. Eu não sei, nunca ouvi falar nisso. Diz-me lá onde é que viste isso. E, portanto, também tenho aprendido muito com eles. E muitas outras coisas, porque já não estamos sempre fechados naquilo que dizíamos sempre. Já não somos sempre só nós a dizer. Eles também dizem coisas... quando eles dizem coisas tu tens que “Olha que interessante” ou “Tens que ir confirmar” e também acabas por aprender também muito.

Eu digo muitas vezes que, com a idade, estou cada vez mais próxima deles. Eu fiz o percurso contrário. Quando tenho uma formação qualquer ou quando fiz agora o mestrado ou a pós graduação. Não interessa. Quando eu estou mais de 30 minutos e que o professor não se cala eu já fui, ai eu estou noutra, só tenho o rabo sentado na cadeira. Te garanto. Porque eu estou noutra sítio. A minha cabeça já foi, por isso eu compreendo os miúdos perfeitamente. Opa eu adulta já não tenho paciência quanto mais... A pessoa começa a falar, nananana... e não pára. Já não oiço mais nada, já nem sei do que é que estão a falar. E cada vez mais a sociedade quer isto, nós super ativos, estamos sempre a fazer coisas, nós estamos sempre a... e portanto... e nisto temos que nos adaptar. Senão eles não ouvem. Nós das ciências, nomes estranhíssimos, aquelas coisas doidas que nós dizemos, não é? Eles perdem-se... Se isto não for interativo, se eles não tiverem ação sobre aquilo que estão a fazer, eles hoje em dia têm ação sobre tudo, opa... não entra lá nada. Por isso tem que ser interdisciplinar, tem que ser contextualizado e tem que transformar o conhecimento em competência. Isto tem que estar. Porque senão, não fica. Como não ficava na nossa altura. Nós olhamos para trás, por muitas disciplinas que tivemos, sei lá história só me lembro de algumas coisas...

P: Nós retivemos algum conhecimento, aplicámos e deitámos fora.

A: Deitámos fora! Portanto se as aprendizagens têm que ser significativas, elas têm que ser contextualizadas e tem que lá ficar por alguma coisa, por algum marco. E não é por ler o livro que vão lá ficar.

P: E em relação a ferramentas? O que nos pode ajudar? Por exemplo, ao nível tecnológico...

A: Pois, também pensei por aí! Ferramentas em termos tecnológicos... o trabalho de grupo é uma ferramenta que nos ajuda aqui em termos da flexibilização. Mas as ferramentas tecnológicas também porque estava a ver aquilo que falámos no início quando comecei. Portanto, para estes alunos foi fácil eu lhes dizer: têm que ir baixar esta aplicação, baixar a outra, por o email. Portanto, porque eles trabalham muito com estas coisas... a drive, o classroom, não é? Porque eles já trabalhavam com a drive portanto foi só dizer: lá há um outro ícone que é o classroom e toda a gente vai lá e portanto eles perceberam rapidamente estas indicações e, de um dia para o outro, toda a gente... estava tudo a funcionar. Portanto isso está relacionado com as ferramentas tecnológicas que usamos e agora não estamos a usar mais porque também não estamos lá com eles e é difícil pedir-lhes para eles fazerem coisas novas que, apesar de tudo... mas isso é possível fazer, até em termos de avaliação nos facilita aqui, porque podemos usar Kahoot's, podemos fazer Quiz's, podemos... e eles sabem utilizá-las, na ótica do utilizador, mas sabem utilizar e sabem criar, a maior parte deles. Portanto isso também nos facilita. Portanto eu acho que o trabalho de projeto como ferramenta, transformando para uma coisa mais sólida... o trabalho de projeto, as ferramentas digitais e o trabalho em grupo são, aqui, ferramentas fundamentais para conseguirmos trabalhar neste âmbito. Acrescentar também que os trabalhos de grupo são fundamentais mas eu acho que, no nosso caso, o facto de os grupos serem heterogéneos dá-nos uma ferramenta extra, certo? Porque nos permite, em termos da interdisciplinaridade, fazer um cruzamento ainda maior. Portanto, eu consigo trabalho potências, eu trabalho potências no que seria 5º e 6º. Eu trabalho potências de uma forma geral e incluas logo nas expressões numéricas. Ou se estiver a trabalhar a reprodução humana, também trabalho a reprodução dos animais com a reprodução humana. Portanto há conteúdos que são iguais, não é? A reprodução, por exemplo, depois só temos que dividir. Por isso, esta questão dos grupos heterogéneos de ano eu acho que também, potencia muito o nosso trabalho. Às vezes é mais difícil, nem todos os conteúdos são muito fáceis, mas na maior parte dos casos eu acho que potencia bastante. Está-me a custar agora, fui agora aqui neste contexto, a ter que separar o 5º e o 6º e a fazer dois grupos, como há coisas que se cruzam mas depois é diferente, tive mesmo que os separar. Está-me a custar neste momento isso, trabalhar outra vez só 5º e outra vez só 6º. Na matemática estou a fazer tudo junto

mas tem que ser dois grupos de qualquer forma, portanto estão em 5º e 6º. Isso está-me a custar muito. Tive que quebrar ali aquele trabalho. Eu na matemática podia continuar a trabalhar com os grupos normais mas como nas ciências ia ter que partir, ia confundi-los um bocadinho. E, portanto, fizemos todos os grupos de 5º e 6º por causa disso. Mas acabo muitas vezes por repetir os trabalhos e por fazer igual.

P: Pois obrigou-vos aí a “regredir” de alguma forma.

A: Sim, a regredir. Tive... para mim foi o que mais se perdeu, foi essa parte, de resto eles estão a trabalhar. Por exemplo, eles estão a trabalhar em grupo e em pares como faziam antes, porque eles já trabalhavam na Drive... para eles... igual...

P: Só não se encontram fisicamente!

A: Fisicamente... O que eles não têm é aquelas horas de trabalho de projeto na escola... em que nós orientávamos o trabalho. Há aquelas coisas mais tecnológicas que eles construíam, aqui não vão conseguir fazer em grupo. Mas de resto, tudo o que é pesquisa, trabalho na drive, fazer o power point, preparar a apresentação, eles já o faziam.

P: Eles estão a apresentar?

A: Eles estão a apresentar! No dia da apresentação de cada grupo partilham a tela e mostram o power point ou o prezi que fizeram ou outra coisa e são eles que apresentam. É igual! Para estes é fácil porque não é muito diferente do que faziam antes!

P: Queria então só perguntar à A. mais uma coisa! Nos alunos e naquilo que entra na sua sala e que sai da sua sala, que transformações mais significativas é que consegue identificar?

A: Aquilo que eu acho é que, nos alunos, tem a ver com autonomia. Eles estão muito mais autónomos, todos de uma maneira geral. Ficam mais autónomos, mais responsáveis, como eu falava há bocadinho. E isto não é menos importante do que saber os conteúdos. É porque é fundamental. Há aqui questões de educação/formação pessoal base, que estão na base de tudo. E depois é mais fácil todo o resto do processo. Portanto, a autonomia deles, a utilização das tecnologias, uma coisa ajuda a outra. É o sentido de responsabilidade, e isto não tem a ver... às vezes eu falo nisto e as pessoas dizem: mas hoje em dia eles dominam tudo! Não, não dominam. Eles hoje em dia dominam jogos e algumas

redes sociais onde já estão. Eles não sabem escrever no word, eles não sabem usar uma plataforma qualquer. Portanto, estamos a falar do domínio das ferramentas tecnológicas efetivamente. Aí eu comparo, por exemplo... vou-te dar um exemplo: o meu sobrinho mais velho, que é mais velho que a minha filha, ele já está no 8º ano, e agora quando vieram para casa, ele não conseguia sequer ligar-se ao classroom. E eu e a minha filha olhámos uma para a outra, do género: What?! Ok... queres ajuda? Diz! A tua prima ensina-te daqui...

P: Ele está na BA?

A: Não! Ele está noutra escola, noutro sítio, não tem nada a ver!

E, portanto aquilo para ele... tudo para aqueles alunos foi uma novidade. Para a maior parte! Já há escolas que utilizam. A nossa não é a única, obviamente, mas para a grande maioria isto foi novidade.

P: Eu achei que para vocês tinha sido mais difícil porque enquanto os outros estão numa fase específica do currículo, vocês não porque andam sempre a saltitar. Mas vocês têm o reverso, não é? Vocês dominam toda a outra parte...

A: ... a outra parte! E depois trabalhamos também como quisermos...

P: E têm mais facilidade de adaptação!

A: Sim... Nós rapidamente passámos para este trabalho em casa. A gestão do currículo nós sempre a fizemos, portanto, fazemos onde quer que seja! Não é? Não os temos é connosco, há tarefas que eu gostaria de lhes estar a dar, desta questão das aulas invertidas e é mais difícil. Tenho que ser mais eu a falar e pô-los a fazer algumas coisas... é mais difícil! Por exemplo, eu agora matemática mandei agora uma tarefa para casa dessas, para eles a fazerem, mas têm que fazer um bocadinho sozinhos porque senão em 40 minutos eu não consigo ver o que eles estão a fazer no Zoom, isto dificulta muito. E eles vão mandar os resultados e eu vou tentar articular. Portanto, esta questão do inverter a aula, aqui é que é mais difícil. Agora... de resto. Não! Eles e nós dominamos as ferramentas tecnológicas, a gestão do currículo flexível é o que mais fazemos na vida, portanto já fazemos onde quer que seja... Agora fechando o que estava a dizer, portanto esta capacidade de trabalho, a capacidade de trabalho também deles... Nós vemos isto muito nos meninos do 5º ano e tu sentiste isso este ano e já pudeste ver a diferença entre o 5º e o 6º. A capacidade de trabalho que o 6º ano tinha e que o 5º não tem. Portanto, o que nós vemos no final do 5º ano é que, com este tipo de trabalhos, eles dão um salto normalmente. E agora então... dão um salto

na autonomia, na capacidade de trabalho, na organização dos grupos, porque estas dificuldades que nós vimos no 5º, vimos o ano passado neste que é o 6º e eles rapidamente mudaram. E isso é o que nós vemos... a aprendizagem, eu acho que a aprendizagem não é o menos importante, também são muito importantes os conteúdos, claro, é também para isso que nós lá estamos. Mas depois, tudo é mais fácil... Ok? Eu não consigo dizer ainda se eles aprendem mais ou menos com esta metodologia, em termos dos conteúdos, aquilo que eu consigo dizer é que eles, de facto, têm mais vontade de fazer, fazem mais e aprendem muitas outras coisas que não aprendiam antes. E portanto, eu continuo favorável!

P: A. há alguma coisa que eu não tenha referido e que ache relevante dizer sobre...

A: Não, acho que não...tenho aqui alguns apontamentos para não me esquecer de dizer algumas coisas... Há deixa-me só dizer aqui a respeito das limitações que tu falaste há pouco...Em termos dos professores, requereu aqui uma grande manobra nossa também, não só estratégias, mas principalmente a avaliação. Porque avaliar a interdisciplinaridade não é a mesma coisa que avaliarmos fechados dentro da nossa sala e ninguém se mete na nossa avaliação, porque nós é que sabemos. Aqui a avaliação é interdisciplinar e por competências fez como que tivéssemos que repensar, aqui, toda a forma de avaliar e, essa sim foi uma grande dificuldade. De adaptação mesmo e de perceber como o fazer. E essa tem sido para todos. Esse tem sido um dos grandes desafios para todos nós. É mesmo na questão da avaliação. E depois porque, claro, todos nós vimos... cada um vê a avaliação um bocadinho à sua maneira. Apesar de haver critérios de escola, cada um vê... o que é muito importante é se ele sabe somar 2+3 e eu, para mim, o que é muito importante é a quantidade. A noção de quantidade e o que é a soma...

P: E isso tem que se uniformizar, não é?

A: É! À que uniformizar alguns critérios mas agora também já não podemos uniformizar tudo! Não podemos todos fazer igual. Temos que adequar sempre ao trabalho que eles estão a fazer. Portanto, há aqui coisas que têm que ser uniformes, não é?

P: Pois! É que há parâmetros que são obrigatórios... e depois vocês têm que gerir tudo o resto.

A: Por exemplo, a questão da cidadania. Quando esta questão da cidadania apareceu, os que é que os colegas se meteram logo... então, cidadania... se eles chega a horas, se ele não faz o trabalho... e eu: Wow, cidadania não é nada disso! Esqueçam lá isso! Cidadania não é isso. Estamos a falar de uma disciplina que vai ter conteúdos para dar, e que estamos mais preocupados com as competências que eles demonstram de cidadania do que propriamente se vem, se não vem, se está atrasado ou se não está atrasado. Não deixa de ser o sentido de responsabilidade... e as pessoas estavam a avaliar por aí! E eu tive que dizer: Não, não não, esqueçam isso! Isso vocês colocam na responsabilidade de uma maneira geral mas não avaliam a cidadania por isso. Ele não é melhor ou pior cidadão porque não lhe apetece ir não sei onde. Não é isso que faz dele melhor ou pior cidadão. Portanto esta questão da avaliação aqui foi mais difícil. O termos, por exemplo, quando temos um projeto e estamos a avaliar a apresentação do projeto, o que é que estamos todos a avaliar? Os professores todos! Tem que haver parâmetros comuns e tem que haver parâmetros diferentes que são disciplinares. E depois, cada um mete nas suas grelhas.

P: A grelha que eu vi é verdadeiramente assustadora! Para quem nunca viu...

A: Para quem nunca viu é assustadora. Mas depois de explicar... Ah!!! Isso assim faz todo o sentido. Mas quando se olha para ela é assustadora, sim. Porque são muitos cruzamentos. E depois há outras por detrás que é, por exemplo, esta da observação dos trabalhos de grupo ou... depois tiramos os valores para colocar nessa. Mas para já, é o que nos faz mais sentido. Toda a gente é contra mas depois quando explicamos, em formações que damos ou noutras sítios, as pessoas dizem: Ah! Sim... Pois... Por exemplo, nós na BA não temos cidadania no horário, e devemos ser das pouquinhas escolas que não temos. Apesar de darmos todos cidadania. Ainda agora estou a mandar mensagens aos colegas a dizer: não se esqueçam aí no meio têm que ir tarefas sobre cidadania e sobre os domínios. No meio daquilo que estamos a fazer, não podemos esquecer disso. Vamos ter que avaliar o que eles fazem... eles continuam fazer projetos, uns mais do que outros, eles estão a dar continuidade aos projetos que estavam a fazer, agora mais pesquisa, mais... continuam a fazê-los!

P: O que é que será a escola daqui a uns anos, possivelmente não vamos ter horários, não é? Horários no sentido de: x tempo de português, x tempo de matemática...

A: Sabes que eu acho que... e esta história do Covid veio ainda influenciar... nós estávamos já num momento de transição e esta história do Covid. Eu não sei se em Portugal já estamos totalmente preparados para isso mas nalguns países já vamos estar, portanto alguém vai dar o pontapé de saída. Esta coisa de estar em casa, não fez com que fosse impossível ensinar ou aprender, não é? E portanto, não temos que estar todos enfiados dentro da mesma sala a fazer a mesma coisa. O miúdo pode estar em casa sentado como alguns estão, com o telemóvel na mão, com os pés para cima, e pode estar a ter aula assim, não é? E está a ouvir, e está a responder, e isso não faz com que ele não aprenda. Se calhar até aprende melhor, que é aquilo que eu tenho visto. Desde que os miúdos façam as tarefas e desde que eles aprendam, desde que eles estejam... não precisam estar todos... Nós na Finlândia temos muito isso. Os miúdos não estão sentados em cadeiras e em mesas, estão na sala, com sofás, com tablets e deitados no chão e estão a fazer o trabalho.

P: Sim, mesmo nas empresas, hoje em dia, os grandes criativos, não picam o ponto, não têm que estar sentados à secretária...

A: Desde que o trabalho esteja feito. Desde que demonstrem o que aprenderam, façam o trabalho...

P: Sim, têm objetivos...

A: Objetivos... Whatever... Mas eu aqui não estou sequer, por exemplo, eu não estou a limitar. Eu vou-lhes dizendo as tarefas para eles irem fazendo, têm um prazo para entregar. Ali ao princípio houve ali algumas dificuldades, principalmente no 5º ano... eu ainda estou a receber tarefas de março (em maio). Eu estou a receber tarefas de março. Há colegas que disseram: não, não, ou entregam esta semana ou já não recebo. Opa porquê? Porquê? Ok, eu em termos de responsabilidade vou avaliar menos, não é? Vou-lhes retirar na responsabilidade... Mas porque é que eu vou limitar na criatividade da criança, de fazer a ficha dos conjuntos que era de março, porque é que ela não pôde ir agora aprender a ficha de março? Não é? Porque é que ela não pode lá ir? Epa vá, bora lá! E se me demonstrar que fez aquilo, que percebeu. Opa boa!

P: no ritmo dela, se calhar...

A: Foi no ritmo dela. Foi quando foi...Foi quando ela percebeu a sério que tinha mesmo que fazer as tarefas. Tinha mesmo que as fazer, que não estávamos a brincar. Pronto! Então foi agora e vai fazê-las. Tuuuudo bem! (risos) pronto! Depois em julho já não pode mandar mas até lá, ok! Tranquilo. Sem problema. Muitas vezes em sala de aula não conseguimos respeitar o tempo dos alunos. Porque estamos lá todos e aquilo tem que andar, é difícil... Aqui, até estamos um bocadinho mais soltos! O problema é a sobrecarga de trabalho. Portanto, se nós agora tivéssemos menos turmas e tivéssemos a fazer isto, eu conseguia fazer feedback um a um. Até conseguia fazer aulas com dois ou três, como já fiz. Só que, quando se tem 80, que é o caso. Porque eles são 20, mas são 20+20+20+20... Não consigo. Não tenho tempo para isso tudo. Mas se eu tivesse menos alunos conseguia fazer isto perfeitamente. Conseguia fazer coisas, do género: olha agora vai para casa, que isso não está bom, nós já falamos. E o aluno ia para casa, ia fazer uma tarefa qualquer e nós já falávamos os dois, já acalmávamos os nervos. Tão bom! Era tão bom que o mundo fosse assim! E os outros continuavam lá, todos entretidos a trabalhar... Mas o mais difícil na escola é respeitar o tempo de cada um... e compreender a forma como cada um aprende.

P: Pois, porque temos que os agrupar...

A: Temos que os agrupar... É assim, eles também têm que se adaptar. No nosso processo de aprendizagem, de evolução, nós temos que nos adaptar também aos outros. Nós não podemos ser só nós a vida inteira como nós queremos porque o mundo não é uma ilha, nós não somos uma ilha. Portanto eles também têm que fazer essa evolução. Mas, às vezes, nestas idades conseguir adaptar alguns ensinamentos a eles, faz toda a diferença.

Transcrição da entrevista da professora de 2.º CEB – T

P: Boa tarde professora T. Antes de mais gostaria de lhe agradecer a disponibilidade e a partilha de conhecimentos comigo. O tema da entrevista, como já tínhamos falado é a flexibilidade curricular, e assim gostaria de a questionar sobre alguns pontos que considero relevantes para o meu estudo.

Então, em teoria, o que me pode dizer sobre flexibilidade curricular? Gostaria que me desse uma breve definição daquilo que, para si, é a flexibilidade curricular. Porque eu já percebi também, pelas várias entrevistas, que a flexibilidade curricular é vista muito aos olhos de cada pessoa. Interpretada e feita à medida de cada um. Por isso, o que é que a T. entende como flexibilidade curricular?

T: Se flexibilidade curricular tem a ver com cada um, há uma coisa que é certa. Nós temos que ter um referencial comum... E esse referencial comum é aquele que está nos diferentes documentos e foi uma preocupação que o M.E. teve, mais concretamente a Secretaria de Estado e a DGE quando estiveram a elaborar estes últimos documentos, muito concretamente o decreto-lei 55. Primeiro, antes do 55, ainda aquele despacho que foi um preconizador do 55 que foi o despacho 5908. Foi aquele despacho em que se criou o primeiro grupo de escolas que estiveram a fazer uma experiência de flexibilidade, que na altura foram à volta de 200 e tal escolas, e uma das grandes preocupações... Eu só estou a falar disto, porquê? Porque na altura eu estava na DGE e fiz parte da equipa que esteve a trabalhar com isto. E uma das primeiras coisas que foi considerada muito importante, pela Secretaria de Estado e pela DGE, foi que toda a legislação tivesse uma base de definições comuns, para que todas as pessoas, ao trabalharem, tivessem todas a trabalhar no mesmo sentido. Embora sendo uma coisa muito própria, tem uma base comum. E, nessa base comum... Portanto, esta flexibilidade curricular permite às escolas organizarem todo o seu processo educativo, muito concretamente, as matrizes curriculares, as áreas disciplinares... Tendo em conta a carga horária que está estabelecida, mas podendo flexibilizá-la, modificando, dando... Se antes não tínhamos hipótese de fazer alterações. Nós tínhamos X horas, essas horas eram organizadas por semanas e, na mesma semana, o horário era sempre o mesmo... A flexibilidade curricular permite às escolas organizarem estes tempos anuais de uma forma diferente. Nós podemos ter, inclusivamente, uma semana em que um professor pode não, ou os alunos podem, por exemplo, não ter aulas de matemática. E depois, na outra semana, terem mais horas de matemática, consoante o projeto em que os alunos estão envolvidos e que estão a trabalhar. Portanto, permite alterar, mantendo aquilo que está definido em termos de legislação e neste momento no decreto-lei 55 em termos de carga horária global/anual, nós podemos

flexibiliza-la. Mais coisas, nós podemos enriquecer o conteúdo base que agora também foi definido tendo em conta as aprendizagens essenciais, que no fundo, são aquelas aprendizagens não mínimas. Que há uma coisa que se procura dizer sempre é que as aprendizagens essenciais não são aprendizagens mínimas. Está bem? Aprendizagens essenciais são os conceitos, as competências, aquilo que é, no fundo, importante que os alunos todos consigam dominar... Não mínimas porque algumas coisas destas não são mínimas, são bastante mais do que... Portanto, e permite à escola enriquecer o currículo dos alunos com coisas que podem não ter a ver propriamente com aquilo que está definido nos programas das disciplinas, nas metas e nos programas que ainda estão em vigor. Mas que se tornam relevantes tendo em conta o contexto em que a escola está inserida. Muito concretamente a comunidade local, a realidade dos próprios alunos, tudo isso... Portanto, flexibilidade curricular é esta capacidade que a escola e os professores têm de poder gerir toda esta parte, em termos quer organizativos quer em termos de aprendizagens, tendo em conta aquilo que se pretende que é contribuir para que os alunos venham a alcançar as competências que estão previstas no PASEO, Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Como digo... é difícil mas permite aqui alterar toda uma série de formas de trabalhar. Não é? Em termos de horários, em termos de forma de trabalho, em termos de currículo... e quando disse em termos de formas de trabalho permitindo inclusivamente grandes articulações entre as disciplinas. No caso da nossa Escola permite-nos fazer isso e, inclusivamente, desenvolvermos o currículo com base, essencialmente, em trabalho de projeto. Ou melhor, por projetos.

P: Ou seja, até entre ciclos, por exemplo pelo que eu percebi do desenvolvimento do trabalho do 1.º ciclo, trabalham muito em parceria com outros ciclos, por isso...

T: É uma das medidas da nossa Escola...

P: Na vossa Escola, além desta ligação entre as disciplinas vocês tentam que, independentemente da idade da criança, vocês têm uma escola única, não é? Por isso essa partilha pode ser em grande escala...

T: É assim P., a nossa escola começou por trabalhar muito antes de se falar nestas questões da flexibilidade curricular e, logo a escola surgiu em 2009, estávamos no auge do anterior programa de matemática e, na altura, estavam em vigor os programas de formação contínua de professores. Eram aquelas questões

do português, das ciências experimentais e, naquela altura, estávamos mesmo no programa de matemática. E todas essas dinâmicas criaram, na altura, uma cultura de escola em que a articulação entre ciclos foi sempre algo muito importante. Eu até corro o risco de dizer aqui uma... não quero ir muito além mas posso dizer que esta flexibilidade curricular atualmente deveria permitir esta interligação entre os ciclos, cada vez mais, interligação entre os ciclos, e como tentámos mexer em muitas coisas, em algumas situações até reduzimos esta flexibilidade e esta articulação entre ciclos. De tanto querermos alterarmos as coisas... Por exemplo, ao nível da matemática eu até acho que nós reduzimos a flexibilidade e a articulação entre o 1.º ciclo, por exemplo, e o 2.º ciclo. Que era uma coisa que nós fazíamos muitíssimo bem. Nós estávamos sempre a trabalhar... Sempre, sempre não. Pronto! Porque ainda não conseguimos estar a trabalhar sempre. Mas foi uma grande preocupação e, sempre que possível, nós conseguíamos fazer esta articulação. E eu lembro-me de fazer imensos trabalhos com os colegas do 1.º ciclo. Claro que ainda não de uma forma 100% estruturada e permanente. Mas com grau de estruturação, não é? E com atividades um pouco mais pontuais, mas nós pretendemos fazer um bocadinho essa articulação. Eu recorde-me perfeitamente de nós termos atividades conjuntas, de termos em conta, quando planificamos o trabalho, daquilo que será importante nós trabalharmos do 1.º ciclo, passando pelo 2.º e indo até ao 3.º ciclo. Veremos, um bocadinho, que alterações é que devemos fazer num ciclo e no outro para que as coisas tenham uma articulação. Portanto, isso é algo que nós fomos tentando fazer. Há algumas situações em que isso está bastante estruturado como, por exemplo, o facto de nós termos o inglês no 1.º ciclo desde longa data. Que foi, desde o início da escola, nós tínhamos professores do 2.º ciclo que davam inglês no 1.º ciclo. Como digo, tínhamos também estas questões da matemática, porque nós tínhamos... primeiro era o programa de formação contínua e depois começámos por ter professores do 2.º ciclo que iam às aulas dos alunos de 1.º ciclo. Depois fizemos encontros entre alunos de 2.º ciclo e de 1.º ciclo, iam uns à escola dos outros e fazíamos atividades em conjunto e partilhávamos atividades... O facto de, como disse há bocadinho, estruturarmos um bocadinho o tipo de aprendizagens e a organização dos conteúdos, e tudo... Portanto, é algo que nós tentamos fazer. Como digo, nestes últimos anos, tem sido mais difícil encontrarmo-nos para fazer

esta articulação vertical tendo em conta que estamos num processo de articulação horizontal e começou a ser muito difícil fazer isso tudo. Mas está sempre por trás.

P: No fundo, quais são as ideias chave que podia salientar sobre o tema da flexibilidade curricular de forma a perceber a importância que esta tem? Ou seja, se me tivesse que fazer uma *checklist* daquilo que acha essencial que exista para que a flexibilidade curricular atinja os seus objetivos, em pontos, em tópicos, o que é que me diria?

T: Primeiro... Um diagnóstico dos alunos. Das suas características, portanto, o seu perfil, as suas dificuldades, os seus interesses. Portanto é algo que, para nós tentarmos ajudar os alunos nas suas aprendizagens, nós temos que partir deles próprios. Para mim, acho que é o ponto um, e nós tentamos fazer isso na escola, não é? Começando sempre o ano por atividades de diagnóstico que normalmente se traduzem numa semana/quinze dias em que trabalhamos um bocadinho nesta forma de perceber as dificuldades, os interesses, a forma de aprender dos nossos alunos, aquilo que eles mais gostam... Portanto, esta é a primeira parte. Um diagnóstico de interesses e de capacidades que os alunos tenham.

A segunda parte prende-se talvez com o ser capaz de conhecer melhor os currículos das várias áreas disciplinares. Para quê? Para tentar articulá-las e estabelecer pontes entre as diferentes áreas.

P: Eu senti muito isso porque a sensação com que eu fiquei é que temos que dominar muito bem o currículo para o aproveitar ao máximo. Porque a T., às vezes, numa aula ia buscar qualquer coisa de outro conteúdo que considerava relevante e, para isso, tinha que ter um conhecimento muito abrangente, de tudo o que...

T: E isso ainda é outra coisa... Isso é outra coisa P. Ou seja, um conhecimento muito abrangente do nosso currículo, daquele currículo da área disciplinar com que nós estamos a trabalhar. Mas o que eu estava a dizer ainda é outra coisa. É ter um conhecimento dos currículos das outras áreas. É que são duas coisas e as duas muito importantes. E o que a P. disse é essencial... Portanto, um é ter um domínio muito grande do nosso próprio currículo e ter este currículo organizado em ciclo. Nós batemos sempre nisto. Não em anos. O termos tudo em anos reduz as hipóteses de nós podermos trabalhar. Nós não podemos estar a trabalhar assim, com tudo escalonado. Eu tenho que dar isto, isto, isto,

isto... Não, não pode ser! Nós temos que ter esta capacidade de estabelecer conexões, quer dentro da própria (eu vou falar da matemática que é a área onde eu trabalho). Portanto, quer dentro da matemática, quer entre a matemática (o currículo da matemática) e o das outras áreas todas. Das outras áreas curriculares todas. E ainda o estabelecimento de conexões com a realidade dos alunos. Porque, só assim é que as aprendizagens fazem sentido.

Portanto, eu disse-lhe, diagnóstico, um conhecimento do próprio curricular da área que lecionamos e, um bocadinho (claro que não é tão bom como o da minha área) mas conhecer um bocadinho o currículo das outras áreas para conseguir estabelecer pontes, porque não faz sentido de modo algum, a P. teve essa experiência, eu não tenho que estar a trabalhar as planificações dos sólidos na minha aula quando eu sei que a minha colega, de Educação Visual e Educação tecnológica vai trabalhar as planificações. Então nós fizemos um trabalho conjunto, as duas, está bem? Em que, claro, depois meteu-se esta questão de agora estarmos todos em casa, e eu permito-me fazer aqui uma opinião pessoal. Atenção, muita atenção! Não se pense que as aulas com estas vertentes síncronas substituem as aulas presenciais. Não é a mesma coisa. Porquê? Porque este trabalho de articulação com as outras disciplinas não consegue ser totalmente traduzido aqui. O facto dos dois professores poderem estar na mesma aula a trabalhar aqueles conteúdos e avaliar e o apoio que se consegue dar ao aluno lá, diretamente, não é substituído aqui. Claro que isto também se traduziu em mais algumas aprendizagens de mais algumas ferramentas que dão apoio e os alunos até têm algum interesse. Todas estas questões aqui da tecnologia... Mas pronto! Não é um substituto. Pronto, eu, dentro desta *checklist*, aquilo que eu lhe disse, o diagnóstico, o conhecimento do currículo próprio, o conhecimento do currículo das outras disciplinas, a planificação bastante organizada e combinada com os alunos. Os alunos perceberem um pouquinho como vão ser os passos daquilo que vão trabalhar. E depois a forma de avaliar os alunos, para os alunos perceberem que a sua avaliação não é uma avaliação apenas no final do percurso, uma avaliação sumativa só de classificação mas sim uma avaliação do processo todo em que eles se vão empenhando, vão realizando, vão tendo dificuldades, vão voltar para trás... esta avaliação com um feedback do professor e que é uma avaliação de percurso é algo bastante importante aqui neste caso da flexibilidade.

P: E, no vosso caso, também não só a avaliação por parte do professor mas o vosso “quê” de autoavaliação. Não é? Os alunos têm que dar sempre...

T: exatamente, nós tínhamos sempre umas coisas muito simplificadas. Porque, acho que, isto resultou de uma aprendizagem nossa. Quando tentamos fazer tudo com muito pormenores e com as coisas muito, muito, muito organizadas...

P: Torna-se muito eficiente mas pouco eficaz!

T: É! Porquê? Porque depois não tínhamos tempo, não conseguíamos fazer... Então, há medida que os anos vão passando neste processo, aquilo que nós estamos a aprender é a simplificar a forma de executarmos as coisas e, uma das coisas de que eu gosto bastante é criar umas coisinhas muito pequeninhas em que os próprios alunos fazem pequeninas avaliações do trabalho uns dos outros e deles próprios. E... Portanto, fazem a sua autorregulação e a sua autoavaliação. Fiz várias vezes, acho que não cheguei a fazer com a P. lá mas, tenho muitas vezes, e agora tenho feito aos alunos. Portanto, nós trabalhamos, eles executam, em grupo, agora um pouco mais sozinhos, as tarefas e resolvem. Eu peço, por exemplo, para eles me mandarem na Classroom. Na altura, eles entregavam-me aquelas folhinhas A3, não é? E o que é que eu depois lhes devolvo? Devolvo-lhes uma resolução e, às vezes, até com pontuações. A dizer: se fizeste isto tens tal, se fizeste aquilo tens tal... eu cheguei a fazer coisas destas.

P: E eles corrigem o próprio exercício?

T: E eles depois corrigem e dizem-me qual era a avaliação que tinham e aquela que eu daria. Chegámos a fazer. O ano passado, por exemplo, fiz uma muito engraçada com a descoberta da fórmula para determinar a área do polígono nos regulares. Eles tinham uma tarefa e depois tinham os procedimentos todos e depois, em baixo, uma notinha a dizer: o que é que achas que aprendeste, quais foram as dificuldades que tiveste, porque é que não conseguiste fazer isto e aquilo. E eu agora também fiz. Eu agora mando, eles resolvem as coisas, mandam-me fotografias na Classroom. E depois de eles terem feito, eu envio. Desta vez fui malandra, não enviar para aqueles que não me responderam. Claro que eles depois podem partilhar. Mas mandei por email para cada um daqueles que me respondeu. Eu mandei-lhes a minha resolução e depois uma fichinha. E por acaso já tenho a resposta ali da R. agora dos últimos quinze dias, últimos não

já anteriores, a dizer quais foram as dificuldades que teve e, por acaso aquilo é engraçado. Aquilo tem dado algum... tem sido bastante interessante!

P. Eu penso que a *checklist* por agora é isto! Não sei se falei de tudo. Como te digo eu estou a falar um bocadinho intuitivamente...

P: Gostaria de lhe perguntar agora, na sua opinião, qual é a importância que acha que esta orientação curricular tem no processo de ensino/aprendizagem? A sensação com que eu tenho ficado é que estamos a falar de uma orientação perspetivada para o futuro, ou seja, estamos a tentar que as escolas, como disse o Diretor, que vocês sejam um bocadinho o pivô para que todas as outras escolas conseguissem adotar esta orientação. Ou seja, não faz sentido regressar... Correto?

T: Pronto! Relativamente à BA, eu faço assim um apanhado. Primeiro, a BA está localizada numa escola onde nós não temos os alunos com altos sucessos escolares. Nós temos alguns alunos com sucesso e alguns bons alunos, mas temos muitos alunos com dificuldades. Porque esta zona da Q.C. começou por ser uma zona, é uma zona, continua a ser uma zona de dormitório, que tem muito pouca gente a 100% a morar e a trabalhar aqui e não tinha ainda criado raízes, portanto era gente que tinha vindo das Beiras, do Alentejo, das ex-colónias... Portanto, é uma zona que está a criar as suas próprias raízes. Daí termos muitos alunos que não tinham um acompanhamento muito grande dos seus encarregados de educação uma vez que eles estão a trabalhar fora. Claro que agora, quando começámos a ter, aqui, já outros profissionais. E já temos muito filho de professor, já começámos a ter alguns alunos com melhores rendimentos escolares, melhores desempenhos... Mas na realidade a grande preocupação aqui da BA foi sempre conseguir manter os alunos interessados na escola, portanto fazer com que eles não desistissem, em reduzir ao máximo as desistências, não é? O abandono escolar. E, por outro lado, garantir que os alunos conseguissem ter uma aprendizagem mais voltada para os seus interesses no sentido de conseguirem atingir pelo menos aquilo que era suposto em termos de escolaridade obrigatória. Com essa preocupação, a escola começou em 2009, tivemos sempre estas preocupações e, uma coisa é certa. Começámos a preocupar-nos muito em analisar os currículos das disciplinas, pelo menos da matemática, que era uma das mais difíceis, com o programa de 2013 os resultados eram bastante complicados, e houve esta preocupação de nós

tentarmos alterar, quer os instrumentos que utilizávamos, as estratégias, as metodologias, as abordagens em sala de aula, para que os alunos conseguissem desenvolver um bocadinho competências que pudessem vir a ser úteis na sociedade. Embora não fossem as competências tradicionais do decorar, estar calado, ser capaz de resolver em x minutos aqueles... Não! Tentámos alterar um bocadinho estas coisas tendo em conta o tipo de alunos que tínhamos. O que significa que esta escola procurou, mesmo antes de ter todas estas orientações em termos do M.E. sobre alterações, não é? A própria escola já estava a tentar fazer isso tendo em conta os seus alunos. Daí ter sido logo em 2014, salvo erro... Primeiro, eu estive envolvida naquele processo todo da Secretaria de Estado sobre os programas de matemática e aquelas primeiras orientações da matemática. Depois a escola, nesse mesmo ano, também foi convidada para aquela primeira experiência de flexibilidade curricular que era os PPIP's, o Projeto Piloto de Inovação Pedagógica. Essa que depois só foi legislada em 2016, salvo erro, mas nós começámos logo a trabalhar. Logo no ano de 2015/2016 a escola já estava a trabalhar as coisas e depois em 2016 isso foi legislado e fizemos aqueles anos de PPIP. E, no fim do PPIP, entrámos nesta portaria do 181, como é óbvio. Pronto! O que é que acontece? Se uma escola já tinha como preocupação, anterior a isto tudo... Ou seja, nós já estávamos a fazer um bocadinho isto sem estarmos propriamente autorizados. Isto já tinha um bocadinho a ver com os profissionais desta escola, a direção da escola, mas sentimo-nos perfeitamente legitimados porque, no fundo, nós não íamos contra o que estava legislado, nós só tentávamos fazer com que os alunos tivessem melhor sucesso naquilo que estava legislado, procurando estratégias que permitissem chegar um pouco lá. Então, é óbvio que neste momento nunca é suposto voltar atrás. Voltar atrás no sentido de não procurar desenvolver nos alunos estas novas áreas de competências. Aquilo que é importante na nossa sociedade, hoje em dia. Porque como se diz, e toda a gente diz isto, os nossos alunos quando saem da escola têm que estar preparados para um mundo completamente diferente daquilo que existia antes. E é um mundo que está a mexer muito depressa. As coisas acontecem muito depressa. Portanto, não interessa decorar, não é? Claro que há coisas que temos que decorar... Eu tenho que saber uma tabuada de cor, porque senão eu não vou saber fazer uma série de coisas. Há coisas que eu tenho que decorar, mas há outras que não faz sentido! Eu tenho é que saber como é que eu

pesquiso quando preciso de saber uma coisa. Portanto, há aqui toda uma área de capacidades nos nossos alunos... Estas áreas de competências do perfil, no fundo são dotar o aluno de características para ser capaz de ir buscar aquilo de que necessita face às alterações imensas que a sociedade de hoje em dia nos impõe. Ora, portanto, nós não podemos voltar atrás neste aspeto. Claro que todo este processo de autonomia e flexibilidade curricular tem avanços e retrocessos. E o importante é nós sabermos que há determinadas alturas em que nós temos que saber dizer: Espera! Vou voltar atrás nisto! Porque não está a resultar! Vou procurar outro caminho ao lado. Portanto, não confundir isto! Não voltar atrás naquilo que está por base, mas poder avaliar: Espera! Esta metodologia não resultou. Espera aí, não dá! Vamos experimentar de maneira diferente. E, isto resulta muito mais se nós conseguirmos fazer um trabalho grande, que isso é muito complicado, muito, muito, muito complicado. Que é um trabalho de articulação com os nossos colegas, partilhando experiências positivas e negativas, porque partilhar aquilo que não corre bem também é importante. É dizer: eu fiz isto assim-assim, não resultou muito bem. O que é que tu achas? Onde é que eu falhei? E isto não é sentir que não se está a fazer bem. Pelo contrário, é tentar ver em que ponto em que as coisas não resultaram para tentar alterar e fazer de uma forma diferente que possa resultar.

P: Até porque, muitas vezes, nós estamos tão dentro do assunto que não conseguimos ter essa perspetiva exterior, não é? A vossa partilha é extremamente importante para chegarem ali a um ponto...

T: Exatamente! É muito importante! Mas essa é uma daquelas coisas que, eu pelo menos, continuo a sentir um bocadinho de falta. Eu acho que nós não conseguimos ter, ainda, tempo suficiente de partilha pedagógica. Porque ainda continuamos muito envolvidos em preenchimento de papéis e documentos burocráticos que roubam ao professor demasiado tempo. Inclusivamente esta situação toda de manter informações para os Encarregados de Educação, que é algo muito importante porque os Encarregados de Educação precisam estar a par daquilo que os alunos estão a trabalhar na escola, para eles próprios também puderem colaborar no processo educativo. E, portanto, isso é extremamente importante. Mas o que é certo é que nós perdemos muitas horas com papéis. Papéis... a maior parte deles até são Drives, não é?

P: Depois... Em sala de aula, na sua sala de aula, e mais especificamente no 2º ciclo, que reflexos é que vês desta orientação nos seus alunos e também na sua forma de lecionar? Porque, aquilo que eu vi está, possivelmente, a anos-luz daquilo que era a sua forma de trabalhar há uns anos atrás, não é? Eu acho que ser professor é um bocadinho isto, não é? Todos os dias conseguirmos otimizar um bocadinho o nosso papel.

T: Claro! É assim, eu dou aulas há quase 30 anos... Portanto, quando comecei a dar aulas ainda não tinha a preparação que tenho agora e, como é óbvio, a forma de trabalhar era completamente diferente. Embora haja alguns aspetos que são um bocadinho inerentes à nossa própria forma de ser e de estar. Porque há alguns aspetos que acho que se mantiveram nos vários anos em que dou aulas. Portanto são umas dezenas de anos e há aspetos que se mantêm. Ok? E um dos aspetos que se mantem e que eu aconselho a todos os alunos porque penso que tem resultado um bocadinho comigo é o ser capaz de estabelecer regras com os alunos. Porque se as regras são partilhadas e estabelecidas no início, tornam a sala de aula mais pacífica e mais fácil. Essa é uma! Estabelecer regras com os alunos no início e ter um ambiente de afetividade. A afetividade, o gostar de estar em sala de aula com os alunos, o “dentro das regras” ser capaz de permitir que os alunos falem connosco, digam as coisas, quer gostem, quer não gostem. Portanto, toda esta parte do ensino tendo em conta a afetividade, penso que é algo muito muito importante. E, graças a deus, eu não me lembro até hoje de ter tido nunca nenhum aluno que me tivesse tomado de ponta. Claro que tenho alunos que gostam mais de mim ou que gostam menos de mim. Mas, de um modo geral... Eu lembro-me de ter coisas engraçadas, imensos alunos a dizerem: professora, eu adoro a professora, eu adoro as suas aulas, eu não percebo é nada de matemática. E vão às aulas! Eu neste momento...

P: E esforçam-se! Quase no sentido de reconhecimento pelo trabalho do professor! Não pela matemática mas...

T: Tenho muita gente assim a fazer isso. Tenho muitas coisas engraçadas, agora! Eu sou das professoras que tem mais tempos síncronos com os alunos. Nós na escola definimos que a matemática e o português poderiam ter uma ou duas horas semanais. E eu optei por ter dois tempos semanais com os alunos. E não tenho mais porque... eles, por eles, estão me sempre a pedir mais... e

acontecem coisas muito engraçadas. Quer dizer, eu tenho turmas de 20 e tal alunos e eu tenho sempre 20 e tal alunos. Falta, por exemplo, 1. Por exemplo no 6ºF, que é o que nos interessa aqui mais, tirando um aluno que sempre faltou com frequência, e um aluno que não tem internet mas que nos manda as coisas por telefone. Portanto, não está presente na aula. Eu, dos outros, é raro ter mais do que uma falta nas minhas sessões síncronas. Portanto, este processo que se baseia muito na relação estabelecida com os alunos, acho que é algo que eu mantenho desde sempre e cada vez mais tenho tentado implementar. Eu faço questão de manter isso, está bem? E acho que é muito importante estabelecer a relação com os alunos. E não há nenhuma alteração, em termos de regulamentação da forma de ensinar, que se sobreponha a isto. Está bem? Isto é algo que nós temos que manter. Estabelecer regras, eles saberem muito bem quais são as regras e termos um ambiente agradável. E termos uma afetividade com o professor e com os alunos. Depois, há as nossas abordagens. E há o currículo em si, que foi sendo alterado, e há as abordagens que nós fazemos. A maneira de trabalhar. Pronto, essas sim, essas foram sendo alteradas. O currículo em si, o currículo prescrito, não alterou assim tanto como isso. Mas o currículo que nós trabalhamos em sala de aula acaba por se alterar tendo em conta os contextos em que nós estamos a trabalhar. E, hoje em dia, a forma de trabalhar alterou-se porque procurámos, cada vez mais, ter o aluno no centro da aprendizagem. E, atenção que, quando eu digo ter o aluno centro da aprendizagem, isso não implica que o professor não seja essencial. Para que o aluno esteja no centro da aprendizagem, o professor é um elemento essencial. E ele é um elemento essencial porquê? Primeiro, porque é ele que consegue aperceber-se das características do aluno, dos seus interesses. Segundo, é ele que consegue proporcionar ao aluno contextos de aprendizagem, tarefas, que lhe permitam aprender. Porquê? Porque são os contextos de aprendizagem e as tarefas em que o aluno vai ter que tentar responder, vai pesquisar, vai dar a sua opinião, vai partilhar a sua opinião com os colegas, vai discutir com os colegas, defender, argumentar, defender as suas posições. Portanto, e a aprendizagem vai resultar daí. Por outro lado, é o professor também que, na hora chave vai fazer a pergunta que leva o aluno a chegar lá. Portanto, este questionamento em sala de aula, ele também se baseia na figura do professor. Um aluno sozinho, a pesquisar, não consegue (acho eu) aprender tanto, como... Ele vai pesquisar e

depois vai ter toda esta interação em sala de aula, com os colegas, em grupos, em pequeno grupo, em grande grupo, e vai ter a interação com o professor. Estas interações me sala de aula...

P: Vão consolidar e otimizar as aprendizagens...

T: Altamente. Como é que eu vou desenvolver o raciocínio matemático, por exemplo, dos meus alunos se eles não interagirem. É impossível. Está bem? Ficamos numa fase menor... porque não há esta questão toda de ir mais longe, não há esta questão do justificar, do argumentar, porque é que eu acho que é assim. E isto é um aspeto de um nível de aprendizagem superior. Não é? O ser capaz de argumentar, de interagir, de justificar, de generalizar... estes aspetos todos, dependem da interação. Há, mas também posso dizer que isto não resulta e não se baseia só na flexibilidade. Atenção porque isto é algo que nós já fazíamos detrás. Só que agora ainda vai mais longe quando nós, em termos de abordagens, nós permitimos que os conteúdos de várias disciplinas, apareçam interligados em trabalhos com alguma interdisciplinaridade ou em projetos em que a... como hei-de dizer... eu posso ter duas disciplinas a interagirem e posso fazer uma tarefa/atividade interdisciplinar, não é? Ou posso ter um projeto mais amplo em que eu tenho a famosa transdisciplinaridade em que eu estou a trabalhar o projeto em si sem estar a definir especificamente qual é uma área ou qual é a outra... mas para conseguir fazer aquilo as coisas acabam por estar interligadas. E os conhecimentos das várias disciplinas surgem como um top. Ora isso é a novidade que estes últimos anos nos têm trazido. Que é trabalhar um pouco de formas um bocadinho diferentes em que os alunos possam interligar mais os conhecimentos, os conteúdos... E que as suas aprendizagens não sejam fechadas em gavetinhas. Isto tem a ver com: estas metodologias de trabalhar por projetos... é engraçado, por exemplo, dizer aos alunos: agora vais estudar estes conteúdos no livro, em casa! E depois, na aula, vamos fazer ao contrário, vamos fazer os exercícios na aula. Que a aprendizagem invertida. Normalmente na aula o professor dizia as coisas, o aluno fazia os exercícios. Agora é assim... agora estudas as páginas tal e depois vens à aula fazer os exercícios e tiras as dúvidas conosco. E depois as outras que é, como nós fazemos muito na matemática, que é: trabalham em grupo, partilham, fazem a discussão coletiva e depois sintetizam as aprendizagens... Há toda uma série de formas de trabalhar que nós temos tentado fazer na aula em que o aluno é sempre muito mais ativo.

P: E esse papel ativo do aluno pode dar a percepção que o trabalho do professor é mais fácil. E quando vamos para a nossa sala de aula percebemos que não é nada disso. Ou seja, há um trabalho de preparação que exige outro nível de envolvimento. Vocês não se limitam a escolher apenas uma tarefa para realizar, ou várias tarefas para realizar, mas como a professora me estava a dizer no início, vocês têm que conhecer muito bem o vosso currículo, numa forma geral. E também o currículo das outras áreas para que a vossa intervenção não seja estanque na vossa área de conhecimento, e depois ainda beber das vivências dos alunos. E um bocadinho... tudo isto para fazer uma sopa, não é?

T: Exatamente! Portanto aquilo que a P. estava a dizer e eu sempre tenho procurado transmitir, é que é assim! Antes de entrar dentro de uma sala de aula, nós temos que saber muito bem o que é que se vai trabalhar na aula... Primeiro, a planificação... Nós temos vários tipos de trabalhos. Às vezes estamos a trabalhar o currículo perfeitamente integrado dentro de um projeto e, quando estamos a trabalhar esse projeto, são delineadas as várias etapas do projeto. E, nessas várias etapas do projeto, nós definimos um bocadinho os aspetos que cada professor ligado a determinada área vai trabalhar. Tendo em conta que às vezes estamos a trabalhar coisas que não são específicas da nossa área. Pronto! Porque estamos mesmo especificamente a trabalhar o projeto. E, dependendo das turmas, nós temos formas de trabalhar diferentes. Tudo isto tem a ver com o próprio Conselho de Turma e a própria turma. Eu tenho alunos de 2.º ciclo e depois tenho alunos de 3.º ciclo. Tenho duas turmas de 3.º ciclo que estão a trabalhar de maneira diferente. O que é que acontece? Há determinadas situações em que se decide trabalhar, por exemplo, um projeto. E temos alguns tempos em que estamos a trabalhar especificamente aquele projeto. E depois temos outros tempos em que nós estamos a trabalhar, por exemplo, matemática, com outras formas outras abordagens, outras metodologias interativas, como por exemplo: a aprendizagem invertida, a resolução de problemas, algumas atividades investigativas, não é? Pronto! Nós podemos estar a fazer... Ou fazer uma atividade de interdisciplinaridade com duas disciplinas... Pronto! São coisas diferentes e podemos estar a trabalhar isto de formas diferentes. Está bem? Outras vezes, o projeto tem muito a ver com os conteúdos da nossa área e nós estamos a trabalhar praticamente tudo englobado dentro do próprio projeto. E é muito importante nós termos noção das várias etapas desse projeto ou da aula

que vai acontecer e, quando vamos propor alguma coisa aos nossos alunos nós temos que, nós próprios, colocarmo-nos na pele do aluno. E procurar resolver os problemas que o aluno tem que resolver para conseguir prever as suas dificuldades, as suas questões, o que é que o aluno poderá vir a sentir de dificuldades, quais serão as questões que ele irá colocar, para nós próprios ao estarmos depois em aula termos algum suporte nos permita indicar, um bocadinho, qual o caminho que iremos seguir. Ah! Este o aluno já conseguiu mas, às vezes, há um aluno que nos faz uma pergunta, que nos diz uma coisa qualquer, que não é da nossa área. Não problema nenhum. Nós só temos que ser capazes de reagir perante o inesperado e sermos capazes de avançar, se sabemos, se não sabemos de dizer: boa ideia! Então vamos ver isso! Ok! Tu vais pesquisar, eu também vou pesquisar... na próxima aula continuamos... portanto, há todo este trabalho que é um trabalho muito grande, de grande exigência e de grande preparação. Quer em projeto, quer em pequeninas atividades, seja onde for, é necessário sempre esta planificação, este tentar descobrir as dificuldades e esta capacidade reagir no imprevisto.

P: Depois de me falar de tanta coisa que reflete o vosso empenho na flexibilidade... Isto também tem limitações?

T: É claro que tem limitações!

P: Quais são aquelas que mais vos afetam?

T: Nós temos vantagens muito grandes neste projeto todo, naquilo que se prende, essencialmente, com alunos com dificuldades. Os alunos com dificuldades são aqueles que conseguem mais neste tipo de projeto e os alunos excecionais que são aqueles que conseguem bons resultados em tudo. E depois temos aqui alguns alunos, que ficam aqui no meio, e que se perdem um bocadinho neste projeto. Alguns alunos precisam de aulas muito tradicionais. Ok? Porque são miúdos que aprenderam a decorar! Depois aqui começam a ficar um bocadinho perdidos! E às vezes é difícil dar-lhes resposta, embora procuremos também ajudá-los aqui nisto. São coisas que eu tenho sentido! Alguns alunos estão muito habituados a um tipo de trabalho diferente e eles próprios dizem: Epa! Isso dá tanto trabalho! É mais fácil quando é o professor a falar e nós só tomamos nota e a seguir decoramos. Portanto, esta maneira de trabalhar dá muito trabalho.

P: Por exemplo, só o facto de trabalharem mais em grupo e não tão individualizados. Isso também poderá ser...

T: Sim! Eles têm que justificar tudo. Mas isso é uma grande seca. Era muito mais fácil eu decorar. A professora dizia tudo. Eu tenho boa capacidade, decoro tudo e desbobino a seguir. Portanto, isto é um problema, é lidar com os alunos que, à partida, não querem pensar, não querem justificar, não querem raciocinar. É mais fácil decorar apenas. Isto é um problema. Pronto! Outro problema prende-se com as nossas próprias limitações e as nossas dificuldades. Isto eu já disse... o facto de nós não conseguirmos ter tempo para isto tudo porque no fundo porque isto quase que exige que o professor tenha conhecimento de tudo e mais alguma coisa. E, às vezes, nós ficamos assim um bocadinho perdidos no meio daquilo porque não dominamos tudo e é uma grande exigência de atualização, de pesquisar muito e, em termos pessoais, rouba-me muito tempo pessoal. Portanto, os professores precisavam de ter talvez uma redução de horários para conseguir ter esta formação que é exigida. Nós precisamos de uma grande formação e de uma grande preparação. E precisamos de estar sempre a atualizar-nos, sempre, sempre, sempre... Portanto, há uma limitação aqui. Eu já falei um bocadinho dos alunos preguiçosos, das dificuldades dos professores... Claro que existem dificuldades também quando temos aqueles casos dos alunos que mudam de uma escola para a outra, se nós não estamos todos a seguir as coisinhas... Mas é assim, eu não acho que isso seja um problema grande demais. Porquê? Porque isso já acontecia um bocadinho. Não é? Mesmo quando o currículo era assim todo... e o programinha de matemática era assim todos dirigido, havia professores que começavam pelo fim, outros que começavam pelo início, um que tinha o manual adotado que começava por uma coisa e outro que começava por outra... Portanto, isso já acontecia e nós já tentávamos reorganizar as coisas. O que é que um professor tem que fazer quando tem um aluno dentro da sala que tem dificuldades? Tem que tentar dar-lhe um apoio individualizado para aquilo que ele não sabe. Portanto, é uma dificuldade mas não acho que seja uma dificuldade de maior. Acho que as outras duas, que o aluno que não quer ter este trabalho, acho que é importante. E é o excesso de trabalho para o professor. Mais dificuldades que nós tenhamos aqui. Nós temos algumas dificuldades aqui que é o facto de ainda não se ter alterado o sistema educativo em Portugal, tal como não se alteraram coisas chamadas exames, que é uma coisa sem pés nem cabeça porque nós temos que continuar a dar notas aos alunos que não têm a ver com o trabalho que os alunos estão a fazer em sala de aula. Porquê? Porque um

exame não faz sentido, porque um exame é avaliar apenas aquilo que o aluno consegue dizer/reproduzir num curto espaço de tempo em que não tem em conta a especificidade do aluno. Porque há alunos que precisam de um tempinho e há alunos que precisam de muito tempo. Há alunos que precisam de ver primeiro para depois fazer e há outros alunos em que isso não é necessário. E, na realidade, no futuro, o aluno não está normalmente num processo de ter que fazer as coisas de cor sem consultar nada. Os nossos exames são uma coisa diferente. Não têm a ver com a realidade da flexibilidade curricular e daquilo que se pretende trabalhar nos alunos hoje em dia. Portanto, toda esta organização é estranha. E outra dificuldade que nós temos também tem a ver um bocadinho as estruturas da escola em si, a escola precisava de ter uma arquitetura diferente, física, precisávamos de espaços organizados de maneira diferente. Se calhar precisávamos de mais pessoas, ainda continuamos a ter apenas um professor... por mais que agente tente temos muito poucos professores que possam estar ao mesmo tempo com a turma. Portanto, isso são dificuldades de raiz. Mas como é óbvio eu já nem me estou a referir a isso. Mas se quisermos, na realidade, mudar completamente esta forma de ensinar, se calhar precisávamos de ter alterações dessas. Aquilo que nós escola estamos a fazer é, não nos limitamos a isso. Isso são condicionalismos que temos. O que nós estamos a tentar alterar é aquilo que nos é possível alterar a nós próprios com aquilo que temos na realidade.

P: Sim! Faz todo o sentido. Gostaria agora de lhe perguntar relativamente a ferramentas que utiliza. Que eu sei que a T. até utiliza bastantes. Que ferramentas é que utiliza que podem otimizar este trabalho?

T: Tivemos que criar isso tudo. Não é? Portanto, nós ali se calhar, neste momento, somos uma escola em que este ensino à distância não foi assim tão difícil porque os nossos alunos já trabalhavam connosco, algumas turmas nós já usávamos a Classroom, nós já usávamos a Drive, nós usávamos o Sapo Campus... Portanto, os nossos alunos já estavam habituados a ir desenvolvendo os projetos com guiões. Os professores organizavam os guiões, os alunos tinham que fazer a pesquisa, tinham que fazer os resumos, tinham que dar respostas, elaborar produtos finais, alguns deles tinham a ver com vários tipos de programas informáticos de App's que nós fazemos... Nós trabalhávamos muito com o Padlet, os power point's onde eles faziam as apresentações, o prezi, livros interativos, o Powtoon... Depois, é claro que nós temos guiões para os alunos, para eles se

conseguirem organizar... Primeiro, os meus alunos trabalham sempre em grupo. De uma forma ou de outra, mas acho que é algo que é bastante importante. Em grupo: pequeno grupo para a realização de tarefas, mas depois temos partilha em grande grupo. Porque há coisas que depois têm que ser partilhadas em grande grupo. E depois fazemos apresentações para o grande grupo. Pronto! É muito importante, os alunos terem a definição das funções de cada um no grupo. Está bem? Isso tem que ser atribuído. Eles têm que saber! Eu fiz rotativo. Porque eu acho que é muito importante todos os elementos do grupo terem essas funções de forma rotativa. Depois eles têm as grelhazinhas de registo e há uma coisa que eu muitas vezes também fazia, penso que a P. também assistiu que é: nem sempre o grupo era o mesmo. Porque, por exemplo, quando eu me apercebi, porque fizemos um mini-teste ou uma questão aula, eu apercebi-me que havia pessoas que tinham dificuldades em áreas diferentes, eu reestruturei os grupos durante duas ou três aulas e pus o líder do grupo, que era o aluno que tinha tido sucesso e que sabia aquilo muito bem a ensinar os seus colegas. Portanto, esta reestruturação dos grupos e a reestruturação do papel em que ali o professor era o aluno que estava a ensinar aos outros. E é algo que nós dizemos que é muito importante que o aluno que é capaz de ensinar aos outros aprende mais um bocado também. É outra forma também de aprendizagem. Então esta reestruturação. Depois o facto de eu procurar dar um feedback oral e, no trabalho de grupo, foi uma aprendizagem que fiz porque não consigo dar feedback a todos os alunos, individualmente, então comecei a criar aquela forma de trabalhar em que eles, todos têm os registos no seu caderno, mas o redator passa tudo numa folha e a professora leva a folha. E assim só tenho que dar o feedback a 6 folhas, não é? Porque senão eu não conseguia dar o feedback e o feedback é algo importante. Quando eu lhe digo, aqui fizeste assim e assim. Porquê? Este número que tens aqui representa o quê? Portanto, este feedback permite ir mais além. Depois, pequeninas grelhas que eles preenchiem com um x, se tem dificuldade ou se não tem dificuldade. Quando, às vezes, fazíamos umas tarefinhas, as questões aula, às vezes em baixo uma notinha a dizer: o que é que era avaliado em cada uma delas. O aluno saber. Olha para avaliar aqui a resolução de problemas eu tenho aqui estas duas questões. Mas por exemplo, a outra era só se eu sabia os procedimentos ou não. Portanto, estas pequeninas informações... Pronto! Também utilizamos alguns vídeos, ou da escola virtual ou vídeos feitos por nós ou

outras coisas também porque eles se interessam. Gostam de assistir dessa forma. Os instrumentos essenciais acho que estão aqui. Portanto, formas de trabalho: trabalho de grupo, trabalho em grande grupo, partilha em grande grupo, algum trabalho individual em casa e alguns momentos de trabalho individual na escola, grelhas de autoavaliação dos pares e deles próprios, o facto de se fazer as tarefas e haver um feedback do professor que lhe permite ir mais além, os guiões nos projetos e depois, alguns questionários de elencar dificuldades. Pronto! E depois a utilização também destes trabalhos interativos que eu acabei de dizer e a utilização das Drives, das Classroom, dos Powtoon's, dos Prezi's, Padlet. E fazemos também, que eles também gosta, Quiz's, Plicker's, estas coisas que também entusiasma os miúdos. Coisinhas que nós tentamos fazer q.b. de cada. Não em exagero e não só.

P: isto tudo num ano letivo.

T: (suspiro) Um bocadinho de cada! Atenção! Isto tudo num ano letivo e tendo consciência de uma coisa: sempre um bocadinho de cada. Sempre sem eliminar também o ensino tradicional no meio disto tudo. Porque às vezes também é necessário, porque eu disse que há alunos que têm dificuldades, às vezes é necessário fazer: parou! Agora o professor vai explicar isto! Também é importante isso. Nem o 8 nem o 80. Nós temos que equilibrar as várias formas de trabalho. Portanto, é um bocadinho de cada, consoante as necessidades.

P: T. aqui uma última questão, que é a seguinte: considera que este projeto de flexibilidade exige maiores transformações a nível macro, ou seja de escola, ao vosso nível, ao nível médio, ou ao nível dos alunos?

T: É assim, essencialmente é em sala de aula. Porque... Eu posso chegar a uma escola, com salas completamente diferentes, amplas, com imensos materiais, com tudo e mais alguma coisa. Se eu colocar lá um professor que trabalhe apenas a nível tradicional, eu não tenho alteração nenhuma. Ta bem? Portanto, eu posso ter a nossa escolinha que não tem quase condições nenhuma, e eu meto lá um professor que é dinâmico e que procura alterar as coisas, as coisas alteram-se mais do que no outro caso. Portanto, essencialmente isto parte muito da forma de trabalhar do professor. Eu acho que a grande alteração está aí. Depois está... um segundo passo tem a ver com a forma de os alunos aderirem, ou não a isto, e os encarregados de educação. Porque eu acho que aqui há uma coisa muito importante que são os encarregados de educação.

Porque se o encarregado de educação estiver do contra e estiver sempre a dizer ao menino que isto não é assim e que isto não é assado. Portanto, isto tem muito a ver, também com esse aspeto. O aluno não muda se os pais não estiverem a incentivar. Portanto isto é um segundo aspeto que está aqui por detrás. E aí é muito importante o relacionamento do Conselho de turma e por isso é k a nossa escola tentou criar ali os tutores. Para não ser só a figura do Diretor de turma, que nós ainda estamos aqui a otimizar esta questão do tutor, que ainda não conseguimos otimizar isto a 100%, mas o facto de nós termos um professor com um número mais reduzido de alunos, em que têm um acompanhamento mais direto desses alunos e um acompanhamento mais direto dos encarregados de educação desses alunos, para que eles consigam perceber a importância do trabalho deles. Não se pede aos pais para fazerem as coisas dos filhos, mas pede-se aos pais para fazerem com que os filhos pensem de maneira diferente, participem de maneira diferente e façam as coisas de maneira diferente. Está bem? Portanto eu acho que isto é um segundo aspeto que eu considero muito importante. O professor em si e depois a relação toda com os encarregados de educação e os próprios alunos. Que exige alteração desta forma de estar dos alunos que depende muito dos encarregados de educação. Pronto, depois claro. Um terceiro nível será o nível macro. Não o da escola, mas... ainda falta aqui um. Que também há o acima, que esse depois também é necessário. Porque depois a escola também não consegue fazer muito mais se o de cima não lhe permitir fazer as alterações que fazem falta mas, na realidade, em termos de efeitos, eu sempre disse: mudam os programas, mudam as coisas todas, mas quem dá aulas na minha sala de aula sou eu! E sou eu que lá estou. Eu lembro-me de ter colegas minhas que diziam: mas eu tenho que fazer os mesmos testes que os meus colegas todos e no mesmo dia... claro que há escolas que fazem isto! E que limitam... eu sei que isso acontece. Não é o caso da nossa escola. Portanto, nós conseguimos fazer coisas porque também ninguém nos obrigou às coisas dessa maneira. Mas, mesmo numa escola dessas eu conseguia furar uma série de coisas... Portanto, o papel do professor é sempre muito importante aí.

P: Pronto T. Eu acho que é isto! Foi um gosto fazer esta entrevista consigo e agradeço também o cuidado e o detalhe de todas as respostas.

Anexo III

Análise de Conteúdo das Entrevistas – Fase I

Análise de conteúdo da entrevista do diretor – D

Unidades de registo	Indicadores	UR/Ind.
Diria que a flexibilidade curricular é, essencialmente, mudar as práticas de sala de aula. Ou deve ser, vá lá. Isso é o essencial.	Flexibilidade curricular como mudança de práticas	3D
Isto para dizer o quê? A flexibilidade curricular não tem só uma visão, não tem só um entendimento, o nosso entendimento foi muito mais direcionado para tornar as práticas de ensino de sala de aula mais colaborativas não só entre os professores mas essencialmente entre os alunos.		
E nós trabalhamos muito com os alunos em grupo e mudámos muito as práticas para direcionar os trabalho dos alunos e haver o máximo de interação entre eles.		
Foi assim que foi para nós aqui na BA, a P. já deve saber isso mas nós tivemos um projeto antes da flexibilidade curricular que foi um projeto piloto de inovação pedagógica e, juntamente com as outras 6 escolas do país, depois esse projeto acabou por dar origem à flexibilidade curricular.	Projeto de inovação pedagógica anterior ao atual diploma	1D
No final do 1.º ano havia a dúvida por parte da tutela também sobre o que iam fazer, por exemplo, com os contratos de autonomia, se queriam renová-los ou não, com as escolas, o que é que se pretendia.	Do projeto de inovação pedagógica à flexibilização curricular	2D
E como nós já estávamos no 1.º ano do PPIP (Piloto de Inovação Pedagógica), alguns de nós como a BA, por exemplo, também tinha contrato de autonomia, depois em conversa com o secretário de estado, com o Dr. João Costa, ficou então definido que		

se iria tentar aqui alargar as possibilidades de flexibilizar o currículo.		
E a questão dos 25% surgiu mesmo na sequência de pensar como poderia ser feito, sem assustar muito as escolas porque se se dissesse logo à partida que as escolas podiam flexibilizar aquilo que quisessem, era um campo um bocado aberto de mais, pronto.	Flexibilização curricular introduzida progressivamente no sistema	1D
Mas, para responder mais exatamente a essa pergunta, portanto, estas 6 escolas já tinham um entendimento muito claro daquilo que, para elas, era a flexibilidade curricular ou como é que elas iam operacionalizar essa flexibilidade curricular.	Possibilidade de as escolas operacionalizarem a flexibilidade curricular de acordo com as suas características	5D
E, se fosse conhecer todas, iria ver que nenhuma delas é igual.		
A nossa opção aqui foi uma mudança mais... Todas têm a ver com mudanças da sala de aula, mas se for, por exemplo, ao C. vai ver que o C. tem opções curriculares que têm a ver muito com o ambiente.		
Se for ao F. vai ver que o F. tem um grande investimento na parte tecnológica e tomou aqui outras opções ao nível do primeiro ciclo que nós não tomámos.		
Por exemplo se for a VNB vai ver que a grande mais-valia de VNB é que tem estruturas físicas que mais ninguém tem e que tem escolas adaptadas e escolas únicas e que tem um Centro de Ciência Viva dentro das escolas, portanto tem aqui outras opções para poder usar na prática curricular que outras escolas não têm.		
Nós partilhámos sempre essas experiências e, por exemplo, aquilo que temos mais em comum entre todas as escolas é a questão da avaliação.	Partilha de experiências entre escolas	1D
Mas estas escolas todas mudaram a avaliação no fim do processo. Isso foi uma coisa que nós fizemos ao contrário do que vem no diploma da flexibilidade.	Decisões autónomas das escolas	1D
E nós na altura, quando discutimos o diploma da flexibilidade e da... principalmente agora a portaria que permite a autonomia superior a 25%, muitas escolas optaram pela semestralização, se calhar numa perspetiva de redução das reuniões e na perspetiva de começar os processos de mudança na escola a partir da avaliação.	Flexibilidade curricular não se inicia por mudanças na avaliação	2D

<p>A experiência das escolas PPIP é que isso é errado. E é errado porquê? Para todas as escolas PPIP a avaliação ou a mudança nos processos de avaliação, nomeadamente o que é que avaliação e como é que avaliamos, foi a última coisa que nós sentimos necessidade de mudar.</p>		
<p>O exemplo da BA para mim é paradigmático porque aquilo que nós fizemos foi mudar a maneira de trabalhar com os alunos e o que nós começámos a ver foi que os alunos adquiriam uma série de competências que nós nem sequer tínhamos projetado.</p>	<p>Maior desenvolvimento de competências nos alunos</p>	<p>1D</p>
<p>Ou seja, onde é que eles eram melhores? Eles eram melhores nas competências que é na aplicação das aprendizagens. Portanto, eles fazem uma aprendizagem mas depois, o que eles fazem com a aprendizagem, para nós, deve ser o mais importante.</p>	<p>Possibilidade de os alunos aplicarem os conhecimentos a situações concretas</p>	<p>2D</p>
<p>Não me interessa que eu seja muito bom a fazer testes de inglês se eu depois não consigo fazer uma apresentação...</p>		
<p>Sim... Quando nós começámos a perceber isso... Nós achámos que a nossa avaliação era altamente restritiva e totalmente centrada em instrumentos quando aquilo que nós tínhamos agora era um leque de competências que nós tínhamos que colocar de uma forma privilegiada nessa avaliação.</p>	<p>Necessidade de mudar as formas de avaliação</p>	<p>2D</p>
<p>Portanto, esse foi um processo que nós fizemos no fim, e esse talvez seja aquele que tem mais linhas comuns entre todas as escolas porque depois todas começaram a sentir necessidade de ter que mudar esse processo no final.</p>		
<p>Alias, não somos só nós, porque nós na BA, na altura eu discuti isso muito com os meus colegas do PPIP e que já tínhamos pensado... e já tínhamos muitas coisas sobre as competências. Nós na altura era os 21st century skills, trabalhávamos muito nas competências do século XXI e depois entretanto, quando saiu o perfil do aluno, o nosso sistema de avaliação ficou totalmente encaixado nas questões do perfil do aluno que vieram apenas validar aquilo que nós já sabíamos e aquilo que nós já achávamos que é... Nós não podemos trabalhar aprendizagens de uma forma árida, de uma forma seca...</p>	<p>Relação da avaliação com as competências do perfil do aluno</p>	<p>1D</p>
<p>Não só as caixinhas mas... Porque é que estamos a trabalhar estas aprendizagens?</p>	<p>Incidência da avaliação nas</p>	<p>2D</p>

<p>Para os alunos serem competentes em determinadas áreas, não é? No caso das matemáticas e das ciências não me interessa que um aluno aprenda tudo sobre geometria para depois não conseguir aplicar um volume na prática, por exemplo... que era uma coisa problema! E que para muitos alunos continua a ser problemática, a relação entre a vida real e aquilo que se passa na escola e a aplicação desses conhecimentos.</p>	<p>competências</p>	
<p>Portanto, aquilo que nós começámos a trabalhar, e isso levou bastante tempo, e isso foi a parte mais difícil, que foi nós transformarmos ou criarmos aqui um processo de avaliação que fosse justo e que em termo de avaliação de competências porque depois havia sempre aquela discussão do “então mas como é que se avaliam competências?”.</p>		
<p>E as pessoas fazem muita confusão entre áreas de competência e depois as competências específicas e isso demorou muito tempo para nós conseguirmos fazer porque muitas pessoas que não trabalham com isto ainda estão naquela fase “Ah! Então como é que eu avalio a oralidade?” Um aluno é bom oralmente? E eu costumo perguntar: A oralidade em quê? Se for em Português, por exemplo, ele pode ser bom. Se for em Alemã pode ser completamente incompetente, não é?</p>	<p>Necessidade de clarificar as competências a avaliar</p>	<p>2D</p>
<p>A questão aqui é: nós temos que avaliar as competências mas para isso temos que definir claras o que é que são essas competências. E esse foi um processo difícil de transitar porque aquilo que vem no perfil do aluno são áreas de competência. “Comunicação” – Ok! Temos comunicação oral...</p>		
<p>Portanto, não há decretos que digam o que é que nós fazemos ou como é que vamos fazer dentro da escola. O que há, por exemplo, são orientações.</p>	<p>Orientações com base em diretrizes internacionais</p>	<p>2D</p>
<p>A OCDE já tinha orientações específicas direcionadas para a mudança de práticas e para o desenvolvimento de competências.</p>		
<p>Essa parte pedagógica nós vamos buscar muito as organizações internacionais e trabalhamos muito também com a DGE nesse âmbito.</p>		
<p>Agora foram reformuladas para 2030 e fala na questão do <i>Agency</i> que é transformar o</p>	<p>Aluno como agente da sua</p>	<p>2D</p>

<p>aluno num agente da sua própria educação que é a fase a seguir que é a fase em que nós estamos agora a tentar trabalhar que é “se nós tivermos os alunos a trabalharem numa determinada metodologia, como é o caso da que nós tentamos aplicar aqui na BA durante um certo período de tempo, nós podemos ter a confiança de que esse aluno vai ser o principal agente da sua educação e que ele vai ter um papel importante nesse trabalho”.</p>	própria educação	
<p>Que ele pode definir qual é o caminho que quer para a sua educação, não é preciso ser o estado a dizer, principalmente no final do 9º ano, não é preciso ser o estado a dizer qual é o caminho que ele deve seguir.</p>		
<p>Portanto, todas as escolas PPIP tiveram autorização, por parte do despacho 3721/2017, define para três anos o que é que as escolas PPIP podem fazer.</p>	Projeto-piloto na legislação sobre flexibilidade curricular	5D
<p>Quando este despacho foi extinto, foi a 31 de agosto de 2019, o decreto-lei que faz a flexibilidade curricular diz que as escolas, mediante a apresentação de um plano de inovação, podem ter até 100% de autonomia.</p>		
<p>No caso das escolas Piloto de Inovação Pedagógica, com o Projeto Piloto de Inovação Pedagógica, as escolas tiveram oportunidade, fala lá nessa portaria, tiveram oportunidade de convolar os projetos.</p>		
<p>Convolar quer dizer, em termos jurídicos, transformar um projeto que já está desenvolvido por vontade própria e enquadrá-lo na nova legislação.</p>		
<p>E, portanto, aquilo que nós fizemos foi, convolar os nossos projetos nesta nova portaria.</p>		
<p>tudo aquilo que nós fazemos em termos de autonomia e flexibilidade está aqui salvaguardado por parte dos nossos planos de inovação, que estão disponíveis, por exemplo, na página do nosso agrupamento e dos outros agrupamentos, os nossos planos de inovação que dizem o que é que nós alterámos em relação ao currículo clássico</p>	Plano de inovação da escola	1D
<p>Desde logo o primeiro impacto tem a ver com o desenvolvimento de competências dos</p>	Desenvolvimento de	1D

alunos.	competências nos alunos	
Que é uma coisa que nós já sabíamos do projeto anterior que se chamava EduLabs, que se chama ainda EduLabs.	Início do processo com o Projeto EduLabs	4D
Algumas turmas ainda têm e em que nós começamos a trabalhar com os alunos de uma forma diferente e começamos a ver que eles começavam a desenvolver um certo tipo de competências que os outros não desenvolviam.		
É porque nós começamos a mudar estas coisas em 2015 nos tais EduLabs e a única coisa que fizemos foi dar um tablet a cada aluno, tirámos os manuais, e dissemos: agora vocês...		
os professores foram convidados, os que quisessem, a trabalhar no projeto, por exemplo, e portanto foi tudo voluntário, e dissemos: não precisam de mudar nada. Só há esta mudança – eles agora vão ter tablets e têm recursos digitais, ligação à internet, coisas que vocês utilizam, têm disponível... e vamos trabalhar assim numa turma de 3º ciclo. E trabalhamos também depois com outra de 1.º ciclo. E depois comparámos as coisas ao fim de três anos.		
Estou a falar, por exemplo, em competências como o trabalho em equipa, a capacidade de fazer coisas em menor tempo porque trabalhando em grupo, ao fim de um certo tempo, o que começa a acontecer é que os alunos especializam-se e depois otimizam o trabalho de grupo.	Trabalho em equipa como competência	1D
Por exemplo, em termos de comunicação em público, apresentações orais, em termos de apresentação de trabalhos escritos, em termos de apresentação de projetos,	Comunicação como competência	1D
em termos de espírito crítico no trabalho de pesquisa...	Espírito crítico como competência	4D
no ensino clássico são dados aos alunos... todos os materiais são escolhidos pelo professor, por exemplo... E depois nós queremos que os nossos alunos tenham espírito crítico quando vão selecionar a informação.		
Isso é uma coisa que é tão evidente que tem que ser mudado no ensino tradicional em		

que a informação está sempre disponível, só aquela que deve ser para os alunos.		
E depois eles vão ao Google e a primeira coisa que aparece eles escolhem porque acham que é fiável. E outra coisa é a questão da fiabilidade da informação.		
Depois houve outras muito importantes que para mim, a minha preferida, foi a questão da indisciplina. É que nós, a trabalhar desta maneira, praticamente deixámos de ter indisciplina. Porquê? Porque os alunos estão muito mais envolvidos na sala de aula e, estão muito mais felizes a trabalhar, não é?	Melhoria substancial da indisciplina	1D
Há estudos mesmo feitos, desde os anos 60 em que se começou a descobrir que, o Vygotsky e o Gardner falam um bocadinho sobre essas coisas, que as interações dos alunos com diferentes conhecimentos são aquelas que proporcionam melhores aprendizagens.	Interações como principal processo de aprendizagem	3D
Portanto, aqui as grandes mais-valias para os alunos são mesmo nessas interações, não só em termos de responsabilidade mas também em termos de... olha para o lado e vê o que é que está a fazer, diz-me lá porque é que fizeste assim e não fizeste de outra maneira e aquilo que os estudos dizem é que, quanto mais próxima for esta zona proximal de aprendizagem mais efetiva é essa aprendizagem.		
E a zona proximal de aprendizagem é muito superior.		
Depois, além disso, eles estarem envolvidos no processo, o tempo de rendimento da aula é infinitamente maior, porque numa aula de 50 minutos o professor está 10 minutos a dizer calem-se e virem-se para a frente. E depois no fim, falta um quarto de hora para tocar já toda a gente está a olhar para os telemóveis e os relógios para ver quando é que toca.	Envolvimento dos alunos no processo	7D
Depois, além disso, eles estarem envolvidos no processo, o tempo de rendimento da aula é infinitamente maior, porque numa aula de 50 minutos o professor está 10 minutos a dizer calem-se e virem-se para a frente. E depois no fim, falta um quarto de hora para tocar já toda a gente está a olhar para os telemóveis e os relógios para ver quando é que toca.		

Ora, quando os alunos estão todos envolvidos e a trabalhar, esse aproveitamento de tempo para a aprendizagem é muito superior.		
E nós estamos a ver como é que isso acontece, por exemplo, porque os alunos têm processos de aprendizagem completamente diferentes.		
Nós, ao podermos fazer isto assim, aproximámos o máximo que nós conseguimos no nosso sistema, do que é o ideal da aprendizagem.		
Todos esses aspetos... começámos a aperceber-nos que isso era assim e que isso torna o processo de aprendizagem efetivo.		
Eu também só continuei na BA agora este mandato para poder implementar a continuidade deste projeto.	A flexibilidade curricular como perspetiva futura do sistema educativo	2D
Mas isto é o sonho de qualquer diretor que queira mudar um sistema de ensino porque nós apercebemo-nos que nas escolas que os miúdos não estão felizes, não é? Que não aprendem, que não estão felizes...		
E que o sistema clássico é um sistema que está, esgotado!	Sistema clássico esgotado	1D
A questão era: "Então agora o que é que nós fazemos?" Vamos continuar a queixar-nos e à espera que haja um milagre e que volte tudo para trás e que, por milagre, todos os alunos passem a ser ótimos.	Trabalhar com alunos reais	2D
E motivados... É que não vai acontecer...		
As aprendizagens, se calhar mais significativas da nossa vida, são feitas no pré-escolar.	O pré-escolar como referência	3D
Ora bem, o pré-escolar não tem currículo, o pré-escolar não tem meninos sentadinhos virados para a frente com o professor a falar, o pré-escolar tem responsabilização, tem mil maneiras diferentes de fazer as coisas, interações entre grupos, interações individuais...		
Isto porquê? Porque não está limitado à tal questão curricular em que começa a		

segregação de matérias.		
Porque a questão passa um pouco por aí porque nós ao especializarmos e ao compartimentarmos a parte pedagógica, disciplinarização e isso tudo...	Professores como especialistas numa área	4D
Aquilo que fizemos foi com um objetivo... centralizar aqui o conhecimento, segregar aqui o conhecimento e arranjar cada vez mais especialistas.		
O professor daí para a frente passa a ser um especialista numa determinada área, não é? E isso não é mau, não se pode é querer que agora para os desafios futuros, os nossos alunos tenham... continue a ser esse o fator mais importante na sala de aula.		
A questão é: nós ao trabalharmos da forma clássica, nós desvalorizamos o nosso trabalho porque nos transformámos num veículo de transmissão de informação...		
aquilo que os professores são melhores a fazer é aquilo que fazem, por exemplo, quando estão aqui no trabalho com os nossos alunos que é, não só preparar os desafios e os materiais com que eles vão trabalhar mas fazer o acompanhamento e dar o feedback ali no meio da aula, imediatamente, esclarecer as dúvidas, circular pelos grupos e trabalhar com eles, orientá-los, trabalhar com eles em tutoria...	O professor como facilitador da aprendizagem através da interação	4D
Motivá-los, avaliá-los...		
Ali ao estar a circular pelos alunos, ao fim de 10 minutos, o professor já sabe como é que os grupos funcionam, quem é que são os líderes, se o caminho que eles estão a seguir no desenvolvimento de um trabalho ou de um projeto é o certo ou não. Dizes: Ok esta parte já está bom, mostra lá! Nesta questão ainda não está, ok têm que rever isto! Nesta já está bom, trabalhem o outro aspeto!		
E o papel do professor não é o de transmitir o conhecimento o mais uniforme possível. É facilitador das interações, esclarecimento de dúvidas e potenciador do máximo de interações porque é isso que cria a aprendizagem.		
Porque uma das questões que se tornou muito mais fácil de fazer é a questão da avaliação contínua.	Importância da avaliação contínua	1D

o professor quando está a maior parte do tempo a falar numa aula nem sequer se apercebe de uma série de coisas porque está centrado na apresentação da matéria.	Recusa do papel do professor como mero transmissor de informação	2D
O trabalho de transmissão de informação pode ser feito de milhentas maneiras...		
mas em trabalho de sala de aula, indo procurar no manual, indo ao Youtube ou ao Google na internet, indo à biblioteca buscar materiais onde pode pesquisar mais sobre o assunto e, para além de estar a aprender sobre esse assunto o que está a fazer é desenvolver outras competências que, ao estar sentado e virado para a frente, não desenvolve.	Desenvolvimento de competências essenciais à aprendizagem	2D
É que nós ao trabalharmos desta maneira, estamos a trabalhar não só os conteúdos de aprendizagem de uma forma muito mais efetiva mas estamos a desenvolver outras competências que, no processo clássico, não conseguimos desenvolver.		
Isso é o mais fácil! Isso era aplicar a receita!	Construir conhecimento em vez de o replicar	1D
É claro que depois, quando trabalha desta forma e começa a aperceber-se a trabalhar assim, depois já não quer trabalhar de outra maneira mas demora tempo...	A mudança leva tempo	2D
E tempo se calhar aqui é a palavra-chave para a mudança, não é?		
Que não é possível trabalhar da mesma maneira quando as coisas são assim... Porque a P. está a dizer uma coisa e depois o aluno diz: mas, professora isto aqui no Google não está a dizer nada disso. Isto aqui no Google está a dizer assim ou assado.	Necessidade de mudar as práticas	4D
Fez com que os professores comesçassem a refletir nas suas próprias práticas e viessem os próprios professores sugerir coisas do género: epa nós não conseguimos trabalhar assim só em 50 minutos, não podíamos ter uma manhã toda de ciências? Ou não podíamos ter uma manhã toda de projeto?		
... Tivemos que criar aqui equipas que iam pensando como é que nós íamos alterando aqui as práticas.		

<p>Ou seja, aqui a mudança teve que partir, por parte dos professores também e da necessidade de, com estas alterações, mudarmos as nossas práticas.</p>		
<p>E claro que, é difícil, por exemplo, nós termos projetos variados. Pois é. Mas no início o que nós começamos a fazer foi: tivemos que testar.</p>	<p>Necessidade de experimentar novos projetos e aferir os que melhor funcionam</p>	<p>4D</p>
<p>Tínhamos alguns projetos, fomos aos que funcionaram melhor, por exemplo, vimos em que é que funcionavam melhor, escolhemos... Eu acho que nós chegámos a ter quinze projetos, grandes projetos, onde nós fomos definir quais é que eram as aprendizagens curriculares de cada área, desde o 1.º ciclo até ao 9º ano que esses projetos abrangiam. Para facilitar também aos professores para fazer a interligação com a parte curricular de cada um dos projetos. E, em 2017, para aí, nós trabalhávamos com esses projetos, assim...</p>		
<p>O que é que acontece, nós temos que experimentar estas coisas e depois tomar essas opções e isso demora tempo.</p>		
<p>Aquilo que as pessoas veem aqui já é um processo, vá lá, minimamente afinado e nós sabemos que ainda há muita coisa para fazer, não é?</p>		
<p>Tivemos que criar aqui equipas que iam pensando como é que nós íamos alterando aqui as práticas. O plano do aluno, com que vocês trabalharam, por exemplo, já teve umas dez versões diferentes porque nós estamos à procura do plano do aluno perfeito e não existe. Não existe o plano do aluno perfeito, não é? Só existe nas nossas opções.</p>	<p>Opções sobre a melhor forma de fazer o plano do aluno</p>	<p>5D</p>
<p>Por exemplo, ou o plano do aluno é preenchido pelo aluno e vai para casa e os pais leem e os alunos trabalham e escrevem lá como se fosse um registo diário de trabalho e de sumários.</p>		
<p>Ou então a outra opção é: os professores são os principais a fazer o plano do aluno e fica online e fica sempre todo bonitinho e são os professores que preenchem, e tal... Qual é a desvantagem? O professor anda sempre cheio de trabalho porque tem que preencher os planos de não sei quantos alunos.</p>		

Depois aquilo está online e os pais não conseguem ver. Depois os planos dos alunos são atrasados a ser preenchidos e os alunos não sabem o que é que...		
Ou seja... Consoante as opções, nós vamos ter aqui algumas vantagens e outras desvantagens.		
O processo da avaliação nós passámos por não sei quantas maneiras de avaliar.		
Nós discutíamos com a DGE, os critérios de avaliação, e tínhamos respostas do género: não sabemos... não sei, não sei... epa, nunca pensei sobre isso... vou ter que pensar... não, não, vou ter que falar com não sei quem do país não sei quê porque eles também coisa para ver...	Decisões relativas ao processo de avaliação	3D
Portanto, isto não são coisas diretas... Porque nós pedíamos especificamente, quais são as nossas... o que é que nós fizemos... o que é que nós sabemos... As vantagens deste processo são assim, assim, assim, as desvantagens são estas, estas e estas... E isto é um processo muito longo e que muitas escolas não se apercebem.		
As pessoas, às vezes, apresentam projetos e misturam coisas como o Fénix com Grupos Interativos. São coisas que não têm nada a ver.		
Ora, esta filosofia de trabalho... estas duas filosofias de trabalho, são completamente diferentes... Enquanto há escolas que, por um lado, investem na questão dos grupos interativos que funcionam assim, por outro lado, dizem que... mas vamos continuar a trabalhar no Fénix.	Necessidade de fazer opções	3D
Opa e depois as coisas não resultam porque as pessoas não pensam muito bem quais são todas as implicações e todas as consequências destas mudanças pedagógicas, não é?		
que era outra coisa que a Escola da Ponte, que era a nossa conselheira, nos disse: não se esqueçam que vocês têm que ter aqui uma boa sustentação pedagógica e de investigação sobre estas coisas. Senão, andam aqui um bocadinho a dar tiros para o ar.	Necessidade de sustentação pedagógica	1D

<p>E quando nós tivemos opção, por exemplo, de grupos de nível. O grupo de nível é uma opção completamente diferente daquela que nós trabalhamos porque o grupo de nível tem uma opção pedagógica que é: a responsabilidade de trabalhar com aqueles alunos é do professor. E para o professor, quanto mais uniforme for o grupo, melhor! Mas tudo está centrado no professor. Ora, a nossa maneira de trabalhar é: os alunos têm que interagir entre eles. Portanto, quanto maior for a heterogeneidade, melhor!</p>	<p>Recusa dos grupos de nível</p>	<p>1D</p>
<p>Por exemplo: o nosso sistema de descolocação de professores é muito mau para isto!</p>	<p>Problemas decorrentes da deslocação de professores</p>	<p>9D</p>
<p>Não é de colocação como disse uma vez o assessor do secretário de estado. O problema não é a colocação é a descolocação!</p>		
<p>Ou seja, quando os professores já estão bons e treinados nesta metodologia têm que ir para outro lado.</p>		
<p>E veem outros que veem num sistema de concurso... e veem para a nossa escola porque estão mais perto de casa. Mas conhecem a BA? Não!</p>		
<p>Mas sabem como é que se trabalha? Não! Mas sabe! Nós aqui não trabalhamos daquela maneira clássico! Aí não?! Então?</p>		
<p>Nós tivemos uma apresentação de um responsável, de um professor que foi também responsável por mudanças no sistema inglês e ele dizia: para mim é completamente impensável, eu nunca aceitaria fazer um trabalho deste género se os meus principais recursos humanos, que são os professores, calhassem ao acaso na escola, porque é o que acontece em Portugal.</p>		
<p>É mais ou menos ao acaso.</p>		
<p>Tem a ver simplesmente com o que mora mais perto e com o professor que escolhe vir para aqui, portanto esse é um aspeto extremamente difícil.</p>		
<p>É muito mais confortável, haver um sistema não pessoal, um sistema assim mais ou menos numérico, na seleção das pessoas, porque parece que o sistema assim é mais justo.</p>		

Ok... mas já cá estão e isso é um problema, como vocês se devem ter apercebido. Temos que estar sempre aqui, com muita atenção a estes casos de início do ano.	Necessidade de os novos professores se capacitarem para trabalhar com a flexibilidade curricular	2D
Os professores são uma limitação por causa da colocação, os professores irem para fora quando já estão práticos no sistema é outra limitação		
Temos um guião, por exemplo, para os professores que chegam se adaptarem...	Elaboração de um guião para os professores novos	3D
E, durante quinze dias, eles fazem só o que está no guião.		
Eu tinha uma professora que já tinha trinta anos de serviço... uma querida... e agora ela adora isto! Mas no início, ao fim de duas semanas, ela seguia o guião e dizia: epa eu estou a fazer isto do guião e não sei o que é que estou aqui a fazer mas os gajos estão a aprender.		
Os gajos estão a aprender pah! Então pronto! Então começamos por aí, está bem? E depois começam-se a aperceber porque é que eles estão a aprender, depois têm que, se calhar, começar a ler aqui algumas coisas...	Formação dos novos professores	2D
E nós não temos tempo para fazer isso em setembro. Nós temos formação em julho e tem que haver aqui algum investimento na formação em julho mas depois a descolocação de professores é o tal problema.		
Depois temos o problema, por exemplo, da limitação de espaço.	Problemas decorrentes da arquitetura da escola	3D
É porque o ideal era nós termos as duas salas juntas, não termos um grupo numa sala e outro noutra.		
Todas as escolas são assim, não é? Agora! Vamos deixar de fazer as coisas por causa disso?		
a questão tecnológica foi uma limitação no início e tivemos que fazer um investimento grande porque, por exemplo, a escola não tinha a rede wireless toda e porque não foi envolvida no PTE, na altura.	Limitações ao nível tecnológico	2D
A escola foi construída depois de existir o PTE portanto nós tivemos que fazer um		

investimento grande para a rede estar disponível em todas as salas porque os alunos utilizam muito os equipamentos para pesquisa e tudo isso...		
os encarregados de educação querem o melhor para os filhos deles e eles não conhecem o sistema e portanto, quando não conhecem, logo no início, é muito difícil, para eles se aperceberem das vanEtagens, não é?	Necessidade de dar a conhecer ao Encarregado de educação não conhece a metodologia	7D
E os alunos chegarem a casa... Então, hoje deste matéria? Não! Hoje não dei matéria. E o que é que o professor deu hoje? Hoje não demos nada... E na outra semana também não deram nada. E ao fim de duas semanas... mas já estão há duas semanas e ainda não deram nada?!		
E depois quando nos veem perguntar, nós dizemos: sim, mas eles não vão dar nada! Pronto, aí é que é...		
E portanto, como é que nós resolvemos isso? Tivemos que os trazer para dentro da sala, para perceberem como é que funciona o sistema até porque, para os alunos, para a matéria ser dada, o professor tem que falar nela. A questão aqui é ao contrário...		
E portanto teve que ser aqui um bocadinho ao contrário porque depois, quando eles se começaram a aperceber que os filhos deles, nalguns assuntos, sabiam bastante mais do que eles, ao fim de pouco tempo...		
quando os alunos apresentam os trabalhos, nós os trazemos para a escola não só para o envolvimento em sala de aula mas também para a apresentação de trabalhos e eles verem os filhos a apresentarem os trabalhos, em português, em inglês... e dizer: eu não era capaz de fazer aquilo!		
e a questão passa um pouco por aí! E depois isso leva tempo porque todos os pais querem o melhor para os filhos, não é? E para eles o melhor foi a maneira como eles aprenderam...		
Porque aquilo que, se calhar, é mais evidente para os encarregados de educação é que os filhos deles conseguem relacionar assuntos de várias áreas	Conhecimentos transversais dos alunos	3D

<p>agora tivemos uma turma de 3º ciclo a trabalhar décadas do século XX e do século XXI, ele sobre uma determinada década ele não sabe coisas só sobre história. Sabe coisas sobre matemática, sabe coisas sobre música, sabe coisas sobre desporto...</p>		
<p>ou seja, o relacionamento dos diversos assuntos e o perceber que as coisas estão relacionadas foi uma das coisas que mais surpreendeu os encarregados de educação.</p>		
<p>Nós temos que explicar... a maneira como aprendeu... agora tem que ter um bocadinho de confiança porque quando vai ao hospital para ser tratado, dizem assim: olhe pode ser aqui tratado da mesma maneira que foi o seu pai ou pode ser desta maneira que é a maneira mais moderna e mais... de última palavra que nós temos... qual é que quer? Ninguém diz: quero da maneira que foi o meu pai. Não é? Mas na educação, por alguma razão, toda a gente quer da maneira que foi o pai! Mas pronto!</p>	<p>Necessidade de ganhar a confiança dos Encarregados de Educação</p>	<p>2D</p>
<p>Isso demora um bocadinho a mudar e tem que se mostrar às pessoas quais são as vantagens. Tudo isso foi bastante difícil e foi um caminho que fizemos...</p>		
<p>nós tínhamos seis escolas segundo me parece agora temos à volta de setenta escolas, setenta ou oitenta que tinham plano de inovação. Mas se forem, por exemplo, oitenta. Há 800 agrupamentos, portanto, são só 10%.</p>	<p>Número de escolas envolvidas no Projeto de Inovação</p>	<p>1D</p>
<p>E nós, quando falámos com o secretário de estado, nós sabemos que para haver uma mudança efetiva nós sabemos que tem que haver pelo menos 20% do sistema completamente mudado e consolidado e depois que isso possa arrastar o restante, não é? Nós ainda nem sequer estamos na parte do 20% do sistema consolidado quanto mais arrastar o resto.</p>	<p>Consolidação dos processos de flexibilidade curricular</p>	<p>1D</p>
<p>A sobrevalorização da avaliação externa</p>	<p>Sobrevalorização da avaliação externa</p>	<p>6D</p>
<p>os exames e o trabalho para os alunos fazerem os exames é um grande problema, não é?</p>		
<p>Ah! Porque nós temos que dar a matéria porque senão os alunos não fazem o exame! E a minha pergunta é: Ok! Deram matéria? Dão! E eles fizeram o exame? Não!</p>		

<p>Porque continuamos a ter média. A média, na maior parte das disciplinas anda ali nos 9, algumas 10, 11, não sei quê... depois outras mais baixas mas já nem falando aqui das físicas e das matemáticas.</p>		
<p>Epa, e ainda assim há não sei quanto anos com a mesma receita e a pergunta é: mas continuamos a fazer a mesma coisa? É que as médias estão ali no 10 e no 11.</p>		
<p>Portanto, os bons alunos trabalham bem de qualquer maneira mas nós continuamos a ter a maioria dos alunos que não consegue. Então para que é que continuamos a fazer as coisas da mesma maneira?</p>		
<p>E depois temos tudo a puxar para o mesmo lado! Porque o ensino superior dá-lhe muito jeito que seja a seleção feita com um exame que é feito a nível nacional porque eles não têm que se preocupar, não é?</p>	<p>Dificuldade em mudar os processos</p>	<p>4D</p>
<p>Os professores têm já os testes todos feitos e a matéria toda preparada e tudo, dá muito jeito que ano após ano se consiga repetir tudo da mesma maneira e pronto.</p>		
<p>Eles dão a matéria, se os alunos aprendem ou não já não é problema deles. Agora, eles dão! Portanto, todos esses processos são muito difíceis de mudar, e demora tempo. Tem que haver aqui alguma paciência e outros fatores...</p>		
<p>Dos professores... macro, ao nível das estruturas nacionais e ao nível dos professores.</p>		
<p>Porque ao nível dos alunos nós conseguimos transformar.</p>	<p>Facilidade de adaptação dos alunos e dos pais</p>	<p>3D</p>
<p>Aquilo que nós já sabemos, dos processos que fizemos, é que quanto mais tarde mais difícil é transformar os alunos.</p>		
<p>Os alunos, se for no 1.º ciclo é muito rápido, no 2.º ciclo também é relativamente rápido, eles ali ao fim do primeiro trimestre conseguem trabalhar bem neste sistema. No 3.º ciclo pode demorar um bocadinho mais.</p>		
<p>Quando nós começámos os EduLabs no 7.º ano só ao fim de um ano e meio, portanto a meio do 8.º ano é que nós conseguimos trabalhar com eles sempre em grupo. No</p>	<p>Maior dificuldade de adaptação</p>	<p>3D</p>

<p>final do 7º ano, se for ver um vídeo que está na internet sobre os EduLabs no final do 1.º ano, eles ainda estão todos em filinha, cada um com o seu computador. E porque é que os professores os punham assim? Ah, porque eles falam menos. E a questão aqui é: mas eles têm que falar... portanto, os professores ainda continuavam com aquela sensação da perda do controlo quando os alunos estão em grupo a trabalhar... Se nós formos fazer essa avaliação...</p>	<p>por parte dos professores</p>	
<p>Outro exemplo, no início do ano quando nós começámos, este ano alargámos e generalizámos a questão do trabalho em grupo para os de 3º ciclo, o corredor onde o 2.º ciclo estava, que já trabalhava há um ano, não se ouvia uma mosca. Nas turmas de 7.º e 8.º ano que começaram pela 1.ª vez a trabalhar em grupo era uma algazarra que ninguém quase se conseguia ouvir. Só que depois, nós precisamos aí de um mês, umas semanas, até aquilo ir diminuindo o nível.</p>		
<p>E quem demora mais tempo a mudar são os professores.</p>		
<p>Agora uma das coisas que os nossos visitantes nos dizem é: mas vocês estão de porta aberta e parece que não está aqui ninguém. Nós entramos na sala, eles estão a trabalhar, não há assim grande perturbação. Mas isso demora tempo porque os alunos que nunca trabalharam em grupo...</p>	<p>Necessidade de tempo</p>	<p>8D</p>
<p>Numa turma clássica, por exemplo, os professores agora vão pô-los a trabalhar em grupo, num dia... Nunca trabalharam, nunca treinaram aquilo, nunca nada. Põem-nos a trabalhar em grupo com uma tarefa, aquilo corre muito mal e os professores dizem: isto corre muito mal, eles não sabem trabalhar em grupo...</p>		
<p>opa mas quem é que é responsável? Nós porque nós é que trabalhamos sempre com eles individualmente, como é que nós queremos que eles trabalhem em grupo? Pronto, isso demora tempo.</p>		
<p>Eu tinha nos primeiros anos os professores a quererem que tudo corresse bem. Passávamos esse tempo como piloto, e queriam que tudo estivesse otimizado em dezembro. Epa, só passaram três meses... Nós demorámos um ano e tal com as outras turmas. Vocês ao fim de três meses querem que as coisas corram bem... Mas</p>		

é mesmo assim... a nossa expectativa é essa!		
E agora, no 3º ciclo então foi ainda mais radical porque ao fim de um mês já estavam a dizer: não porque isto não está a resultar! Opa, só começámos há um mês! Calma... Eles falam muito, eles não sei o quê... Só começámos há um mês... E aquilo estava a correr lindamente na minha perspectiva mas, para eles, há um mês inteiro e os alunos ainda não...		
É porque queremos mudar as coisas mas depois não damos tempo suficiente para as mudar nem fazemos as coisas de modo a terem impacto na mudança.		
Se não tiver um tempo crítico e mínimo em que os alunos trabalhem em projeto...		
Foram as pessoas que começaram a trabalhar nos EduLabs e foram as pessoas que melhor conheciam a parte teórica da... o que é que sustentava isso, o que é que nós queríamos e que estavam disponíveis para fazer este investimento e conseguiam fazer aquela avaliação de: epa, isto não está a correr bem, o que é que temos que mudar? Não é a questão do desistir, é o que é que temos que mudar...		
E depois tem que haver aqui um bom suporte também por parte das estruturas intermédias que dizem: calma!	Relevância do suporte das estruturas intermédias	3D
Coordenadores de DT aqui também são fundamentais para ajudar aqui na mudança porque quem demora mais tempo são os professores		
Depois tem que haver aqui outro suporte por parte das estruturas organizativas, direção, departamento, e tudo... para conseguir aguentar.		
e depois ao nível macro é... não as instituições locais como as autarquias ou os nossos parceiros que são muito pró-ativos e envolveram-se logo muito no processo.	Grande participação das instituições locais	1D
Agora, instituições mais clássicas tipo DGE e... não percebem!	Estruturas da administração central ainda no modelo clássico	3D
porque estão longe e porque estão muito no modelo clássico, não é?		
Nós tínhamos uma equipa que trabalhava connosco no PPIP e que fazia a avaliação externa e que tinha elementos de várias instituições e esses elementos que		

acompanhavam as escolas percebiam mais ou menos mas depois fora disso há um grande desconhecimento.		
Até através dos nossos parceiros por parte das instituições de Ensino Superior nós temos uma grande vontade de fazer as coisas de maneira diferente. Por exemplo, na formação de professores...	Necessidade de adequar a formação de professores	2D
Mudar os modelos de formação de professores e adaptar cada vez mais a formação de professores às novas realidades...		
Mas depois há uma gigantesca inércia até que isso se consiga concretizar nalguma mudança efetiva.	Necessidade de tornar as aulas da formação de professores mais próximas das situações reais	4D
E é muito difícil para as instituições de ensino superior, daquilo que nós também nos apercebemos, é muito naquela lógica de “faz como eu digo não faça como eu faço”.		
Vocês conseguem ter uma aula inteira num anfiteatro de pessoas a apresentarem modelos interativos de aprendizagem, mas de uma forma expositiva. Não dá!		
Eu estou aqui 15 minutos a fazer uma apresentação sobre como é que nós funcionamos na BA Mas se vocês querem saber como é que nós funcionamos, têm que ir para dentro da sala de aula, não é?		
Oh P. mas não se esqueça que estes professores, ao estarem a trabalhar desta forma, alguns deles estão 17 horas por semana com os mesmos alunos... E a trabalhar com o mesmo Conselho de Turma.	Necessidade de os professores conhecerem bem os alunos	2D
E assim, só com essa intensidade é que se consegue fazer a mudança de uma forma mais rápida.		
muitas escolas optarem pela questão de ter os domínios de autonomia curricular duas horas por semana, por exemplo. Mas nós sabemos que o currículo são 28 horas por semana, ou 30 no caso do 3º ciclo.	Importância dos tempos de inter curricular	5D
30 horas por semana, têm 2 horas de domínio de autonomia curricular, para os alunos trabalharem em conjunto. Nas 30 têm 2 assim e depois nas outras 28 é igual... Assim		

não se muda nada, não é?		
E a questão é: que impacto é que isso vai ter na mudança de práticas e na mudança de modelo que a escola vai ter ou efetivamente na aprendizagem dos alunos? Muito baixo.		
E depois quando fazem a avaliação dizem: ah! Porque isto não resulta, porque esta coisa dos domínios curriculares é uma treta.		
Porque a área de projeto nem sequer tinha tempo e tinha que ser retirado tempo das disciplinas. E depois as pessoas, a meio do 2.º período lembravam-se: ai valha-me Deus que ainda não começámos a escolher as coisas! Lá iam fazer qualquer coisa! E depois no 3º período: ai, ai, ai porque ainda não acabámos a área de projeto. Mas nem sequer tinham tempo para fazer isso.		
Mesmo no caso do 1.º ciclo, uma das coisas ou as duas coisas principais que nós definimos foi: ok, então vocês podem trabalhar da forma que quiserem no 1.º ciclo mas atenção! Há aqui duas coisas que são fundamentais. Primeiro, ninguém trabalha sozinho. Nem professores nem turmas, portanto os professores têm que trabalhar com outros professores na área de projeto. E isso tem que ser feito diariamente, no mínimo uma hora ou no equivalente. Ou seja, das 25 horas semanais há um mínimo de 5 horas que têm que ser trabalhadas em conjunto e que tem que ser de projeto, não é? Pode ser, sei lá, três num dia e dois noutro... uma em cada dia, como quisessem... a maior parte das turmas é naquela hora, hora e meia a seguir ao almoço, regime normal.	Importância de tempos específicos para trabalhar em projeto	5D
Mas têm que trabalhar em projeto, diariamente. Porque isso tem que ter impacto. Porque senão não tem impacto nenhum.		
Quer dizer: está a trabalhar em projeto, no caso do 2.º e do 3.º ciclo, duas horas por semana ou 90 minutos por semana e no caso do 1.º ciclo, uma hora de quinze em quinze dias... vai ser mesmo só ilustrativo, não é?		
Na minha perspetiva, porquê a minha escola?! Por ser a minha e por querer o melhor para a minha escola, logo à partida, não é?	Criação da melhor escola possível	3D

Porque as pessoas que pensam sobre a educação querem sempre o melhor.		
E eu nunca fui um acomodado e portanto para mim foi sempre um dos sonhos, vá lá, poder ter a melhor escola do mundo para os meus alunos.		
) Mas também comecei novo, calma! Comecei com trinta e três. Mas, como eu lhe estava a dizer, sempre foi a minha perspetiva tentar diversificar as ofertas para os alunos, sempre foi para mim o mais importante.		
Porque, se nós podermos proporcionar aos nossos alunos uma diversidade de experiências então eles vão poder ter o melhor resultado na vida deles porque uns, se calhar, vão querer ser músicos, portanto é bom nós termos uma orquestra. Se calhar alguns vão enveredar pelo desporto, portanto temos que ter uma ampla oferta desportiva. Mas depois também há uma parte que gostavam de ser cientistas ou trabalhar nos laboratórios, portanto também temos que ter uma boa oferta científica. E aqueles que gostam de discutir, de falar e de argumentar também devem ter essa oportunidade. Porque todos precisamos de saber falar, pelo menos, mais uma ou duas línguas, então aí também devemos ter um investimento forte.	Diversificação das ofertas formativas	2D
quando eu comecei esta escola há dez anos tive uma discussão grande no Conselho Pedagógico porque o meu Conselho Pedagógico, eu sou de Física e Química, e o meu Conselho Pedagógico queria que nas línguas, a gramática valesse, na avaliação, já não me lembro se era 10 ou 15 por cento e a oralidade 5.		
Não podia aceitar de maneira nenhuma critérios de avaliação em que uma parte, como a gramática da língua, valesse 15 por cento e a oralidade 5.		
É ridículo que vocês me apresentem nas línguas uns critérios destes quando na altura já se sabia perfeitamente que outras escolas e outras universidades, e tudo... Trabalhavam na questão dos critérios serem todos iguais, não é? Expressão oral, expressão escrita, compreensão oral e compreensão escrita com o mesmo peso. Portanto: apresentem-me critérios minimamente credíveis não é?!	Critérios de avaliação desajustados	3D
E, como todos os diretores sabem, também vai ser um aspeto extremamente difícil de	Papel dos sindicatos	3D

<p>mudar porque nós temos sindicatos que não aceitam isso, não é?</p>		
<p>já que os sindicatos querem participar tanto, então que os sindicatos podiam participar também como ordem profissional como acontece, por exemplo, na avaliação dos alunos que terminam um curso profissional. Tenho um carpinteiro a terminar um curso profissional e ele no fim faz aquela prova, a PAF, e tem elementos da ordem profissional a avaliá-lo.</p>		
<p>Opa ponham os sindicatos também na parte da seleção, dos critérios a ver se está tudo ok.</p>		
<p>Agora talvez haja alguma abertura porque sempre havia aquela questão do... as escolas são todas iguais. As escolas nunca foram todas iguais.</p>	As escolas não são todas iguais	3D
<p>Agora cada vez mais as pessoas percebem que as escolas não são todas iguais.</p>		
<p>Como eu lhe disse, as escolas não são todas iguais, e as pessoas trabalham de maneira diferente e têm o direito de poder trabalhar no sítio onde são felizes. Os próprios professores têm esse direito!</p>		
<p>E é mau para os professores, não tem nada a ver com idade, não tem nada a ver com graduação, não tem nada a ver com isso... Tem simplesmente a ver com perfil e com a maneira como as pessoas veem a educação.</p>	Necessidade de identificação dos professores identificarem-se com a metodologia da escola	4D
<p>E, para nós, e para mim mesmo aqui na BA, é extremamente frustrante perceber que um professor vem para cá com determinadas expectativas e depois não encaixa no sistema.</p>		
<p>E é mais infeliz aqui do que se fosse noutra sítio qualquer. E porquê? Porque nem sequer teve oportunidade de alguém lhe poder dizer: epa mas vê lá porque se fores para esta escola o modelo é assim.</p>		
<p>Agora, a calharem mais ou menos ao calhas em sítios diferentes... neste momento posso estar... se for um professor QZP ou um professor contratado eu posso estar numa escola que tem 0% de flexibilidade curricular e no outro ficar numa que tem 100% de flexibilidade curricular e que trabalha de uma maneira completamente</p>		

diferente.		
Eu acho que talvez a médio prazo nós consigamos aqui selecionar uma parte os recursos humanos que já não era mau.	Necessidade de seleção dos professores	5D
Eu continuo a não perceber porque é que nós continuamos a colocar professores no quadro de zona ou professores contratados ao acaso.		
Então, podiam ser os Conselhos Gerais. Os Conselhos Gerais têm representantes de toda a comunidade e podiam perfeitamente selecionar.		
E eu já nem diria todos, diria uma parte deles.		
E mais, eu acho que deveria ser concurso: seleção e entrevista como é um concurso normal público,		
Não excluem é as escolas do sistema de seleção de professores porque... ah! Os diretores assim ou os diretores assado!		
E o sistema inglês. São os conselhos locais, vá lá, que escolhem os professores.	Exemplo do sistema Inglês	1D

Análise de conteúdo da entrevista da professora de 1.º CEB – C

Unidades de registo	Indicadores	UR/Ind.
A flexibilidade curricular consiste na adaptação do currículo à realidade do público-alvo neste caso os alunos,	Flexibilidade como adequação curricular aos contextos reais	9C
A adaptação curricular é essencial na medida em que se quisermos chegar a todos os alunos necessitamos de adaptar o currículo e estabelecer prioridades individuais porque cada aluno é um ser diferente e o seu contexto de ensino aprendizagem não é universal nem igual em todas as partes do País.		
O Decreto Lei 55/2018 de 6 de julho		

Como uma forma de chegar a todos os meus alunos. Dando oportunidades a todos e valorizando a diferença.		
Vou dar um exemplo concreto que ocorreu na minha carreira. No meu segundo ano de serviço fiquei colocada numa escola no meio do campo sem ruas alcatroadas nem toponímia existia. Tinha 18 alunos dos quatro anos de escolaridade.		
Num dos programas de Estudo do Meio estava o tema dos monumentos e nomes importantes de ruas (uma realidade que não existia naquela localidade). Abordei esse tema de forma muito superficial, embora tivéssemos feito uma placa a indicar a Escola, pois para os alunos não tinha importância nenhuma e perguntei-lhes o que gostavam de saber...		
Responderam-me que iam ajudar os pais na apanha da cenoura e gostavam de animais, plantas e conduzir tratores e motas. É evidente que o tema das Plantas e animais do currículo de Estudo do meio foi trabalhado com bastante interesse e aprofundado pois era algo que envolvia os alunos.		
Tive um aluno do terceiro ano que estava a aprender a ler e escrever e como já tinha tido insucesso com o método fonomímico e sintético analítico experimentei trabalhar o método das 28 palavras mas sem as palavras do método pois não lhe diziam nada e por incrível que parece ele aprendeu a ler com vocabulário relacionado com motas e bicicletas, palavras como cremalheira, guiador, rodas, aro, corrente.		
Na altura já se trabalhava a flexibilidade curricular através da área de Projeto.		
de modo a que todos os alunos façam as aprendizagens e adquiram as competências previstas no Perfil dos alunos à saída da escolaridade Obrigatória.	Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória como referência	1C
Sim cada agrupamento deve estabelecer as suas prioridades de acordo com as características da sua comunidade educativa.	Autonomia do agrupamento	2C

A maior vantagem é permitir que cada agrupamento tenha a sua própria identidade.		
Cada Agrupamento deveria ter autonomia para flexibilizar o currículo de acordo com o seu Projeto Educativo.	Projeto educativo baseado na flexibilidade	1C
E, dependendo das turmas, nós temos formas de trabalhar diferentes. Tudo isto tem a ver com o próprio Conselho de Turma e a própria turma.	Adequar as práticas às turmas	1C
A autonomia permite que o aluno participe no seu processo de aprendizagem.	Desenvolvimento da autonomia pelos alunos	4C
Um aluno que tem uma opinião e uma voz ativa no seu processo aprende a fazer escolhas e a tomar decisões, logo está envolvido na sua aprendizagem.		
O maior reflexo é a autonomia dos alunos.		
A autonomia.		
A maior importância é a motivação e a autonomia na Aprendizagem! Alunos motivados tornam-se bons alunos.	Impacto da motivação dos alunos	1C
Completamente!	A flexibilidade curricular como perspetiva futura do sistema educativo	1C
Permite os alunos serem eles próprios traçarem o seu plano individual e pensarem com as suas cabeças e ao mesmo tempo permite trabalhar os seus próprios talentos, as suas características.	Promover as potencialidades de cada aluno	2C
É difícil pois eu também sinto essa dificuldade em gerir as individualidades dos meus alunos.		
O Projeto Includ-ed permite que toda a comunidade educativa se envolva no processo de Ensino Aprendizagem do aluno.	Vantagens do Projeto INCLUD-ED	3C
Permite que os Pais e familiares entrem na sala de aula e contribuam de forma positiva na aprendizagem dos alunos.		

O projeto tem várias medidas de sucesso educativo que implementamos na nossa escola.		
As limitações prendem-se com a mudança de mentalidade da população no geral, no sentido de perceberem que a Aprendizagem de um aluno é para a sua vida inteira e não apenas para fazer um exame e passar.	Aprendizagens que perduram	1C
Como diz é um processo ...estamos todos a aprender a mudar mentalidades e formas de trabalhar.	Importância da atitude e crenças dos professores	4C
Sair do formato “um professor a dar aulas para a turma toda” é difícil pois requer muita gestão e flexibilização de recursos e materiais e tudo...		
Exige maior transformação a nível médio pois temos ainda muitos professores formatados para cumprirem todo o currículo que vem da Tutela		
têm dificuldade em flexibilizar quer o currículo quer a forma de avaliar os alunos.		
Realizámos as seguintes ações educativas de sucesso: Grupos Interativos; Biblioteca Tutorada; Tertúlias Dialógicas Literárias e artísticas; Clube dos Valentes.	Diversidade de estratégias e atividades	1C
Nos Grupos Interativos o que acontece é que, uma hora por semana, a turma é dividida em 4 grupos de alunos e entram 4 voluntários na sala de aula que orientam 4 atividades preparadas pelos professores ao nível do estudo acompanhado.	Criação de grupos Interativos	1C
As tertúlias dialógicas literárias e artísticas ocorrem uma hora por semana, todas as semanas, onde os alunos preparam a leitura de um capítulo de uma obra clássica e, com as cadeiras em círculo, cada aluno inscreve-se para falar e comentar o capítulo que leu.	Criação de Tertúlias dialógicas literárias e artísticas	2C
No caso das artísticas são exploradas obras de arte clássicas, pinturas ou quadros de pintores famosos. É feita a observação do quadro e cada um inscreve-se para dar a sua opinião.		
O Clube dos Valentes foi uma ideia que surgiu da Comissão de Gestão de Conflitos.	Criação d'O Clube dos Valentes	5C

As comissões existem para a comunidade reunir e discutir os vários assuntos e resolverem problemas.		
Temos duas comissões ativas: a comissão de sonho e a comissão de gestão de conflitos.		
Na comissão de sonho trabalhamos os sonhos e desejos dos alunos, encarregados de educação e toda a comunidade educativa.		
Na outra comissão tentamos arranjar estratégias para resolver os conflitos entre alunos no ambiente escolar por isso foi criado o Clube dos Valentos.		
As regras do clube foram criadas pelos próprios alunos.		
Também um pouco a nível micro apenas no que se refere a encarregados de educação que pouco se envolvem no Processo de ensino/ aprendizagem dos filhos.	Escasso envolvimento dos Encarregados de Educação	2C
O mais difícil foi arranjar Voluntários que participassem efetivamente na escola.		
Os alunos são os que melhor se adaptam às mudanças e no caso dos Grupos Interativos	Facilidade de adaptação dos alunos e dos pais	1C
A capacidade de resolução de problemas dos meus alunos.	Resolução de problemas do aluno	1C
O desenvolvimento da capacidade de comunicação.	Comunicação como competência	1C

Análise de conteúdo da entrevista da professora de 1.º CEB – L

Unidades de registo	Indicadores	UR/Ind.
A flexibilidade curricular permite que todos os alunos adquiram competências	Flexibilidade como apoio à	2L

previstas no Perfil dos alunos no final da escolaridade obrigatória.	aquisição de competências	
Aquisição de competências através de instrumentos diversificados de aprendizagem e de uma gestão do currículo que faça sentido a todos os intervenientes no ensino-aprendizagem.		
Liberdade por parte da escola para trabalhar o currículo.	Envolvimento dos alunos no processo	5L
Autonomia dos alunos para aprenderem conteúdos que vão ao encontro dos seus interesses.		
Envolvimento profundo dos alunos no seu processo de aprendizagem.		
Com estas orientações todos os alunos fazem parte do processo.		
Permite os alunos serem eles próprios, traçarem o seu plano individual e pensarem com as suas cabeças.		
Claro que sim, autonomia da escola para trabalhar o currículo indo ao encontro do seu projeto educativo.	Autonomia e flexibilidade ao nível da escola	2L
a dinâmica da escola no seu todo		
Autonomia para cada turma trabalhar os conteúdos de forma a fazerem sentido para o seu universo escolar.	Autonomia e flexibilidade ao nível do professor	1L
Autonomia para os alunos escolherem e participarem em todo o processo escolar e fazerem o seu caminho escolar e pessoal.	Desenvolvimento da autonomia pelos alunos	4L
O desenvolvimento da autonomia dos alunos		
a forma de se ajudarem		
Os reflexos são imensos e muito positivos, é fantástico ver a autonomia que os alunos ganham		
O Decreto-Lei 55/2018 de 6 de julho	Relevância social da atual	3L

A legislação vem ao encontro das necessidades dos alunos enquanto cidadãos.	legislação em vigor	
A sociedade está em constante evolução, logo a escola tem que acompanhar.		
Tem uma importância enorme. Os alunos retêm das aprendizagens o que os emociona, o que lhes toca, o que lhes faz sentido.	Impacto da motivação dos alunos	1L
Cada vez mais queremos alunos proativos, que questionem, que se interessem, desejamos que desenvolvam capacidades e competências sociais que os tornem melhores pessoas. No fundo é o que desejamos de todo o cidadão.	Desenvolvimento de competências de cidadania	2L
O futuro passa por viver em sociedade, o respeitar o outro, o valorizar-se a si próprio, o ser influente e deixar a sua marca por onde passar.		
a forma natural em que trabalham através da metodologia de projeto	Trabalhar por projeto	1L
a forma quase natural que utilizam as novas tecnologias.	Domínio das ferramentas tecnológicas	1L
Ao mesmo tempo permite trabalhar os seus próprios talentos, as suas características.	Promover as potencialidades de cada aluno	1L
O Projeto Includ-ed permite que toda a comunidade educativa se envolva no processo de Ensino Aprendizagem do aluno.	Projeto INCLUD-ED	4L
Permite que os Pais e familiares entrem na sala de aula e contribuam de forma positiva na aprendizagem dos alunos.		
O projeto tem várias medidas de sucesso educativo que implementamos na nossa escola.		
Se nos focarmos no projeto Includ-Ed, as medidas mais significativas relacionam-se com as ações educativas de sucesso: os grupos Interativos, as tertúlias dialógicas literárias e artísticas, o Clube dos Valentes e as comissões mistas.		
A flexibilidade curricular permite adaptar o sistema de ensino a todos os alunos, permitindo uma maior motivação para a aprendizagem.	Adequar as práticas às turmas	1L

As limitações relacionam-se com o quebrar de regras já adquiridas e assumidas como normais.	Importância da atitude e crenças dos professores	3L
A mudança dá trabalho e provoca receios.		
Nem todos os docentes estão motivados para as mudanças,		
assim como os encarregados de educação não aceitam certas alterações no sistema de ensino.	Resistência à mudança por parte dos Encarregados de educação	4L
Se os alunos não sentem confiança das famílias na escola, tornam-se mais resistentes na forma de estar.		
Uma grande dificuldade é arranjar uma bolsa de voluntários, sólida, as famílias são renitentes a vir à escola e participar de forma ativa.		
É difícil mover um grupo de docentes diferentes na forma de pensar e atuar, alguns a querem mudar outros a resistem com unhas e dentes a tudo.		
Afetam no dia-a-dia, por vezes existem constrangimentos que levam os professores a repensar se vale a pena continuar	Maior dificuldade de adaptação por parte dos professores	1L
As práticas mais significativas deste processo são: Interdisciplinaridade; Trabalho de projeto; Envolvimento de voluntários; Tertúlias dialógicas e Grupos interativos	Diversidade de estratégias e atividades	1L
Nos Grupos Interativos o que acontece é que, uma hora por semana, a turma é dividida em 4 grupos de alunos e entram 4 voluntários na sala de aula que orientam 4 atividades preparadas pelos professores ao nível do estudo acompanhado.	Criação de Grupos Interativos	1L
Fazemos as tertúlias dialógicas literárias e artísticas uma hora por semana e os alunos preparam a leitura de um capítulo de uma obra clássica e com as cadeiras em círculo cada aluno inscreve-se para falar e comentar o capítulo que leu, ou partilham a sua visão da obra artística	Criação de Tertúlias dialógicas literárias e artísticas	1L
O Clube dos Valentes é uma forma de gestão de conflitos que permite regular os	Criação d' O Clube dos	1L

comportamentos.	Valentes	
As comissões mistas, a Comissão do Sonho, a Comissão de Gestão de Conflitos e a Comissão de voluntários. Fazem parte destas comissões representantes das famílias, alunos, docentes, assistentes...	Criação de Comissões mistas	1L
Na minha opinião exige os vários tipos de transformações...	Mudanças a todos os níveis decorrentes do projeto	3L
O projeto exige mudança aos vários níveis.		
O projeto está em desenvolvimento, ainda é muito “bebé”.		
O mais fácil vem sempre da parte dos alunos, eles adoram todas as novidades e as dinâmicas de interação.	Facilidade de adaptação dos alunos e dos pais	1L

Análise de conteúdo da entrevista da professora de 2.º CEB – A

Unidades de registo	Indicadores	UR/Ind.
Diria que, para mim, a flexibilidade curricular é a forma mais prática de interligar conteúdos. Fazer a interdisciplinaridade.	Flexibilidade curricular como aglutinadora	4A
É a forma mais prática e mais fácil de fazer a interdisciplinaridade e de cruzar ainda com aquilo que é a vivência dos alunos, a vivência das crianças.		
Portanto a flexibilidade permite-nos fazer isto tudo, cruzar interdisciplinaridade, cruzar conteúdos intradisciplinar e interdisciplina e com a vida deles.		
Portanto, a flexibilidade permite fazer isto tudo, interligar tudo e dar mais significado áquilo que são as aprendizagens. Eu, pelo menos, acredito nisso.		
Porquê? Por causa daquilo que nós fazemos, não é? Que é trabalhar por projetos.	Trabalhar por projeto	6A

Quando tu trabalhas por projetos e vais ao encontro dos interesses deles, tudo isto se cruza facilmente e organizas o trabalho.		
Não é preciso trabalhar a flexibilidade ao nível de projetos mas para mim é o que faz mais sentido. É termos um tema e podermos flexibilizar à volta disso.		
E tem mesmo a ver com isso que é: o que esta flexibilidade permite, e o facto de trabalharmos em projeto permite ainda mais...		
Eu para desempenhar uma tarefa preciso dos conteúdos mas também tenho que o saber fazer. Não é? E com o projeto eu consigo fazer isso, e vou buscar os conteúdos todos que preciso, porque estou em flexibilidade curricular, portanto tudo o que eu precisar para aquele momento. Eu vou... mesmo que o manual ache completamente louco e que eu tenha que juntar 3 manuais e vários capítulos ao mesmo tempo. Whatever... Eu preciso de aquilo tudo para resolver aquele problema. Portanto... Vou usar! Parece que sou paga não é? Acho que sou assim muito defensora disto!		
Portanto eu acho que o trabalho de projeto como ferramenta, transformando para uma coisa mais sólida...		
Na minha o ponto fundamental é o professor. Ok? Os professores...		
E portanto, para mim, esta é a mudança ao nível da forma de ver a educação dos professores é fundamental.		
Agora para mim a ideia principal está é nisto. E eu digo que está em nós, professores		
Portanto em acho que aqui é ao nível dos professores que é a engrenagem principal deste trabalho. Nesta altura, a engrenagem principal são os professores. E é a vontade de fazer diferente.	Importância da atitude e crenças dos professores	5A
E portanto os professores têm que ter vontade de o fazer e têm que ter vontade de mudar porque isto é uma forma completamente diferente de fazermos tudo aquilo que fazíamos.		
Depois a necessidade de formação.	Necessidade de formação	3A

Esta humildade que os professores têm que ter em perceber que: ok, eu sei os pontos mas eu não sei fazer desta forma	contínua	
É mesmo a vontade em fazer diferente, em adequar aos miúdos e em formar-se. E é procurar informação para isso...		
Depois existem uma série de ideias à volta que são consequência deste trabalho: a autonomia dos alunos, a melhoria da comunicação, a responsabilidade... Tudo isso vem como consequência deste trabalho e, passado algum tempo, nós, na grande maioria dos alunos, vemos isso acontecer.	Desenvolvimento de competências essenciais à aprendizagem	1A
porque estou na BA, é real, porque a nossa direção não é um problema.	Papel decisivo da Direção nos processos de mudança	6A
Outras escolas existem, muitas formações que fiz e de contactar com muitos colegas em que eu vejo o contrário, que é: alguns colegas que querem... Opa tão giro. Gostava tanto de fazer, gostava de ir por aí, isso parece interessante... E a direção fecha a porta.		
Portanto... isso para nós não é uma questão, é exatamente o contrário! Portanto ao nível macro não há problema. Ao nível macro não há nenhum problema.		
Há incentivo! Exatamente... Há exatamente o contrário.		
Portanto, nós ali não temos problemas da direção,		
Depois o problema passa para então para o nível meso, não é? Aqui para nós... Porque esse é o maior problema!		
A flexibilidade e a autonomia têm que estar interligadas a todos os níveis.	Interligação entre autonomia e flexibilidade	1A
Ao nível macro, voltamos outra vez, portanto, aquilo que é a direção, em termos de gestão do agrupamento, tem que ter essa autonomia	Envolvimento de toda a escola	3A
Também para poder dar essa autonomia aos departamentos, para o poderem fazer...		
Mas depois os conselhos de turma, também têm que ter a sua autonomia,		

principalmente se trabalharmos...		
Mas depois os Conselhos de turma, não é? E como Conselho tem que ter... hoje em dia... nesta caso nós trabalhamos mais em Conselhos de turma do que propriamente em departamento. Não fechamos nas disciplinas, portanto, cruzamos!	A importância dos Conselhos de Turma	2A
E, portanto os Conselhos de turma têm que ter autonomia o que querem trabalhar, que conteúdos querem trabalhar, que projetos querem trabalhar, e como o fazer interligar... portanto precisam dessa autonomia para ter essa capacidade de decisão...		
E depois, mesmo ao nível de cada professor, tem que perceber, olhando para o seu currículo, para o seu programa curricular: Bem, perceber isto tudo, como é que eu quero fazer isto.	Flexibilizar o programa curricular	3A
Como é que eu vou fazer, com quem é que eu vou articular, como é que eu vou fazer, que 150 voltas é que eu vou dar a isto que é um programa mas que eu não me apetece fazer exatamente isto e até posso ir ao lado.		
Também tenho que ter essa liberdade. A autonomia é fundamental para trabalhar em flexibilidade. Se estivermos limitados de alguma forma, não vai funcionar.		
Não é receita, é só input. Graças a Deus e ao Ministério	Inexistência de "receita" para a flexibilidade	3A
Acabaram-se as receitas, por favor. Porque não há receitas, não há duas pessoas iguais, não há duas realidades iguais, não há duas turmas iguais, não há dois contextos sociais iguais e, portanto, há projetos que fazem muito sentido na B. e não fazem sentido nenhum numa escola em A. ou em C. ou noutra sítio qualquer. Mas há projetos que fazem muito sentido numa turma da B.A. , numa realidade qualquer, e não fazem noutra. Não é?		
E, portanto, este input da flexibilidade permite-nos fazer aquilo que nós quisermos, porque somos pessoas responsáveis e normalmente sabemos aquilo que vamos fazer!		
Conhecendo a turma, conhecendo a realidade da turma, eu posso saber que se existe um problema de dificuldades de comunicação entre os alunos, um projeto nesse	Adequar as práticas às turmas	4A

sentido faz sentido. Isso pode fazer sentido!		
Eu sei que faz sentido ali, não é? Como? Porque eu também os conheço e também sei por onde é que posso ir e por onde é que não devo ir, porque nunca vou avançar, não é? Isto dá-nos esta liberdade...		
Às vezes erramos, não é? Temos que experimentar...		
Porque às vezes nós colocamos... outras vezes nós achamos... isto vai ser... é por aqui que eles têm que perceber. E eles não percebem... Não é?		
Muitas vezes são eles próprios que sentem essas dificuldades.	Os alunos identificam as suas necessidades	2A
Podem ser um tema qualquer extra que eles acham graça, mas pode ser uma coisa deles. E se faz sentido naquela turma então nós vamos trabalhar aqui.		
Agora vamos por aqui o trabalho de grupo com este e com aquele porque é bom! Hum... Temos que voltar atrás e... esquece! Com este e com aquele nunca vai funcionar. Eles têm que aprender mas às vezes faz parte.	Recuar, por vezes, é necessário	1A
É assim, nós lá na escola temos, porque trabalhamos...temos o despacho PIPP feito pelo Secretário de Estado da Educação, já há alguns anos, e foi por onde nós começámos.	Projeto-piloto na legislação sobre flexibilidade curricular	6A
Portanto nós já estamos nisto da flexibilidade há mais tempo.		
Portanto nós começámos por aí. Pelo despacho PIPP que tinha uma série de medidas que foram autorizadas pelo Ministério da Educação e por onde nós começamos.		
O despacho PIPP e o contrato de Autonomia da Escola. É a tal história, têm que estar sempre ligados, não há... portanto o nosso contrato de autonomia e o projeto PIPP foram aquilo onde nós-escola nos alicerçámos para começar.		
porque com este diploma então da flexibilidade, as escolas, umas mais outras menos, umas mexeram muito pouco outras mexeram muito mais mas as escolas estão a criar estes projetos e estão a criar a flexibilização.		

<p>Hoje em dia, em junho passado, saiu então o 181/2019 que veio regulamentar esta questão da flexibilização curricular e onde nós também lá nos... temos lá um ponto que agora não sei qual é mas é das escolas convoladas e que nos permite dar continuidade ao trabalho que já estávamos a desenvolver.</p>		
<p>Sendo que aqui o importante é mesmo perceber que a flexibilidade permite-nos ter mais do que 25% de autonomia, no nosso caso temos 100%, continuamos a fazer o que bem entendemos, por assim dizer...</p>	<p>A escola tem 100% de flexibilidade curricular</p>	<p>2A</p>
<p>A flexibilidade permite mexer nisto e estes 25% são adaptados a cada escola e cada escola faz um trabalho completamente diferente.</p>		
<p>Nós hoje em dia é curioso ver os pais, os pais muitas vezes querem, quando têm dúvidas com o nosso trabalho, ou porque as crianças não estão a evoluir ou... e querem transferir... são livres de o fazer, de escola, e tentam transferir... aquilo que, muitas vezes os pais vão à procura é da escola normal. Ok? Que neste momento não funciona, então querem uma escola normal. O que é que acontece hoje? É que cada vez há menos escolas normais.</p>	<p>Necessidade de se obter a confiança dos pais</p>	<p>2A</p>
<p>E os pais, muitas vezes, que já nos aconteceu, mudam e depois dizem... Ahhhh! Eu para isto ficava onde estava porque afinal ali a coisa já está mais organizada.</p>		
<p>Ao contrário do que acontecia aqui há meia dúzia de anos atrás que era fácil, um aluno transitava de escola e ia na mesma página do manual onde ia na escola anterior, portanto aquilo era tudo seguir o manual e estava feito, hoje acabou... isso hoje não existe.</p>	<p>Desajuste no modelo transmissivo</p>	<p>1A</p>
<p>Claro que na BA pode ainda ser pior. Porque ele pode ser de 5º e estar a dar matéria de 6º. Isso pode acontecer (risos). Agora então (com a pandemia). E para o ano vai ser um caos quando regressarmos porque temos todos que voltar atrás e mesmo os que mudam de ciclo vão ter que trabalhar conteúdos para trás.</p>	<p>Importância dos grupos heterogéneos</p>	<p>3A</p>
<p>Nós trabalhamos com mistura de anos, não é? Com os grupos heterogéneos.</p>		
<p>Acrescentar também que os trabalhos de grupo são fundamentais mas eu acho que,</p>		

<p>no nosso caso, o facto de os grupos serem heterogéneos dá-nos uma ferramenta extra, certo? Porque nos permite, em termos da interdisciplinaridade, fazer um cruzamento ainda maior. Portanto, eu consigo trabalho potências, eu trabalho potências no que seria 5º e 6º. Eu trabalho potências de uma forma geral e incluas logo nas expressões numéricas. Ou se estiver a trabalhar a reprodução humana, também trabalho a reprodução dos animais com a reprodução humana. Portanto há conteúdos que são iguais, não é? A reprodução, por exemplo, depois só temos que dividir. Por isso, esta questão dos grupos heterogéneos de ano eu acho que também, potencia muito o nosso trabalho. Às vezes é mais difícil, nem todos os conteúdos são muito fáceis, mas na maior parte dos casos eu acho que potencia bastante.</p>		
<p>Eu o que faço é: vou acompanhando os temas que eles vão trabalhando e digo-lhes, quando é algo que tem a ver com o que nós estamos a falar, façam o favor, ou meto o link no classroom e digo: façam o favor de irem ver esta aula, têm aí uma tarefa que faz parte...</p>	<p>A telescola como complemento em tempo de pandemia</p>	<p>5A</p>
<p>quando não tem nada a ver com o que nós estamos a dar, ou já demos, eu não vou forçar os miúdos a ver outra vez uma coisa que já foi trabalhada com tudo o que eles têm para fazer, sozinhos em casa neste momento.</p>		
<p>Eu utilizo como recurso! Quando eu acho que faz sentido...</p>		
<p>portanto, trabalhei a célula, falei da célula, expliquei... e a seguir disse: e agora o que nós vamos todos fazer a seguir é ligar o estudo em casa e vamos ver o episódio e como no fim eles têm sempre um desafio, a forma que eu tinha de comprovar é: têm 48h para mandar a resposta ao desafio.</p>		
<p>Façam o favor de irem ver, reveem uma coisa e reveem a outra e acaba por ser mais um recurso para eles poderem visualizar. Mas só isso, só isso! Agora estar a pedir para verem todas as aulas e todos os dias estar a pedir para verem a aula... os miúdos têm mais que fazer.</p>	<p>Possibilidade de flexibilizar conteúdos também na</p>	<p>1A</p>
<p>e hoje apercebi-me que eles trabalharam de na forma da flexibilidade curricular entre ciclos, eles deram o ar com o sistema respiratório. E portanto, eu estou a trabalhar o</p>		

Sistema Respiratório com o 6º e há bocado mandei-lhes o link.	telescola	
Esta questão de tornar o ensino dos conteúdos de uma forma flexível é, para mim, de facto o que neste momento mais sentido faz. Tem a importância de topo. Se concordo, concordo completamente.	A importância da flexibilização	1A
Porque isto permite, transformar aquilo que é o conteúdo, o conhecimento em si, numa competência.	Transformar conteúdo em competência	3A
eu por acaso estou a ler, que ainda nem tinha conseguido ler, um livro que saiu o ano passado do João Covaneiro e do João Costa sobre isto, esta dicotomia da competência vs. o conteúdo, que parece que são coisas antagónicas e assim, não são nada!		
E portanto é transformar o conteúdo naquilo que é uma competência. O saber utilizá-la e passar a ter sentido no dia-a-dia. Não é? Porque é que ela faz efeito? Para que é que ele a utiliza? E isso, para mim, a flexibilidade é o que permite.		
Porque se for só flexibilidade de conteúdos, não deixa de ser conteúdo. Ok?	Importância da interligação entre conteúdos de áreas diferentes	4A
Estamos a cruzar conteúdos, eles podem fazer mais sentido, mas não há uma contextualização, daquilo que estamos a fazer.		
Neste caso permite que eles transformem os conteúdos... para já articulam-nos... que é uma coisa que deixa de ser... até entre disciplinas. Não é?		
Aquela história que eu digo sempre do EV com a Matemática. Para que é que eu hei-de dar triângulos em Janeiro e a minha colega há-de dar os mesmos triângulos e construção em junho? Raios! Fazemos isto uma vez só, cada uma na sua perspetiva. Há anos que ando a lutar com isto e só agora é que consegui!	Dar significado às aprendizagens	2A
Ou às vezes até entre matemática e ciências consegue-se cruzar muita coisa e consegue-se fazer... portanto... e depois, se aplicamos isto tudo, este cruzar de conteúdos em projeto, damos logo significado e transformamos aquilo que é só conteúdo numa aprendizagem só por si.		

<p>E nós sabemos que aprendemos sempre melhor ao longo da nossa vida, nós que temos mais idade, olhamos para trás, quando aplicamos os conteúdos na realidade. Aí que fez sentido.</p>		
<p>Eu falo sempre no nosso caso, ok? Eu falo sempre no caso da BA porque também é aquele que eu conheço da flexibilidade e daquilo que nós fazemos. Para nós implicou grandes alterações como é óbvio.</p>	<p>Interações como principal processo de aprendizagem</p>	<p>6A</p>
<p>Passámos a trabalhar em grupo, não individual. Portanto acabaram-se os autocarros.</p>		
<p>Portanto, esta questão da flexibilização permite-nos depois também utilizar aqui uma série de ferramentas, conforme vamos desconstruindo a nossa forma expositiva de trabalhar o manual, não é?</p>		
<p>Portanto, há aqui uma série de alterações da forma de trabalhar, quer em sala de aula quer na preparação para o fazer, que faz toda a diferença.</p>		
<p>Portanto tentamos sempre, e cada vez mais, que eles comuniquem e apresentem e falem e tudo isso são estratégias de mudança em sala de aula.</p>		
<p>A nossa voz, ainda não conseguimos, no 2.º ciclo ainda não conseguimos muito mas o objetivo é conseguirmos fazer com que a nossa voz se oiça menos. Isso não implica que não ensinemos...</p>		
<p>E outra coisa que muitos de nós já fazíamos também em algumas aulas mas agora faz ainda mais sentido que é a aula invertida. Muitas vezes a aula é invertida, nós damos-lhes uma tarefa para eles investigarem, fazerem e depois terem que vir apresentar os resultados e ao fim ao cabo são eles que dão as aulas ou são eles mesmo que têm o conteúdo para dar.</p>	<p>Importância da pesquisa e apresentação da informação pelos alunos</p>	<p>1A</p>
<p>Vamos tendo aqui uma série de alternativas ao ensino que nos permitem trabalhar. Portanto, o trabalho em grupo, o trabalho em Conselho de Turma, este trabalho interdisciplinar é muito maior.</p>	<p>Aumento da interação entre docentes</p>	<p>3A</p>
<p>Porque nós antes trabalhávamos muito dentro dos nossos departamentos, portanto em</p>		

trabalhava em grupo com as minhas colegas. Matemática e Ciências, e preparávamos atividades. E agora não posso fazer porque não faz sentido eu estou a trabalhar uma coisa e a minha colega está a trabalhar outra... Dependendo dos projetos.		
Portanto eu agora trabalho é dentro do meu Conselho de Turma. É com estes elementos que eu falo em prol do projeto e dos alunos.		
Além de que nós depois passámos ainda a promover muito mais esta questão da comunicação dos alunos, além da comunicação científica mas a comunicação.	Comunicação como competência	2A
Sim! E nós ali já sentimos isso muito mais porque já estamos há mais tempo neste trabalho. Eu senti o mesmo... Quer dizer! Eu não senti o mesmo que tu por causa das minhas vivências pessoais.		
Mas isso tem a ver com as tais vivências. São aquelas coisas que nós também temos que olhar para os miúdos e perceber: o que é que eu posso aproveitar?	Aproveitar as vivências dos alunos	4A
O que é que tu já sabes que podes ensinar aos outros? Não é?		
? E, por exemplo, quando nós temos miúdos que estão há muito tempo nos escuteiros, são miúdos extremamente organizados e que são líderes de grupo por natureza e isso é uma chave que nós temos. Hum, há aqui grupos que vão mesmo precisar de alguém que que os metam na linha e este pode ser um exemplo.		
Portanto, quando os conhecemos e conhecemos a realidade, às vezes facilita. Às vezes facilita muito esse trabalho.		
Eu, pessoalmente, aquilo que dou mais significado foi mesmo aquilo que eu já disse. A principal limitação é mesmo nossa, os professores.	Maior dificuldade de adaptação por parte dos professores	9A
Que é a limitação do querer mudar, do aceitar a mudança e avançar.		
Mas sempre que se tem Conselhos de turma em que há um professor ou dois que estão sempre contra e que estão sempre a puxar para trás, para não... a criar problemas para que o trabalho não avance... estão a tentar cingir-se àquelas 150		

fichas que têm no dossiê e que têm funcionado tão bem ao longo de 30 anos... portanto, sempre que isto acontece, é um problema!		
Dificulta a engrenagem toda!		
Mas a humana também. A limitação humana também acaba por ser uma limitação. Porque o nível daquilo que é o trabalho de projeto, quando não nos...		
Portanto as dificuldades são técnicas, nesse sentido, e às vezes humanas. Se bem que na BA as coisas funcionam. Às vezes rrrrrrr, mas o pessoal faz, vai fazendo e já percebeu que tem que fazer.		
Mas é o mais complicado, em algumas escolas eu apercebi-me que são departamento inteiros que não querem. Não aceitam as alterações que lhes são ditas e arranjam 150 motivos para que aquilo não funcione e portanto as coisas não andam.		
Há o contágio bom! Isto há de tudo! Mas também há colegas que chegam aqui dizer: então mas eu vim com ideias de dar o manual e vocês estão aí com ideias... Há de tudo um bocadinho.		
Mas sim, quer dizer, eu também percebo, uma pessoa que já tem 30 anos de carreira ou 35. Já se está a ver a 7 ou 8 anos de sair e agora dizem: vais fechar os manuais todos, vais esquecer tudo o que fizeste até hoje e vamos começar de novo. Epa agora não! Agora estou cansada. E está! E está! Estou cansada. E já tenho aqui uma estratégia muito bem definida de como fazer isto igual todos os anos, quer dizer... Quer dizer, agora estão me a pedir para fazer diferente todos os anos e, dentro das 5 turmas que tenho, diferente em todas elas. Epa... por favor!		
as limitações são, muitas vezes, técnicas! Nós agora, para podermos fazer tanta coisa, tecnicamente temos algumas falhas. Os miúdos querem todos ir fazer os trabalhos em power point e nós não temos como pô-los todos a trabalhar. Portanto, essa é uma limitação. A técnica! A limitação técnica acaba por ser uma.	Limitações ao nível tecnológico	1A
De resto, os miúdos adaptam-se super bem a tudo!	Facilidade de adaptação dos alunos e dos pais	4A
Eu costumo dizer: os miúdos que aprendem com facilidade aprendem com facilidade		

<p>seja lá como for. Os miúdos que têm mais dificuldade vão ter mais dificuldade seja lá como for.</p>		
<p>Temos que os agrupar... É assim, eles também têm que se adaptar. No nosso processo de aprendizagem, de evolução, nós temos que nos adaptar também aos outros. Nós não podemos ser só nós a vida inteira como nós queremos porque o mundo não é uma ilha, nós não somos uma ilha. Portanto eles também têm que fazer essa evolução. Mas, às vezes, nestas idades conseguir adaptar alguns ensinamentos a eles, faz toda a diferença.</p>		
<p>Depois de começarmos a trabalhar, ao nível micro, com os alunos e com os pais, eu acho que aí é o mais fácil...Alguns não gostam... Alguns têm dificuldade em perceber... O que é norma. É perfeitamente normal. Mas eu nunca senti que isso fosse um problema grande para o desenvolvimento do nosso trabalho.</p>		
<p>E portanto, enquanto que os miúdos que são muito egocêntricos, são muito isolados, muito fechados, trabalham muito bem sozinhos, isto para eles é um problema.</p>	<p>Dificuldade de adaptação dos alunos mais egocêntricos ao trabalho de grupo</p>	<p>4A</p>
<p>Este tipo de trabalhos... Têm dificuldade em trabalhar com os outros têm que aprender, porque a vida é assim. Nada a fazer.</p>		
<p>E portanto, a forma tradicional de trabalhar, é melhor para eles. Porque eles estão mais confortáveis no seu espaço, ok?</p>		
<p>Aqui, isto força-os a ter que trabalhar com os outros e, como o mundo lá fora é mesmo assim, eles vão ter mesmo que trabalhar com os outros e vão ter mesmo que partilhar, provavelmente... portanto quanto mais cedo melhor, eles aprenderem! Quanto mais cedo melhor.</p>		
<p>Agora, se nós pensarmos assim dá trabalho. Se nós pensarmos de outra forma, saíres da caixa e pensares que vais arrancar! Ou seja, quando tu vais usar o conteúdo acabas até por fazer o mesmo que fazes sempre. É o ponto de partida é que é diferente. Depende um bocado da forma como as pessoas vêm isto. Percebes? Porque, de resto... Sim, dá trabalho, mas depois de fazer um ano ou dois, isto entra-se na engrenagem também. E é igual.</p>	<p>Necessidade de conhecer bem os conteúdos para lhes dar significado</p>	<p>4A</p>

<p>Eu falar do ar porque estamos a dar os astronautas ou falar do ar porque estamos a dar a defesa da natureza e as questões ecológicas... opa é o contexto que é diferente... o conteúdo é o conteúdo, não é? E para eles aquilo pode fazer mais sentido porque naquele momento tem um fio condutor, para eles.</p>		
<p>Pronto, está feito! Sem drama! Se calhar não posso é aplicar a mesma ficha que apliquei o ano passado. Se calhar o ano passado eu falava dos astronautas e da constituição atmosférica e não sei o quê dos astronautas. Este ano tenho que falar dos passarinhos...</p>		
<p>Vou ter que adaptar a ficha outra vez. E o power point... E o que for! Ou ir buscar outros vídeos. Opa tudo bem... está bem...</p>		
<p>olha também aprendo mais! Também aprendemos tanto! Essa é outra coisa. Eu tenho aprendido tanta coisa. Tenho aprendido imenso com eles porque eles fazem tantas pesquisas...</p>	<p>Aproveitar o conhecimento que os alunos trazem para a sala de aula</p>	<p>3A</p>
<p>Eles às vezes assim: Oh professora! O bicho não sei das quantas... E eu assim: A sério?! Trazem muito conhecimento para a sala. Eu sei lá. Eu não sei, nunca ouvi falar nisso. Diz-me lá onde é que viste isso.</p>		
<p>E muitas outras coisas, porque já não estamos sempre fechados naquilo que dizíamos sempre. Já não somos sempre só nós a dizer. Eles também dizem coisas... quando eles dizem coisas tu tens que “Olha que interessante” ou “Tens que ir confirmar” e também acabas por aprender também muito.</p>		
<p>Quando tenho uma formação qualquer ou quando fiz agora o mestrado ou a pós graduação. Não interessa. Quando eu estou mais de 30 minutos e que o professor não se cala eu já fui, ai eu estou noutra, só tenho o rabo sentado na cadeira. Te garanto. Porque eu estou noutra sítio. A minha cabeça já foi, por isso eu compreendo os miúdos perfeitamente. Opa eu adulta já não tenho paciência quanto mais... A pessoa começa a falar, nananana... e não pára. Já não oiço mais nada, já nem sei do que é que estão a falar.</p>	<p>Necessidade de prender o interesse do aluno</p>	<p>5A</p>
<p>E cada vez mais a sociedade quer isto, nós super ativos, estamos sempre a fazer</p>		

<p>coisas, nós estamos sempre a... e portanto... e nisto temos que nos adaptar. Senão eles não ouvem. Nós das ciências, nomes estranhíssimos, aquelas coisas doidas que nós dizemos, não é? Eles perdem-se...</p>		
<p>Se isto não for interativo, se eles não tiverem ação sobre aquilo que estão a fazer, eles hoje em dia têm ação sobre tudo, opa... não entra lá nada.</p>		
<p>Por isso tem que ser interdisciplinar, tem que ser contextualizado e tem que transformar o conhecimento em competência. Isto tem que estar. Porque senão, não fica. Como não ficava na nossa altura. Nós olhamos para trás, por muitas disciplinas que tivemos, sei lá história só me lembro de algumas coisas...</p>		
<p>Portanto se as aprendizagens têm que ser significativas, elas têm que ser contextualizadas e tem que lá ficar por alguma coisa, por algum marco. E não é por ler o livro que vão lá ficar.</p>		
<p>Ferramentas em termos tecnológicos... o trabalho de grupo é uma ferramenta que nos ajuda aqui em termos da flexibilização.</p>	<p>O trabalho de grupo como ferramenta de trabalho</p>	<p>1A</p>
<p>Mas as ferramentas tecnológicas também porque estava a ver aquilo que falámos no início quando comecei. Portanto, para estes alunos foi fácil eu lhes dizer: têm que ir baixar esta aplicação, baixar a outra, por o email. Portanto, porque eles trabalham muito com estas coisas... a drive, o classroom, não é? Porque eles já trabalhavam com a drive portanto foi só dizer: lá há um outro ícone que é o classroom e toda a gente vai lá e portanto eles perceberam rapidamente estas indicações e, de um dia para o outro, toda a gente... estava tudo a funcionar.</p>	<p>Domínio das ferramentas tecnológicas</p>	<p>4A</p>
<p>Sim, a regredir. Tive... para mim foi o que mais se perdeu, foi essa parte, de resto eles estão a trabalhar. Por exemplo, eles estão a trabalhar em grupo e em pares como faziam antes, porque eles já trabalhavam na Drive... para eles... igual...</p>		
<p>mas isso é possível fazer, até em termos de avaliação nos facilita aqui, porque podemos usar Kahoot's, podemos fazer Quiz's, podemos... e eles sabem utilizá-las, na ótica do utilizador, mas sabem utilizar e sabem criar, a maior parte deles.</p>		

<p>Eles estão a apresentar! No dia da apresentação de cada grupo partilham a tela e mostram o power point ou o prezi que fizeram ou outra coisa e são eles que apresentam. É igual! Para estes é fácil porque não é muito diferente do que faziam antes!</p>		
<p>o trabalho de projeto, as ferramentas digitais e o trabalho em grupo são, aqui, ferramentas fundamentais para conseguirmos trabalhar neste âmbito.</p>	<p>As ferramentas essenciais</p>	<p>1A</p>
<p>O que eles não têm é aquelas horas de trabalho de projeto na escola... em que nós orientávamos o trabalho. Há aquelas coisas mais tecnológicas que eles construíam, aqui não vão conseguir fazer em grupo. Mas de resto, tudo o que é pesquisa, trabalho na drive, fazer o power point, preparar a apresentação, eles já o faziam.</p>	<p>Limitações decorrentes da pandemia</p>	<p>1A</p>
<p>Aquilo que eu acho é que, nos alunos, tem a ver com autonomia. Eles estão muito mais autónomos, todos de uma maneira geral.</p>	<p>Desenvolvimento da autonomia pelos alunos</p>	<p>4A</p>
<p>Ficam mais autónomos, mais responsáveis, como eu falava há bocadinho. E isto não é menos importante do que saber os conteúdos. É porque é fundamental. Há aqui questões de educação/formação pessoal base, que estão na base de tudo. E depois é mais fácil todo o resto do processo.</p>		
<p>Portanto, a autonomia deles, a utilização das tecnologias, uma coisa ajuda a outra.</p>		
<p>É o sentido de responsabilidade, e isto não tem a ver... às vezes eu falo nisto e as pessoas dizem: mas hoje em dia eles dominam tudo! Não, não dominam. Eles hoje em dia dominam jogos e algumas redes sociais onde já estão. Eles não sabem escrever no word, eles não sabem usar uma plataforma qualquer. Portanto, estamos a falar do domínio das ferramentas tecnológicas efetivamente.</p>		
<p>E, portanto aquilo para ele... tudo para aqueles alunos foi uma novidade. Para a maior parte! Já há escolas que utilizam. A nossa não é a única, obviamente, mas para a grande maioria isto foi novidade.</p>	<p>Adaptação às aulas à distância</p>	<p>5A</p>
<p>Sim... Nós rapidamente passámos para este trabalho em casa. A gestão do currículo nós sempre a fizemos, portanto, fazemos onde quer que seja!</p>		

<p>Não é? Não os temos é connosco, há tarefas que eu gostaria de lhes estar a dar, desta questão das aulas invertidas e é mais difícil. Tenho que ser mais eu a falar e pô-los a fazer algumas coisas... é mais difícil!</p>		
<p>Por exemplo, eu agora matemática mandei agora uma tarefa para casa dessas, para eles a fazerem, mas têm que fazer um bocadinho sozinhos porque senão em 40 minutos eu não consigo ver o que eles estão a fazer no Zoom, isto dificulta muito. E eles vão mandar os resultados e eu vou tentar articular. Portanto, esta questão do inverter a aula, aqui é que é mais difícil. Agora... de resto. Não!</p>		
<p>Eles e nós dominamos as ferramentas tecnológicas, a gestão do currículo flexível é o que mais fazemos na vida, portanto já fazemos onde quer que seja...</p>		
<p>Agora fechando o que estava a dizer, portanto esta capacidade de trabalho, a capacidade de trabalho também deles... Nós vemos isto muito nos meninos do 5º ano e tu sentiste isso este ano e já pudeste ver a diferença entre o 5º e o 6º. A capacidade de trabalho que o 6º ano tinha e que o 5º não tem. Portanto, o que nós vemos no final do 5.º ano é que, com este tipo de trabalhos, eles dão um salto normalmente. E agora então... dão um salto na autonomia, na capacidade de trabalho, na organização dos grupos, porque estas dificuldades que nós vimos no 5.º, vimos o ano passado neste que é o 6º e eles rapidamente mudaram. E isso é o que nós vemos...</p>	<p>A capacidade de trabalho dos alunos</p>	<p>1A</p>
<p>a aprendizagem, eu acho que a aprendizagem não é o menos importante, também são muito importantes os conteúdos, claro, é também para isso que nós lá estamos.</p>	<p>Importância da aprendizagem dos conteúdos</p>	<p>1A</p>
<p>Mas depois, tudo é mais fácil... Ok? Eu não consigo dizer ainda se eles aprendem mais ou menos com esta metodologia, em termos dos conteúdos, aquilo que eu consigo dizer é que eles, de facto, têm mais vontade de fazer, fazem mais e aprendem muitas outras coisas que não aprendiam antes. E portanto, eu continuo favorável!</p>	<p>Aumento da vontade de aprender decorrente do tipo de metodologia</p>	<p>1A</p>
<p>Em termos dos professores, requereu aqui uma grande manobra nossa também, não só estratégias, mas principalmente a avaliação. Porque avaliar a interdisciplinaridade não é a mesma coisa que avaliarmos fechados dentro da nossa sala e ninguém se mete na nossa avaliação, porque nós é que sabemos.</p>	<p>A avaliação interdisciplinar</p>	<p>5A</p>

<p>Aqui a avaliação é interdisciplinar e por competências fez como que tivéssemos que repensar, aqui, toda a forma de avaliar e, essa sim foi uma grande dificuldade. De adaptação mesmo e de perceber como o fazer. E essa tem sido para todos.</p>		
<p>Esse tem sido um dos grandes desafios para todos nós. É mesmo na questão da avaliação.</p>		
<p>E depois porque, claro, todos nós vimos... cada um vê a avaliação um bocadinho à sua maneira. Apesar de haver critérios de escola, cada um vê... o que é muito importante é se ele sabe somar 2+3 e eu, para mim, o que é muito importante é a quantidade. A noção de quantidade e o que é a soma...</p>		
<p>Vamos ter que avaliar o que eles fazem... eles continuam fazer projetos, uns mais do que outros, eles estão a dar continuidade aos projetos que estavam a fazer, agora mais pesquisa, mais... continuam a fazê-los!</p>		
<p>À que uniformizar alguns critérios mas agora também já não podemos uniformizar tudo! Não podemos todos fazer igual. Temos que adequar sempre ao trabalho que eles estão a fazer. Portanto, há aqui coisas que têm que ser uniformes, não é?</p>	<p>Critérios de avaliação uniformes, dentro de uma avaliação mais personalizada</p>	<p>2A</p>
<p>Portanto esta questão da avaliação aqui foi mais difícil. O termos, por exemplo, quando temos um projeto e estamos a avaliar a apresentação do projeto, o que é que estamos todos a avaliar? Os professores todos! Tem que haver parâmetros comuns e tem que haver parâmetros diferentes que são disciplinares. E depois, cada um mete nas suas grelhas.</p>		
<p>Por exemplo, a questão da cidadania. Quando esta questão da cidadania apareceu, os que é que os colegas se meteram logo... então, cidadania... se eles chega a horas, se ele não faz o trabalho... e eu: Wow, cidadania não é nada disso! Esqueçam lá isso! Cidadania não é isso.</p>	<p>A Cidadania como disciplina</p>	<p>4A</p>
<p>Estamos a falar de uma disciplina que vai ter conteúdos para dar, e que estamos mais preocupados com as competências que eles demonstram de cidadania do que propriamente se vem, se não vem, se está atrasado ou se não está atrasado.</p>		

<p>Não deixa de ser o sentido de responsabilidade... e as pessoas estavam a avaliar por aí! E eu tive que dizer: Não, não não, esqueçam isso! Isso vocês colocam na responsabilidade de uma maneira geral mas não avaliam a cidadania por isso. Ele não é melhor ou pior cidadão porque não lhe apetece ir não sei onde. Não é isso que faz dele melhor ou pior cidadão.</p>		
<p>Por exemplo, nós na BA não temos cidadania no horário, e devemos ser das pouquinhas escolas que não temos. Apesar de darmos todos cidadania. Ainda agora estou a mandar mensagens aos colegas a dizer: não se esqueçam aí no meio têm que ir tarefas sobre cidadania e sobre os domínios.</p>		
<p>Para quem nunca viu é assustadora. Mas depois de explicar... Ah!!! Isso assim faz todo o sentido. Mas quando se olha para ela é assustadora, sim. Porque são muitos cruzamentos. E depois há outras por detrás que é, por exemplo, esta da observação dos trabalhos de grupo ou... depois tiramos os valores para colocar nessa. Mas para já, é o que nos faz mais sentido. Toda a gente é contra mas depois quando explicamos, em formações que damos ou noutros sítios, as pessoas dizem: Ah! Sim... Pois...</p>	<p>Grelhas de avaliação complexas</p>	<p>1A</p>
<p>Sabes que eu acho que... e esta história do Covid veio ainda influenciar... nós estávamos já num momento de transição e esta história do Covid. Eu não sei se em Portugal já estamos totalmente preparados para isso mas nalguns países já vamos estar, portanto alguém vai dar o pontapé de saída.</p>	<p>A Escola do futuro</p>	<p>4A</p>
<p>Sabes que eu acho que... e esta história do Covid veio ainda influenciar... nós estávamos já num momento de transição e esta história do Covid. Eu não sei se em Portugal já estamos totalmente preparados para isso mas nalguns países já vamos estar, portanto alguém vai dar o pontapé de saída.</p>		
<p>O miúdo pode estar em casa sentado como alguns estão, com o telemóvel na mão, com os pés para cima, e pode estar a ter aula assim, não é? E está a ouvir, e está a responder, e isso não faz com que ele não aprenda. Se calhar até aprende melhor, que é aquilo que eu tenho visto.</p>		

<p>Nós na Finlândia temos muito isso. Os miúdos não estão sentados em cadeiras e em mesas, estão na sala, com sofás, com tablets e deitados no chão e estão a fazer o trabalho.</p>		
<p>Mas eu aqui não estou sequer, por exemplo, eu não estou a limitar. Eu vou-lhes dizendo as tarefas para eles irem fazendo, têm um prazo para entregar. Ali ao princípio houve ali algumas dificuldades, principalmente no 5º ano... eu ainda estou a receber tarefas de março (em maio). Eu estou a receber tarefas de março. Há colegas que disseram: não, não, ou entregam esta semana ou já não recebo. Opa porquê? Porquê? Ok, eu em termos de responsabilidade vou avaliar menos, não é? Vou-lhes retirar na responsabilidade... Mas porque é que eu vou limitar na criatividade da criança, de fazer a ficha dos conjuntos que era de março, porque é que ela não pôde ir agora aprender a ficha de março? Não é? Porque é que ela não pode lá ir? Epa vá, bora lá! E se me demonstrar que fez aquilo, que percebeu. Opa boa!</p>	<p>Não limitar a aprendizagem em prol da avaliação</p>	<p>1A</p>
<p>Muitas vezes em sala de aula não conseguimos respeitar o tempo dos alunos. Porque estamos lá todos e aquilo tem que andar, é difícil... Aqui, até estamos um bocadinho mais soltos!</p>	<p>Respeitar o ritmo do aluno</p>	<p>2A</p>
<p>Mas o mais difícil na escola é respeitar o tempo de cada um... e compreender a forma como cada um aprende.</p>		
<p>O problema é a sobrecarga de trabalho. Portanto, se nós agora tivéssemos menos turmas e tivéssemos a fazer isto, eu conseguia fazer feedback um a um. Até conseguia fazer aulas com dois ou três, como já fiz. Só que, quando se tem 80, que é o caso. Porque eles são 20, mas são 20+20+20+20... Não consigo.</p>	<p>Sobrecarga de trabalho dos professores</p>	<p>2A</p>
<p>Mas se eu tivesse menos alunos conseguia fazer isto perfeitamente. Conseguia fazer coisas, do género: olha agora vai para casa, que isso não está bom, nós já falamos. E o aluno ia para casa, ia fazer uma tarefa qualquer e nós já falávamos os dois, já acalmávamos os nervos. Tão bom! Era tão bom que o mundo fosse assim! E os outros continuavam lá, todos entretidos a trabalhar...</p>		

Análise de conteúdo da entrevista da professora de 2.º CEB – T

Unidades de registo	Indicadores	UR/Ind.
Se flexibilidade curricular tem a ver com cada um, há uma coisa que é certa. Nós temos que ter um referencial comum...	Referencial comum de flexibilidade curricular	4T
E esse referencial comum é aquele que está nos diferentes documentos e foi uma preocupação que o M.E. teve, mais concretamente a Secretaria de Estado e a DGE quando estiveram a elaborar estes últimos documentos, muito concretamente o decreto-lei 55.		
Porque na altura eu estava na DGE e fiz parte da equipa que esteve a trabalhar com isto. E uma das primeiras coisas que foi considerada muito importante, pela Secretaria de Estado e pela DGE, foi que toda a legislação tivesse uma base de definições comuns, para que todas as pessoas, ao trabalharem, tivessem todas a trabalhar no mesmo sentido.		
Embora sendo uma coisa muito própria, tem uma base comum.		
Primeiro, antes do 55, ainda aquele despacho que foi um preconizador do 55 que foi o despacho 5908. Foi aquele despacho em que se criou o primeiro grupo de escolas que estiveram a fazer uma experiência de flexibilidade, que na altura foram à volta de 200 e tal escolas, e uma das grandes preocupações...	Legislação impulsionadora da flexibilidade curricular	1T
Portanto, esta flexibilidade curricular permite às escolas organizarem todo o seu processo educativo, muito concretamente, as matrizes curriculares, as áreas disciplinares... Tendo em conta a carga horária que está estabelecida, mas podendo flexibilizá-la, modificando, dando...	Flexibilidade curricular como mudança de práticas	5T
A flexibilidade curricular permite às escolas organizarem estes tempos anuais de uma forma diferente. Nós podemos ter, inclusivamente, uma semana em que um professor pode não, ou os alunos podem, por exemplo, não ter aulas de matemática. E depois,		

na outra semana, terem mais horas de matemática, consoante o projeto em que os alunos estão envolvidos e que estão a trabalhar.		
Portanto, permite alterar, mantendo aquilo que está definido em termos de legislação e neste momento no decreto-lei 55 em termos de carga horária global/anual, nós podemos flexibiliza-la.		
Portanto, e permite à escola enriquecer o currículo dos alunos com coisas que podem não ter a ver propriamente com aquilo que está definido nos programas das disciplinas, nas metas e nos programas que ainda estão em vigor.		
Como digo... é difícil mas permite aqui alterar toda uma série de formas de trabalhar. Não é? Em termos de horários, em termos de forma de trabalho, em termos de currículo...		
Mais coisas, nós podemos enriquecer o conteúdo base que agora também foi definido tendo em conta as aprendizagens essenciais, que no fundo, são aquelas aprendizagens não mínimas. Que há uma coisa que se procura dizer sempre é que as aprendizagens essenciais não são aprendizagens mínimas. Está bem?	Definição de aprendizagens essenciais	3T
Aprendizagens essenciais são os conceitos, as competências, aquilo que é, no fundo, importante que os alunos todos consigam dominar...		
Não mínimas porque algumas coisas destas não são mínimas, são bastante mais do que...		
Muito concretamente a comunidade local, a realidade dos próprios alunos, tudo isso...	Os alunos como o centro da aprendizagem	2T
E, hoje em dia, a forma de trabalhar alterou-se porque procurámos, cada vez mais, ter o aluno no centro da aprendizagem.		
Mas que se tornam relevantes tendo em conta o contexto em que a escola está inserida.	Relevância do conhecimento do contexto	1T
Portanto, flexibilidade curricular é esta capacidade que a escola e os professores têm de poder gerir toda esta parte, em termos quer organizativos quer em termos de	Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória como	1T

aprendizagens, tendo em conta aquilo que se pretende que é contribuir para que os alunos venham a alcançar as competências que estão previstas no PASEO, Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.	referência	
e quando disse em termos de formas de trabalho permitindo inclusivamente grandes articulações entre as disciplinas.	Articulação entre disciplinas	3T
Só que agora ainda vai mais longe quando nós, em termos de abordagens, nós permitimos que os conteúdos de várias disciplinas, apareçam interligados em trabalhos com alguma interdisciplinaridade ou em projetos em que a...		
Ou fazer uma atividade de interdisciplinaridade com duas disciplinas... Pronto!		
eu posso ter duas disciplinas a interagirem e posso fazer uma tarefa/atividade interdisciplinar, não é?		
No caso da nossa Escola permite-nos fazer isso e, inclusivamente, desenvolvermos o currículo com base, essencialmente, em trabalho de projeto. Ou melhor, por projetos.	Trabalhar por projetos	5T
Ou posso ter um projeto mais amplo em que eu tenho a famosa transdisciplinaridade em que eu estou a trabalhar o projeto em si sem estar a definir especificamente qual é uma área ou qual é a outra... mas para conseguir fazer aquilo as coisas acabam por estar interligadas.		
Isto tem a ver com: estas metodologias de trabalhar por projetos...		
E, nessas várias etapas do projeto, nós definimos um bocadinho os aspetos que cada professor ligado a determinada área vai trabalhar. Tendo em conta que às vezes estamos a trabalhar coisas que não são específicas da nossa área. Pronto! Porque estamos mesmo especificamente a trabalhar o projeto.		
Há determinadas situações em que se decide trabalhar, por exemplo, um projeto. E temos alguns tempos em que estamos a trabalhar especificamente aquele projeto.	Programas de formação	2T
É assim P., a nossa escola começou por trabalhar muito antes de se falar nestas questões da flexibilidade curricular e, logo a escola surgiu em 2009, estávamos no		

<p>auge do anterior programa de matemática e, na altura, estavam em vigor os programas de formação contínua de professores.</p>	contínua de professores	
<p>Eram aquelas questões do português, das ciências experimentais e, naquela altura, estávamos mesmo no programa de matemática.</p>		
<p>E todas essas dinâmicas criaram, na altura, uma cultura de escola em que a articulação entre ciclos foi sempre algo muito importante.</p>	Importância da articulação entre ciclos	2T
<p>Vemos, um bocadinho, que alterações é que devemos fazer num ciclo e no outro para que as coisas tenham uma articulação.</p>		
<p>Eu até corro o risco de dizer aqui uma... não quero ir muito além mas posso dizer que esta flexibilidade curricular atualmente deveria permitir esta interligação entre os ciclos, cada vez mais, interligação entre os ciclos, e como tentámos mexer em muitas coisas, em algumas situações até reduzimos esta flexibilidade e esta articulação entre ciclos.</p>	A otimização da flexibilidade vs. redução da articulação entre ciclos	4T
<p>De tanto querermos alterarmos as coisas...</p>		
<p>Por exemplo, ao nível da matemática eu até acho que nós reduzimos a flexibilidade e a articulação entre o 1.º ciclo, por exemplo, e o 2.º ciclo. Que era uma coisa que nós fazíamos muitíssimo bem.</p>		
<p>Como digo, nestes últimos anos, tem sido mais difícil encontrarmo-nos para fazer esta articulação vertical tendo em conta que estamos num processo de articulação horizontal e começou a ser muito difícil fazer isso tudo. Mas está sempre por trás.</p>		
<p>Nós estávamos sempre a trabalhar... Sempre, sempre não. Pronto! Porque ainda não conseguimos estar a trabalhar sempre. Mas foi uma grande preocupação e, sempre que possível, nós conseguíamos fazer esta articulação.</p>	Articulação estruturada entre ciclos	8T
<p>E eu lembro-me de fazer imensos trabalhos com os colegas do 1.º ciclo. Claro que ainda não de uma forma 100% estruturada e permanente. Mas com grau de estruturação, não é? E com atividades um pouco mais pontuais, mas nós pretendemos</p>		

fazer um bocadinho essa articulação.		
Eu recordo-me perfeitamente de nós termos atividades conjuntas, de termos em conta, quando planificamos o trabalho, daquilo que será importante nós trabalharmos do 1.º ciclo, passando pelo 2.º e indo até ao 3.º ciclo.		
Portanto, isso é algo que nós fomos tentando fazer.		
O facto de, como disse há bocadinho, estruturarmos um bocadinho o tipo de aprendizagens e a organização dos conteúdos, e tudo... Portanto, é algo que nós tentamos fazer.		
Há algumas situações em que isso está bastante estruturado como, por exemplo, o facto de nós termos o inglês no 1.º ciclo desde longa data. Que foi, desde o início da escola, nós tínhamos professores do 2.º ciclo que davam inglês no 1.º ciclo.		
Portanto, um é ter um domínio muito grande do nosso próprio currículo e ter este currículo organizado em ciclo. Nós batemos sempre nisto. Não em anos.		
O termos tudo em anos reduz as hipóteses de nós podermos trabalhar. Nós não podemos estar a trabalhar assim, com tudo escalonado. Eu tenho que dar isto, isto, isto, isto... Não, não pode ser!		
Como digo, tínhamos também estas questões da matemática, porque nós tínhamos... primeiro era o programa de formação contínua e depois começámos por ter professores do 2.º ciclo que iam às aulas dos alunos de 1.º ciclo.	Articulação ao nível da Matemática	2T
Depois fizemos encontros entre alunos de 2.º ciclo e de 1.º ciclo, iam uns à escola dos outros e fazíamos atividades em conjunto e partilhávamos atividades...		
Primeiro... Um diagnóstico dos alunos.	Necessidade de os professores conhecerem bem os alunos	5T
Das suas características, portanto, o seu perfil, as suas dificuldades, os seus interesses.		
Portanto é algo que, para nós tentarmos ajudar os alunos nas suas aprendizagens,		

nós temos que partir deles próprios.		
Para mim acho que é o ponto um, e nós tentamos fazer isso na escola, não é?		
Portanto, esta é a primeira parte. Um diagnóstico de interesses e de capacidades que os alunos tenham.		
Começando sempre o ano por atividades de diagnóstico que normalmente se traduzem numa semana/quinze dias em que trabalhamos um bocadinho nesta forma de perceber as dificuldades, os interesses, a forma de aprender dos nossos alunos, aquilo que eles mais gostam...	Atividades de avaliação diagnóstica	1T
A segunda parte prende-se talvez com o ser capaz de conhecer melhor os currículos das várias áreas disciplinares. Para quê? Para tentar articulá-las e estabelecer pontes entre as diferentes áreas.		
É ter um conhecimento dos currículos das outras áreas.	Conhecimento dos currículos das diversas áreas	3T
mas conhecer um bocadinho o currículo das outras áreas para conseguir estabelecer pontes, porque não faz sentido de modo algum, a P. teve essa experiência, eu não tenho que estar a trabalhar as planificações dos sólidos na minha aula quando eu sei que a minha colega, de Educação Visual e Educação tecnológica vai trabalhar as planificações. Então nós fizemos um trabalho conjunto, as duas, está bem?		
E isso ainda é outra coisa... Isso é outra coisa P. Ou seja, um conhecimento muito abrangente do nosso currículo, daquele currículo da área disciplinar com que nós estamos a trabalhar.	Importância do domínio do currículo pelos docentes	1T
Nós temos que ter esta capacidade de estabelecer conexões, quer dentro da própria (eu vou falar da matemática que é a área onde eu trabalho).		
Portanto, quer dentro da matemática, quer entre a matemática (o currículo da matemática) e o das outras áreas todas. Das outras áreas curriculares todas.	Criação de um fio condutor na aprendizagem	3T
E ainda o estabelecimento de conexões com a realidade dos alunos. Porque, só assim		

é que as aprendizagens fazem sentido.		
Atenção, muita atenção! Não se pense que as aulas com estas vertentes síncronas substituem as aulas presenciais.	Dificuldades das aulas síncronas	2T
Porque este trabalho de articulação com as outras disciplinas não consegue ser totalmente traduzido aqui. O facto dos dois professores poderem estar na mesma aula a trabalhar aqueles conteúdos e avaliar e o apoio que se consegue dar ao aluno lá, diretamente, não é substituído aqui.		
Claro que isto também se traduziu em mais algumas aprendizagens de mais algumas ferramentas que dão apoio e os alunos até têm algum interesse. Todas estas questões aqui da tecnologia... Mas pronto!	Aprendizagens tecnológicas a partir das aulas online	1T
a planificação bastante organizada e combinada com os alunos.	Planificação partilhada com os alunos	2T
Os alunos perceberem um pouquinho como vão ser os passos daquilo que vão trabalhar.		
E depois a forma de avaliar os alunos, para os alunos perceberem que a sua avaliação não é uma avaliação apenas no final do percurso, uma avaliação sumativa só de classificação mas sim uma avaliação do processo todo em que eles se vão empenhando, vão realizando, vão tendo dificuldades, vão voltar para trás...	Importância da avaliação contínua e do feedback	2T
esta avaliação com um feedback do professor e que é uma avaliação de percurso é algo bastante importante aqui neste caso da flexibilidade.		
Então, há medida que os anos vão passando neste processo, aquilo que nós estamos a aprender é a simplificar a forma de executarmos as coisas e, uma das coisas de que eu gosto bastante é criar umas coisinhas muito pequenininhas em que os próprios alunos fazem pequeninas avaliações do trabalho uns dos outros e deles próprios.	Autorregulação e autoavaliação dos alunos	4T
E... Portanto, fazem a sua autorregulação e a sua autoavaliação. Fiz várias vezes, acho que não cheguei a fazer com a P. lá mas, tenho muitas vezes, e agora tenho		

<p>feito aos alunos.</p>		
<p>O ano passado, por exemplo, fiz uma muito engraçada com a descoberta da fórmula para determinar a área do polígono nos regulares. Eles tinham uma tarefa e depois tinham os procedimentos todos e depois, em baixo, uma notinha a dizer: o que é que achas que aprendeste, quais foram as dificuldades que tiveste, porque é que não conseguiste fazer isto e aquilo.</p>		
<p>Eu agora mando, eles resolvem as coisas, mandam-me fotografias na Classroom. E depois de eles terem feito, eu envio. Desta vez fui malandra, não enviar para aqueles que não me responderam. Claro que eles depois podem partilhar. Mas mandei por email para cada um daqueles que me respondeu. Eu mandei-lhes a minha resolução e depois uma fichinha. E por acaso já tenho a resposta ali da R. agora dos últimos quinze dias, últimos não já anteriores, a dizer quais foram as dificuldades que teve e, por acaso aquilo é engraçado. Aquilo tem dado algum... tem sido bastante interessante!</p>	<p>Conhecimento dos critérios de avaliação pelos alunos</p>	<p>5T</p>
<p>Portanto, nós trabalhamos, eles executam, em grupo, agora um pouco mais sozinhos, as tarefas e resolvem. Eu peço, por exemplo, para eles me mandarem na Classroom. Na altura, eles entregavam-me aquelas folhinhas A3, não é? E o que é que eu depois lhes devolvo? Devolvo-lhes uma resolução e, às vezes, até com pontuações. A dizer: se fizeste isto tens tal, se fizeste aquilo tens tal... eu cheguei a fazer coisas destas.</p>		
<p>E eles depois corrigem e dizem-me qual era a avaliação que tinham e aquela que eu daria.</p>		
<p>Depois, pequeninas grelhas que eles preenchiem com um x, se tem dificuldade ou se não tem dificuldade.</p>		
<p>Quando, às vezes, fazíamos umas tarefinhas, as questões aula, às vezes em baixo uma notinha a dizer: o que é que era avaliado em cada uma delas. O aluno saber.</p>		
<p>Olha para avaliar aqui a resolução de problemas eu tenho aqui estas duas questões. Mas por exemplo, a outra só se eu sabia os procedimentos ou não. Portanto, estas pequeninas informações... Pronto!</p>		

Relativamente à BA, eu faço assim um apanhado. Primeiro, a BA está localizada numa escola onde nós não temos os alunos com altos sucessos escolares.	Problemas decorrentes do contexto	5T
Nós temos alguns alunos com sucesso e alguns bons alunos, mas temos muitos alunos com dificuldades.		
Porque esta zona da Q.C. começou por ser uma zona, é uma zona, continua a ser uma zona de dormitório, que tem muito pouca gente a 100% a morar e a trabalhar aqui e não tinha ainda criado raízes, portanto era gente que tinha vindo das Beiras, do Alentejo, das ex-colónias... Portanto, é uma zona que está a criar as suas próprias raízes.		
Daí termos muitos alunos que não tinham um acompanhamento muito grande dos seus encarregados de educação uma vez que eles estão a trabalhar fora.		
Claro que agora, quando começámos a ter, aqui, já outros profissionais. E já temos muito filho de professor, já começámos a ter alguns alunos com melhores rendimentos escolares, melhores desempenhos...		
Mas na realidade a grande preocupação aqui da BA foi sempre conseguir manter os alunos interessados na escola, portanto fazer com que eles não desistissem, em reduzir ao máximo as desistências, não é? O abandono escolar.	Preocupação com a redução do abandono escolar	1T
E, por outro lado, garantir que os alunos conseguissem ter uma aprendizagem mais voltada para os seus interesses no sentido de conseguirem atingir pelo menos aquilo que era suposto em termos de escolaridade obrigatória.	Dar significado às aprendizagens	2T
Ora isso é a novidade que estes últimos anos nos têm trazido. Que é trabalhar um pouco de formas um bocadinho diferentes em que os alunos possam interligar mais os conhecimentos, os conteúdos... E que as suas aprendizagens não sejam fechadas em gavetinhas.		
Começámos a preocupar-nos muito em analisar os currículos das disciplinas, pelo menos da matemática, que era uma das mais difíceis, com o programa de 2013 os resultados eram bastante complicados, e houve esta preocupação de nós tentarmos	Desenvolver competências no domínio da Matemática	1T

<p>alterar, quer os instrumentos que utilizávamos, as estratégias, as metodologias, as abordagens em sala de aula, para que os alunos conseguissem desenvolver um bocadinho competências que pudessem vir a ser úteis na sociedade.</p>		
<p>Embora não fossem as competências tradicionais do decorar, estar calado, ser capaz de resolver em x minutos aqueles... Não!</p>	<p>Desenvolvimento de competências nos alunos</p>	<p>3T</p>
<p>Tentámos alterar um bocadinho estas coisas tendo em conta o tipo de alunos que tínhamos.</p>		
<p>O que significa que esta escola procurou, mesmo antes de ter todas estas orientações em termos do M.E. sobre alterações, não é? A própria escola já estava a tentar fazer isso tendo em conta os seus alunos.</p>		
<p>Daí ter sido logo em 2014, salvo erro... Primeiro, eu estive envolvida naquele processo todo da Secretaria de Estado sobre os programas de matemática e aquelas primeiras orientações da matemática. Depois a escola, nesse mesmo ano, também foi convidada para aquela primeira experiência de flexibilidade curricular que era os PPIP's, o Projeto Piloto de Inovação Pedagógica.</p>	<p>Projeto-piloto na legislação sobre flexibilidade curricular</p>	<p>2T</p>
<p>Essa que depois só foi legislada em 2016, salvo erro, mas nós começámos logo a trabalhar. Logo no ano de 2015/2016 a escola já estava a trabalhar as coisas e depois em 2016 isso foi legislado e fizemos aqueles anos de PPIP.</p>		
<p>Pronto! O que é que acontece? Se uma escola já tinha como preocupação, anterior a isto tudo...</p>	<p>Flexibilização com origem na vontade das escolas e não da legislação</p>	<p>4T</p>
<p>Ou seja, nós já estávamos a fazer um bocadinho isto sem estarmos propriamente autorizados.</p>		
<p>Isto já tinha um bocadinho a ver com os profissionais desta escola, a direção da escola, mas sentimo-nos perfeitamente legitimados porque, no fundo, nós não íamos contra o que estava legislado, nós só tentávamos fazer com que os alunos tivessem melhor sucesso naquilo que estava legislado, procurando estratégias que permitissem chegar um pouco lá.</p>		

Então, é óbvio que neste momento nunca é suposto voltar atrás. Voltar atrás no sentido de não procurar desenvolver nos alunos estas novas áreas de competências.		
Porque como se diz, e toda a gente diz isto, os nossos alunos quando saem da escola têm que estar preparados para um mundo completamente diferente daquilo que existia antes.	Preparar os alunos para o mundo atual	4T
E é um mundo que está a mexer muito depressa. As coisas acontecem muito depressa.		
Eu tenho é que saber como é que eu pesquiso quando preciso de saber uma coisa.		
Portanto, há aqui toda uma área de capacidades nos nossos alunos... Estas áreas de competências do perfil, no fundo são dotar o aluno de características para ser capaz de ir buscar aquilo de que necessita face às alterações imensas que a sociedade de hoje em dia nos impõe.		
Claro que todo este processo de autonomia e flexibilidade curricular tem avanços e retrocessos. E o importante é nós sabermos que há determinadas alturas em que nós temos que saber dizer: Espera! Vou voltar atrás nisto! Porque não está a resultar! Vou procurar outro caminho ao lado.	Avaliar e refletir o processo de flexibilização	3T
Não voltar atrás naquilo que está por base, mas poder avaliar: Espera! Esta metodologia não resultou. Espera aí, não dá! Vamos experimentar de maneira diferente.		
E isto não é sentir que não se está a fazer bem. Pelo contrário, é tentar ver em que ponto em que as coisas não resultaram para tentar alterar e fazer de uma forma diferente que possa resultar.		
E, isto resulta muito mais se nós conseguirmos fazer um trabalho grande, que isso é muito complicado, muito, muito, muito complicado.	Importância da partilha pedagógica	4T
Que é um trabalho de articulação com os nossos colegas, partilhando experiências positivas e negativas, porque partilhar aquilo que não corre bem também é importante.		

É dizer: eu fiz isto assim-assim, não resultou muito bem. O que é que tu achas? Onde é que eu falhei?		
É muito importante! Mas essa é uma daquelas coisas que, eu pelo menos, continuo a sentir um bocadinho de falta. Eu acho que nós não conseguimos ter, ainda, tempo suficiente de partilha pedagógica.		
Porque ainda continuamos muito envolvidos em preenchimento de papéis e documentos burocráticos que roubam ao professor demasiado tempo.		
Inclusivamente esta situação toda de manter informações para os Encarregados de Educação, que é algo muito importante porque os Encarregados de Educação precisam estar a par daquilo que os alunos estão a trabalhar na escola, para eles próprios também puderem colaborar no processo educativo. E, portanto, isso é extremamente importante.	Professores com funções burocráticas	3T
Mas o que é certo é que nós perdemos muitas horas com papéis. Papéis... a maior parte deles até são Drives, não é?		
Claro! É assim, eu dou aulas há quase 30 anos... Portanto, quando comecei a dar aulas ainda não tinha a preparação que tenho agora e, como é óbvio, a forma de trabalhar era completamente diferente.	Otimização das práticas através da experiência	1T
Embora haja alguns aspetos que são um bocadinho inerentes à nossa própria forma de ser e de estar.		
Porque há alguns aspetos que acho que se mantiveram nos vários anos em que dou aulas.	Características docentes veiculadas à personalidade	3T
Portanto são umas dezenas de anos e há aspetos que se mantêm.		
E um dos aspetos que se mantem e que eu aconselho a todos os alunos porque penso que tem resultado um bocadinho comigo é o ser capaz de estabelecer regras com os alunos.	Partilha de regras na sala de aula	3T
Porque se as regras são partilhadas e estabelecidas no início, tornam a sala de aula		

mais pacífica e mais fácil.		
Estabelecer regras, eles saberem muito bem quais são as regras e termos um ambiente agradável.		
A afetividade, o gostar de estar em sala de aula com os alunos, o “dentro das regras” ser capaz de permitir que os alunos falem connosco, digam as coisas, quer gostem, quer não gostem.	Criar afetividade	7T
Portanto, toda esta parte do ensino tendo em conta a afetividade, penso que é algo muito muito importante.		
E, graças a deus, eu não me lembro até hoje de ter tido nunca nenhum aluno que me tivesse tomado de ponta. Claro que tenho alunos que gostam mais de mim ou que gostam menos de mim.		
Mas, de um modo geral... Eu lembro-me de ter coisas engraçadas, imensos alunos a dizerem: professora, eu adoro a professora, eu adoro as suas aulas, eu não percebo é nada de matemática. E vão às aulas!		
Portanto, este processo que se baseia muito na relação estabelecida com os alunos, acho que é algo que eu mantenho desde sempre e cada vez mais tenho tentado implementar. Eu faço questão de manter isso, está bem?		
E acho que é muito importante estabelecer a relação com os alunos. E não há nenhuma alteração, em termos de regulamentação da forma de ensinar, que se sobreponha a isto. Está bem? Isto é algo que nós temos que manter.		
E termos uma afetividade com o professor e com os alunos.		
Eu sou das professoras que tem mais tempos síncronos com os alunos.		
Nós na escola definimos que a matemática e o português poderiam ter uma ou duas horas semanais.		
E eu optei por ter dois tempos semanais com os alunos.		

<p>. E não tenho mais porque... eles, por eles, estão me sempre a pedir mais... e acontecem coisas muito engraçadas.</p>		
<p>Quer dizer, eu tenho turmas de 20 e tal alunos e eu tenho sempre 20 e tal alunos. Falta, por exemplo, 1.</p>	<p>Importância da assiduidade</p>	<p>2T</p>
<p>Por exemplo no 6.ºF, que é o que nos interessa aqui mais, tirando um aluno que sempre faltou com frequência, e um aluno que não tem internet mas que nos manda as coisas por telefone. Portanto, não está presente na aula. Eu, dos outros, é raro ter mais do que uma falta nas minhas sessões síncronas.</p>		
<p>Depois, há as nossas abordagens. E há o currículo em si, que foi sendo alterado, e há as abordagens que nós fazemos. A maneira de trabalhar. Pronto, essas sim, essas foram sendo alteradas.</p>	<p>Alteração das abordagens ao currículo</p>	<p>3T</p>
<p>Mas o currículo que nós trabalhamos em sala de aula acaba por se alterar tendo em conta os contextos em que nós estamos a trabalhar.</p>		
<p>O currículo em si, o currículo prescrito, não alterou assim tanto como isso.</p>		
<p>E, atenção que, quando eu digo ter o aluno centro da aprendizagem, isso não implica que o professor não seja essencial.</p>	<p>Relevância do papel do professor</p>	<p>5T</p>
<p>Para que o aluno esteja no centro da aprendizagem, o professor é um elemento essencial.</p>		
<p>E ele é um elemento essencial porquê? Primeiro, porque é ele que consegue aperceber-se das características do aluno, dos seus interesses. Segundo, é ele que consegue proporcionar ao aluno contextos de aprendizagem, tarefas, que lhe permitam aprender.</p>		
<p>Por outro lado, é o professor também que, na hora chave vai fazer a pergunta que leva o aluno a chegar lá. Portanto, este questionamento em sala de aula, ele também se baseia na figura do professor.</p>		
<p>Portanto, o papel do professor é sempre muito importante aí.</p>		

<p>Porquê? Porque são os contextos de aprendizagem e as tarefas em que o aluno vai ter que tentar responder, vai pesquisar, vai dar a sua opinião, vai partilhar a sua opinião com os colegas, vai discutir com os colegas, defender, argumentar, defender as suas posições. Portanto, e a aprendizagem vai resultar daí.</p>	Criação de contextos de aprendizagem efetiva	2T
<p>Um aluno sozinho, a pesquisar, não consegue (acho eu) aprender tanto, como... Ele vai pesquisar e depois vai ter toda esta interação em sala de aula, com os colegas, em grupos, em pequeno grupo, em grande grupo, e vai ter a interação com o professor. Estas interações me sala de aula...</p>		
<p>Como é que eu vou desenvolver o raciocínio matemático, por exemplo, dos meus alunos se eles não interagirem. É impossível. Está bem? Ficamos numa fase menor... porque não há esta questão toda de ir mais longe, não há esta questão do justificar, do argumentar, porque é que eu acho que é assim. E isto é um aspeto de um nível de aprendizagem superior.</p>	Interações como principal processo de aprendizagem	2T
<p>O ser capaz de argumentar, de interagir, de justificar, de generalizar... estes aspetos todos, dependem da interação.</p>		
<p>é engraçado, por exemplo, dizer aos alunos: agora vais estudar estes conteúdos no livro, em casa! E depois, na aula, vamos fazer ao contrário, vamos fazer os exercícios na aula. Que a aprendizagem invertida. Normalmente na aula o professor dizia as coisas, o aluno fazia os exercícios.</p>	Importância da pesquisa e apresentação da informação pelos alunos	3T
<p>Agora é assim... agora estudas as páginas tal e depois vens à aula fazer os exercícios e tiras as dúvidas connosco.</p>		
<p>E depois as outras que é, como nós fazemos muito na matemática, que é: trabalham em grupo, partilham, fazem a discussão coletiva e depois sintetizam as aprendizagens... Há toda uma série de formas de trabalhar que nós temos tentado fazer na aula em que o aluno é sempre muito mais ativo.</p>		
<p>Portanto aquilo que a P. estava a dizer e eu sempre tenho procurado transmitir, é que é assim! Antes de entrar dentro de uma sala de aula, nós temos que saber muito bem</p>	A planificação é essencial	3T

o que é que se vai trabalhar na aula... Primeiro, a planificação...		
portanto, há todo este trabalho que é um trabalho muito grande, de grande exigência e de grande preparação.		
Quer em projeto, quer em pequeninas atividades, seja onde for, é necessário sempre esta planificação, este tentar descobrir as dificuldades e esta capacidade reagir no imprevisto.		
Nós temos vários tipos de trabalhos. Às vezes estamos a trabalhar o currículo perfeitamente integrado dentro de um projeto e, quando estamos a trabalhar esse projeto, são delineadas as várias etapas do projeto.	Etapas do projeto	2T
Outras vezes, o projeto tem muito a ver com os conteúdos da nossa área e nós estamos a trabalhar praticamente tudo englobado dentro do próprio projeto. E é muito importante nós termos noção das várias etapas desse projeto ou da aula que vai acontecer		
E depois temos outros tempos em que nós estamos a trabalhar, por exemplo, matemática, com outras formas outras abordagens, outras metodologias interativas, como por exemplo: a aprendizagem invertida, a resolução de problemas, algumas atividades investigativas, não é? Pronto! Nós podemos estar a fazer...	Metodologias interativas	1T
quando vamos propor alguma coisa aos nossos alunos nós temos que, nós próprios, colocarmo-nos na pele do aluno.	Antecipar procedimentos	2T
E procurar resolver os problemas que o aluno tem que resolver para conseguir prever as suas dificuldades, as suas questões, o que é que o aluno poderá vir a sentir de dificuldades, quais serão as questões que ele irá colocar, para nós próprios ao estarmos depois em aula termos algum suporte nos permita indicar, um bocadinho, qual o caminho que iremos seguir.		
às vezes, há um aluno que nos faz uma pergunta, que nos diz uma coisa qualquer, que não é da nossa área. Não problema nenhum. Nós só temos que ser capazes de reagir perante o inesperado e sermos capazes de avançar, se sabemos, se não	Pesquisar se necessário	1T

sabemos de dizer: boa ideia! Então vamos ver isso! Ok! Tu vais pesquisar, eu também vou pesquisar... na próxima aula continuamos...		
Nós temos vantagens muito grandes neste projeto todo, naquilo que se prende, essencialmente, com alunos com dificuldades.	Trabalhar com alunos que têm dificuldades	3T
Os alunos com dificuldades são aqueles que conseguem mais neste tipo de projeto e os alunos excepcionais que são aqueles que conseguem bons resultados em tudo.		
O que é que um professor tem que fazer quando tem um aluno dentro da sala que tem dificuldades? Tem que tentar dar-lhe um apoio individualizado para aquilo que ele não sabe.		
E depois temos aqui alguns alunos, que ficam aqui no meio, e que se perdem um bocadinho neste projeto. Alguns alunos precisam de aulas muito tradicionais. Ok?	Resistência de alguns alunos a processos de pesquisa e análise da informação	5T
Porque são miúdos que aprenderam a decorar! Depois aqui começam a ficar um bocadinho perdidos! E às vezes é difícil dar-lhes resposta, embora procuremos também ajudá-los aqui nisto.		
Alguns alunos estão muito habituados a um tipo de trabalho diferente e eles próprios dizem: Epa! Isso dá tanto trabalho! É mais fácil quando é o professor a falar e nós só tomamos nota e a seguir decoramos. Portanto, esta maneira de trabalhar dá muito trabalho.		
Sim! Eles têm que justificar tudo. Mas isso é uma grande seca. Era muito mais fácil eu decorar. A professora dizia tudo. Eu tenho boa capacidade, decoro tudo e desbobino a seguir.		
Portanto, isto é um problema, é lidar com os alunos que, à partida, não querem pensar, não querem justificar, não querem raciocinar. É mais fácil decorar apenas. Isto é um problema. Pronto!		
o facto de nós não conseguirmos ter tempo para isto tudo porque no fundo porque isto quase que exige que o professor tenha conhecimento de tudo e mais alguma coisa	Sobrecarga de trabalho dos professores	4T

<p>E, às vezes, nós ficamos assim um bocadinho perdidos no meio daquilo porque não dominamos tudo e é uma grande exigência de atualização, de pesquisar muito e, em termos pessoais, rouba-me muito tempo pessoal.</p>		
<p>Portanto, os professores precisavam de ter talvez uma redução de horários para conseguir ter esta formação que é exigida. Nós precisamos de uma grande formação e de uma grande preparação.</p>		
<p>E precisamos de estar sempre a atualizar-nos, sempre, sempre, sempre... Portanto, há uma limitação aqui.</p>		
<p>Claro que existem dificuldades também quando temos aqueles casos dos alunos que mudam de uma escola para a outra, se nós não estamos todos a seguir as coisinhas... Mas é assim, eu não acho que isso seja um problema grande demais.</p>	<p>Alguma disparidade na abordagem dos conteúdos quando os alunos mudam de escola</p>	<p>2T</p>
<p>Porquê? Porque isso já acontecia um bocadinho. Não é? Mesmo quando o currículo era assim todo... e o programinha de matemática era assim todos dirigido, havia professores que começavam pelo fim, outros que começavam pelo início, um que tinha o manual adotado que começava por uma coisa e outro que começava por outra... Portanto, isso já acontecia e nós já tentávamos reorganizar as coisas.</p>		
<p>Nós temos algumas dificuldades aqui que é o facto de ainda não se ter alterado o sistema educativo em Portugal, tal como não se alteraram coisas chamadas exames, que é uma coisa sem pés nem cabeça porque nós temos que continuar a dar notas aos alunos que não têm a ver com o trabalho que os alunos estão a fazer em sala de aula.</p>	<p>Sobrevalorização da avaliação externa</p>	<p>6T</p>
<p>Porquê? Porque um exame não faz sentido, porque um exame é avaliar apenas aquilo que o aluno consegue dizer/reproduzir num curto espaço de tempo em que não tem em conta a especificidade do aluno.</p>		
<p>Porque há alunos que precisam de um tempinho e há alunos que precisam de muito tempo. Há alunos que precisam de ver primeiro para depois fazer e há outros alunos em que isso não é necessário.</p>		

E, na realidade, no futuro, o aluno não está normalmente num processo de ter que fazer as coisas de cor sem consultar nada.		
Os nossos exames são uma coisa diferente. Não têm a ver com a realidade da flexibilidade curricular e daquilo que se pretende trabalhar nos alunos hoje em dia.		
Portanto, toda esta organização é estranha.		
E outra dificuldade que nós temos também tem a ver um bocadinho as estruturas da escola em si, a escola precisava de ter uma arquitetura diferente, física, precisávamos de espaços organizados de maneira diferente.	Problemas decorrentes da arquitetura da escola	1T
Se calhar precisávamos de mais pessoas, ainda continuamos a ter apenas um professor... por mais que agente tente temos muito poucos professores que possam estar ao mesmo tempo com a turma.	Necessidade de mais professores por sala	1T
Portanto, isso são dificuldades de raiz. Mas como é óbvio eu já nem me estou a referir a isso.		
Mas se quisermos, na realidade, mudar completamente esta forma de ensinar, se calhar precisávamos de ter alterações dessas.	Existência de limitações	3T
Aquilo que nós escola estamos a fazer é, não nos limitamos a isso. Isso são condicionalismos que temos. O que nós estamos a tentar alterar é aquilo que nos é possível alterar a nós próprios com aquilo que temos na realidade.		
Tivemos que criar isso tudo. Não é? Portanto, nós ali se calhar, neste momento, somos uma escola em que este ensino à distância não foi assim tão difícil porque os nossos alunos já trabalhavam connosco, algumas turmas nós já usávamos a Classroom, nós já usávamos a Drive, nós usávamos o Sapo Campus...	Adaptação às aulas à distância	1T
Portanto, os nossos alunos já estavam habituados a ir desenvolvendo os projetos com guiões.	Trabalho através de guiões	3T
Os professores organizavam os guiões, os alunos tenham que fazer a pesquisa, tinham que fazer os resumos, tinham que dar respostas, elaborar produtos finais,		

alguns deles tinham a ver com vários tipos de programas informáticos de App's que nós fazemos...		
Depois, é claro que nós temos guiões para os alunos, para eles se conseguirem organizar...		
Nós trabalhávamos muito com o Padlet, os power point's onde eles faziam as apresentações, o prezi, livros interativos, o Powtoon...	Domínio das ferramentas tecnológicas	2T
E depois a utilização também destes trabalhos interativos que eu acabei de dizer e a utilização das Drives, das Classroom, dos Powtoon's, dos Prezi's, Padlet. E fazemos também, que eles também gosta, Quiz's, Plicker's, estas coisas que também entusiasma os miúdos. Coisinhas que nós tentamos fazer q.b. de cada. Não em exagero e não só.		
Primeiro, os meus alunos trabalham sempre em grupo. De uma forma ou de outra, mas acho que é algo que é bastante importante.	O trabalho de grupo como ferramenta de trabalho	3T
Em grupo: pequeno grupo para a realização de tarefas, mas depois temos partilha em grande grupo. Porque há coisas que depois têm que ser partilhadas em grande grupo.		
E depois fazemos apresentações para o grande grupo. Pronto!		
É muito importante, os alunos terem a definição das funções de cada um no grupo. Está bem?	Funções definidas no grupo	4T
Isso tem que ser atribuído. Eles têm que saber!		
Eu fiz rotativo. Porque eu acho que é muito importante todos os elementos do grupo terem essas funções de forma rotativa.		
Depois eles têm as grelhazinhas de registo		
e há uma coisa que eu muitas vezes também fazia, penso que a P. também assistiu que é: nem sempre o grupo era o mesmo.	Necessidade de alteração dos grupos de trabalho	3T
Porque, por exemplo, quando eu me apercebi, porque fizemos um mini-teste ou uma		

<p>questão aula, eu apercebi-me que havia pessoas que tinham dificuldades em áreas diferentes, eu reestruturei os grupos durante duas ou três aulas e pus o líder do grupo, que era o aluno que tinha tido sucesso e que sabia aquilo muito bem a ensinar os seus colegas.</p>		
<p>Portanto, esta reestruturação dos grupos e a reestruturação do papel em que ali o professor era o aluno que estava a ensinar aos outros.</p>		
<p>E é algo que nós dizemos que é muito importante que o aluno que é capaz de ensinar aos outros aprende mais um bocado também. É outra forma também de aprendizagem.</p>	<p>Importância das tutorias entre alunos</p>	<p>1T</p>
<p>Depois o facto de eu procurar dar um feedback oral e, no trabalho de grupo, foi uma aprendizagem que fiz porque não consigo dar feedback a todos os alunos, individualmente, então comecei a criar aquela forma de trabalhar em que eles, todos têm os registos no seu caderno, mas o redator passa tudo numa folha e a professora leva a folha. E assim só tenho que dar o feedback a 6 folhas, não é?</p>	<p>Relevância do feedback aos alunos</p>	<p>3T</p>
<p>Porque senão eu não conseguia dar o feedback e o feedback é algo importante.</p>		
<p>Quando eu lhe digo, aqui fizeste assim e assim. Porquê? Este número que tens aqui representa o quê? Portanto, este feedback permite ir mais além.</p>		
<p>Também utilizamos alguns vídeos, ou da escola virtual ou vídeos feitos por nós ou outras coisas também porque eles se interessam. Gostam de assistir dessa forma.</p>	<p>Recurso a vídeos</p>	<p>1T</p>
<p>Portanto, formas de trabalho: trabalho de grupo, trabalho em grande grupo, partilha em grande grupo, algum trabalho individual em casa e alguns momentos de trabalho individual na escola, grelhas de autoavaliação dos pares e deles próprios, o facto de se fazer as tarefas e haver um feedback do professor que lhe permite ir mais além, os guiões nos projetos e depois, alguns questionarinhos de elencar dificuldades.</p>	<p>Diversificação das formas de trabalho</p>	<p>1T</p>
<p>Um bocadinho de cada! Atenção! Isto tudo num ano letivo e tendo consciência de uma coisa: sempre um bocadinho de cada.</p>	<p>Criação de equilíbrio nas formas de trabalho</p>	<p>3T</p>
<p>Sempre sem eliminar também o ensino tradicional no meio disto tudo. Porque às</p>		

vezes também é necessário, porque eu disse que há alunos que têm dificuldades, às vezes é necessário fazer: parou! Agora o professor vai explicar isto! Também é importante isso.		
Nem o 8 nem o 80. Nós temos que equilibrar as várias formas de trabalho. Portanto, é um bocadinho de cada, consoante as necessidades.		
É assim, essencialmente é em sala de aula.	Importância da atitude e crenças dos professores	5T
Portanto, essencialmente isto parte muito da forma de trabalhar do professor. Eu acho que a grande alteração está aí.		
na realidade, em termos de efeitos, eu sempre disse: mudam os programas, mudam as coisas todas, mas quem dá aulas na minha sala de aula sou eu! E sou eu que lá estou.		
Porque... Eu posso chegar a uma escola, com salas completamente diferentes, amplas, com imensos materiais, com tudo e mais alguma coisa. Se eu colocar lá um professor que trabalhe apenas a nível tradicional, eu não tenho alteração nenhuma. Ta bem? Portanto, eu posso ter a nossa escolinha que não tem quase condições nenhuma, e eu meto lá um professor que é dinâmico e que procura alterar as coisas, as coisas alteram-se mais do que no outro caso.		
Portanto, nós conseguimos fazer coisas porque também ninguém nos obrigou às coisas dessa maneira. Mas, mesmo numa escola dessas eu conseguia furar uma série de coisas...		
Depois está... um segundo passo tem a ver com a forma de os alunos aderirem, ou não a isto, e os encarregados de educação.	Transformações ao nível do aluno e do encarregado de educação	7T
Porque eu acho que aqui há uma coisa muito importante que são os encarregados de educação.		
Porque se o encarregado de educação estiver do contra e estiver sempre a dizer ao menino que isto não é assim e que isto não é assado. Portanto, isto tem muito a ver,		

também com esse aspeto.		
O aluno não muda se os pais não estiverem a incentivar.		
Não se pede aos pais para fazerem as coisas dos filhos, mas pede-se aos pais para fazerem com que os filhos pensem de maneira diferente, participem de maneira diferente e façam as coisas de maneira diferente.		
Portanto eu acho que isto é um segundo aspeto que eu considero muito importante. O professor em si e depois a relação toda com os encarregados de educação e os próprios alunos.		
Que exige alteração desta forma de estar dos alunos que depende muito dos encarregados de educação.		
E aí é muito importante o relacionamento do Conselho de turma e por isso é k a nossa escola tentou criar ali os tutores.		
Para não ser só a figura do Diretor de turma, que nós ainda estamos aqui a otimizar esta questão do tutor, que ainda não conseguimos otimizar isto a 100%, mas o facto de nós termos um professor com um número mais reduzido de alunos, em que têm um acompanhamento mais direto desses alunos e um acompanhamento mais direto dos encarregados de educação desses alunos, para que eles consigam perceber a importância do trabalho deles.	Tutores para apoio aos alunos	2T
Porque depois a escola também não consegue fazer muito mais se o de cima não lhe permitir fazer as alterações que fazem falta		
Eu lembro-me de ter colegas minhas que diziam: mas eu tenho que fazer os mesmos testes que os meus colegas todos e no mesmo dia... claro que há escolas que fazem isto! E que limitam... eu sei que isso acontece. Não é o caso da nossa escola.	Importância do apoio à mudança a nível macro e meso	2T

Anexo IV

Análise de Conteúdo das Entrevistas – Fase II

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicador	UR/Ind	UR/SC
Conceção de flexibilidade curricular	Flexibilidade curricular e autonomia das escolas	Problemas decorrentes da rigidez curricular	Esgotamento do Sistema clássico	1D	2
			Desajuste no modelo transmissivo	1A	
		Flexibilidade curricular como processo de mudança	Flexibilidade curricular como mudança de práticas	3D; 5T	43
			Flexibilização curricular introduzida progressivamente no sistema	1D	
			Flexibilidade curricular como perspectiva futura do sistema educativo	2D; 1C	
			Flexibilidade curricular como aglutinadora	4A	
			Interligação entre autonomia e flexibilidade	1A	
			Inexistência de “receita” para a flexibilidade	3A	
			Importância da flexibilização	1A	
			Referencial comum de flexibilidade curricular	4T	

			Flexibilização com origem na vontade das escolas e não da legislação	4T		
			Avaliar e refletir o processo de flexibilização	3T		
			Flexibilidade como adequação curricular aos contextos reais	9C		
			Flexibilidade como apoio à aquisição de competências	2L		
		Experiências inovadoras anteriores		Projeto de inovação pedagógica anterior ao atual diploma	1D	7
				Do projeto de inovação pedagógica à flexibilização curricular	2D	
				Início do processo com o Projeto EduLabs	4D	
		Autonomia das escolas no processo de flexibilização curricular		Possibilidade de as escolas operacionalizarem a flexibilidade curricular de acordo com as suas características	5D	16
				Partilha de experiências entre escolas	1D	
				Decisões autónomas das escolas	1D	
				Autonomia do agrupamento	2C	
				Vantagens do Projeto INCLUD-ED	3C; 4L	
	Relação entre flexibilidade	Alteração nas formas de avaliação		Flexibilidade curricular não se inicia por mudanças na avaliação	2D	32

	curricular e avaliação		Necessidade de mudar as formas de avaliação	1D	
			Decisões relativas ao processo de avaliação	3D	
			A avaliação interdisciplinar	5A	
			Critérios de avaliação uniformes, dentro de uma avaliação mais personalizada	2A	
			Grelhas de avaliação complexas	1A	
			Critérios de avaliação desajustados	2D	
			Sobrevalorização da avaliação externa	6D; 6T	
			Não limitar a aprendizagem em prol da avaliação	1A	
			Importância da avaliação contínua e do feedback	1D; 2T	
	Evolução dos alunos ao nível das competências		Maior desenvolvimento de competências nos alunos	1D	3
			Possibilidade de os alunos aplicarem os conhecimentos a situações concretas	2D	
	Avaliação de competências		Relação da avaliação com as competências do perfil do aluno	1D	5
			Incidência da avaliação nas competências	2D	

			Necessidade de clarificar as competências a avaliar	2D	
Flexibilidade curricular enquanto processo	Importância do tempo		Dificuldade em mudar os processos com rapidez	4D; 3T	26
			Necessidade de tempo para a mudança	10D	
			Consolidação dos processos de flexibilidade curricular	1D	
			Necessidade de mudar as práticas	4D	
			Necessidade de experimentar novos projetos e aferir os que melhor funcionam	4D	
	Importância do trabalho por projeto		Importância de tempos específicos para trabalhar em projeto	5D	18
			Trabalhar por projeto	5A; 5T; 1L	
			Etapas do projeto	2T	
	Diversidade nos processos de ensino		Importância dos tempos de autonomia curricular	5D	21
			Metodologias interativas	1T	
			Flexibilizar o programa curricular	3A	
			Recurso a vídeos	1T	
			Diversificação das formas de trabalho	1T	
			Criação de equilíbrio nas formas de	3T	

			trabalho			
			Trabalho através de guiões	3T		
			Importância da interligação entre conteúdos de áreas diferentes	4A		
		Importância das aprendizagens significativas		Dar significado às aprendizagens	2A; 2T	9
				Aprendizagens que perduram	1C	
				Criação de um fio condutor na aprendizagem	3T	
				Construir conhecimento em vez de o replicar	1D	
Caraterísticas da escola BA	Limitações	Limitações físicas e de equipamento	Problemas decorrentes da arquitetura da escola	3D; 1T	7	
			Limitações ao nível tecnológico	2D; 1A		
		Limitações relativas à colocação de professores	Necessidade de mais professores por sala	1T	1	
	Orientação e organização da escola	Conhecimento do contexto escolar	Problemas decorrentes do contexto	5T	8	
			Preocupação com a redução do abandono escolar	1T		
			Alguma disparidade na abordagem dos conteúdos quando os alunos mudam de escola	2T		
Organização da escola		Diversificação das ofertas formativas	2D	9		
		Necessidade de fazer opções	3D			

			A Cidadania como disciplina	4A	
		Organização curricular	Alteração das abordagens ao currículo	3T	7
			Importância da aprendizagem dos conteúdos	1A	
			A planificação é essencial	3T	
		Articulação curricular	Papel da flexibilidade na articulação entre ciclos	4T	16
			Articulação estruturada entre ciclos	8T	
			Articulação entre ciclos ao nível da Matemática	2T	
		Opções pedagógicas	Recusa dos grupos de nível	1D	17
			Importância dos grupos heterogéneos	3A	
			O trabalho de grupo como ferramenta de trabalho	1A; 3T	
			Funções definidas no grupo	4T	
			Necessidade de alteração dos grupos de trabalho	3T	
			As ferramentas essenciais	1A	
			Atividades de avaliação diagnóstica	1T	
		Iniciativas pedagógicas	Alterações no ensino da Matemática	1T	20
			Criação de tempos semanais de matemática	4T	

			Criação de Tertúlias dialógicas literárias e artísticas	2C; 1L		
			Criação d'O Clube dos Valentes	5C; 1L		
			Criação de Comissões mistas	1L		
			Criação de grupos Interativos	1C; 1L		
			Mudanças a todos os níveis decorrentes do projeto	3L		
	A influência dos tempos pandémicos	Utilização da telescola	A telescola como complemento em tempo de pandemia	5A	6	
			Possibilidade de flexibilizar conteúdos também na telescola	1A		
		Adaptações do ensino	Limitações decorrentes da pandemia	1A	14	
			Adaptação às aulas à distância	5A; 1T		
			A Escola do futuro	4A		
Dificuldades das aulas síncronas			2T			
Aprendizagens tecnológicas a partir das aulas online			1T			
Transformações decorrentes do processo de flexibilização curricular		Nível macro (administração central)	Diretrizes nacionais e internacionais	Orientações com base em diretrizes internacionais	2D	41
				Projeto-piloto na legislação sobre flexibilidade curricular	5D; 6A; 2T	
	Legislação impulsionadora da flexibilidade curricular			1T		

			Necessidade de sustentação pedagógica	1D	
			Relevância do suporte das estruturas intermédias	3D	
			Estruturas da administração central ainda no modelo clássico	3D	
			Papel dos sindicatos	3D	
			O pré-escolar como referência	3D	
			Exemplo do sistema Inglês	1D	
			Definição de aprendizagens essenciais	3T	
			Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória como referência	1T; 1C	
			Grande participação das instituições locais	1D	
			Relevância social da atual legislação em vigor	3L	
			Importância do apoio à mudança a nível macro e meso	2T	
		Papel da Escola	Autonomia e flexibilidade ao nível da escola	2L	15
			Projeto educativo baseado na flexibilidade	1C	

	Nível meso (escola)		Plano de inovação da escola	1D	52
			Envolvimento de toda a escola	3A	
			A importância dos Conselhos de Turma	2A	
			Papel decisivo da Direção nos processos de mudança	6A	
	Papel do professor		Relevância do papel do professor	5T	
			Professores como especialistas numa área	4D	
			O professor como facilitador da aprendizagem através da interação	4D	
			Recusa do papel do professor como mero transmissor de informação	2D	
			Aproveitar o conhecimento que os alunos trazem para a sala de aula	3A	
			Promover as potencialidades de cada aluno	2C; 1L	
			Transformar conteúdo em competência	3A	
			Aumento da interação entre docentes	3A	
			Necessidade de conhecer bem os conteúdos para lhes dar significado	4A	
			Conhecimento dos currículos das diversas áreas	3T	

			Importância do domínio do currículo pelos docentes	1T		
			Importância da partilha pedagógica	4T		
			Relevância do conhecimento do contexto	1T		
			Criação de contextos de aprendizagem efetiva	2T		
			Antecipar procedimentos	2T		
			Pesquisar se necessário	1T		
			Opções sobre a melhor forma de fazer o plano do aluno	5D		
			Diversidade de estratégias e atividades	1C; 1L		
	Formação de professores			Necessidade de os novos professores se capacitarem para trabalhar com a flexibilidade curricular	2D	15
				Formação dos novos professores	2D	
				Necessidade de adequar a formação de professores	2D	
				Necessidade de tornar as aulas da formação de professores mais próximas das situações reais	4D	
				Necessidade de formação contínua	3A	
				Programas de formação contínua de	2T	

			professores		
		Adaptação dos professores	Maior dificuldade de adaptação por parte dos professores	3D; 9A; 1L	53
			Elaboração de um guião para os professores novos	3D	
			Necessidade de identificação dos professores com a metodologia da escola	4D	
			Necessidade de seleção dos professores	5D	
			Problemas decorrentes da deslocação de professores	9D	
			Autonomia e flexibilidade ao nível do professor	1L	
			Importância da atitude e crenças dos professores	5A; 5T; 4C; 3L	
			Otimização das práticas através da experiência	1T	
		Exigências ao professor	Sobrecarga de trabalho dos professores	2A; 4T	9
			Professores com funções burocráticos	3T	
	Nível micro (turmas)	Relação professor-aluno	Preparar os alunos para o mundo atual	4T	40

			Resolução de problemas do aluno	1C		
			Necessidade de os professores conhecerem bem os alunos	2D; 5T		
			Necessidade de prender o interesse do aluno	5A		
			Respeitar o ritmo do aluno	2A		
			Criar afetividade	7T		
			Relevância do feedback aos alunos	3T		
			Importância das tutorias entre alunos	1T		
	A turma como unidade		Adequar as práticas às turmas	4A; 1C; 1L	9	
			Articulação entre disciplinas	3T		
	Aluno como agente ativo			Aluno como agente da sua própria educação	2D	50
				Envolvimento dos alunos no processo	7D; 5L	
				Interações como principal processo de aprendizagem	3D; 6A; 2T	
				Os alunos identificam as suas necessidades	2A	
Os alunos como o centro da aprendizagem				2T		
Planificação partilhada com os alunos				2T		
Autorregulação e autoavaliação dos				4T		

			alunos		
			Conhecimento dos critérios de avaliação pelos alunos	5T	
			Importância da assiduidade	2T	
			Partilha de regras na sala de aula	3T	
			Impacto da motivação dos alunos	1C; 1L	
		Desenvolvimento de competências dos alunos	Desenvolvimento de competências essenciais à aprendizagem	2D; 1A	50
			Conhecimentos transversais dos alunos	3D	
			Desenvolvimento de competências nos alunos	1D; 3T	
			Trabalho em equipa como competência	1D	
			Comunicação como competência	1D; 2A; 1C	
			Desenvolvimento de competências de cidadania	2L	
			Espírito crítico como competência	4D	
			Melhoria substancial da indisciplina	1D	
			Desenvolvimento da autonomia pelos alunos	4A; 4C; 4L	
			Importância da pesquisa e apresentação da informação pelos	1A; 3T	

			alunos		
			Aproveitar as vivências dos alunos	4A	
			Domínio das ferramentas tecnológicas	4A; 2T; 1L	
			A capacidade de trabalho dos alunos	1A	
		Adaptação dos alunos e encarregados de educação	Facilidade de adaptação dos alunos e dos pais	3D; 4A; 1C; 1L	48
			Transformações ao nível do aluno e do encarregado de educação	7T	
			Necessidade de se obter a confiança dos pais	2A	
			Escasso envolvimento dos Encarregados de Educação	2C	
			Necessidade de Ganhar a confiança dos Encarregados de Educação	2D	
			Necessidade de dar a conhecer ao Encarregado de educação a metodologia	7D	
			Resistência à mudança por parte dos Encarregados de educação	4L	
			Trabalhar com alunos reais	2D	
			Dificuldade de adaptação dos alunos mais egocêntricos ao trabalho de grupo	4A	

			Aumento da vontade de aprender decorrente do tipo de metodologia	1A	
			Resistência de alguns alunos a processos de pesquisa e análise da informação	5T	
			Trabalhar com alunos que têm dificuldades	3T	