

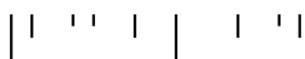


As Lógicas e Dinâmicas de Ação do Diretor na definição e implementação do Projeto  
de Autonomia e Flexibilidade Curricular

David Luís Casimiro

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para  
obtenção de grau de mestre em Administração Educacional

2022-2023



ESCOLA SUPERIOR  
DE EDUCAÇÃO  
DE LISBOA



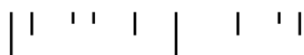
POLITÉCNICO  
DE LISBOA

As Lógicas e Dinâmicas de Ação do Diretor na definição e implementação do Projeto de  
Autonomia e Flexibilidade Curricular

David Luís Casimiro

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para  
obtenção de grau de mestre em Administração Educacional  
Orientadora: Teresa Leite

2022-2023



*Pois o que é próprio do homem não é tanto o mero aprender, mas o aprender com outros homens,  
o ser ensinado por eles*

SAVATER, Fernando (1998). *O Valor de Educar*. São Paulo.

## AGRADECIMENTOS

Embora muitas pessoas digam que não, sempre houve e haverá reinos maravilhosos neste mundo. O que é preciso, para os ver, é que os olhos não percam a virgindade original diante a realidade, e o coração, depois, não hesite.

Miguel Torga, *Um Reino Maravilhoso*

Lembramos com gratidão aqueles que direta ou indiretamente contribuíram para que este trabalho chegasse à defesa pública. Agradecemos a disponibilidade do testemunho elucidativo dos Diretores de Agrupamento, pela forma como nos acolheram e envolveram num mundo que lhes é muito caro, a Educação.

O nosso agradecimento vai direcionado também aos professores do curso de Administração Educacional-2019, da Escola Superior de Educação de Lisboa e, em particular, ao Professor Doutor Carlos Pires, à professora Doutora Teresa Leite e à Professora Doutora Mariana Dias pelos seus doutos aconselhamentos.

O nosso reconhecido agradecimento à colega Carla Maria Luz, com quem partilhámos a recolha dos dados em entrevistas conjuntas tendo em conta o tema geral PAFC, para levarmos a bom porto mais um trabalho académico sobre Educação. Às professoras Virgínia Mesquita e Angélica Relvas, pelas alegrias vividas durante a frequência do curso e a construção de uma amizade duradoura.

Ao meu sempre estimado amigo e companheiro Guilherme Filipe, pelas horas dispensadas na discussão deste trabalho, em torno da importância de pedagogias e didáticas na formação da consciência de cidadão.

Por fim, com todo o carinho, um enorme agradecimento à minha mulher e às minhas filhas, pelo seu incondicional amor, prescindindo de tantos momentos de convívio, para que eu pudesse concluir o trabalho.

## RESUMO

A presente dissertação situa-se na temática abrangente da melhoria das escolas enquanto organizações, concentrando-se, essencialmente, na estrutura diretiva, mais concretamente no Diretor do Agrupamento. Como órgão unipessoal de gestão e liderança, o exercício do cargo exige do mesmo, um delineamento de lógicas e consequente implementação de dinâmicas no seio da organização em prol do sucesso escolar, no âmbito do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC).

A reflexão sobre estas alterações e as implicações ao nível da ação do Diretor levou-nos a olhar para a implementação do PAFC como eixo condutor do presente trabalho de investigação. Recorremos ao estudo de caso de três Agrupamentos no sentido de situar, capacitar e mobilizar lógicas e consequentes dinâmicas em conjugação com os Coordenadores do projeto a fim de melhor constatar as medidas e as melhorias daí obtidas. Trata-se de um estudo qualitativo e interpretativo, fruto da interpelação do trabalho de três Diretores escolares e equipa do PAFC, em concelhos da área metropolitana de Lisboa, através de uma entrevista semiestruturada e da consulta dos documentos emanados pelos Agrupamentos em estudo. Para melhor enquadrar o Projeto, entrevistámos ainda dois titulares de cargos públicos.

A análise dos dados recolhidos evidencia a importância da formulação de lógicas aliadas a uma liderança partilhada com os seus pares, proporcionando progressos significativos na obtenção do sucesso dos alunos e bem-estar coletivo.

Perspetivamos que as conclusões deste trabalho possam contribuir para um melhor entendimento de boas práticas na implementação do PAFC, valorizando o trabalho colaborativo e interdisciplinar entre os docentes e em prol do sucesso dos alunos.

**Palavras-chave:** Lógicas/Dinâmicas, Gestão, Liderança, Autonomia e Flexibilidade.

## ABSTRACT

The present dissertation pertains to the more widening issue of school improvement as organisations, focusing on leadership, namely, the Head teacher.

As a unipersonal management and leadership entity, the exercise of the post demands the pre planning of logics and implementation of dynamics amongst the organisation with the aim of improving student outcomes when it comes to autonomy and curricula flexibility project (PAFC).

Reflecting on the implications and changes at a director level, we were led towards the implementation of PAFC as the leading axis of the present research. We used a study pertaining to three schools, so we could place, capacitate, and mobilise logics and consequent dynamics together with project coordinators to better understand changes and outcomes.

This is a qualitative and interpretative study, born out of the interpolation of the work developed by three Head teachers and the PAFC team, in parishes of the Lisbon metropolitan area in Portugal.

Data analysis evidenced the importance of logic formulation associated with a peer-shared leadership, which allows significant progress when it comes to collective well being and student outcomes. To sum up, the conclusions arising from this research may contribute to a better understanding of the implementation of the PAFC when it comes to good practises, highlighting the collaborative and interdisciplinary work amongst teachers, on behalf of improved student outcomes.

**Key-Words:** Logics, Dynamics, Management, Leadership, Autonomy and Flexibility

## ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS.....	4
RESUMO.....	5
ABSTRACT.....	6
ÍNDICE GERAL.....	7
ÍNDICE DE FIGURAS .....	11
INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO I - ABORDAGEM ORGANIZACIONAL DA ESCOLA.....	16
1.1. A Escola enquanto unidade organizacional .....	16
1.2. A Escola - Uma Organização em mudança. ....	20
1.3. Perspetivas Organizacionais.....	22
1.4. Cultura Escolar .....	33
CAPÍTULO II - LIDERANÇAS .....	36
2.1. Liderança e Lideranças Escolares.....	36
2.3. Binómio: Liderança versus Gestão.....	38
2.4. Teorias de referência .....	40
2.3.1. Teoria dos Traços de Personalidade .....	42
2.3.2. Teoria Comportamental .....	43
2.3.3. Teorias contingenciais da liderança.....	44
2.5. Um novo conceito de Liderança.....	45
2.6. Liderança carismática, transformacional e transacional.....	46
2.7. Liderança partilhada.....	50
2.8. Liderança centrada na aprendizagem .....	51
CAPÍTULO III - MUDANÇA, INOVAÇÃO E REFORMA .....	52
3.1. Um olhar sobre a mudança.....	57
3.2. Lógicas e Dinâmicas de Ação do Diretor.....	59
3.3. O Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular .....	63
3.4. Implementação, monitorização e avaliação do PAFC.....	69
3.5 Ferramentas criadoras de possibilidades.....	72
CAPÍTULO IV- OPÇÕES METODOLÓGICAS .....	77
4.1. Contextualização da investigação.....	77
4.2. Âmbito e objetivos da investigação .....	82
4.3 Estratégia da investigação.....	84

4.4. Unidades Orgânicas.....	84
4.1.1. Escola <i>Alfa</i> .....	85
4.1.2. Escola <i>Beta</i> .....	87
4.1.3. Escola <i>Charlie</i> .....	88
4.5. Participantes no Estudo.....	90
4.6. Recolha e tratamento dos dados .....	92
4.6.1. Entrevista Semiestruturada.....	93
4.6.2. Recolha documental.....	93
4.6.3. Análise de conteúdo.....	94
CAPÍTULO V - APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS.....	96
5.1. Análise dos dados das Entrevistas dos Diretores e Coordenadores de PAFC.....	98
5.1.1. Organização Escolar.....	99
5.1.2. Lógicas de Ação do Diretor.....	110
5.2 Análise dos dados das Entrevistas dos Titulares de cargos Governativos .....	114
CAPÍTULO VI - INTERPRETAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS .....	121
6.1. A Diretora de Agrupamento da Escola <i>Alfa</i> e a AFC.....	121
6.2. A Coordenadora de PAFC da Escola <i>Alfa</i> e a AFC.....	128
6.3. O Diretor de Agrupamento da Escola <i>Beta</i> e a AFC.....	134
6.4. A Coordenadora do PAFC da Escola <i>Charlie</i> e a AFC .....	138
6.5. A Coordenadora de PAFC da Escola <i>Beta</i> e a AFC .....	140
6.6. O Diretor do Agrupamento da Escola <i>Charlie</i> e a AFC.....	142
6.7. Titular de Cargo Governativo - D .....	144
6.8. Titular de Cargo Governativo - E .....	147
6.9. Desafios e Superações.....	150
CAPÍTULO VII - CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	157
7.1. Limitação do estudo e sugestões para futuras investigações.....	164
BIBLIOGRAFIA .....	166
LEGISLAÇÃO.....	178
ANEXOS .....	179
Anexo nº1- Guião de Entrevista ao Diretor do Agrupamento.....	180
Anexo nº 2 - Transcrição da Entrevista da Diretora do Agrup. <i>Alfa</i> .....	186
Anexo nº 3 - Transcrição da Entrevista do Diretor do Agrup. <i>Beta</i> .....	199
Anexo nº4 - Transcrição da Entrevista do Diretor do Agrup. <i>Charlie</i> .....	212
Anexo nº 5 - Transcrição da Entrevista da Coord. de PAFC do Agrup. <i>Alfa</i> .....	222
Anexo nº6 - Transcrição da Entrevista da Coord. de PAFC do Agrup. <i>Beta</i> .....	227

Anexo nº7 - Transcrição da Entrevista da Coord.de PAFC do Agrup. <i>Charlie</i> .....	231
Anexo nº8 - Transcrição da Entrevista do Titular de Cargo Governativo - D.....	236
Anexo nº 9 - Transcrição da Entrevista do Titular do Cargo Governativo - E. ....	241
Anexo nº 10 - Análise de conteúdo a partir das entrevistas realizadas aos participantes de três agrupamentos de Escolas: .....	245
Anexo nº 11 - Análise de conteúdo dos Titulares de Cargos Governativos.....	249

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela nº 1: Tipologia de Modelos organizacionais. ....	23
Tabela nº 2: Imagens da Organização. ....	26
Tabela nº 3: Paradigmas organizacionais .....	27
Tabela nº 4: Modelos de análise de escola. ....	27
Tabela nº 5: Níveis de Cultura. ....	32
Tabela nº 6: Fontes de Poder. ....	38
Tabela nº8: Gestores e Líderes. ....	39
Tabela nº9: Abordagens conceptuais no estudo da liderança. ....	41
Tabela nº10: Fatores que suscitam efeitos carismáticos. ....	46
Tabela nº 11: Atuação de um líder. ....	47
Tabela nº 12: Componentes da liderança transformacional. ....	47
Tabela nº 13: Componentes da liderança transformacional e transacional. ....	48
Tabela nº 14: Oito lições de Fullan sobre a mudança. ....	59
Tabela nº 15: Tipologia de Lógicas de Ação. ....	60
Tabela nº 16: Manifestação da lógica da responsabilidade burocrática. ....	61
Tabela nº 17: Manifestação da Lógica da Autonomia Profissional. ....	62
Tabela nº 18: Temas e Categorias da Análise de Conteúdos das Entrevistas. ....	98
Tabela nº 19: Categorização da Análise de Conteúdo. Organização Escolar. ....	101
Tabela nº 20: Categorização da Análise de Conteúdo: Lógicas de Ação do Diretor. ....	111
Tabela nº 21: Análise de Conteúdo dos titulares de cargos políticos. Organização Escolar e Lógicas de Ação do Diretor. ....	117

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura nº 1: Elementos do conceito de organização. ....	19
Figura nº 2: Construção de Cultura Organizacional da Escola.....	35
Figuranº 3 Relações de liderança com outros fatores.....	37
Figura nº 4: Dimensões do modelo de liderança para a aprendizagem. ....	51
Figura nº 5: Binómio Curricular. ....	73
Figura nº 6: Caracterização socioprofissional dos participantes.....	91
Figura nº 7: Conceção de Autonomia e Flexibilidade Curricular proposto pela titular do Cargo Governativo-D. ....	144

## INTRODUÇÃO

A presente dissertação pretende analisar o modo como o Diretor escolar pode elaborar e implementar as lógicas e dinâmicas no âmbito do Programa de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC) nas escolas do seu Agrupamento. Tendo em conta as funções que estão regulamentadas em quadro normativo, consideramos importante que sejam analisados temas como a organização escolar, a gestão escolar, os modelos de gestão, a liderança e a cultura escolar que constituem não só um modelo estrutural, como estabelecem o funcionamento do Agrupamento escolar. No contexto organizacional, o papel de líder surge como uma variável capaz de favorecer ou de condicionar a dinâmica do agrupamento, capaz de proporcionar um clima positivo ou negativo, consoante a liderança implementada, as lógicas formuladas, as dinâmicas colocadas em evidência e os projetos escolhidos. Do papel da liderança na aplicação dos objetivos contidos no PAFC resultará a promoção de lógicas de sucesso ou a permanência de uma cultura tradicional envolvendo práticas desajustada aos tempos modernos.

A formulação de lógicas e a implementação de dinâmicas por parte do líder escolar, no âmbito do sucesso da organização e dos alunos, tal como lhe é exigido atualmente, resulta, também, na boa execução de procedimentos. A escola como organização, a cultura escolar e liderança são conceitos que devem estar bem presentes em toda a organização bem como na implementação de projetos inovadores e atuais que aportem outras valências em prol do sucesso escolar. Na liderança escolar, depositamos a nossa maior atenção, pois consideramo-la como a chave que permite levantar questões, que conduzem a respostas tecnicamente corretas para os problemas e dificuldades das organizações escolares.

A figura do Diretor escolar tem merecido atenção por parte de inúmeros investigadores, como demonstram os relatórios da OCDE, pelo papel essencial que desempenha na implementação de novas dinâmicas na organização escolar. Nos últimos vinte anos de investigação educacional, assistimos ao incremento da importância da análise da escola, enquanto modelo organizativo (aliado a uma

perspetiva sociológica das organizações), em que foram abordadas micro (sala de aula), meso (estrutura) e macro (sistema de ensino) perspetivas, conforme refere Apple (1986, *cit.* Nóvoa, 1995) sobre os progressos conseguidos.

Nóvoa afirma “que os progressos de mudança e de inovação educacional passam pela compreensão das instituições escolares em toda a complexidade técnica, científica e humana” (1995: 16). Destacamos o papel de um ator que, pelas relações que estabelece no meio em que está inserido, pela sua predisposição natural em contruir e desenvolver e pela capacitação e visão global pode mudar o dia-a-dia de uma organização escolar, contribuindo para o seu melhoramento efetivo. A partir da nossa experiência de docente e no desempenho de um cargo de gestão, defendemos que a força motriz dinamizadora de uma organização escolar provem de um conjunto de pessoas que diariamente contribuem para o bem-estar social da comunidade escolar e que constituem o seu elemento de progresso e mudança.

Face a estas exigências, o diretor deve ter uma visão global e estar constantemente atualizado face às novas práticas empresariais, procurando adaptar-se dentro da sua organização e procurando promover práticas educacionais mais dinâmicas e motivadoras que se enquadrem nos novos tempos de mudança. A promoção de uma Cultura Escolar pode e deve ser um conceito a desenvolver nas organizações escolares, de forma que os docentes, funcionários, alunos e encarregados de educação sejam elementos que contribuam para o sucesso e bem-estar social da organização.

A presente dissertação integra três partes: o Enquadramento Teórico, o Enquadramento Metodológico e a apresentação e discussão dos resultados. Na Primeira Parte, procuramos construir a fundamentação teórico-conceitual, baseada nos conceitos de organização, cultura escolar, liderança e desafios pedagógicos dos docentes.

O Capítulo I - *Abordagem Organizacional da Escola* - reflete a escola como uma organização em constante evolução. São referenciados os principais modelos organizacionais, para poder refletir sobre o modelo cultural que julgamos ser fundamental para conferir uma dimensão humana e cultural ao

modelo de liderança escolar. Refletimos também sobre a cultura organizacional como ponto de partida para a construção efetiva e consolidada do sucesso escolar individual e coletivo da organização. Por último, abordamos a cultura escolar como conceito a desenvolver dentro de uma organização e no caso da implementação do PAFC o Diretor do Agrupamento deve ter em conta a construção de uma efetiva e duradoura cultura escolar, visto ser, tal como consideramos, um fator crucial nos tempos modernos tendo em conta a necessidade de evidências colaborativas e interdisciplinares.

No Capítulo II - *Liderança* - evidenciamos a relevância do tema por parte dos investigadores, sublinhando a importância da conjugação das lideranças no seio da organização escolar, em prol do sucesso individual e coletivo. Os termos: poder e gestão, bem como as teorias que sustentam os estudos e as novas perspectivas de liderança encontram-se na literatura em sintonia com o conceito de organização e cultura escolar.

No Capítulo III - *Mudança, Inovação e Reforma* - procuramos dar relevo às dinâmicas no âmbito da mudança e da inovação, que devem estar presentes no discurso educativo atual, de forma a fazer face às novas realidades e à evolução permanente a que as organizações escolares estão sujeitas. Tanto as lideranças como os docentes em geral devem indagar novas práticas letivas, incluir novas formas de transmitir saber e envolver o aluno na construção do mesmo de forma a desenvolver um pensamento crítico e construtivo. Neste capítulo, abordamos as lógicas e dinâmicas que o Diretor do Agrupamento deve formular e consequentemente implementar tendo em conta um dia-a-dia em constante mudança progresso. O recente projeto de PAFC enumera lógicas que podem ser exploradas e implementadas nas organizações a fim de proporcionar outras dinâmicas que possam ir ao encontro de todos os alunos, motivando-os à construção dos próprios interesses futuros.

Na segunda parte do presente trabalho apresentamos o Enquadramento Metodológico explicitando o propósito dos objetivos da presente investigação. O Capítulo IV - *Opções Metodológicas* - visa equacionar o problema em análise e evidenciar a temática da liderança no panorama educativo atual, expondo os

objetivos do trabalho e as hipóteses que o norteiam. Expomos a fundamentação do tipo de estudo, assim como o percurso de investigação, a partir dos instrumentos de recolha de dados, a amostra do estudo, a técnica e instrumento de recolha dos mesmos. Procuramos evidenciar as lógicas dos diferentes Diretores e as dinâmicas implementadas, de forma a melhor enquadrar o projeto PAFC e o seu benefício para os alunos, apresentando o tratamento dos dados e a discussão dos mesmos.

No Capítulo V - *Apresentação de resultados* apresentamos os resultados obtidos e a sua interpretação apoiada nos excertos dos depoimentos dos participantes e na análise do tratamento dos dados de cada bloco temático: Organização Escolar e Lógicas de Ação do Diretor bem como a abordagem das Categorias e Subcategorias que complementam o tratamento dos dados.

No capítulo VI - *Interpretação e discussão de resultados* apresentamos as observações resultantes da análise e tratamento de dados tendo em conta o tema apresentado. A interpretação é apoiada com pequenos excertos dos depoimentos dos participantes e, assim, interpretamos os dados facultados em conjugação com a temática.

No capítulo VII - *Considerações finais* apresentamos as respostas às questões de investigação e abordamos as lógicas e conseqüentes dinâmicas no âmbito do PAFC bem como os tipos de liderança que são implementados. Reconhece-se que, no âmbito do PAFC, o Diretor do Agrupamento tem de implementar um conjunto de práticas quer pessoais quer coletivas com o objetivo de melhor responder às exigências atuais.

As referências bibliográficas finais corroboram o percurso da investigação e os suportes teóricos que sustentam o presente estudo, deixando também em aberto a continuação da investigação para um próximo projeto.

Os anexos construídos (guião da entrevista; transcrições das entrevistas; análise de conteúdos e quadros de categorização das entrevistas) suportam o trabalho realizado tendo em conta o tema apresentado.

## CAPÍTULO I - ABORDAGEM ORGANIZACIONAL DA ESCOLA

### 1.1. A Escola enquanto unidade organizacional

Tem sido este um objeto de discussão recorrente, que tem dado azo a várias perspectivas analíticas, enquanto “unidade pedagógica, organizativa e de gestão” (Barroso, 2005, p. 55). É necessário clarificar a aceção entre “instituição” e “organização”, dois conceitos que se cruzam e interligam, embora, a nível sociológico e psicossociológico haja distinção entre ambos.

Numa perspetiva convencional, o conceito “instituição” <sup>(1)</sup> define um conjunto de normas aplicadas a um sistema social, as quais determinam o que é legítimo acontecer dentro desse sistema (Mendras, 1967), ao passo que “organização” identifica o tipo de formação social que melhor caracteriza a sociedade industrializada contemporânea (Chambel & Curral, 2008), assim é impensável o quotidiano sem a existência de organizações (Ferreira, Neves & Caetano, 2001). O *Manual de Psicossociologia das Organizações* refere-se ao “conjunto de duas ou mais pessoas inseridas num sistema aberto ao meio externo, trabalhando em conjunto, de modo coordenado, para alcançar objetivos” (*idem*, 2001: xxxi) e, em *Introdução às Ciências Sociais e às Organizações* (Almeida & Rolo, 2000), a organização deve consagrar requisitos, como ter “uma atividade interna e uma ação com o exterior; ter objetivos temporais traçados e assumidos com coordenação de meios; ter diferentes funções, papéis e estatutos e ter como pressuposto, uma continuidade no tempo” (*idem*, 2000, p. 52). Concluimos que a organização educativa é também ela constituída por pessoas com tarefas coordenadas na prática com a implementação de dinâmicas de trabalho colaborativo entre pares e com objetivos comuns em prol do sucesso dos alunos num determinado espaço e tempo. O autor de *A Escola como Organização e*

---

<sup>1</sup> “O termo instituição tem um caráter social que define formas de agir aceites pela generalidade da comunidade, população ou sociedade. Já a instituição social constitui um sistema organizado e estruturado de padrões sociais (normas e valores), que permanece numa sociedade e que vai incorporando sanções para certas ações, com o propósito de satisfazer as necessidades básicas de uma sociedade.” (Gregório, 2015, p. 10).

*Participação na Organização Escolar* refere que é difícil encontrar uma definição de organização que não seja passível de ser aplicada à escola (Lima, 1992a).

Sendo as organizações, unidades humanas deliberadamente constituídas com propósitos a atingir (Etzioni, 1964), olhar para a escola como organização pode causar alguma perturbação, por um lado, pela crítica humanista que recusa importar as categorias de análise e de ação do mundo económico e empresarial para o campo educativo e, por outro, pela reação contra a adoção de uma perspetiva tecnocrática que esvazia as dimensões políticas e ideológicas do ensino e da educação (Nóvoa, 1995).

Numa perspetiva mais clássica, os autores de *Organizações formais*, definem a escola como uma “organização formal” de serviços em que os alunos são os principais beneficiários (Blau & Scott, 1979). Todavia, a escola pode ser vista como uma “organização normativa”, capaz de desenvolver normas (Etzioni, 1964). Outras investigações, centradas em “teorias das organizações”, conduziram a uma perspetiva instrumental de escola, permitindo aos investigadores olharem para a organização escolar como um todo e onde os atores desempenham várias lógicas (Silva, 2003).

Quando abordamos o tema da organização escolar, somos naturalmente confrontados com o conceito de gestão educativa, sendo fundamental citar alguns dos pioneiros nesta matéria. Desde logo, a obra *Educational Management: Redefining Theory, Policy and Practice* (Bush, Bell, Bolam & Ribbins, 1999) remetendo para os primeiros programas de administração educativa, nos Estados Unidos da América.

Surgem os primeiros estudos na Universidade de Londres, mais concretamente no Instituto de Educação, durante os anos de 1960. Entre 1980 e 1990, na Europa e nos países ligados à *Commonwealth Council for Educational Administration and Managemnt* (CCEAM), verifica-se uma evolução significativa no desenvolvimento desta matéria, (Bush *et al.*, 1999), graças à importância atribuída ao sucesso escolar dos alunos e das organizações.

Os gestores escolares preocuparam-se com a dimensão do exercício sobre os membros da organização escolar, deixando para segundo plano a

implementação de lógicas/dinâmicas que favorecessem as aprendizagens dos alunos e o sucesso dos mesmos. Atualmente, a gestão educativa é um território de estudo e de práticas da administração das organizações educativas (Bush, 2006), sendo importante refletirmos sobre o conceito de gestão, de organização e as teorias formuladas.

No atual quadro normativo, aos professores/educadores compete procurar novas dinâmicas, novas formas de lecionar, novas formas de *savoir faire* que se adequem à realidade de um mundo em constante mudança, tendo em conta as necessidades e as especificidades dos alunos, dentro e fora da sala de aula. Aos Diretores/Coordenadores é-lhes exigido que apoiem o processo de ensino-aprendizagem, implementando novas *lógicas* e estabelecendo novas *dinâmicas* em prol do sucesso individual e coletivo, com o objetivo de promover e formar cidadãos na plenitude dos seus direitos, com consciência social e democrática, transmitindo-lhes, de forma mais atual, o saber que historicamente os seus antecessores adquiriram.

Licínio Lima refere que, “enquanto organização especializada, [a escola] é o resultado de um longo processo de construção (citado por Caixeiro, 2014, p. 14). Historicamente, associamos a escola enquanto organização a áreas como, as infra-estruturas, a tipologia dos edifícios escolares, a própria organização dos espaços internos e externos, o número de alunos, de pessoal docente, de pessoal não-docente e mesmo ao modelo de gestão utilizado. Trata-se, portanto, de uma organização composta por indivíduos que se constituem em grupos, que criam estruturas funcionais com um objetivo definido e mensurável, tal como referido anteriormente pelos autores do *Manual da Psicossociologia das Organizações*. Os mesmos autores apresentam os principais elementos que servem de indicadores ao conceito de organização, como na figura 1:



**Figura nº 1:** Elementos do conceito de organização (Ferreira et al., 2001, p. 261).

O conceito de organização não apresenta uma característica única, como têm realçado vários investigadores. Para Etzioni, trata-se de “unidades sociais (ou agrupamentos humanos) intencionalmente construídas e reconstruídas a fim de atingir objetivos específicos” (1967, p. 3), na medida em que:

a sociedade atual é uma sociedade organizacional. Nascemos no seio de organizações, vivemos em organizações, os bens de que usufruímos são-nos proporcionados por organizações. (*idem*: 25)

Por seu lado, Bilhim aprofundou o conceito, propondo dois tipos de significado para a noção de organização:

Por um lado, refere-se a unidades e entidades sociais, conjuntos práticos, como por exemplo, as fábricas, os bancos e a Administração Pública. Por outro, designa condutas e processos sociais: o ato de organizar tais atividades, a disposição dos meios relativamente aos fins e a integração dos diversos membros numa unidade coerente” (1996, p. 21)

Chiavenato, que dirigiu a sua reflexão para a sociedade em geral e para a vida das pessoas em particular, salientou a relação de dependência existente:

A vida das pessoas depende das organizações e estas dependem do trabalho daquelas na medida em que nos rodeiam, nelas nascemos, crescemos, aprendemos, vivemos, trabalhamos, divertimo-nos, tratamo-nos e morremos dentro delas (2000, p. 1).

Nesta perspetiva, importa sublinhar a complexidade da organização escolar, “uma colectividade com uma fronteira identificável”, como a concebeu Hall, apresenta:

[uma] ordem normativa, escalas de autoridade, sistemas de comunicações e sistemas de coordenação de afiliação, (...) existe numa base relativamente contínua num ambiente e compromete-se em atividades que estão relacionadas, usualmente, com um conjunto de objetivos. (citado por Caixeiro, 2014, p. 17)

Todavia, a escola apresenta especificidades próprias, na medida que:

[o] trabalho de organização, ao visar a educação dos adolescentes e jovens, torna singulares os processos e produtos, que os dirigentes e os professores têm o mesmo tipo de formação profissional e o mesmo estatuto, o que torna mais complexo o exercício do poder.” (Afonso, 1992, p. 42).

Para Lima (1992a) o estudo da escola como organização deve ser pautado segundo três orientações: (a) normativa (abordando as estruturas e as regras formais), (b) interpretativa (abordando as regras não formais e informais ocultas) e (c) descritiva (abordando as estruturas manifestas e as regras atualizadas):

[A] compreensão da escola como organização educativa demanda, de forma privilegiada, o concurso de modelos organizacionais analíticos/ interpretativos e, nos modelos organizacionais normativos/pragmáticos, isto é, as teorias organizacionais, as escolas e as doutrinas de gestão (Lima, 2011, p. 16).

A escola de hoje deve outros recursos para responder a todos de forma adequada e atual. A liderança das organizações escolares tem um papel crucial na reparação de problemas e na implementação de estratégias, podendo ser o destaque positivo e a alavanca das atuais organizações educativas.

Os agentes educativos reconhecem que as escolas são instituições com características próprias, algumas muito complexas e, muitas vezes, inseridas em realidades sociais de grande complexidade, envolvendo esforços sem precedentes. Algumas organizações educativas continuam a apresentar dificuldades a nível micro (sala de aula), a nível macro (sistema de ensino) e a nível meso, de intervenção (Nóvoa, 1992), de colaboração entre instituições ou de articulação de meios que se adequem à realidade contemporânea.

## 1.2. A Escola - Uma Organização em mudança.

As organizações educativas continuam a pôr em prática as orientações emanadas do poder central e, atualmente, também do poder regional (autarquias), gestor da comunidade em que se encontram inseridas <sup>(2)</sup>, cujas orientações podem contribuir, quando bem aplicadas, para o desenvolvimento

---

<sup>2</sup> O processo da municipalização da Educação ocupa, na atualidade, um lugar preponderante no fenómeno da descentralização e desconcentração de poderes.

de lógicas e implementação de dinâmicas em prol da comunidade escolar (Bertrand & Valois, 1994, p.14). A organização escolar tem de acompanhar a evolução na procura de dinâmicas quotidianas que melhor respondam aos desafios globais.

Na sua maioria, as organizações educativas têm manifestado algumas dificuldades na implementação da autonomia que lhes é legalmente conferida para implementarem práticas de construção colaborativa. Indissociável a esta mudança está a figura do Diretor de Agrupamento e dos seus colaboradores cuja responsabilidade parte pela promoção de uma cultura escolar favorável à implementação de práticas inovadoras e atuais, de implementar práticas colaborativas entre pares e facultar iniciativas conjuntas em prol do sucesso de toda a comunidade escolar.

A investigação tem evidenciado a relação direta ou, pelo menos, inequívoca entre a organização escolar e a eficácia das escolas, Mortimore (1988), destaca a “liderança efetiva do Diretor” e “o envolvimento dos membros da gestão”, sem deixar de referir de que os outros fatores que dependem de comportamentos específicos e estratégias utilizadas pelos órgãos de gestão e pelos professores. Nesta linha de pensamento, o autor refere que “é essencial ter-se em linha de conta que (...) o que o professor pode ou não fazer, depende em certa medida, do que acontece na escola no seu todo” (1988, p. 123).

Outros estudos referem o papel da organização e gestão como crucial na eficácia das escolas (Edmonds, 1979; Purkey & Smith, 1983), existindo indicadores que “mostram estar consistentemente associados a resultados positivos dos alunos” (Scheerens, 1990, p. 66), mas também a relação entre o ambiente de escola, a sua gestão e relações entre participantes escolares (Likert, 1961; Brunet, 1992) e o resultado final dos alunos (Brookover *et al*, 1979; Rutter *et al*, 1979).

Nas organizações educativas há mudanças que se processam no tempo e no espaço, em níveis diferentes, que Bertrand e Valois (1994, p. 19) definiram como mudanças operacionais, mudanças estratégicas e mudanças

paradigmáticas. <sup>(3)</sup> O Diretor deve estar apto a proceder ao delineamento e implementação de medidas que acompanhem a evolução do conhecimento moderno, a novas práticas de lecionar e ao estabelecimento de práticas colaborativas quer a nível de organização, gestão quer com atores interiores e exteriores em prol do sucesso dos alunos e da organização educativa em geral. Assim se processa o desenvolvimento organizacional que provoca e implementa a inovação e testa a capacidade adaptativa da organização à mudança (Bilhim, 2001, p. 428).

Assistimos a pequenos avanços que visam interligar a escola com a comunidade exterior ou que desenvolvam práticas educacionais relevantes e atuais, que promovam a evolução pessoal e coletiva dos alunos, preparando-os para o mundo moderno.

No entanto, apesar dos discursos inovadores e de iniciativas legislativas <sup>(4)</sup>, o sistema educativo continua, ainda muito centralizado. Essa situação conduz, em determinados casos, a perturbações significativas no dia-a-dia das escolas, impossibilitando que se desenvolvam projetos educativos próprios, adequados e que respondam às reais necessidades dos alunos e da comunidade educativa.

### 1.3. Perspetivas Organizacionais

Para melhor enquadrar a nossa reflexão, é necessário revisitar a literatura que analisa esta temática, visto suscitar múltiplos interesses de investigadores, dada a sua relevância, no âmbito das novas dinâmicas no seio das organizações escolares e no interesse público na implementação de novas formas de gestão em prol do sucesso escolar educativo.

---

<sup>3</sup> As *mudanças operacionais* permitem pequenas alterações desde que não colidam com a conservação da estrutura ou do sistema; b) *mudanças estratégicas* verificam-se quando se faz uma mudança no interior da organização educativa; c) *mudanças paradigmáticas* ocorrem quando se efetua uma mudança radical, que implica a modificação dos seus fins.

<sup>4</sup> Refira-se principalmente os regimes de autonomia, administração e gestão propostos pelos últimos normativos: Dec. Lei n.º 115A/98 e Dec. Lei n.º 75/2008 e recentemente o Dec. Lei n.º 54 (Inclusão) e o n.º 55/2018 (Autonomia).

No campo das ciências sociais, o interesse pelo estudo das organizações educativas motivou os investigadores a olharem para os fatores de sucesso escolar dos alunos e da comunidade educativa em geral de forma mais aferida, conduzindo a um conjunto de pressupostos e conceitos, muitas vezes associados a metáforas e imagens <sup>(5)</sup>. As organizações educativas podem ser vistas em função do quadro conceptual em que qualquer investigador se posicione. Ellström (1984) apresentou uma tipologia assente em quatro modelos, como se pode ver na figura seguinte:

		A) Objetivos e Preferências Organizacionais	
		Claros e Compartilhados (Consenso)	Obscuros e/ou Não partilhados (Conflito)
B) Tecnologias e Processos Organizacionais	Transparentes /claros.	<b>Modelo Racional:</b> Verdade, Pensamento, Trabalho e Orientação.	<b>Modelo Político:</b> Poder, Conflito e Força.
	Ambíguos/não claros	<b>Modelo de Sistema Social:</b> Confiança, Aprendizagem e Colaboração.	<b>Modelo Anárquico:</b> Insensatez, Jogo, Aleatoriamente.

Tabela nº 1: Tipologia de Modelos organizacionais (adaptado de Ellström, 1984).

Bush (1986) propõe cinco modelos organizacionais, para melhor caracterizar as teorias da gestão educacional – modelos formais ou burocráticos, modelos democráticos ou colegiais; modelos políticos <sup>(6)</sup>; modelos subjetivos <sup>(7)</sup>

<sup>5</sup> “As metáforas têm, por vezes, um papel executivo, podendo também desempenhar um papel pedagógico, retórico, ou mesmo, de estimulação intelectual. (...) Pode-se dizer que o objetivo da metáfora não é o de assegurar a maior fidelidade possível à realidade, mas a infidelidade mais refletida” (Bilhim, 2001, p. 38-39).

<sup>6</sup> Este modelo deduz que as organizações educativas são coligações e o poder exerce-se entre a autoridade e as respetivas influências das frações. O conflito está presente e a gestão é uma regulação deste jogo político (Bush, 1986, p. 68-76).

<sup>7</sup> Este modelo é reflexo de uma unidade organizacional mínima, sendo que o indivíduo é privilegiado em detrimento de toda a organização educativa. Esta ideia foi, posteriormente, desenvolvida por Thomas Greenfield, na década de 1970 (1989: 81; 88).

modelos de ambiguidade <sup>(8)</sup> –, e Sergiovanni (1987) entende que as teorias organizacionais evidenciam preocupações com a eficiência, com as necessidades humanas, com a cultura organizacional ou com a política e a tomada de decisões. Glatter (1988) vem propor uma tipologia centrada em quatro imagens da escola, consoante a sua natureza organizacional ou administrativa: (1) a imagem racional, que corresponde a uma organização burocrática; (2) a imagem profissional ou colegial, como organização de *staff*; (3) a imagem política, em que existem vários interesses e estratégias, geradores de conflitos e (4) a imagem cultural, que promove uma organização, que tenha em conta as especificidades de cada escola.

Refira-se Costa (1998, p.19), que, tendo em conta a organização e a administração educacional, enumera um conjunto de imagens <sup>(9)</sup> dos diferentes modos de perceber a escola como organização. De entre as dimensões de organização que destaca, encontramos a escola (1) como empresa, (2) como burocracia, (3) como democracia, (4) como arena política, (5) como anarquia e (6) como cultura. Glatter (1995, p.150) havia descrito estas representações simbólicas das organizações escolares, não só como “modos de ver” a escola, mas também como modos que permitem diferentes interpretações para os mesmos acontecimentos.

A imagem burocrática da escola evidencia um quadro conceptual e teórico desenvolvido pelo modelo burocrático de organização: legalidade, uniformidade, impessoalidade, formalismo, centralismo e hierarquia. A fundamentação teórica da escola como democracia <sup>(10)</sup> é sustentada pelas conjecturas organizacionais oriundas da teoria das relações humanas de Elton

---

<sup>8</sup> A designação “ambiguity models”, proposta por Bush, abrange os modelos em que se verifica a incerteza, a imprevisibilidade, instabilidade na complexa existência das organizações, que surgem, sobretudo, como uma reação aos modelos formais: (1986, p. 108).

<sup>9</sup> Cfr. Imagens propostas por Miles e Ekholm (1985): 1) modelo racional/ burocrático; 2) profissional/ colegial; 3) sistema social; 4) sistema político; 5) sistema cultural.

<sup>10</sup> A mais recente perspectiva democrática é o Desenvolvimento Organizacional. Bush (1986) caracteriza este modelo em cinco aspetos: i) apresenta carácter fortemente normativo; ii) reclama autoridade profissional com base nas competências especializadas dos professores; iii) assume a existência de valores que devem orientar o funcionamento da organização escolar; iv) os diversos órgãos de gestão e coordenação devem ser constituídos através da representação formal baseada em procedimentos eleitorais; v) as decisões são entendidas como baseadas num processo de consenso ou compromisso.

Mayo. A escola como arena política remete-nos para uma abordagem dos anos de 1970 e para as alterações profundas a que estiveram sujeitas as teorias organizacionais e administrativas. Esta abordagem vê a escola como um sistema político em miniatura. Existe uma pluralidade e heterogeneidade de indivíduos e de grupos que apresentam objetivos próprios e posições hierárquicas. A escola enquanto anarquia é vista como uma organização complexa, heterogénea, problemática e ambígua, com intenções e objetivos vagos, tecnologias pouco claras e participação fluida. Os sistemas articulam-se debilmente e manifesta-se uma vulnerabilidade, relativamente ao ambiente externo turbulento e incerto (Costa, 1998). Por último, a escola como cultura é reflexo de trabalhos realizados nas empresas e iniciado nos anos de 1980, ressaltando a especificidade de cada organização e da sua cultura. Uma cultura forte equivale naturalmente a sucesso para a organização e bem-estar individual e coletivo. É na imagem da escola como cultura que fixamos o nosso ponto de partida. Nesta dinâmica, a escola, representada pelo seu diretor, deve criar laços e pontos de partilha internos e externos com outras instituições, “apesar de alguns condicionalismos sociais, legais, organizativos e psicológicos comuns que lhe conferem uma diferenciação relativamente a outras instituições” (Guerra, 2002, p.9).

Confrontados com os modelos organizacionais, deparamo-nos com a utilização de um recurso linguístico, a *metáfora*. Para alguns investigadores, a utilização do termo no âmbito das organizações educacionais tem proporcionado a construção de múltiplos modelos. Para Canavarro (2000), as metáforas assumem um valor simbólico quotidiano, um valor pragmático e concreto na vida organizacional. Já Bilhim (2006) refere que as imagens <sup>(11)</sup> acabam por se transformar numa forma de conceber a realidade social e organizacional e de agir. As organizações, fenómenos sociais complexos, ambíguos e paradoxais, devem ser analisadas por diferentes prismas.

Morgan (1996) sugere oito metáforas e evidencia as potencialidades das organizações.

---

<sup>11</sup> Relativamente ao termo imagens, Bacharach e Mundell (1995) apresentam-nos imagens da escola quanto à sua estrutura e quanto aos seus papéis.

Metáforas	Teorias	Autores
➤ <b>Organização como máquina</b>	• Teoria Clássica; Teoria da burocracia; Gestão por objetivos.	• Taylor, Fayol, Ford, Weber e Drucker.
➤ <b>As organizações como organismos</b>	• Relações humanas; Teoria sociotécnica, Teoria dos sistemas, Adhocracia; Teoria das contingências; Desenvolvimento organizacional e Teoria ecológica.	• Mayo, McGregor, Likert, Woodward, Bertalanfy.
➤ <b>As organizações como cérebros.</b>	• Teoria da informação; teoria da decisão; Aprendizagem organizacional; Teoria holográfica e Anarquia organizada.	• Simon, Simon e March, Cohen e March, Cohen, March e Olsen e Wick.
➤ <b>As organizações como culturas.</b>	• Teorias antropológicas; Teorias cooperativas e integrativas; Teorias clássicas da sociologia; Teorias da construção social; Teorias institucionais.	• Pettigrew, Schein, Ouchi, Handy, Peters e Waterman, Deal e Kennedy, Smircich, Meyerson, Frost.
➤ <b>As organizações como sistemas políticos.</b>	• Teorias da racionalidade política; Teorias do conflito; Teoria da Democracia.	• Simon e March, Crozier, Crozier e Fridberg, Baldrige, Hoyle, Ball.
➤ <b>As organizações como prisões psíquicas.</b>	• Teorias psicanalíticas; Organizações como ideologia; Organizações totais.	• Freud, Klein, Jung, Fromm, Reich, Marx.
➤ <b>As organizações como mudança e transformação.</b>	• Teorias da mudança social; Teorias revolucionárias; Teorias da Autoprodução.	• Marx, Marx e Engels, Lenine, Mandel, Habermas, Off, Touraine.
➤ <b>As organizações como instrumentos de domínio</b>	• Teorias do poder; Teorias do controlo social.	• Weber, Michels, Marx, Marx e Engels.

Tabela nº 2: Imagens da Organização (Adaptado de Morgan, 1996) <sup>(12)</sup>.

Canavarro (2000) sugere três paradigmas organizacionais:

Paradigmas Organizacionais	Abordagens
A) Paradigma Positivista	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organização como uma máquina;</li> <li>• Organização como instrumento de domínio;</li> <li>• Organização como instrumento de controlo social;</li> <li>• Organização científica do trabalho;</li> <li>• Abordagem burocrática.</li> </ul>
B) Paradigma Biológico-Sistémico	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organização enquanto ser vivo;</li> <li>• Abordagem sistémica.</li> </ul>
C) Paradigma Construtivista.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Abordagem Cultural;</b></li> <li>• <b>Abordagem Política.</b></li> </ul>

<sup>12</sup> Cf. *Liderança e cultura organizacional: o impacto da liderança do diretor na (s) cultura (s) organizacional (ais) escolar(es)* (Caixeiro, 2014, p. 23).

**Tabela nº 3:** Paradigmas organizacionais (Adaptado de Canavarro, 2000). <sup>(13)</sup>

A investigação educacional passou a ser feita a partir de imagens analíticas e metáforas organizacionais. A “metaforização” da realidade organizacional escolar permitiu materializar:

[concepções] organizacionais empíricas produzidas no plano de ação, circulando num dado contexto e num dado momento enquanto teorias implícitas, representações do mundo organizacional da responsabilidade dos actores escolares, (...) concepções organizacionais da escola que relevam de imagens, metáforas e outras formas de representação de carácter normativo/pragmático (...) e modelos teóricos ou teorias ou com imagens ou metáforas (Lima, 2011, p. 20-21).

Alguns investigadores <sup>(14)</sup> procederam à catalogação de tipologias sobre distintas teorias, abordagens, paradigmas, perspetivas, modelos ou marcos no âmbito do quadro teórico da organização e administração educacional. Referimos o modelo analítico de Muñoz Sedano e Román Pérez:

Modelos de Análise da Escola	
a) Modelo Produtivista	a) Escola como empresa;
b) Modelo Humanista	b) Escola como comunidade educativa;
c) Modelo Burocrático e Estrutural	c) Escola como burocracia.
d) Modelo Político	d) Escola como arena política;
e) Modelo Cultural	e) Escola como cultura;
f) Modelo Sistémico	f) Escola como sistema.

**Tabela nº 4:** Modelos de análise de escola, citado por Caixeiro 2014, p.26.

A organização escolar atual pode ser vista como um conjunto de modelos ou “ser muitas coisas ao mesmo tempo” (Morgan, 1996, p. 327). A nossa análise recai na tipologia relativa à organização escolar. A escola como empresa, cujos fundamentos assentam num modelo clássico e mecanicista, o aluno é visto como matéria-prima de uma imagem empresarial da escola; a escola como burocracia; a escola como arena política, rejeitando a racionalidade e a previsibilidade e assente em modelos políticos; a escola como democracia, tomando como referência o movimento da escola e das relações humanas; a escola como

<sup>13</sup> Cf. Caixeiro *Liderança e cultura organizacional: o impacto da liderança do diretor na(s) cultura(s) organizacional(ais) escolar(es)* (2014, p.24).

<sup>14</sup> Se Borrel (1989) apresenta sete modelos de organização escolar - racionais; naturais; estruturais; de recursos humanos; de enfoques de sistemas; políticos; simbólicos - England (1989) apresenta três modelos para a administração educativa - o tradicional ou da racionalidade técnica; o interpretativo ou da racionalidade prática e o crítico ou da prática crítica.

anarquia, cuja incerteza, a imprevisibilidade e a ambiguidade se mantêm no funcionamento da organização e a escola como cultura (Costa, 1998). Lima, relativamente a este tema, propõe uma abordagem assente num funcionamento díptico da escola como organização, em que “não sendo exclusivamente uma coisa ou outra poderá ser simultaneamente as duas” (1998a, p. 163).

Os modelos organizacionais surgem em evidência na literatura relacionada com o tema. Destacamos o modelo burocrático que teve origem na revolução industrial. Este modelo separa a gestão das organizações daquilo que produz e baseia-se na submissão a regras específicas. A Teoria da Burocracia surge a partir dos estudos de Taylor e de Fayol e teve origem numa época que se caracterizou pela falta de emprego e em que apenas se procurava uma resposta para as necessidades básicas (Rodrigues, 2013, p. 31). A ele se deve o “Código do Trabalho”.

Weber refere que o poder, a disciplina e a dominação constituem a base do modelo burocrático (1982, p.282). Esta perspetiva tem na sua base um carácter racional, sustentado por regras, meios, fins e objetivos que dominam a posição. Tal como defende Marques (2017, p.21), o modelo burocrático tem estado vigente nas escolas, desde meados do século XX até à atualidade.

Destacamos, também, o modelo político cujas organizações são concebidas como “sistemas de atividade política” (Morgan, 1996, p.152), reconhecendo a existência de valores e a multiplicidade de interesses. As ambições individuais encontram-se muitas vezes dentro das próprias organizações, como afirma Rodrigues:

[Neste modelo] passam a ter mais importância as coligações de vontades e de pessoas no interior das organizações. Formam-se internamente centros de poder, legitimando interesses agrupados em volta de líderes situacionais, que disputam entre si as legitimidades, a influência e a capacidade de determinarem os caminhos da organização (2013, p. 43).

Ao contrário do modelo anterior, cujas decisões são calculáveis, neste as decisões são previsíveis, como conclui Baldrige:

[As] decisões políticas não são quaisquer decisões, mas são aquelas que têm maior impacto, aquelas que moldam o futuro das organizações, (...) decisões políticas são decisões “críticas”, não são meramente decisões de rotina (1971, p. 21).

Em alguns casos, a organização escolar corresponde a uma micropolítica (*idem*, 1971, p. 34). Nesta perspectiva, há autores que defendem que esta micropolítica “é composta por uma heterogeneidade de indivíduos e de grupos, que influenciam a atividade organizacional. A vida escolar desenrola-se com base na conflitualidade, de cujos resultados depende o equilíbrio do poder” (Rodrigues, 2013, p. 42), tendo, como consequência, que se trata de:

[Uma] perspectiva pluralista que obriga a reconhecer a natureza diversificada dos interesses, legitimidades, conflitos e poder que habitualmente se manifestam no interior das organizações. (*idem*, 2013, p. 56).

O conjunto de forças pode influenciar a tomada de decisão ou, caso contrário, poderá colocar em causa qualquer estratégia de gestão no âmbito do sucesso escolar. Bush (1986) enumera quatro limitações principais neste modelo:

- a) Os modelos políticos apoiam-se fortemente no poder, no conflito e na manipulação, que negligenciam outros aspetos-padrão das organizações;
- b) Os modelos políticos forçam a influência de grupos de interesse na tomada de decisão;
- c) Os modelos políticos colocam demasiada ênfase no conflito e negligenciam a possibilidade de colaboração profissional que conduz aos resultados positivos;
- d) Os modelos políticos são considerados, primeiramente, como teorias descritivas ou explanatórias.

A par dos anteriores modelos, referimos o modelo ambíguo. Bush (1986) refere os *ambiguity models*, contrariam os modelos formais e vêm dar outro enfoque ao conceito de ação organizacional, em momentos de incerteza e de instabilidade preconizados pelas organizações educativas. Segundo os investigadores, em organizações mais complexas, os objetivos são difusos, pouco claros e as estruturas funcionam de forma débil, de que resultam tomadas de decisão, muitas vezes, sem fundamento e, em alguns casos, de forma informal. Perante este cenário, a instabilidade e a imprevisibilidade são características que predominam e que se desenvolvem nas organizações:

[Escolas] e universidades são caracterizadas como possuindo objetivos incertos, tecnologia pouco clara e participação fluída na tomada de decisões. Estão também sujeitos às exigências do meio envolvente. Esses factores levaram March e Olesen (1976) a afirmar que “a ambiguidade é uma característica importante no processo de tomada de decisão na maioria das organizações públicas e educativas (Bush, 1986, p.109).

O modelo ambíguo questiona a intencionalidade na ação organizacional,

fazendo que os seus atores se sintam desconfortáveis e que as ações emanadas tenham pouca consistência. A organização funciona a partir de um conjunto de incongruências ou de preferências mal definidas (Cohen *et al.*, 1972, p.1).

É visível, que, nas organizações educativas, o simples facto de querer implementar processos claros e envolver os agentes educativos não se apresenta como tarefa de fácil execução, sendo que o envolvimento e o sucesso variam segundo as lideranças presentes, o grau de organização e a cultura existente. A ambiguidade torna-se num traço peculiar das organizações educativas (Gonzalez, 1987). A relevância dos estudos sobre os modelos de organização é, ainda hoje, de elevada importância:

[A] escola é, em termos organizacionais, uma realidade complexa, heterogénea, problemática e ambígua; o seu modo de funcionamento pode ser apelidado de anárquico, na medida em que é suportado por intenções e objetivos vagos, tecnologias pouco claras e participação fluída. (Costa, 1998, p. 89).

A publicação do diploma (PAFC) e sua implementação nas organizações escolares fez com que as escolas acumulassem problemas a nível das intenções, ações, meios, fins, processos, produtos e professores, criando, em alguns casos, ambiguidade.

De entre os modelos apresentados, a abordagem da organização escolar como cultura é uma realidade atual das nossas escolas face aos novos desenvolvimentos normativos e no âmbito do programa de PAFC e deve merecer uma atenção particular. A escola é “um espaço social em construção permanente, num processo instável de construção de compromissos locais que combinam lógicas e justiças não coincidentes ou até contraditórias (Estêvão, 2011, p.220), levando a que, atualmente, se afirmam metas e objetivos a alcançar por cada organização escolar:

[Torna-se] difícil discernir as fronteiras entre cultura e outros que se inscrevem num quadro temático muito próximo, como sejam: - metacultura; subcultura organizacional; contracultura; cultura ocupacional; cultura de trabalho; clima organizacional (...) (Torres, 1997, p. 10).

No âmbito das novas dinâmicas exigidas às organizações educativas exige-se um envolvimento de todos os atores escolares na mudança de vários paradigmas, nomeadamente na cultura organizacional da escola, para que seja possível a construção de escolas de qualidade: criativas, críticas, eficazes e

eficientes.

Para Sergiovanni (2004a), a cultura escolar é geralmente encarada como a cola normativa que une uma determinada escola. Ela é composta por visões, crenças e valores comuns no seu centro; a cultura serve para conduzir todos os atores ao sucesso da organização educativa. Os atores educacionais fazem as organizações educativas e as suas ações, desenvolvem dinâmicas junto dos alunos em prol do sucesso individual e coletivo.

Atualmente é fundamental que o gestor escolar considere a cultura e a autonomia como pressupostos de participação, de partilha de poderes, de implementação de trabalho colaborativo e o desenvolvimento de projetos de todos e para todos, através de experiências, de participações e de interações em prol de uma cultura escolar própria. Bilhim refere que a cultura confere a capacidade de guiar comportamentos:

Se uma organização não tiver cultura, como variável independente, que permita aos seus membros uma interpretação comum do que seja adequado ou não fazer, naturalmente nesta perspetiva não sobreviverá. É precisamente este carácter de partilha de compreensão que confere à cultura a capacidade de guiar e dirigir os comportamentos (Bilhim, 1996, p. 171).

No entanto, devemos ter presente que “a cultura não constitui um mero reflexo da ordem organizacional, representa antes um processo de construção dinâmica mediatizada por um conjunto de fatores, de que a estrutura também faz parte” (Torres, 2004, p. 225).

Os próprios relatórios da OCDE se debruçam sobre o papel das lideranças na mudança atual das escolas, visto depender das suas ações a criação de um ambiente propício à aprendizagem. Um bom líder determina uma cultura e clima de escola favorável e proporciona uma boa organização escolar. Liderar é influenciar, é mediar, é apoiar, é dar o exemplo, é trabalhar em conjunto, é aceitar a solução e, claro, mediar conflitos. Para Chiavenato, a liderança “é essencial em todas as funções da Administração: o administrador precisa conhecer a natureza humana e saber conduzir as pessoas” (2004, p. 122).

Concordamos com Lima, quando refere que:

[A] diversidade de participação dos seus atores, professores, pais/encarregados de educação, alunos, pessoal não docente e outros intervenientes, que são relativamente autónomos e com interesses/objetivos próprios, muitas vezes diferentes dos de grupo,

diferem nos valores, preferências, crenças, informação e percepção da realidade, sendo estas diferenças duradouras e mudando muito lentamente, [e] por sua vez colidem em algumas situações com os de carácter normativo (Lima, 1998, p. 61).

Uma perspetiva também enunciada por Formosinho:

[A] escola é uma organização específica formal socialmente construída por uma multiplicidade de atores com formações, percursos e perspetivas educativas diferente e marcada pelos traços de sistematicidade, sequencialidade, contacto pessoal e direto e prolongado, certificando os saberes que proporciona através de um título ou grau (1985, p. 5).

Schein define cultura como o “padrão de pressupostos básicos que um dado grupo (organização) inventou, descobriu ou desenvolveu, aprendendo a lidar com os seus problemas de adaptação externa e de integração interna e que têm funcionado suficientemente bem para serem considerados válidos e para serem ensinados aos novos membros como o modo correto de compreender, pensar e sentir em relação a esses problemas” (2004, p.17), tendo proposto três níveis de cultura:

Artefactos	Valores adotados e crenças	Pressupostos básicos
<ul style="list-style-type: none"> <li>Estruturas organizacionais visíveis e processos (difíceis de decifrar)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Estratégias, objetivos, filosofias (justificações adotadas)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Percepções, pensamentos, pressupostos dados como garantidos, inconscientes (fonte de valores e ação)</li> </ul>

**Tabela nº 5:** Níveis de Cultura (Schein, 1990).

Nesta perspetiva, são relevantes para o sucesso de uma organização as qualidades de liderança profissional, de preparação pedagógica e de gestão, apresentar uma visão global, conhecimento do meio e do contexto social, capacidade de operar tanto ao nível das ideias abstratas como das ações micro, meso e macro, na preparação, implementação e execução de um qualquer projeto.

Barroso enuncia “cultura escolar” como uma metáfora que ilustra os elementos e processos organizacionais que identificam o *ethos* de uma determinada escola (valores, crenças, ideologias, normas, condutas, símbolos, rotinas entre outros). Parece-nos fundamental que haja representatividade dos atores escolares, enquanto “expressão da própria maleabilidade organizativa que

resulta do jogo dos atores na definição das suas estratégias e sistemas de ação concreta”, (2005, p. 56).

Torres defende, a par de autores como Crozier e Friedberg (1977), “o princípio da existência de uma interação dialética entre estrutura e a ação, baseada numa dinâmica de reciprocidade mútua e construída ao longo do tempo” (Torres, 2006, p.41). A cultura escolar assume o “estatuto de variável intermédia entre a ação comportamental e as condições objetivas impostas pela estrutura” (*idem*, 2006, p.143).

Esta perspetiva deve ser entendida como motor de propulsão de dinâmicas, não podendo ser de modo nenhum dissociado do conceito de organização.

#### 1.4. Cultura Escolar

O conceito tem tido um destaque relevante por investigadores e tem sido associado às relações entre reforma escolar, inovações pedagógicas, autonomia e ao sucesso dos alunos dada a sua ligação constante a objetos de estudo como “escolas eficazes” ou “efeitos de escola”.

Sendo a cultura um conceito multidimensional, enquanto “facto social, mas também organizacional” (Sarmiento, 1994, p.91), Torres (2004) distingue cultura escolar como variável “independente e externa”, reflexo dos traços culturais da sociedade, da cultura escolar “dependente e interna”, constituída pelos seus agentes. Barroso (2005a) identifica três abordagens teóricas:

- 1) Perspetiva funcionalista: a “cultura escolar” ou cultura veiculada através da escola. A instituição educativa é veículo transmissor de uma cultura definida e produzida exteriormente, que se traduz nos princípios, finalidades e normas determinadas pelo poder político;
- 2) Perspetiva estruturalista: a “cultura escolar” é a cultura produzida pela formação escolar de educação, através da modelização das suas formas e estruturas;
- 3) Perspetiva interacionista: a “cultura escolar” é a cultura organizacional da escola. Nesta abordagem, está em causa a cultura produzida pelos atores organizacionais nas relações com os outros, com o espaço e com os saberes.

Torres (2006) refere a existência de duas dinâmicas de funcionamento na instituição escolar: (1) a de orientação cultural exógena (cultura escolar), onde se

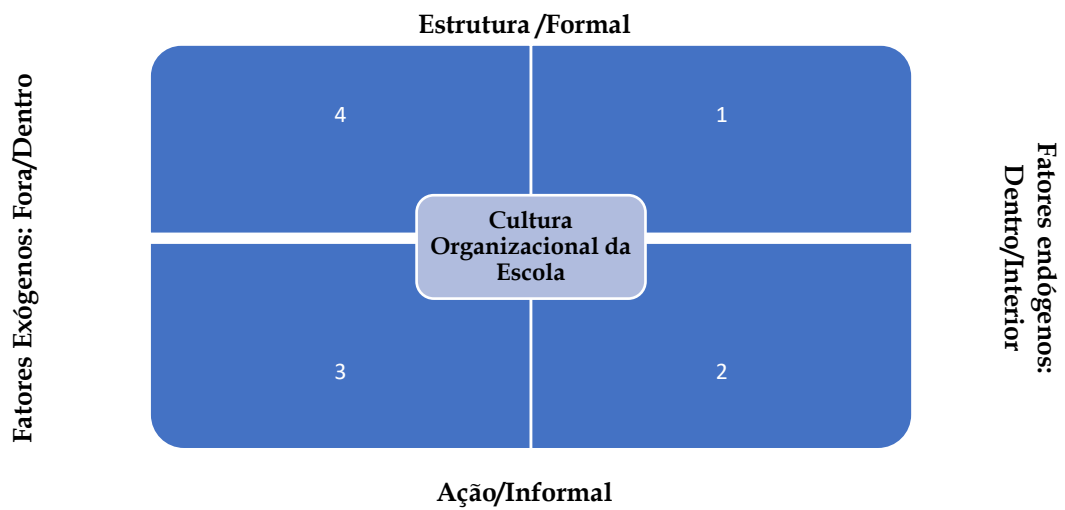
situam as regras formais e (2) aquela onde permanecem as apropriações culturais endógenas (cultura organizacional escolar), processadas segundo as lógicas de ação (jogos sociais) plurais. O autor insiste na importância da interligação entre cultura escolar e cultura organizacional em prol do sucesso escolar, em que a cultura escolar faça parte de um Projeto Educativo, promovida de forma regular com implicações práticas e trazendo “associações positivas que, muitas vezes, são portadores de esperança em função das dificuldades enfrentadas diariamente na escola” (Seibert, 1997, p.11).

As lideranças numa organização escolar são uma linha de ação prioritária na promoção da cultura escolar e da cultura organizacional em contexto escolar (Torres, 2008; 2008a) e no sucesso, quer interno, quer externo, dos alunos e da comunidade educativa. A liderança “é necessária em todos os tipos de organização humana” (Chiavenato, 2006, p.18) e, no caso da liderança escolar, “serve como força de agregação e significativa” (Pina, 2015, p.46), permitindo mobilizar e influenciar os outros para articular e alcançar as intenções e objetivos partilhados. Aliar esta visão ao PAFC, é encontrar um equilíbrio de forças e internamente construir valor humano. Para Fullan (2006), a liderança de qualidade é equivalente a uma aprendizagem de qualidade. Os atores organizacionais assumem um papel de relevo nas lógicas e dinâmicas que se criam dentro da comunidade escolar:

[A] cultura não constitui um mero reflexo da ordem organizacional, representa antes um processo de construção dinâmica mediatizada por um conjunto de factores, de que a estrutura também faz parte. (Torres 2008, p.120).

A escola apesar de “*locus* de reprodução normativa”, deve estar centrada como “*locus* de produção” de projetos em prol do aluno e do seu sucesso.

O sucesso de qualquer projeto deve ter por base o apoio do Diretor Escolar, entender o *modus faciendi*, encontrar um ponto comum entre os eixos “fora/dentro” (factores exógenos) e “estrutura/ação” (factores endógenos), para a construção colaborativa, tal como refere Torres:



**Figura nº 2:** Construção de Cultura Organizacional da Escola (, 2008, p.172).

## CAPÍTULO II - LIDERANÇAS

### 2.1. Liderança e Lideranças Escolares.

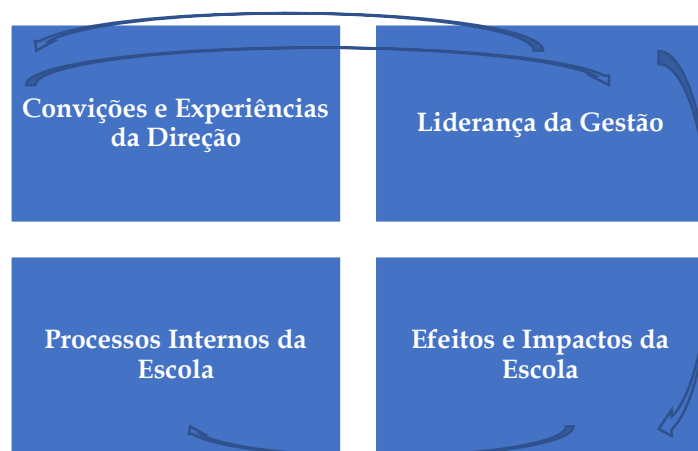
O conceito de liderança tem assumido numerosos significados, dependendo do contexto e de perspectivas diversas. Na transição da década de 1960-1970, Dubin visualizava a liderança como um “exercício da autoridade e tomada de decisões” (1968, p. 338) e Fiedler definia líder como o “indivíduo (...) ao qual se atribui a direção e a coordenação das tarefas relevantes ao grupo” (1970, p. 32). Liderar é organizar, trabalhar com os seus pares em prol de um objetivo comum – o sucesso dos alunos e a função de liderança tem sido apontada como a solução para as mudanças nas organizações educativas.

A liderança “é uma forma especial de influência tendente a levar os outros a mudarem voluntariamente as suas preferências (ações, pressupostos, convicções) em função de tarefas e projetos comuns” (Bolívar, 2003, p. 256). Para Whitaker, “a liderança precisa de ser encarada como o foco crucial para o desenvolvimento e crescimento institucionais” (2000, p.89). O líder deve possuir uma visão global da organização educativa e do capital humano que a constitui. O ser humano precisa de encontrar o seu espaço profissional, para ter condições propícias a um eficiente exercício, sentir-se como parte integrante da organização escolar para cujo desenvolvimento contribui. Para Sergiovanni (2004, p.172) “as escolas necessitam de uma liderança especial”. Na mesma linha de pensamento, Greenfield (2000, p.275) concorda com a afirmação anterior referindo:

(...) as escolas são diferentes doutros tipos de organizações. [As] escolas estão entre as organizações normativas (...), e ela é particularmente assumida como importante para uma administração escolar.

Glanz (2003, p.119) defende que os líderes educacionais devem possuir sete virtudes, como “coragem, imparcialidade, empatia, capacidade judicativa, entusiasmo, humildade e imaginação” sendo que cada uma delas é essencial para uma boa liderança.

Para Silva <sup>(15)</sup> o líder escolar deve ser detentor de determinadas características tais como “influenciar actividades relacionadas com as tarefas dos membros de um grupo” (Stoner e Freeman 1995, p. 344). Para Chiavenato (1999) a liderança deve envolver todos os intervenientes, sendo é indispensável em qualquer organização. Donnelly *et al.*, 2000, p.338), refere que o líder leva os outros a mudar voluntariamente as tarefas específicas em prol da Escola. Para Bolívar, a liderança condiciona, mas também é influenciada pelos processos internos da escola, para a obtenção do sucesso (2003, p. 260), com se mostra na seguinte figura.



**Figura nº 3** Relações de liderança com outros fatores.

A par do conceito de liderança, surgem termos associados como poder <sup>(16)</sup>, autoridade, influência e que, naturalmente, se interligam. Nesta perspetiva, Rego (1998) refere que a influência de um líder é resultante de um processo transaccional, no qual o líder atua com o propósito de modificar o comportamento de um elemento ou de um grupo, para atingir um objetivo concreto. Yukl, apresenta as fontes de poder que estão associadas à liderança (1994, p. 14):

<sup>15</sup> Vid as características apresentadas por Silva (2010, p.17).

<sup>16</sup> Refira-se as Definições de Poder propostas por Rego (1997, p.250) e Caixeiro (2014, p.141), tendo em conta o conceito de poder, desde o filósofo Bertrand Russel, em *Power: A New Social Analysis* (1938), até Gary A. Yukl, em *Leadership in Organizations* (1998):

Tipo de poder	Características
Poder de Posição	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autoridade formal</li> <li>• Controlo sobre os recursos e recompensas</li> <li>• Controlo sobre os castigos</li> <li>• Controlo sobre a informação</li> <li>• Controlo do meio</li> </ul>
Poder Pessoal	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Experiência</li> <li>• Amizade</li> <li>• Carisma</li> </ul>
Poder Político	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Controlo sobre os processos de decisão</li> <li>• Coligações</li> <li>• Cooptação</li> <li>• Institucionalização</li> </ul>

**Tabela n° 6:** Fontes de Poder.

As definições de Kanter (Capacidade de mobilizar recursos) e de Mintzberg (Capacidade de produzir ou modificar os resultados ou efeitos organizacionais) servem os objetivos que nos propomos neste trabalho. Entendemos o conceito de poder como a capacidade de exercer influência global, a capacidade de implementar um projeto, com a dimensão que exige o PAFC, ou mesmo implementar dinâmicas colaborativas no grupo de trabalho. A liderança e o poder são efetivamente processos de influência, cuja interligação conceptual deve assentar na ação de uma liderança eficaz.

Em conclusão, a equipa diretiva deve ser um agente de mudança, um dinamizador e um proponente de lógicas de ação, cujas dinâmicas sejam eficazes e que construam um sentido mais amplo e concreto à missão e aos objetivos da escola.

### 2.3. Binómio: Liderança versus Gestão

Ao abordarmos a temática da liderança, somos confrontados com estudos que associam, também, o conceito de gestão quer de forma justaposta, quer de forma diferenciada, ainda que gestores e líderes atuem em campos significativamente opostos. Temos presente que o líder da organização escolar é atualmente um gestor de recursos, e simultaneamente um líder de acordo com o Dec. Lei, n.º 75/2008, de 22 de abril de 2008.

Para Bennis e Nanus (1985), para quem os conceitos se diferenciam entre si, a “gestão” implica provocar, realizar, assumir responsabilidades, comandar, enquanto a “liderança” consiste em exercer influência, guiar e orientar. A ação de cada conceito prende-se com a forma de agir: o “gestor” sabe o que deve fazer, o “líder” sabe o que é necessário fazer.

Rego (1998) afirma que os líderes e gestores divergem, quer a nível temporal, quer na forma como lidam com o contexto. Segundo ele, os líderes apresentam-se mais intuitivos, imprevisíveis e proactivos, mais preocupados com objetivos a longo prazo, por oposição ao conservadorismo, e à administração. A partir dos trabalhos deste autor (Rego, 1998, p.28) e de Caixeiro (2014, p.143), o quadro seguinte explicita a dicotomia entre gestor e líder:

Gestor	Líder
• Rende-se à situação	• Procura agir sobre a situação
• Administra	• Inova
• Questiona-se sobre o como e quando	• Questiona-se o quê e o porquê
• Tem perspetivas a curto prazo	• Tem perspetivas a longo prazo
• Imita	• Original
• As competências de gestão podem ser ensinadas/aprendidas	• As competências de liderança não podem ser ensinadas/aprendidas

Tabela nº7: Gestores e Líderes.

Para Rost e Smith (1992), os dois conceitos apresentam uma natureza divergente. Por um lado, a liderança comporta em si um relacionamento de influência, enquanto a gestão comporta uma autoridade (1992, p.192-201). O Diretor Escolar deverá, pois, encontrar um equilíbrio quanto ao modo de gerir/ liderar, atendendo à complexidade de cada ambiente organizacional, que exige gestão e liderança equilibradas, para que haja harmonização duradoura e bem-estar de todos os elementos educativos em prol do sucesso individual e coletivo do sucesso das organizações (Early, 2002, p.34). Rowe (2001) defende que os gestores se transformem em líderes no momento que proporcionam visão, direção, estratégia e inspiração a todos os elementos da comunidade educativa,

indicando os três tipos de liderança: *gestionária, visionária e estratégica* (17).

Para Silva (2010, p.71), “o exercício do cargo de presidente do órgão de gestão de uma escola tem estado mais próximo de uma função de gestão (management) do que do exercício assumido de liderança (leadership)”. Torres e Palhares (2009) referem que o próprio sistema educativo português tem dado importância crescente às dimensões da gestão e liderança:

O paradigma dominante de organização e gestão escolar anuncia e antecipa um certo perfil de liderança que se articula com as lógicas de prestação de contas e de racionalização dos recursos. [A] liderança tem assumido um significado mais expressivo: centrada na regulação dos resultados, a escola precisa de um “líder forte” pela implementação eficiente de um projeto educativo que se pretende partilhado (2009, p.131).

Ao líder atual compete promover “a mudança da cultura organizacional” (Cunha, 2000; Rego & Cunha, 2003) e implementar dinâmicas promissoras do sucesso escolar.

Silva procura clarificar, ainda, os dois conceitos:

[Por liderança], entende-se a ação de influenciar os outros a alcançarem fins desejáveis. Os líderes são pessoas que inspiram objetivos, motivação e ações de outros.

[A gestão] ocupa-se de manutenção eficiente e eficaz do funcionamento corrente de uma organização. (2010, p.77)

A maioria dos Diretores Escolares corrobora que os esforços são canalizados em funções de gestão que em funções pedagógicas, havendo a necessidade de um gestor escolar, canalizando forças, orientações e dedicação à parte pedagógica.

## 2.4. Teorias de referência

Como vimos antes, a multiplicidade de estudos abordando a liderança deu origem a várias teorias, orientações e modelos, que tornaram complexo explicitar o conceito de liderança. Apesar disso, os estudos acabam por conceptualizar três

---

<sup>17</sup> O líder gestor apela à segurança financeira, não considerando as inovações que podem reformar a organização. O líder visionário investe na visibilidade da organização, estimulando a criatividade, a inovação e a mudança. O líder estratégico coordena as duas vertentes anteriores. Por um lado, alia os atributos do gestor ao líder e procura impulsionar a organização escolar de forma a adaptá-la aos tempos de mudança. (Rowe, 2001).

dimensões principais: (1) o estudo dos traços da personalidade do líder; (2) os comportamentos adotados por este ator educacional e (3) as variáveis situacionais que condicionam a eficácia da liderança. Lima refere que “a pluralidade de modelos teóricos de análise das organizações torna-se imprescindível para uma compreensão crítica da escola como organização educativa” (2010, p.15). Deparamo-nos com perspectivas como o carisma e a capacidade transformacional do líder em relação aos restantes elementos da organização, como sintetiza cronologicamente Bryman (1992, *apud* Caixeiro, 2014, p. 149):

Período	Perspetivas	Caraterização
• Até finais dos anos 1940;	• Traços da personalidade;	• A liderança é um atributo inato;
• Finais dos anos 1940 até finais dos anos 1960;	• Comportamentos do líder;	• A eficiência da liderança está relacionada com o tipo de comportamento do líder;
• Finais dos anos 1960 até os anos 1980;	• Abordagem situacional/contingencial;	• A eficácia da liderança é influenciada pelo contexto;
• Anos 1980.	• Novas abordagens da liderança (liderança carismática, transformacional, transacional);	• A liderança está dependente da visão do líder.

**Tabela n°8:** Abordagens conceituais no estudo da liderança até aos anos 80 do séc. XX.

As teorias desenvolvidas com o tema da liderança focalizaram-se nas características inatas do líder (atributos, caráter e aptidões). Outras teorias surgiram e focalizaram-se em outros fatores, tais como: a situação e a relação entre líderes e colaboradores. Houve uma especial atenção nos atributos que deveria ter um líder para orientar qualquer grupo em qualquer situação (inteligência, motivos e valores). Os estudos centraram-se na busca de um perfil de líder universal, a partir da análise comportamental de indivíduos em exercício de funções de chefia. Numa tentativa de descrever e explanar as principais teorias, optámos por seguir a revisão da literatura realizada por Wang et al (2010). Referimos a teoria comportamentalista <sup>(18)</sup>, que pretendia identificar

<sup>18</sup> Sobre as teorias dos comportamentos do líder, importa sublinhar o papel desempenhado pelas universidades norte-americanas de Ohio, Harvard e de Michigan. A escola de Harvard caracterizou o comportamento do líder: atividade, competência instrumental e simpatia. A escola

comportamentos de líderes e não líderes. Pretendia-se identificar comportamentos dos líderes que ajudassem a aumentar a eficácia das organizações. Referimos os estudos que apresentaram maiores contributos, tais como o “*Ohio State Leadership*”, “*Michigan Studies*” e o “*Managerial Grid Model*”.

O primeiro estudo sugere que o comportamento da liderança se organize em duas vertes:

- a) Consideração: os líderes têm comportamentos de apreciação e de estima e levam em consideração a emoção dos seguidores, respeitando as ideias de cada um;
- b) Estrutura iniciadora: denunciam a composição e a organização tanto do seu papel como dos seus seguidores, para a obtenção de um objetivo comum. Todos os envolvidos sabem o que é esperado de cada um deles.

O segundo estudo identificou duas grandes áreas de comportamento de liderança de liderança importantes:

- a) centradas no trabalho: As lideranças que assentam a sua ação no trabalho atribuem mais valor à realização da tarefa;
- b) centradas no emprego: As lideranças delegam a tomada de decisões e assistem os seus seguidores e/ou colaboradores na satisfação dos seus ambientes de suporte/apoio.

Por último, o “*Managerial Grid Model*” apresenta cinco estilos de liderança, baseados no respeito pelas pessoas e no respeito pela produção. O comportamento de liderança assume duas dimensões:

- a) relativamente ao grau de consideração pela parte do líder pelos membros da equipa, pelos seus interesses e áreas de desenvolvimento pessoal para a melhor realização da tarefa;
- b) relativamente à consideração pela produção que diz respeito ao grau de ênfase colocada pelo líder, na concretização dos objetivos, na eficácia organizacional e na alta produtividade para a melhor realização da tarefa que este decide concretizar;

Em suma, esta teoria da maior ênfase à grande complexidade do comportamento individual em detrimento dos padrões específicos de comportamento utilizados pelos líderes para a prossecução dos seus objetivos (Yulk, 2002).

### 2.3.1. Teoria dos Traços de Personalidade

---

de Michigan considerou a liderança como uma variável causal que afetava a produtividade, o absentismo, a rotatividade e o número de queixas;..

Constitui uma perspectiva mais tradicional no estudo da liderança. Evidencia características marcantes de personalidade que qualificam o líder para a sua função, tais como atributos, caráter e competências, assim como define como atributos gerais a inteligência, a personalidade, os motivos e os valores que lhe são próprios para liderar (Cunha & Rego, 2005). É consensual considerar que a liderança implica ousadia, dinamismo e capacidade de transformar um grupo de pessoas (Costa, 2000), que ao líder atual é exigida uma predisposição natural para o bom exercício de funções embora os traços de personalidade expliquem totalmente o desempenho de líder (Jesuíno, 1987). Esta teoria vigorou até aos anos de 1940, a liderança foi tida como um fator intrínseco ao indivíduo; para ser líder era necessário que possuísse um conjunto de características, desde a mais primitiva forma da personalidade, enquanto capacidade inata que se manifesta ao longo da vida. (Pereira, 2014, p. 27).

### 2.3.2. Teoria Comportamental

A Teoria Comportamental enaltece o procedimento do líder, nomeadamente as condutas observáveis que caracterizam a forma como lidera. Os principais estudos sobre as teorias dos comportamentos do líder (Ohio, Harvard e Michigan) identificam quatro princípios: consideração, iniciação da estrutura, ênfase na tarefa e sensibilidade (Bass, 1990). Foram evidenciados três fatores independentes: atividade, competência instrumental e simpatia. Por último, os estudos de Michigan preconizaram que a liderança fosse considerada como uma variável causal que condiciona a produtividade, o absentismo e o número de queixas. Esta relação é condicionada pelas atitudes dos trabalhadores em relação ao trabalho, à organização, à natureza da comunicação interna e pela coesão grupal (Cunha & Rego, 2005). Segundo estes estudos, verificou-se uma transferência da identificação das características do líder universal para as orientações contingenciais.

### 2.3.3. Teorias contingenciais da liderança

Outra linha de análise da liderança assenta nas designadas teorias contingenciais da liderança, desenvolvidas entre os anos 60 e 80. O sucesso de uma organização depende da interação entre a personalidade do líder e o momento do exercício de liderança. O estilo desta ou os padrões motivacionais condicionam a intenção na execução de qualquer tarefa ou mesmo na motivação entre pares. Jesuíno (1996) enumera um conjunto de modelos que estão na base da teoria contingencial <sup>(19)</sup>. O estilo do líder é mais uma expressão dos seus motivos e necessidades pessoais que propriamente um comportamento explícito. O modelo proposto por Fiedler (1970) destaca conceitos-chave como a mediação da liderança, a definição da variável situacional e a sua construção. Para este autor, a eficácia de uma liderança prende-se com a relação entre líder e liderados, bem como no grau de estruturação de qualquer tarefa ou no poder que é exercido. No modelo de House e Mitchel (1974), identificam-se quatro tipos de comportamentos de liderança: o diretivo, o apoiante, o participativo e o orientado por resultados. O líder é o ator educacional que deve procurar estabelecer pontes entre todos e que evidencia uma capacidade de adaptação a grupos com determinadas particularidades em condições diversificadas.

A partir dos anos 1980, a liderança passou a ser estudada numa perspetiva mais contemporânea, enquanto uma mais-valia para as organizações e em termos do trabalho de gestão. A realidade atual, no âmbito da organização escolar, requer novas formas de liderar. O líder deve trabalhar com as lideranças intermédias, colaborar com todos os elementos da organização escolar, motivando-os de forma que os objetivos, projetos e iniciativas sejam implementados na comunidade escolar (Jago, 1982; Jesuíno, 1996).

---

<sup>19</sup> O modelo contingencial de Fiedler (1967), o modelo cognitivo-motivacional ou “path-goal,” de House e Mitchell (1974), e o modelo de Hersey e Blanchard (1977) constituem os estudos mais representativos dos anos 1960-1980.

## 2.5. Um novo conceito de Liderança

A partir dos anos 1980 os estudos centraram-se na análise dos traços dominantes partilhados por líderes eficazes, levando à compreensão do impacto provocado pelos seus traços pessoais e comportamentos e do papel desempenhado na implementação de ações que conduzissem ao sucesso da organização. Segundo os mesmos, a chave para a resolução de problemas estava na forma como se articulava a realidade organizacional, implementando lógicas de ação de trabalho colaborativo e integrador, promovendo tarefas de estruturação e de reestruturação, de organização e proporcionando a cada elemento ou a cada grupo momentos de reflexão, de interação, em prol do sucesso escolar (Pereira, 2014).

Os estudos de Schein (1988, 1990), no âmbito da cultura organizacional e na mudança cultural, foram significativos para o sucesso da organização escolar. Schein (1990) refere que a função basilar da liderança se encontra ao nível da implementação de uma cultura escolar que envolva todos os atores, tal como Costa que refere que:

[A] questão da liderança passa, assim, a fazer parte integrante dos estudos sobre a cultura organizacional, tendo vindo, concomitantemente, a dar-se uma deslocação significativa das conceções tradicionais da liderança (ligada aos modelos racionais e burocráticos) para um novo entendimento do papel de líder mais ligado às questões culturais e simbólicas e aos processos de influências. (1998, p. 133).

Reto e Lopes relativamente à liderança e à influência, atribuem ao líder, enquanto gestor da cultura e do simbólico organizacional, três dimensões essenciais:

[A] criação de uma visão que permita dotar a empresa de uma identidade;  
A ancoragem desta visão no sistema de normas e valores maioritariamente partilhadas na organização;  
A personificação da identidade do grupo e da própria visão (Reto & Lopes, [s.d.], p. 77).

O líder deve compreender a cultura da escola e deve avaliar/valorizar os seus professores, promovendo o seu desenvolvimento profissional; deve promover a colaboração entre pares e não cooptação; deve dar oportunidades de trabalho colaborativo e não ordenar; deve simplificar os meios burocráticos para

facilitar sem limitar e, por fim, deve implementar estratégias de trabalho colaborativo em prol do sucesso escolar. Para Fullan (2003), a organização acaba por refletir o tipo de líder ou de liderança praticado.

Surge o movimento de *Nova Liderança* que destaca a liderança carismática, de House (1977), a liderança transformacional, de Bass (1985) e Burns (1978), a liderança atribucional e a liderança carismática, de Conger e Kanungo (1987), e as teorias da liderança visionária de Bennis e Nanus (1985).

## 2.6. Liderança carismática, transformacional e transacional

A influência do Diretor verifica-se na forma com conduz os liderados a um objetivo(s), associando-se a uma liderança carismática com uma liderança transformacional. O próprio contexto organizacional pode potenciar e catapultar o líder como agregador e facilitador das diferentes dinâmicas do agrupamento. Yulk refere que:

[o] processo pelo qual os líderes carismáticos geram entusiasmo e empatia nos seguidores não é claro, mas uma componente importante é a articulação de uma visão apelativa (1994, p. 341).

Os líderes carismáticos envolvem o grupo. House (1977) identifica o contexto em que podem obter mais êxito. A teoria é mais abrangente e integrativa (*apud*. Caixeiro. 2014, p. 168):

Tipos de fatores	Fatores
• Traços de personalidade do líder	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Necessidade de poder</li> <li>• Ser dominante</li> <li>• Autoconfiança elevada</li> <li>• Convicção moral das suas crenças</li> </ul>
• Comportamento do líder	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cria a impressão de competência junto dos seus seguidores</li> <li>• Atribui relevância significativa ao trabalho dos seguidores inspirando o seu empenho e dedicação</li> <li>• Modela papéis</li> <li>• Manifesta confiança nos colaboradores</li> <li>• Transmite elevadas expectativas de desempenho aos colaboradores</li> <li>• Desperta os seguidores para a missão do grupo e de modo a suscitar empenho e esforço nas tarefas</li> </ul>
• Condições facilitadoras	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Define papéis dos colaboradores em termos ideológicos de forma apelativa</li> </ul>

**Tabela nº9:** Fatores que suscitam efeitos carismáticos.

A par do conceito de liderança carismática surge a expressão liderança transformacional, atribuída a Burns (1978). Esta teoria tem em conta a dinâmica dos líderes que impulsionam grandes mudanças nas organizações educacionais, deixando marcas profundas e duradouras. Os líderes transformacionais são capazes de induzir os seguidores a ultrapassar os seus próprios interesses, estimulando o seu empenho e compromisso na organização escolar.

Segundo Cunha & Rego, a liderança transformacional é considerada como o padrão de liderança universal, visto ser aquela que motiva desempenhos elevados dos atores organizacionais (2005, p. 35). A sua caracterização está sucinta no presente quadro (*apud* Caixeiro, 2014, p. 171):

<b>Atuação do líder autenticamente transformacional</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Orienta a necessidade de poder em prol da organização e dos seguidores. Está interior e exteriormente preocupado com o bem do grupo, da organização ou da sociedade como um todo.</li> <li>• Dispõe-se a autossacrifícios</li> <li>• Não pretende ser idolatrado, mas obter a adesão dos seguidores as suas ideias</li> <li>• Focaliza-se no desenvolvimento dos colaboradores</li> <li>• Tolerar e fomentar a expressão de pontos de vista diferentes dos seus próprios</li> <li>• Trata cada liderado como um indivíduo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fomenta valores: lealdade, justiça, honestidade, direitos humanos, verdade, franqueza, harmonia e trabalho sério</li> <li>• É honesto, autêntico, confiável;</li> <li>• Promove políticas, procedimentos e processos éticos</li> <li>• Ajuda os liderados a gerar soluções mais criativas</li> <li>• Procura desenvolver competências de liderança nos liderados</li> <li>• Ajuda-os a ser mais competentes e bem-sucedidos;</li> <li>• Os liderados são um fim em si mesmo.</li> </ul>

**Tabela nº 10:** Atuação de um líder.

Bass (1985) desenvolve quatro componentes distintos neste tipo de liderança transformacional. O quadro que se segue refere os componentes apresentados pelo autor (*apud* Caixeiro, 2014, p.172):

<b>Componentes de liderança transformacional</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Carisma</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• De natureza socio afetiva, inspirando sentimentos de lealdade e afeto nos liderados</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inspiracional</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entusiasma os liderados a cumprir os objetivos da organização</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consideração pelos liderados</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tendo em conta as necessidades, interesses e capacidade dos liderados, fomentam-se valores como a equidade, o respeito e a confiança</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estimulação intelectual</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realização de esforço suplementar que conduza os liderados a ultrapassar o curto prazo e desenvolver capacidades estratégicas</li> </ul>

**Tabela nº 11:** Componentes da liderança transformacional.

Um líder transacional identifica os desejos e as necessidades dos liderados, ajuda-os a evidenciar os objetivos organizacionais e convida-os a estar mais conscientes da relevância dos mesmos objetivos em prol da organização. Segundo estes autores, a liderança transformacional é, muitas vezes, equacionada como o próprio conceito de liderança e a liderança transacional com o conceito de gestão.

No relatório *Multifactor Leadership Questionnaire* (MLQ), surgem agrupadas em duas grandes categorias: liderança ativa e liderança passiva (Bass e Avoilo, 1993, *apud* Caixeiro, 2014, p. 174):

Tipos	Componentes	Explicação
Transformacional	<ul style="list-style-type: none"> <li>Influência idealizada</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Despertar emoções nos colaboradores;</li> <li>Suscitar confiança e identificação;</li> <li>Influenciar ideais</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Liderança inspiradora.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Transmitir uma visão apelativa;</li> <li>Utilizar símbolos que incrementem o esforço dos colaboradores;</li> <li>Agir enquanto modelo de comportamentos;</li> <li>Inspirar otimismo</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Estimulação intelectual.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Incitar os colaboradores a tomar consciência dos problemas, de si próprios e da imaginação;</li> <li>Ajudar na identificação dos valores e crenças;</li> <li>Estimular a inovação, a criatividade e o espírito crítico.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Consideração individual.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Estar atento às necessidades de desenvolvimento dos colaboradores;</li> <li>Apoiar e estimular o seu potencial;</li> <li>Delegar responsabilidades;</li> <li>Fornecer <i>feed-back</i></li> </ul>
Transacional	<ul style="list-style-type: none"> <li>Recompensa contingente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Explicitar caminhos que possibilitem recompensar os colaboradores pelo esforço</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Gestão por exceção ativa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Monitorizar o desempenho dos colaboradores;</li> <li>Aplicar ações corretivas quando os objetivos não são alcançados</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Gestão por exceção passiva</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Agir, apenas, perante os problemas e agir de forma corretiva</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Liderança <i>laissez-faire</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Evitar influenciar os colaboradores.</li> </ul>

**Tabela nº 12:** Componentes da liderança transformacional e transacional.

A escola do século XXI exige deste ator principal uma dinâmica permanente em prol da organização escolar, desburocratizando e melhorando o

sucesso escolar de todos os alunos. No entender de Alvarez, os líderes mais fascinantes apresentam:

[uma] visão clara das tendências, são visionários, e além disso são capazes de comunicar essa visão e fazer participar nela os demais, conseguindo a sua colaboração numa equipa unida. (...) O líder é capaz de fazer leituras da realidade e traduzi-las numa linguagem apropriada às equipas que colaboram com ele. (Alvarez, 2001, p. 58)

O tema da liderança tem vindo a ganhar relevo, devido à sua importância para o alcance do sucesso escolar.

## 2.6. Liderança instrucional ou educacional

O presente modelo surge também nos anos 80 tendo por base escolas eficazes. Este modelo destaca-se por ser forte e diretivo centrado no currículo e na instrução. Hallinger (2003) identifica três funções do líder instrucional: *definir a missão da escola, gerir o currículo e a instrução e promover um clima de escola positivo*. Neste modelo, o processo de gerir impõe ao diretor o desenvolvimento de práticas pedagógicas com os professores, ou melhor dizendo, de lógicas de ação. Esta dimensão compreende quatro funções:

- a) monitorizar o progresso dos alunos;
- b) supervisionar e avaliar o ensino;
- c) coordenar o currículo e conhecer o currículo e a instrução;
- d) promover um clima de aprendizagem em colaboração com os professores e alunos.

Para esta dimensão, é crucial que o diretor escolar defina:

- a) padrões de comportamento;
- b) definir expectativas;
- c) proteger o tempo de instrução;
- d) promover a melhoria das aprendizagens.

Este modelo teve grande impacto no campo educativo e o seu contributo foi inegável ao permitir o enfoque tradicional da liderança burocrática, centrada na organização, fosse deslocado para o processo de ensino aprendizagem.

## 2.7. Liderança partilhada

Na passagem do século XX para o século XXI, as práticas de liderança mudaram de acordo com a natural evolução para um mundo moderno. Os estabelecimentos de ensino foram gradativamente ganhando mais autonomia e mais responsabilidade no que respeita aos resultados dos alunos. Neste contexto, a liderança, tal como a defendemos, começou a ser compreendida como fator de desenvolvimento de lógicas de ação em prol do sucesso individual e coletivo da comunidade escolar. A liderança deixou de ser individual para ser distribuída ou partilhada promovendo dinâmicas de trabalho colaborativo, configurando uma qualidade do grupo, como refere McBeath (2011, p.132):

A ênfase numa liderança distribuída é um desafio do terceiro milénio, que atravessa as fronteiras dos países, de certo modo, é a resposta pragmática da impossibilidade de uma liderança individualista ou heroica, mas também o reconhecimento de que as escolas não podem criar capacidade e sustentabilidade ou planificar a continuação dos cargos, se não forem capazes de detetar as oportunidades que se apresentam para a liderança e que se encontram dispersas na comunidade escolar.

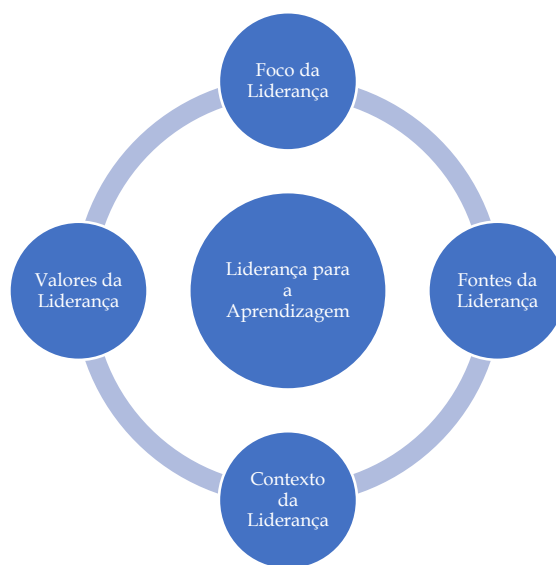
A nova conceptualização de liderança implica grandes mudanças visto exigir um envolvimento de todos em prol de um objetivo comum – o sucesso dos alunos. Este modelo torna-se mais exigente nos agrupamentos escolar porque os docentes deviam partilhar e trabalhar de forma mais colaborativa. As práticas individualistas ou tradicionalistas devem ser substituídas por práticas mais coletivas em prol de projetos universais. O papel e a ação do diretor devem ser repensados e o exercício de funções partilhadas devem contribuir para um saber coletivo e universal, atualizado e em constante mudança.

A líder cabe a tarefa de criar lógicas de ação, identificar, estabelecer acordos e metas a alcançar, estimulando e motivando a sua comunidade escolar para o alcance de um sucesso coletivo. Deve também repelir qualquer competitividade entre os elementos do grupo e subgrupos de forma a criar consensos mais alargados e duradouros.

## 2.8. Liderança centrada na aprendizagem

O modelo que apresentamos surge associado ao objetivo do presente trabalho visto haver uma correlação ativa na melhoria das aprendizagens dos alunos e é entendida como resultado de um processo conjunto de aprendizagens dos vários elementos e estruturas que fazem parte da escola (Cabral, 2014:106).

A liderança centrada na aprendizagem apresentada por Hallinger (2011) engloba quatro dimensões, representadas na figura seguinte:



**Figura nº 4:** Dimensões do modelo de liderança para a aprendizagem.

No que respeita aos *valores da liderança*, o líder tem um papel fundamental na definição conjunta de valores instrumentais da escola. Relativamente ao *foco da liderança* os principais caminhos que ligam a liderança à aprendizagem são a visão, os objetivos, as estruturas, os processos académicos e as pessoas. Nesta perspetiva, a liderança é vista como um propulsor de desempenho organizacional. Quando ao contexto de liderança este é um fator importante para analisar a liderança e os resultados da aprendizagem. Por fim, as fontes de liderança vão ao encontro de uma perspetiva global de que nas organizações escolares deve haver uma liderança partilhada em prol do sucesso. É certo que “não existem receitas únicas para o exercício de uma liderança de sucesso” (Hallinger, 2011, p.121).

## CAPÍTULO III - MUDANÇA, INOVAÇÃO E REFORMA

Os termos mudança, inovação e reforma vigoram nos diversos discursos e estão relacionados com a Educação. No atual quadro educativo, o discurso político tem proporcionado momentos de reflexão e tem convidado os agentes educativos a agir. O sistema educativo e os seus atores encontram-se atualmente implicados em processos de mudança, em contexto macro, meso ou micro, que, na maioria dos casos não conseguem acompanhar e implementar de forma efetiva as diversas diretivas (Lima & Afonso, 2002).

A forma como os docentes lidam com a mudança depende de múltiplos fatores e decorrem de processos impostos ou mandatados, sujeitos às linhas de ação dos órgãos governativos. Richardson e Placier (2001) identificam duas formas de analisar a mudança: **i)** como forma cognitiva, afetiva ou comportamental de um indivíduo ou de um pequeno grupo e **ii)** como visão organizacional da mudança, articulando aspetos estruturais, culturais e políticos da organização escolar com mudanças nos professores e no ensino.

A literatura temática tem realçado a associação entre os conceitos de mudança e de aprendizagem com o desenvolvimento profissional docente (Marcelo, 1994, 1999; Day, 1999). Fullan (1991) refere, que a mudança representa um processo recíproco entre comportamento e crenças, enquanto Hopkins (1994) destaca os processos de mudança dos indivíduos a nível do seu pensamento e da sua ação. A renovação constituiu um processo que naturalmente deve envolver uma melhoria qualitativa e uma transformação espacial e temporal, correspondendo a novos entendimentos, novas formas de agir e novos modos de perspetivar o próprio processo. Um Diretor Escolar deverá saber mobilizar todos os agentes educativos na partilha de experiências e saberes, promovendo o sucesso da escola (Antunes & Silva, 2015, p.94). A escola é muito mais do que um grupo de indivíduos que trabalham objetivos compartilhados numa perspetiva racional, ambos com culturas profissionais diferentes, que perseguem interesses específicos e cuja harmonia deve centrar-se no estabelecimento de consensos que tenham em vista o sucesso.

A heterogeneidade discente, as alterações do modo de vida dos agregados familiares e as constantes mudanças tecnológicas exigem novos modos de relação pedagógica e novos desafios, assim como uma nova visão de escola e de liderança. A partilha de informação e a adoção de estratégias de monitorização do desempenho devem facilitar a emergência de dinâmicas, que permitam à escola adotar procedimentos de “reabilitação da sua dignidade social” (Clímaco, 1991).

A resistência dos docentes à introdução de novas tecnologias e inovações é um dos obstáculos com que se debatem as escolas e as reformas são entendidas como exógenas, iluminadas e implementadas de cima para baixo, minimizando o que deveria ser o principal fator: uma prévia formação de professores eficiente e eficaz (Bolívar, 2012).

De acordo com Cabral:

Olhando para a escola enquanto sistema debilmente articulado, desvelam-se as lógicas de desconexão e a balcanização que nos ajudam a compreender a legitimação de gramática escolar também ela assente numa lógica de fragmentação e de compartimentação de saberes e de várias estruturas que suportam o ato de ensinar. (2014, p.162):

Para Marôco (2016), a escola portuguesa tem vindo a desenvolver respostas institucionais, curriculares e pedagógicas que lhe têm permitido atingir níveis cada vez mais elevados de qualidade e de eficiência. Os docentes portugueses são profissionais com elevadas habilitações e reconhecida eficácia e, por isso, se verifica que (i) o alargamento da escolaridade obrigatória tem tido resultados muito positivos, (ii) as taxas de abandono escolar e o número de alunos que diminuíram os níveis de retenção têm vindo a reduzir e (iii) a prestação de alunos em provas internacionais <sup>(20)</sup> tem vindo a melhorar. Apesar disso, refere Sousa que ainda existem situações merecedoras de atenção constante: “os alunos (...) revelam grandes dificuldades em mobilizar e utilizar informações e procedimentos de forma não padronizada ou a raciocinar a partir deles, quando avaliados em operações cognitivas de nível superior” (Sousa, 2017, p. 17).

---

<sup>20</sup> Refiram-se os principais: PISA, TIMMS e PIRLS.

Na realidade, há ainda um caminho a trilhar na resolução das taxas de insucesso escolar (das mais elevadas da OCDE) (Ferreira *et al.* 2017; 2017a), sendo que o contexto socioeconómico de origem dos alunos continue a ser um fator determinante no sucesso escolar.

Atualmente, persistem ainda na maioria dos “docentes práticas metodológicas tradicionais, como aulas de cariz expositivo e de práticas de avaliação sumativa por testagem, em detrimento de estratégias de aprendizagem ativa, tais como, da avaliação formativa” (Ferreira *et al.*, 2017, p. 35-36), da realização ou participação em projetos ou em parcerias que potenciem o envolvimento do aluno no mundo moderno.

A Escola em geral e os seus atores devem responder às exigências dos novos tempos de mudança, proporcionando ambientes de aprendizagem favoráveis ao desenvolvimento de competências, à aquisição de múltiplas literacias e à capacidade de aprendizagem ao longo da vida. A influência de cada professor deve estender-se para além da sala de aula e da sua escola, porque é determinante para as aprendizagens de todos os alunos e, como tal, para a efetiva equidade da escola, na medida em que se exerce diretamente sobre os alunos e colegas (Antunes e Silva, 2015, p. 94).

Ao abordarmos a necessidade de inovação nas organizações educativas é importante considerar termos – *inovação, mudança e reforma* – que, embora surjam interligados, definem realidades diversas. Consideramos, assim, entender o significado desses conceitos e situá-los do ponto de vista das suas origens e contextos. Os conceitos de mudança e inovação educativa estão naturalmente inscritos nas reformas estruturais dos sistemas educativos, em particular, nas últimas décadas do séc. XX.

Glatter (1992, p.144) afirma que os termos mudança, inovação e improvement “são muito ambíguos, uma vez que não têm apenas conotações técnicas, mas também políticas, e que a maior parte das tentativas de mudança e de inovação estão associadas a determinados valores”. O autor considera o termo *school improvement*, como sucessor de inovação, implicando uma planificação

deliberada que não está tão presente na mudança e que se constata ainda hoje nas organizações educativas (21).

Glatter (1992) convoca Van Velzen et al. (1985), propondo uma classificação das mudanças assente em três variáveis:

- a) o *âmbito*, relacionado com a maior ou menor amplitude das fronteiras da mudança;
- b) a *dimensão*, associada à complexidade relativa da mudança de acordo com o ponto de vista das pessoas que a implementam;
- c) o *grau*, correspondente ao número de unidades e níveis do sistema educativo que a mudança envolve.

Glatter (1992) dá-nos conta que a *mudança*, quando ocorre, não é necessariamente para melhor e a mudança nunca se faz sem uma planificação prévia ou uma preparação dos principais atores, levando a um desconforto e a uma não aceitação. O mesmo autor, analisa o conceito atribuindo-lhe diferentes graus, onde inclui a inovação enquanto “mudança planificada”. O processo envolve três fases:

- a) iniciação, que corresponde à introdução de novas ideias e práticas e à procura do aval institucional;
- b) implementação, ou seja, a operacionalização dessas alterações;
- c) institucionalização ou estabilização, em que as alterações são constituídas em normas e rotinas, de modo a tornarem-se parte integrante do trabalho escolar.

Whitaker (1999, p.9) refere que, na prática educativa, as mudanças tendem a ser fruto dos próprios profissionais e não tanto da regulamentação “os professores são eles que fazem a escola e, em grande parte, são eficazes que aceitam a responsabilidade, para além do ensino na sala de aula (...). Devem, pois, serem motivados e apoiados”.

Canário (1996, p.65) advoga que “as práticas não se criam nem se modificam por decreto” e tendem “a ignorar ou a reconfigurar as propostas que lhe são enviadas de ‘cima’”. Continuamos a assistir a “situações problemáticas” (Shön, 1983) e, desta forma, exigem-se intervenções adequadas e estratégias de solução, o que implica uma abordagem sistémica. A natureza destas situações, abertas e articuladas, admite uma pluralidade de soluções, o que está em

---

<sup>21</sup> A formação dos docentes em Capacitação Digital onde se procura apreender novas ferramentas com intuito de adequar o seu currículo. Assistimos a um conjunto de documentos teóricos em detrimento de práticas ativas que possam fazer a diferença em sala de aula.

consonância com a perspectiva de que “as escolas são muito diversas e, potencialmente, criativas” (Canário, 1996, p. 65).

Nesta linha de pensamento, Perrenoud (2002, p.28) alerta para que “as reformas nunca resolvem inteira e definitivamente os problemas do sistema educativo”.

Para Lima (1996) a mudança e a inovação constituem um contraponto ao centralismo e normativismo do sistema educativo português. É evidente que as mudanças assentam numa intencionalidade mais ou menos planeada, sob a forma de projetos, em contextos educativos e escolares concretos e com o intuito de introduzirem melhorias significativas ou dar às escolas mais autonomia.

Há ainda uma grande resistência dos atores educativos “no processo de conceção e de decisão das políticas educativas” (Lima, 1996, p.43). O líder da escola do século XXI deve ser mobilizador, procurando conciliar a produção dos professores com as “orientações e regras nem sempre (e por vezes raramente) coincidentes com as regras formais-legais heteronimamente definidas” (Lima, 1996, p. 43).

As mudanças que assistimos no campo educacional assumem três dimensões, segundo (Formosinho, Ferreira & Machado, 2000):

- a) social: Na primeira, a mudança educativa é encarada como processo social, político, ideológico e cultural dependendo do momento em que emerge e nele se inscreve a sua significação e potencialidade;
- b) institucional: na segunda dimensão da mudança educativa há que considerar o envolvimento da escola como organização, tendo por base não só o contexto sociopolítico geral mas, também, os seus constrangimentos, os problemas que nele existem, as dinâmicas que os atores corporizam, as mudanças já tentadas e conseguidas ou falhadas e a prática educativa consolidada;
- c) pessoal: a terceira dimensão tem a ver o processo de aprendizagem realizada pelos sujeitos que, pelo significado (subjetivo) que atribuem ao processo de mudança, facilitam (mais ou menos) a mudança ou a ela resistem.

Devemos considerar também que a maioria das reformas afetam a estrutura do sistema educativo no seu todo e ocorrem por razões de ordem política, económica e social (Sebarroja, 2001) e, por conseguinte, a estrutura organizativa das escolas que, em alguns casos, introduzem perturbações significativas, levando a que alguns diretores não atribuam uma especial atenção. Neste sentido, a reforma não é sinónimo de mudança, inovação e melhoria; a

inovação surge associada à renovação pedagógica e à mudança e melhoria; a mudança pode não implicar melhoria, mas esta implica mudança. O autor define inovação como sendo:

“uma série de intervenções, decisões e processos, com algum grau de intencionalidade e sistematização, que tentam modificar atitudes, ideias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas e, por sua vez, introduzir, seguindo uma linha inovadora, novos projetos e programas, materiais curriculares, estratégias de ensino e aprendizagem, modelos didáticos” (Sebarroja, 2001, p.16).

Segundo Barroso (2005, p.175-176) existem dois tipos de estratégias e que raramente são complementares e quase sempre antagónicas:

- (i) as inovações desenvolvidas por iniciativa de “minorias ativas” de professores para ultrapassarem as dificuldades crescentes, realizarem projetos ou como simples medida de sobrevivência;
- (ii) as reformas, introduzidas por iniciativa do poder político e da sua administração central, com o fim de provocar mudanças estruturais ou por pressão das críticas.”.

A comunidade educativa nunca, como hoje, sentiu a pressão para a mudança. Esta tendência resulta de um mundo em contante mudança e da complexidade da sociedade global, requerendo cidadãos aprendizes, capazes de trabalharem com a diversidade local e internacional. Os professores fazem as mudanças e devem ser apoiados. Podem ajudar a proporcionar um melhor contexto, estando motivados para o real exercício da função e são eles, como refere Bolívar (2012) que, ainda que não isoladamente, marcam a diferença nos resultados da aprendizagem dos alunos.

### 3.1. Um olhar sobre a mudança.

Qualquer mudança no contexto da educação em Portugal implica necessariamente a partilha de valores e propósitos comuns de forma sustentada e duradoura. Algumas reformas profundas carecem de prazos mais alargados de implementação de acordo com as condições gerais e específicas, bem como dos contextos ambientais, sociais, económicos e tecnológicos dos agrupamentos.

Hargreaves (1998, p.10) refere que “o mundo pós-moderno é rápido, comprimido, complexo e incerto”, ocasionando, desta forma, problemas e desafios para a escola e para os professores. O mesmo autor refere o termo

colaboração entre docentes como sendo “a estratégia frutuosa de fomento do desenvolvimento profissional dos professores, pela partilha, independência dos peritos e superação da reflexão pessoal” (1998, p.85).

Bolívar (2007) sobre a importância da capacidade interna de mudança (das escolas, dos indivíduos e dos grupos), na continuidade de haver mais e melhores práticas representativas de sucesso.

Fullan (1993) afirma a necessidade de apoiar os atores educativos, porque são eles que permitem que as organizações mudem e, assim, proponham novas dinâmicas e novas práticas pedagógicas, em prol do sucesso escolar individual e coletivo. Propõe “oito lições sobre a mudança”:

Lições	Objeto	Definição
1ª Lição	O que é importante não pode ser imposto.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quanto mais complexa for a mudança, menos se poderá forçar;</li> <li>• Mudanças impostas alteram algumas coisas, mas não afetam o que é importante.</li> </ul>
2ª Lição	A mudança é uma caminhada, não é um plano.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A mudança é não-linear, cheia de incertezas, excitação e, por vezes, surpresas;</li> <li>• Na incerteza e na aprendizagem, o desconhecido é intrínseco a todos os processos de mudança;</li> </ul>
3ª Lição	Os problemas são bem-vindos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os problemas são inevitáveis e sem eles não podemos aprender;</li> <li>• Só quando submergimos nos problemas é que podemos encontrar soluções criativas;</li> <li>• Um espírito de abertura e de questionação é essencial para resolver problemas;</li> <li>• Mudar é aprender.</li> </ul>
4ª Lição	A visão e a planificação estratégica vêm depois	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A visão e planificação morrem prematuramente quando são apenas produto de equipas de liderança;</li> <li>• A visão partilhada constrói-se sobre as competências na promoção da mudança;</li> <li>• A mudança produtiva depende da mobilização e do contágio positivo.</li> </ul>
5ª Lição	O individualismo e o coletivismo são igualmente importantes para o sucesso	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não existem soluções simples para o isolamento e o pensar em grupo,</li> <li>• Quando o futuro é incerto e o contexto muda de forma imprevisível, as fontes de diferenciação são tão importantes como os momentos de convergência.</li> </ul>
6ª Lição	Nem o centralismo, nem a descentralização	<ul style="list-style-type: none"> <li>• As estratégias, de cima para baixo e de baixo para cima são ambas necessárias;</li> <li>• O centro e o local necessitam um do outro.</li> </ul>

	funcionam	
<b>7ª Lição</b>	A ligação com o meio envolvente é crítica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• As melhores organizações aprendem externamente assim como internamente;</li> <li>• Nos sistemas e na complexidade dinâmica as interações com o meio são permanentes;</li> </ul>
<b>8ª Lição</b>	Cada pessoa é um agente de mudança	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A mudança é demasiado importante para ser deixada ao cuidado de especialistas;</li> <li>• As pessoas são o motor da mudança, nas suas interações, movidas por propósitos morais, criam a massa crítica necessária à melhoria continuada.</li> </ul>

**Tabela nº 13:** Oito lições de Fullan sobre a mudança. (22).

As mudanças, enquanto experiência, ocorrem primeiro no desempenho dos professores, sendo nestes atores educativos que se devem centrar todos os trabalhos experimentais para que possam vir a ser replicados no universo da sala de aula em proveito dos alunos. Os docentes devem convidar os alunos a desenvolver competências multidisciplinares e interdisciplinares, de forma a estimulá-los a encontrar melhores condições de qualidade de vida e de realização pessoal (Cachapuz *et al*, 2004, p.15).

Sendo a população escolar cada vez mais heterogénea e os avanços tecnológicos se encontrem em transformação constante, urge redimensionar as práticas letivas, adotando processos de desenvolvimento curricular abertos, dinâmicos, moldáveis e evolutivos. O professor deverá ser um construtor e gestor das propostas curriculares instituídas (Alarcão, 2001). As lideranças desempenham um papel fundamental nesse processo e, em conjunto, devem implementar estratégias colaborativas, transcender desempenhos de interação e de transação no binómio tarefas e relações.

### 3.2. Lógicas e Dinâmicas de Ação do Diretor

---

<sup>22</sup> Cf. Mendonça (2003), *Inovação e Lideranças nas Organizações, implementação de Tecnologias de Informação e Comunicação nas práticas Educativas - Três estudos de caso*. Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa para a obtenção de grau de Mestre em Ciências da Educação-Especialização em Administração e Gestão de Escolas.

As *Lógicas de Ação* referem-se a um conjunto de perspectivas teóricas multissignificantes que descrevem a ação de atores no seio da organização escolar.

Barroso, ao pretender clarificar o conceito, na análise dos processos dinâmicos por parte de um ator no seio da organização escolar, refere que:

[As] lógicas de ação são uma maneira de definir o sentido que um ator dá à sua ação. Os conflitos e (...) os comportamentos resultam da maneira como os atores interpretam o seu lugar e o seu papel nas organizações (2005, p. 30).

As lógicas de ação fazem das abordagens teóricas e abrange diferentes domínios da ação organizada (23), remetendo para as racionalidades dos atores na tomada de opções e de práticas num contexto de uma ação individual ou coletiva.

Na perspectiva de Sarmiento (2000, p.147), “as lógicas de ação são modos integrados de sentidos organizadores das realidades escolares e estabelecem fios de sentido entre professores e alunos”, tendo em conta os contextos comunitários e sociais. O autor apresenta a tipologia de Lógicas de Ação:

Lógica	Princípios	Valor	Referente	Ênfase da organização	Vulnerabilidade de
Serviço Público	Uniformidade	Igualdade de oportunidades	Estado	Estrutura	Burocratização da ação pedagógica
Profissional	Profissionalidade	Autonomia profissional	Professores	Recursos Humanos	Limites na participação dos alunos e comunidade
Desenvolvimento Local	Endogenia	Desenvolvimento comunitário	Comunidade	Contexto	Permeabilidade e aos atavismos locais
Mercado	Competição	Eficácia	Mercado	Resultados	Desigualdade escolar e social
Direitos dos alunos	Autonomia	Equidade	Alunos	Interações sociais	Colocação nas margens do sistema

Tabela nº 14: Tipologia de Lógicas de Ação, segundo Sarmiento (24).

<sup>23</sup> Cfr. Barroso (2005, p. 178-180).

<sup>24</sup> Cf. Ana Simões, *Lógicas de ação da liderança para a melhoria da aprendizagem: estudo de caso*, Dissertação apresentada à Universidade Aberta para a obtenção de grau de doutor - Especialização em Liderança Educacional. (2018, p. 38).

Blacharach e Mundell (2000, p.12), tendo em conta uma perspectiva de micropolítica, especificam o conceito de lógicas: “na sua essência, uma lógica de ação pode ser entendida como a relação implícita entre os meios e objetivos que é assumida pelos protagonistas nas organizações”. Apresentam assim dois tipos de lógicas que são dominantes numa organização escolar:

- a) Lógica da Responsabilidade Burocrática: “a lógica de responsabilidade burocrática pressupõe que as relações, meios – objetivos podem limitar a incerteza de uma forma racional, isto é, as relações, meios – objetivos podem ser definidos e especificadas” (1999, p.127)
- b) Lógica da Autonomia Profissional: “pressupõe que a incerteza é algo que impregna as organizações e que não podem ser eliminadas facilmente por uma definição racional e pela especificação das relações meios – objetivos (1999, p.127).

Sarmiento (2000, p.129) refere que na *Lógica da Responsabilidade Burocrática* os professores adquirem um papel instrumental ao serviço da regulamentação normativa: as práticas docentes são padronizadas, mediante um modelo técnico-burocrático.

	<b>Ideologia</b>	<b>Política</b>
<b>Objetivos</b>	Excelência	Classificações académicas mais elevadas
<b>Meios</b>	Estandardização	Supervisão

**Tabela nº 15:** Manifestação da lógica da responsabilidade burocrática, Sarmiento (2000, p.129).

De acordo com Bolívar uma organização burocrática e reguladora dos estabelecimentos de ensino não é a solução para a melhoria dos resultados. Para ele: “atualmente, num contexto de uma política performativa, as políticas educativas, fortemente orientadas para fomentar os resultados, têm como consequência o desgaste da implicação dos docentes e enfraquecimento do seu compromisso” (2012, p.225).

Na *Lógica de Autonomia Profissional* a insegurança é própria da mudança, por oposição. O papel do professor é extremamente relevante na melhoria escolar. A profissionalidade radica nos saberes de natureza académica e pedagógica. O compromisso como modelo organizacional da escola manifesta-se no trabalho em colaboração e em equipa. Segundo Bolívar:

[Uma] cultura de colaboração expressa-se na interdependência dos membros no trabalho como uma organização conjunta, ainda que respeite a individualidade, ajuda cada um a compreender melhor o seu ensino e a aprender uns com os outros. (2012, p.227).

Sarmiento expõe no quadro seguinte as manifestações da *Lógica de Autonomia Profissional*:

	<b>Ideologia</b>	<b>Política</b>
<b>Objetivos</b>	Equidade	Desenvolvimento de competências
<b>Meios</b>	Participação	Ensino em equipa

**Tabela nº 16:** Manifestação da Lógica da Autonomia Profissional, Sarmiento (2000, p.129).

Considera-se que a aplicabilidade destas manifestações nas unidades orgânicas aporta enormes benefícios aos alunos e o que o desenvolvimento de competências pode ser mais amplamente atingido pelos professores se estes articularem os recursos e ensinarem em equipa.

Neste âmbito, as lógicas de ação do diretor do agrupamento na implementação do projeto de PAFC (Despacho n.º 6478/2017, de 26 de junho) centram-se na normatividade imposta pelo poder central às unidades orgânicas, no sentido de criar um conjunto de iniciativas destinadas a promover a igualdade de oportunidades e a implementar estratégias por parte de todos os docentes. Deverão propiciar o desenvolvimento de competências diversas e a aquisição de múltiplas literacias, necessárias ao crescimento pessoal. Constituído como um documento de referência para a organização de todo o sistema educativo, o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PA) deverá “contribuir para convergência e a articulação das decisões inerentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular, quanto à organização e gestão curriculares e, ainda, à definição de estratégias, metodologias e procedimentos pedagógicos-didáticos a utilizar na prática letiva” (Alves *et al*, 2019, p. 337-340):

[A] noção de lógica de ação implica necessariamente a existência de algum grau de coerência entre as dinâmicas de diferentes domínios de ação e um mínimo de consenso entre os atores escolares.

A escola apresenta-se como um sistema de ação concreto, um espaço local interativo e em constante evolução, povoado de pequenas racionalidades, onde as lógicas de ação se encontram em permanente atualização na supervisão reflexiva da ação educacional. O processo de autonomia das escolas deve ser analisado tendo em conta quatro lógicas de ação (Chainho, 2020): a lógica estatal, que considera a autonomia como uma “modernização administrativa” que agiliza a administração central; a lógica de mercado, que pretende construir um mercado educativo descentralizado, concorrencial e autónomo; a lógica corporativa e a lógica sociocomunitária, que tem em conta o contexto educativo e valoriza a ação educativa (Chagas, 2010).

A coexistência das lógicas do diretor para melhorar as condições de escola e de sala de aula e o comprometimento dos professores na obtenção das metas e dos objetivos da escola têm influência na obtenção de bons resultados escolares e, conseqüentemente, no sucesso individual e coletivo.

### 3.3. O Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular

Numa perspetiva de retoma de práticas e conceções já descritas nos anos 90 com o Projeto Flexível do Currículo (GFC) surge em julho de 2017 o denominado Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular. O PAFC<sup>(25)</sup> a par do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PA)<sup>(26)</sup> foram sendo delineados em conjunto e ambos resultaram como uma orientação curricular com o objetivo de todos alunos adquirirem as competências descritas no projeto, valorizando a centralidade da escola, dos professores e dos alunos na tentativa de proporcionar uma escola mais democrática e de qualidade.

Tendo em conta o progresso vertiginoso que temos vindo a assistir nas últimas três décadas, Lyotard (1989) designou por “pós-modernidade”, ou, de

---

<sup>25</sup> A regulamentação do PAFC foi consignada pelo Despacho nº5908/2017 de 5 de julho. Refira-se também que os documentos que estruturam o PAFC são, pois, o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins et al; 2017), as *Aprendizagens Essenciais* (DGE, 2018a) e a *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania* (GTEC, 2017).

<sup>26</sup> O PA foi homologado pelo Despacho nº6478/2017 de 26 de julho.

“modernidade líquida”, por Bauman (2001, 2007). É evidente que o mundo atual enfrenta desafios vários a nível social, económico e ambiental, que se refletem no quotidiano de todos. Um mundo em constante transformação, no qual a desordem e a incerteza (Morin, 1996 e 2002) se “associam a um processo de globalização exponencial e um desenvolvimento científico e tecnológico sem precedentes” (Silva & Fraga, 2021, p. 42).

O documento base do PAFC apresenta, assim, “os princípios e regras orientadores da conceção, operacionalização e avaliação do currículo dos ensinos básico e secundário” (Despacho nº 5908/2017, Artº1, baseados no *currículo* como sendo:

[o] conjunto de conhecimentos, capacidades e atitudes constantes nos documentos curriculares, designadamente nas *Aprendizagens Essenciais*, a partir dos quais as escolas definem as suas opções curriculares com vista à aquisição do conjunto de competências definidas no Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória” Despacho nº5908/2017, Artº2).

O mesmo documento define também o termo de *Autonomia e Flexibilidade Curricular* como:

[a] faculdade conferida à escola para gerir o currículo dos ensinos básico e secundário e a organização das matrizes curriculares base, ao nível das áreas disciplinares e disciplinas e da sua carga horária, assente na possibilidade de enriquecimento do currículo com os conhecimentos, capacidades e atitudes que contribuam para alcançar as competências previstas no PA (Despacho nº5908/2017, Artº2).

As novas diretivas colocam o currículo no centro do debate e convidam a comunidade educativa a aderir a um conjunto de práticas, de forma a convergir e articular decisões inerentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular e à definição de estratégias, metodologias e procedimentos pedagógico-didáticos a utilizar na prática letiva. Segundo Cosme, “não é o contato com a informação que garante, por si só, a aprendizagem a quem quer que seja” (2018, p. 10), mas as diversas práticas letivas que os docentes colocam em prática dentro da sala de aula com o intuito de dotar os alunos de múltiplas literacias progressivamente mais relevantes. (27)

---

<sup>27</sup> Cfr. Lima, J. A. (2008). *Em busca da boa escola: instituições eficazes e sucesso educativo*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.

No quadro do PAFC a conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens apoiam-se em princípios orientadores e que segundo Cohen e Fradique (2018) estão organizados em cinco categorias: (i) sucesso; (ii) autonomia curricular; (iii) intervenientes; (iv) cidadania e desenvolvimento de uma identidade e (v) avaliação das aprendizagens. O mesmo autor aborda também os princípios que estão associados: (i) a promoção da melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem e a garantia de uma escola inclusiva; (ii) a “concretização de um exercício efetivo de autonomia curricular” das escolas, a “gestão e lecionação interdisciplinar e articulada do currículo”, uma “maior articulação entre os três ciclos do ensino básico e o ensino secundário”, a “importância da natureza transdisciplinar das aprendizagens, da mobilização de literacias diversas, de múltiplas competências” e a “valorização do ensino e das aprendizagens”; (iii) a “mobilização dos agentes educativos para a promoção do sucesso educativo de todos os alunos” e “o reconhecimento dos professores enquanto agentes principais do desenvolvimento do currículo”; (iv) a “promoção da educação para a cidadania e para o desenvolvimento” e (v) a avaliação das aprendizagens como parte integrante da gestão do currículo” (despacho n.º5908/2017, Art.º3).

Tal como referido anteriormente, o presente projeto retoma ideias já definidas ou delineadas dos anos 90 com o GFC, mais concretamente na revalorização da escola como lugar efetivo para a educação de uma cidadania ativa e elencada com a lecionação do currículo. Dentro dos princípios orientadores do PAFC verificamos que são retomadas ideias para a concretização da autonomia no currículo pelos professores tendo em conta cada realidade educativa. O PAFC tem, assim, por objetivo garantir que todos os alunos alcancem as competências definidas no *Perfil à Saída da Escolaridade Obrigatória* formulando os princípios à elaboração do currículo (28)

Face a esta nova perspetiva, o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 06 de julho, veio conferir às escolas a gestão do currículo dos ensinos básico e secundários, partindo da matriz curricular-base, de forma a enriquecer o currículo com

---

<sup>28</sup> Cfr. As alíneas a a k do Despacho n.º5908/2017, Art.º4).

conhecimentos, capacidades e atitudes tendo em conta o Perfil dos Alunos (PA).

Esta medida política pretende que:

[o] currículo seja equacionado como um instrumento que as escolas podem gerir e desenvolver localmente de modo que todos os alunos alcancem as competências previstas no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Para tal, considera-se fundamental que as principais decisões a nível curricular e pedagógico sejam tomadas pelas escolas e pelos professores (Preâmbulo do Decreto-lei nº 55/2018).

Confere-se, assim, a possibilidade de desenvolver o currículo até 25% da carga horária semanal (no caso das matrizes com organização semanal) e da carga horária total das componentes sociocultural e científica (art.º 12, ponto 1). É conferida ainda uma medida adicional que supera os 25% para o “desenvolvimento de planos de inovação curricular, pedagógica ou de outros domínios” (art.º 12, ponto 3). Ao longo do ano de 2018, verificou-se um novo avanço na designada gestão flexível do currículo (29).

De entre outros aspetos, destaca-se a componente curricular de Cidadania e Desenvolvimento (CD) que a par da componente Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) integram as matrizes curriculares-base de todos os anos de escolaridade do ensino básico. Estas componentes constituem no 1º ciclo, áreas de natureza transdisciplinar e nos 2º e 3º ciclos disciplinas que podem funcionar numa organização semestral, anual ou outra. É de destacar a possibilidade de TIC ser ministrada no 2ºCiclo e de a componente curricular CD ser um espaço de referência para a operacionalização da *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania* (ENEC). O PAFC (30) pretende, pois, incentivar o exercício da cidadania ativa e promover, assim, o desenvolvimento das aprendizagens com um particular impacto “na atitude cívica individual”; no relacionamento interpessoal e no relacionamento social e intercultural dos alunos” (Cohen & Fradique, 2018, p.84).

---

<sup>29</sup> Refira-se que a gestão flexível do currículo já havia sido consagrada nos Decretos-Lei n.º 6/2001 e n.º 7/2001, de 18 de janeiro. (Preâmbulo, Decreto-lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro).

<sup>30</sup> Vid: Quadro de matriz curricular-base do 1º ciclo no (Despacho nº5908/2017:13887); Quadro de matriz curricular-base do 2º ciclo no (Despacho nº5908/2017:13888) e Quadro de matriz curricular-base do 3º ciclo no (Despacho nº5908/2017:13888);

De acordo com as matrizes curriculares base para os ciclos o PAFC sugere instrumentos de flexibilização que podem ser efetivadas pelas escolas:

- a) Combinação parcial ou total de disciplinas;
- b) Alternância, ao longo do ano letivo, de períodos de funcionamento disciplinar com períodos de funcionamento multidisciplinar, em trabalho colaborativo;
- c) Desenvolvimento de trabalho prático ou experimental com recurso a desdobramento de turmas ou outra organização;
- d) Integração de projetos desenvolvidos na escola em blocos que se inscrevem no horário semanal, de forma rotativa ou outra adequada;
- e) Redistribuição da carga horária das disciplinas das matrizes curriculares base, promovendo tempos de trabalho de projeto interdisciplinar, com partilha de horários entre diferentes disciplinas;
- f) Organização do funcionamento das disciplinas de um modo trimestral ou semestral, ou outra organização;
- g) Criação de disciplinas, de espaços ou de tempos de trabalho para o desenvolvimento de componentes do currículo local, entre outras, com contribuição interdisciplinar (Despacho nº5908/2017, Artº13).

Tendo por base o diploma que regula o PAFC e conseqüentemente a disponibilidade de autonomia que está subjacente há, efetivamente, possibilidades ao alcance das unidades orgânicas para melhor adaptarem o currículo em consonância com o projeto educativo de cada diretor. As opções curriculares disponibilizadas e alinhadas com os princípios orientadores do currículo propiciam a concretização do trabalho colaborativo e interdisciplinar, promovendo, assim, uma articulação entre pares e curricular. Cohen & Fradique (2018, p.105) entende por articulação curricular:

[a] forma de integrar conhecimentos, atitudes e procedimentos e de promover a cooperação entre docentes de uma escola, no sentido de adequar o currículo aos interesses e às necessidades dos alunos, contribuindo para que cada um possa desenvolver suas capacidades e competências.

O trabalho colaborativo e interdisciplinar, princípios orientadores do PAFC devem ser implementados pelo Diretor do Agrupamento como uma lógica efetiva de forma a melhor atender às necessidades do seu contexto de cada unidade orgânica. Uma das opções curriculares propostas pelo PAFC prende-se com a possibilidade de criar de novas disciplinas <sup>(31)</sup>. Das opções curriculares

---

<sup>31</sup> A implementação desta opção implica a utilização do tempo destinado á componente Oferta Complementar. A este efeito a escola deve criar um documento próprio contemplando o conjunto de conhecimentos a adquirir e as capacidades e atitudes a desenvolver pelos alunos, bem como mesurar o contributo da disciplina criada para o desenvolvimento do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Segundo Cohen & Fradique, 2018, a nova disciplina deve ser planeada com o propósito de possibilitar melhores aprendizagens, envolvendo os alunos e que sejam

propostas referimos outras possibilidades de organização concernentes à flexibilização do tempo, permitindo a operacionalização/lógicas que o diretor pode colocar em prática tendo em conta o panorama do agrupamento de lidera.

Assim, o PAFC propõe, também, as seguintes linhas:

- a) Desdobramento de turmas, por exemplo por turnos ou rotação quinzenal, o que possibilita o desenvolvimento de trabalhos práticos ou de natureza exploratória;
- b) Funcionamento das disciplinas em modo trimestral ou semestral, ou outra organização tais como: TIC e CD; OC e TIC; ou Físico-Química e Ciências Naturais; com a redução do número de alunos por docente e o favorecimento de novas formas de organização do trabalho com os alunos;
- c) Trabalho com blocos incluídos no horário semanal de forma rotativa ou outra que melhor promova a integração dos diversos projetos a desenvolver na escola;
- d) Partilha de horários entre diferentes disciplinas, de forma a contribuir para uma melhor compreensão integrada das disciplinas envolvidas, bem como promover projetos interdisciplinares;
- e) Alternância ao longo do ano letivo de períodos de funcionamento disciplinar com períodos de funcionamento multidisciplinar, em trabalho colaborativo, promovendo semanas multidisciplinares para a concretização/culminância e/ou partilha de projetos interdisciplinares.

A flexibilidade deve, pois, ser acompanhada por lógicas internas que propiciem uma efetiva ação de desenvolvimento de *saber*. Para isso, é importante uma liberdade de ação por parte de um grupo ou mesmo da totalidade de docentes face às novas exigências do mundo moderno, criando domínios de autonomia curricular (DAC) <sup>(32)</sup> assentes em objetivos concretos e que, posteriormente, possam devolver aprendizagens eficientes aos alunos.

A elaboração de um DAC merece, segundo Cohen & Fradique, 2018, uma reflexão coletiva e determinadas questões devem merecer uma atenção especial, tais como:

- a) Que projeto?
- b) Quais as finalidades?
- c) Que competências a desenvolver?
- d) Que conteúdos?

---

benéficas no dia-a-dia dos alunos. Refira-se que no 2º e 3º ciclo a possibilidade de a criação de uma nova disciplina ser de carácter facultativo e deve ser viabilizada tendo em conta horas de crédito horário. Apesar da flexibilidade proposta no PAFC e neste caso concreto condiciona a criação de novas disciplinas dado a situação com que se debatem os agrupamentos relativamente à disposição de crédito horário.

<sup>32</sup> Os DAC podem ser constituídos a partir da combinação total ou parcial de disciplinas. Esta combinação ou parcial de disciplinas não pode prejudicar a existência das áreas disciplinares e disciplinas previstas nas matrizes curriculares-base e que a formação de um DAC apresenta “por base os documentos curriculares das disciplinas que lhe dão origem” (Despacho nº5908/2017, Artº13).

- e) Que áreas de confluência curriculares?
- f) Que áreas de articular curricular?
- g) Que atividades estão contempladas?
- h) Quem as realiza?
- i) Como?
- j) Qual a calendarização?
- k) Qual é a adequação à AE e ao PA?
- l) Que recursos?
- m) Que avaliação?

O PAFC propõe, assim, a mobilização de estratégias diversificadas e de metodologias diversas, promovendo a interdisciplinaridade e a articulação curricular com o objetivo de promover valor humano.

A proposta de trabalho colaborativo por parte do PAFC requer o envolvimento de recursos humanos tanto internos (diretores, coordenadores, professores) quanto externos (Encarregados de Educação e parceiros comunitários) (Cohen & Fradique, 2018). Neste intento, o PAFC propõe lógicas pedagógicas que cada escola pode elencar <sup>(33)</sup>

Os órgãos diretivos devem, assim, promover por meio de iniciativas várias o sucesso das suas unidades orgânicas e conseqüentemente a promoção de valor humano.

### 3.4. Implementação, monitorização e avaliação do PAFC

A implementação do PAFC como experiência pedagógica surgiu no ano letivo de 2017/2018, tendo um considerável número de agrupamentos de escola aderido ao projeto-piloto. Dos agrupamentos aderentes ao projeto foi direcionado inicialmente às turmas de anos iniciais de ciclo (1º, 5º e 7º anos de escolaridade), de nível de ensino (10º ano de escolaridade) e turmas do 1º ano de formação de cursos em ciclos de formação. Todo o processo foi acompanhado e monitorizado por uma equipa nacional e, em apoio, por equipas regionais.

A equipa coordenadora a nível nacional por meio de inquéritos, entrevistas e grupos de discussão focalizada reuniu um conjunto de pontes fortes e fracos do PAFC, bem como as dificuldades e as oportunidades relacionadas

---

<sup>33</sup> Cfr. Alíneas a a e do Despacho nº 5908/2017, Artº19.

com a implementação deste projeto em contexto escolar. Para além de vários aspetos a reter, foi realizado uma análise do desenvolvimento do PAFC assente em diversos aspetos, nomeadamente o desenvolvimento curricular e pedagógico, e o trabalho docente. O relatório final foi apresentado em setembro de 2018 <sup>(34)</sup>. Tendo em conta o objetivo do presente trabalho e tendo em conta a semelhança metodológica relativamente à implementação do PAFC dentro das escolas foi importante a leitura atenta do relatório produzido com o intuito de abordarmos uma panorâmica global do conjunto das escolas e, assim, estabelecermos pontes com o estudo de caso dos três agrupamentos que, agora, apresentamos.

Relativamente aos órgãos diretivos o relatório refere que se observou o desenvolvimento de diferentes intervenientes, entre os quais a presença do diretor ou da direção em geral bem como das equipas que foram criadas para o efeito para a coordenação e para o acompanhamento do PAFC. No conto geral, verificou-se haver uma coordenação entre a equipa coordenadora da escola e da direção bem como com os outros professores. Refira-se que “a existência de 84,6% de estabelecimentos de ensino que detinham planos de monitorização dos projetos em curso e 70% dos estabelecimentos que constituíram equipas de acompanhamento (Cosme, 2018b, p.43-44). A autora do relatório refere que o projeto deve ser visto “como a expressão de uma estratégia potencialmente positiva” (Cosme, 2018b, p.11).

Referindo-nos, agora, às opções curriculares que foram decididas pelos agrupamentos e em concreto no 2º e 3º ciclo observamos que, em geral, mobilizaram mais do que uma opção curricular propostas pelo PAFC. De referir que a opção menos utilizada foi a combinação total de disciplinas, “possivelmente por ser uma opção curricular muito ambiciosa” (Cosme, 2018b, p.18).

De referir que, dada a novidade, a implementação do PAFC proporcionou a legitimação de práticas e iniciativas, anteriormente implementadas em outros

---

<sup>34</sup> Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC): *Estudo avaliativo da experiência pedagógica desenvolvida em 2017/2018*, ao abrigo do Despacho nº5908/2017 (Cosme, 2018).

agrupamentos por docentes, cujas práticas promovem iniciativas conjuntas entre pares (alunos, docentes e comunidade local, nacional e internacional):

[a] coexistência no PAFC de, por um lado, escolas e professores com uma experiência curricular e pedagógica sólida para enfrentar os desafios deste projeto e, por outro, de escolas e professores que, pelo contrário, sem qualquer tipo de experiência prévia, se encontravam a viver um processo e formação contextualizado e em situação (Cosme, 2018b, p.32).

Alguns dos pontos fortes que ressaltam no relatório estão relacionados, principalmente, com as mudanças em termos do desenvolvimento curricular e pedagógico, nos se destacam:

- i) A articulação curricular, o trabalho interdisciplinar e a cooperação que este trabalho suscita;
- ii) As respostas encontradas para lidar com um currículo enciclopédico;
- iii) A diversidade das metodologias pedagógicas (Cosme, 2018, p.23).

Outras oportunidades são descritas com a implementação do PAFC, tais como:

- i) Conferir autonomia necessária às escolas para gerir os seus horários e o trabalho interdisciplinar;
- ii) Melhorar as práticas quotidianas dos professores;
- iii) Criar as condições para uma melhor cooperação entre docentes (Cosme, 2018, p.31).

O relatório refere também soluções curriculares pedagógicas encontradas pelas escolas, tendo sido referidas pelo Grupo de Discussão Focalizada. De entre vários exemplos, destacamos o seguinte:

- (i) a existência de um projeto de Programação Robótica que foi desenvolvido no 5º ano;
- (ii) a reestruturação do trabalho do 2º ciclo, através da diminuição do número de professores do conselho de Turma;
- (iii) a reorganização da gestão do apoio ao estudo que foi gerido através da junção de duas turmas e (iv) a introdução de semanas letivas dedicadas ao trabalho de projeto que eram geridas de forma flexível. (Cosme, 2018, p.51).

Outras iniciativas se destacam envolvendo articulação de disciplinas em projetos interdisciplinares tendo sempre em conta a necessidade de haver um sentido unificador e de articulação entre disciplinas. Desde a própria implementação do PAFC, a disponibilidade tardia dos documentos e mesmo à conflitualidade entre o PAFC, PA e AE, bem como à falta de tempo para o desenvolvimento de projetos que mereciam uma outra profundidade.

Um outro aspeto que mereceu uma atenção redobrada foi a Avaliação das aprendizagens, sendo a operacionalização da avaliação formativa apontada

como uma dificuldade de implementação do PAFC. A autora faz observações no que respeita ao trabalho docente. Se por um lado a oportunidade de desenvolvimento profissional dos docentes pela implementação de um projeto inovador motivou os mesmos e conseqüentemente houve reflexos na motivação e no comportamento dos alunos, por outro lado, a falta de condições existentes em agrupamentos e o aumento da carga horária fez com que o nível atingido num primeiro ano fosse diminuindo nos anos seguintes. Refira-se:

[a] falta de condições (falta de crédito horário para o trabalho de planificação e reflexão colegiais, elevando o número de alunos por turma, bem como elevado número de turmas por docente ou sobrecarga de trabalho burocrático) e as práticas curriculares e pedagógicas enraizadas que se afirmam como um obstáculo à mudança (Cosme, 2018, p.27).

De facto, a implementação de um projeto como o de PAFC nas escolas e merece uma reflexão conjunta dos docentes. É real a falta de trabalho colaborativo, a sobrecarga efetiva de trabalho burocrático, a falta de tempo de preparação de trabalhos, a disponibilidade entre pares, a articulação vertical e horizontal, bem como a falta de motivação dos docentes (Cosme, 2018, p.27).

### 3.5 Ferramentas criadoras de possibilidades.

Com o intuito de promover um novo conceito de currículo para o ensino básico e secundário e de princípios orientadores da avaliação das aprendizagens surge o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, conferindo uma maior autonomia às Escolas. O intuito era conferir aos órgãos escolares ferramentas próprias e adequadas a cada contexto de forma a ajudar os alunos a alcançar as competências descritas no Perfil do Aluno.

A *Autonomia e Flexibilidade Curricular* descrita no Decreto-Lei nº55/2018, enquanto orientação curricular, e definida como:

[a] faculdade conferida à escola para gerir o currículo dos ensinos básico e secundário, partindo das matrizes curriculares-base, assente na possibilidade de enriquecimento do currículo com os conhecimentos, capacidades e atitudes que contribuam para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Artº3).

Segundo Varela de Freitas, “foi aberta uma segunda janela de oportunidade para que a flexibilidade curricular [pudesse] significativamente alterar o panorama educativo nacional”. Segundo ele, o atual panorama apresenta dois grandes níveis de decisão curricular: “o nível central que estabelece o *core curriculum*” e “o nível de decisão contextual” que vai permitir às escolas uma operacionalização e gestão contextualizada do currículo (2019, p. 43). Neste sentido, destaca-se o processo de “melhoria da qualidade de ensino e da aprendizagem assente numa abordagem multinível, no reforço da intervenção curricular das escolas e no caráter formativo da avaliação”, bem como na ótica da valorização dos percursos e progressos realizados por cada aluno como condição para o sucesso e a concretização das suas potencialidades máximas” (Decreto-Lei nº 55/2018, Artº4). A nível normativo, é reconhecido às escolas uma autonomia que pode romper com o caráter único do currículo prescrito nacionalmente, que Formosinho (2007) designa ironicamente por “currículo pronto-a-vestir de tamanho único”.

Na “concretização de um exercício efetivo de autonomia curricular”, é facultada às escolas a possibilidade de identificar “opções curriculares eficazes, adequadas ao contexto, enquadradas no projeto educativo e em outros instrumentos da escola” (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho: art.º 4.º, ponto 1, alínea b). Estão criadas as condições para a existência de dois troncos (currículo nacional e autonomia curricular das escolas), que Roldão e Almeida (2018, p. 20) designam por “binómio curricular”.



**Figura nº 5:** Binómio Curricular (Adaptado de Roldão e Almeida).

De forma a colocar o currículo no centro das atenções, com o propósito de que os alunos atinjam as competências definidas no PA, ao alcance de todos, foi publicado o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que veio a ser alterado pela Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro. Naquele estabelece-se o regime jurídico da educação inclusiva, que apresenta uma mudança na abordagem à inclusão:

[Uma] escola inclusiva onde todos os alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontram respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social (...) [n] uma educação inclusiva que responda às suas potencialidades, expectativas e necessidades no âmbito de um projeto educativo comum e plural que proporcione a todos a participação e o sentido de pertença em efetivas condições de equidade, contribuindo assim, decisivamente para maiores níveis de coesão social” (Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho).

Torna-se por demais evidente, que as aprendizagens devem assumir um papel cada vez mais preponderante, que os professores, por seu lado, devem promover um trabalho cada vez mais colaborativo e que os temas e projetos interdisciplinares devem ser relevantes, mobilizando componentes regionais/locais e internacionais ao currículo e ao dia-a-dia escolar dos alunos (Cohen & Fradique, 2018). Tendo em conta o contexto da sua comunidade educativa, os diretores escolares devem inscrever nos seus Projetos Educativos e desenvolver lógicas que permitam:

- A valorização das artes, das ciências, do desporto, das humanidades, das tecnologias de informação e comunicação, e do trabalho prático e experimental, bem como a integração das componentes de natureza regional e da comunidade local;
- A aquisição e desenvolvimento de competências de pesquisa, avaliação, reflexão, mobilização crítica e autónoma da informação, com vista à resolução de problemas e ao reforço da autoestima dos alunos;
- A promoção de experiências de comunicação e expressão em língua portuguesa e em línguas estrangeiras nas modalidades oral, escrita, visual e multimodal;
- O exercício da cidadania ativa, de participação social, em contextos de partilha e de colaboração e de confronto de ideias sobre matérias da atualidade;
- A implementação do trabalho de projeto como dinâmica centrada no papel dos alunos enquanto autores, proporcionando aprendizagens significativas (Decreto-Lei n.º 55/2018 de 06 de julho, art.º 19.º).

O Projeto Educativo é, como já referimos, o documento que consagra a orientação educativa do estabelecimento de educação e ensino. Nele devem estar presentes as lógicas que desencadeiem dinâmicas no seio da organização, tendo como referencial o currículo nacional, as aprendizagens essenciais e Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. As Escolas possuem, agora, instrumentos de autonomia e podem optar por criar:

- a) Domínios de Autonomia Curricular (DAC);
- b) Novas disciplinas na oferta complementar;
- c) Outras formas e gestão do tempo e dos espaços;
- d) Trabalhos de projeto;
- e) Variantes locais do currículo. (Decreto-Lei n.º 55/2018, art.º 6.º, ponto 2)

De forma clara e gradual, o currículo tem merecido uma atenção especial quer no plano macropolítico, quer no plano meso e micro das opções curriculares e das metodologias de ensino. Solicitam-se aos docentes práticas pedagógicas diferenciadas e que cada vez mais haja uma:

[oposição] aos conteúdos disciplinares clássicos, à rotina, à repetição, ao sem sentido de muitas aprendizagens, ao carácter estéril e formalizado que o currículo, seus conteúdos e métodos, [que carregam com tradição da transmissão repetitiva do cânone cultural, preestabelecido, e escassamente contestado, durante muitas décadas, como o único e “natural” domínio curricular legítimo para a escola (Pacheco *et al*, 2018, p. 93).

Em 2019, com a publicação da Portaria n.º 181/2019, de 11 de julho, em consonância com o Decreto-Lei n.º 55/2018, e no âmbito da autonomia e flexibilidade curricular, consagrou-se:

[a] possibilidade de ser conferida às escolas uma maior flexibilidade curricular, concretizada numa gestão superior a 25% das matrizes curriculares-base das ofertas educativas e formativas, com vista ao desenvolvimento de planos de inovação curricular, pedagógica ou de outros domínios. (Preâmbulo da Portaria n.º 181/2019).

Ao líder escolar compete-lhe, portanto, considerar, entre outras, as seguintes possibilidades:

- a) A redistribuição, ao longo de cada ciclo ou nível de ensino ou ciclo de formação, das disciplinas/módulos/unidades de formação de curta duração (UFCD) e respetivas cargas horárias previstas em cada matriz curricular-base;
- b) A redistribuição dos tempos/horas fixados entre componentes de matriz curricular-base ao longo do ciclo ou nível de ensino ou ciclo de formação;
- c) A criação de novas disciplinas, através da reafectação de tempos/horas fixados para as disciplinas constantes da matriz curricular-base;
- d) A organização diversa de turmas, grupos de alunos ou de aprendizagem, considerando o número total de turmas por ano de escolaridade ou de formação aprovado na rede de ofertas educativas e formativas;
- e) A gestão interturmas dos tempos/horas fixados nas matrizes curriculares-base, através de distribuição de cargas horárias ao longo do ciclo ou nível de ensino ou ciclo de formação, sem exceder o total da carga horária semanal, quando aplicável (Portaria 181/2019, art.º 4.º).

Com a publicação da Portaria, no ano letivo de 2019/2020, surge assim uma oportunidade de as escolas usufruírem e criarem projetos curriculares adequados aos contextos e cenários pedagógicos propícios a aprendizagens

significativas, rumo ao sucesso educativo e à inclusão de todos os alunos. O presente trabalho pretende, pois, evidenciar a aplicação de três práticas, em três Agrupamentos da área Metropolitana de Lisboa e Vale do Tejo, sobre as quais teceremos considerações sobre a aplicabilidade do PAFC nestas unidades orgânicas.

## CAPÍTULO IV- OPÇÕES METODOLÓGICAS

### 4.1. Contextualização da investigação

Inscrito no quadro teórico das mudanças de regulação das políticas de administração e gestão escolar em Portugal, este trabalho centra-se nas Lógicas e Dinâmicas de ação do Diretor de Agrupamento, tendo em conta a implementação do Programa de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC), estabelecido no ano letivo 2017/2018 (Despacho n.º 5908/2017), como experiência pedagógica e integrado no projeto no ano letivo seguinte, ao abrigo do Decreto-Lei n.º 55/2018.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro), formalizou, ainda que de forma ténue, um ponto de partida e transcreveu nos (*Princípios organizativos*) a necessidade de:

[descentralizar], desconcentrar e diversificar estruturas e ações educativas, de modo a proporcionar uma correta adaptação às realidades, um elevado sentido de participação das populações. (Art.º n.º 3, g).

A Lei de Bases do Sistema Educativo visou contribuir para o desenvolvimento do espírito e da prática democrática, pela adoção de estruturas e processos participativos que definissem a política educativa, na administração e gestão do sistema escolar e na experiência pedagógica quotidiana, integrando todos os intervenientes no processo educativo: alunos, docentes e famílias (Art.º n.º 3, i).

De forma gradual, a trajetória e o discurso legislativo, no campo educacional, deram relevância ao conceito de Autonomia, que apenas recentemente viria a ganhar maior destaque. Pretendia-se que a escola se organizasse de forma a contribuir:

- i) A apropriação das aprendizagens a partir do desenvolvimento integral dos alunos;
- ii) Assegurar o direito à diferença;
- iii) Contribuir para uma formação sólida dos alunos;
- iv) Repensar as suas estratégias pedagógicas de modo a diferenciar a sua ação educativa;
- v) Contribuir para a mobilidade social;

- vi) Assegurar o direito à educação, à igualdade de oportunidade e à construção de um espírito e ação <sup>(35)</sup>.

O Decreto-Lei n.º 43/1989 veio instituir o regime jurídico de autonomia das escolas públicas do 2.º e 3.º ciclos e do ensino secundário. Este documento enumerava os seguintes pontos orientadores:

1. Entende-se por autonomia da escola a capacidade de elaboração e realização de um projeto educativo em benefício dos alunos e com a participação de todos os intervenientes no processo educativo;
2. O projeto educativo traduz-se, designadamente, na formulação de prioridades de desenvolvimento pedagógico, em planos anuais de atividades educativas e na elaboração de regulamentos internos para os principais sectores de atividade;
3. A autonomia da escola desenvolve-se nos planos cultural, pedagógico e administrativo, dentro dos limites da lei. (Capítulo n.º 1, Art.º 2).

O plano pedagógico de Autonomia continuou contemplado no Decreto-Lei n.º 172/91, mas o conceito de “Autonomia” apresentava uma expressão mais abrangente e fundamentada, no seu Preâmbulo:

A autonomia das escolas e a descentralização constituem aspetos fundamentais de uma nova organização da educação (...) a democratização, a igualdade de oportunidades e a qualidade do serviço público de educação.

O discurso legislativo continuou a reforçar o conceito de “Autonomia” com outras terminologias. Todavia, nunca deixou de assumir a diferenciação pedagógica como um modo de estar, um modo de ser professor e de procurar melhores resultados, através de aprendizagens culturalmente significativas resultantes de uma apropriação de conhecimento. O Decreto-lei 115-A/98 introduziu uma melhoria no discurso, criando contratos. Esta dinâmica pretendeu responder às necessidades de investimento complementar nas organizações educativas, para melhorar a qualidade da educação, que, no dia-a-dia, deveria ser acompanhada por uma cultura de responsabilidade e partilhada por toda a comunidade educativa.

Progressivamente, os agentes educativos foram convidados a evidenciar boas práticas e ações concretas e coerentes que visassem a melhoria do ensino. O Decreto-Lei n.º 75/2008 veio reforçar estas posições, pondo em destaque orientações para o ensino público, *in loco*, que se pretendia democrático e

---

<sup>35</sup> Relatório Final, 2018-2020, Coord. do Projeto, Ariana Cosme, Avaliação Externa da Autonomia e Flexibilidade Curricular – Decreto-Lei n.º 55/2018, p.11.

igualitário. Este Decreto conferia ao diretor escolar “a autonomia, a administração e a gestão dos agrupamentos de escolas e das escolas não agrupadas de forma a:

- a) promover o sucesso e prevenir o abandono escolar dos alunos e desenvolver a qualidade do serviço público de educação, em geral das aprendizagens e dos resultados escolares, em particular;
- b) promover a equidade social, criando condições para a concretização da igualdade de oportunidades para todos;
- c) assegurar as melhores condições de estudo e de trabalho, de realização e de desenvolvimento pessoal e profissional;
- d) cumprir e fazer cumprir os direitos e os deveres constantes das leis, normas e regulamentos e manter a disciplina;
- e) observar o primado dos critérios de natureza pedagógica sobre os critérios de natureza administrativa nos limites de uma gestão eficiente dos recursos disponíveis para o desenvolvimento da sua missão (...);
- f) assegurar a estabilidade e a transparência da gestão e administração escolar, designadamente através dos adequados meios de comunicação e informação;
- g) proporcionar condições para a participação dos membros da comunidade educativa e promover a sua iniciativa” (Cap. I, art.º 4.º, Secção 1).

Com os conceitos de “Autonomia” e de “Contratos de Autonomia” surgiu, também, a necessidade de introduzir o tema da Avaliação. A Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, definiu o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior, conforme previsto na Lei de Bases do Sistema Educativo. Este diploma legal, alterado pelo Decreto-Lei n.º 224/2009, não introduziu, contudo, mudanças significativas de Autonomia enunciadas anteriormente. O Decreto-Lei n.º 137/2012 procedeu à segunda alteração e reforçou as normas que garantiam e promoviam o progresso da autonomia e de uma maior flexibilidade organizacional e pedagógica das escolas. Eram as condições essenciais, segundo se definia no Preâmbulo, para a existência de uma efetiva melhoria do serviço público de educação.

Emergiu um novo modelo de gestão alternativa, a contratualização, quer na ótica escolar, quer no âmbito autárquico (Formosinho, Fernandes & Machado, 2010), que viabilizou a possibilidade de se poder estabelecer contratos entre a Escola e o Ministério de Educação, nos quais se estabeleciam objetivos e metas a atingir, de forma a prestar um melhor serviço público, segundo as condicionantes sociais e económicas do público-alvo (Formosinho & Machado, 2010; Gaudin, 2007). O Estado centralizador definia um novo procedimento de delegação de competências, solicitando às escolas um maior envolvimento e uma gradual

responsabilidade de todos os atores locais, cujo objetivo se traduzia na prestação de contas e de programas de avaliação escolar (Formosinho & Machado, 2007). Desenvolveram-se trabalhos sobre a problemática da gestão educativa, da liderança e da cultura escolar, que foram contribuindo para o desenvolvimento desta área científica.

Em 2015 os indicadores reunidos pelo Conselho Nacional de Educação vieram confirmar que a “retenção” de alunos constituía um preditor de insucesso escolar. Os resultados dos alunos que acumulavam retenções eram “significativamente inferiores aos dos alunos que nunca [tinham sido] retidos” (CNE: 7384). Ainda hoje, verificamos que esta problemática se manifesta e que as novas diretrizes relacionadas com a Autonomia e Flexibilidade Curricular não foram totalmente assimiladas pelas organizações escolares e pelos docentes. Segundo Brophy (2006), a retenção aumenta a probabilidade de uma nova retenção e cria outras problemáticas: desmotivação, indisciplina e abandono escolar. Das opiniões emanadas por diversos investigadores, destacamos a de Maria de Lurdes Rodrigues, ex-ministra de Educação, defendendo a necessidade de rever os objetivos relativos à melhoria dos resultados escolares, que devem constituir a preocupação de todas as escolas e de todos os professores (2014, p 262). Em 2017, o CNE referia, de forma reiterada, que ao longo de 12 anos de escola, se verificava um registo de retenção de aproximadamente 30%, em correlação significativa com o estatuto socioeconómico e cultural.

A nível internacional, os relatórios produzidos pela UNESCO (2017) vieram enfatizar a necessidade de discussão sobre políticas educativas, sobretudo quanto à necessidade de inclusão de todas as crianças. Enquanto docente, no exercício de funções exercidas em várias escolas, julgamos que é evidente que “incluir” implica “construir” estratégias/ lógicas que implementem dinâmicas de forma a conduzir à diminuição de barreiras na aprendizagem.

Alguns investigadores têm refletido sobre a figura do Diretor Escolar e sobre as suas iniciativas, na medida em que o sucesso do Agrupamento depende, em parte, das suas ações. Em pleno século XXI, assistimos ainda a exemplos de gestores escolares que não promovem a colaboração entre pares, que não

estabelecem pontes com as Associações de Pais, que demonstram grande relutância em estabelecer protocolos com entidades que rodeiam a escola. As novas iniciativas políticas e a necessidade de novas práticas pedagógicas marcam um ponto de viragem no sistema educativo desde 2016. Face às novas propostas, a gestão escolar, na figura do Diretor, precisa de estabelecer lógicas e implementar dinâmicas que alterem o pragmatismo, a rotina, a ineficiência de serviços e de práticas educativas descontextualizadas face às novas realidades.

A construção de novas políticas e de práticas pedagógicas resumem-se aos seguintes decretos:

- a) O Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril, veio redefinir o papel da avaliação dos alunos. Os “exames nacionais” no fim do 1.º e 2.º ciclos são dados lugar a “provas de aferição” no final do 2.º ciclo, 5.º e 8.º anos, em que se procura monitorizar o trabalho curricular e pedagógico;
- b) O Conselho de Ministros n.º 23/2016, de 11 de abril, veio promover o Programa Nacional de Promoção da Leitura (PNPLE), com o objetivo de combater o insucesso escolar, de promover a igualdade de oportunidades e o aumento da eficiência e qualidade das instituições públicas;
- c) O despacho normativo n.º 6173/2016, de 10 de maio, veio enquadrar a criação de uma equipa de trabalho, para definir a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC);
- d) O despacho n.º 3721/2017, de 7 de abril, veio apoiar um conjunto de agrupamentos de escolas, na “realização de Projetos-Piloto de Inovação Pedagógica (PPIP), adotando medidas que [promovessem] a qualidade das aprendizagens e que [combatessem] o insucesso escolar em todos os níveis de ensino” (Preâmbulo);
- e) O despacho n.º 5907/2017, de 5 de julho, veio possibilitar que todas as escolas, que estivessem interessadas, pudessem gerir até 25% da carga horária inscrita nas matrizes curriculares-base, marcando, assim, o início do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC);
- f) O despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho, assumiu que a educação é um “meio privilegiado de promover a justiça social e a igualdade de oportunidades” através da promoção de um ensino de qualidade;
- g) O despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho, veio definir o quadro de referência para a construção de um Perfil de base humanista que coloca a sociedade centrada no sujeito, e em que as aprendizagens ocupam um lugar central no processo educativo, a inclusão da diferença é uma exigência a par do desafio do desenvolvimento sustentável. (Martins *et al*, 2017);
- h) O Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, cujo Preâmbulo veio finalmente sublinhar que, “sabendo-se que há escolas que têm conseguido contrariar os principais preditores de insucesso, adotando soluções adequadas aos contextos e às necessidades específicas dos seus alunos, é fundamental que o currículo seja equacionado como um instrumento que as escolas podem gerir e desenvolver localmente de modo a que todos os alunos alcancem as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Para tal, considera-se fundamental que as principais decisões a nível curricular e pedagógico sejam tomadas pelas escolas e pelos professores”. Os princípios orientadores têm por base o trabalho interdisciplinar, a colaboração entre docentes e a diversificação das estratégias e das metodologias pedagógicas utilizadas.

De acordo com o Decreto-Lei n.º 55/2018, que promove o diálogo entre alunos, famílias e a comunidade, o gestor escolar deve colocar em evidência as seguintes diretivas:

- i:** Dispor de maior flexibilidade na gestão curricular, com vista à dinamização do trabalho interdisciplinar, de modo a aprofundar, reforçar e enriquecer as Aprendizagens Essenciais;
- ii:** Implementar a componente de Cidadania e Desenvolvimento (...) com vista ao exercício da cidadania ativa (...);
- iii:** Fomentar nos alunos o desenvolvimento de competências de pesquisa, avaliação, reflexão, mobilização crítica e autónoma de informação (...) e reforço da autoestima e bem-estar (...);
- iv:** Adotar diferentes forma de organização do trabalho escolar, designadamente, através da constituição de equipas educativas que permitam rentabilizar o trabalho docente e centrá-lo nos alunos;
- v:** Apostar na dinamização do trabalho de projeto e no desenvolvimento de experiências de comunicação (oral, escrita, visual e multimodal) (...);
- vi:** Reforçar as dinâmicas de avaliação das aprendizagens centrando-as na diversidade de instrumentos (...) e um acompanhamento de dificuldades nas aprendizagens dos alunos (...);
- vii:** Conferir aos alunos do secundário a possibilidade de um percurso formativo.

## 4.2. Âmbito e objetivos da investigação

Fruto de uma valorização académica e de uma ampliação de competências científicas e técnicas, sentimo-nos motivados a investigar as lógicas e dinâmicas do Diretor do Agrupamento com a implementação e desenvolvimento do PAFC na unidade orgânica. A nossa observação foi orientada para uma perspetiva territorial, tomando como contexto de análise, tanto as lógicas e dinâmicas do gestor escolar, como a perspetiva dos agentes educativos que colocam em prática o projeto.

Para conseguirmos uma resposta ao que nos propomos neste estudo, formulámos objetivos e ideias de percurso que conduzissem à identificação de procedimentos e de práticas exercidas pelo gestor escolar. A fim de melhor compreender este fenómeno de ação dentro das Organizações Escolares, optámos por uma análise triangular em três Agrupamentos Escolares da área metropolitana de Lisboa, analisando o processo de implementação do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC), na perspetiva das Lógicas e Dinâmicas de Ação do Diretor na definição e implementação do mesmo.

Importou-nos entender a forma como os três Diretores dos Agrupamentos em estudo interpretaram o Despacho normativo, enquanto orientação curricular, em vigor desde 2018/2019, assim como as lógicas que formularam e as dinâmicas produzidas pelos coordenadores dentro da organização escolar, de modo a:

- a) Compreender as Lógicas e Dinâmicas do Diretor na definição e implementação do projeto de PAFC;
- b) Identificar as práticas colaborativas/participativas que o diretor desenvolve face ao projeto de PAFC;
- c) Compreender o impacto do projeto na Organização Escolar.

Refira-se que, no ano 2018/2019, todos os agrupamentos e escolas não agrupadas estavam abrangidos pela proposta, de acordo com o Decreto n.º 55/2018. As unidades orgânicas podiam optar por trabalhar com um nível nulo de efetividade, não desenvolvendo nenhuma ação proposta pelo programa.

O presente trabalho desenvolveu-se tendo em conta uma abordagem de natureza qualitativa e interpretativa. Numa investigação, tal como a que apresentamos, os métodos e as metodologias assumem particular relevância. Cohen e Manion (1990, p.71) distinguem dois conceitos. Por um lado, os métodos correspondem a uma “gama de aproximaciones empleadas en la investigación educativa para reunir los datos que van a emplearse como base para la inferencia y la interpretación y la predicción”. Por outro lado, as metodologias remetem para a reflexão crítica sobre os métodos e técnicas que permitem perceber o processo de investigação, as vantagens e as limitações que emergem no desenrolar do processo de investigação. Tendo em conta contextos específicos da realidade atual da educação, o nosso estudo assume um cariz exploratório, dada a escassez de trabalhos relacionados com o tema proposto.

Segundo Bodgan e Biklen (1994, p.48), uma investigação qualitativa apresenta características próprias, tendo “em conta [que] o ambiente natural [é] a fonte dos dados, [que] o instrumento principal [é] o investigador, [que é] descritiva, sendo que os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não números”. Nesta perspetiva, o nosso propósito direcionou-se numa

investigação qualitativa com o intuito de compreender as percepções e representações dos atores sobre os processos/ações desenvolvidos e vivenciados devido à implementação do PAFC.

### 4.3 Estratégia da investigação.

Foi construído um quadro metodológico baseado na consulta de documentos internos relativos à organização e funcionamento dos três agrupamentos em estudo. Posteriormente, realizou-se uma entrevista semiestruturada dirigida aos Diretores escolares, respetivos Coordenadores de PAFC, bem como a dois titulares de cargos governativos do Ministério de Educação. O cruzamento de dados permitiu formalizar um estudo qualitativo e interpretativo, criando uma reflexão a partir dos três estudos de caso.

Atendendo a que a investigação visa obter uma resposta à nossa questão inicial, deduzimos as seguintes questões de investigação:

- H1:** De que forma percebem os professores a influência da Liderança de topo no clima e na cultura organizacional do Agrupamento Escolar?
- H2:** Quais os quadros de interação e lógicas de organização implementados pelo Diretor na Organização Educativa?
- H3:** Que tipo de práticas desenvolve o Diretor face à implementação do PAFC?
- H4:** Que dificuldade enfrenta o Diretor Escolar na implementação do PAFC?

### 4.4. Unidades Orgânicas

Apesar do estado pandêmico no final de 2019 e início de 2020 a nossa escolha recaiu em Agrupamentos que se localizassem económica e socialmente

desfavorecidos em confronto com um outro localizado num concelho cujo a autarquia apostou no ensino público, através da modernização tecnológica, da implementação de recursos educativos diversos, do apoio à inovação pedagógica, do financiamento de atividades de complemento curricular, da formação contínua de professores e da requalificação dos espaços escolares, entre muitas outras ações. Num contexto educativo, económico e social diferente em que qualquer deles apresentava situações diferentes para a implementação do PAFC, procurámos, assim, descodificar as lógicas e dinâmicas que os diretores escolares desenvolveram para a implementação do PAFC e por conseguinte obtenção de melhoria nos resultados escolares.

Na impossibilidade de contactos presenciais devido à pandemia, optou-se pela utilização do correio eletrónico, para obter o testemunho dos três Diretores dos Agrupamentos, dos respetivos Coordenadores de PAFC e, posteriormente, dos dois titulares com cargos governativos. Pela mesma restrição de saúde pública, não foi possível elaborar um *Focus Grupo*, porque os seus intervenientes se encontravam em situação de ensino *online*.

Apesar dos inúmeros constrangimentos, foi possível elaborar entrevistas aos principais atores/participantes e recolher documentação que nos permitiu observar, aferir e apresentar os dados conseguidos. Para preservar os dados e anonimato, os participantes deste estudo foram identificados pelo nome *Alfa*, atribuído ao Agrupamento A, *Beta*, ao Agrupamento B e *Charlie*, ao Agrupamento C, que inclui o diretor do Agrupamento e o Coordenador de PAFC. Aos titulares de cargos governativos atribuímos as letras D e E.

#### 4.1.1. Escola *Alfa*

A escola *Alfa* <sup>(36)</sup>abriu as suas portas no ano de 1987 como Escola Preparatória. Decorridos seis anos, passou a acolher o 3.º ciclo, passando a ser designada como Escola Básica dos 2.º e 3.º ciclos, em 2012. Encontra-se situada na

---

<sup>36</sup> Informação recolhida em 25 de maio de 2022, tendo em conta o Projeto Educativo da Unidade Orgânica.

área metropolitana de Lisboa, na margem sul do Tejo. Atualmente é sede de Agrupamento, criado em 2004, como Agrupamento Vertical de Escolas *Alfa*, constituído por oito escolas, sendo sete do 1.º ciclo e uma Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos. No ano letivo 2017/18, o Agrupamento passa a integrar uma nona escola. Estes estabelecimentos de ensino tentam responder às necessidades da comunidade escolar, desde a Educação Pré-Escolar ao 3.º Ciclo do Ensino Básico. Desde 2013, o Agrupamento de Escola *Alfa* tem dado continuidade a um trabalho colaborativo e de parceria com o exterior, estabelecendo protocolos ou parcerias com cerca de 30 entidades. Durante 2018, passou a ter uma Associação de Pais e Encarregados de Educação, em cada estabelecimento. Presentemente, encontram-se inscritos 2395 alunos, distribuídos pelos nove estabelecimentos.

O corpo docente é constituído por 169 profissionais, distribuídos pelos diversos graus de ensino, pertencendo, na sua maioria, ao Quadro de Agrupamento/Quadro de Zona Pedagógica. Os docentes trabalham com a preocupação de adequar a sua prática às orientações nacionais, às características das Escolas do Agrupamento e dos seus alunos. De acordo com o Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas (PEAE, 2018/2021) articulam as atividades e experiências educativas de uma forma intencional e estruturada, tendo como finalidade o desenvolvimento das competências essenciais por parte dos alunos, numa perspetiva holística, integradora do saber, saber fazer e saber ser. Após consulta, damos conta de que o documento é estruturado tendo em conta o desenvolvimento integral, pessoal e social do aluno e proporciona um papel ativo e crítico na construção do conhecimento, numa sociedade que valoriza a aprendizagem ao longo da vida. Tendo por base as duas entrevistas, depreendemos que a Diretora do Agrupamento proporciona a existência de um trabalho colaborativo, de uma autoavaliação institucional e de uma constituição de equipas pedagógicas estáveis, empenhadas em objetivos comuns, coesas, com forte orientação pedagógica, e com forte sentido de pertença. A mesma refere que a formulação de equipas e o trabalho entre pares são fundamentais para o desenvolvimento do Projeto Educativo, na medida em que acompanham o progresso dos alunos (em especial dos que revelam maiores dificuldades de

integração e de aprendizagem), estabelecem aprendizagens consolidadas que facilitam o desenvolvimento emocional, afetivo e cognitivo, e a respetiva avaliação. Assim, em algumas escolas, a estabilidade do corpo docente tem sido um fator associado à crescente qualidade dos contextos de aprendizagem que o Agrupamento oferece. Depreendemos, assim, que as lógicas formuladas e consequente implementação de dinâmicas por parte da Diretora proporciona um ambiente estável, mesmo tendo em conta o contexto social e económico, em ampla colaboração com todos os professores e os demais atores educativos, envolvendo-os numa dinâmica, claramente, motivadora e integradora.

#### 4.1.2. Escola *Beta*

A Escola *Beta* <sup>(37)</sup> constituiu-se como sede de Agrupamento de Escolas, a 1 de janeiro de 2005, na área metropolitana de Lisboa, num concelho periférico a norte da cidade. Atualmente, integra três unidades educativas: a Escola Básica 2/3 (sede do Agrupamento), a Escola Básica com Jardim de Infância e a Escola Básica. Grande parte da população que integra a área residencial do Agrupamento é natural de diferentes regiões do país, ou descende delas, bem como um número crescente de população migrante, proveniente, numa fase inicial, de países pertencentes à comunidade PALOP. Neste momento, regista-se uma grande diversidade cultural de países como o Brasil, China, Índia, Paquistão, ou de países do Leste Europeu, entre outros. A estas novas características demográficas alia-se a crescente precariedade económica e de vínculos laborais, que se traduzem em fatores de segregação e de conflitualidade (PAEA, 2018/2021). Tendo em conta as entrevistas realizadas a Escola *Beta*, em conjunto com associações culturais e desportivas locais, oferece um conjunto diversificado de atividades, que se têm revelado insuficientes para abarcar/cativar este amplo leque sociocultural. Em colaboração com o poder local, há um crescente esforço na construção de espaços vocacionados para a

---

<sup>37</sup> Informação recolhida em 2 junho de 2022, tendo em conta o Projeto Educativo da Unidade Orgânica.

ocupação dos tempos livres dos jovens, através de uma agenda cultural de qualidade, dirigida aos diferentes grupos etários. Os três estabelecimentos de ensino encontram-se fisicamente próximos, facilitando uma articulação horizontal e vertical. O Agrupamento *Beta* apresenta edifícios de construção recente e é composto por infraestruturas que proporcionam condições para a realização de boas práticas.

O quadro docente do Agrupamento *Beta* é constituído por cerca de 111 docentes, sendo que 74 integram o quadro do Agrupamento. No que respeita ao número de alunos, em setembro de 2021, o Agrupamento integrava 1100 crianças e jovens, distribuídos da seguinte forma: - 6% da população escolar, no pré-escolar; - 44%, no 1.º ciclo; - 50%, nos 2.º e 3.º ciclos. Da população escolar, 48% eram do sexo feminino e 52% do masculino. Cerca de 237 alunos beneficiavam de Apoio Social Escolar (ASE) no 1.º ciclo e 225 no 2.º e 3.º ciclos. Cerca de 27 alunos do 1.º ciclo eram acompanhados pelo Departamento de Educação Especial e beneficiavam de medidas seletivas e adicionais e 54 alunos, no 2.º e 3.º ciclos. Segundo o PEAÉ (data) a taxa de abandono escolar no ano de 2019/2020 foi de 0%, em todos os ciclos.

Nesta perspetiva, a estabilidade do corpo docente e a estreita articulação entre o poder local e a direção do agrupamento têm sido um fator associado à crescente qualidade dos contextos de aprendizagem. Os progressos no Agrupamento devem-se ao trabalho conjunto entre pares, numa dinâmica integradora (2018/2021).

#### 4.1.3. Escola *Charlie*

A escola *Charlie* <sup>(38)</sup> localiza-se na área metropolitana de Lisboa, num concelho limítrofe a oeste, cujo desenvolvimento tecnológico e empresarial está em constante progresso, havendo um investimento visível e uma aposta persistente em prol do bem-estar físico, social e económico dos alunos. A Escola

---

<sup>38</sup> Informação recolhida em 15 junho de 2022 tendo em conta o Projeto Educativo da Unidade Orgânica.

*Charlie* é sede de Agrupamento e foi criada em 18 de junho de 2004. O agrupamento é constituído pela Escola Secundária, escola sede, com alunos do 3.º ciclo e do ensino secundário, pela Escola Básica 2/3, com alunos do 2.º e dos 3.º ciclos, pela Escola Básica, com alunos do primeiro ciclo, e por duas escolas básicas com alunos do pré-escolar e do primeiro ciclo. As escolas básicas são propriedade da Câmara Municipal, que é também responsável pela sua manutenção e conservação. A Escola EB 2/3 é propriedade da administração central e a Escola Secundária é propriedade da empresa pública Parque Escolar, a quem cabe a sua conservação e manutenção. Assim, o Agrupamento, constituído por estas 5 escolas, num raio de menos de 2 quilómetros, integra cerca de 3000 alunos, distribuídos pela educação pré-escolar, pelos 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e pelo ensino secundário.

Na sua quase totalidade, os estabelecimentos foram alvo de uma intervenção profunda, que os requalificou e proporcionou atualmente infraestruturas adequadas às boas práticas letivas. De acordo com o PEAE (2017/2022), a Escola *Charlie* tem como lema: *Aprender* é adquirir conhecimentos e competências, com empenho, trabalho e disciplina. *Crescer* é desenvolver, com os conhecimentos e as competências, espírito crítico e autonomia; é, com vontade própria e livremente, viver as dimensões da solidariedade e da cidadania. *Construir*, corolário da educação, é mobilizar a formação adquirida para fazer e/ou intervir em projetos; é preparar o futuro e não sair da escola sem ter desenhado o seu projeto próprio de vida.

A própria estruturação do documento reflete, em linhas gerais, a visão que ao longo dos anos o diretor e a respetiva equipa têm fomentado e implantado com regularidade, procurando formar cidadãos para o mundo, científica e culturalmente bem preparados, livres, com autonomia e espírito crítico, respeitadores e comprometidos. Para isso, em colaboração com o poder local, têm conseguido implementar projetos nacionais e internacionais, envolvendo os alunos e toda a comunidade local numa dinâmica efetiva de promoção de saber (PEAE, 2017/2022).

A escola *Charlie* evidencia pontos fortes de grande relevo, tais como: **1.** Qualidade e dedicação; **2.** Resultados nas provas finais e nos exames nacionais; **3.** Habitabilidade, segurança e funcionalidade das escolas; **4.** Equipamentos de apoio social escolar; **5.** Equipamentos disponíveis nas salas específicas; **6.** Abertura ao meio; **7.** Imagem positiva; **8.** Procura do Agrupamento acima da sua capacidade de acolhimento (PEAE, 2017/2022).

Apesar disso, o PEAE (2017/2022) *Charlie* evidencia **Ameaças e Oportunidades**. De salientar **(1)** que a instabilidade do corpo docente; **(2)** a mudança anual das regras do lançamento do ano letivo; **(3)** a diminuição da população estudantil aumenta; **(4)**, a percentagem significativa de retenções em todos os anos de escolaridade e de não conclusão do 12.º ano.

A estrutura diretiva da escola *Charlie* refere alguns pontos a melhorar, tais como: **(1)** A deteção precoce das dificuldades dos alunos; **(2)** a articulação vertical de todos os ciclos; **(3)** o desenvolvimento do espírito; **(4)** o desenvolvimento da autonomia e do espírito crítico dos alunos, oferecendo mais atividades orientadas para este propósito (PEAE, 2017/2022).

#### 4.5. Participantes no Estudo

De acordo com Coutinho (2019, p.340) e no que respeita ao estudo qualitativo “a amostragem é sempre intencional” e no caso em concreto a um grupo diretamente ligado ao projeto abordado neste estudo. A “seleção é sempre da responsabilidade de quem investiga, tendo clara noção que os intervenientes são os que restringem e delimitam o campo de atuação” (Bogdan & Biklen, 1994). Numa fase inicial, era nossa intenção envolver mais participantes de forma a realizar um *Focus Grupo*, mas devido à situação pandémica do país, tal não foi possível. Posteriormente, houve a necessidade de reorganizar a nossa intervenção, contando o presente trabalho com oito professores tendo em conta as funções exercidas no Agrupamento e diretamente ligadas com a implementação do PAFC. De entre os oito elementos, foi nossa intenção convidar

dois titulares de cargos governativos com funções governativas no Ministério da Educação com intuito de entender a perspectiva de cada um relativamente ao PAFC e enquadrar, de forma mais ampla, o próprio Projeto. Na tabela seguinte apresentamos a caracterização socioprofissional dos participantes:

Participantes	Idade	Género	Funções	Grau Académico	Situação profissional	Experiência profissional
DAA	50 Anos	Femenino	Diretora	Doutoranda	Quadro de Escola	27 Anos de serviço
CAA	52 Anos	Feminino	Coord de PAFC; Coord do Plano de Inovação; Diretora de turma.	Licenciada	Quadro de Escola	27 Anos de serviço
DAB	54 Anos	Masculino	Diretor	Mestre	Quadro de Escola	27 Anos de serviço
CAB	54 Anos	Feminino	Cood. PAFC; Diretora de Turma; Assessora da direção; Membro Promoção da disciplina de Geografia.	Licenciada	Quadro de Escola	28 Anos de serviço
DAC	69 Anos	Masculino	Diretor	Mestre	Quadro de Escola	46 Anos de serviço
CAC	50 Anos	Feminino	Coord de Cidadania; Dt.	Mestre	Quadro de Escola	26 Anos de serviço
<b>Média</b>	54,8					30,6
D	82	Feminino	1993 a 1995 no ME	Doutorada	Reformada	47 Anos de serviço
E	50	Masculino	1998 - Docente Universitário; Cargo político no XXI Governo	Doutorado	Cargo político	28 Anos de serviço
<b>Média</b>	66					37,5

Figura nº 6: Caracterização socioprofissional dos participantes.

Foi nosso objectivo separar os intervenientes diretores de agrupamento e os Coordenadores dos elementos que tiveram cargos políticos, dado ser importante compreender a intervenção direta dos diretores e dos coordenadores do PAFC nos respetivos agrupamentos e a formulação/princípios dos dois intervenientes de cargos políticos como responsáveis pela política educativa e consequente formulação, estruturação e implementação do projeto nas escolas portuguesas.

Ao analisarmos o quadro verificamos que a maioria dos intervenientes é do género feminino cuja média de idades se situa no nos 54,8 anos e nos 30,6 tempo de serviço escolar. Verificamos também que a média de idade corresponde aos anos de experiência profissional dos participantes, sendo evidente um enquadramento perfeito entre a formação académica e a vida profissional em exercício de funções, sugerindo estabilidade profissional.

No que respeita aos dois titulares de cargos políticos com uma extensa experiência profissional como docentes universitários e titulares de cargos políticos relevantes no Ministério da Educação, a média de idades situa-se nos 66 anos e a experiência profissional situa-se nos 37,5 anos. Ambos os titulares de cargos políticos possuem doutoramento na área da economia e da linguística e foram responsáveis pela formulação e consequente implementação de políticas educativas no ME. O testemunho de cada participante permite visualizar a dimensão intencional da política educativa e consequente implementação prática do PAFC nas escolas.

#### 4.6. Recolha e tratamento dos dados

A recolha de dados foi realizada através de entrevistas semiestruturadas, ainda de forma presencial com os diretores dos Agrupamentos, porém por via *on-line* com os Coordenadores do projeto de PAFC dos respetivos agrupamentos e com os dois titulares de cargos governativos, devido, como referimos antes, à pandemia de COVID 19. A par das entrevistas, foi possível elaborar uma recolha

documental diversificada, tal como as planificações das tarefas desenvolvidas e dos respetivos documentos estruturantes (DAC).

#### 4.6.1. Entrevista Semiestruturada

Para Bogdan e Biklen (1994, p.134), a entrevista consiste numa conversa intencional, entre partes, “sendo dirigida por uma delas de forma a obter informações sobre a outra e com o intuito de recolher dados descritos da ação do interveniente”, visto este procedimento ser um dos instrumentos de recolha de dados particularmente útil na investigação qualitativa (Vale, 2004). Como técnica de recolha de informação, as entrevistas classificam-se em não-estruturadas, estruturadas <sup>(39)</sup> e semiestruturadas. As entrevistas realizadas no presente trabalho são semiestruturadas, tendo sido elaboradas segundo um guião previamente organizado, contemplando os assuntos a desenvolver ao longo da entrevista (anexo 1). Este procedimento não limitava as possíveis respostas, mas permitia adaptar-se às circunstâncias e particularidades dos entrevistados (Vale, 2004). Para Bogdan e Biklen (1994, p.159), na entrevista semiestruturada “[é possível] obter dados comparáveis entre vários sujeitos”.

As entrevistas realizadas aos intervenientes foram registadas em modo áudio, com antecipada autorização, sob anonimato, dos intervenientes. As entrevistas realizaram-se durante o ano letivo de 2020/2021, segundo a disponibilidade dos intervenientes, sendo transcritas, posteriormente, e validadas por estes <sup>(40)</sup>.

#### 4.6.2. Recolha documental

---

<sup>39</sup> As entrevistas não estruturadas são de carácter aberto, sem um guião prévio de orientação, não havendo perguntas específicas. Neste tipo de entrevistas “a interação verbal entre entrevistador e entrevistado desenvolve-se ao redor de temas ou questões organizadoras de discurso (Afonso, 2005:98); na entrevista estruturada as perguntas são preestabelecidas de modo que as categorias possíveis de respostas estão previamente definidas, havendo a possibilidade de aprofundar temas que não foram antecipados pelo entrevistador.

<sup>40</sup> Vid. Anexos.

A par das entrevistas semiestruturadas, os participantes disponibilizaram documentos, referidos nas entrevistas, tais como: projeto educativo, projeto de intervenção do diretor, os planeamentos anuais das disciplinas envolvidas no PAFC, os DAC elaborados, entre outras informações relacionadas com o projeto. Os documentos recolhidos contribuíram para melhor entender as lógicas e dinâmicas implementadas. No entanto, a consulta dos *sites* dos Agrupamentos foi importante para a compreensão da complexa realidade de cada Agrupamento.

### 4.6.3. Análise de conteúdo

Depois de transcritas (anexos 2 a 9), as entrevistas foram sujeitas a análise de conteúdo. A análise de conteúdo é, segundo Bardin (2008, p. 44):

um conjunto de técnicas de análise da comunicação visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

A operação central da análise de conteúdo é a categorização (Esteves, 2006), que pode ser realizada através de procedimentos fechados ou dedutivos (quando o investigador define previamente as categorias, a partir do quadro teórico) ou através de procedimentos abertos ou indutivos (nas situações em que as categorias emergem do material em análise, por comparação e contraste). Para efetuar a categorização, é necessário tomar decisões sobre as unidades com que se vai trabalhar. A unidade de registo é o elemento de significação a atribuir a determinada categoria; a unidade de contexto é constituída pela parte da mensagem necessária para compreender o sentido das unidades de registo (e da qual estas fazem parte); por fim, a unidade de enumeração surge quando o investigador necessita de quantificar as ocorrências (Esteves, 2006),

O processo de categorização está sujeito a algumas regras básicas: a exclusão mútua (uma unidade de registo apenas pode pertencer a uma categoria); a homogeneidade (todas as categorias devem seguir o mesmo

princípio de categorização); a pertinência relativamente aos objetivos do estudo; e a fidelidade (o mesmo material, quando categorizado por diferentes investigadores, deve conduzir a resultados semelhantes) (Bardin, 2008).

A análise de conteúdo das entrevistas do presente estudo foi realizada através de procedimentos abertos, usando como unidade de registo a frase, parte de frase ou conjunto de frases que contivessem uma ideia completa; como unidade de contexto, considerámos a entrevista completa; para a unidade de enumeração, recorreremos à unidade de registo. Assim, começámos por recortar as unidades de registo da primeira entrevista, que depois agrupámos em indicadores. Estes, por sua vez, foram agrupados em subcategorias e estas em categorias que inserimos em dois grandes temas. Obtivemos assim um quadro de análise inicial que foi sendo alterado e reorganizado com a introdução de novos indicadores provenientes das restantes entrevistas até estabilizar (anexo 10). Procedeu-se de igual modo para as entrevistas realizadas aos titulares de cargos (anexo 11).

Os resultados desta análise serão apresentados e discutidos nos capítulos seguintes.

## CAPÍTULO V - APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS

Este capítulo apresenta os resultados da análise documental e da análise de conteúdo a partir do quadro sinóptico das entrevistas semiestruturadas que resultam da investigação.

A análise documental permite perceber que o PAFC resulta de um conjunto de propostas emanadas pelo ME de forma a proporcionar aos Agrupamentos escolares ferramentas alternativas ao dispor dos diretores, convidando-os a contruir um currículo alternativo tendo em conta propostas pré-definidas e, desta, maneira levar os alunos a obter sucesso escolar.

Recordamos a elaboração de novos programas em 1991 (DGEBS), (1991 e 1991a) cujo objetivo era alterar a conceção do currículo e consequentemente fomentar nos professores novas estratégias de ensino-aprendizagem, visto haver, já, a introdução das capacidades/aptidões e valores/atitude a desenvolver em consonância com os conteúdos a lecionar. Foi evidente a dificuldade em implementar a prática dentro das escolas desta reforma iniciada no final dos anos 80 (Alonso et al; 2001), desencadeando uma *Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico*, antevendo o desenvolvimento do projeto de *Gestão Flexível do Currículo*.

De referir, também, que este processo fez surgir o Decreto-Lei nº6 de 2001 no qual sai reforçada a autonomia para as escolas construírem um currículo, adequado às realidades de cada unidade orgânica e da realidade educativa em geral (Abrantes, 2001). Surgiu, assim, o currículo em áreas disciplinares e não disciplinares, ou seja, a introdução da Área de Projeto, Estudo Acompanhado e Formação Cívica, tendo como um objetivo a formação dos alunos para a cidadania ativa, bem como da implementação de um trabalho de natureza interdisciplinar e de diferenciação pedagógica, com o desenvolvimento de estratégias de ensino-aprendizagem que motivassem os alunos.

A par desta estratégia de implementação, surge, também, um referencial curricular baseado em competências essenciais a serem alcançadas à saída da educação básica – *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*

(DEB, 2001). Esta proposta convidava os docentes a implementarem novas dinâmicas em sala de aula, a assumirem um papel preponderante na construção do currículo e a reforçarem a centralidade do aluno no processo de ensino-aprendizagem.

Numa perspectiva global de discussão pública sobre as alterações curriculares implementadas a partir de 2012 com intuito de melhor e preparar os alunos para os desafios do século XXI, surgiu em 2017 o *Perfil à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins, et al, 2017). O documento/perfil estruturado em *Princípios, Visão, Valores e Áreas de Competências* centra-se numa inter-relação entre os conhecimentos, as capacidades e as atitudes a serem desenvolvidas pelos discentes. A *Autonomia e Flexibilidade Curricular* (PAFC) veio, pois, aportar fisicamente as condições e propostas a serem implementadas nas escolas públicas com intuito de promover o sucesso escolar, dando autonomia às escolas para se reorganizarem de acordo com o seu público-alvo. Tal como referido, parte de uma experiência piloto no ano de 2017/2018 e em definitivo em todas as escolas em 2018/2019.

Os Diretores escolares têm, por Decreto-Lei, mais autonomia para gerirem as matrizes curriculares-base, convidando-os a criar lógicas de ação, tais como: flexibilização dos tempos e espaços pedagógicos, validação de opções curriculares e dinâmicas pedagógicas, promovendo trabalho colaborativo, trabalho interdisciplinar, articulação curricular (vertical e horizontal) e diferenciação pedagógica. Para a efetividade destas linhas orientadoras, os diretores de agrupamento, e de acordo com o seu público-alvo, procuraram implementar dinâmicas internas efetivas que permitissem melhorias no ensino-aprendizagem. Alguns Diretores escolares foram implementando ações de trabalho colaborativo entre professores, desenvolvendo uma liderança partilhada entre os seus pares, desenvolvendo a construção do saber dos alunos e efetivando a construção de uma cidadania ativa em prol do sucesso coletivo. O PAFC foi, a par e passo, nos respetivos agrupamentos ganhando forma e evidências concretas.

Relativamente aos programas disciplinares, foram definidas As *Aprendizagens Essenciais* (DGE, 2018) como ponto de partida e referencial para a definição de competências a serem atingidas por todos os alunos em cada ano de escolaridade, em contato direto com a planificação dos programas em vigor, com o PAFC, contribuindo para o alcance do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*.

No quadro de uma investigação qualitativa e interpretativa, este trabalho resulta de uma observação sobre a aplicabilidade do recente projeto (PAFC) por parte de três Diretores de Agrupamento e quais as lógicas e dinâmicas que preconizam medidas nos domínios curricular e pedagógico, com vista à implementação, melhoria e qualidade do ensino e aprendizagens.

### 5.1. Análise dos dados das Entrevistas dos Diretores e Coordenadores de PAFC

Neste espaço apresentamos e abordamos os resultados das entrevistas realizadas, permitindo a reorganização do discurso dos entrevistados por temas e categorias. A análise destes dados será apresentada em dois blocos/temas que sintetizamos na tabela seguinte:

Temas	Categorias
Organização Escolar	• Conceções do Diretor.
	• Dinâmica Organizativa da Escola.
	• Planeamento da Ação.
Lógicas de Ação do Diretor	• Organização Curricular.
	• Constrangimento Colaborativo.
	• Adesão dos alunos ao Projeto.

**Tabela nº 17:** Temas e Categorias da Análise de Conteúdos das Entrevistas.

Abordaremos em seguida, de forma mais detalhada, cada tema identificado, ou seja, a Organização Escolar e as Lógicas de Ação do Diretor de acordo com as afirmações dos atores locais: Diretores e Coordenadores de PAFC.

### 5.1.1. Organização Escolar.

Os dados obtidos relativamente à Organização Escolar dos três estabelecimentos escolares são apresentados na tabela seguinte. Neste tema incluímos três categorias relacionadas com as Concepções do Diretor, as Dinâmicas Organizativas da escola e o Planeamento da Ação relativamente a um efetivo sucesso na implementação do PAFC.

Relativamente à 1ª categoria deparamo-nos que os Diretores escolares têm bem presente no exercício das suas funções que a gestão da escola requer uma dinâmica de gestão semelhante a uma empresa. Esta visão fica perfeitamente delineada quando justificam o propósito de serem eles também gestores cuja linha de ação não se centra somente na parte educativa. Confluem na mesma opinião de que grande parte do seu trabalho está relacionado com a gestão propriamente dita, em detrimento da gestão pedagógica.

De forma a melhor evidenciar este propósito, a **Freq.Un.Ind** é um registo

TEMAS	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES	FREQ DE UR POR INDICADOR
ORGANIZAÇÃO ESCOLAR	CONCEÇÕES DO DIRETOR	CONCEÇÃO DE GESTÃO ESCOLAR	➤ Gestão da escola como gestão de empresa com componente pedagógica.	5DAA;3CAA;9DAB;3CAB;8DAC;7CAC.
			➤ Falta de tempo para a componente pedagógica.	2DAA;0CAA;0DAB;3CAB;1DAC;2CAC.
		CONCEÇÕES DE LIDERANÇA	➤ Liderança como adequação do processo de gestão.	1DAA;9CAA;16DAB;6CAB;5DAC;8CAC.
			➤ Liderança partilhada com a equipa	7DAA;8CAA;3DAB;2CAB;3DAC; 2CAC.
			➤ Liderança como organização e planificação em equipa.	5DAA;8CAA;3DAB;7CAB;2DAC;1CAC.
		DINÂMICA ORGANIZATIVA DA ESCOLA	PROCESSOS DE COMUNICAÇÃO	➤ Importância da comunicação interna
	➤ Necessidade de melhorar os processos de comunicação.			2DAA;2CAA;2DAB;3CAB;3DAB;4CAC
	➤ Comunicação essencialmente on line (devido à pandemia)			1DAA;0CAA;0DAB;0CAB;0DAC.
	➤ Necessidade de definir uma única plataforma para as aulas on line.			1DAA;0CAA;0DAB;0CAB;0DAC.
	PAFC		➤ Adesão ao Projeto Autonomia e Flexibilidade Curricular	10DAA;13CAA;9DAB;14CAB;8DAC;10CAA.
			➤ Possibilidade de gerir o currículo através da Flexibilidade curricular.	7DAA;8CAA;3CAB;11DAC, 8CAC.

			➤ Docentes gestores da planificação anual.	2DAA, 0CAA, 0CAB, 2DAC.
		<b>AUSÊNCIA DE AUTONOMIA ESCOLAR</b>	➤ Ausência de autonomia: financeira.	10DAA;3CAA;1DAB, 0CAB; 2DAC.
		<b>AUTONOMIA RESIDUAL</b>	➤ Autonomia relativa face à tutela	7DAB;1CAB;5DAC;2CAC.
			➤ Autonomia- Necessidade de Autorização Superior.	6DAA.
			➤ Situações em que existe Autonomia.	3CAA;7DAB;6CAB;3DAC; 4CAC.
		<b>PLANEAMENTO DA AÇÃO</b>	<b>DEFINIÇÃO DE OBJETIVOS E PROCESSOS</b>	➤ Definição de metas por ano escolar
	➤ Definição de estratégias de acordo com as caraterísticas da população escolar.			3DAA;6CAA;5DAB;9CAB;2DAC;5CAC.
	➤ Análise anual dos resultados para definição de metas para o ano seguinte.			2DAA;0CAA;1DAB;0DAC.

**Tabela nº 18:** Categorização da Análise de Conteúdo. Organização Escolar.

preocupante que deveria ser objeto de uma atenção particular por parte do Ministério da Educação. Assim registamos:

Sem dúvida que, no exercício de funções, com todas as tarefas inerentes, porque tratamos desde concursos, materiais, leite, manuais e professores. Com tudo isto, gerimos uma empresa. Eu, enquanto presidente do conselho administrativo, também tomo decisões ao nível da gestão financeira e depois enquanto presidente do conselho pedagógico (que devia ser a principal função) (DAA)

ou

É uma missão. Quem se candidata a um cargo desta natureza, desta responsabilidade, que necessita do empenho que está previsto, no nosso dia-a-dia, tem de encerrar o cargo com espírito de missão, muito espírito de querer fazer algo de melhor, ou pelo menos tentar fazer alguma coisa de melhor pela educação do nosso país, pelas crianças do nosso país. (CAB)

ou

Eu acho que devia haver um responsável/administrativo e licenciado em gestão e administração pública para ajudar os diretores (DAC)

Desta forma, é consensual entre os três diretores escolares a falta de tempo para a implementação de ideias, de projetos e de dinâmicas que promovam o sucesso escolar, devido à burocracia existente nas unidades orgânicas. Apesar de o registo de frequência não ser acentuado, após a realização das entrevistas e consequente análise, as problemáticas que envolvem a gestão administrativa de uma organização escolar são fatores de descontentamento dos três diretores, promovendo um desgaste contínuo e limitativo impossibilitando ou, mesmo, não aplicando todos os recursos a outras iniciativas ou projetos. Julgamos plausível abordar as conceções de liderança que manifestam os três diretores visto, tal como defendemos, haver uma correlação ativa entre estes dois conceitos e que na prática podem minimizar situações complexas e aportar melhorias significativas nas organizações escolares.

Nesta ótica é importante abordar o tipo de liderança utilizado por cada diretor escolar e o consequente reflexo causado nos seus pares. O registo de frequência no indicador *liderança partilhada com a equipa* permite deduzir que o processo de liderança partilhada implementado pela diretora do agrupamento *Alfa* é um fator propiciador de lógicas de ação, permitindo que todos os agentes educativos partilhem saberes, experiências e agilizem processos de gestão de projetos nomeadamente na implementação do PAFC neste agrupamento. O excerto seguinte evidência a posição da Diretora do Agrupamento:

Eu trabalhei sempre com a equipa, porque eu própria também tinha interesse em perceber. Não é que eu tivesse medo de delegar, ou quisesse mandar ou organizar, o que acontece é que eu gosto de aprender e gosto muito de perceber até que ponto este tipo de práticas, são uteis ou não para os alunos, se são boas para alargar a outros colegas. (DAA)

De igual modo corrobora a Coordenadora de PAFC do Agrupamento *Alfa* que o sucesso do PAFC decorreu, em grande parte, pela forma com a diretora do agrupamento promoveu uma liderança partilhada, promovendo um trabalho conjunto entre colegas, resultando num fácil processo de implementação. O excerto seguinte refere precisamente isso:

É assim, nesta casa há muita partilhada. (CAA)

Há um intercâmbio entre mim e a diretora. É fundamental sentirmos esse apoio por parte das chefias superiores e estou à vontade para lhe perguntar opiniões e pareceres sobre as atividades a desenvolver. (CAA)

Eu sempre sonhei com a escola assim em trabalho colaborativo. (CAA)

Na mesma ótica, verificamos uma situação contrária nos agrupamentos *Beta* e *Charlie* no que respeita à *liderança partilhada com a equipa*. O registo de frequência de unidades de registo torna evidente que nestes dois agrupamentos a liderança está centrada na figura do diretor, causando também nos Coordenadores dificuldades de articulação e de implementação do PAFC. A posição de controlo efetivo de todas as dinâmicas internas dos agrupamentos *Beta* e *Charlie* parece condicionar a motivação dos agentes educativos e, claramente, a implementação de ações que promovam o sucesso escolar. Neste registo ilustramos este aspeto com a posição da Coordenadora de PAFC do Agrupamento *Beta*, apelando a que:

As articulações são fundamentais e trabalho entre colegas. (CAB)

O mesmo é sugerido pela Coordenadora de PAFC do Agrupamento *Charlie* no qual reforça a ideia de:

Se nós nos apoderarmos de um determinado projeto e se tiver apoio do líder fazemos as coisas de outra maneira e o sucesso será maior. (CAC).

Abordando, agora, a categoria de *Dinâmica Organizativa da Escola* e no que respeita à importância de uma efetiva comunicação interna, os registos não são significativos. Desta forma, e considerando uma lógica muito importante a ter em conta por parte de qualquer diretor, o discurso proferido na totalidade das entrevistas permite-nos afirmar que a diretora do Agrupamento *Alfa* e o diretor

do Agrupamento *Beta* apresentam registos nos quais referem a importância de uma eficaz comunicação interna em prol do bom funcionamento da organização e da realização de qualquer projeto em desenvolvimento nos agrupamentos:

[A Comunicação] Importantíssimo. (DAA)

Uma comunicação assertiva é importantíssima, para podermos de uma forma clara dizer o que queremos, o que pretendemos é fundamental. (DAB)

Estes atores assumem que é urgente uma efetiva comunicação interna e externa em prol de um bom serviço público, visto ser uma lógica que pode promover sucesso em qualquer organização. A diretora do agrupamento *Alfa* reconhece:

[Importantíssimo] e que falha muitas vezes. E isso eu tenho de assumir, porque, nós às vezes pensamos que é facilitador, que é eficaz e não está a ser. (DAA)

O diretor do Agrupamento *Beta*, no seu discurso, atribuiu um grande peso à comunicação e refere que este aspeto tem de merecer uma atenção particular, porque dela depende o sucesso de um agrupamento. Ele próprio aponta:

A comunicação é um dos pontos que fazem parte do nosso plano de melhoria, mas nem sempre é fácil, mas vamos tentando. (DAB).

No caso do Diretor do Agrupamento *Charlie*, este vai mais longe ao admitir sem qualquer dificuldade que este é um dos principais problemas do agrupamento:

(...) e falhamos muito, porque não temos tempo. A comunicação para o exterior, falha. (DAC).

Por seu lado, os coordenadores de PAFC dos Agrupamentos em análise, e ao longo das respetivas entrevistas, referem que é necessário repensar estratégias de melhoramento em que todos os atores devem ser ouvidos de forma que em conjunto se consiga apresentar uma forma efetiva de comunicação interna e consecutivamente externa. Defendemos que este indicador, quando efetivo, é um propulsor de dinâmicas promotoras de sucesso quer a nível de gestão quer a nível educacional. Referimos excertos que ilustram esta posição:

Via email funciona tudo (CAA);

ou

Pessoalmente o grau de satisfação aos Encarregados de Educação não tenho conhecimento que seja feita a eles. (CAB);

e

Devia haver mais comunicação. Depois todos os projetos não são vistos por todos e aí temos de melhorar. (CAC)

A Diretora do Agrupamento *Alfa* destaca que, durante a pandemia foi necessário, num curto espaço de tempo, adotar medidas que envolvessem os professores e alunos num ensino à distância e a implementação de uma comunicação on-line era por si evidente. Vários foram os docentes que até então nunca tinham contactado com a dimensão comunicativa que os agrupamentos tiveram de implementar. Aos agrupamentos escolares foi atribuído a responsabilidade de implementar uma solução eficaz que permitisse o envolvimento dos pais, dos alunos e de toda a comunidade escolar. A eficiência da cooperação escola-casa permitiu o envolvimento de todos num processo conjunto de ensino-aprendizagem. O estado pandêmico levou a que as direções, professores, alunos e família enfrentássemos um ensino totalmente digital para o qual não estávamos preparados. Os professores foram confrontados e na maioria responderam positivamente porque foi possível a implementação de práticas educativas diversificadas. O nível de interação dos professores com as famílias aumentou e este relacionamento foi fundamental para o sucesso dos alunos.

Este exemplo pode ser um ponto de partida e dar continuidade a boas práticas comunicativas, fortalecendo laços que permitam, gradativamente, desenvolver práticas comunicativas quer internas quer externas em prol de um efetivo sucesso de gestão e educativo.

Dentro da categoria Dinâmica Organizativa da Escola destacamos a subcategoria relacionada com o PAFC. Referimos que o Agrupamento *Alfa* participou de forma natural na experiência piloto do projeto, o Agrupamento *Beta* foi convidado a participar no projeto piloto, sendo acompanhado por gestores do ME durante uma fase inicial e o agrupamento *Charlie* introduziu o projeto do PAFC no ano de 2018 <sup>(41)</sup> aquando da participação total de todos os agrupamentos a nível nacional. A diretora do Agrupamento *Alfa* convicta das

---

<sup>41</sup> Vid. Anexo das Unidades Orgânicas que integram o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, em <https://www.dge.mec.pt/autonomia-e-flexibilidade-curricular>. (Consultado em 29 de setembro de 2022).

oportunidades agora propostas com a implementação do PAFC, de imediato, desenhou lógicas de ação a serem introduzidas no dia-a-dia da sua organização. O registo de frequência é por si só evidente e demonstra uma forte intenção em reorganizar a proposta curricular do agrupamento *Alfa* de forma a melhorar a disciplina e a motivação; a obter a autonomia necessária para gerir os horários e o trabalho interdisciplinar, a melhorar práticas colaborativas entre docentes e criar, efetivamente, condições de trabalho para a obtenção de um sucesso coletivo.

Os excertos seguintes ilustram as claras intenções da diretora do Agrupamento *Alfa*:

Nós temos ouvido tanto que os alunos andam desmotivados que eu disse: “Este projeto vai fazer o clique para nós fazermos alguma coisa de efetivo”. (DAA);

e

o que nos levou a aderir ao projeto, enquanto escola piloto, foi o facto dos colegas manifestarem a desmotivação que muitos alunos iam partilhando face a muitas disciplinas. Esse foi o motivo, a desmotivação dos alunos. (DAA)

No caso do Agrupamento *Beta*, o Diretor foi convidado a ingressar num projeto piloto, dada a localização do mesmo e por existirem condições sociais e económicas muito desfavoráveis. Procurou mobilizar os agentes educativos e em conjugação com o poder local dar um novo rumo à organização escolar. Apesar das dificuldades estruturais para a determinação de lógicas e consequente implementação de dinâmicas no agrupamento, demonstrou controlar todos os procedimentos relativamente à implementação do PAFC, não conseguindo delegar funções à Coordenadora havendo, assim, um desgaste rápido da mesma e por conseguinte, dos restantes atores envolvidos, por se manifestar uma ausência de uma liderança partilhada em toda a estrutura.

Os excertos seguintes ilustram a posição do diretor do Agrupamento, deixando antever algum ceticismo relativamente às oportunidades que o projeto propunha:

Ao princípio é algo que é novo e é normal que haja maior resistência à mudança, mas aos poucos e envolvendo as pessoas começam a ver as mais valias, a importância e a motivação dos alunos. (DAB)

e

Vou fazer aqui um reparo, neste momento considero que já não estamos num processo de projeto, já não lhe chamava PAFC. (DAB)

ou

Lá está, quando nós temos uma missão em que queremos o melhor para a educação e acreditamos que podemos fazer o melhor para a educação, ao ler este despacho pareceu-me que tínhamos ali uma ferramenta, para podermos melhorar, para fazermos com que o nosso agrupamento pudesse ir de encontro aquilo que são as expetativas dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. (DAB)

A partir das unidades de registo selecionadas, julgamos, pois, haver uma clara hesitação na implementação do projeto no agrupamento *Beta* que pode ter a ver com a falta de um docente que fizesse a ligação entre o Diretor e os restantes docentes na implementação de dinâmicas concretas e eficientes. Damos conta de alguns excertos proferidos pela Coordenadora de PAFC do Agrupamento *Beta* demonstrando algum desajusto na condução dos trabalhos, provocando por falta de uma *liderança partilhada*:

É demasiado abrangente. (CAB);

e

Para mim seria obter o sucesso. (CAB);

ou

Eu participo a nível do grupo disciplinar e como assessora eu vou tendo conhecimento dos domínios que são implementadas (CAB);

Por sua vez, o discurso da Coordenadora de PAFC é generalista e pouco fundamentado em experiências enriquecedoras, bem como de uma clara ausência de liderança partilhada que permitiria motivar, apoiar e implementar outras dinâmicas tendo em conta o sucesso dos alunos. No terceiro ano consecutivo assume que só agora foi possível envolver os Encarregados de Educação e que mesmo assim: “e depois chegou o COVID e depois foi tudo por água à baixo”. Tendo em conta as afirmações da Coordenadora de PAFC pressupõem-se que durante o período pandêmico a comunicação interna/externa foi também afetada.

Relativamente ao Agrupamento *Charlie*, o Diretor assume de forma categórica que: “o que me levou a aderir [foi a emissão do decreto] onde o poder é

legítimo, devemos aderir, formar os alunos, mas é o menos mau”. No entanto, ao longo da entrevista refere que: “As grandes mudanças no ensino não se fazem por Decreto. A minha experiência profissional permite-me ter este discurso”. Tendo em conta a localização do Agrupamento e do investimento do poder local a organização escolar tem beneficiado de um conjunto de oportunidades que envolvem os alunos e os docentes a implementar projetos e a desenvolverem dinâmicas internas e externas, levando os alunos a serem os promotores do Agrupamento em projetos nacionais e internacionais. As lógicas formuladas vão ao encontro do principal interesse do aluno em desenvolver competências para uma melhor integração no mundo do trabalho.

O Diretor do Agrupamento *Charlie* refere também que:

Respeitamos as leis e aderimos à lei, no entanto não tenho dificuldade em não aderir porque ele tem argumentos fortes, agora a sua aplicabilidade fica muito em dúvida. Há efetivamente argumentos fortes, tal como defende o Prof. David Justino.

Somos confrontados com esta posição inicial face ao PAFC e que tendo em conta a obrigatoriedade de implementação em 2018 em todos os Agrupamentos, o diretor optou por formular lógicas e consequentes dinâmicas relativamente à introdução da Disciplina de Cidadania no currículo. Não concordando, em parte, com a implementação do PAFC refere que: “Nós não temos nenhum contrato de Autonomia” e que relativamente à nova oferta curricular “Não houve oposição, porque o decreto não é impositivo”. A adesão ao PAFC por parte do Agrupamento *Charlie* não foi consensual e, assim, as lógicas e consequente dinâmicas foram, de imediato, comprometidas, levando a que se implementasse de forma simples e sem a implementação de um grupo de trabalho propiciador à construção de práticas colaborativas no seio da organização escolar.

Quando abordamos o indicador relativo à possibilidade de gerir o currículo através do PAFC, todos os diretores e coordenadores concordam em haver mais autonomia de forma a melhor implementar práticas que possam ser propícias ao sucesso escolar. A frequência de unidades de registo é reflexo da posição de todos os atores educacionais. O PAFC veio aportar condições que até então os agrupamentos não tinham e colmatar problemáticas no seio da

organização escolar. No entanto, todos concordam que, para haver uma excelente execução do projeto, é necessário que as organizações tenham acesso a meios económicos necessários à implementação de dinâmicas em sala de aula. A Coordenadora do Agrupamento *Alfa* referia a importância de adquirir mobiliário que se adequasse às dinâmicas em sala de aula com o intuito de motivar os alunos. A inexistência de uma verba invalidou esta dinâmica de sala de aula, fator que não proporcionou um bem-estar entre os alunos, causando significativas perturbações na entrada e saída de professores de acordo com a disciplina lecionada.

O Diretor do Agrupamento *Charlie* refere que não é possível a elaboração de lógicas e implementação de dinâmicas sem acesso a recursos económicos alocados para a implementação de qualquer projeto. Sem meios é, segundo ele, difícil a execução de qualquer tarefa. Refere que em tempos houve autonomia financeira delegada às escolas, promovendo tomadas de decisões mais céleres e eficientes por parte dos diretores escolares tendo em conta o sucesso dos alunos. O diretor do agrupamento da escola *Charlie* refere, precisamente, a promulgação de um despacho:

Senti claramente a Autonomia no Despacho (...) quando deu 7%. Aí sim nós éramos autónomos para fazer projetos com esses 7%. Nós comprámos os computadores com o dinheiro desses 7%. Os inspetores não questionavam o que se comprava com os 7%. Agora tudo é questionado. (DAC)

As unidades de registo que se destacam na categoria do *Planeamento de ação*, tendo em conta a subcategoria *Definição de objetivos e processos* permitem perceber as dificuldades que os agrupamentos têm na definição de metas, estratégias e, posteriormente, elaborar uma análise anual dos resultados que advêm da implementação do PAFC. Verificamos haver um número pouco significativo na *Definição de metas por ano escolar* resultando na ausência de práticas de planificação e, posteriormente, aferição de dados que permitam um reajustamento de lógicas por parte do corpo diretivo das organizações educativas. Resulta também da ausência de objetivos específicos atempadamente delineados e que, posteriormente, invalida a apresentação de metas específicas.

No entanto, o indicador referente à *Definição de estratégias de acordo com as*

*características da população escolar* permite-nos deduzir que os Diretores dos Agrupamentos em estudo conhecem a realidade local que gerem. As lógicas formuladas procuram inverter situações menos favoráveis através de dinâmicas colaborativas entre todos os atores educacionais. Os excertos seguintes ilustram estes aspetos:

Temos sempre a preocupação de fazer sempre o melhor, porque vamos recebendo todos os anos novos alunos e este ano então, muitos alunos estrangeiros que parecendo que não são uma dificuldade e muitas vezes fazem cair os números. Nós não podemos só pensar nisso temos de pensar quais são as melhores estratégias para que eles consigam acompanhar, portanto eu não digo assim: “Olha nós este ano temos que atingir determinado patamar?”, nós temos metas já estabelecidas e tentamos sempre que elas se atinjam e que as consigamos superar. (DAA)

Há sempre uma proposta ao conselho de turma e entre todos há sempre um consenso em prol de todos. (CAA)

O Diretor do Agrupamento *Beta* na formulação de lógicas em prol do sucesso escolar dos seus alunos procura distribuir o serviço docente: “de acordo com o perfil dos docentes. Eu (diretor) olho para a pessoa (professor), olho para o perfil que ele tem, o estilo que ele tem e penso, de que forma se poderá adequar às turmas”. O diretor reconhece que entre ciclos as dinâmicas são diferentes, mas, refere que é essencial a articulação entre ciclos em prol do sucesso.

No caso do Diretor do Agrupamento *Charlie*, este refere que “o projeto educativo marca o caminho. Os professores reconhecem-se no projeto Educativo e o que está no perfil do Aluno vai ao encontro do nosso Projeto Educativo”. Consideramos que as definições de estratégias estejam formalizadas, no entanto, estas devem ser constantemente reavaliadas e reajustadas tendo em conta um trabalho de cooperação e de sucesso.

### 5.1.2. Lógicas de Ação do Diretor.

Os dados relativos ao segundo tema: *Lógicas de Ação do Diretor* e tendo em conta a análise das entrevistas permitem chamar a atenção para dimensões do PAFC que tendem a ficar implícitas quando se reflete sobre este projeto. Na tabela seguinte apresentamos a síntese deste tema.

<b>LÓGICAS DE AÇÃO DO DIRETOR</b>	<b>ORGANIZAÇÃO CURRÍCULAR</b>	<b>PAPEL DA FLEXIBILIDADE CURRICULAR NA GESTÃO DO CURRÍCULO</b>	➤ Flexibilidade curricular na gestão do currículo.	<b>7DAA;8CAA; 3DAB; 3CAB; 11DAC;8CAC.</b>
		<b>FLEXIBILIDADE</b>	➤ Docentes gestores da planificação anual.	<b>2DAB;1CAC.</b>
		<b>DINÂMICAS DE PROJETO</b>	➤ As Dinâmicas no Plano de Inovação.	<b>1DAA;4CAA;12DAB.</b>
	<b>CONSTRANGIMENTO COLABORATIVO</b>	<b>PLANEAMENTO</b>	➤ Formação Docente.	<b>3DAA;6DAA;1DAB;5CAB;2DAC;7CAC.</b>
			➤ Constrangimentos do Projeto.	<b>3DAA;5CAA;9DAB;0CAB;8CAB;9DAC;11CAC.</b>
	<b>ADESÃO DOS ALUNOS AO PROJETO</b>	<b>MONITORIZAÇÃO</b>	➤ Desenvolvimento de Processos de Monitorização.	<b>10DAA;6CAA;2DAC;7CAC.</b>
		<b>MUDANÇA E ENVOLVIMENTO DO ALUNOS</b>	➤ Participação e envolvimento dos alunos.	<b>4DAA;1CAA;2CAB;5DAC;1CAC.</b>

**Tabela 19:** Categorização da Análise de Conteúdo: Lógicas de Ação do Diretor.

Numa análise ao quadro acima descrito, os três diretores e os coordenadores de PAFC têm bem presente as reais potencialidades do projeto de PAFC e assumem que o papel da flexibilidade veio, claramente, contribuir para uma gestão flexível do currículo, permitindo a implementação de dinâmicas face a situações de difícil resolução. No caso da Diretora do Agrupamento *Alfa* a formulação de lógicas por ciclo agilizando dinâmicas e procedimentos:

Nós no nosso entendimento fazemos a gestão do currículo por ciclo, embora para muitos professores seja difícil entender. (DAA)

e

Portanto a flexibilidade curricular permite-nos trabalhar o currículo com os nossos alunos, em articulação das várias disciplinas, que é o que nós estamos a fazer no âmbito do Plano de Inovação e o trabalho por ciclo. (DAA)

A Coordenadora de PAFC do Agrupamento *Alfa* refere que as lógicas e as dinâmicas da diretora foram um ponto de partida para a motivação dos colegas a trabalharem de forma colaborativa. Dá como exemplo:

Os professores conjuntamente com os alunos, há ligação. Eles fazem a articulação entre disciplinas mesmo entre alunos. Isto só se consegue em reunião entre professores. (CAA)

Refere ainda que a própria predisposição natural para o trabalho colaborativo e a ideias inovadoras que a diretora do Agrupamento possui são transmitidas diariamente, permitindo que outros professores sigam o exemplo.

Sem dúvida. A inovação é o prato do dia daquela escola. (CAA)

O Diretor do Agrupamento *Beta* admite que a implementação do PAFC permitiu mover recursos de forma a melhor responder às exigências a que diariamente é submetido. Na nossa perspetiva, a centralidade das ações desenvolvidas pelo diretor não permitiu a criação de dinâmicas eficientes, levando, mesmo, algumas ações repetidas e monótonas:

Os EE das turmas que iniciaram com este projeto foram informados que a escola tinha aderido a um projeto novo, que estas turmas teriam uma dinâmica diferentes e um currículo diferente. (Esta comunicação foi feita para os 3 ciclos). (DAB)

Ao princípio é algo que é novo e é normal que haja maior resistência à mudança, mas aos poucos e envolvendo as pessoas começam a ver as mais valias, a importância e a motivação dos alunos. (DAB)

A Coordenadora de PAFC do Agrupamento *Beta* refere que a flexibilidade permite que se transforme a matéria em si em momentos de promoção de sucesso. O professor é a chave do progresso e para isso deve ser apoiado, motivado e ser ajudado a conseguir melhores resultados. Ele deve ser capaz de “[ter] a capacidade para trazer para dentro da sala competências.”

O Diretor do Agrupamento *Charlie* refere que o PAFC “ainda não está suficientemente consolidado. Agora, há bons argumentos”. No caso específico, o diretor refere que:

o 55 permite e que criámos uma disciplina Jogos Matemática, Robótica e Programação para o 1º e 2º ano. Há alguma autonomia ao sentir dos professores, dos meios etc. Temos de ter uma visão holística. O 55 vinga se as pessoas aderem ou morre se as mesmas pessoas não aderem.

A Coordenadora de PAFC do Agrupamento *Charlie* ao abordar a flexibilidade curricular refere que o Agrupamento fez: “algumas [alterações no currículo], muito poucas ainda”. Estas alterações foram “mais a nível com os clubes e no âmbito da Cidadania e Desenvolvimento”.

Da análise da entrevista aprofundamos também os desafios do PAFC que os professores enfrentam. Desde a formação específica, a dinâmicas no Plano de Inovação, Monitorização, Planeamento e Constrangimentos os professores foram convidados a mudarem as suas práticas letivas em sala de aula. No conto geral, o discurso dos diretores e coordenadores é afirmativo e otimista: “As dinâmicas que estamos a fazer agora no Plano de Inovação, fizemos também no âmbito das turmas piloto do PAFC”. (DAA). Segundo os entrevistados, apesar de alguns constrangimentos iniciais, próprios da implementação de um projeto desta dimensão, este projeto é mais justo, pois favorece os alunos. No entanto, os professores e as dinâmicas que aportam para dentro da sala de aula são a chave de todo o sucesso.

É uma escola nova e o projeto veio dar uma outra dinâmica à escola. (CAA)

Esta situação contribuiu para o sucesso. (CAA)

O Diretor do Agrupamento *Charlie*, apesar das lógicas e dinâmicas que implementa no seu Agrupamento ao apoiar projetos nacionais e internacionais,

refere que “eu diria que o Decreto-lei nº55 não teve grande êxito no nosso agrupamento”.

## 5. 2 Análise dos dados das Entrevistas dos Titulares de cargos Governativos

Antes de abordarmos os dados das duas entrevistas dos titulares de cargos políticos é importante referirmos que ambos desempenharam funções governativas no Ministério da Educação em quadrantes políticos diferentes. Esta abordagem é crucial de forma a entendermos a perspetiva de cada um relativamente ao Programa de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC) e a sua operacionalização na organização escolar. Os entrevistados solicitaram atempadamente todas as questões da entrevista e centralizaram o seu discurso em algumas questões da mesma. Estas entrevistas foram sujeitas a uma análise genérica, tendo em conta a orientação proposta pelos titulares de cargos políticos na abordagem ao tema.

TEMAS	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES	FREQ DE UR POR INDIACDOR
ORGANIZAÇÃO ESCOLAR	CONCEÇÕES DO DIRETOR	CONCEÇÃO DE GESTÃO ESCOLAR	➤ Gestão da escola como gestão de empresa com componente pedagógica.	9D;8E.
			➤ Falta de tempo para a componente pedagógica.	0D;1E.
		CONCEÇÕES DE LIDERANÇA	➤ Liderança como adequação do processo de gestão.	
			➤ Liderança partilhada com a equipa	0D;4E.
			➤ Liderança como organização e planificação em equipa.	0D;1E.
		DINÂMICA ORGANIZATIVA DA ESCOLA	PROCESSOS DE COMUNICAÇÃO	➤ Importância da comunicação interna
	➤ Necessidade de melhorar os processos de comunicação.			0D;3E.
	➤ Comunicação essencialmente on line (devido à pandemia)			0D;0E.
	➤ Necessidade de definir uma única plataforma para as aulas on line.			0D;0E
	PAFC		➤ Adesão ao Projeto Autonomia e Flexibilidade Curricular	8D;0E.
➤ Possibilidade de gerir o currículo através da Flexibilidade curricular.			12D;5E.	

			➤ Docentes gestores da planificação anual.	6D;0E.	
		AUSÊNCIA DE AUTONOMIA ESCOLAR	➤ Ausência de autonomia: financeira.		
		AUTONOMIA RESIDUAL	➤ Autonomia relativa face à tutela	0D;0E	
			➤ Autonomia- Necessidade de Autorização Superior.	0D;0E	
			➤ Situações em que existe Autonomia (Financeira)	4D;0E.	
			➤ Definição de Autonomia Curricular	6D;3E.	
		PLANEAMENTO DA AÇÃO	DEFINIÇÃO DE OBJETIVOS E PROCESSOS	➤ Definição de metas por ano escolar	0D;0E
				➤ Definição de estratégias de acordo com as características da população escolar.	8D;0E
				➤ Análise anual dos resultados para definição de metas para o ano seguinte.	0D;0E
		ORGANIZAÇÃO CURRICULAR	PAPEL DA FLEXIBILIDADE CURRICULAR NA GESTÃO DO CURRÍCULO	➤ Flexibilidade curricular na gestão do currículo.	
FLEXIBILIDADE	➤ Docentes gestores da planificação anual.				

<b>LÓGICAS DE AÇÃO DO DIRETOR</b>		<b>DINÂMICAS DE PROJETO</b>	➤ Criação de Dinâmicas de Projeto.	<b>6D;1E.</b>
			➤ Perfil e dinâmicas do Diretor.	<b>7D;7E.</b>
	<b>CONSTRANGIMENTO COLABORATIVO</b>	<b>PLANEAMENTO</b>	➤ Formação Docente.	<b>5D;0E.</b>
			➤ Constrangimentos do Projeto.	
			➤ Modelo tradicionalista.	<b>2D;7E.</b>
			➤ Ideia do facilitismo.	<b>5D;0E.</b>
	<b>ADESÃO DOS ALUNOS AO PROJETO</b>	<b>MONITORIZAÇÃO</b>	➤ Desenvolvimento de Processos de Monitorização.	<b>0D;1E.</b>
		<b>DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA E ESPÍRITO CRÍTICO</b>	➤ Quando já são os próprios alunos a estar envolvidos.	<b>0D;0E.</b>
		<b>MUDANÇA E ENVOLVIMENTO DO ALUNOS</b>	➤ Não nos parecem os mesmos.	<b>5D;0E</b>
		<b>CONTRIBUTO PARA A AUTO-ESTIMA DOS PROFESSORES</b>	➤ Eu sinto-me muito orgulhosa	<b>9D;1E.</b>

**Tabela nº 20:** Análise de Conteúdo dos titulares de cargos políticos. Organização Escolar e Lógicas de Ação do Diretor.

Relativamente ao tema da Organização Escolar, os titulares têm uma perspetiva muito particular no que respeita às exigências a que estão sujeitos os Diretores dos Agrupamentos. O registo de frequência no indicador reflete precisamente a preocupação que estes dois titulares demonstraram relativamente a este aspeto. O titular D refere que as escolas “perante o currículo devem ter alguma autonomia”. E cada escola deve definir a sua estratégia de ação e “ter formas de gerir esse currículo e de o executar.” Mantendo o Currículo, os Diretores devem ter autonomia e autonomia financeira. O Titular D refere que a Autonomia Curricular “é uma autonomia que deve ser compreendida de forma global e que é incompatível com os Exames Nacionais”. O conceito de Autonomia Curricular e Autonomia de Gestão Curricular são distintos e desta forma refere que o PAFC tem bons argumentos, mas não concorda, em absoluto, com a operacionalização que o mesmo propõe. O Currículo é universal e deve ser para todos os alunos. No entanto, o Diretor de Agrupamento deve ter uma *Autonomia de Gestão Curricular* para executar esse Currículo, autonomia que deve ser acompanhada por uma *Autonomia de Gestão Financeira*. Partindo deste ponto, o titular D refere que é importante haver ferramentas ao dispor dos Diretores e dos Docentes para que possam implementar fórmulas e irem ao encontro do sucesso dos alunos e, assim, combatendo o insucesso escolar e o abandono.

O registo de frequência no indicador de adesão ao PAFC é significativo porque, segundo este ator político, os professores são a base de partida para qualquer implementação nas escolas. Os docentes devem ter a possibilidade de gerir o currículo através da flexibilidade curricular, obtendo apoios em “horas ou dando maior ou menor importância a assuntos do currículo ou mesmo da forma como gerem realmente a forma de executar esse currículo”. O titular D refere que a incompatibilidade em mesurar a flexibilidade de 25% do currículo é preocupante, bem como a junção de disciplinas não aportando nenhum resultado significativo. Refere que nem nas Universidades se efetua tal situação.

O titular D insiste que é importante os docentes serem gestores da planificação anual, que possam ter um recurso financeiro ao dispor das unidades

orgânicas e assim implementarem dentro da sala de aula momentos que motivem os alunos e que os ajudem a conquistar o sucesso. O registo de frequência nestes indicadores é relevante tendo em conta a opinião deste titular. Por fim, o titular D refere que é crucial o Diretor do Agrupamento definir estratégias específicas de combate ao insucesso escolar tendo em conta as características da população escolar. E para isso é absolutamente necessário ter um conjunto de apoios quer internos quer externos para a obtenção do sucesso coletivo do agrupamento.

No mesmo tema, o titular E refere que “a primeira grande medida para um Diretor de um Agrupamento é não confundir o objetivo com o instrumento, ou seja, esta medida educativa não é um fim em si”. O PAFC é um recurso que foi construído, planeado e introduzido nas organizações escolares com intuito de aportar estratégias que promovam sucesso escolar. Admite este titular que um dos principais problemas que persiste nas organizações educativas é a falta de tempo para a componente pedagógica. Os próprios Diretores escolares, segundo ele, ainda “não promovem uma liderança partilhada” com os restantes colaboradores e nem promovem a constituição de equipas com intuito de simplificar tarefas ou agilizar processos. O registo de frequência do titular E no que respeita à possibilidade de gerir o currículo através da flexibilidade curricular é menor do que o do titular D, porque refere que “é um instrumento para nós fazermos um combate ao insucesso, para garantir melhores aprendizagens, para garantirmos mais inclusão que está diretamente relacionado com o sucesso e apoiar a implementação da estratégia da Educação para a Cidadania”. Refere também que o PAFC “não é um projeto, mas sim uma ferramenta que tem na mão para desenvolver a missão da escola”.

No que respeita ao tema das Lógicas de Ação do Diretor os dois titulares, ainda que em registos de frequência diferentes, defendem que é importante a Criação de Dinâmicas associadas ao PAFC e que o Diretor aporte, também, ideias, exemplos e outros projetos que promovam o trabalho colaborativo e o trabalho entre pares. No entanto, reconhecem que dentro das organizações escolares nem sempre é possível encontrar consensos que permitam a implementação e o desenvolvimento de projetos. Outra dificuldade que

encontram é na própria Formação Docente que nem sempre corresponde às necessidades do dia-a-dia dos docentes e, neste momento, é mais um recurso para a obtenção de créditos e não para a aquisição de fórmulas que permitam implementar melhores métodos ou estratégias em sala de aula.

Os dois titulares de cargos políticos reconhecem que há ainda uma presença forte de uma tradição baseada no saber, em práticas desajustadas ao século XXI e ao conformismo de alguns docentes. Para eles é necessário inverter esta problemática e dar continuidade ao excelente exemplo que a quase totalidade dos docentes deu durante o tempo pandêmico. No entanto, ambos defendem vantagens na implementação do PAFC, dos contributos que pode vir a aportar a curto, médio e longo prazo, ainda que, em moldes diferentes.

## CAPÍTULO VI - INTERPRETAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Este capítulo apresenta a interpretação e discussão dos dados, relacionando aqueles que foram obtidos nas entrevistas com aqueles que foram obtidos por análise documental, abordando a implementação do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular. Os resultados são apresentados tendo em conta as Lógicas e Dinâmicas dos Diretores dos três Agrupamentos e a perspectiva dos Colaboradores, tendo em conta o trabalho realizado durante a implementação do PAFC.

Posteriormente, abordam-se as perspectivas dos dois titulares de cargos políticos relativamente à implementação do PAFC. Por último, apresentamos os principais desafios e as superações resultantes da programação, implementação e consequente operacionalização nos três Agrupamentos do PAFC.

### 6.1. A Diretora de Agrupamento da Escola *Alfa* e a Autonomia e Flexibilidade Curricular

A abordagem ao tema central do presente trabalho foi iniciada, tendo em conta um dos principais requisitos ao exercício do cargo de diretor/a - a liderança. Durante a realização da entrevista de imediato se verificou que a dinâmica da Diretora do Agrupamento *Alfa* estava diretamente relacionada com uma liderança ativa e transformacional (Bass e Avoilo, *apud* Caixeiro, 2014:174) procurando envolver diretamente os seus pares a trabalharem de forma colaborativa com os demais professores em prol do PAFC. Convicta de que o sucesso da organização apenas pode ser alcançado em conjunto com os demais atores, de imediato deixou claro que a tomada de decisões advinha da auscultação dos demais intervenientes e com a Coordenadora de PAFC procurava ter uma liderança partilhada configurando qualidade ao grupo (McBeath (2011, p.132). Detentora de uma dinâmica própria, o seu desempenho baseia-se, também, pelo facto de ter sido aluna do Agrupamento, ter realizado o

estágio e mais tarde ter assumido o cargo da direção do Agrupamento permitiu-lhe uma identificação carismática pelos seus pares dada as suas crenças, partilhando objetivos ambiciosos e empregando um grande envolvimento na missão organizativa (House, 1977). Refere que, como diretora do Agrupamento, o seu principal objetivo foi criar lógicas de ação e consequente implementação de dinâmicas que promovessem o sucesso escolar da sua unidade orgânica. O facto de ela “pertencer à casa” permitiu-lhe um conhecimento exaustivo da realidade social e económica do seu Agrupamento. Em consolidação com o conhecimento interno do funcionamento, a Diretora considera que procurou, aquando do projeto piloto do PAFC, estimular a gestão autónoma e flexível do currículo propondo mecanismos conciliadores de sucesso escolar. Promover, apoiar e motivar são fatores basilares que devem sustentar a implementação de um projeto como o de PAFC. As oportunidades descritas no programa foram recuperadas e imediatamente implementadas na reorganização curricular, criando linhas orientadoras, promovendo um trabalho colaborativo efetivo e, assim, implementar novas dinâmicas de sucesso que tanto eram esperadas para motivar os alunos.

Questionada sobre processos de liderança, a Diretora do Agrupamento *Alfa* foi peremptória:

Ui, liderança, liderar!

Ora bem, nós enquanto líderes gerimos recursos humanos e recursos materiais. Atualmente neste cargo gerimos uma empresa e gerimos a parte pedagógica ou componente pedagógica. (...) Com tudo isto, gerimos uma empresa. Eu enquanto presidente do conselho administrativo também tomo decisões ao nível da gestão financeira e depois enquanto presidente do conselho pedagógico (que devia ser a principal função) (...) não há tempo para pensar naquilo que devíamos perder mais tempo (parte pedagógica).

A par da gestão burocrática do Agrupamento a Diretora refere que há uma contante preocupação “nos nossos alunos”. Segundo ela, o Diretor deve ter sempre bem presente na sua gestão o bem-estar dos alunos, sem deixar de parte os principais objetivos que foram atempadamente delineados. Reconhece que liderar “é gerir da melhor forma, pensando sempre em primeiro lugar nos nossos alunos”. No entanto, durante a entrevista, o discurso é pautado sempre pela

forma como organiza o trabalho, como delega e como utiliza a liderança partilhada (McBeath, p.132), resultando na obtenção de dinâmicas promotoras de sucesso:

Gosto de receber os meus colegas, os pais e os alunos. Lá está, eu trabalho em equipa sempre. Portanto, liderar é muita coisa. Eu não gosto de usar a palavra mandar; eu não mando nada, eu organizo, eu preparo, eu penso, eu planifico, eu não mando nada, temos de ser uma equipa.

Depreendemos, de imediato, a existência de valores e qualidades fundamentais que contribuem para a construção de um projeto em prol do sucesso dos alunos, envolvendo sempre os docentes na implementação de estratégias de aprendizagem ativa (Ferreira *et al*, 2017, p.35). A predisposição natural e o compromisso da entrevistada em prol do sucesso da escola, do bem-estar dos alunos e da preocupação por uma liderança centrada na aprendizagem (Cabral, 2014, p.106) é por si só evidente. Consciente de um trabalho excessivamente burocrático que lhe é imposto pelos serviços centrais, procura, mesmo assim, colocar em evidência uma “liderança totalmente transformacional”, delegando funções específicas e de responsabilidade nos seus mais próximos colaboradores, inspirar otimismo e incentivar os mesmos a irem ao encontro dos alunos. A delegação de competências, quer burocráticas, quer pedagógicas, faz com que se crie um ambiente colaborativo e efetivo no desenvolvimento de projetos em prol do sucesso dos alunos.

Relativamente ao sucesso dos alunos – principal objetivo da diretora – esta refere que:

Nós temos, por ano de escolaridade, metas estabelecidas e fazemos sempre uma análise, no final do ano, para sabermos se atingimos ou não as metas e se não foram atingidas porquê. Até ao momento, temos tido taxas de sucesso bastante elevadas no Agrupamento, rondando mais de 90%.

A Diretora do Agrupamento procura no seu dia-a-dia aferir as situações que podem merecer um reajustamento no sentido de promover uma melhor qualidade no ensino. Reúne semanalmente com a equipa e ausculta as suas opiniões para agir em conformidade. Uma das suas principais preocupações é “fazer sempre o melhor, porque vamos recebendo todos os anos novos alunos e

este ano então, muitos alunos estrangeiros que parecendo que não são uma dificuldade e muitas vezes fazem cair os números”. As metas que se definem anualmente servem de base para a construção de melhores estratégias indo ao encontro das funções que lhe estão descritas: gestor e líder (Caixeiro, 2014, p.143). As medidas de promoção do Sucesso Escolar são definidas para que no ano seguinte se possam conseguir atingir e, se possível, ultrapassar.

Ao longo da sua entrevista, a Diretora do Agrupamento refere que a construção de lógicas de ação entre os seus pares é uma prioridade com vista à promoção de sucesso dos seus alunos, aliadas a uma natural liderança carismática. No entanto, reconhece que para a concretização efetiva das lógicas de promoção de sucesso é necessário que haja uma relação comunicacional excelente. A Diretora do Agrupamento *Alfa* assume a sua importância, ainda que reconheça algumas falhas, que devem ser corrigidas:

[A comunicação] Importantíssimo e que falha muitas vezes. E isso eu tenho de assumir, porque, nós às vezes pensamos que é facilitador, que é eficaz e não está a ser. Nós agora usamos muito o email, o que facilita muito, mas há certas situações que nós às vezes temos [de] ir ao papel, ainda temos de ir ao papel.

Em termos de organização e no que se refere à implementação do Programa de Autonomia e Flexibilidade Curricular, a Diretora da escola *Alfa* entende que “autonomia supostamente seria fazermos algo por decisão própria.” A quase existência de autonomia deve-se ao facto de que carece de autorização superior e, por isso, “tudo aquilo que implementámos teve de ser autorizado superiormente. No conjunto das lógicas definidas na implementação do PAFC damos exemplos concretos:

Introdução de lógicas no âmbito do PAFC:

- a) Oficina de Projeto;
- b) Regime Semestral;
- c) Plano de Inovação;
- d) Oficina do Saber;
- e) Oficina do Saber/geral;
- f) Oficina do Saber/Cidadania;
- g) Projeto Maia;
- h) Projeto Fénix;
- i) Plano de Ação de Melhoria
- j) Coadjuvações e Tutorias.

Em termos de organização, optou-se por alterar a matriz curricular-base em função da possibilidade de flexibilidade de 0% a 25% da carga horária semanal, de acordo com o referido no Decreto-Lei n.º 55/2018, não havendo alteração da carga horária para a implementação das alíneas acima descritas a), c) e d). No entanto, na introdução do **Plano de Inovação** houve alteração da carga horária, havendo a necessidade de utilizar uma percentagem superior a 25% para fazer face ao Plano de Inovação idealizado para o Agrupamento e em prol do sucesso dos alunos. Abordando o processo de Autonomia, a Diretora da escola *Alfa* concluiu que a autonomia era relativa, assumindo ser necessário ir mais além em prol da inovação, da flexibilidade curricular e de novos projetos nacionais e internacionais que valorizassem e motivassem os alunos a ser melhores em cada dia e cidadãos preparados para um futuro em constante mudança.

Sobre *flexibilidade*, foi referido que a implementação de um projeto como o de PAFC permitiu “gerir o currículo” e assim ajustar e melhor corresponder aos alunos. No caso particular da escola *Alfa*, “a gestão do currículo é feita por ciclos, embora para muitos professores seja difícil entender”. Um dos principais problemas da implementação de qualquer projeto, segundo a diretora, é a existência de “docentes muito agarrados à planificação anual”. Os docentes, na sua generalidade, numa via tradicionalista, continuam a centralizar os conteúdos programáticos, não permitindo abordagens múltiplas, que podem alterar a aprendizagem de um aluno ou dos demais alunos. As práticas colaborativas entre pares aluno/aluno ou professor/professor ou mesmo entre aluno/professor ou professor/aluno em construtivas parcerias não são ainda exemplos com que possam ter como referência.

Nesta linha de pensamento, a Diretora da escola *Alfa* dá um exemplo:

Nós no nosso entendimento fazemos a gestão do currículo por ciclo, embora para muitos professores seja difícil entender. (...) É muito interessante, porque ainda hoje tive uma conversa com a minha colega subdiretora exatamente sobre isto. O segundo ano é um ano normalmente de muita retenção, e estamos a trabalhar nisto, mas lá está, o facto de um aluno não atingir as aprendizagens essenciais do 2.º ano, mas está a evoluir na aprendizagem de conteúdos de 1.º ano, porque é que o vamos penalizar se podemos gerir o currículo de forma flexível durante o 1.º ciclo. Mas isto não é fácil, os colegas entenderem.

A Diretora da escola *Alfa*, detentora de uma visão global do seu Agrupamento (Chiavenato, 2004, p.122), face à desmotivação dos alunos por parte dos seus pares, referiu: “Este projeto vai fazer o clique para nós fazermos alguma coisa em efetivo”. A publicação do despacho veio proporcionar a formulação de lógicas por parte da diretora e criar dinâmicas internas promotoras de sucesso. Como escola piloto do PAFC, houve a necessidade de fazer algumas alterações:

Uma das primeiras coisas que nós fizemos foi alterar os tempos das disciplinas. Nós tínhamos 45 minutos e 90 minutos e passamos para 60. E isso teve uma alteração abismal, na motivação, na disciplina que caiu drasticamente. As aulas de 60 minutos permitiram, o momento efetivo de concentração dos alunos, porque nós tínhamos os 90 que era demais.

A determinação da Diretora do Agrupamento *Alfa* na criação de uma outra lógica de sucesso (Simões, 2018, p.38) foi a mudança efetiva na metodologia utilizada até então. A formulação da disciplina de Oficina de Projeto fez com que os professores unissem esforços e colaborassem em conjunto para o sucesso dos alunos e conseqüentemente para a criação de dinâmicas de sala de aula.

A nova disciplina, nesse ano de implementação, foi só para as turmas de sétimo ano. Isto porque tínhamos conselhos de turma com vontade de avançar na mudança de práticas. E a Oficina de Projeto permitimos trabalhar metodologia de projeto, fizemos formação e tínhamos uma equipa de 15 docentes que tinham as quatro turmas do sétimo, que era a totalidade. Estes docentes fizeram formação em como é que trabalha em metodologia de projeto. Esta dinâmica, nesse ano letivo, permitiu-nos fazer uma avaliação, tanto que no ano seguinte avançamos para todas as turmas do Agrupamento da escola sede.

A Diretora do Agrupamento, por meio de uma liderança partilhada, de lógicas colaborativas e de trabalho entre pares, procurou com sucesso implementar o projeto de PAFC no seu agrupamento, dando, posteriormente, continuidade. No âmbito deste projeto, “quem coordenava era eu. Eu trabalhei sempre com a equipa, porque eu própria também tinha interesse em perceber. Não é que eu tivesse medo de delegar, ou quisesse mandar ou organizar, o que acontece é que eu gosto de aprender e gosto muito de perceber até que ponto este tipo de práticas, são uteis ou não para os alunos, se são boas para alargar a outros colegas”.

Como escola piloto, face à experiência adquirida na fase de implementação do PAFC, para a diretora, o sucesso deveu-se ao facto de tudo ter sido feito em

conjunto. “As dinâmicas que estamos a fazer agora no Plano de Inovação, fizemos também no âmbito das turmas-piloto do PAFC. Na monitorização, nas reuniões, houve sempre uma grande partilha, tem de ser assim”. Este trabalho colaborativo promoveu a introdução do Plano de Inovação no Agrupamento:

“O ideal era ter mais recursos materiais, porque isso nos permitiria ir mais além. Mas eu não mudaria nada no projeto, porque foi uma aprendizagem muito grande. E foi essa aprendizagem que nos permite avançar com o Plano de Inovação, portanto nós estamos um bocadinho a dar continuidade ao projeto”.

Para o efeito, a Diretora procurou delegar funções num docente como o que tem no Plano de Inovação, que conseguisse “comunicar de forma eficaz com os Encarregados de Educação e com os alunos”. Alguém capaz de envolver todos os intervenientes no processo (alunos, pais, professores). “Isto é o que eu tenho no PI, que quem está a coordenar é a diretora de turma”. O sucesso de qualquer projeto dentro das unidades orgânicas depende, em grande parte, do envolvimento, dos objetivos e da forma como os docentes encaram a realização dos mesmos em prol do sucesso dos alunos. A comunicação é, tal como considera a Diretora, um aspeto a ter em conta e muitas vezes *falha*. A Diretora do Agrupamento assume, de forma muito clara, que o essencial é rodear-se de pessoas com afinidades de pensamento: “Vou conhecendo os colegas e estou aqui há 25 anos. Isto dá-me uma ajuda”.

Fica claro, durante a entrevista, que as lógicas e as dinâmicas elaboradas e implementadas no seu Agrupamento relativas ao PAFC procuram com sucesso o desenvolvimento pessoal e coletivo da comunidade escolar, envolvendo liderança partilhada, trabalho colaborativo e reajustes próprios de quem quer fazer a mudança (Sarmiento, 2000, p.129). Segundo ela, para uma progressiva melhoria das aprendizagens dos alunos é necessário um investimento efetivo, quer monetário, quer em recursos humanos, em prol do sucesso das organizações educativas. As lógicas e dinâmicas de um Diretor/a baseadas num conhecimento efetivo da realidade local são fórmulas que podem desbloquear as participações dos docentes e trabalho entre pares.

## 6.2. A Coordenadora de PAFC da Escola *Alfa* e a Autonomia e Flexibilidade Curricular

A Coordenadora de PAFC da Escola *Alfa* reconhece que não tinha condições de evolução onde se encontrava. Persistia um modelo tradicionalista e duradouro e o contacto com os restantes colegas traduzia-se numa estagnação contínua, sem perspetiva de mudança (Cabral, 2014:162):

Tenho em mim um espírito de aprender, de ter novos desafios. Senti o desafio e pensei: fiz a mudança certa, no momento certo. Estou muito feliz e a Diretora da Escola fez-me um convite para encabeçar o Projeto de Inovação da Escola, também. Este ano é o 2º não. Gosto de inovar e gosto de implementar novos desafios. É uma aventura todos os dias.

A docente reconhece que no Agrupamento *Alfa* as dinâmicas são por si só evidentes e a troca de ideias entre todos os docentes é efetiva, tornando o ambiente agradável com todos os atores educacionais. A partilha entre colaboradores é efetiva e há um reconhecido intercâmbio entre a docente de PAFC e a Diretora. A Coordenadora de PAFC admite que é importante “haver um reconhecimento por parte das chefias superiores”, para melhor articular e reajustar o projeto, traduzindo-se no sucesso dos alunos. A prática colaborativa é partilhada e dinamizada pela Coordenadora de PAFC entre os restantes docentes do projeto. A Diretora está presente e trabalha em sintonia com a Coordenadora do PAFC.

Numa consulta aos documentos que sustentam a organização escolar e a intervenção da Diretora, a Coordenadora de PAFC refere o Projeto Educativo do Agrupamento e o seu lema: *Viver a Escola na Mudança, inovando com qualidade*. Foi o ponto de partida da Coordenadora e na elaboração de documentos que implementassem o projeto no agrupamento. A colaboração com os restantes colegas foi produtiva, ainda que, numa fase inicial, tivesse existido uma resistência relativa. Formada a equipa, todos participaram de forma muito colaborativa, aportando os seus saberes e as suas práticas de outras escolas. A importância da presença da diretora foi crucial: “a diretora é uma líder e não é autoritária”. A colaboração entre ambas proporcionou o estabelecimento de

lógicas de compromisso entre todos os colaboradores no que respeita à mancha horária de cada um dos intervenientes, de forma que a implementação do PAFC não causasse perturbações significativas: “Primeiro informa os colaboradores e verifica se há disponibilidade entre todos para não fazer estragos no nosso horário. *Via email funciona tudo*”. A comunicação no Agrupamento *Alfa* acontece por causa de existir uma cultura escolar estável e trabalho colaborativo: “Eu como Coordenadora faço a ponte com o conselho de turma e dou um feedback com todos os professores. Há sempre uma proposta ao conselho de turma e entre todos há sempre um consenso em prol de todos. É uma Direção próxima de nós.”

Tendo em conta as lógicas no âmbito do PAFC direcionadas pela diretora do agrupamento, em amplo conjunto, foi criada a disciplina de **Oficina de Projeto**, lecionada pelo professor de TIC e por outro docente escolhido pela direção do agrupamento. Nesta disciplina, os alunos trabalhavam em Articulação Curricular com outras disciplinas. A carga horária compreende 60 minutos e os alunos trabalhavam o tema escolhido por eles, sob as orientações do docente responsável. Os próprios alunos faziam a preparação de todas as visitas de estudo e atividades inerentes aos projetos e às disciplinas, em geral, e eram responsáveis por fazer os contatos com as instituições, criando, naturalmente, uma autonomia e criatividade entre eles e o mundo exterior. O conselho de turma reunia semanalmente, para fazer a articulação e o balanço das atividades feitas pelos alunos. A Diretora do Agrupamento marcava presença, para se inteirar do trabalho desenvolvido e poder fazer a ponte com os Encarregados de Educação. O projeto de PAFC contemplou as três turmas de 7.º ano e durou três anos, até ao 9.º ano. O conselho de turma consolidou as aprendizagens com uma visita de estudo final à cidade de Porto durante dois dias.

Refiram-se as atividades resultantes do trabalho entre pares (alunos/professores) **Ruínas Romanas de Troia**, **Museu dos Descobrimentos**, **Visita aos Golfinhos** (Projeto Inicial: Península de Setúbal), **Sapal de Corroios** (Estação de Aves Migratórias). **Museu do Oriente no 8.º Ano** (Projeto Expansão) No final, encontrava-se planeada uma **Viagem a Paris**, que a pandemia inviabilizou. Destaca-se a atividade da **Multiculturalidade**, entre uma escola da

zona sul da área metropolitana de Lisboa e a Câmara Municipal, cujo objetivo propunha que os Encarregados de Educação viessem à escola e proporcionassem um encontro Gastronómico. E, também, a criação do Grupo de Teatro -Turma de Teatro, que apresentou para a ocasião uma peça baseada na Multiculturalidade.

Sou diretora de turma há cerca de 26 anos. A minha diretora pediu-me para agarrar nesta turma porque eu gosto muito dos Encarregados de Educação e eles fazem parte do projeto. Eu fiz uma ponte com eles e com a diretora. Há sempre um trabalho colaborativo.

Pretendendo a escola passar a **Regime Semestral**, ainda antes da sua implementação, todos os elementos educativos foram auscultados (departamentos e professores), para que houvesse unanimidade nesta ação. De acordo com a linha condutora do PAFC, a Diretora do Agrupamento, tendo em conta o processo de autonomia desenhou lógicas tendo em conta o contexto educativo e valorização da ação educativa (Chagas, 2010). Desenhou e promoveu, em conjunto, o **Plano de Inovação**. Reuniram-se os grupos disciplinares para saber quem queria integrar esse Plano. Nessa reunião, foi decidido quais as disciplinas a integrar na **Oficina do Saber** <sup>(42)</sup>. Num primeiro plano, que não foi admitido pelo Ministério da Educação, as disciplinas que o constituíam eram:

- a) História;
- b) Geografia;
- c) TIC;
- d) Ed. Visual;
- e) Ciências.

Numa correção elaborada pelo Agrupamento de Escolas, houve a introdução de uma nova disciplina – Inglês- de forma a completar a matriz da Oficina do Saber, passando a ser aprovado pelo ME e consecutivamente colocado em marcha no Agrupamento

As lógicas e dinâmicas internas (Alves et al, 2019, p. 337-340) só foram possíveis devido à colaboração entre pares:

Nós tivemos sorte sobre a flexibilidade porque tínhamos dois colegas do Ministério e deram-nos formação. Essa formação deu-nos ideias para partilharmos conteúdos entre

---

<sup>42</sup> Os anos correspondentes compreendiam uma turma de 5.º uma de 7.º e outra de 8.º. Todas as restantes turmas têm a oficina de Projeto. Esta situação promoveu uma articulação vertical. Numa visita de Estudo ao monte selvagem foi feita uma exposição entre a turma de 5.º e a turma de 7.ºano.

disciplinas e posteriormente fizemos formação para todos os professores. Todos nós aprendemos. Nós fomos muito acompanhados. Foi muito importante. E mesmo durante a fase preparatória nós tivemos muita ajuda da equipa do ME.

Nesta fase, constatou-se que, para articular toda esta “planificação”, houve a necessidade de centralizar a matriz correspondente a uma manhã ou uma tarde inteira, havendo nesse bloco a disponibilidade das disciplinas referidas anteriormente. A matriz apresenta-se flexível, sendo que entre docentes há uma parceria colaborativa e articulada entre conteúdos de cada disciplina. O projeto central para a **Oficina do Saber** centra-se nos Oceanos, havendo uma planificação baseada nas aprendizagens de Ciclo. A aferição faz-se na reunião semanal entre colegas. As reuniões realizam-se tanto de manhã como de tarde de acordo com o horário dos alunos.

A nossa monitorização é feita de forma regular. Primeiro é porque os nossos alunos fazem avaliações sempre que fazemos alguma atividade. De forma momentânea e gradual é feita uma avaliação tendo em conta questionários em partilha com todos os professores.

Uma outra lógica elaborada pela diretora do Agrupamento em colaboração direta com a Coordenadora de PAFC foi a **Oficina do Saber/Cidadania**, com duração de 60 minutos. Esta nova disciplina de lecionação exclusiva dos diretores de turma tem como dinâmica estabelecer a ponte entre alunos e Diretores de turma no âmbito do sucesso escolar. A dinâmica <sup>(43)</sup> implementada permitiu uma comunicação entre alunos e os restantes docentes de todas as disciplinas em geral e, em particular, com as da **Oficina do Saber Geral** (TIC, Inglês, Ed. Visual, Geografia e Ciências). As atividades promovidas pelos alunos nesta segunda fase tiveram lugar no **Clube Náutico de Almada**, havendo a participação dos alunos em desportos aquáticos, **Fragata de Dom Fernando e Glória**, **Escalada**, **Visita de estudo à Fábrica da Pólvora** e a preparação de uma **Visita de Estudo a Lisboa**.

A Coordenadora de PAFC refere uma outra dinâmica na organização escolar, a **Tutoria**, uma opção curricular lecionada em exclusivo pela

---

<sup>43</sup> De referir a importante dinâmica implementada pela direção do agrupamento com intuito de dar ao Diretor de Turma a Lecionação da Oficina do Saber/Cidadania de forma a ele fazer uma aferição contante da evolução escolar dos seus alunos com os restantes docentes, bem como na aferição da realização dos trabalhos dos alunos. Esta dinâmica foi aplaudida pelos Encarregados de Educação saudando o esforço entre pares em prol do sucesso coletivo dos alunos.

Coordenadora de PAFC, também ela diretora de turma, e pelos diretores de turma em geral, tendo uma carga horária de 60 minutos. Os objetivos definidos para esta **Sessão de Tutoria** vão ao encontro exclusivo de alunos para puderem adquirir métodos de trabalho, realizar trabalhos de casa e, nas turmas que estão envolvidas no **Plano de Inovação**, realizarem trabalhos pendentes das várias disciplinas. A lógica estabelecida pela Diretora do Agrupamento prende-se com a partilha de tarefas a realizar pelos alunos dentro do conselho de turma. Este órgão, em colaboração constante entre os seus pares, procura implementar, com sucesso, dinâmicas que promovam práticas de sucesso escolar. O conselho de turma envia exercícios de consolidação para o docente da tutoria e, assim, são recuperadas aprendizagens. O professor titular da turma envia por email à professora tutora os trabalhos a realizar. Este processo colaborativo permitiu que o sucesso fosse considerável.

Eu não tenho grandes constrangimentos. Eu sou um bocadinho exigente e líder. E quando eles não cumprem eu chamo a atenção. Se a planificação quando não está feita eu chamo a atenção. Os constrangimentos neste momento prendem-se pelo facto de as escolas não têm dinheiro. Para estes projetos é necessário ter dinheiro.

Uma outra dinâmica que complementa o PAFC neste Agrupamento foi a implementação do **Calendário Semestral**. Esta opção, em consonância com o **Plano de Inovação**, foi:

crucial para desenvolver o trabalho de articulação e o trabalho colaborativo. Os professores trabalham de forma colaborativa e partilhada havendo um processo construtivo e efetivo do sucesso dos alunos. Para a realização dos projetos e de trabalho é necessário haver tempo. Permite que os alunos se autoavaliem, que possam fazer a heteroavaliação dos colegas, os professores podem gerir o seu tempo e a sua avaliação. De setembro a janeiro só se realiza **um teste sumativo, todas as outras são formativas**. Na metodologia de trabalho de Projeto o sumativo não entra, havendo claramente uma aposta no formativo para que o aluno possa melhorar as suas aprendizagens.

A complementar o PAFC no Agrupamento existe ainda o **Projeto Maia**. A implementação deste projeto veio aportar saber ao grupo de trabalho e assim criar dinâmicas em sala de aula. A Avaliação Sumativa foi substituída em grande parte pela **Avaliação Formativa** (Ferreira *et al*, 2017, p. 35-36):

O Projeto Maia necessitou de formação entre docentes e a direção do agrupamento apostou neste projeto tendo em conta as lógicas e dinâmicas de escola. A partir do projeto Maia foram feitos os Critérios Gerais do Agrupamento baseados em rúbricas. Os critérios Gerais foram feitos pelos coordenadores de departamento com a presença de uma colega

do Centro de Formação. O projeto Maia sustentou todos os projetos implementados à base das aprendizagens por formativo.

De igual importância para o Agrupamento e no âmbito do PAFC foi a implementação do **Projeto Fénix** <sup>(44)</sup> de forma a haver uma intervenção no 1.º ciclo e com objetivo de combater o Insucesso Escolar nos anos iniciais. Em conjugação com a Direção e a coordenadora de PAFC, o grupo de trabalho procurou dinâmicas que fossem ao encontro de uma melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos, de uma redução dos níveis de abandono escolar, de uma generalização de uma cultura de trabalho colaborativo e de reflexão, monitorizando de forma gradativa e constante a evolução dos alunos, promovendo um desenvolvimento integral do aluno e de um aumento dos níveis de profissionalismo docente.

Para a coordenadora de PAFC, “a inovação é o prato do dia daquela escola. É uma escola nova e o projeto veio dar uma outra dinâmica à escola. Uma outra forma de ver as coisas uma outra articulação”:

Nós nunca desenvolvíamos a autonomia dos alunos, a criatividade, a responsabilidade e este projeto veio trazer isto tudo. A escola não é só matéria e a escola é um todo. Nós somos seres humanos e não estamos a formar máquinas. Há alunos que têm outras competências. A memória e trabalho tradicional não se coadunam nos tempos modernos. Eles têm de desenvolver outros recursos. A escola tem de formar cidadãos e não alunos.

Acrescente-se ainda a implementação complementar do **Plano de Ação de Melhoria**, de forma a dar continuidade e monitorizar os resultados do agrupamento. As dinâmicas da Diretora do Agrupamento aportaram, ainda, as **tutorias** e a **coadjuvação** (geralmente nas **disciplinas de inglês**). Verificava-se que havia um constante problema na disciplina de inglês, havendo repercussões nos anos seguintes. Neste caso, há uma coadjuvância. Um colega está na sala com outro colega e está a dar apoio a alunos com necessidades.

No **Plano de Melhoria**, existe a **Turma + (mais)**, a **Português e Matemática no 5.º, 7.º e 9.º anos**. A Coordenadora de PAFC refere que a medida vai ao encontro de recuperar as aprendizagens dos alunos com dificuldades em

---

<sup>44</sup> Plano Fénix: Um plano direcionado para o 1.º e 2.º anos do primeiro ciclo nas disciplinas de Português e Matemática. Este plano é dado por uma professora que pode não ser da turma.

determinadas matérias. Estes são retirados do grupo de turma e acompanhados em pequeno grupo com outro professor da disciplina. A articulação é essencial.

Numa reflexão ao trabalho desenvolvido no Agrupamento, a Coordenadora refere que:

Não mudaria bem o projeto, nós teríamos de mudar as nossas salas de aula. O projeto veio mudar as salas de forma a trabalharmos todos juntos. O projeto de PAFC ou o projeto de Inovação são bons, mas precisamos de mudar outras coisas. Faltam meios em sala de aula. Devemos dar ferramentas aos professores.

A Coordenadora do PAFC conclui que considera o trabalho “muito positivo”.

Eu sempre sonhei com a escola assim em trabalho colaborativo. É certo que os professores ainda não estão habituados a trabalharem assim. A aula de Oficina do Saber é o resultado de um trabalho colaborativo.

### 6.3. O Diretor de Agrupamento da Escola *Beta* e a Autonomia e Flexibilidade Curricular

O Diretor do Agrupamento *Beta* na implementação do PAFC refere que a escola foi convidada a integrar o projeto piloto e que esta iniciativa desencadeou um conjunto de lógicas internas com intuito de implementar dinâmicas de sucesso nos alunos. Reconhece que o PAFC veio disponibilizar ferramentas que poderiam contribuir para um crescente motivacional dos seus alunos, tendo em conta a situação social e económicas das famílias que integram a área de residência do Agrupamento.

Convicto das exigências do cargo neste contexto em particular referiu que o exercício de um cargo de gestão:

É uma missão. Quem se candidata a um cargo desta natureza, desta responsabilidade, que necessita do empenho que está previsto, no nosso dia-a-dia, tem de encerrar o cargo com espírito de missão, muito espírito de querer fazer algo de melhor, ou pelo menos tentar fazer alguma coisa de melhor pela educação do nosso país, pelas crianças do nosso país.

Sobre qual das características deve estar presente no exercício das suas funções, referiu a Liderança como uma habilidade:

É uma habilidade conseguir comandar uma equipa, um grupo para atingir os nossos objetivos. Agora, a forma como essa nossa liderança é exercida, pode variar e pode ser ajustada. Não significa que tenha de ser sempre a mesma, mas pode ser ajustada de

acordo com as equipas e de acordo com os elementos que temos à nossa frente. O estilo de liderança utilizado, pode ser adequado ou variado consoante as situações, embora se tenha um sentido que é a nossa base.

Foi notório no decorrer da sua entrevista um claro conforto numa posição centralizadora de funções, muito próximo das fontes de poder que estão associadas à liderança (Yulk,1994, p.14) fator que não se conjuga com a implementação do PAFC. No entanto, insiste na dinâmica do Sucesso e da Liderança, reconhecendo que:

O sucesso está ligado a uma liderança partilhada, portanto aqui tem de ser um espírito vincado de grupo. E para isso acontecer tem de ser uma liderança partilhada, tem de espelhar a nossa ideia, a nossa visão, para alcançarmos o sucesso. Assim, liderança e sucesso estão efetivamente ligadas. No meu caso, opto por uma liderança participativa, colaborativa e ao mesmo tempo transformativa. Isto é, levar as pessoas ao encontro daquilo que é a minha visão que permite alcançar os meus objetivos. Portanto, optar por outro tipo de liderança como “laissez-faire” ou autocrata não está no meu princípio. (Bolívar,2012, p.225)

Numa perspetiva da implementação do PAFC, refere que na distribuição de serviço tem em atenção o *Perfil do Docente* e, seguindo esta *lógica*, adequa as turmas ao perfil do candidato de forma a obter sucesso. A implementação da *dinâmica* é conseguida por meio da comunicação, um fator que considera fundamental: “para podermos articular, temos de comunicar. Uma comunicação assertiva é importantíssima, para podermos de uma forma clara dizer o que queremos, o que pretendemos é fundamental”. Segundo ele, os principais canais de comunicação em exercício dentro do Agrupamento são:

além das reuniões gerais que fazemos ao longo do ano (cerca de duas) é uma forma de comunicar com todos os docentes e dar a conhecer os nossos objetivos, qual o nosso propósito. Falo sempre da missão, da visão e depois quais são os nossos objetivos, isto é o que pretendemos no final do ano a nível de sucesso, a nível de cidadania, pois são dois pilares fundamentais que temos presentes aqui no nosso agrupamento.

Abordando de forma mais particular as lógicas e dinâmicas por ele delineadas no âmbito do PAFC no Agrupamento *Beta*, refere ainda que:

(...) Vou fazer aqui um reparo, neste momento considero que já não estamos num processo de projeto, já não lhe chamava PAFC. Antes do DL. N.º 55/2018, saiu um despacho normativo, o 5908 de 2017, e aí sim atribuía-lhe o nome de projeto, alias era o projeto piloto de AFC, onde nós em articulação com o Sr. Secretário de Estado, ficámos em projeto piloto. Depois em 2018 na minha visão deixou de ser um projeto e passou a ser um processo. Atualmente já é um processo que está a decorrer dentro do PAFC.

Sobre Autonomia e Flexibilidade Curricular, refere que:

(...) Autonomia é a capacidade que nós temos de desenvolver, sem depender de outro, permitindo a resolução e desenvolvimento de situações sem depender. Aqui no caso da autonomia, na parte da flexibilidade curricular, é o Agrupamento dentro daquilo que está previsto na lei, conseguir ter ferramentas que permitem articular internamente e autonomamente algumas melhorias que considerarmos adequados, de acordo com o previsto na lei e que o PAFC permite. Autonomia é termos essa margem, para podermos utilizar na implementação deste processo.

Sobre a articulação interna, refere que, em primeiro lugar, o conselho pedagógico, pelos seus membros, e, posteriormente, os grupos foram convidados a fazer a avaliação do projeto e as articulações. No caso, o PAFC foi implementado em:

- a) 1 (uma) turma do 1.º ano, do 1.º ciclo;
- b) 1 (uma) turma do 5.º ano, do 2.º ciclo;
- c) 1 (uma) turma do 7.º ano, do 3.º ciclo;

Esta iniciativa pretendeu conhecer primeiramente qual seria o resultado da sua implementação, para, posteriormente, poder alargar aos outros anos. Numa *lógica* de sucesso, o diretor optou por atribuir as turmas a professores que pudessem responder positivamente ao projeto e levassem os outros colegas a aderir de forma a visualizar uma “dinâmica diferente”. A escola, como Projeto Piloto, teve apoio da “DGEST, com a DGE e com o Centro de Formação. Formaram-se estas equipas externas para apoiar as escolas em todo o processo”. No entanto, o Diretor do Agrupamento não solicitou formação específica no âmbito das DAC para todos os elementos diretamente relacionados, porque não sabia “se haveria muita na altura”.

Numa *lógica* de organização interna (Sarmiento,2000, p. 129), o Diretor do Agrupamento refere que na implementação do PAFC houve apenas:

- a) Disciplina de Cidadania e Desenvolvimento – 1.º ciclo e restantes ciclos;
- b) Tecnologias de Informação e Comunicação – 1.º ciclo;

Das opções propostas pelo programa, refere ainda que seguiu “exatamente aquilo que o 55 nos diz (...) e não [fez] a autonomia dos 20% para dar mais a uma disciplina e menos a outra; não [se optou] por fazer essas diferenças, pois não [achar] que justificasse fazer essa diferenciação ao nível do currículo”.

Numa lógica de seleção do Coordenador de PAFC, considera que:

tem de ser uma pessoa que acredite no projeto, que acredite que isto é o melhor para o ensino, que é um projeto, agora processo que é o melhor para a nossa visão e para aquilo que está legislado e aquilo que está a ir de encontro ao perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória. Se nós acreditamos neste processo, temos de olhar para o corpo docente e ver qual a disponibilidade dos mesmos para entrar neste projeto, tem de ser alguém que também tenha a minha visão. E é neste perfil que vou escolher os coordenadores.

O Diretor do Agrupamento pretendeu que o Coordenador de PAFC tivesse a sua “visão, [acreditasse] que é possível mudar”. Esta posição tem por si só associado conceitos como o poder, a autoridade e a influência que se interligam numa só figura (Yulk, 1994, p.14). Refere também que o:

Deverá ter também um espírito colaborativo, de grande empenho para mobilizar os outros, através de uma liderança colaborativa e partilhada com o diretor. O diretor lança o desafio e cabe ao coordenador agarrar esse desafio e levar a que as restantes chefias intermédias agarrem o projeto e cooperem no desenvolvimento no mesmo. Deverá ser dinamizador, dinâmico, proactivo, disponível e com espírito crítico.

O entrevistado considera que a prática colaborativa entre docentes é “razoável”, visto haver ainda alguma resistência na adoção de medidas que promovam o sucesso individual e coletivo da comunidade escolar (Mortimore, 1988, p.123). As dificuldades em implementar um projeto tal como o PAFC residem na existência em relação à mudança:

O que gostaria de mudar não depende de nós. Nós só podemos ter os recursos humanos que nos chegam e é esses que temos de utilizar. A parte tecnológica mudaria, pois é fundamental para que se desenvolva uma série de projetos e se promova a autonomia dos alunos. Para determinados projetos era importante ter mais recursos tecnológicos. Quanto à disposição das salas pode-se variar um pouco, mas o trabalho exterior também é muito importante. Sempre que possível o trabalho exterior e colaborativo, quer entre os docentes quer entre os alunos considero fundamental.

A sua descrença numa verdadeira autonomia reside no facto de considerar existir uma limitação na legislação quanto à percentagem:

Contudo, o ministério dá mais uma margem, desde que apresentemos um projeto pedagógico podemos estender para além da percentagem inicialmente estabelecida. Mas neste momento já não iria mexer muito mais naquilo que nós temos, mas também depende de onde o Agrupamento está inserido, da população escolar e do momento. Aqui é fundamental estes dois fatores: o tempo que estamos a passar, o enquadramento do Agrupamento que poderá levar à necessidade de outras dinâmicas e também os interesses dos alunos, o que os motiva para estar na escola.

Segundo o Diretor do Agrupamento *Beta*, é importante manter a expectativa em formar cidadãos com conhecimento e com sucesso educativo

(Bertrand e Valois, 1994:19). A escola, segundo ele, deve promover uma qualidade de sucesso e uma cidadania ativa para formar melhores pessoas e cidadãos mais capazes para exercer uma atividade. Tal como reforça no final da entrevista: “É nisto que eu acredito”.

#### 6.4. A Coordenadora do PAFC da Escola *Charlie* e a Autonomia e Flexibilidade Curricular

Relativamente ao PAFC, a docente ficou responsável pela implementação da disciplina de Cidadania e consecutivamente pela condução dos trabalhos, interação e desenvolvimento de objetivos da disciplina a ser implementada no âmbito do PAFC:

De imediato a entrevistada deu conta de algum desconforto relativamente às linhas orientadoras propostas pelo PAFC e possível adoção no Agrupamento. Referiu que:

Não estamos a trabalhar a todo o gás. Estamos a dar os primeiros passos e a nossa atitude tem sido no âmbito da interdisciplinaridade e no que respeita a forma como podemos dar um determinado tema. Já começámos a organizar documentos que se centram na avaliação formativa, no *feedback*, valorizar mais a avaliação formativa e as dinâmicas dos alunos em sala de aula e em termos da interdisciplinaridade na implementação de um qualquer tem. Bem como a implementação das DAC em conselhos de turma.

Ao longo da entrevista, verificámos que o tema do PAFC é ainda um tema pouco trabalhado dentro do Agrupamento, assim como a formação específica que deveria ser a base de construção para o estabelecimento de objetivos. A Coordenadora reconhece que a primeira linha orientadora foi a implementação de uma tentativa de interdisciplinaridade, bem como o desenvolvimento de práticas formativas em detrimento de sumativas (Fullam, 1993, p.19). Segundo ela, o PAFC “é uma coisa nova, que tenta quebrar barreiras nomeadamente no secundário visto haver uma avaliação externa, que é sempre um problema”.

Considera que Liderança é “uma grande palavra”. Para ela, um líder apresenta carisma e segurança, delegando e tirando partido das competências de outrem, ajudando, orientando e dando uma liberdade em prol de uma autonomia. Refere ainda que a principal marca do PAFC no agrupamento foi a

introdução da disciplina de Cidadania e Desenvolvimento: “temos muita vontade e gostávamos de fazer diferente, tempos equipas constituídas e podemos passar à prática”. Quanto à definição dos objetivos a atingir no PAFC e da sua participação considera o mais importante:

é a equipa, o diretor, os coordenadores dos diretores de turma, os diretores de turma, os alunos, eu como coordenadora para a Cidadania. Eles escolhem os temas a trabalhar e quais os objetivos a alcançar. Os objetivos estão sempre a ser alterados. Eu sou chamada a dar a minha opinião.

Ao longo da entrevista foi evidente um desfasamento entre as principais linhas orientadoras propostas pelo programa <sup>(45)</sup> de PAFC e a resolução de ações dentro deste agrupamento. No âmbito da formação necessária para a implementação e desenvolvimento do programa, a Coordenadora reconhece que torna-se necessário:

Formação para elaborar os projetos e os documentos para os projetos, Formação para a elaboração das DAC. Dar *feedback* aos colegas no âmbito da Avaliação Formativa. Dinâmica de grupo, gestão de stress, porque também é importante na resolução de problemas.

A inclusão de outros professores na formação de PAFC permite entender melhor os procedimentos:

Vai começar uma ação para mais vinte professores para a autonomia e a flexibilização curricular. No ano passado, fiz o módulo I e agora vou fazer o módulo II. Esta formação é muito necessária. Há professores que não leem os documentos e é necessário lermos documentos e depois passarmos à prática.

Em relação ao PAFC, procura explicar:

aquilo que entre nós ainda não conseguimos implementar totalmente. Aqui, com tantos alunos e com tantos alunos de secundário, tens sempre professores que querem aderir, mas os exames complicam muito a implementação de qualquer prática. A autonomia, se nós pudermos escolher temas comuns, é mais fácil, mas tentamos adaptar. A Autonomia é interessante se pudermos adaptar com as turmas que tivermos à frente. Se conseguirmos dar um determinado tema e todas as disciplinas contribuírem para o tema de alguma maneira.

Relativamente à matriz curricular, refere que a principal alteração se prende com a introdução da disciplina de Cidadania e Desenvolvimento (7.º, 8.º e 9º anos). Há uma aposta clara nos projetos nacionais e internacionais do Agrupamento, que se adaptam a esta disciplina, envolvendo todos os alunos em

---

<sup>45</sup> Vide <http://www.dge.mec.pt/autonomia-e-flexibilidade-curricular>.

práticas colaborativas. No edifício Sede a presença de Clubes fomenta a participação coletiva dos alunos e docentes. Esta dinâmica tem tido visibilidade na Comunidade Escolar pela participação coletiva de alunos e docentes na interajuda e no apoio às dificuldades que os alunos apresentam.

Sobre as principais mudanças que aportou o PAFC e o que mudaria:

Posso falar em termos de disciplinas, modificação dos temas a abordar para que as diversas disciplinais adotem as mesmas ferramentas. Todos tenham uma avaliação e a forma como vão ser avaliados também é comum. Quais são os parâmetros que eu vou avaliar. No âmbito da escola sim, no projeto curricular novo já está questão lá. A elaboração de projetos e do DAC já estão sugeridos e vai haver uma redução do teste tradicional para que o aluno tenha outras competências validadas. Há a ideia de novas práticas, os alunos são levados a questionar. Pesquisa, vou passar à ação e depois vou divulgar.

...

Tinha de ouvir os meus colegas. Podia-se criar um cargo mais específico e depois há ainda a visão tradicional. A mudança de mentalidade é importante. Falar com outras pessoas para me aconselhar. Implementar projetos. Seremos menos expositivos e mais lúdicos. Ver o professor como um *coach*.

## 6.5. A Coordenadora de PAFC da Escola *Beta* e a Autonomia e Flexibilidade Curricular

Numa tentativa de criar lógicas internas, o agrupamento, no início do projeto, elaborou critérios de avaliação, bem como procurou encontrar um ponto de partida no que respeita à construção dos DAC. No entanto, a experiência adquirida em outros agrupamentos por esta docente permitiu dar um impulso nas diversas atividades realizadas na implementação do PAFC no Agrupamento. A Coordenadora reconhece que foi mais produtiva a experiência que teve em outros agrupamentos do que na escola onde exerce atualmente. Esta situação deve-se à forma como se lidera, que considera como: “Saber estar, saber comunicar, saber ouvir e é essencial. Ser objetivo, claro, dar o exemplo. Saber fazer para poder solicitar. Saber o que se quer”.

Quanto à comunicação, refere que há pontos a melhorar entre direção ou entre os Diretores de Turma, visto serem eles a peça fundamental para a implementação e desenvolvimento dos DAC. Dado não haver uma efetiva comunicação (direção/professores) e (professores/professores), os diretores de

turma consideram um trabalho que é visto como não positivo, dada a enorme responsabilidade.

A Coordenadora do projeto explica o que entende por PAFC:

Não há receitas. É demasiado abrangente. Para mim seria obter o sucesso. Conseguir que os nossos alunos consigam o sucesso. No âmbito do nosso agrupamento é um público – alvo muito específico, com alunos muito difíceis e os professores também não é fácil. Eu deparei-me com um grupo a gerir e verifiquei as grandes dificuldades que os nossos alunos tinham em lidar com determinadas situações, em serem autónomos. Serem recetores de informação e não tinham autonomia. O PAFC é fazer com que os alunos desenvolvam de forma autónoma as aprendizagens. Que os professores tenham a capacidade para trazer para dentro da sala competências. Eu tento sempre trazer a geografia como vida. No primeiro ano tive sucesso e nos dois últimos anos não tive tanto sucesso.

Relativamente à matriz curricular, refere que houve alguns reajustes, ainda que pouco ambiciosos, tendo em conta as possibilidades que o projeto sugeria. Assim:

- a) Cidadania e Desenvolvimento: (do 2.º ciclo ao 3.º ciclo);
- b) Saber +: (3.º ciclo);
- c) Apoio ao estudo: (2.º ciclo);

No que respeita a disciplina de **Cidadania e Desenvolvimento**, a Coordenadora refere como tema aglutinador era “A minha escola é um mundo”. A aprovação do tema fomentou a criação dos DAC e, posteriormente, os professores sugeriram subtemas relacionados com o tema geral de acordo com os alunos das respetivas turmas:

Cada turma pode apresentar o seu subtema. Dou um exemplo, o meu projeto que há três anos encetei e o tema *A minha escola é um mundo ao ar livre*. Fizemos um *peddy-paper* e consegui trazer a música nos diferentes jogos olímpicos. Eu articulei com os colegas de FQ na noção de tempo e espaço. As articulações são fundamentais e trabalho entre colegas. Definido o subtema e em Conselho de Turma e posteriormente é feita a planificação entre colegas. No 1.º ano houve uma resistência, mas agora o trabalho é desenvolvido. No 1.º ano era muito burocrático. Os papéis eram muitos.

Na disciplina de **Saber +**, o objetivo prendeu-se com a criação de um bloco de 50 minutos na mancha horária, com intuito de apoiar, em Português e Matemática, alunos com dificuldades. Esta lógica foi canalizada apenas para os alunos do 3.º ciclo. Na disciplina de **Apoio ao Estudo**, a lógica foi direcionada para o 2.º ciclo de forma a apoiar alunos com dificuldades de aprendizagem.

A Coordenadora de PAFC referiu não ter havido qualquer alteração à Matriz Curricular-Base, de acordo com a disponibilidade de cada agrupamento poder vir a utilizar a percentagem proposta no Decreto-Lei, assim como não houve junção de disciplinas. Segundo ela, o projeto teve uma dimensão relativa e sem grandes implicações no dia-dia da escola.

Concluindo, a responsável do projeto refere que, no final de cada ano, se verifica uma apresentação das principais evidências, tendo em conta a disponibilidade de questionários enviados aos professores. A entrevistada desconhece o grau de satisfação dos Encarregados de Educação (Lima, 1998:61) e adianta que “não tenho conhecimento que seja feito a eles”. Reconhece que muito poderia ter sido feito para melhorar e estimular o trabalho colaborativo entre pares em prol do sucesso do Agrupamento, muito por causa de uma ausência dos diferentes planos, estruturas e regras organizacionais (Lima 1998). Um dos principais pontos fracos na implementação do PAFC no seu Agrupamento foi “a falta de uma lógica interna que não contribui em nada ao sucesso do projeto”. Afirma que no início havia uma dinâmica e que se foi perdendo, “havendo também uma falta de uma visão global”.

## 6.6. O Diretor do Agrupamento da Escola *Charlie* e a Autonomia e Flexibilidade Curricular

O Diretor do Agrupamento *Charlie* desde o início do nosso contacto e confrontado com a implementação do PAFC nos Agrupamento sempre manifestou uma grande relutância com as linhas orientadoras do projeto. Refere que “as grandes mudanças no ensino não se fazem por Decreto”, o que está de acordo com aquilo que é defendido por vários autores (Canário, 1996, p.65). É defensor ativo da promoção de uma Cultura Escolar de forma a fazer face aos grandes desafios do século XXI, perspetiva concordante com Torres (2008; 2008a). A opinião que defende é sustentada pela larga experiência profissional visto ter

assistido à emissão de muitos Decretos-Lei <sup>(46)</sup> que queriam imprimir uma mudança e acabaram por não ter a visibilidade que se desejava.

Todavia considera que existe um vazio institucional entre o legislador e a própria realidade escolar, não havendo um conhecimento aprofundado do quotidiano das escolas, situação passível de promover, posteriormente, desfasamentos significativos:

O legislador muitas vezes não tem a sensibilidade prática das coisas e quando assim é muitos os Decretos tendem a não ser aplicados tendo em conta os objetivos pretendidos.

É disso exemplo, o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de junho, sobre o qual manifesta muitas dúvidas sobre a sua aplicabilidade. No entanto, considera que tem assistido a exemplos <sup>(47)</sup> muito edificantes com a implementação do PAFC, embora não esteja de acordo que se criem desigualdades:

E em vez de darmos a todos os alunos a mesma educação, os mesmos conteúdos estamos a dizer a todos que: este não pode, este não consegue, este tem de fazer desta maneira, aquele tem de fazer de outra maneira, enfim, estamos a criar desigualdades. Vamos então mudar o currículo, não vamos dar esta matéria, vamos dar outra matéria e baixamos a fasquia. E, portanto, aumentamos o sucesso administrativo ou estatístico, mas depois vamos ter pessoas diferenciadas pela classe social e donde vêm.

Ainda que manifeste desconhecer qual seja o futuro da Flexibilidade, em contraponto ao seu ceticismo relativamente ao PAFC, refere que o mais importante em qualquer mudança a nível de currículo ou de procedimento, é que “a Cultura da Escola se faz com os professores que passam por ela, com o que fazem pelos alunos e por tudo o que constroem”, numa perspetiva que encontra fundamento em Lück (2010, p.29-30). Dá como exemplo os diversos projetos que

---

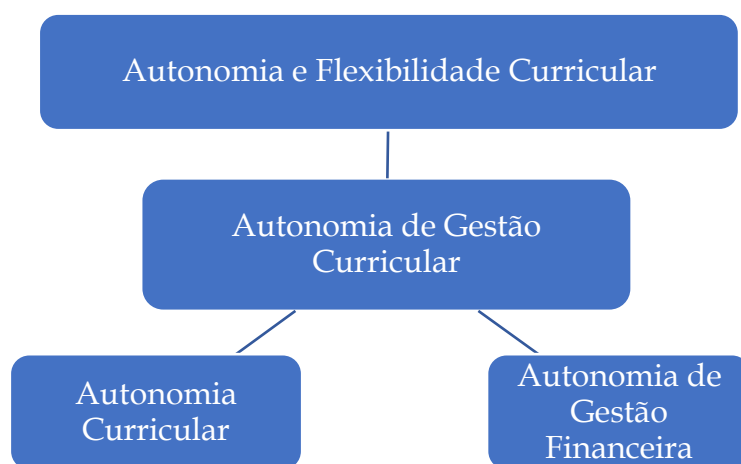
<sup>46</sup> “Estou a lembrar-me de um que foram aplicados ao contrário daquilo que estava descrito no Preâmbulo. Dou um exemplo quando nos Currícula se criou a disciplina de Técnicas Laboratoriais (Física, Biologia, Geologia etc...) ou Técnicas de Tradução e a ideia era que a disciplina fosse mais prática”.

<sup>47</sup> Refira-se o exemplo descrito pelo entrevistado: “Agora, há bons argumentos. Numa reunião com os diretores dos Agrupamentos e o Secretário de estado da Educação, o Dr. João Costa, ouvi uma experiência que me sensibilizou imenso sobre a promoção do Sucesso tendo em conta a Autonomia e Flexibilidade Curricular. Uma colega referiu que tinha um grupo de alunos com uma baixa estima e um insucesso escolar muito, muito baixo. Reprovavam constantemente e eles propuseram flexibilizar uma área do currículo e, portanto, ultrapassou os 25% e candidatar-se ao financiamento e essas duas disciplinas. Gostavam da dança e a escola proporcionou-lhe um enquadramento prático. Melhoraram significativamente, o seminário correu muito bem, o absentismo escolar baixou consideravelmente e eles queriam aprender mais e mais. O resultado foi o melhor.”

o Agrupamento tem desenvolvido, proporcionando aos alunos e docentes experiências que ultrapassam as linhas orientadoras do PAFC.

## 6.7. Titular de Cargo Governativo – D

Convidada a expor a sua opinião sobre Autonomia e Flexibilidade Curricular, a entrevistada procurou, em primeiro lugar, esclarecer o que entendia por Autonomia Curricular. Nesta perspetiva, refere que o termo deve ser compreendido de forma global, tal como é defendido por Silva e Fraga (2021, p.42), sendo incompatível com os procedimentos que resultam na aferição de conhecimentos, tais como os Exames Nacionais. Daí que, no desempenho das suas funções, sempre tenha defendido uma **Autonomia de Gestão Curricular**, subdividida em **Autonomia Curricular** e **Autonomia de Gestão**, como esquematizamos na figura seguinte.



**Figura nº 7:** Conceção de Autonomia e Flexibilidade Curricular proposto pela titular do Cargo Governativo-D.

Na defesa de uma Autonomia de Gestão Curricular, refere que:

As escolas, perante o Currículo, devem ter alguma autonomia [e] deverão ter formas de executar esse currículo. E podem fazê-lo de várias maneiras. Ou ter um maior número de horas, ou uma maior ou menor importância que dão a determinados assuntos ou mesmo a forma como gerem realmente a maneira de executar esse currículo. (...) Este é o primeiro [aspeto] que quero que fique bem claro e que não se pense que eu admito um Currículo Nacional.

Ainda que não concorde, de todo, que cada escola tenha o seu próprio currículo, reforça a ideia de que “cada escola pode e deve ter formas de gerir esse currículo e de o executar”. Neste preciso contexto, considera ser importante haver uma Autonomia de Gestão Financeira <sup>(48)</sup>, que neste momento não existe nas escolas:

[certos] percursos, certas metodologias ou mesmo certas tutorias que podem ser adotadas em determinadas escolas (...) [devem ter uma] Autonomia de Natureza Financeira. Eu sempre defendi que as escolas pudessem poupar [por exemplo] na eletricidade nas escolas e com essa poupança pudessem comprar mais bolas de futebol, levando alguns alunos a desenvolverem outras capacidades.

Autonomia de Gestão Curricular “é um elemento muito importante para encarar o problema dos alunos carenciados”:

Sabemos o que é a desigualdade de aprendizagem. Isto pode implicar que haja mais horas, mais atividades e sem Autonomia isso não é possível. Ao longo destes anos (...) o caminho que tem sido percorrido tem sido de conceder uma maior Autonomia às escolas, no discurso, ainda que no papel haja ainda alguma dúvida. Na altura, eu sempre defendi as Direções Regionais, porque o Diretor da Escola pegava no telefone e ligava ao Diretor Regional de forma a encurtar dificuldades e problemáticas. Esta estrutura de organização acabou devido a dificuldades financeiras e neste momento as escolas estão isoladas com o Ministério. Quando há um mínimo de contato, a Autonomia ou os problemas relacionados com ela ficam numa situação fragilizada.

A Entrevistada realça a problemática do Insucesso Escolar, fator relacionado com o PAFC. Segundo ela, “não é novidade para ninguém que o “O Abandono Escolar está relacionado com o Insucesso Escolar e se houvesse um maior acompanhamento aos alunos o Insucesso Escolar poderia ser atenuado”. Esta observação deixa claro que as organizações educativas, se tivessem uma autonomia de gestão financeira, poderiam atenuar ou mesmo resolver a situação do insucesso escolar, fator que, ainda hoje, perturba o bom funcionamento das instituições escolares.

Sobre a possibilidade de o PAFC gerir um quarto do currículo ou mesmo haver a junção de disciplinas ou a criação de outras em prol do sucesso escolar, a entrevistada refere que:

(...) é muito complicado e eu não sou capaz de defender uma coisa destas. A Interação entre disciplinas não é suscetível de se assimilar à medida que se aprende a disciplina.

---

<sup>48</sup> Refira-se o conceito de Autonomia apresentado pelo Diretor da Escola Charlie, que refere diretamente uma proposta executada durante o exercício de funções do titular de cargo D.

Eu não consigo fazer a fusão das duas disciplinas. São matérias tão diversas e em termos de aplicabilidade e de raciocínio [que] não tem nada a ver as ciências com a matemática. É a maior das baralhadas. A nossa capacidade de integrar conhecimentos vem com o crescimento escolar, com a idade, enfim. Nem mesmo numa Universidade se faz uma coisa desta natureza. A Matemática tem um estilo de raciocínio que é particular, que é diferente das Ciências ou de outra disciplina. Uma criança não tem uma maturidade para estas experimentações e só faz mal ao Projeto de Autonomia Curricular. O Currículo deve ser igual. Agora como é que eu transmito a matéria das diferentes disciplinas, aí, sim, a escola pode ter mais horas para uma, menos para outra, enfim. O professor deve ter autonomia para dar a aula da melhor forma possível e deixar de ser uma aula tradicional. Os alunos devem sentir uma aula diferente. O professor deve arranjar estratégias para motivar, para levar o aluno a ultrapassar as suas dificuldades, deve ajudar a implementar estratégias que levem ao sucesso efetivo do aluno. Os professores são a peça fundamental para o combate do insucesso escolar.

A entrevistada refere-se a outra problemática, segundo ela, uma falha grave que tem persistido na educação, a formação de professores. Atualmente “o que se pede a um professor não é apenas aquilo que aprendeu na faculdade (...), neste momento o professor tem de enfrentar problemas diferentes. Sabemos que os professores enfrentam situações muito complexas em sala de aula e ninguém lhes dá formação para isso (...) e tem estado a piorar bastante. É um ponto decisivo para dar aos professores de forma a eles estarem mais bem preparados” (Cachapuz *et al*, 2004, p.15).

Surge reforçada a posição da existência de uma Autonomia de Gestão Curricular ao contrário de uma Autonomia Curricular, visto que só é possível que um diretor em colaboração direta com os restantes professores faça a diferença se tiver meios para a executar. Estes meios podem criar outras “dinâmicas dentro da escola, motivar os alunos e envolver todos os agentes (Cosme, 2018:10). Torna-se “necessário ter mais horas ou professores”, de forma a combater o insucesso escolar. Há “certas decisões que são muitas bonitas no papel e que são um desastre na prática”. É “necessário haver uma Autonomia Financeira de forma a apoiar iniciativas” que promovam o Sucesso Escolar.

Referindo o perfil que deve estar na base do Diretor do Agrupamento refere que “deve ser clarividente para ter a noção do que é preciso”. Importa que ele tenha “a capacidade de ligar os meios de que precisa e os objetivos que quer alcançar”. Apesar do sistema ser complicado, o importante é “não violar a ideia do currículo”.

Sobre a questão do Insucesso Escolar refere que o mesmo abrange várias dinâmicas, sendo necessário um conjunto de apoios efetivos à escola com meios necessários; valorizar e apoiar os professores de forma a agilizarem o trabalho, implementando outras práticas pedagógicas em prol da motivação e do sucesso dos alunos; colmatar deficiências estruturais nas escolas e, principalmente, o professor ser uma figura respeitada. O Insucesso Escolar “ não é apenas resultante de falta de práticas que se [podem] desenvolver no quotidiano na escola e na sala de aula a fim de os preparar para a vida real”:

Nas escolas não há Autonomia de Gestão suficiente e acaba por suceder uma [situação] negativa que é a construção de um Sucesso que muitas vezes é fictício. Essa construção de um Sucesso Fictício é um aspeto terrível do Insucesso.

## 6.8. Titular de Cargo Governativo – E

Sobre os principais desafios do Diretor de Agrupamento relativamente ao PAFC, referiu que não se “ deve confundir o objetivo com o instrumento, ou seja, esta medida educativa não é um fim em si” (Varela de Freitas, 2019, p.43). Trata-se de um instrumento para que “os diretores combatam o insucesso, garantir melhores aprendizagens, uma inclusão e apoiar a estratégia da Educação para a Cidadania” (Roldão e Almeida, 2018, p.20).

Ficou claro que um dos primeiros desafios para um Diretor, é que muitos deles deixem de ver o PAFC como um projeto e o vejam como uma ferramenta, que pode ajudar a motivar os alunos a aprender melhor, a melhor desenvolver as aprendizagens num mundo moderno em contante mudança. O entrevistador refere:

Eu estou a fazer isto porque eu tenho alunos com baixa motivação e que aprendem com dinâmicas mais práticas, tenho a possibilidade de trocar alguns alunos de umas turmas para as outras e ao longo do ano consigo fazer nichos com os alunos; portanto é por aí. Depois é uma coisa boa. A Autonomia Curricular não é uma novidade.

O entrevistado reconhece que o ME não disponibilizava ferramentas às escolas para que estas pudessem implementar dinâmicas em prática em prol do sucesso efetivo dos alunos. As Escolas Públicas não tinham “os mesmos

instrumentos de avaliação pedagógica que o outro sector <sup>(49)</sup> tinha. Numa ótica centrada nas Lideranças de Agrupamento, refere que há desafios evidentes para um diretor e que “ele deve distinguir o que é propósito e o que é ferramenta, envolvendo depois todos os colaboradores em prol do sucesso coletivo” (Chainho, 2020, p.122-124). As orientações do PAFC são evidentes e para flexibilizar é preciso haver vontade de o fazer: “o envolvimento precisa de explicitação, de partilha de angústias e de ideias”.

Sobre o papel do Coordenador do PAFC na coordenação/gestão do projeto, foi referido que deverá ser um “assessor do diretor e junto das escolas como assessor do Coordenador dos Diretores de Turma”. Verifica-se, muitas vezes, um desfasamento entre um Projeto Educativo e a sua aplicabilidade prática em sala de aula. O Coordenador de PAFC é o garante que o projeto não fica no papel. O currículo é a intenção e o PAFC é o instrumento que é método. O diretor deve ter uma visão global e uma operacionalização adequada para combater o Insucesso Escolar. O Coordenador deve ter um papel ou monitorizar o cumprimento de metas.

Sobre a definição do papel de Coordenador de PAFC, considerou tratar-se de “uma pergunta com ratoeira”. Segundo ele, não é necessário haver o Coordenador de PAFC, mas sim um assessor que monitorize e que apoie a implementação de medidas num Conselho de Turma ou em vários. Este Coordenador deve ser também uma liderança intermédia, que “deve monitorizar, recuar, conhecer outras práticas”. Os Projetos Educativos devem ser universais e de uma amplitude maior. Os professores devem “estimular os alunos, devem levá-los a outros voos, devem harmonizar o currículo e projetos que possam enriquecer” (Fullam, 2017, p.11).

Sobre Liderança, considera que o diretor deve ser democrático, deve criar equipas multidisciplinares, estimulando, em conjunto, o real progresso do

---

<sup>49</sup> Refira-se que durante a entrevista, este agente educativo procurou estabelecer uma ponte com o Ensino Privado: o Ensino Particular e Cooperativo sempre teve um grau de Autonomia que é agora conferido à Escola Pública e as escolas com contratos de Autonomia tinham menos Autonomia do que agora é permitida. Fazendo algum paralelo com algum Ensino Particular aquilo que nós tínhamos era uma perceção social, visão que eu não subscrevo minimamente, que o privado faz melhor do que o público, que o público é pior que o privado.

Agrupamento. Defendo, pois, que é importante trabalhar uma liderança em rede e as escolas devem partilhar com todos os alunos. A partilha colaborativa serve, segundo o entrevistador, “para mover os mais resistentes e no final encaram as coisas de outra maneira.”

Sobre as práticas colaborativas na implementação do PAFC refere que o grande desafio atual é a motivação dos alunos e o bem-estar dos professores. “Queixamo-nos sempre de falta de tempo, mas muitas vezes somos mal aproveitados. Isto são práticas de Liderança que merecem ser repensadas e analisadas bem como as dinâmicas de Gestão”. Este ator educativo reforça a preocupação na reorganização de tempo, no que respeita ao trabalho docente, e que, na maior parte das vezes, é absolutamente mal gerido, provocando desconforto e desgaste entre pares: “Os professores devem divulgar; são dinâmicas de gestão”.

Sobre as principais dificuldades que enfrentam os Agrupamentos na dinâmica organizacional da escola na implementação/desenvolvimento do PAFC, referiu duas principais fontes que gerem a burocracia:

Uma é do Ministério porque assolamos as direções com pedido de dados. Na política qualquer estudo tem de ter dados. E a outra é a autoflagelação na área pedagógica. Há muita burocracia criada na própria escola. Tem de haver uma dinâmica colaborativa, dinâmica de reuniões. Há burocracia que devemos evitar. Muitos papéis, tempo perdido. Uma é uma questão de microgestão que devemos fazer com os Diretores de Turma que devem ter algum maneio para aliviar a carga burocrática.

Para colmatar o problema poderiam existir “equipas organizativas associadas aos Conselhos de Turma”:

Há um núcleo duro que conhece mais os alunos e há um ganho significativo. Não podemos fazer a distribuição de serviço em função dos professores, mas devemos fazer em função daquele que é o Projeto Educativo em vigor. Em termos de Dinâmica Organizacional passa muito por isso. Uma boa comunicação com os Encarregados de Educação é essencial e os Encarregados de Educação devem saber determinadas dinâmicas. Há [na] escola falta de comunicação. A partilha de informação é essencial. A dinâmica organizacional é essencial.

É certo que na base de qualquer dinâmica há, certamente, uma lógica (s) que o Diretor e a sua equipa devem formalizar por forma a melhor enquadrar, promover, implementar e dinamizar em prol do Sucesso Educativo.

## 6.9. Desafios e Superações

No contexto da implementação do PAFC nos Agrupamentos em estudo e tendo como objetivo, neste momento, cruzarmos dados relativos aos intervenientes (Diretores e Coordenadores) bem como aos titulares de cargos políticos, verificamos que a Diretora do Agrupamento *Alfa* foi a que melhor entendeu o que era o objetivo do instrumento, tal como refere o titular do cargo governativo E. Perante evidências concretas de Insucesso Escolar procurou desenvolver um trabalho estruturado e planificado, envolvendo os seus pares/professores nas ações a concretizar. Em conjugação com a Coordenadora de PAFC do seu estabelecimento ousaram moldar a Autonomia Curricular, de que nos fala a titular do cargo governativo - D, em prol dos seus alunos, da construção de bem-estar individual e coletivos. A mesma titular refere a importância de haver uma Autonomia de Gestão Curricular e uma Autonomia de Gestão e fica claro que a Diretora do Agrupamento *Alfa* procurou moldar os meios ao projeto. No entanto, esta Diretora destacou também os desafios que um projeto de esta natureza exige. Segundo ela, o principal desafio foi envolver os professores porque, segundo ela, houve de imediato docentes a dizer: “não contes comigo, estou muito cansada”, no entanto, tal como refere Sarmiento (2000, p.147), as lógicas de ação implementadas estabeleceram *fios de sentido* a fim de desenvolverem atividades conjuntas. A própria Coordenadora de PAFC do Agrupamento *Alfa* reconhece que a formulação de lógicas de ação a par do planeamento foi um trabalho intenso, merecendo uma longa reflexão e feito com muita antecedência. Reconhece que foi um enorme desafio não só por ter sido convidada a participar no projeto piloto como no receio se iria dar certo a sua aplicação prática a par dos docentes envolvidos.

Após a fase de planificação, a Diretora do Agrupamento *Alfa* mostrou-se preocupada pela falta de interdisciplinaridade existente no seu Agrupamento. Reconhece que teve um papel muito ativa na promoção do projeto e na motivação dos docentes em promoverem momentos de envolvimento, de explicitação e de

partilha de ideias, tal como refere o titular de cargo governativo E. Este mesmo titular refere que o Diretor do Agrupamento “tem desafios evidentes e que ele próprio deve saber distinguir o que é propósito e o que é ferramenta”. Em reunião foram encontrados consensos entre os docentes, havendo um tema aglutinador. Delineou-se uma visão global e os docentes foram estimulados a participarem de forma colaborativa, partilhando saberes e experiências. As evidências entre pares resultaram na construção do documento de apoio – DAC. A visão global da Diretora do Agrupamento *Alfa* e a implementação do projeto deveu-se também à colaboração ativa da Coordenadora de PAFC que procurou envolver os docentes em trabalho conjunto e a proporcionar-lhes condições de execução do mesmo.

A Diretora e a Coordenadora do Agrupamento *Alfa* referem que a experiência piloto permitiu aferir situações que mereceram uma correção no ano seguinte, havendo um reajustamento na implementação do PAFC e que resultaram em progressos significativos quer na execução da prática letiva por parte dos professores quer na motivação dos alunos na execução dos diversos projetos tendo em conta o tem aglutinador. Um dos desafios prendeu-se com a articulação de disciplinas e da colaboração entre docentes na execução da planificação. No entanto, a Diretora do Agrupamento *Alfa* criou lógicas que permitissem um reajustamento de horário letivo minimizando esforços e melhorando a eficiência e a motivação dos colaboradores. Durante as entrevistas foi visível uma particular satisfação dos resultados obtidos na implementação do PAFC. O titular de cargo político- E refere que o PAFC “é um instrumento” que permite, agora, uma maior agilização de recursos e um reajuste das aprendizagens para melhor criar condições de sucesso e ver, assim, progresso efetivo nos alunos. Fica claro que a implementação de uma efetiva liderança por parte da Diretora do Agrupamento *Alfa* entre os seus pares permitiu envolver, motivar e valorizar todos os participantes na implementação do PAFC no Agrupamento *Alfa*.

No que respeita ao Agrupamento da Escola *Beta* o Diretor reconhece o enorme desafio aquando do convite para participar no projeto piloto de PAFC e

as dificuldades com que se deparou para planejar, implementar e colocar em evidência algumas linhas orientadoras descritas no documento. Tendo em conta as entrevistas realizadas ao Diretor e à Coordenadora da PAFC referimos algumas observações que de imediato se foram delineando e que, segundo a nossa observação, terão condicionado uma boa execução do projeto no Agrupamento. Em primeiro lugar, o Diretor não pertence ao efetivo do Agrupamento, tendo apresentado a sua candidatura ao cargo vindo de um outro Agrupamento Escolar. Julgamos que esta situação condicionou o bom exercício das suas funções, visto não haver, ainda, um grande conhecimento do Agrupamento em si, das dinâmicas e das principais problemáticas. Para além disso, resulta de imediato uma falta de empatia com os demais membros da organização, resultando, em parte, na falta de empatia entre os docentes de forma a desenvolver estratégias de sucesso. A titular do cargo governativo D refere que esta situação “perturba o bom funcionamento das instituições escolares”. Julgamos, pois, que um dos principais desafios do Diretor do Agrupamento foi procurar consensos entre os seus pares de forma que os alunos obtivessem sucesso escolar. Em segundo lugar, de imediato notámos uma necessidade de centralizar toda a informação e daí resultar a operacionalização de todas as atividades. Julgamos que este fator condicionou, também, todo o desenvolvimento do projeto, sendo corroborado pela Coordenadora de PAFC. O Diretor do Agrupamento em breves palavras assumiu ser um grande desafio conseguir delegar e responsabilizar para melhor dirigir. A titular do cargo governativo D e perante a ausência do Diretor do Agrupamento *Beta* em disponibilizar formação aos seus docentes no âmbito do PAFC, refere que “os professores enfrentam situações muito complexas em sala de aula e ninguém lhes dá formação para isso (...) e tem estado a pior bastante. É um ponto decisivo para dar aos professores de forma a eles estarem mais bem preparados”. Julgamos, pois, que perante esta situação no Agrupamento *Beta* o Diretor do Agrupamento devia ter apoiado os seus docentes nesta área para melhor os preparar para a implementação do PAFC. A titular do cargo governativo - D refere, ainda, que o perfil base do Diretor do Agrupamento “deve ser clarividente para ter a noção

do que é preciso” Importa que ele tenha “a capacidade de ligar os meios de que precisa e os objetivos que quer alcançar”. Consideramos que tal não aconteceu, tendo em conta as entrevistas realizadas.

A Coordenadora de PAFC do Agrupamento *Beta* também ela vinda de outro Agrupamento, recorda que “quando chegou, fui imediatamente convidada a fazer parte do projeto como Coordenadora”. Recorda que a experiência que detinha de outros Agrupamentos foi o ponto de partida para procurar o envolvimento de todos e o consenso do tema aglutinador. Um dos grandes desafios foi precisamente o trabalho colaborativo entre docentes, situação nunca vivenciada em outros estabelecimentos de ensino. Um outro desafio foi a articulação entre o diretor e a restante equipa, bem como a falta de condições que são necessárias para a implementação de um projeto desta natureza. No terceiro ano da sua implementação, a Coordenadora de PAFC manifestou muitas reservas relativamente à eficácia das medidas que foram aprovadas para o Agrupamento em prol do sucesso dos alunos, visto, também estar bastante desmotivada pela forma como foram conduzidos os trabalhos, muito por causa da ação centralizadora do Diretor do Agrupamento.

No caso do Agrupamento *Charlie* a implementação do PAFC só teve lugar no Agrupamento aquando da publicação do decreto e da obrigatoriedade do mesmo nas escolas públicas. Desta forma, o Diretor do Agrupamento *Charlie* implementou a disciplina de Cidadania e Desenvolvimento havendo, então, um desafio (s) para introduzir a disciplina no currículo. O titular do cargo governativo -E refere que o PAFC “é um instrumento para que os Diretores combatam o insucesso, garantir melhores aprendizagens, uma inclusão e apoiar a estratégia da Educação e Cidadania”. Apesar da posição do Diretor do Agrupamento *Charlie*, ainda com alguns avanços e recuos, a Coordenadora de Cidadania e Desenvolvimento, denominação dada pela mesma, o projeto nunca teve uma ação ativa no Agrupamento, por várias razões. A primeira, oposição evidente por parte do Diretor do Agrupamento, considerando poucas vantagens do mesmo no seio do currículo; segunda, pela localização do Agrupamento e pelas dinâmicas implementadas pelo poder político nos vários Agrupamentos do

concelho. O Diretor do Agrupamento *Charlie* refere mesmo que antes do PAFC já o Agrupamento envolvia os alunos em projetos nacionais e internacionais, em atividades conjuntas com alunos estrangeiros e pela partilha de saber entre eles. Refere, mesmo, que não tem uma perspetiva pouco favorável do PAFC e pela sua continuidade nas organizações educativas.

A Coordenadora do Agrupamento *Charlie* reconhece que o desafio de envolver os professores na execução da Disciplina de Cidadania e Desenvolvimento bem como a formulação de documentos que sustentassem a avaliação da disciplina foi muito significativo. Refere, mesmo, que os professores “não estão habituados a trabalhar a pares” e no secundário as dinâmicas são outras devido aos exames nacionais, não havendo, assim, um registo valorativo da implementação do PAFC no Agrupamento *Charlie*. O titular do cargo governativo-E refere “os Projetos Educativos devem ser universais e de uma amplitude maior. Os professores devem estimular os alunos, devem levá-los a outros voos, bem como a partilha colaborativa deve existir para “mover os mais resistentes e no final [encarar] as coisas de outra maneira”.

O mesmo titular refere que é confrontado com “a falta de tempo, mas muitas vezes somos mal aproveitados”. Estas práticas, segundo ele, estão relacionadas “com as práticas de Liderança que merecem ser repensadas e analisadas bem como as dinâmicas de Gestão”. Insiste no trabalho efetivo de os Diretores repensarem na “reorganização do tempo, sendo, em muitos casos, mal gerido, provocando desconforto, desgaste entre pares”.

Numa perspetiva de análise das principais linhas orientadoras entre os titulares de cargos governativos D e E, visto, também, ao longo do exercício das suas funções terem contribuído para a construção, desenvolvimento e implementação do PAFC, constatamos que a titular do cargo governativo D defende uma Autonomia de Gestão Curricular, subdividindo o grupo em Autonomia Curricular e Autonomia de Gestão Financeira. É certo que para a implementação do PAFC é obrigatório haver um recurso financeiro alocado para as diversas dinâmicas que advêm do PAFC. A Coordenadora do Agrupamento *Alfa* refere-nos, precisamente, esta preocupação. As mudanças em sala de aula,

os meios necessários devem ter uma verba própria para efetivar qualquer dinâmica em sala de aula ou fora dela. Julgamos ser essencial haver este recurso como apoio para minimizar problemas e motivar aqueles que querem desenvolver atividades que fomentem a motivação e o sucesso dos alunos. A mesma titular do cargo político defende também, dentro da Autonomia Curricular, haver uma Autonomia para que se possam alocar recursos humanos a fim de melhor preparar alunos cujo histórico é por si só evidente de insucesso escolar e, assim, promoverem práticas, implementarem novas dinâmicas que o professor com um número considerado de alunos em sala de aula não consegue.

O titular de cargo político - E não subscreve esta dinâmica financeira nem a alocação de recursos humanos para promoverem outras dinâmicas em sala de aula ou fora dele. Reforça a ideia da construção de equipas colaborativas, coordenadas e organizadas para implementarem ferramentas que sirvam ao sucesso e à motivação dos alunos. Nesta ótica, a desorganização, a burocracia e a “falta de tempo” estão ligadas a práticas de Liderança e de Gestão, havendo a necessidade urgente de serem repensadas por parte do Diretor.

A titular do cargo governativo - D em posição contrária ao titular do cargo governativo -E refere que é absolutamente inquestionável, dentro da Autonomia Curricular, haver uma junção de disciplinas ou a substituição de outras procurando agilizar o currículo para alunos mais necessitados, em prol de um “Currículo Nacional”. Refere que “as escolas devem ter alguma autonomia e deverão ter formas de executar o currículo que é de todos e para todos, sem nunca haver formas diferenciadas de cumprir o currículo. Os recursos humanos e a formação dos professores, o apoio às escolas com meios humanos e financeiros é a chave para que eles próprios possam fazer um melhor trabalho e, assim, combaterem o Insucesso Escolar.

O titular do cargo governativo E reconhece que o “ME não disponibilizava ferramentas às escolas para que estas pudessem implementar dinâmicas em prol do sucesso efetivo dos alunos, havendo, assim, uma maior dificuldade de execução. Insiste na reorganização do trabalho, na implementação de práticas colaborativas e interdisciplinares e na motivação dos alunos para se combater o

Insucesso Escolar. No entanto, considerar a formação efetiva dos professores para a ação a desenvolver a curto ou longo prazo, a implementação de lógicas por parte dos diretores escolares e o delineamento das dinâmicas a serem desenvolvidas num curto ou longo prazo. O trabalho colaborativo e interdisciplinar devem ser preparados com intuito de aportar resultados significativos. Para a reorganização do trabalho é absolutamente necessário mais meios humanos para que os Diretores escolares possam delegar, responsabilizar e solicitar em *briefing* periódicos ou anuais para, assim, reajustar ou dar continuidade às práticas desenvolvidas.

## CAPÍTULO VII - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo apresenta as conclusões que podem ser extraídas dos resultados deste estudo, tendo em conta os objetivos a que nos propusemos e pelos quais fomos guiados.

Tendo em conta o nosso contacto com o PAFC quer como Coordenadores quer como intervenientes diretos á procura de respostas aos objetivos que nos propusemos neste trabalho fica exposto que o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC) veio conferir às escolas mais autonomia para uma mais segurança na tomada de decisões por parte dos Diretores escolares relativamente à planificação anual da sua intervenção, implementação e constante aferição dos resultados em prol do sucesso dos alunos. Das combinações possíveis formuladas no Decreto-Lei, os Diretores foram convidados a readaptar o currículo, a formular lógicas e consequente implementação de dinâmicas em sala de aula, entre alunos e, também entre professores num trabalho colaborativo e interdisciplinar sendo substituído por ambientes em constante mudança, reinventando salas de aula, evidenciando aprendizagens atrativas, diversificadas de forma a proporcionar a efetiva igualdade de oportunidades e consequente sucesso dos alunos.

Da seleção criteriosa dos agrupamentos em estudo e da leitura das entrevistas semiestruturadas, bem como na procura de respostas aos objetivos definidos neste trabalho, foi possível elaborar um conjunto de indicadores (Lógicas e Dinâmicas) e de práticas colaborativas dentro das três unidades orgânicas reveladoras do grau de intensidade e da aplicabilidade do PAFC implementado nas mesmas. A conjugação das entrevistas semiestruturadas dos Diretores e dos Coordenadores de PAFC bem como da leitura dos documentos emanados de cada um permitiram-nos entender como os Diretores, e apoiados pelos Coordenadores, formalizaram o projeto, o implementaram e o dinamizaram dentro das suas escolas. Numa perspetiva de ordenação quanto à decisão de mudança, de formalização de lógicas, de identificação com o projeto, e da necessidade de implementar um trabalho colaborativo, motivacional entre

docentes é possível destacar as lógicas e dinâmicas da Diretora da escola *Alfa* como o elemento diretivo que melhor reajustou o seu currículo, formalizando práticas internas em prol do sucesso dos seus alunos em articulação com os seus professores.

Com efeito, a Diretora da escola *Alfa* promoveu um efetivo trabalho colaborativo e implementou uma liderança promovendo, em colaboração ativa com a Coordenadora de PAFC, bem-estar entre os docentes e motivação para o trabalho interdisciplinar. A lógica de liderança da diretora (ser organizada, responsável, ativa, convincente e promotora de trabalho colaborativo entre docentes) proporcionou a implementação de práticas inovadoras em sala de aula (dinamização da sala dos alunos, disponibilizando as mesas tendo em conta as dinâmicas de trabalho interdisciplinar), entre pares com o objetivo de desenvolver junto dos alunos métodos autónomos de trabalho e desenvolvimento de novas aprendizagens. Destacamos o sentido de responsabilidade atribuído pela mesma aos demais membros do projeto, convidando-os a trabalhar em grupo e de forma colaborativa em prol do sucesso dos alunos. Nesta perspetiva, a nível organizacional, promoveu espaços conjuntos de trabalho efetivo, agendou encontros de promoção de partilha de práticas colaborativas entre docentes, criou *um ambiente agradável e familiar*, promotor de bem-estar e de sucesso. A Diretora da escola *Alfa* bem como a Coordenadora de PAFC destacaram-se pela natural capacidade organizativa, de relacionamento interpessoal entre os elementos educativos, fator promocional de empatia e criador de uma relação de ensino-aprendizagem.

Tendo em conta a identificação das suas práticas a formalização da matriz curricular-base apresentada devido à implementação do PAFC é identificadora de um conhecimento baseado na experiência como docente e como gestora. A Diretora do Agrupamento *Alfa*, em conjunto com os demais intervenientes do projeto, disponibilizou meios (opções curriculares, possibilidade de combinações parciais de disciplinas, reorganização de horários) de forma a promover o trabalho interdisciplinar e colaborativo em prol do sucesso dos alunos do seu agrupamento. Estas práticas são identificadoras de promoção de sucesso. As

lógicas que determinam as práticas da Diretora do Agrupamento *Alfa* resultam, sem qualquer dúvida, de um trabalho efetivo, contínuo, aferido, reformulado, apoiado e avaliado gradativamente pela direção, pelos docentes e pelos alunos. A disponibilidade de tempo e de organização entre docentes proporcionou um trabalho de coadjuvação efetivo e eficiente, mobilizando práticas de articulação curricular de saberes multidisciplinares, sendo os DAC o reflexo efetivo da interação. Uma outra lógica de relevo apoiada no PAFC e defendida pela Diretora da Escola *Alfa* prende-se com a Avaliação, correspondendo a um avanço significativo na aquisição das aprendizagens. A Coordenadora de PAFC do Agrupamento *Alfa* refere mesmo que a tomada desta decisão contribuiu para um salto qualitativo nos alunos, promovendo uma maior interação, um significativo envolvimento dos mesmos em tarefas e na apresentação de trabalho qualitativo. A Diretora do Agrupamento *Alfa* promoveu, como lógica de ação, a modalidade formativa de avaliação em detrimento da avaliativa, privilegiando a diversidade de formas de recolha de informação, de trabalho autónomo e de exposições orais e escritas, consideradas práticas de grande relevo em todo o Agrupamento e que serviram de base para outros alunos e conseqüente implementação definitiva no dia-a-dia da escola. O incremento de Projetos Multidisciplinares, enquanto espaço e tempo da articulação disciplinar e de saberes, fez com que os alunos se mobilizassem na programação, preparação e execução de visitas de estudo ao exterior, evidências resultantes de lógicas de ação previamente formuladas tendo em conta o alcance de sucesso.

A Diretora e a Coordenadora do Agrupamento *Alfa* em prol do sucesso educativo submeteram ao ME o Plano de Inovação <sup>(50)</sup> com o objetivo de criar outras práticas que promovessem o sucesso dos alunos do Agrupamento. A lógica subjacente a este projeto foi sempre procurar outras dinâmicas que fomentassem, ainda mais, um maior envolvimento entre todos os atores e soluções efetivas aos problemas de insucesso. A capacidade de gestão, de

---

<sup>50</sup> Refira-se a Portaria nº181/2019 de 11 de junho no qual 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, apostando em respostas curriculares e pedagógicas específicas promotoras do sucesso e da inclusão de todos os alunos.

planeamento e promoção de dinâmicas internas com os seus pares foram, claramente, práticas promotoras de um sucesso individual e coletivo transmitido pelos atores entrevistados. A Diretora do Agrupamento *Alfa* procurou estar presente em todas as reuniões de apresentação, planificação e de execução bem como na apresentação das evidências a toda a comunidade educativa, num claro momento de responsabilidade e de partilha.

Relativamente ao Plano de Inovação <sup>(51)</sup>, apresentado pela Diretora do Agrupamento *Alfa* demonstra um compromisso efetivo com o PAFC e da sua execução no seu Agrupamento. Esta iniciativa, claramente inscrita como uma lógica de promoção de sucesso, procura inscrever medidas cooptadas que sustentem a promoção de melhores aprendizagens, bem como na aquisição e no desenvolvimento de um conjunto de aprendizagens, conhecimentos, aptidões e competências. A Coordenadora de PAFC <sup>(52)</sup> da escola *Alfa* abordou as dinâmicas que se implementaram no seio dos docentes e dos alunos tendo em conta o Plano de Inovação e que foram beneficiadoras de sucesso conjunto.

Destaca-se um conjunto significativo de Lógicas e conseqüente Práticas no Agrupamento *Alfa*, a partir da implementação do Decreto-Lei nº54/2018 e do Decreto-Lei nº 55/de 2018, ambos de 6 de julho. O percurso realizado neste Agrupamento foi construído com base no diálogo colaborativo e partilha entre todos os colaboradores, através da realização de reuniões de proximidade efetiva e na construção de uma relação de apoio e confiança entre todos. O processo desenvolvido, de construção conjunta e de aprendizagem, tem tido reflexo na escola, quer incitando os alunos à procura de sucesso, quer na inclusão e na qualidade das aprendizagens, através de adoção de lógicas adequadas aos contextos e às necessidades dos alunos, tornando o currículo mais significativo no seio escolar.

---

<sup>51</sup> Refira-se as Medidas adotadas de acordo com o Artº 4 da Portaria nº181/2019: A) redistribuição das disciplinas/cargas horárias(ciclo); B) Redistribuição dos tempos entre componentes; C) Criação de novas disciplinas; D) Organização diversa de turmas/grupos de alunos; E) Gestão interturmas dos tempos e F) Organização do ano escolar.

<sup>52</sup> Cfr. as Evidências no Capítulo II - Enquadramento metodológico/ Coordenadora de PAFC da Escola *Alfa*.

A articulação entre a Diretora, Coordenadora de PAFC e restantes docentes foi evidente, resultando na partilha de práticas pedagógicas e organizacionais sem nunca deixar de haver reajustes, momentos de reflexão sobre os modos de gestão articulada do currículo e sobre práticas de avaliação, nomeadamente à Avaliação Formativa.

Assim, de referir o reconhecimento a toda a equipa do Agrupamento *Alfa* pelo extraordinário exercício efetivo de autonomia curricular, através da identificação de opções curriculares eficazes, adequadas ao contexto e enquadradas no Projeto Educativo. O dinamismo da liderança fica evidente de acordo com o grau de implementação de práticas curriculares e pedagógicas centradas no aluno, mobilizando os professores enquanto principais agentes do desenvolvimento do currículo, fundamental na avaliação, na reflexão sobre ações a tomar, na exequibilidade e na adequação aos contextos da comunidade escolar *Alfa*. Fica evidente, também, que as lógicas e consequentes dinâmicas da Diretora do Agrupamento *Alfa* tiveram início numa liderança promotora de partilha conduzindo a boas práticas e facilitadoras do trabalho colaborativo.

No que se refere ao Agrupamento *Beta* apesar da dinâmica inicial do Diretor do Agrupamento em aceitar o convite para integrar o projeto piloto, a formulação do PAFC no Agrupamento foi uma tarefa significativa, desgastante ao longo do tempo, dado o envolvimento de recursos, muitas vezes em desarticulação, não resultando numa satisfação plena. Tal como referido pela Coordenadora de PAFC do Agrupamento, a liderança centralizada por parte do Diretor do Agrupamento *Beta*, a falta de recursos quer materiais quer humanos e uma frágil formulação de lógicas originaram práticas desarticuladas com significativas lacunas não conseguindo, totalmente, promover o sucesso dos alunos. A Coordenadora de PAFC do Agrupamento *Beta* reconhece a grande dificuldade em trabalhar de forma colaborativa e a falta de autonomia na tomada de decisões envolvendo o grupo de trabalho. No final do terceiro ano de implementação, a docente deixou claro que outros caminhos podiam ter sido plausíveis de serem recorridos, havendo a necessidade de reformular procedimentos internos bem como a fomentação de trabalho interdisciplinar e

colaborativo. As lógicas do Diretor reduziram-se a articulações frágeis, desarticuladas em alguns casos resultante, segundo o nosso ponto de vista, de uma clara ausência de pré-requisitos para a implementação dos objetivos emanados no Decreto-Lei em prol do sucesso dos alunos. Tal como refere (Chainho, 2020, p.113) “as lógicas de ação são percecionadas como conteúdos de sentido que se podem revelar como estáveis e consolidados, a partir dos quais os atores desenvolvem a ação nas organizações escolares, podendo a sua ordenação ser espartilhada e débil”. Nesta dimensão, reconhecemos, que “a lógica de ação remete-nos para a compreensão dos sentidos norteados da ação dos atores no contexto organizacional” (Silva, 2007, p.105), e no caso do Diretor do Agrupamento *Beta* o contexto organizacional que nos foi apresentado é evidente da fragilidade e da conjugação das mesmas em prol do sucesso dos alunos. Sergio Arzola (2008, p.332) refere que “las acciones de mejoría cuando están aisladas o descontextualizadas de los modos de gestión o de lógicas de acción presentes al interior de los centros educativos no parecen tener sustentabilidad, debido a que no pueden generar las necesarias transferencias hacia la comunidad educativa”.

As fragilidades existentes no processo de implementação do PAFC no Agrupamento *Beta* resultam em parte de um bloqueio processual por parte do Diretor do Agrupamento em formular lógicas de sucesso que levassem a um efetivo e significativo sucesso dos alunos. As práticas efetivas ficam comprometidas e a dificuldade em articular com a Coordenadora de PAFC é por si só uma evidência de relevo na ineficácia do PAFC no Agrupamento *Beta*. Estamos de acordo com (Chainho, 2020, p.119) quando refere que “as lógicas de ação nascem do sentido que o indivíduo dá à ação que ele executa, dependendo da situação presente. A ação tem as suas raízes nas suas representações, as imagens que os indivíduos construíram através do seu percurso de vida e que se encontram agregadas à sua própria identidade”. A partir desta observação, é possível explicar qual a racionalidade executada.

No que respeita ao Agrupamento *Charlie*, o Diretor, não reconhecendo as potencialidades do PAFC, procurou cumprir com a determinação do ME e apenas procurou implementar a disciplina de Cidadania e Desenvolvimento. Tal

como refere (Silva, 2010, p.17) “a autonomia é considerada uma ficção necessária, pelo que deve ser estabelecida de acordo com as necessidades e especificidades locais de cada escola”. A autonomia deve ser encarada como um instrumento ao alcance das organizações escolares que pode beneficiar o processo aprendizagem. No caso do Agrupamento *Charlie* o instrumento de que nos fala o titular de cargo governativo E nunca foi considerado para se definir um objetivo concreto. O Diretor do Agrupamento *Charlie* nunca considerou o PAFC como um instrumento que fosse estimular e proporcionar melhores resultados escolares, visto, segundo ele, haver no Agrupamento estratégias promotoras de sucesso, tais como os Clubes, os projetos Nacionais e Internacionais e a disposição dos professores para o bom exercício da função. A Coordenadora da disciplina deixou transparecer significativas fragilidades quer no seu discurso quer no desenvolvimento de práticas de planificação, implementação e de execução ao longo do ano. Num contexto claramente oposto ao encontrado no Agrupamento *Alfa* e *Beta*, a Coordenadora da disciplina refere que o Agrupamento *Charlie* se baseou em práticas de projeto já implementadas no Agrupamento, envolvendo docentes e alunos, não havendo lógicas e práticas associadas. No entanto, ambos reconhecem que a introdução da disciplina de Cidadania e Desenvolvimento vai ao encontro das linhas orientadoras propostas pelo PAFC e pela obrigatoriedade do Decreto.

Relativamente aos titulares de cargos governativos D e E ambos sustentam a necessidade de haver mais autonomia nas escolas e da necessidade de haver uma maior partilha por parte dos serviços centrais às escolas. Se por um lado a titular de cargo governativo - D defende a existência de uma Autonomia Financeira que apoie projetos ligados ao PAFC, promovendo melhores condições de trabalho e meios, o titular do cargo governativo - E defende que as organizações escolares devem trabalhar de forma colaborativa e reorganizar as tarefas para assim se conjugarem fatores que promovam o sucesso dos alunos. A titular do cargo governativo - D defende que para a implementação do PAFC nas escolas seja possível haver recursos humanos que possam apoiar quer dentro de sala de aula quer fora dela alunos com necessidades de apoio a fim ultrapassarem

as reais dificuldades e obterem sucesso. No caso do titular do cargo governativo -E os diretores escolares têm agora ferramentas ao seu dispor para melhor gerirem o currículo e assim promoverem lógicas e consequentes dinâmicas em prol do sucesso dos seus alunos.

### 7.1. Limitação do estudo e sugestões para futuras investigações

Ao abordarmos as principais limitações deste estudo destacamos a principal que condicionou, de imediato, toda a planificação inicial elaborada, bem como o contato pré-estabelecido com os docentes – a pandemia. Aquando da realização do estudo, toda a dinâmica projetada teve de ser reformulada visto o nosso estudo ter coincidido diretamente com o Ensino à Distância, situação que obrigou a um recolhimento obrigatório e duradouro. Assim, neste sentido, o plano inicial foi revisto e reorganizado tendo em conta apenas a elaboração de entrevistas aos Diretores dos Agrupamentos, Coordenadores de PAFC dos Agrupamentos em estudo e dois elementos de cargos governativos, invalidando a elaboração de um *Focus Grupo* com os intervenientes do PAFC, bem como dos alunos envolvidos dos respetivos Agrupamentos. Apesar das diversas tentativas e devido às exigências do Ensino à Distância optámos, por indicação superior, por abandonar a ideia.

Também devido às limitações impostas pelo vírus SARS-Cov-2, com repercussão em Portugal no início do ano de 2020, não foi possível observar diretamente as aulas dos docentes envolvidos, registar momentos com os alunos para assim melhor formularmos os dados recolhidos e sustentar de outra forma as nossas conclusões. Poder-se-ia ter acesso, no contexto do desenvolvimento do processo em cada escola, a outros aspetos, tais como a motivação, trabalho colaborativo, interação entre outros, e melhor caracterizar a participação de todos os docentes no PAFC, bem como compreender melhor e com mais profundidade algumas atitudes e práticas dos professores. Esta observação permitiria acesso às metodologias de trabalho no que se refere à programação das reuniões, nas quais se tenha desenvolvido o trabalho colaborativo entre docentes. Assim, esta

investigação limitou-se a abordar as lógicas e dinâmicas do Diretor do Agrupamento na implementação do PAFC e, para isso, a elaboração de entrevistas aos docentes envolvidos permitiu-nos aceder a dados relevantes e, assim, refletirmos nas lógicas e consequente dinâmicas colocadas em evidência na implementação do PAFC durante o exercício da função e entendermos melhor a ação do Diretor.

Assim, este estudo proporcionou-nos inúmeras reflexões sobre os diversos aspetos relacionados com o ensino-aprendizagem e aportou-nos inúmeros contributos que poderemos agora desenvolver enquanto docente e Coordenador de uma Escola EB2/3. O contato com outros docentes permitiu-nos adquirir outras valências e prepararmos ainda melhor as nossas práticas para promovermos dinâmicas em sala de aula, promovermos ainda mais o sucesso dos nossos alunos e continuarmos a desenvolver projetos nacionais e internacionais em prol dos mesmos, preparando-os para um mundo em contante mudança.

## BIBLIOGRAFIA

- Abrantes, P (2001) *Reorganização curricular do ensino básico – Princípios, medidas e implicações*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Afonso, A. (2018) “O diretor enquanto gestor e as diferentes pressões e dilemas da prestação de contas na escola pública” in *Roteiro, Joaçaba*, Edição Especial, dezembro 2018.
- Afonso, N. (1992). Análise política das organizações escolares, in: *Aprender*, n.º 15.
- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação*. Edições ASA.
- Alarcão, I. (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. São Paulo: Artmed
- Almeida, A. (2011). Autonomia e gestão das escolas públicas. O Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril in *Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-Americana de Educação* n.º 55.
- Almeida, M.A & Rolo, O (2000). *Introdução às Ciências Sociais e às Organizações*. Lisboa: Vislis Editores.
- Alonso, L; Peralta, H & Alaiz, V (2001) *Parecer sobre o Projeto de Gestão Flexível do Currículo*. Lisboa: Departamento da Educação Básica. Acesso a 12 de janeiro de 2022.
- Álvarez, M (2001) *El liderazgo de la calidad total*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- Alves, S; Olga M e M Martins (2019). Autonomia e Flexibilidade Curricular: caminhos e desafios na ação educativa, In: *Gestão e Desenvolvimento*, nº 27.
- Arzola, S (2008). Gestión escolar, prácticas docentes y lógicas de acción: una mirada sobre el cambio. *Revista Pensamento Educativo*, 43.
- Amaral, A. (2012) *O Diretor de Escola e as Perceções dos professores*, Tese de mestrado.
- Antunes, R. & Silva, A. (2015) A liderança dos professores para a equidade e a aprendizagem. *Revista Lusófona na Educação*, 30.
- Bacharach, S.B & Mundell, B (Eds). (1995) *Images of Scholl. Structures and Roles in Organizational Behavior*. LA, Ca: Corwin Press.
- Baldrige, V (1971) *Power and Conflict in the Universty*. NewYork: John Wiley.
- Ball, S & Bowe, R. (1992) Subject departments anda the implementation oh the national curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, (24).
- Bardin, L. (2008). Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70.
- Barroso, J. (2004) A Autonomia das Escolas: Uma Ficção necessária, in *Revista de Educação*, Vol.17, Braga.
- Barroso, J (2005) *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Barroso, J (2005a) *Cultura, Cultura Escolar, Cultura de Escola, Princípios Gerais da Administração Escolar - volume 1 - D26 - Unesp/UNIVESP - 1a edição 2012* graduação em Pedagogia. Consultado: <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/6526> em 10 de agosto de 2021.

- Barroso, J, Dinis, L, Macedo, B & Viseu, S (2006) A regulação interna das escolas: lógicas e atores, In: Barroso, J, *A Regulação das Políticas Públicas de Educação: Espaços, dinâmicas e actores*. Lisboa: Educa-Unidade de I&D da Ciência da Educação.
- Bass, B, (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New-York: The Free Press.
- Bauman, Z (2001) *Modernidade líquida*. Ed. Zahar.
- Bauman, Z (2007) *tempos líquidos*. Jorge Zahar ed.
- Bear, H, Cadwell, B, and Millikan, R (1992) *Creating in excelent school*. London: Routledge. Begley, PT (1994) *School LeaderShip: A Profile document*.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projeto de investigação - Um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. Lisboa: Gradiva.
- Bennis, W & Nanus, B (1985) *Leaders: The strategis for taking charge*. NewYork: Harper & Row
- Bennis, W (1989) *On becomming a leader*. Reading mass: Addison - Wesley Publishing Company.
- Bernoux, P. (1999) Sociologie des organisations: les nouvelles approches. In: CABIN, P. (Ed.). *Les organizations: etat des savoirs*. Auxerre: Sciences Humaines.
- Blau, P.M & Scott, W, R. (1979) *Organizações Formais*. São Paulo, Editora Atlas. Consultado em [http:// aprender.ead.unb.br](http://aprender.ead.unb.br) em 02 de agosto de 2021.
- Bilhim, J. (1996). *Teoria Organizacional. Estruturas e Pessoas*. Lisboa: Universidade Técnica.
- Blacharach,S & Mundell, B (2000) Políticas organizacionais nas escolas: micro, macro e lógicas de ação. In Sarmiento (Org), *Autonomia da escola, políticas e práticas*. Porto: Edições Asa.
- Bogdan, Robert & Biklen, Sari (1994). *Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas*. In: *Investigação qualitativas em educação*. Portugal: Porto Editora.
- Borrel, N (1989) *Organización escolar. Teoría sobre las corrientes científicas*. Barcelona: Editorial Humanitas.
- Bolívar, A (2003) *Como Melhorar as Escolas - Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: Edições ASA.
- Bolívar, A. (2007) Um olhar actual sobre a mudança educativa: onde situar os esforços de melhoria?, In C. Leite e A. Lopes (Orgs.), *Escola, Currículo e Formação de Identidades*. Porto: Edições Asa.
- Bolívar, A (2012) *Melhorar os Processos e os resultados Educativos. O que nos ensina a investigação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Bradin, L. (1995). *Análise de conteúdos*. Lisboa: Edições.
- Braga, Fátima (2016). Práticas Curriculares de Professores em Escolas Curricularmente Inteligente: uma experiência de consultoria. In: J. Machado e J. M. Alves (Org.). *Professores e Escola: conhecimento, formação e ação*. Porto: FEP- UCP.
- Brookover, W; Beady, C; Floop, P; Schweitzer, J & Wisenbaker, J (1979), *School social systems and student achivemment: Schools can make a difference*. New York: Praeger.

- Brophy, J (2006). *Grade repetition 6*, Education Policy Series, International Institute for Educational Planning.
- Brunet, L (1992) *Clima de trabalho e eficácia de escola*. In A. Nóvoa (coord). *As Organizações Escolares em análise*, Lisboa: Publicações D. Quixote e Instituto de Inovação Educacional.
- Burns, J (1978). *Leadership*. New.York: Harper Row.
- Bush, Tony (1986) *Theories of Educational Management*. London: Harper&Row.
- Bush, T; Bell, L, Bolam, R, Glatter, R. R & Ribbins, P (1999) *Educational Management: redefining theory, policy and practice*. London: Paul Chapman.
- Bush, Tony (2006) *Theory of educational management*. Consultado em <http://cnx.org/exports/be980fed-98a0-4330-adba>, em 02 de agosto de 2021.
- Cabral, A. (2012) *O Diretor – Gestor e Líder na Escola*, Tese de Mestrado.
- Cabral, I (2014) *Gramática Escolar e (In) Sucesso. Os Projetos Fénix, Turma Mais e ADI*. Porto: Universidade Católica Editora.
- Cachapuz, A., Sá-Chaves, I., & Paixão, M. F. (2004). *Saberes básicos de todos os cidadãos no século XXI*. Lisboa: CNE.
- Caixeiro, C (2014) *Liderança e cultura organizacional: o impacto da liderança do diretor na (s) cultura(s) organizacional(ais) escolar(es)*. Tese de Doutoramento apresentada à Universidade de Évora.
- Calafate, E. (2017) *O Papel Político-Social do Diretor Escolar- Perceções de uma Diretora de Agrupamento de Escolas*, Tese de Mestrado.
- Caldas, J. (2017). *A supervisão docente e as lideranças intermédias. Qual o papel do Coordenador na supervisão da prática docente?* Dissertação de Mestrado em Administração de Organizações Educativas. Porto: ESSE- Politécnico do Porto.
- Canário, R. (1996) *A escola, o local e a construção de redes de inovação*. In B.P Campos (org), *Investigação e inovação para a qualidade das escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Canário, R. (2008). *O que é a escola? Um “olhar” sociológico*. Porto: Porto Editora.
- Canavarro, A. P (2000) *Teorias e paradigmas organizacionais*. Coimbra: Quarteto.
- Castanheira, O. (2016). *A importância do papel das lideranças intermédias no planeamento de estratégias ao nível da gestão organizacional*. Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Administração Escolar. Lisboa: ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa
- Carvalho, M. (2009) *O Contrato de Autonomia no Agrupamento de Escolas da Charneca de Caparica*, Tese de Mestrado.
- Castelo Branco, M. (2013) *Papéis e Funções de um Diretor do Agrupamento – A Importância das Relações Externas*, Tese de Mestrado.
- Chainho, C.M.G (2020) *Autoavaliação e lógicas de ação. Estudo de caso num Agrupamento de Escolas*. Dissertação para obtenção de grau de doutor em Sociologia, pela Universidade de Évora.
- Chagas, C.M.S.F (2010) *A Avaliação de Desempenho dos Professores no Quadro da Regulação da Educação*. Dissertação de Mestrado apresentada á Universidade de Lisboa, Lisboa.

- Chainho, C (2020) *Autoavaliação e lógicas de ação. Estudo de caso num Agrupamento de Escolas*. Dissertação de Doutoramento em Sociologia, Universidade de Évora – Instituto de Investigação e Formação Avançada.
- Chambel, M.J & Curral, L (2008) *Psicologia Organizacional: da estrutura à cultura*, Lisboa: Livros Horizonte.
- Chiavenato, I. (2000) *Administração nos novos tempos*. Rio de Janeiro: Campus.
- Chiavenato, I. (2004) *Introdução à teoria geral da administração*. 7ª ed. São Paulo: Elsevier Editora Lda.
- Chiavenato, I (2006) *Recursos Humanos. O capital humano das organizações*. São Paulo: Atlas.
- Cohen, A e Fradique, J (2018) *Guia da autonomia e flexibilidade curricular*. Raiz Editora.
- Cohen, M, March, J e Olsen, J (1972) A garbage can model of organizational choice, In: *Administrative Science Quarterly*, nº17.
- Clímaco, C (1991) *Os indicadores de desempenho das escolas. Questionário internacional da OCDE sobre o funcionamento das escolas dos seis primeiros anos de escolaridade (ISCED 1)*, In: *Inovação*, Lisboa, IIE.
- Conger, J e Kannungo, R (1987) *Toward a behavioural theory of charismatic leadership in organizational setting*. The Academy of Management Review.
- Cosme, Ariana (2018). *Autonomia e Flexibilidade Curricular. Propostas e Estratégias de Ação- Ensino Básico e Ensino Secundário*. Porto: Porto Editora.
- Cosme, Ariana (2018a). *Projeto de autonomia e flexibilidade curricular (PAFC): Estudo Avaliativo da experiência pedagógica desenvolvida em 2017/2018, ao abrigo do despacho N.º 5908/ 201*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade do Porto.
- Costa, Jorge Adelino, Neto-Mendes, António e Ventura, Alexandre (org.) (2000). *Estratégia e Liderança nas Organizações Escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Costa, J. A. (1998) *Imagens organizacionais da escola*. Lisboa, Portugal: ASA Editores.
- Costa, J. (2000). *Lideranças e estratégia nas organizações escolares: revisitando teorias organizacionais num olhar cruzado sobre as escolas*. In: Costa, J; Neto-Mendes, A e Ventura, A (Org). *Lideranças e estratégia nas organizações escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Cunha, M e Marques, C. (2000) *Comportamento organizacional e gestão de empresas*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Cunha, M e Rego, A. (2003) *Comportamento organizacional e gestão: Instrumentos de medida*. Lisboa: Escolar Editora.
- Cunha, M e Rego, A. (2005) *Liderar*. Lisboa: D. Quixote.
- Cunha, M e Rego, A. (2009) *Liderança Positiva*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Damião, P. (2013). *Cultura organizacional e liderança num agrupamento de escolas*. Dissertação em Administração Educacional. Lisboa: ISEC.
- Day, C (1999) *Developing teachers. The challenges of lifelong learning*. London: Falmer.

- DEB (2001) *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: departamento da Educação Básica. Consultado em 18 de janeiro de 2022.
- Demo, P. (1999) *Avaliação Qualitativa*. São Paulo. Editora. Autores Associados.
- Duarte, V. (2019). *O Papel do Diretor de Turma no Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular*. Dissertação na Área de Especialidade de Administração Educacional. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- DGEBS (1991) *Organização Curricular e programas (Vol.I) Ensino Básico – 2º ciclo*. Lisboa: Direção Geral dos Ensinos Básico e Secundário, Ministério da Educação. Acesso a 15 de abril de 2022.
- DGEBS (1991a) *Organização Curricular e programas (Vol.I) Ensino Básico – 3º ciclo*. Lisboa: Direção Geral dos Ensinos Básico e Secundário, Ministério da Educação. Acesso a 15 de abril de 2022.
- DGE (2018) *Aprendizagens Essenciais*. Direção geral de Educação. Acesso em 14 de julho de 2022.
- Earley, P. (2002). Understanding Leadership Issues. In G. Barzanò, M. d. C. Clímaco & J. Jones (Eds.), *School Management and Leadership. A comparative approach in Italy, Catalonia, England and Portugal*. Roma: Anicia.
- Edmonds, R. (1979) *Effective Schools for the urban poor*, Educational Leadership, 37.
- England, G (1989) Tres formas de entender la administración educativa. In Smyth, J. Et al. *Teoria crítica de la administración educativa*, València Universitat de València.
- Estêvão, C (2011) Perspetivas sociológicas críticas da escola como organização, In: Lima, L (Org) *Perspetivas de análise organizacional das escolas*, V.N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Etzioni, A (1964) *Modern Organizations*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall. Consultado em <http://biblsrc.btk.ppke.hu> em 02 de agosto de 2021.
- Etzioni, A (1967) *Organizações complexas estudos das organizações complexas em face dos problemas sociais*. São Paulo: Atlas.
- Fayol, H (1984) *A Administração Industrial e Geral*. São Paulo. Atlas.
- Ferraz, S. (2014) *O Novo Papel do Diretor*, Tese de Mestrado.
- Ferreira, A, S; Flores, I; Casas-Novas, T. (2017) *Introdução ao estudo -Porque melhoraram os resultados Pisa em Portugal? Estudo longitudinal e comparado (2000-2015)*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Ferreira, A, S; Flores, I; Casas-Novas, T. (2017a) *Porque melhoraram os resultados Pisa em Portugal? Estudo longitudinal e comparado (2000-2015)*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Ferreira, J.M.C; Neves, J.& Caetano, A (2001) *Manual de Psicossociologia das Organizações*, Lisboa: McGraw Hill.
- Fiedler, F (1970). *The contingency model: A theory of leadership effectiveness*. In Backman C e Secord, P. *Problems in social psychology*.
- Flores, M, A; Ferreira, F, I & Fernandes, E, L (2014) Conceções de liderança e profissionalismo docente. In M.A. Flores (org), *Profissionalismo e liderança dos professores*. Santo Tirso: de Facto Editores.
- Formosinho, J. (1985) *A Escola como burocracia*. Braga. Universidade do Minho (polic).

- Formosinho, J.; Ferreira, F & Machado, J (2000). *Políticas educativas e autonomia das escolas*. Porto: Edições Asa.
- Formosinho, J & A, S; Machado, M (2007). Avaliação das escolas e programas de desenvolvimento, In A. Barca, M. Peralbo, A. Porto, B. Duarte Silva e L. Almeida (Eds). *Libro de Actas do IX Congresso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogia*, A Coruña: Universidade da Coruña.
- Formosinho, J & A, S; Machado, M (2010). Escola, autonomia e avaliação. O primeiro ano de governação por contrato. In: J. Formosinho, A.S, Fernandes, J. Machado e H, Ferreira (orgs) *Autonomia da escola pública em Portugal*. Gaia: FML
- Formosinho, J, Fernandes, A, S; Machado, M (2010). Contrato de autonomia para o desenvolvimento das escolas portuguesas. In: J. Formosinho, A.S, Fernandes, J. Machado e H, Ferreira (orgs) *Autonomia da escola pública em Portugal*. Gaia: FML.
- Formosinho, J & Machado, M. (2011). Abordagens à autonomia da escola. In Cardona, M & Marques, R (Org). *da autonomia da escola ao sucesso educativo – obstáculos e soluções*. Chamusca: Edições Cosmos.
- Formosinho, J.; Machado, J.; Mesquita, E. (2015). *Formação, Trabalho e Aprendizagem. Tradição e inovação nas práticas docentes*. Lisboa. Edições Sílabo. 1ª Edição.
- Fraga, N (2019) Lideranças Pedagógicas em contextos emergentes de autonomia e flexibilidade curricular. In: *Revista Diversidades*, 54.
- Fullan, M (1991) *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College.
- Fullan (1993) *Changes forces: probing the deeps of educational reforms*. London: The Falmer Press.
- Fullan, M (2003) *Liderar numa Cultura de Mudança*. Porto: Asa.
- Fullan, M (2006) *Quality Leadership, Quality Learning: Proof beyond Reasonable Doubt*. IPPN (Orish Primary Principals Network) Cork.
- Gaudin, J.P. (2007) *Gouverner par contrat, (2ème édition)*, Paris: Press de Sciences Po.
- Gil, A. Coelho, (2018) *Flexibilidade Curricular: a emergência de novos desafios ao modelo organizacional da escola – um estudo de caso*, Tese de Mestrado.
- Garmston, R., Lipton, L. e Kaiser, K. (2002) A Psicologia da Supervisão. In Oliveira- Formosinho, J. (org.) *A Supervisão na Formação de Professores II. Da Organização à Pessoa*. (2002). Porto: Porto-Editora.
- Glanz, J (2003) *À descoberta do seu estilo de lideranças*. Porto: Edições Asa.
- Glatte, R, (1988) *Understanding School Management*. Milton Keynes: Open University Press.
- Glatte, R, (1992) A Gestão como meio de inovação. In A. Nóvoa (Coord), *As Organizações escolares em análise*. Lisboa: Publ. D. Quixote e Instituto de Inovação Educacional.
- Glatte, R, (1995) A gestão como meio de inovação e mudança nas escolas, In A. Nóvoa (Ed) *As Organizações escolares em análise*. Lisboa, Publicações Don Quixote.

- Glatter, R, (2007) As escolas e os sistemas de ensino perante a complexidade: desafios organizacionais. In IGE (Eds) *A Escola face aos novos desafios*, Lisboa, IGE.
- Gonzalez, T (1987) La escuela como organización: Algunas imágenes metafóricas, In: *Anales de Pedagogía*, nº5.
- Gregório, M, H, S (2015) *Políticas de Gestão e Organização Educativa: Contratos de Autonomia das Escolas e Modelos de Governança*, Tese de Doutoramento, Évora.
- Greenfield, T. B. (2000) Organizations as Social Inventions: Rethinking Assumptions About Change. In: *Managing Education Theory and Practice*. Milton Keynes.
- Guerra, M, (2002). *Entre bastidores: O lado oculto da organização escolar*. Porto, Asa.
- Hallinger, P (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33.
- Hargreaves, A (1998) *Os Professores em Tempos de Mudança O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna*, Mc Graw-Hill.
- Harris, A. (2002) *Distributed Leadership Management and Administration Society Annual Conference*, Birmingham, September.
- Hopkins, D; Ainscow, M & West, M (1994) *School improvement in an era of change*. London: Cassel.
- House, J. R.; Mitchell, T. R. (1974) Path-Goal theory of Leadership. *Journal of contemporary business*.
- House, R (1977) *A theory of charismatic leadership*. In Hunt, J. e Larson, L, L. *Leadership: the cutting edge*. Carbonale, IL: southern Illinois University Press.jago
- Jago, A (1982). Leadership: perspectives in theory and research. *Management Science*, 28.
- Justino, D; Santos, M.E.B (2017). *Estado da Educação 2016*. Lisboa: CNE.
- Jesuino, J.C (1996). *Processos de liderança*, Lisboa: Livros Horizonte.
- Jesuino, J.C (2005). *Processos de liderança*, (4ª ed), Lisboa: Livros Horizonte.
- Koonts, H & Wehrinch, H (1990) *Essentials of Management*. (Consultado de [http:// books.google.pt](http://books.google.pt), em 04 de agosto de 2021).
- Leithwood, K (2001) *School Leadership Challenge*. San Francisco: Joussey Bass.
- Lima, L (1992) As Organizações Educativas e Administração Educacional em Editorial, in *Revista Portuguesa de Educação*, Vol.V.
- Lima, L (1992a) *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar. Um Estudo da Escola Secundária em Portugal (1974-1988)*. Braga: Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Lima, L (1988) *Reorganização do subsistema de educação de adultos: documentos Preparatórios III da Comissão de Reforma do Sistema Educativo*, Lisboa: Ministério da Educação.
- Lima, L (1998a) *A Escola como organização e a participação na organização escolar*. Braga: IEP/CEEP.

- Lima, L (1996). Projetos de inovação nas escolas: Da reforma-decreto à reforma-mudança. In B.P campos (org) *Investigação e inovação para a qualidade das escolas*. Lisboa. Instituto de Inovação Educacional.
- Lima, L & Afonso,A. (2002). *Reformas da educação pública, democratização, modernização e neoliberalismo*. Porto: Edições Afrontamento.
- Lima, L. C. (2011). *Administração Escolar: Estudos*. Porto: Porto Editora.
- Likert T, R (1961), *New patterns of management*. Nova Iorque, Mc Graw-Hill.
- Lemos, Valter (1997) - A Gestão Escolar. In CUNHA, Pedro d'Orey da (coord). - *Educação em debate*. Lisboa: Universidade Católica. p. 259-279.
- Lorenzo Delgado, M. (2005) "El liderazgo en las Organizaciones educativas: revisión y perspectivas actuales" In: *Revista Española de Pedagogía*, 232, Septiembre/Diciembre.
- Lück, H (2010) *Liderança em gestão escolar*, 4ª Ed, Petrópolis: Vozes.
- Liotard, J.F (1989) *A condição pós-moderna*. Gradiva.
- Machado, J e Alves, J. M (Coord) *Coordenação, Supervisão e Liderança, Escolas, Projetos e Aprendizagens*, Universidade Católica, Porto.
- Marques, H.A.R (2017), *Administração das Escolas – Órgão de Gestão Unipessoal ou Colegial?* Tese de Mestrado apresentada na Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Fernando Pessoa.
- Marcelo, C (1994) *Formación del profesorado para el cambio educativo*, Barcelona: PPU.
- Marcelo, C (1999a) *Formação de professores: para uma mudança educativa*, Porto.
- Marôco, J (2016) (Coord) *PISA 2015 – Portugal Volume I: Literacia Científica, Literacia de Leitura & Literacia Matemática (Vol.I)*. Lisboa, Instituto de Avaliação Educativa.
- Martins, Guilherme d' Oliveira, C. Brocado, J. Pedroso, J. Carrillo, J. Silva e L. Rodrigues (2017), *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral da Educação.
- Mendras, H (1967) *Éléments de sociologique: une institution à l'Analyse sociologique*. Volume I. (Consultado de [http:// books.google.pt](http://books.google.pt), em 01 de agosto de 2021).
- Mendonça, V (2003) *Inovação e Lideranças nas Organizações, implementação de Tecnologias de Informação e Comunicação nas práticas Educativas – Três estudos de caso*. Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa para a obtenção de grau de mestre em ciências da Educação- Especialização em Administração e Gestão de Escolas.
- Miles, M, B & Ekholm, M. (1985) What is school improvement? In W. G Van velzen, M, B Miles, M Ekholm, U. Hameyer e D. Robin (eds) *Making school improvement work. A conceptual guide to practice*. Leuven, Acco.
- Ministério da Educação. Direcção-Geral da Educação. (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. Lisboa: Ministério da Educação. Direcção-Geral da Educação.
- Ministério da Educação. Direcção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens essenciais: Ensino Básico 1o e 2o Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação. Direcção-Geral da Educação.

- Mintzberg H. (1995). *Estrutura e Dinâmica das Organizações*. Publicações D. Quixote.
- Morgan, G. (1996). *Imagens da organização*. S. Paulo: Editora Atlas S.A.
- Morin, E (1996) *O problema epistemológico da complexidade*. Europa-América.
- Morin, E (2002) *O sete saberes necessários à educação do futuro*. Cortez Unesco.
- Mortimore, P; Sammons, P; Stoll.L; Lewis, D & Ecob, R (1988), *Scholl matters: the junior year*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Nóvoa, António, (Org.) (1995) *As Organizações Escolares em Análise*, (2º edição). Lisboa, Dom Quixote. e J. Vala, *Gestão de Recursos Humanos – Contextos, processos e técnicas*. Lisboa: RH Editora.
- Nóvoa, António (1992). Para uma análise das instituições escolares. In A. Nóvoa (coord). *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Nunes, F. & Vala, J. (2007). Cultura organizacional e gestão de recursos humanos. In A. Caetano & J. Vala (Eds), *Gestão de recursos humanos, contextos, processos e técnicas* (pp. 119-149) (3ª ed). Lisboa: Editora RH.
- Oliveira, E & Ferreira (2014) *Métodos de investigação. Da interrogação à descoberta científica*. Vida Económica – Editorial, SA.
- Olum, Y. (2004). *Modern Management Theories and Practices*. Consultado em <http://www.sawaedy.com/pic/pdf> em 04 de agosto de 2021.
- Pacheco, J.A; Roldão, M.C e Estrela, M.T (2018). *Estudos de currículo*. Porto Editora.
- Paiva, M. (2016) *A Ação de um Diretor de Agrupamento de Escolas com Contrato de Autonomia*, Tese de mestrado.
- Paixão, L. (2017) *O olhar do diretor escolar sobre sua função*, Tese de Mestrado.
- Palmeirão, Cristina & Alves, José Matias (2017). *Construir a autonomia e a flexibilidade curricular: os desafios da escola e dos professores*. Porto: Universidade Católica Editora.
- Pereira, Maria Célia Bastos. *RH Essencial: Gestão estratégica de pessoas e competências*. São Paulo: Saraiva, 2014.
- Perrenoud, P. (2002) *Aprender a negociar a mudança em educação -novas estratégias de inovação*. Porto: Edições ASA.
- Pires, I. (2012). *Lideranças Intermédias: tomada de decisão e comunicação em Departamento Curricular num Agrupamento de Escolas*. Dissertação em Administração e Gestão Educacional. Lisboa: Universidade Aberta.
- Pires, J.C e Macedo, C.B. (2006). *Cultura organizacional em organizações públicas no Brasil*, in: *Revista de Administração Pública*.
- Pires, M. (2001) *A construção do projeto de intervenção de um Agrupamento de Escolas do Nordeste Transmontano*, Tese de Mestrado.
- Pina, R. (2015) *Da Liderança do Diretor aos Resultados Escolares dos Alunos - Um caminho a percorrer*, Tese de Doutoramento em Ciências da Educação não publicada. Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Pol, M et al (2007) *Em busca do conceito de cultura escolar: Uma contribuição para as discussões atuais*, in: *Revista de Administração Pública*.

- Purkey, S & Smith, M, (1983), *Effective schools: review*, Elementary School Journal, 83, (4).
- Reid, K; Hopkings, D & Holly, P (1988) *Towards the effective school*. Oxford: Basil Blackwell.
- Rego, A (1998). *Liderança nas organizações – teoria e prática*. Aveiro: Universidade Aveiro.
- Reto, Lopes e Lopes, A (1990) *Identidade da organização e gestão pela cultura*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Reto, Lopes e Lopes, A. (s/d). *Liderança e carisma. O exercício do poder nas organizações*. Lisboa: Editorial Minerva.
- Richardson, V. & Placier, P (2001) Teacher change. In, Richardson, V (ed) *Handbook of research on teaching*, 4ed, Washington, DC: American Educational Research Association.
- Rodrigues, A (2013) *A autonomia e a nova gestão escolar*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação apresentada à Universidade do Minho.
- Rodrigues, J. (2012). *A Autonomia da Escola e a Participação dos Professores na Vida da Escola e na Gestão Curricular: Como Melhorá-las?* Trabalho de Projeto para obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação – Administração Educacional. Bragança: ESEB.
- Rodrigues, M.d.L (2014). *40 Anos de Políticas de Educação em Portugal- construção do sistema democrático de ensino*. Coimbra: Edições Almedina.
- Roldão, M.C e Almeida, S (2018) *Gestão curricular para a autonomia das escolas e professores*. Direção-Geral da Educação.
- Rost e Smith. (1992). Disponível em <http://www.artigonal.com/negocios-admin-artigos/liderancaem-contexto-organizacional-3466169.html>, acesso em 20 de novembro de 2021.
- Rowe, W, G. (2001). *Creating wealth in organizations: The role of strategic leadership*. Academy of Management Executive.
- Rutter, M; Maughan, B; Mortimore, P & Ouston, J (1979), *Fifteen thousand hours: secondary schools and theirs effects on children*, London, OpenBooks.
- SÁ-Chaves, I. (2002). *Gestão Flexível do Currículo - Sinais e Razões: Reflexão sobre Práticas*. Revista online. Lisboa: ME.
- Saleiro, H. (2013) *Diretores e Lideranças: perfis em contexto escolar*, Tese de Mestrado.
- Sanches, M (1998) “Para uma compreensão democrática da liderança escolar: da concepção hierárquica e racional à concepção participatória e colegial. In: *Revista de Educação*, VII (1).
- Sarmiento, M, J (1996). *A Escola e as Autonomias*. Cadernos Pedagógicos. Edições: Asa.
- Sarmiento, M, J (1994) *A Vez e a Voz dos Professores: Contributo para o estudo da cultura organizacional da escola primária*. Porto: Porto Editora.
- Sarmiento, M (2000) *Lógicas de ação nas escolas*. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.
- Savater, Fernando. (1998) *O Valor de Educar*. São Paulo.
- Scheerens, J. (1990). *School effectiveness research and the development of process indicators os school functioning*. School effectiveness and School Improvement, 1.
- Sebarroja, J.C (2001) *A aventura de Inovar: a mudança na escola*. Porto: Porto Editora.

- Seibert, N (Org) 1997 *Anspruch Schulkultur. Interdisziplinäre Darstellung eines neuzeitlichen schulpädagogischen Begriffs*. Bad Heibrunn: Verlag Julius Klinkhardt. (traduzido).
- Sergiovanni, T, J. (1987), *Educational Governance and Administration*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs.
- Sergiovanni, T, J. (2004) *O Mundo da Liderança. Desenvolver Culturas, Práticas e Responsabilidades Pessoal nas Escolas*, 1ªEd.: Asa Editores S.A, Edição Portuguesa.
- Sergiovanni, T, J. (2004a) *Novos Caminhos para a Liderança*. 1ªed. Asa Editores S.A, Edição Portuguesa.
- Schein, E (1987) *Organizational culture and leadership*, S. Francisco: Jossey Bass.
- Schein, E (1986) *A Psicologia na organização*. Lisboa: Livraria Clássica Editora.
- Schein, E (1988) *Organizational culture*. Visualizado em <https://dspace.mit.edu/handle/1721.1/2224> em 11 de novembro de 2021.
- Schein, E (1990) *Organizational culture and leadership: A dynamic view*. San Francisco: Jossey-bass Publishers.
- Shön, D (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. London: Basic Books.
- Silva, D.V (2007) Escola e lógicas de ação organizacional: contributos teóricos para uma análise sociológica da organização educativa. *Ensaio: aval.Públ.Educ*, 15 (54).
- Silva, D.V (2010) Escola, estratégias e conveções: um olhar sociológico-organizacional a partir de representações docentes sobre “autonomia” consagrada das escolas básicas. *Revista da Educação*, 17 (2).
- Silva, G.S e Sá, Virgínio I.M (2017) “O Diretor Escolar em Portugal: formação e perfil profissional”, *Espaço do Currículo*, v.10, n.1, janeiro a abril;
- Silva, J (2010) *Líderes e lideranças em escolas portuguesas. Protagonistas, práticas e impactos*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Silvia, S e Fraga, N (2021) Autonomia e Flexibilidade Curricular como Instrumentos Gestionários. O Caso de Portugal. In *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* (Reice), 19(2).
- Sousa, H, D ((Dir) (2017) *Exames Finais Nacionais – Ensino Secundário, relatório Nacional: 2010-2016*. Lisboa: IAVE.
- Stoner, J; Freeman, E. (1995). *Administração*. Rio de Janeiro: Prentice-Hall.
- Súpico, M. (2013) *O trabalho do Diretor nos Agrupamentos de Escolas – Perceções de um Gestor*, Tese de Mestrado.
- Torres, L. (1997) *Cultura organizacional escolar. Representação dos professores numa escola portuguesa*. Oeiras: Celta Editora.
- Torres, L (2004) *Cultura Organizacional em Contexto Educativo. Sedimentos culturais e processos de construção do simbólico numa escola secundária*. Braga: centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho.
- Torres, L. L. (2014). A ritualização da distinção académica: o efeito cultura de escola. In L. L. Torres & J. A. Palhares (Orgs.). *Entre mais e melhor escola em democracia. A inclusão e a excelência no sistema educativo português*. Lisboa: Mundos Sociais.

- Torres, L. L. & Palhares, J. A. (2009). Perfis de liderança e escola democrática. *Revista Lusófona de Educação*, 14.
- Torres, L. (2006) Cultura Organizacional em contexto escolar, in: L. Lima (org) *Compreender a Escola. Perspetivas de análise organizacional*. Lisboa: Asa.
- Torres, L (2008) A escola como entreposto cultural: o cultural e o simbólico no desenvolvimento democrático da escola. *Revista Portuguesa de Educação*, 21. [http:// doi.org/10.21814/rpe.13919](http://doi.org/10.21814/rpe.13919). Consultado em 15 de setembro de 2021.
- Torres, L (2008a) Modos de regulação cultural nas organizações escolares: um estudo sobre os perfis de liderança numa escola secundária. *Revista de Educação*, XVI.
- Trindade, R (2018). *Autonomia, flexibilidade e gestão curricular: relatos de práticas*. Lisboa: Leya Educação.
- Turler, M (1996). Innovation et coopération entre enseignants: liens et limites. In M. Bonami et M Garant (Org), *Systèmes scolaires et pilotage de L'innovation. Émergence et implantation du changement*. Bruxelles: De Boeck.
- Van Velzen, W., Miles, M., Elholm, M., Hameyer, U. e Robin, D. (1985). *Making school improvement work*. Belgium: Leuven.
- Varela de Freitas, C. (2019). Flexibilidade curricular em análise: Da oportunidade a uma prática consistente. In: J. C. Morgado, Viana, I.; Pacheco, J. A. (Org), *Currículo, inovação e flexibilidade*. De facto editores.
- Ventura, A.; Castanheira, P.; Costa, A. (2006). Gestão das Escolas em Portugal. REICE - *Revista Eletrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia e cambio en Educación*. Volume 4.
- Vicente, N, A, L (2004). *Guia do gestor escolar – Da escola de qualidade mínima garantida à escola com garantia de qualidade*. Porto: Edições ASA.
- Vilelas, J. (2017). *Investigação – O processo de Construção do Conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Wang, X-H. & Howell, J.M (2010). Exploring the dual-level effects of transformational leadership on followers. *Journal of Applied Psychology*, 95.
- Weber, M (1982) *Ensaio de Sociologia*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Whitaker, P (2000) *Gerir a mudança das escolas*. Porto: Edições Asa.
- Yulk, G.A. (1994) *Leadership in organization*, Englewood Cliffs. New Jersey: Prentice Hall.
- Yulk, G.A. (2002) *Leadership in Organisations*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.

## LEGISLAÇÃO

Decreto-Lei nº 46/86 de 14 de outubro;  
Decreto-Lei nº31/2002 de 20 de dezembro;  
Decreto-Lei 85/2009 de 27 de agosto;  
Decreto-Lei nº769-A/ 76 de 23 de outubro;  
Decreto-Lei nº46/85 de 22 de fevereiro;  
Decreto-Lei nº43/89 de 03 de fevereiro;  
Decreto-Lei nº172/91 de 10 de maio;  
Decreto-Lei nº115<sup>a</sup>/98 de 04 de maio;  
Decreto-Lei nº75/2008 de 22 de julho;  
Decreto-Lei nº137/2012 de 02 de julho;  
Resolução do Conselho de Ministros nº44/2010 de 14 de junho;  
Portaria nº1181/2010 de 16 de novembro;  
Despacho nº12955/2010 de 11 de agosto;  
Despacho nº5634-F/2012 de 26 de abril;  
Despacho Normativo nº 27/97 de 12 de maio;  
Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto.  
Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho  
Despacho n.º 5908/2017 de 5 de julho.  
Despacho n.º 6173/2016 de 10 de maio.  
Despacho n.º 6478/2017 de 26 de julho.  
Despacho n.º 6944-A/2018 de 19 de julho.

## ANEXOS

## Anexo nº1- Guião de Entrevista ao Diretor do Agrupamento

### GUIÃO DE ENTREVISTA DE INVESTIGAÇÃO

**Entrevistador:** Prof. David Luís Casimiro

**Entrevistados:** Diretor de Agrupamento e Coordenador de PAFC

**Tema:** As Lógicas e Dinâmicas do Diretor na definição e implementação do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular.

**Objetivo Geral da Observação:**

- A) Compreender as Lógicas e Dinâmicas do Diretor do Agrupamento na implementação do Projeto de PAFC;
- B) Identificar práticas colaborativas/participativas que desenvolve o Diretor na implementação do projeto de PAFC;

Blocos Temáticos	Categorias	Questões	Notas/Observações
<p style="text-align: center;"><b><u>Bloco A</u></b> <b>Legitimação da Entrevista</b></p>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Breve explicação sobre os objetivos gerais;</li><li>• Realçar o caráter confidencial da informação recolhida e o dever de anonimato.</li></ul>	<p><b>A.1:</b> Informar o entrevistado sobre a temática e a finalidade da entrevista, tendo em conta o trabalho de investigação;</p> <p><b>A.2:</b> Referir a importância da sua colaboração para o sucesso do presente trabalho;</p>	

		<p><b>A.3:</b> Assegurar a confidencialidade e anonimato das declarações prestadas;</p> <p><b>A.4:</b> Obter a autorização para a gravação da entrevista e fazer a sua descrição;</p>	
<p><b>Bloco B</b></p> <p><b>Percurso Académico e Profissional</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caracterização académica e profissional.</li> <li>• Conhecer as razões que levaram o Diretor a assumir o cargo.</li> <li>• Conhecer o balanço do exercício do cargo.</li> </ul>	<p><b>B.1:</b> Qual a sua formação de base?</p> <p><b>B.2:</b> Qual foi o seu percurso profissional?</p> <p><b>B.3:</b> Há quantos anos é professora nesta escola?</p> <p><b>B.4:</b> Quais as razões que a levaram a aceitar este cargo?</p> <p><b>B.5:</b> Quais os cargos desempenhados no agrupamento antes do exercício do atual cargo?</p> <p><b>B.6:</b> Possui formação específica para o cargo?</p>	

<p style="text-align: center;"><b><u>Bloco C</u></b></p> <p><b>Conceções sobre Autonomia e Flexibilidade Curricular</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caracterizar a opinião do Diretor de Turma sobre o Projeto de AFC.</li> <li>• Identificar as razões que a levaram a aceitar o cargo como experiência pedagógica.</li> <li>• Identificar as medidas tomadas.</li> <li>• Identificar os principais obstáculos/constrangimentos na implementação e desenvolvimento do projeto.</li> <li>• Referir expectativas da implementação do projeto.</li> </ul>	<p><b>C.1:</b> O que entende por Autonomia?</p> <p><b>C.2:</b> O que entende por Flexibilidade?</p> <p><b>C.3:</b> Qual o motivo que a levou a aceitar o cargo e a implementar o projeto de AFC?</p> <p><b>C.4:</b> Qual a participação dos docentes do conselho de turma na decisão de implementar o projeto de AFC?</p> <p><b>C.5:</b> Como foi planeada e executada a comunicação ao corpo docente?</p> <p><b>C.6:</b> De que forma foram informados os Encarregados de Educação da implementação do projeto?</p> <p><b>C.7:</b> Solicitou formação específica para o exercício do cargo e consecutivamente para os professores, direcionada para os objetivos do PAFC?</p>	
---	--	--	--

		<p><b>C.8:</b> Quais os principais constrangimentos com que se deparou na implementação do projeto?</p> <p><b>C.9:</b> Quais os níveis de implementação do projeto?</p> <p><b>C.10:</b> Implementou os Domínios de Autonomia Curricular?</p> <p><b>C.11:</b> Como prevê avaliar a execução do Projeto de AFC ao longo do ano?</p> <p><b>C.12:</b> Que percepção tem relativamente ao grau de satisfação dos professores envolvidos no projeto?</p> <p><b>C.13:</b> O que mudaria na execução do PAFC?</p>	
<p><b><u>Bloco D</u></b></p> <p><b>Percepção sobre o Processo de Avaliação do PAFC</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer o processo de Avaliação do Projeto de AFC.</li> </ul>	<p><b>D.1:</b> Foi coadjuvado ao longo de todo o processo de preparação pelo Coordenador do PAFC?</p>	

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar processos de supervisão do Processo de PAFC.</li> </ul>	<p><b>D.2:</b> Desenvolveu algum processo de Avaliação Interpares dentro do conselho de turma tendo em conta o PAFC?</p> <p><b>D.3:</b> Houve uma reunião preparatória com os professores e consequente implementação de objetivos?</p> <p><b>D.4:</b> Houve um diálogo contínuo entre si e Coordenador do projeto desde o início até ao fim do ano letivo?</p> <p><b>D.5:</b> Acompanhou alguma iniciativa desenvolvida pelos professores tendo em conta o PAFC?</p> <p><b>D.6:</b> Como avalia a implementação e a execução do PAFC ao longo do exercício do seu cargo?</p> <p><b>D.7:</b> O que mudaria?</p>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar os benefícios do PAFC no Desempenho</li> </ul>	<p><b>E.1:</b> Estabeleceu com os docentes metas e objetivos comuns a atingir?</p>	

<p style="text-align: center;"><b><u>Bloco E</u></b></p> <p style="text-align: center;"><b>Contribuições do PAFC</b></p>	<p>Docente e na melhoria das práticas letivas.</p>	<p><b>E.2:</b> A implementação do projeto modificou alguns aspetos na prática docente?</p> <p><b>E.3:</b> O projeto de AFC contribuiu para implementar outras práticas e novas metodologias quer na organização escolar quer nos docentes?</p> <p><b>E.4:</b> Reconhece e valoriza o empenho e o esforço dos docentes na consecução dos objetivos delineados? De que forma os manifesta?</p>	
<p style="text-align: center;"><b><u>Bloco F</u></b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Agradecer a participação e tempo disponibilizado.</li> <li>• Valorizar o contributo da entrevista para o trabalho de investigação.</li> </ul>	<p><b>F.1:</b> Gostou da entrevista?</p> <p><b>F.2:</b> Gostou de falar da sua experiência?</p> <p><b>F.3:</b> O que mudaria na entrevista?</p> <p><b>F.4:</b> Tem alguma sugestão a fazer?</p>	

## Anexo nº 2 - Transcrição da Entrevista da Diretora do Agrupamento *Alfa*

### **Bloco A**

#### **Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado**

##### **Entrevistador 1**

Boa tarde! O objetivo desta entrevista é recolher informação para a nossa tese de mestrado. No que diz respeito à tese da Carla os objetivos são compreender a perceção do diretor relativamente ao coordenador PAFC na definição e implementação do projeto; identificar critérios de atribuição do cargo. Relativamente à minha tese de mestrado, os objetivos passam por compreender, quais as lógicas e dinâmicas de ação do diretor na implementação do PAFC. Apelamos assim à sua colaboração, como sabe toda a informação obtida é de caráter confidencial e gostaríamos de saber se autoriza o registo áudio da entrevista.

##### **Entrevistada**

- Boa tarde, claro que sim! Autorizo a gravação da entrevista.

### **Bloco B**

#### **Percurso Profissional**

##### **Entrevistador 1**

- Gostaríamos de saber qual a sua área de formação?

##### **Entrevistada**

- Muito bem! Então, sou licenciada em Matemática no ramo de Formação Educacional; tenho um Mestrado em Administração e Gestão Escolar; tenho uma pós-graduação em Inovação Pedagógica e Organização Curricular e comecei recentemente o Doutoramento em Administração Escolar.

##### **Entrevistador 1**

- Há quantos anos é professora nesta escola?

##### **Entrevistada**

- Sou professora nesta escola há 25 anos.

##### **Entrevistador 1**

- Há quantos anos é diretora nesta escola?

##### **Entrevistada**

- Diretora sou há 8 anos, fui subdiretora um ano e meio e fui presidente CAPE oito meses.

### **Entrevistador 1**

- Quais as razões que a levaram a candidatar-se ao cargo de diretora.

### **Entrevistada**

- Ora muito bem! Um bocadinho de história, enquanto subdiretora, na equipa que estava nessa altura na gestão, surgiram alguns conflitos com as eleições, ou seja, quando foi da eleição do diretor, o colega que perdeu, entrou aqui num litígio com o diretor que ganhou originando alguma confusão. Eu estava cá na escola, aliás eu cresci aqui na escola, só conheço duas escolas, a minha escola de estágio e esta, portanto, eu cresci aqui. Como gostei do cargo que estava a desempenhar e achei que alguém tinha que dar um rumo, pois a altura era conturbada. Daí eu ter estado oito meses como presidente CAPE, pois o diretor foi obrigado a sair do cargo, enquanto as coisas andavam em tribunal. Havia dúvidas sobre quem é que ficava, que é que não ficava no cargo, e eu assumi. Quando a confusão parou e tudo foi decidido no tribunal houve eleições e eu decidi candidatar-me. Entretanto eu fiz o mestrado e aventurei-me, porque achava que o agrupamento precisava de um rumo e foi por isso.

### **Entrevistador 1**

- Quais os cargos desempenhados no Agrupamento, antes do exercício do atual cargo?

### **Entrevistada**

- Então fui subdiretora, fui presidente CAPE e estou a finalizar o meu segundo mandato.

## **Bloco C (David)** **Ambiente Escolar**

### **Entrevistador 1**

- O que entende por liderança?

### **Entrevistada**

- Ui, liderança, liderar! Vamos ver se eu me consigo expressar da melhor forma. Ora bem, nós enquanto líderes gerimos recursos humanos e recursos materiais. Atualmente neste cargo gerimos uma empresa e gerimos a parte pedagógica ou componente pedagógica. Sem dúvida que no exercício de funções, com todas as tarefas inerentes, porque tratamos desde concursos, materiais, leite, manuais e professores. Com tudo isto, gerimos uma empresa. Eu enquanto presidente do conselho administrativo também tomo decisões ao nível da gestão financeira e depois enquanto presidente do conselho pedagógico (que devia ser a principal função). Ainda hoje de manhã estava a comentar com as minhas colegas que passamos a vida a preencher plataforma. Olha acreditem no que eu vou dizer. Neste momento, penso na minha organização quando estou a estudar para o meu doutoramento, porque efetivamente com a questão Covid, a comunicação com

as autoridades de saúde, as plataformas e a gestão diária, não há tempo para pensar naquilo que devíamos perder mais tempo (parte pedagógica).

Neste momento fazemos o que é essencial. Portanto, liderar é gerir da melhor forma, pensando sempre em primeiro lugar nos nossos alunos. Pensar por exemplo: Como é que eles aprendem melhor?; Se eles estão bem, atualmente, com a situação do Covid?; Se estão seguros?; Se a escola está a funcionar da melhor forma?; Como é que eles estão a aprender?

Obviamente, não trabalho sozinha e não sei trabalhar sozinha. Somos cinco, cada uma tem as suas tarefas. As minhas colegas sabem quais as tarefas que têm em mãos. Reúno todas as semanas com a minha equipa, nós organizamos o trabalho e nós sabemos o que é que temos que fazer e o que é que ficou por fazer, fazemos o ponto de situação. Portanto, eu trabalho de porta aberta, habitualmente, e é assim que gosto de trabalhar. Gosto de receber os meus colegas, os pais e os alunos. Lá está, eu trabalho em equipa sempre. Portanto, liderar é muita coisa. Eu não gosto de usar a palavra mandar; eu não mando nada, eu organizo, eu preparo, eu penso, eu planifico, eu não mando nada, temos que ser uma equipa.

#### **Entrevistador 1**

- Durante o exercício do seu cargo optou por estabelecer uma liderança partilhada em prol do sucesso escolar?

#### **Entrevistada**

- Totalmente partilhada, eu gosto muito de estar a par do que se passa e tenho que estar a par. Eu tenho uma colega responsável pelo pré-escolar e primeiro ciclo, tenho outra que me ajuda com as plataformas; tenho outra colega que trabalha mais com os funcionários e tenho outra que trabalha mais com os alunos. Mas a nossa reunião semanal, permite-nos que algum assunto que nós no nosso dia-a-dia não consigamos conversar, nesse momento nós conversamos. Portanto, ela é totalmente partilhada.

#### **Entrevistador 1**

- Na preparação do ano letivo procura definir as expectativas em relação ao trabalho dos docentes? Como?

#### **Entrevistada**

- Ora bem! Nós temos, por ano de escolaridade, metas estabelecidas e fazemos sempre uma análise, no final do ano, para sabermos se atingimos ou não as metas e se não foram atingidas porquê. Até ao momento, temos tido taxas de sucesso bastante elevadas no Agrupamento, rondando mais de 90%. Temos sempre a preocupação de fazer sempre o melhor, porque vamos recebendo todos os anos novos alunos e este ano então, muitos alunos estrangeiros que parecendo que não são uma dificuldade e muitas vezes fazem cair os números. Nós não podemos só pensar nisso temos que pensar quais são as melhores estratégias para que eles consigam acompanhar, portanto eu não digo assim: "Olha nós este ano temos que atingir determinado patamar?", nós temos metas já estabelecidas e tentamos sempre que elas se atinjam e que as consigamos superar. Nós trabalhamos muito, no final do ano principalmente, no sentido de perceber quais são as medidas de

promoção do Sucesso Escolar que tem que ser implementadas no ano seguinte, para que, lá está, consigamos melhorar o nosso patamar.

#### **Entrevistador 1**

- Considera a comunicação um aspeto essencial na Organização Escolar?

#### **Entrevistada**

- Importantíssimo e que falha muitas vezes. E isso eu tenho que assumir, porque, nós às vezes pensamos que é facilitador, que é eficaz e não está a ser. Nós agora usamos muito o email, o que facilita muito, mas há certas situações que nós às vezes temos que ir ao papel, ainda temos que ir ao papel. Lá está, porque achamos que a comunicação está a passar, porque é muito frequente e eu até tenho sempre a porta aberta, que o email funciona, é verdade funciona, mas há certa comunicação que tem que ser feita mesmo por escrito. Evitamos porque usamos muito mail, mas eu tenho plena consciência que há ainda mecanismos que nós temos que melhorar.

#### **Entrevistador 1**

- Quais os canais de comunicação que utiliza com a comunidade educativa?

#### **Entrevistada**

- Nós usamos muito o mail, temos a nossa plataforma “Teames” que nos permite a realização de reuniões entre docentes. Estamos a fazer todas as reuniões (conselho pedagógico, conselhos de turma,..). O ensino à distância desde março, ensinou-nos muita coisa. Falhamos muito, mas a nossa primeira preocupação foi perceber quais os alunos sem contacto. É um erro que nós cometemos foi o permitir que os professores utilizassem vários instrumentos, foi muito complicado por tínhamos turmas no 3.º ciclo a usar várias plataformas. Este ano, temos uma plataforma obrigatória “Teams” organizada por nós, temos um domínio próprio e investimos na formação. Portanto, este é um canal que usamos com muita frequência, também o email, o telefone, etc....

### **Bloco C e D**

#### **Organização da Escola para a implementação do PAFC.**

#### **Entrevistador 1 (David)**

- O que entende por autonomia?

#### **Entrevistada**

- Ora muito bem, autonomia supostamente seria fazermos algo por decisão própria. Que nós não temos. Portanto, nós temos muito pouca autonomia, porque tudo aquilo que nós implementamos tem que ser autorizado superiormente. Temos alguma autonomia e vou dar um exemplo concreto- nós implementamos no nosso Agrupamento uma disciplina nova, no âmbito do PAFC, que se chama “Oficina de Projeto”. Nesse aspeto tivemos autonomia, porque sai do crédito horário. Plano de Inovação, que avançamos também e temos em funcionamento, teve que ser autorizado. Calendário semestral teve que

ser autorizado. Portanto, a nossa autonomia é dentro do crédito horário que nos atribuem. Outro exemplo concreto: as nossas Dt têm hora com a sua turma na tutoria, neste aspeto fomos nós que decidimos, mas sai do crédito horário.

A outros níveis, como o financeiro é nula, não temo autonomia nenhuma. E depois com as inúmeras plataformas que preenchemos, por exemplo a última que preenchi da distribuição de serviço de todos os professores, tendo em setembro preenchido o programa dos vencimentos, onde temos de colocar a descrição do serviço de todos professores. Significa que eu andei a preencher a distribuição de serviço de 224 professores duas vezes. Portanto, o controle é tanto ou não é nenhum, porque todas as entidades nos vão pedindo coisas e não se entende. A DGAI, a DGEST, o EJEV, ninguém articula dados e andamos constantemente a preencher dados em plataformas.

Concluindo a nossa autonomia é relativa.

### **Entrevistador 1 (David)**

- O que entende por flexibilidade curricular?

### **Entrevistada**

- Muito bem! Então flexibilidade curricular permite-nos gerir o currículo. Nós no nosso entendimento fazemos a gestão do currículo por ciclo, embora para muitos professores seja difícil entender. Nós temos os docentes muito agarrados a planificação anual, as aprendizagens essenciais por ano. É muito interessante, porque ainda hoje tive uma conversa com a minha colega subdiretora exatamente sobre isto. O segundo ano é um ano normalmente de muita retenção, e estamos a trabalhar nisto, mas lá está, o facto de um aluno não atingir as aprendizagens essenciais do 2.º ano, mas está a evoluir na aprendizagem de conteúdos de 1.º ano, porque é que o vamos penalizar se podemos gerir o currículo de forma flexível durante o 1.º ciclo. Mas isto não é fácil, os colegas entenderem. Qual é que seria a ideia aqui? O aluno até está a evoluir, mas não aprendeu a aprendizagem essencial do 2.º ano, então vai reter. Não, não vai reter. Que motivação o aluno vai ter, se até está a aprender a ler e a escrever tão bem com as medidas que nós agora temos no âmbito do decreto-lei 54, e só porque não atingiu aquelas todas do segundo ano vai reter. Isto faz sentido, mas temos que trabalhar esta questão.

Portanto a flexibilidade curricular permite-nos trabalhar o currículo com os nossos alunos, em articulação das várias disciplinas, que é o que nós estamos a fazer no âmbito do Plano de Inovação e o trabalho por ciclo.

### **Entrevistador 1**

- Qual o motivo que o levou a aderir ao PAFC?

### **Entrevistada**

- Muito bem! Então eu vou explicar tal e qual como foi. No final do ano estávamos em reunião e a minha colega disse: "Recebemos um mail sobre o projeto autonomia e flexibilidade curricular?" eu disse: "Fantástico!". Nós temos ouvido tanto que os alunos andam desmotivados que eu disse: "Este projeto vai fazer o clique para nós fazermos alguma coisa de efetivo".

Assim, o que nos levou a aderir ao projeto, enquanto escola piloto, foi o facto dos colegas manifestarem a desmotivação que muitos alunos iam partilhando face a muitas disciplinas. Esse foi o motivo, a desmotivação dos alunos.

**Entrevistador 1**

- De que forma foi estruturado o PAFC, atendendo às necessidades sentidas e ao público-alvo em questão?

**Entrevistada**

- Uma das primeiras coisas que nós fizemos foi alterar os tempos das disciplinas. Nós tínhamos 45 minutos e 90 minutos e passamos para 60. E isso teve uma alteração abismal, na motivação, na disciplina que caiu drasticamente. As aulas de 60 minutos permitiram, o momento efetivo de concentração dos alunos, porque nós tínhamos os 90 que era demais. Quisemos também iniciar uma disciplina que nos permitisse uma alteração de metodologias, tendo implementado a Oficina de Projeto. Iniciamos esta alteração no terceiro ciclo, porque o nosso grupo docente do terceiro ciclo é muito mais dinâmico do que o segundo. Então, nós decidimos não avançar com a escola toda nem com o grupamento todo ao mesmo tempo. Estabelecemos os tempos de 60 minutos para todas as turmas da escola sede, uma vez que o primeiro ciclo já funciona com os 60 minutos. A nova disciplina, nesse ano de implementação, foi só para as turmas de sétimo ano. Isto porque tínhamos conselhos de turma com vontade de avançar na mudança de práticas. E a Oficina de Projeto permitimos trabalhar metodologia de projeto, fizemos formação e tínhamos uma equipa de 15 docentes que tinham as quatro turmas do sétimo, que era a totalidade. Estes docentes fizeram formação em como é que trabalha em metodologia de projeto. Esta dinâmica, nesse ano letivo, permitiu-nos fazer uma avaliação, tanto que no ano seguinte avançamos para todas as turmas do Agrupamento da escola sede. Estas foram as grandes alterações, a metodologia de Projeto criando a nova disciplina e a duração dos tempos letivos para 60 minutos.

**Entrevistador 1**

- Quem é que participou na definição dos objetivos e das metas a atingir aquando da implementação do PAFC?

**Entrevistada**

- Fomos nós equipa e a equipa pedagógica de sétimo ano, portanto trabalhámos tudo em conjunto para as quatro turmas.

**Entrevistador 1**

**D4** E a nível dos Departamentos, dos órgãos de gestão e dos professores na decisão da mesma?

**Entrevistada**

- Embora todas as decisões fossem tomadas pela equipa e por nós, tudo foi aprovado pelo Conselho Pedagógico, o Conselho Geral também teve

conhecimento de tudo, os pais também foram envolvidos. Portanto, todas as tomadas de decisão passaram pelos órgãos respetivos.

**Entrevistador 1**

- **David D5** De que forma foi planeada e executada a comunicação ao restante corpo docente?

**Entrevistada**

- Eu reuni com todos os grupos e considerei que não seria benéfico começarmos com o segundo e o terceiro ciclos. Eu conheço os colegas e achamos que não tínhamos que iniciar com todos os docentes, muitos deles sem vontade. Tínhamos que começar com um pequeno grupo, esse grupo partilha práticas e vai arrastando os anos seguintes. Portanto definido o corpo docente dessa equipa, foi tudo partilhado entre nós e os respetivos grupos de recrutamento do 3.º ciclo.

**Entrevistador 1**

- **David D6** E os EE de que forma foram informados da implementação do PAFC?

**Entrevistada**

- Logo nas primeiras reuniões, e quando os pais viram os horários verificaram que existia uma disciplina nova. Assim, nas primeiras reuniões partilhamos com os pais os nossos objetivos.

**Entrevistador 1**

- A escola contou com o apoio de entidades externa para o planeamento e execução do PAFC?

**Entrevistada**

- Nós tivemos uma equipa de acompanhamento da DGE, que é o normal. E tivemos uma entidade externa para nos ajudar na metodologia de projeto, portanto na formação e no acompanhamento dos docentes, nesse âmbito.

**Entrevistador 1**

- **D8 David** - Quais os principais constrangimentos com que se deparou na implementação do projeto?

**Entrevistada**

- Posso falar nos recursos materiais. Uma das coisas que nós fizemos foi a organização das salas de aula, dessas turmas, em grupo. Logo, nós tínhamos as quatro turmas com sala única, em que a disposição da sala era por ilhas e cada ilha tinha um computador. Esta foi a dinâmica das turmas, nos três anos (sétimo, oitavo e nono) em todas as disciplinas. No período da tarde, as turmas que passavam por aquelas salas, trabalhavam da mesma forma. Por acaso, o coordenador do projeto, o professor António Vital, no ano seguinte perguntava-me: “Não tiveste

que mudar as salas de aula todas, os colegas não reclamaram?”. Mas não tive problema nenhum, portanto os colegas perceberam que para os alunos era muito benéfico o trabalho em grupo. Havia particularidades que nós íamos partilhando, como o trabalho dos alunos por guião em quase todas as disciplinas e quando terminavam conteúdo os grupos mudavam. Nós temos muitos alunos com necessidades especiais e eles trabalharam com todos os colegas da turma, portanto os grupos não se mantiveram ao longo do ano. Sempre que mudava o conteúdo mudava o grupo. Nós tentámos depois passar esta dinâmica aos restantes colegas, do 3.º ciclo. Houve turmas em que o primeiro impacto, de ir para uma sala assim, não foi fácil, e para os colegas também não o foi. Mas depois correu tudo bem, felizmente, só agora por causa do Covid tive que desmanchar as salas.

**Entrevistador 1 (David)**

- Implementou os DAC?

**Entrevistada**

- Não.

**Bloco D**

**Perceção relativamente à importância e exercício do cargo de Coordenador PAFC e a relação com os pares.**

**Entrevistador 1**

- Quais os critérios de atribuição do cargo de Coordenador PAFC?

**Entrevistada**

- No âmbito deste projeto quem coordenava era eu. Eu trabalhei sempre com a equipa, porque eu própria também tinha interesse em perceber. Não é que eu tivesse medo de delegar, ou quisesse mandar ou organizar, o que acontece é que eu gosto de aprender e gosto muito de perceber até que ponto este tipo de práticas, são uteis ou não para os alunos, se são boas para alargar a outros colegas.

**Entrevistador 2**

- No caso de ter a necessidade daqui para a frente de ter um coordenador, considera que deverá existir um perfil de Coordenador do PAFC? Se sim, que características deverá ter o professor que exerce o cargo? Se não, porquê?

**Entrevistada**

- Sim deve, tem que ser uma pessoa como eu tenho no Plano de Inovação, uma pessoa que consiga comunicar de forma eficaz com os Encarregados de Educação e com os alunos. Os alunos têm que estar envolvidos no processo, essa pessoa tem que os envolver no processo e também aos pais. Tem, também, que envolver os colegas. Isto é o que eu tenho no PI, que quem está a coordenar é a diretora de turma. A minha primeira preocupação foi ver quem pode ser o diretor de turma. Porque o diretor de turma é quem está a coordenar o plano comigo. Eu trabalho

sempre em conjunto, mas ela é a coordenadora. Essa pessoa tem que ser um elo de comunicação muito eficaz, envolvendo toda a gente.

### **Entrevistador 2**

- Tem em conta a opinião do Coordenador, na tomada de decisões?

### **Entrevistada**

-Sempre, aliás tudo o que nós fazemos é em conjunto. As dinâmicas que estamos a fazer agora no Plano de Inovação, fizemos também no âmbito das turmas piloto do PAFC.

Na monitorização, nas reuniões, houve sempre uma grande partilha, tem que ser assim.

### **Entrevistador 1**

**D11** - Como avalia a execução do Projeto de AFC ao longo do ano?

### **Entrevistada**

- Avalio de uma forma excelente, isto tendo em conta a opinião dos alunos. Os alunos são muito sinceros e quando nós fizemos a monitorização ao longo dos anos e no final do ano e eles nos transmitem que aprenderam de forma autónoma, que desenvolveram o espírito crítico, que são muito mais responsáveis. No 7.º ano não foi fácil, porque eles não estão habituados a esta dinâmica de trabalho. No 8.º as colegas diziam-me nem parecem os mesmos, já chegam à sala e perguntam: “O que é que vamos fazer hoje?”; “É um guião de trabalho?”; “Vamos apresentar um trabalho?”. Quando já são os próprios alunos a estar envolvidos no processo e são os próprios a explicar, a uma equipa externa, o projeto todo, eu senti-me muito orgulhosa.

Eu não gosto de particularizar, mas o meu filho mais novo teve a sorte de estar numa destas turmas. E eu há dias comentava com a diretora turma dele: “Acreditas que o meu filho esteve sentado a ouvir um debate das presidenciais? O meu mais velho jamais. Isto porquê eles tiveram envolvidos no Parlamento jovens, por exemplo, foram ao parlamento e a questão de ver as listas de debater, apresentar argumentos. E eu perguntei-lhe “Tens paciência par ver isso?” e ele responde: “Tenho que saber o que é que se está a passar.”. Isto até pode não ser influencia do PAFC, mas eu também tenho um filho mais velho também aqui na escola é muito empenhado, bom aluno, gosta muito de saber, mas nunca se iria sentar a ver o debate na televisão sobre isto. Portanto eu acho que nós desenvolvemos nos nossos alunos competências do perfil que de outra forma não iríamos lá.

### **Entrevistador 2**

- Que instrumentos de monitorização são utilizados para avaliação do trabalho desenvolvido?

### **Entrevistada**

- Ora bem! Nós fizemos entrevistas. A parte das aprendizagens a nível do sucesso escolar dos alunos também fizemos essa monitorização. Os projetos em si, foram todos avaliados, de forma a perceber que competências é que eles tinham atingido. Trabalhamos muito avaliação formativa e trabalharmos muito a auto e a heteroavaliação dos alunos. Isso para nós foi o primordial.

#### **Entrevistador 2**

- Costuma articular os dados recolhidos com os dados da equipa da avaliação interna da escola?

#### **Entrevistada**

- É tudo feito em conjunto, ou seja, quando preparamos os nossos documentos, mesmo até ao nível do conselho de turma, nós reunimos com a coordenadora da equipa para perceber que dados é que nós precisamos, para o processo de avaliação em que estamos. Isto é muito importante, trabalhar desta forma com a coordenadora da equipa e os restantes diretores turma e analisar todos os instrumentos que foram utilizados.

#### **Entrevistador 1**

Que perceção tem relativamente ao grau de satisfação dos professores envolvidos no projeto?

#### **Entrevistada**

- Eu penso que eles gostaram imenso, porque a maior parte deles estão agora no plano inovação.

#### **Entrevistador 1**

O que mudaria na execução do PAFC?

#### **Entrevistada**

- O ideal era ter mais recursos materiais, porque isso nos permitiria ir mais além. Mas eu não mudaria nada no projeto, porque foi uma aprendizagem muito grande. E foi essa aprendizagem que nos permite avançar com o plano de inovação, portanto nós estamos um bocadinho a dar continuidade ao projeto. Logo, eu acho que não mudaria nada a não ser ele a possibilidade ter mais recursos materiais para os alunos.

**Bloco E (as perguntas repetiam-se com as que tinham sido feitas anteriormente)**

#### **Bloco E**

#### **Perceção relativamente à implementação do PAFC**

#### **Entrevistador 1**

- Na sua opinião, será que é concebida uma verdadeira autonomia às escolas com a implementação deste tipo de projeto?

**Entrevistada**

- Não nos é dada uma verdadeira autonomia, porque se nós queremos trabalhar o currículo nós temos que elaborar um plano de inovação. Por isso, considero que não temos autonomia nesse aspeto.

**Entrevistador 1**

- Considera a flexibilização do currículo, como uma mais-valia para a construção do perfil do aluno do século XXI?

**Entrevistada**

- Totalmente, o facto de eles verem as aprendizagens, não como caixinhas, mas como um saber articulado, que é o que estamos a tentar fazer agora no âmbito do plano de inovação, faz toda a diferença.

**Entrevistador 1**

- Considera que este projeto é uma mais-valia para o processo ensino/aprendizagem.

**Entrevistada**

- Sem dúvida a alteração de prática e o facto de trabalhar a articulação curricular e os alunos articularem os saberes, eu acho que é fundamental para os nossos alunos.

**Bloco F****Agradecimento da entrevista****Entrevistador 1**

- Gostou de falar sobre a sua experiência?

**Entrevistada**

- Gostei muito, gosto sempre, tenho muito orgulho dos meus colegas e do trabalho que é feito. Tenho aprendido muito. E é verdade que às vezes me dizem: "Lá vens tu com as ideias." mas o que eu digo é que tenho que partilhar aquilo que vou sentindo. Eu não conseguiria estar neste cargo a viver o meu dia-a-dia a resolver problemas diários, não conseguiria. Portanto, eu tenho que aprender, perceber como é que os meus alunos poderão aprender melhor. Sei que não temos as condições ideais, não temos, mas eu tenho que ir tentando mobilizar os colegas para eles perceberem que a mudança de práticas é fundamental, os alunos estão completamente diferentes. Temos muitas pessoas que ainda não perceberam esta mudança.

Mas nós estamos a tentar mudar isto. No ano passado, aderimos ao projeto Maia, fizemos formação, eu também estive envolvida. Este ano tenho os meus coordenadores de disciplina a fazer formação no âmbito deste projeto, para que a avaliação formativa comece a largar aqui o âmbito, porque é fundamental. Agora essa dificuldade eu sinto todos os dias, e posso partilhar convosco, no âmbito da autonomia flexibilidade ou mesmo no âmbito do plano de inovação

que é muito a continuidade do PAFC. Vou voltar um pouco atrás. Eu não tomo decisões sozinha, portanto, todo o caminho que temos estado a percorrer, e é verdade que eu vou lançando o que é que nós podemos fazer, mas é tudo trabalhado com os colegas. No plano de inovação eu reuni com todos os grupos disciplinares. Isto porque nós tínhamos um mexer na matriz e eu tinha que perceber que disciplinas é que queriam trabalhar nesse sentido. Tive colegas coordenadores de disciplina que disseram logo nem pensar, eu estou muito cansada, eu não me identifico, não dou nem +1 hora à escola, eu tenho isto aqui.

### **Entrevistador 1**

-Como é que contorna isso?

### **Entrevistada**

- Eu tenho que pegar nas pessoas que pensam um bocadinho como eu. Vou conhecendo os colegas e estou aqui há 25 anos. Isto dá-me esta ajuda. Este agrupamento tem 9 escolas anexadas, nós temos 2400 alunos, somos muitos.

### **Entrevistador 1**

- E a comunicação entre as escolas funciona?

### **Entrevistada**

- Funciona, tenho confiança nas colegas, foram nomeadas por mim. Uma coisa que eu não posso nomear são as coordenadoras de departamento, e isso eu tenho pena, porque são um grande elo. Tenho duas coordenadores que estão lá por os colegas votaram, mas elas não queriam e isso é logo aqui um impedimento muito grande, porque lá está se eu pudesse contar com elas todas o dinamismo. Portanto o que eu tento sempre é perceber quem é que efetivamente quer mudar as práticas e que já percebeu que temos que mudar. Por exemplo, o PI estamos a implementar só numa turma, porque é uma dinâmica muito diferente. Este é o primeiro ano de PI, terminamos PAFC, com as 4 turmas de 3.º ciclo, que já saíram e arrancamos com um sétimo. O que fizemos agora da pausa letiva, fizemos uma Ação de curta duração, com a partilha a todos os colegas do agrupamento do que está a ser feito com esta turma. Porque é verdade que em todos os pedagógicos eu falo sobre isto, tenho essa preocupação quanto reunimos com os coordenadores de escola. Mas uma coisa é estar escrito na ata resumo do pedagógico, outra coisa é ouvir a Ana Sofia, outra coisa é ouvir o conselho de turma. Eu acho este momento foi muito importante, embora mesmo essa ação de curta duração tive duas colegas que acharam que isto é um projeto impossível de implementar num Agrupamento inteiro. Porquê? porque as pessoas têm de despende muitas horas. E não é bem assim, porque eu tive a preocupação de atribuir aos colegas à terça-feira à tarde tempo para reunir, na componente letiva. Porque isto é outra coisa que nós temos mesmo que fazer, um reforço aos colegas porque efetivamente nós temos que dar condições. Todas as terças-feiras à tarde o conselho de turma reúne para preparar a Oficina do Saber que a nossa nova disciplina, para a semana seguinte. E todo o trabalho toda a dinâmica, a avaliação formativa, auto e heteroavaliação dos alunos. Aliás

nós estamos a fazer agora a monitorização porque temos que decidir se vamos avançar com o plano ou não. Fazemos questionário a alunos, questionários a pais, vamos fazer uma prova de monitorização às turmas todas. O conselho turma está a fazer tudo, portanto eles preparam toda esta dinâmica eu estou sempre a par. Lá está a comunicação entre mim e a diretora turma.

Como foi estruturado o PI. A oficina é dada pelo Dt e pelo professor Tic. O dt tem cd, oficina, tutoria e 3 horas da componente letiva que eu atribui para o cargo. Depois têm um tempo de escola, outro é de reuniões e mais as horas da sua disciplina. O DT está seis horas com a turma.

### **Entrevistador 1 e 2**

- Agradecimento

Muito obrigada pelo tempo que disponibilizou para falar connosco.

## Anexo nº 3 – Transcrição da Entrevista do Diretor do Agrupamento *Beta*

### **Entrevista ao Diretor – Agrupamento de Escolas *Beta***

#### **Bloco A**

##### **Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado**

###### **Entrevistador 1**

- Boa tarde! O objetivo desta entrevista é recolher informação para a nossa tese de mestrado. No que diz respeito à minha tese (Carla) é compreender a perceção do diretor relativamente ao coordenador PAFC na definição e implementação do projeto; identificar critérios de atribuição do cargo. Relativamente à tese de mestrado do David, quais as lógicas e dinâmicas de ação do diretor na implementação do PAFC.

Apelamos assim à sua colaboração, como sabe toda a informação obtida é de caráter confidencial e gostaríamos de saber se autoriza o registo áudio da entrevista.

###### **Entrevistado**

- Boa tarde, claro que sim! Autorizo a gravação da entrevista.

#### **Bloco B**

##### **Percurso Profissional**

###### **Entrevistador 1**

- Obrigada! Vamos então começar com o seu percurso profissional.

- Gostaríamos de saber qual o seu percurso profissional?

###### **Entrevistado**

- Sou formado na área de Biologia/ Geologia, grupo 520, antes disso tirei também investigação em Geologia e posteriormente mestrado em Administração Escolar.

###### **Entrevistador 1**

- Relativamente ao cargo de diretor. Há quantos anos exerce o cargo de diretor, neste Agrupamento.

###### **Entrevistado**

- Neste Agrupamento, há quatro anos.

###### **Entrevistador 1**

- Antes de exercer o cargo, já tinha lecionado neste agrupamento?

###### **Entrevistado**

Nesta escola não.

###### **Entrevistador 1**

- Quais as razões que o levaram a candidatar-se ao cargo de diretor?

**Entrevistado**

- É uma missão. Quem se candidata a um cargo desta natureza, desta responsabilidade, que necessita do empenho que está previsto, no nosso dia-a-dia, tem que encerrar o cargo com espírito de missão, muito espírito de querer fazer algo de melhor, ou pelo menos tentar fazer alguma coisa de melhor pela educação do nosso país, pelas crianças do nosso país. Para que no futuro, possamos construir um país melhor e a educação é fundamental que que isso se consiga.

Acho que é dos pontos principais para melhorar e, portanto, se nós conseguirmos contribuir enquanto diretores, conseguirmos arranjar mecanismos, meios para melhorar a parte da educação é bom é fundamental. Daí este espírito de missão que me leva a continuar e que me levou a enveredar por este cargo.

**Entrevistador 1**

- Para além do cargo de diretor, desempenhou outros cargos, nos agrupamentos em que trabalhou?

**Entrevistado**

- Para além de professor de Biologia e Geologia e professor do grupo 230 (Matemática e Ciências Naturais), desempenhei o cargo de adjunto noutro Agrupamento de Escolas e o cargo de vogal que é o equivalente a subdiretor, numa comissão administrativa provisória.

Desempenhei ainda cargos na Direção Regional de Educação de Lisboa e Vale do Tejo, a atual DGEST, na altura DREL, nomeadamente na implementação das AIEC (Atividades de Enriquecimento Curricular no 1.º ciclo), implementação do Plano Tecnológico da Educação a nível Nacional e Local.

**Entrevistador 1**

- Referiu há pouco que tinha formação específica para o cargo de diretor. Considera que essa formação é útil para exercer este cargo?

**Entrevistado**

- Muito útil. É fundamental ter formação para exercer um cargo desta natureza, pois aprende-se a ter uma visão que de outra forma seria mais difícil, não seria impossível, mas certamente seria mais difícil.

**Bloco C**

**Ambiente Escolar**

**Entrevistador 1**

O que entende por Liderança?

**Entrevistado**

- É uma habilidade. É uma habilidade conseguir comandar uma equipa, um grupo para atingir os nossos objetivos. Agora, a forma como essa nossa liderança

é exercida, pode variar e pode ser ajustada. Não significa que tenha que ser sempre a mesma, mas pode ser ajustada de acordo com as equipas e de acordo com os elementos que temos à nossa frente. O estilo de liderança utilizado, pode ser adequado ou variado consoante as situações, embora se tenha um sentido que é a nossa base.

#### **Entrevistador 1**

- Durante o exercício do seu cargo optou por estabelecer uma liderança partilhada em prol do sucesso escolar?

#### **Entrevistado**

- O sucesso está ligado a uma liderança partilhada, portanto aqui tem que ser um espírito vincado de grupo. E para isso acontecer tem que ser uma liderança partilhada, tem que espelhar a nossa ideia, a nossa visão, para alcançarmos o sucesso. Assim, liderança e sucesso estão efetivamente ligadas. No meu caso, opto por uma liderança participativa, colaborativa e ao mesmo tempo transformativa. Isto é, levar as pessoas ao encontro daquilo que é a minha visão que permite alcançar os meus objetivos. Portanto, optar por outro tipo de liderança como “laissez-faire” ou autocrata não está no meu princípio.

#### **Entrevistador 1**

- Na preparação do ano letivo procura definir as expetativas em relação ao trabalho dos docentes? Como?

#### **Entrevistado**

- Claro que sim. A distribuição de serviço é sempre feita de acordo com o perfil dos docentes. Eu (diretor) olho para a pessoa (professor), olho para o perfil que ele tem, o estilo que ele tem e penso, de que forma se poderá adequar às turmas. Se for uma turma complicada vejo se para aquele professor poderá ser ou não problema. O professor também terá que ter uma liderança muito assertiva, para conseguir levar aquela turma ao sucesso, aquilo que é o propósito do nosso Projeto Educativo.

O diretor tem que ser muito sensível a todas estas questões.

#### **Entrevistador 2**

- E isto também é uma forma de liderança?

#### **Entrevistado**

- Sim é. É um trabalho que exige conhecer muito bem os docentes, o seu perfil de forma a ajustar. Até porque há pessoas que faltam muito, por motivos devidamente justificados, mas faltam. E isso pode condicionar o sucesso e, portanto, numa turma complicada com um professor que se ausente muita vez, ainda que justificado, pode comprometer o sucesso e a vida futura desses alunos.

#### **Entrevistador 1**

- Considera a comunicação um aspeto essencial na Organização Escolar?

### **Entrevistado**

- Sem dúvida é fundamental a nossa comunicação, para podermos articular, temos que comunicar. Uma comunicação assertiva é importantíssima, para podermos de uma forma clara dizer o que queremos, o que pretendemos é fundamental.

### **Entrevistador 1**

- Quais os canais de comunicação que utiliza com a comunidade educativa?

### **Entrevistado**

- Para além das reuniões gerais que fazemos ao longo do ano (cerca de duas) é uma forma de comunicar com todos os docentes e dar a conhecer os nossos objetivos, qual o nosso propósito. Falo sempre da missão, da visão e depois quais são os nossos objetivos, isto é o que pretendemos no final do ano a nível de sucesso, a nível de cidadania, pois são dois pilares fundamentais que temos presentes aqui no nosso agrupamento. Enfim, explicar isso tudo ao grupo de docentes.

Temos também as reuniões de grupo disciplinar que fazemos com alguma regularidade, reuniões com elementos externo, associações de pais. Para além desta comunicação verbal utilizamos o email que é o meio de comunicação mais utilizado, a página da nossa escola e outras plataformas eletrónicas que utilizamos para comunicar com elementos externos. Utilizamos também o email e a plataforma Classroom para comunicar com os alunos.

### **Entrevistador 1**

- E como é que mede a eficiência destes meios de comunicação?

### **Entrevistado**

- Podem ser melhores, são bons, são eficazes, mas podemos melhorar mais esta comunicação. Por exemplo, a página da internet mais atualizada, pois esta é uma forma mais rápida. A comunicação por email mais célere, também é importante e pode ser melhorado.

A comunicação é um dos pontos que fazem parte do nosso plano de melhoria, mas nem sempre é fácil, mas vamos tentando. Eu acho que nunca atingimos sempre a perfeição.

## **Bloco C igual ao D**

### **Organização da Escola para a implementação do PAFC.**

### **Entrevistador 1**

- Falando agora do Decreto-lei 55/2018 e estando o seu Agrupamento a implementar o PAFC, gostaríamos de saber o que entende por autonomia e por flexibilidade curricular?

### **Entrevistado**

- Vou fazer aqui um reparo, neste momento considero que já não estamos num processo de projeto, já não lhe chamava PAFC. Antes do DL55/2018, saiu um

despacho normativo o 5908 de 2017, e aí sim atribuía-lhe o nome de projeto, alias era o projeto piloto de AFC, onde nós em articulação com o Sr. Secretário de Estado, ficámos em projeto piloto. Depois em 2018 na minha visão deixou de ser um projeto e passou a ser um processo. Atualmente já é um processo que está a decorrer dentro do PAFC.

Autonomia é a capacidade que nós temos de desenvolver, sem depender de outro, permitindo a resolução e desenvolvimento de situações sem depender. Aqui no caso da autonomia, na parte da flexibilidade curricular, é o Agrupamento dentro daquilo que está previsto na lei, conseguir ter ferramentas que permitem articular internamente e autonomamente algumas melhorias que considerarmos adequados, de acordo com o previsto na lei e que o PAFC permite. Autonomia é termos essa margem, para podermos utilizar na implementação deste processo.

#### **Entrevistador 1**

- Qual o motivo que o levou a aderir ao PPAFC, em 2017?

#### **Entrevistado**

- Lá está, quando nós temos uma missão em que queremos o melhor para a educação e acreditamos que podemos fazer o melhor para a educação, ao ler este despacho pareceu-me que tínhamos ali uma ferramenta, para podermos melhorar, para fazermos com que o nosso agrupamento pudesse ir de encontro aquilo que são as expetativas dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. E foi com esse propósito, com esse princípio que ficamos como escola piloto em 2017.

#### **Entrevistador 1**

- Então e de que forma foi estruturado o PAFC, atendendo às necessidades sentidas e ao público-alvo em questão?

#### **Entrevistado**

- Em primeiro lugar foi construir uma equipa nuclear para este projeto. explicando o que se pretendia de forma a envolver os colegas. Depois com base nessa equipa ver quais são as principais dificuldades na implementação. Após termos algumas das dificuldades identificadas para a implementação, ver de que forma as podemos minimizar ou resolver. Essa foi a parte inicial, a construção dessas equipas iniciais. Este processo nem sempre é fácil, pois tudo que é novo, nem sempre é fácil aceitar e levar as pessoas a ir de encontro à nossa visão.

#### **Entrevistador 1**

- Quem é que participou na definição dos objetivos e das metas a atingir aquando da implementação do PAFC?

#### **Entrevistado**

- Tem sempre que passar por um conselho pedagógico, pelos seus vários elementos. Vai até aos grupos disciplinares para fazerem também a sua avaliação e as suas articulações.

**Entrevistador 1**

- **D4** E a nível dos Departamentos, dos órgãos de gestão e dos professores na decisão da mesma?

**Entrevistado**

- Têm um papel fundamental quando são envolvidos. Ao serem envolvidos, articulam entre si o que podem fazer para ir de encontro aos objetivos e às metas delineadas. No primeiro pedagógico do ano são definidas as articulações, os (DacS), entre outras coisas e é tudo definido com estas equipas.

**Entrevistador 1**

-**D5** Depois de delinear em CP os objetivos e as metas, de que forma foi planeada e executada a comunicação ao restante corpo docente, de que forma os motivou para a implementação deste projeto?

**Entrevistado**

- Foi feita a comunicação na reunião geral no início do ano letivo, através de uma apresentação. No ano de implementação, nós não começamos logo com todas as turmas, começamos com uma turma do 1.º ano do 1.º ciclo, 1 turma do 5.º ano do 2.º ciclo e uma turma do 7.º ano do 3.º ciclo. Foi uma opção, que nos permitiu ver como poderia ser implementado depois a longo prazo. Ao longo do ano o trabalho foi apresentado às restantes turmas de forma a divulgar e motivar os restantes docentes.

**Entrevistador 1**

- **D6** E os EE de que forma foram informados da implementação do PAFC?

**Entrevistado**

- À medida que o trabalho foi sendo apresentado aos restantes docentes, também os pais foram informados e envolvidos, de forma a prepará-los para uma possível mudança no ano letivo seguinte.

Os EE das turmas que iniciaram com este projeto foram informados que a escola tinha aderido a um projeto novo, que estas turmas teriam uma dinâmica diferentes e um currículo diferente. (Esta comunicação foi feita para os 3 ciclos).

**Entrevistador 1**

- A escola contou com o apoio de entidades externa para o planeamento e execução do PAFC?

**Entrevistado**

- Sim contou. Contou com a DGEST, com a DGE, com o Centro de Formação. Formaram-se estas equipas externas para apoiar as escolas em todo o processo.

**Entrevistador 1**

= D7 - Solicitou formação específica para os professores, direcionada para os objetivos do PAFC?

**Entrevistado**

- Não, e também não sei se haveria muita na altura.

**Entrevistador 1**

- D8 - Quais os principais constrangimentos com que se deparou na implementação do projeto?

**Entrevistado**

- A constituição das turmas e sobretudo a definição dos elementos do CT. Esse é sempre um constrangimento, foi na altura e é agora. No 1.º ciclo, como funciona num regime de monodocência é mais fácil, mas na pluridocência é mais complicado, porque o corpo docente é muito variado. Mesmo assim conseguimos minimizar este aspeto, não tendo professores em cada conselho de turma. Formamos equipas com poucos docentes de forma a permitir uma melhor articulação, pois consideramos que desta forma seria mais fácil. Por exemplo, no 5.º e 6.º ano consegue-se porque o professor de matemática pode dar ciências, o de Português pode dar HGP ou Inglês. Até mesmo a nível de horários permite uma maior flexibilidade. No 3.º ciclo as coisas já se começam a complicar um pouco, já não é tão fácil criar estas equipas pedagógicas com menos elementos. Há sempre mais elementos e a articulação torna-se mais difícil, não impossível, mas mais difícil.

**Entrevistador 1**

- Que alterações sofreu a matriz- curricular relativamente à aplicação do Decreto Lei 55/2018?

**Entrevistado**

- Não fugimos aquilo que o 55 veio trazer. Nós seguimos exatamente aquilo que o 55 nos diz e alterações só diferem relativamente à antiga matriz, ou seja, houve a introdução da Cidadania e Desenvolvimento no 1.º ciclo, que não existia. TIC como disciplina transversal a todas as disciplinas no 1.º ciclo. E CD também nos restantes níveis de ensino. Não fizemos a autonomia dos 20% para dar mais a uma disciplina e menos a outra, não optamos por fazer essas diferenças, pois não achamos que justificasse fazer essa diferenciação ao nível do currículo.

**Entrevistador 1**

- D10 - Implementou os Domínios de Autonomia Curricular? De que forma?

**Entrevistado**

- São interdisciplinares. Os conselhos de turma fazem o levantamento, analisam o que as várias disciplinas podem articular entre si e fazem depois uma planificação das várias articulações.

## **Bloco D**

### **Percepção relativamente à importância e exercício do cargo de Coordenador PAFC e a relação com os pares.**

#### **Entrevistador 1**

- Com isto concluo que para ajudar em todas estas dinâmicas exista a necessidade da atribuição de um cargo de Coordenador PAFC?

#### **Entrevistado**

- Correto, um por ciclo. Há a necessidade de um coordenador, de um responsável por estas áreas em cada um dos ciclos, acho que é muito importante. Pois os ciclos são diferentes, as dinâmicas são diferentes, mas não esquecendo da necessidade de articulação na passagem de ciclo. Logo assim julgo que é benéfica a existência de um coordenador por ciclo. Foi uma opção e tem resultado bem. ( Mostra evidências deste trabalho, apresentando um relatório de final de ano elaborado pelos coordenadores, onde é apresentado todo o trabalho desenvolvido).

#### **Entrevistador 1**

- Quais os critérios que estabelece para a atribuição do cargo de Coordenador PAFC?

#### **Entrevistado**

- Tem que ser uma pessoa que acredite no projeto, que acredite que isto é o melhor para o ensino, que é um projeto, agora processo que é o melhor para a nossa visão e para aquilo que está legislado e aquilo que está a ir de encontro ao perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória. Se nós acreditamos neste processo, temos que olhar para o corpo docente e ver qual a disponibilidade dos mesmos para entrar neste projeto, tem que ser alguém que também tenha a minha visão. E é neste perfil que vou escolher os coordenadores.

#### **Entrevistador 2**

- Os coordenadores têm horas?

#### **Entrevistado**

- Têm horas dentro do possível, no 2.º e no 3.º ciclo nós conseguimos horas para os coordenadores, no 1.º ciclo é complicado.

#### **Entrevistador 2**

Horas do crédito horário?

#### **Entrevistado**

- Sim, do crédito horário ou do tempo de escola ou do 79 do estatuto da carreira docente, que dá a redução de horário a alguns colegas, mas também se pode tirar daí um tempo ou dois, para este processo.

No 1.º ciclo é mais complicado, porque não há margem, têm 25 horas com os alunos e são 25 horas, não dá mais é sempre uma subcarga para o docente.

## **Entrevistador 2**

Nesse caso, a autonomia que procura não consegue?

## **Entrevistado**

- Sim, não se consegue, como é monodocência não podemos tirar de um lado para colocar no outro. Mas consegue-se ajustar.

## **Entrevistador 1**

- Sendo assim, considera que deverá existir um perfil de Coordenador do PAFC? Se sim, que características deverá ter o professor que exerce o cargo? Se não, porquê?

## **Entrevistado**

- Sim sem dúvida. Deverá ter visão, acreditar que é possível mudar. Deverá ter também um espírito colaborativo, de grande empenho para mobilizar os outros, através de uma liderança colaborativa e partilhada com o diretor. O diretor lança o desafio e cabe ao coordenador agarrar esse desafio e levar a que as restantes chefias intermédias agarrem o projeto e cooperem no desenvolvimento no mesmo.

Deverá ser dinamizador, dinâmico, proactivo, disponível e com espírito crítico.

## **Entrevistador 1**

**E4** - Reuniu com os coordenadores para discutir qual o seu papel ao longo dos vários passos de Implementação do Projeto?

## **Entrevistado**

- Sim é fundamental, através de uma ou duas reuniões com o diretor. O diretor lança o desafio e depois entre as coordenadoras são feitas reuniões para definir o trabalho a desenvolver.

## **Entrevistador 1**

- Foi tida em conta a opinião do Coordenador AFC, na adesão da escola ao PAFC?

## **Entrevistado**

- Claro que sim. Se o diretor escolhe, se opta por aquele coordenador é porque tem confiança e sabe que vai conduzir todo este processo da melhor forma.

## **Entrevistador 1**

**E2, 3 e 5** - O coordenador do projeto é chamado(a) a tomar decisões, ou simplesmente executa as indicações que lhe são transmitidas pela direção?

## **Entrevistado**

- Certo, ele não é um mero executante do processo e parte ativa na execução do mesmo, nem convém, no meu ponto de vista essa pessoa deverá ser proactiva para lançar ideias e desafios aos colegas, sempre em articulação com o diretor.

## **Entrevistador 1**

- Considera importante a interação informal do coordenador com os docentes que neste momento já estão a trabalhar em AFC?

**Entrevistado**

- Considero, sem dúvida.

**Entrevistador 1**

**D11-** Como prevê avaliar a execução do Projeto de AFC ao longo do ano?

**Entrevistado**

- A avaliação é feita nos conselhos de turma intercalares, sendo este um ótimo momento para esta avaliação. Dá para fazer um balanço, um ponto da situação e uma melhora articulação entre os pares.

**Entrevistador 1**

- Que instrumentos de monitorização são utilizados para avaliação do trabalho desenvolvido? São só feitas reuniões ou efetuam questionários onde envolvem a comunidade educativa?

**Entrevistado**

- No momento das reuniões intercalares não, só fazemos reuniões. No final do ano sim aplicamos questionários.

**Entrevistador 1**

- Costuma articular os dados recolhidos com os dados da equipa da avaliação interna da escola?

**Entrevistado**

- Nós fazemos no final do ano letivo, aquando da avaliação do Projeto Educativo. No Projeto Educativo estão definidas e estabelecidas metas/objetivos e aí fazemos essa análise. Neste momento foram todas atingidas, o que mostra que houve uma evolução e podemos fazer a leitura que todo este processo tem contribuído para esta evolução. O que é difícil é dizer que foi só graças a este projeto que houve esta melhoria significativa, quer na qualidade da avaliação, quer do sucesso escolar, quer da cidadania dos alunos.

**Entrevistador 2**

- Usam questionários para isso?

**Entrevistado**

- Sim fizemos questionários, através do Google Forms

**Entrevistador 2**

- O seu trabalho também contribui para esta evolução?

**Entrevistado**

- Sim há um conjunto de fatores que contribui para esta evolução.

**Entrevistador 1**

- E relativamente a todos os dados que vão obtendo destas dinâmicas que aplicam. Esses dados são analisados e debatidos? De que forma?

**Entrevistado**

- É sempre feito um relatório no final do ano letivo. Depois com base nesse relatório, vamos ver o que resultou bem e o que está bem mantemos. O que não está bem ou não resultou, vamos procurar uma forma de fazer diferente.

**Entrevistador 1**

**D12-** Que perceção tem relativamente ao grau de satisfação dos professores envolvidos no projeto?

**Entrevistado**

- Acredito que é bastante razoável, neste momento o envolvimento. Ao princípio é algo que é novo e é normal que haja maior resistência à mudança, mas aos poucos e envolvendo as pessoas começam a ver as mais valias, a importância e a motivação dos alunos. Quando se começa a articular uns com os outros, neste momento é bastante razoável, não digo que seja muito boa, mas é razoável.

**Entrevistador 1**

**D13-** O que mudaria na execução do PAFC?

**Entrevistado**

- Temos que pensar em coisas exequíveis, nas coisas que conseguimos mudar. Tentava mudar as equipas, melhorar essa parte seria importante. Ter um corpo docente ainda mais pequeno e com espírito colaborativo e mais dinâmico.

**Entrevistador 2**

- Mais recursos humanos?

**Entrevistado**

- Recursos humanos diferentes, mas isso também não depende de nós. O que gostaria de mudar não depende de nós. Nós só podemos ter os recursos humanos que nos chegam e é esses que temos que utilizar.

A parte tecnológica mudaria, pois é fundamental para que se desenvolva uma série de projetos e promove a autonomia dos alunos. Para determinados projetos era importante ter mais recursos tecnológicos.

Quanto à disposição das salas pode-se variar um pouco, mas o trabalho exterior também é muito importante. Sempre que possível o trabalho exterior e colaborativo, quer entre os docentes quer entre os alunos considero fundamental. Temos, por exemplo, um projeto de uma horta pedagógica que é um bom exemplo para aplicação de novas metodologias.

As ideias estão cá, agora há que gerir estas ideias com os recursos disponíveis.

**Bloco E (as perguntas repetiam-se com as que tinham sido feitas anteriormente)**

**Bloco E**

**Percepção relativamente à implementação do PAFC**

**Entrevistador 1**

- Na sua opinião, será que é concebida uma verdadeira autonomia às escolas com a implementação deste tipo de projeto?

**Entrevistado**

- Uma verdadeira autonomia não acredito que exista, pois, a legislação limita aquela percentagem. Contudo o ministério dá mais uma margem, desde que apresentemos um projeto pedagógico podemos estender para além da percentagem inicialmente estabelecida. Mas neste momento já não iria mexer muito mais naquilo que nós temos, mas também depende de onde o Agrupamento está inserido, da população escolar e do momento. Aqui é fundamental estes dois fatores: o tempo que estamos a passar, o enquadramento do Agrupamento que poderá leva à necessidade de outras dinâmicas e também os interesses dos alunos, o que os motiva para estar na escola.

**Entrevistador 1**

- Considera a flexibilização do currículo , como uma mais valia para a construção do perfil do aluno do século XXI?

**Entrevistado**

- Sim, vamos ajustar os interesses do aluno sempre que possível ao mundo, de forma a envolver o máximo de alunos possível.

**Entrevistador 1**

- Na qualidade do cargo que exerce, quais as expetativas relativamente à implementação do PAFC?

**Entrevistado**

- A expectativa é formar cidadãos e isso é fundamental. Cidadãos com conhecimento e com sucesso educativo. Devemos promover uma qualidade de sucesso e uma cidadania ativa para formar melhores pessoas e cidadãos mais capazes para exercer uma atividade. É nisto que eu acredito

**Entrevistador 1**

- Considera que este projeto é uma mais-valia para o processo ensino/aprendizagem.

**Entrevistado**

- Claro que sim, para formar melhores cidadãos com sentido de dever cívico. O nosso objetivo é que o aluno chegue ao fim da escolaridade obrigatória e se reveja no perfil traçado para o aluno do século XXI.

## **Bloco F**

### **Agradecimento da entrevista**

#### **Entrevistador 1**

- Gostou de falar sobre a sua experiência?

#### **Entrevistado**

- Gostei bastante e agradeço terem-me convidado para fazer parte do vosso trabalho. É sempre produtivo e bom falar do que nós fazemos.

#### **Entrevistador 1**

- Há alguma coisa que deseje acrescentar?

#### **Entrevistado**

- Certamente que havia muitos outros assuntos a falar, mas creio que o fundamental foi referido.

#### **Entrevistador 1**

- Tem alguma sugestão a fazer?

#### **Entrevistado**

- Neste momento não me ocorre nada.

#### **Entrevistador 1 e 2**

- Agradecimento

Muito obrigada pelo tempo que disponibilizou para falar connosco.

## Anexo nº4 - Transcrição da Entrevista do Diretor do Agrupamento Charlie

### Entrevista ao Diretor do Agrupamento *Charlie*

#### Bloco A

#### Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado

##### Entrevistador 1

- Boa tarde! O objetivo desta entrevista é recolher informação para a nossa tese de mestrado. No que diz respeito à minha tese (Carla) é compreender a perceção do diretor relativamente ao coordenador PAFC na definição e implementação do projeto; identificar critérios de atribuição do cargo. Relativamente à tese de mestrado do David, quais as lógicas e dinâmicas de ação do diretor na implementação do PAFC.

Apelamos assim à sua colaboração, como sabe toda a informação obtida é de carater confidencial e gostaríamos de saber se autoriza o registo áudio da entrevista.

##### Entrevistado

- Boa tarde, claro que sim! Autorizo a gravação da entrevista.

##### Preâmbulo

As grandes mudanças no ensino não se fazem por Decreto. A minha experiência profissional permite-me ter este discurso. Já vi muitos decretos-lei quererem imprimir uma mudança no ensino e por fim acabaram por não imprimir mudança nenhuma e outros que vieram a público e acabaram por não serem aplicados. Estou a lembrar-me de um que foram aplicados ao contrário daquilo que estava descrito no Preâmbulo. Dou um exemplo quando nos Curricula se criou a disciplina de Técnicas Laboratoriais (Física, Biologia, Geologia etc) ou Técnicas de Tradução e a ideia era que a disciplina fosse mais prática, permitindo aos alunos uma incursão na área no Secundário de alunos que tinham na sua formação específica e que pudessem uma incursão mais prática. Aconteceu que os alunos de Ciências e de Letras tivessem um reforço de matéria, subvertendo totalmente a ideia inicial do decreto em que os objetivos fossem claramente de cariz prático, utilitário onde os alunos adquirissem outros saberes. Outros exemplos aconteceram com a introdução da Escola Cultural, da Educação Sexual que era transversal, onde se promovia um desenvolvimento pessoal e social, acabando por ficar tudo pelo caminho porque fez-se o decreto, mas depois não foi claramente absorvida. O legislador muitas vezes não tem a sensibilidade prática das coisas e quando assim é, muitos dos decretos tendem a não ser aplicados tendo em conta os objetivos pretendidos.

Um outro exemplo prende-se agora com o decreto nº55 que acredito ter muitas dúvidas da sua aplicabilidade. No sábado estive presente num debate público onde esteve presente o Antigo Ministro da Educação, Prof. Doutor David Justino, foi presidente do Conselho geral do Agrupamento, antigo aluno e um ser humano excepcional e ele é responsável pelo Programa de Governo que é

apresentado às eleições. Ele já o disse várias vezes que a Flexibilidade Curricular trazia, é uma visão do próprio autor onde apresenta argumentos convincentes, desigualdades de oportunidades ao sistema. E em vez de darmos a todos os alunos a mesma educação, os mesmos conteúdos estamos a dizer a todos que: este não pode, este não consegue, este tem de fazer desta maneira, aquele tem de fazer de outra maneira, enfim, estamos a criar desigualdades. Vamos então mudar o currículo, não vamos dar esta matéria, vamos dar outra matéria e baixamos a fasquia. E portanto, aumentamos o sucesso administrativo ou estatístico, mas depois vamos ter pessoas diferenciadas pela classe social e donde vêm. Ele próprio que se o partido política a que pertence for governo revoga de imediato o Decreto-lei nº55. Isto é público e foi debatido. Eu na qualidade de Diretor acredito que este Decreto ainda não esta suficientemente consolidado. Agora, há bons argumentos. Numa reunião com os diretores dos Agrupamentos com o Secretário de estado da Educação, o Dr. João Costa, ouvi uma experiência que me sensibilizou imenso sobre a promoção do Sucesso tendo em conta a Autonomia e Flexibilidade Curricular. Uma colega referiu que tinha um grupo de alunos com uma baixa estima e um insucesso escolar muito, muito baixo. Reprovavam constantemente e eles propuseram flexibilizar uma área do currículo e, portanto, ultrapassou os 25% e candidatar-se ao financiamento e essas duas disciplinas foram buscar critérios de uma outra área e que substituíram por uma área nova. Esta área era a dança e recorreram a num bailarino residente do local onde se encontravam e passou lá o 1º período na escola. Os alunos passaram a ter um seminário de dança. Estes miúdos eram de nacionalidade africana e nunca tiveram oportunidade de aprender a dança como arte e enquadrados no meio escolar. Eles estavam como peixes na água. Gostavam da dança e a escola proporcionou-lhe um enquadramento prático. Melhoraram significativamente, o seminário correu muito bem, o absentismo escolar baixou consideravelmente e eles queriam aprender mais e mais. O resultado foi o melhor. Neste caso a Flexibilidade permitiu que estes alunos pudessem ir mais longe tendo em conta os gostos pessoais. Os professores baixaram as Aprendizagens Essenciais a algumas disciplinas e alimentaram em outras, tendo em conta a opções. Este argumento é forte em prol da Flexibilidade Curricular. Qual vai ser o futuro da Flexibilidade Curricular? Não sei. O que eu sei como diretor do Agrupamento de Escolas é que a Cultura da Escola faz-se com os professores que passam por ela, por tudo aquilo que eles fazem pelos alunos e por tudo o que constroem. Este agrupamento recebe muito dos professores. Fiz estágio em 79/80 e o Agrupamento com a integração da Secundária que aconteceu em 2012 desde sempre há professores que professam que se apaixonam por ensinar aos seus alunos o que que a eles lhes foi também ensinado. Há uma grande ligação com os alunos. Os alunos devem ser felizes, que se afirmem e que se preparem para o futuro. Temos muitos projetos e com esses projetos os alunos aprendem, convivem e aprendem com os professores fora dos seus horários, muitas vezes, para ultrapassarem as suas dificuldades. Os professores de forma natural ajudam os alunos e cria-se um ambiente extraordinário. Temos tido professores a fazerem coisas muito valorosas. Exemplo. Os nossos alunos de Física têm tido oportunidade de falar com

Astronautas efectivos, pessoas que estiveram no espaço e viveram experiências únicas. Falaram com dois americanos, duas vezes, falaram do percurso académico e de tudo aquilo que viveram. Os nossos alunos fizeram uma conferência com o Diretor do Centro de Treinos Urdangarin onde se preparavam os Astronautas que iam para a Estação Internacional. Os nossos alunos falaram com eles e acabaram por ir a esse centro de treinos. Falaram com um Astronauta chinês e os nossos alunos fizeram perguntas e foi muito enriquecedor. Isto não é Flexibilidade. A Flexibilidade constrói-se nas escolas com os professores com os alunos no seu dia-a-dia.

Há cerca de dois anos nós temos um protocolo de cooperação com uma escola Russa, a Eletroestal. Os nossos alunos foram lá e foram à escola próxima e a partir daí os alunos e as escolas partilham experiências e saberes. Por causa da pandemia, tudo está parado. Quando eles vieram cá e ficámos sensibilizados quando a Ana, aluna russa, e ela perguntou-me o seguinte:

- Vocês e os Espanhóis são inimigos não são?

Eu fiquei estupefacto com a pergunta e respondi-lhe que não. É bom que para além dos livros e da experiência do dia-a-dia os nossos alunos tenham uma visão global, que se preparem para um futuro através de experiências vividas, pela prática adquirida. Os alunos russos têm os mesmos hábitos que os nossos alunos e deve haver mais partilha. Com os alunos russo cá e conjuntamente com os nossos alunos fizemos uma Videoconferência em inglês com o centro de investigação americano onde se tinha confirmado a existência das ondas gravitacionais. Para a ocasião, convidámos o Secretário de Estado da Educação para vir assistir a essa conferência. O Auditório estava cheio (230 pessoas). Os alunos fizeram perguntas e o Secretário de Estado também fez uma pergunta. No fim, o Secretário de estado referiu que todas as experiências aqui realizadas estão na Flexibilidade Curricular. E eu respondi que não. Que todas aquelas experiências tinham sido projetadas pelos professores, sem pensarem na Flexibilidade. O Decreto nº55 foi feito para isso. Este decreto foi feito tendo em conta para integrar estas atividades no currículo. Estas atividades são extracurriculares e que os nossos professores ajudam os nossos alunos. No campo da Robótica, por exemplo, temos alunos que vão às primárias ensinar robótica aos mais pequenos em horário livre dos alunos. A Câmara tem ajudado muito as nossas escolas. Eles têm sido extraordinários. Temos de facto muitos projetos e são estes projetos que dão vida ao nosso Agrupamento. A Subdiretora anda triste porque é uma acérrima defensora do Decreto-Lei nº55. Mas o 55 ainda não penetrou no nosso Agrupamento. Os alunos têm feito avanços consideráveis. Precisamos de professores que saiam das aulas com os alunos e que avancem com mais projetos. Ainda temos alguma estabilidade, mas para o próximo ano voltamos à mesma roda viva. Precisamos muito de professores ativos que desenvolvam que consigam agarrar o currículo e que o transformem de forma prática, levando os alunos a experiências fora da sala de aula.

Eu diria que o Decreto-lei nº55 não teve grande êxito no nosso agrupamento. Os professores não descolam. Os nossos professores acrescentam e ajudam, mas não entram na Flexibilidade. Os professores são eles que

acrescentam, mobilizam naturalmente. O futuro do Decreto nº55, não sei se vai vingar.

## **Bloco B**

### **Percurso Profissional**

#### **Entrevistador 1**

- Qual é a sua área de Formação?

#### **Entrevistado**

- Sou de Filosofia. Já dei Português, Psicologia, ITI. Mas a minha área de Formação é de Filosofia. Fiz estágio aqui, mas sou do Norte, de Oliveira de Azeméis. Em 1979 concorri e coloquei para todo o País. Fiquei colocado em Oeiras. Não sabia ideia onde ficava e procurei. Fiquei em Lisboa a residir e vinha todos os dias. O professor Manuel Dias Duarte e foi o melhor professor que tive. Ele era muito bom. Excelente colega. Não dava notas altas. Deu notas muito diferenciadas. Toda a gente considerou que fizemos um Excelente Estágio. Comecei a dar aulas em 75/76. Depois fui para a Guiné como cooperante. No ano que acabei o estágio em 79 e depois fui para Angola como professor cooperante. Regressei a Portugal em 86 e por aqui fiquei. Estou desde então. Dei introdução à Política. Em 1993 entrei para o Conselho directivo, sai depois durante dois anos, voltei e passei por todas as transformações até ao atual posto - o de Diretor. Três vezes fui nomeado por um ano. O diretor regional nomeou-me e depois candidatei-me.

#### **Entrevistador 1**

- Que razões o levaram a candidatar-se ao Cargo de Diretor?

#### **Entrevistado**

- Eu não sei se fiz bem se fiz mal. Eu gosto muito dos alunos. É o orgulho que sente um pai a olhar para os filhos e um professor para os seus alunos. Gosto muito de ser professor. Fui para a direção. É fácil criticar, não custa nada. É necessário fazer, trabalhar. E os outros quiseram. Fui-me recandidatando. Há projetos para vários os anos. Fui ficando, fui colhendo frutos. Mas há uma coisa que não me agrada nada na Direção. A disponibilidade que um diretor dá para o Agrupamento. Há um desperdício enorme do nosso tempo. Falta muita eficiência. Temos três mil alunos. Os diretores têm muitas responsabilidades. Eu escolhia o lado pedagógico. Eu acho que devia haver um responsável/administrativo e licenciado em gestão e administração pública para ajudar os diretores. Há pessoas que eu não posso pedir muito. Devia havia um administrador de carreira. O administrativo deve responder por tudo o que é administrativo. Enquanto isto não acontecer, os diretores andam a afogados e sem tempo para o resto que é essencial.

#### **Entrevistador 1**

- Fez alguma formação específica para assumir o cargo?

**Entrevistado**

- Sim, fiz um curso. Havia uma falha para assumir o cargo.

**Bloco C****Ambiente Escolar****Entrevistador 1**

- O que entende por Liderança?

**Entrevistado**

- Liderança é a capacidade de potencializar as energias para um fim, envolvendo pessoas. As pessoas sabem porque é quase instintivo que deve de haver um Líder. E quando as pessoas confiam nessa pessoa e lhe reconhecem Liderança que consegue decidir nos momentos certo é claramente um Líder. Pode-se aprender técnicas de pintura, pode-se aprender isto e aquilo, mas há coisas que não se aprendem na escola. Agora há características próprias que são próprias de algumas pessoas. Portanto há também pessoas que envolvem as outras pessoas para chegarem a um fim.

**Entrevistador 1**

- Durante o Exercício do seu cargo optou por implementar uma Liderança Partilha?

**Entrevistado**

- Sim, nos devemos ser sempre partilhar. Há professores com muitas motivações e há bons e maus professores, mas a esmagadora dos professores têm projetos e nós temos de apoiar os professores. Todos temos de trabalhar para os objetivos do Agrupamento e dos nossos alunos. Sempre tive. Não há boa direção sem partilha e apoio.

**Entrevistador 1**

- Na preparação do ano letivo, procura definir as expectativas em relação ao trabalho dos docentes?

**Entrevistado**

- Sim, as pessoas fazem a diferença. É evidente que com as competências que temos devemos partilhar e colocá-las em evidência. Temos de envolver os professores. O projeto educativo marca o caminho. Os professores reconhecem-se no projeto Educativo e o que está no perfil do Aluno vai ao encontro do nosso Projeto educativo. O nosso plano anual de atividades vai ao encontro do Projeto Educativo. Os grandes objetivos estão-se a atingir.

**Entrevistador 1**

- Considera a Comunicação um aspeto essencial na Organização Escolar?

**Entrevistado**

-É e falhamos muito, porque não temos tempo. A comunicação para o exterior, falha. Para o interior funcionamos bem. Temos email, temos correio eletrônicos. É muito fácil comunicar internamente. Externamente é difícil. O site funciona bem e explica muito bem para o exterior. A Comunidade Exterior à Comunidade Educativa não sabe o que se passa aqui numa escola. No futuro deve ser revista esta situação.

## Bloco C

### Organização da Escola para a implementação do PAFC.

#### Entrevistador 1

- O que entende por Autonomia?

#### Entrevistado

- A autonomia é a capacidade tem de fazer o que entende. Isso é autonomia. Fala-se muito de Autonomia. O período que em mais senti em que havia Autonomia foi quando tive o meu. ordenado, não pedi a ninguém. Temos de ser autónomos responsáveis. Na escola quando eu me senti mais autónoma. A Ministra Ferreira Leite deu-me essa Autonomia. Ela fez bem. Ela deu a verdadeira Autonomia às escolas através e um despacho que ficou conhecido dos 7% que ela dizia assim: cada um de acordo com o número de alunos pode contratar tantas horas. E sobre essas horas a que tem direito a 7% para contratar apoios, projetos. E se não quer até 31 de Dezembro pede para o orçamento da escola. Depois foi reduzido para 5% e depois acabou. Falava-se dos 7% era orçamento próprio podia gastar, contratando ou tendo. Passou-se a falar em Autonomia. As escolas têm a sua alguma Autonomia. Como vem no decreto-Lei nº 75 têm autonomia para fazer o seu Projeto Educativo, para fazer o seu Regulamento Interno, de ter o Plano de Atividades, o próprio Decreto-lei 54 e 55 dão alguma Autonomia. Autonomia não quer dizer independência. Autonomia deve ter responsabilidade e os Agrupamentos devem ser responsáveis. Pessoalmente sinto que sempre que há qualquer documento que fale de Autonomia fico muito perplexo, porque nós temos os serviços centrais com plataformas de controlo, constantemente a marcar e a pedir coisas. O nosso trabalho é quase sempre ligado a estas exigências. Há um complexo de informação e de exigência, caindo quase sempre na redundância. As Estruturas são complexas. A Autonomia tem sido sempre para fazer isto ou aquilo. Autonomia para um contrato. Senti claramente a Autonomia no Despacho da Ministra Ferreira Leite quando deu 7%. Ai sim nós éramos Autónomos para fazer projetos com esses 7%. Nós comprámos os computadores com o dinheiro desses 7%. Os inspetores não questionavam o que se comprava com os 7%. Agora tudo é questionado. Durante os anos que isso durou nós conseguimos contratar técnicos de Teatro, por exemplo, para um clube de Artes plásticas que tínhamos, para professores para dar apoio e tínhamos dinheiro no equivalente financeiro.

#### Entrevistador 1

- E quanto à Autonomia e Flexibilidade Curricular. O que o Decreto-Lei 55 nos trás de inovador?

**Entrevistado**

- Inovador no nosso sistema. Se virmos outros países, o Estado fixa os princípios orientadores relativamente a um professor: salário, etc. e deixam uma margem para a Autonomia da Escola ou Município. Cada um completa por projetos que podem passar pela cultura, Artes etc. A Autonomia pode passar pela Escola ou Município. O 55 permite e que criámos uma disciplina Jogos Matemática, Robótica e Programação para o 1 e 2 ano. Há alguma autonomia ao sentir dos professores, do meio etc. Temos de ter uma visão holística. O 55 vinga se as pessoas aderem ou morre se as mesmas pessoas não aderem. Nós temos uma experiência de Flexibilidade com a junção da TIC e da Cidadania. Foi imposta de cima para baixo. O Decreto-Lei 54 e 55 existem para mim como paradigmas importantes que marcam uma visão de um Governo, mas o 1 Ministro António Costa que é o pai dos dois decretos, tem bons argumentos a sustentá-lo, mas a sua efetividade é questionável. Há uma resistência. O sentimento da maioria dos professores do nosso agrupamento é de não mexer no currículo. Querem dar aulas e quer dar boas aulas. Politicamente se vai vingar não sei.

**Entrevistador 1**

- Qual o motivo que o levou a aderir ao Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular?

**Entrevistado**

- Há resistência. O que me levou a aderir onde o poder é legítimo, devemos aderir, formar os alunos, mas é o menos mau. Respeitamos as leis e aderimos à lei. Não tenho dificuldade em não aderir porque ele tem argumentos fortes, agora a sua aplicabilidade fica muito em dúvida. Há efetivamente argumentos fortes, tal como defende o Prof. David Justino.

**Entrevistador 1**

- De que forma foi estruturado este projeto?

**Entrevistado**

- Nós não temos nenhum contrato de Autonomia. Nós apresentámos um projeto com a divisão por semestres, mas não foi contemplado. E como este ano eu cesso funções, considerámos que tal não era justo voltar com o projeto este ano.

**Entrevistador 1**

- Para estas alterações, quem é que participou para a definição dos objetivos?

**Entrevistado**

- O pedagógico. Na direção temos os recursos distribuídos desta forma. A Subdiretora tem a seu cargo os Recursos Humanos, professores e a Coordenação das gestões intermédias. Quando não é semanalmente é quinzenalmente com os Coordenadores de Diretores de Turma e com os Coordenadores de Departamento. Depois temos o Professor Granja como Adjunto que se ocupa dos espaços e equipamentos das cinco escolas. Depois temos uma Adjunta que tem a

seu cargo o desenvolvimento Curricular do Ensino Básico, do pré-escolar até ao nono ano e a outra Adjunta tem do Secundário. É assim que estamos divididos. A subdirectora das ideias que colheu fez uma proposta que apresentámos ao conselho Pedagógico e a comunicação que foi feita aos professores aparece naturalmente como oferta curricular.

**Entrevistador 1**

- **D6** Qual foi a opinião acolhida dos Encarregados de Educação sobre estas mudanças?

**Entrevistado**

- Os Encarregados não foram ouvidos. Eu reúno mensalmente com as cinco Associações de Pais. Mas não era hora de envolvê-los.

**Entrevistador 1**

- Contou com a ajuda de Entidades Externas para a implementação do Projeto?

**Entrevistado**

Não temos .

**Entrevistador 1**

**D7** - E quanto à Formação de Professores?

**Entrevistado**

-Tem havido formação no centro de formação e o centro de formação é sediado na Escola e o plano de Formação é aprovado pelos diretores das Unidades orgânicas. Nós e as outras escolas têm pedido muita formação, muita dela paga pela Câmara de Oeiras e tem contribuído muito para a formação. O descongelamento de carreiras veio dar aqui um salto.

**Entrevistador 1**

- **D8**-Quais os constrangimentos com que se deparou na apresentação e implementação do projeto?

**Entrevistado**

- Não houve oposição, porque o decerto não é impositivo. Houve a adesão de alguns mas houve muita resistência. A partilha ainda é muita e à cedência de documentos. No 3º ciclo e secundário não há muita partilha. É quase geral. Temos 200 e tal professores e quase todos têm resistência à mudança. Fizemos uma mudança dos critérios de Avaliação. E o Pedagógico reduziu o até 75% o peso dos testes na Avaliação, e introduzir outros elementos de avaliação. Tentámos introduzir e conseguimos outros instrumentos. Fomos mais além no sentido de propor parâmetros que fossem extensíveis na situação presencial ou à distância. Não foi fácil. Foi necessário que os Coordenadores fizessem chegar aos professores.

**Bloco D**

## Percepção relativamente à importância e exercício do cargo de Coordenador PAFC e a relação com os pares.

### Entrevistador 1

- Alguém tem o papel de Coordenador do PAFC?

### Entrevistado

- Não há ninguém. Mas era importante haver uma pessoa para reunir projetos e apresentar dados. A pandemia veio por um travão.

### Entrevistador 1

- Quais os Critérios para a atribuição do cargo.

### Entrevistado

- Uma pessoa que concorde com o Projeto no sentido com clareza para transmitir aos colegas e trabalhar com os colegas;

O 55 acho que ele no secundário são os exames onde se resiste mais. Os professores resistem e os professores têm orgulho na avaliação externa. Os alunos vão bem preparados para as Universidades. Os nossos alunos vão bem preparados. A Universidade Nova, a de Economia e da Católica e foram alunos do nosso Agrupamento. Enquanto o acesso do Ensino Superior passe pelos exames, o 55 não aporta. Quando os Acessos às Universidades começarem por exames próprios ou outras mais valias, como voluntariado, prémios, clubes etc é evidente que os professores começam a preparar os alunos nessas áreas. O 55 falta-lhe alguma coisa que emancipe verdadeiramente o ensino em todos os níveis. Que haja esta junção entre a teoria e a prática. Nomeadamente ao acesso do Ensino Superior. Nós ainda temos muito insucesso escolar. Não podemos analisar isto de forma simplista. Temos de ir com muito cuidado.

### Entrevistador 1

- Como deveria ser o Perfil de Coordenador?

### Entrevistado

- Devia ser um Líder e comprometido pelo Decreto e articular-se bem com os seus pares. Não era difícil de encontrar. O Decreto nº55 peca por não haver mudança no acesso ao Ensino Superior. Mexer nas Horas e nos conteúdos a meio, os professores mostraram-se resistentes. Há alunos que vão levar para os anos seguintes um défice de formação. Nós temos de ver isto com muito cuidado, para que não se reflita num insucesso futuro.

### Entrevistador 1

- Que tipo de instrumentos de monitorização utilizam para avaliar o trabalho desenvolvido?

### Entrevistado

- Os professores quando lançam um projeto têm objetivos, têm metas e partilham com os seus pares e têm critérios. Os professores são eles que transformam.

Independente de toda a flexibilidade, o mais importante é os professores. São eles que fazem a flexibilidade e são eles que fazem a diferença.

**Bloco E (as perguntas repetiam-se com as que tinham sido feitas anteriormente)**

**Bloco E**

**Percepção relativamente à implementação do PAFC**

(Grupo de perguntas cujas respostas se podem retirar ao longo da entrevista.)

**Bloco F**

**Agradecimento da entrevista**

**Entrevistador 1**

- Gostou das perguntas?

**Entrevistado**

- O professor é uma peça fundamental, professa e dá-nos quase tudo. Aqueles que foram marcados pela sua formação e de acrescentar conhecimento. O professor ensina dentro da escola fora em todo o lado. O professor é crucial. Partilhar a nossa visão faz parte de ser professor. É com muito agrado que recebo, falo e avalio a educação. E é sempre um prazer.

## Anexo nº 5 – Transcrição da Entrevista da Coordenadora do PAFC do Agrupamento *Alfa*

### **Entrevista à Coordenadora de PAFC do Agrupamento *Alfa***

Eu sou licenciada em História e estive 20 anos em QZP. Estive 13 anos numa escola Secundária no concelho de Almada e recentemente efetivei na escola em que me encontro agora. Quando chego à escola fui confrontada com o programa de Flexibilidade. A Diretora informou-me que estava colocada no Programa de Flexibilidade. Como estava à 13 anos na outra escola e via que não tinha evolução nenhuma, aceitei de bom grado a missão. Gosto de Desafios. Tinha o modelo tradicionalista devido ao contato com outros colegas e isso não se adaptava a mim. Tenho em mim um espírito de aprender, de ter novos desafios. Senti o desafio e pensei:

Fiz a mudança certa, no momento certo. Estou muito feliz e a Diretora da Escola fez-me um convite para encabeçar o Projeto de Inovação da Escola e também. Este ano é o 2º não. Gosto de inovar e gosto de implementar novos desafios. É uma aventura todos os dias.

### **Para desempenhar essas funções costuma reunir com os elementos da direção para discutir o seu papel ao longo de todo o processo.**

É assim, nesta casa à muita partilhada. Há um trabalho colaborativo. Há um intercâmbio entre mim e a diretora. É fundamental sentirmos esse apoio por parte das chefias superiores e estou à vontade para lhe perguntar opiniões e pareceres sobre as atividades a desenvolver. Eu não me sinto sozinha, porque eu estou sempre acompanhada. Faço registo de todas as atividades e partilho sempre com a direção e de facto o trabalho é colaborativo. A Diretora está no terreno e ela está a par de tudo. Eu faço questão de o fazer.

### **Na sua opinião que dinâmicas e lógicas deve implementar um diretor na implementação do PAFC e na organização da escola?**

Eu acho que a escola de hoje em dia tem de ser vista de algo dinâmico. A Direção deve ser dinâmica e extramente ativa e que não caia no ensino tradicional e a direção deve ter um líder nato e deve fazer com que a escola deve ser motivadora. Esta direção dá-nos muito espaço e a direção zela pelos alunos e pelos docentes. A Diretora disponibiliza tudo o que os professores precisam.

### **Um bom líder é uma pessoa que apoia participa que está a par de tudo que apoia que lidera.**

Eu tenho o prazer de ter isso

### **Quais os documentos orientadores que sustentam as decisões que são tomadas no PAFC?**

O Projeto Educativo da escola é Inovar para Educar e este lema diz tudo. O Projeto Educativo e conjuntamente com os colegas que estavam na flexibilidade elaborámos outros documentos que se adaptassem ao PAFC. O projeto educativo é a base e foi o meu ponto partida. Eu tive de ler, fazer formação, estava num ensino tradicional que estava orientado para fazer o exame nacional.

**Quem é que participa na definição e nos objetivos a atingir no PAFC e é chamada a participar para dar a sua opinião?**

Sim eu sou chamada sempre a contribuir. Nós temos outro coordenador no 7º ano e nós temos reuniões de conselho de turma onde se definem os objetivos. Depois envio para a Direção e posteriormente vai ao Pedagógico. A Direção da escola reúne com os coordenadores e em conjunto tomamos decisões.

**Quais os canais de comunicação que são utilizados para a partilha de informação?**

A diretora é uma líder e não é autoritária. Primeiro informa com os coordenadores e verifica se há disponibilidade entre todos para não fazer estrago no nosso horário. Via email funciona tudo. Eu como coordenadora faço a ponte com o conselho de turma e dou um feedback com todos os professores. Há sempre uma proposta ao conselho de turma e entre todos há sempre um consenso em prol de todos. É uma Direção próxima de nós.

**De que forma é que os Encarregados de Educação e os alunos são informados do PAFC?**

Sou diretora de turma há cerca de 26 anos. A minha diretora pediu-me para agarrar nesta turma porque eu gosto muito dos Encarregados de Educação e eles fazem parte do projeto. Eu fiz uma ponte com eles e com a diretora. Há sempre um trabalho colaborativo. E a comunicação com os encarregados de educação é via teams e as coisas tem fluído normalmente. Peço opinião dos Encarregados de Educação e eles participam. Eles ajudam ao projeto porque eles devem participar. Eles devem vir à escola. As várias profissões que eles desempenham contribuem com a escola. Os Encarregados de Educação contribuem para o tema a trabalhar. Depois na qualidade de coordenadora e tendo em conta a chuva de ideias de todos chegamos à conclusão de uma Visita de estudo devido ao tema do mar escolhido por todos. Todos são envolvidos. Os alunos fizeram uma visita de estudo e eles participam no desenvolvimento de tarefas. Os alunos no próximo ano vão ser eles a fazerem os contatos. Nós temos uma Oficina do Saber que é uma disciplina própria da flexibilidade e é uma disciplina que conjuga saberes de todas as disciplinas. O tema é o mar e nós estamos aqui tão perto. Aproveitamos todas as dinâmicas e relacionar as profissões relacionadas com o mar.

**Houve formação para o PAFC?**

Nós tivemos sorte sobre a flexibilidade porque tínhamos dois colegas do Ministério e deram-nos formação. Essa formação deu-nos ideias para partilharmos conteúdos entre disciplinas e posteriormente fizemos formação para todos os professores. Todos nós aprendemos. Nós fomos muito acompanhados. Foi muito importante. E mesmo durante a fase preparatória nós tivemos muita ajuda da equipa do ME.

### **Relativamente à matriz curricular que alteração sofreu?**

É assim quando eu cheguei eu não me lembro que a matriz tenha sofrido grandes alterações. Com a Flexibilidade nós tínhamos oficina de projeto. Tínhamos um bloco de 90 minutos e era dada por dois professores. A disciplina era Oficina de Projeto e era dado pela professora de TIC e outro professor. No segundo ano a diretora, ouvindo os colegas, decidiu que a Oficina de Projeto deveria ser dada pelo colega de TIC e com a Diretora de Turma. Foi o que sofreu mais. Tínhamos uma nova disciplina que era dada por dois professores. Neste projeto de Inovação sinto que há transformações. A matriz curricular tem a disciplina de Oficina do Saber que tem cinco tempos. Aqui mexeu muito com os horários dos professores

### **E relativamente aos Domínios de Autonomia Curricular disse-me que havia articulação entre as várias áreas curriculares.**

As turmas que estão na flexibilidade reúnem todas as semanas. Têm uma hora de reunião e os professores que têm Oficina de Projeto ou Oficina do Saber e assim há articulação. E assim funciona porque há também uma Coordenadora de projeto porque há articulação. As planificações para mim são papel. Prático é estarmos juntos e partilharmos ideias e articularmos. Os professores conjuntamente com os alunos há ligação. Eles fazem a articulação entre disciplinas mesmo entre alunos. Isto só se consegue em reunião entre professores. Esta situação contribuiu para o sucesso.

### **Como é feita a monitorização do projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular?**

A nossa monitorização é feita de forma regular. Primeiro é porque os nossos alunos fazem avaliações sempre que fazemos alguma atividade. Cada passo é feita uma avaliação de várias formas. Através de questionários colocamos os professores em evidência. Os nossos alunos estão habituados a serem aferidos dos conhecimentos. Nós entre os professores fazemos uma avaliação intermédia. Nós colocamos inquéritos aos alunos e professores sobre o feedback. No final do 9º ano fazemos essa ponte. Entre a Direção, professores, alunos e Encarregados de Educação há uma partilha colaborativa entre todos e isso é muito bom.

### **No final do ano letivo é feita uma apresentação dos resultados à Comunidade?**

Nós no Natal fizemos umas jornadas e em conjugação com o Centro de Formação solicitámos uma pequena formação de três horas. No final do ano a Direção faz

sempre umas Jornadas Pedagógicas de forma a apresentar trabalhos. E aí fez-se uma apresentação de trabalhos e houve claro uma apresentação da Flexibilidade. Houve surpresas de colegas que nos questionaram como era possível uma articulação entre a disciplina de História e de Francês. Sim é possível desde que haja vontade em articular. Os professores não estão habituados em trabalhar de forma articulada. Mas também os professores devem saber trabalhar como toda a gente.

#### **Quais os principais constrangimentos com que se depara no seu dia-a-dia?**

Eu não tenho grandes constrangimentos. Eu sou um bocadinho exigente e líder. E quando eles não cumprem eu chamo a atenção. Se a planificação quando não está feita eu chamo a atenção. Os constrangimentos neste momento prendem-se pelo facto de as escolas não têm dinheiro. Para estes projetos é necessário ter dinheiro. Há dificuldades de dinheiro. Eu não estou na escola para fazer amizades, eu estou para liderar um projeto e há momento para todos.

#### **E que grau de satisfação tem relativamente aos colegas que estão no projeto?**

Eu estava com um pouco de medo devido às minhas exigências. Mas correu tudo muito bem. Há sempre melhoramentos e há sempre correções.

#### **A implementação do Projeto modificou aspetos na prática docente e na própria organização da escola?**

Sem dúvida. A inovação é o prato do dia daquela escola. É uma escola nova e o projeto veio dar uma outra dinâmica à escola. Uma outra forma de ver as coisas uma outra articulação.

#### **E em relação aos alunos considera que as medidas inerentes a este projeto são uma forma eficaz destes atingirem as aprendizagens essenciais e as competências que estão esplanadas no Perfil do Aluno?**

Sem dúvida. Nós nunca desenvolvíamos a autonomia dos alunos, a criatividade, a responsabilidade e este projeto veio trazer isto tudo. A escola não é só matéria e a escola é um todo. Nós estamos seres humanos e não estamos a formar máquinas. Há alunos que têm outras competências. A memória e trabalho tradicional não se coadunam nos tempos modernos. Eles têm de desenvolver outros recursos. A escola tem de formar cidadãos e não alunos.

#### **O que mudaria no PAFC?**

Eu não mudaria bem o projeto, nós teríamos de mudar as nossas salas de aula. O projeto veio mudar as salas de forma a trabalharmos todos juntos. O projeto de PAFC ou o projeto de Inovação são bons, mas precisamos de mudar outras coisas. Faltam meios que faltam em sala de aula. Devemos dar ferramentas aos professores.

#### **Que balanço faz?**

É muito positivo. Eu sempre sonhei com a escola assim em trabalho colaborativo. É certo que os professores ainda não estão habituados a trabalharem assim. A aula de Oficina do Saber é o resultado de um trabalho colaborativo.

**O papel do coordenador de PAFC não está consagrado na legislação. O que acha?**

Na minha escola a direção deu-me duas horas para coordenar. Mas isto foram eles. Mas sei que é uma exceção. É certo que essas duas horas são insignificantes para o trabalho que há a fazer. Este ano não tenho horas, mas como estou no 7º faço de bom gosto. Procuramos fazer um bom trabalho e o trabalho de um coordenador de projeto deve ter consagrado na lei horas destinadas para um bom desenvolvimento de um bom projeto. Sem horas não há um bom trabalho. No projeto de inovação somos 5 pessoas dentro de uma sala. Muitas vezes é complicado. Há situações difíceis. Não é fácil gerir pessoas.

## Anexo nº6 - Transcrição da Entrevista da Coordenadora de PAFC do Agrupamento *Beta*

### **Entrevista à Coordenadora de PAFC do Agrupamento *Beta***

#### **Qual a sua formação de base?**

Eu sou professora de geografia do 420 e tenho a licenciatura. Estou efetiva no Agrupamento D. Dinis há cerca de três anos e antes disso fui professora do Instituto dos Pupilos do Exército, uma instituição militar, e sempre na área da geografia, sempre desde o 3º ciclo ao Secundário. Tenho precisamente 27 anos de serviço efetivo.

#### **Para desempenhar essas funções costuma reunir com os elementos da direção para discutir o seu papel ao longo de todo o processo.**

Sim desempenhei funções como diretora de turma e tenho uma hora de apoio às coordenadoras dos diretores de turma. O cargo é de Assessora aos diretores de turma para e em conjugação ao Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular. E agora só tenho um tempo de Assessora. Foi encarar mais um desafio e soube que me tinha sido atribuída a turma do 3º ciclo que estava na Flexibilidade Curricular e assumi a função como tantas outras que devemos de desempenhar. Nunca tinha estado no Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular. Sim reuni com eles. No 1º ano as reuniões foram mais frequentes e tive reuniões com a Direção. A prof Lídia Capelo era coordenadora do 2º Ciclo e eu era do 3º ciclo. Trabalhámos em articulação. Depois fiquei com a Assessoria do PAFC. Quanto tenho dúvidas trabalho em grande parte com as Coordenadoras dos Diretores de Turma.

#### **Na sua opinião que dinâmicas e lógicas deve implementar um diretor na implementação do PAFC e na organização escolar?**

Será mais a nível de comunicação com os diferentes órgãos. A nível de comunicação sim, e tendo em conta as características do Agrupamento e dos alunos.

#### **O que é para si liderança?**

Saber estar, saber comunicar, saber ouvir e é essencial. Ser objetivo, claro, dar o exemplo. Saber fazer para poder solicitar. Saber o que se quer

#### **Um bom líder é uma pessoa que apoia participa que está a par de tudo que apoia que lidera.**

#### **Quais os documentos orientadores que sustentam as decisões que são tomadas e as necessidades consideradas para a implementação do PAFC?**

Para além da legislação em vigor, o Agrupamento elaborou os critérios de avaliação e relativamente aos domínios de autonomia curricular, planificação, a avaliação por parte do professor. Temos documentos gerais e do agrupamento.

**Contaram com uma aguda externa? A equipa regional?**

Sim há três anos várias reuniões relativamente ao PAFC. Eu acho que foi positivo estes encontros com a equipa regional, no entanto foi mais produtivo a experiência que tive em várias escolas. Eu estive Em Caneças e Santo António dos Cavaleiros e as partilhas foi extraordinário.

**Quem é que participa na definição e nos objetivos a atingir no PAFC e é chamada a participar para dar a sua opinião?**

A Direção e os grupos disciplinares os coordenadores de departamento e sou também chamada a contribuir. Ao longo destes anos tenho pedido opiniões dos colegas e em conjunto é elaborado um relatório e ai constam os pontos fortes e os pontos fracos. Relevamos as potencialidades, aspetos que podemos melhorar, enfim...

**E relativamente à participação dos departamentos e dos professores nas decisões a serem tomadas? Dinamiza, participa nessas reuniões? Tem conhecimento dos trabalhos que estão realizados no âmbito do PAFC?**

Eu participo a nível do grupo disciplinar e como assessora eu vou tendo conhecimento dos domínios que são implementadas. Nós temos uma pasta na nossa drive dos diretores de turma com todos os documentos e onde são colocadas as planificações das dacs e as nossas atas já contemplam um espaço para a avaliação do PAFC.

**Quais os canais de comunicação que são utilizados para a partilha de informação?**

A comunicação é feita presencial e quando temos dúvidas trabalhamos com o email.

**De que forma é que os Encarregados de Educação e os alunos são informados do PAFC?**

É feita uma comunicação no Conselho pedagógico e depois desce aos grupos para ser avaliada para posteriormente ser avaliada aos diretores de turma. Nos domínios de Autonomia os Diretores de turma assumem um papel importante. São eles uma peça chave para a implementação e desenvolvimento. Eu como assumo o papel de assessora, mas os diretores de turma assumem um peso também na implementação do PAFC e muitas vezes não é visto como um trabalho positivo. Antes pelo contrário, mais trabalho, mais responsabilidade, enfim. Temos de melhorar nesse sentido.

**Alguma vez frequentou formação para o PAFC?**

Sim. Tenho feito formação e é importante para o desenvolvimento de funções. No entanto, considero que acima de tudo o mais importante é a partilha, o

trabalho colaborativo. Ao nível da escola houve uma formação inicial. Nos dois últimos anos não houve.

### **O que é para si o PAFC?**

Não há receitas. É demasiado abrangente. Para mim seria obter o sucesso. Conseguir que os nossos alunos consigam o sucesso. No âmbito do nosso agrupamento é um público - alvo muito específico, com alunos muito difíceis e os professores também não é fácil. Eu deparei-me com um grupo a gerir e verifiquei as grandes dificuldades que os nossos alunos tinham em lidar com determinadas situações, em serem autónomos. Serem recetores de informação e não tinham autonomia. O PAFC é fazer com que os alunos desenvolvam de forma autónoma aprendizagens. Que os professores tenham a capacidade para trazer para dentro da sala competências. Eu tento sempre trazer a geografia como vida. No primeiro ano tive sucesso e nos dois últimos anos não tive tanto sucesso. No ano passado conseguimos envolver os Encarregados de Educação e depois chegou o COVID e depois foi tudo por água à baixo. Um dos problemas com que nos deparamos foi a elaboração de projetos anuais. Não funcionou porque desmotiva e no fundo não conseguimos. Optámos por projetos de média dimensão. Nem todas as disciplinas participam.

### **Relativamente à matriz curricular que alteração sofreu?**

Ao nível do 2º e 3º ciclo foi a questão da Cidadania e desenvolvimento, música e o apoio ao estudo e o Saber + para o 3º ciclo e apoio ao estudo para o 2º ciclo. Relativamente ao Saber + foi a introdução de um bloco para Português e outro para Matemática. O Saber + é um momento em que os alunos consolidam conhecimentos e é dado entre colegas. Geralmente quem dá este saber + não é o professor da disciplina.

### **E relativamente aos Domínios de Autonomia Curricular disse-me que havia articulação entre as várias áreas curriculares.**

Tudo começa com o tema aglutinador e nos últimos três anos foi *A nossa Escola é um Mundo*. Passa pela apresentação da receção dos professores e nas restantes estruturas. Depois à participação dos alunos e os alunos apoiam nas várias dimensões. Depois do tema é definido um **subtema** mediante as características dos alunos. Cada turma pode apresentar o seu subtema. Dou um exemplo, o meu projeto que há três anos encetei e o tema a minha escola é um mundo ao ar livre. Fizemos um peddy-paper e consegui trazer a música nos diferentes jogos olímpicos. Eu articulei com os colegas de FQ na noção de tempo e espaço. As articulações são fundamentais e trabalho entre colegas. Definido o subtema e em Conselho de Turma e posteriormente é feita a planificação entre colegas. No 1º ano houve uma resistência, mas agora o trabalho é desenvolvido. No 1º ano era muito burocrático. Os papéis eram muitos.

### **Como é feita a avaliação e a monitorização do projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular?**

O projeto é avaliado e os colegas fazem uma avaliação intercalar. Os alunos também participam e muitas vezes alguns projetos são alterados para serem

melhorados. Os alunos são beneficiados em 10% na nota final de cada disciplina que participa.

Como assessora a avaliação é feita em três momentos. Final do 1º Semestre, no 2º e agora no final. Eu tenho uma grelhinha e vou fazendo o registo e a monitorização das tarefas. E agora no final do ano elaboro um relatório mais detalhado. Eu reúno com as Coordenadoras dos Diretores de Turma e com a Direção. E no final do ano reunimos toda a equipa nomeadamente com o 1º ciclo. Pessoalmente o grau de satisfação aos Encarregados de Educação não tenho conhecimento que seja feita a eles. Temos questionários e sou ouvida.

**No final do ano letivo é feita uma apresentação dos resultados à Comunidade?**

Não temos feito. É feito no início do ano seguinte. Na reunião geral de professores é feita e é da minha responsabilidade. Depois desce aos Departamentos.

**Quais os principais constrangimentos com que se depara no seu dia-a-dia?**

Para além das características do Agrupamento é a falta de tempo. Agora só tenho um bloco.

**A implementação do Projeto modificou aspetos na prática docente e na própria organização da escola?**

Sim, eu julgo que sim. Relativamente ao trabalho cooperativo. Podia ser melhor. No 1º ano tínhamos uma hora para reunir.

**E em relação aos alunos considera que as medidas inerentes a este projeto são uma forma eficaz destes atingirem as aprendizagens essenciais e as competências que estão esplanadas no Perfil do Aluno?**

Não tanto quanto eu desejaria, mas eu acho que sim. Às vezes não é fácil. Há uma falta de uma lógica interna que não contribui em nada ao sucesso do projeto. Houve no início de um tempo e agora não. Eu acho que sim, falta mais tempo para a implementação do projeto. Há também uma falta de uma visão global.

**O que mudaria no PAFC? Que balanço faz?**

Eu sou defensora. Eu faço um balanço positivo e muito mais pode ser feito.

**O papel do coordenador de PAFC não está consagrado na legislação. O que acha?**

Eu acho que era importante estar contemplado para obter essa visão conjunto, crédito horário e tempo para desenvolvimento

## Anexo nº7 - Transcrição da Entrevista da Coordenadora de PAFC do Agrupamento *Charlie*

### **Entrevista à Coordenadora de PAFC do Agrupamento *Charlie***

#### **Qual é a tua formação de base?**

A minha formação de base é licenciatura em estudos anglísticos, Línguas e Literaturas Modernas. Fiz posteriormente um mestrado na área científica, em cultura e literaturas norte americana e com a interdisciplinaridade entre a literatura e as artes.

#### **Qual foi o teu percurso profissional.**

Depois da minha licenciatura fiz as didáticas e ao longo vinte e cinco anos tenho dado aulas em escolas secundárias. E na faculdade de letras tive a oportunidade de dar aulas de estudos anglísticos.

#### **Quais os cargos desempenhados no Agrupamento antes do exercício do atual cargo**

Docente, diretor de turma e professora de cidadania e atualmente no projeto etwinning no âmbito do Projeto de Cidadania

#### **Para desempenhar essas funções costuma reunir com os elementos da direção para discutir o seu papel ao longo de todo o processo da aplicação do PAFC?**

Sim, nós reunimos. A direção manifestou essa preocupação. Nós não estamos a trabalhar a todo o gás. Estamos a dar os primeiros passos e a nossa atitude tem sido no âmbito da interdisciplinaridade e no que respeita a forma como podemos dar um determinado tema. Já começámos a organizar documentos que se centrem na avaliação formativa, no feedback, valorizar mais a avaliação formativa e as dinâmicas dos alunos em sala de aula e em termos da interdisciplinaridade na implementação de um qualquer tem. Bem como a implementação das DAC em conselhos de turma.

És coadjuvada nas funções por um elemento da direção?

A direção mudou e neste momento temos estado a fazer a alteração a alguns documentos. Não tem havido tempo. Mas sim, quando tenho dúvidas, na planificação, sim sou ajudada por eles.

#### **Na sua opinião que dinâmicas e lógicas deve implementar um diretor na implementação do PAFC e na organização da escola?**

Primeiro auscultar todos os intervenientes em busca de contribuições, visto o PAFC ser uma coisa nova aqui, depois é tentar quebrar muitas barreiras

nomeadamente no secundário visto haver uma avaliação externa e isso é sempre um problema, um obstáculo que temos aqui e depois de ouvir as pessoas e, não sei, de fazer inquéritos, fazer avaliação, modificações e ir ao encontro dos objetivos estipulados para atingir as competências a serem atingidas.

**Professora, o que é para ti liderança?**

(A entrevistada riu-se)

É um grande tema, é uma grande palavra. Para mim um grande líder é aquele que apresenta carisma, apresenta uma grande segurança que delega e que de certa forma em vez de estar a mandar ou chamar a atenção de alguém é tirar partido das competências de alguém, ajudando, orientando e dar uma liberdade em prol de uma autonomia. Se nós nos apoderarmos de um determinado projeto e se tiver apoio do líder fazemos as coisas de outra maneira e o sucesso será maior

**Quais os documentos orientadores que sustentam as decisões que são tomadas no e as necessidades tomadas para a implementação do PAFC?**

Nós neste momento fizemos uma alteração ao Projeto Educativo. Já se fez um novo plano curricular e onde estão todas estas questões lá. Elaborámos um documento relativamente à Cidadania a implementar no Agrupamento e acho que ainda há muito trabalho a fazer. Temos muito vontade, mas o tempo é pouco. Temos muita vontade e gostávamos de fazer diferente e temos equipas constituídas e temos de passar a prática. Se me perguntares daqui a uns meses se calhar já temos mais informações para te dizer.

**Quem é que participa na definição e nos objetivos a atingir no PAFC e é chamada a participar para dar a sua opinião?**

Eu acho que são a tal equipa, o diretor, os coordenadores dos diretores de turma, os diretores de turma, os alunos, eu como coordenadora para a Cidadania. Eles escolhem os temas a trabalhar e quais os objetivos a alcançar. Os objetivos estão sempre a ser alterados. Eu sou chamada a dar a minha opinião.

**Qual a participação dos departamentos e dos professores nas decisões a serem tomadas?**

A diretora implementou este ano tivemos uma ação nova. Fizeram-se reuniões por departamentos, mas não por grupo. Várias reuniões com equipas com elementos disciplinares e os professores das várias disciplinas procuraram fazer pontas e planificações em conjunto. Simplificou-se o trabalho e algum trabalho já foi desenvolvido este ano.

**Quais os canais de comunicação que são utilizados para a partilha de informação entre si e o diretor?**

Temos reuniões presenciais, temos o email, temos a tims, temos grupos e conseguimos ter facilmente acesso à informação.

**De que forma é que os Encarregados de Educação e os alunos são informados da aplicação ou alteração do PAFC?**

Foram feitas reuniões através dos diretores de turma e informaram os Encarregados de educação e presencialmente também aos alunos. São os canais normais que atualmente se utilizam. Temos de partir das tecnologias.

**Alguma vez frequentou formação para coordenar o PAFC?**

Sim, sim, fiz. Formação para a elaborar dos projetos e dos documentos para os projetos, Formação para a elaboração das DAC. Dar feedback aos colegas no âmbito da Avaliação Formativa. Dinâmicas de grupo, gestão de stress porque também é importante para resolução de problemas.

**E a formação para os professores da escola no âmbito do PAFC foi feita?**

Sim, vai começar uma ação para mais vinte professores para a autonomia e a flexibilização curricular. No ano passado fiz o módulo I e agora vou fazer o módulo II. Esta formação é muito necessária importante. Há alguma confusão. Há professores que não leem os documentos e é necessário lermos documentos e depois passarmos à prática.

**O que é para ti Autonomia e Flexibilidade Curricular?**

Olha é aquilo que entre nós ainda não conseguimos implementar totalmente. Aqui com tantos alunos e com tantos alunos de secundário. Tens sempre professores que querem aderir mas os exames complicam muito a implementação de qualquer prática. A autonomia se nos pudermos escolher temas comuns é mais fácil, mas tentamos adaptar. A Autonomia é interessante se pudermos adaptar com as turmas que tivermos à frente. Se conseguirmos dar um determinado tema e todas as disciplinas contribuírem para o tema de alguma maneira.

**Relativamente à matriz curricular que alteração sofreu?**

Fizemos algumas, muito poucas ainda. Fizemos ainda ao nível de determinados conteúdos que decidimos para lecionar no 7, 8 e nos 9 anos. Para não sermos tão repetitivos. Não introduzimos nenhuma disciplina nova, mas acho que era necessária uma disciplina nova para se efetivar mais. Os nossos alunos conseguem desenvolver as competências e adquirirem as aprendizagens porque eles trabalham em projetos. No meu caso no Etwinning os meus alunos estão a desenvolver projetos e falaram com alunos da Dinamarca, da Espanha da Itália. Os meus alunos do Secundário falam em criar clubes. Temos equipas cívicas. Os alunos vão fazer parcerias no concelho. Equipas cívicas. Acontece em Cidadania apenas. E isto acontece nos clubes apenas, deviam ser abrangentes a todas as disciplinas.

**Consideras o trabalho colaborativo entre docentes uma forma de promover a articulação curricular?**

Sim, no ano passado tínhamos uma hora de trabalho colaborativo e este ano ainda não temos de forma de articularmos. Nesta casa sinto-me ouvida. O trabalho colaborativo é muito importante.

**Como é feita a avaliação e monitorização do projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular?**

Tem tido mais a ver a nível com os clubes e no âmbito da Cidadania e Desenvolvimento. Temos a Avaliação formativa e sumativa. Os alunos têm uma nota. A nível do secundário a foram implementados descritores. Fazemos um registo das participações entre videoconferência. As diversas atividades são avaliadas quer a nível formativo quer a nível sumativo.

**Há reuniões com o diretor e docentes relativamente ao PAFC e com que regularidade?**

Neste momento não regularidade definida. Houve reuniões iniciais para tratar os temas. Mas neste momento ainda não se estabeleceu um calendário.

**Quais são os elementos que utilizam para a monitorização do PAFC?**

Os dados são analisados, são utilizadas grelhas com rubricas é feita a autoavaliação dos alunos das aprendizagens, são avaliados a nível da avaliação formativa e ver se eles atingiram os níveis no patamar correspondente e depois são convertidos em avaliação sumativa.

**No final do ano letivo é feita uma apresentação dos resultados à Comunidade?**

Sim, neste momento. Eu fiz um livro no book creative onde reuni toda a avaliação e todos os projetos no âmbito da cidadania. Não tenho tantos dados no 5 e 6º anos, mas não houve outras atividades. Eu fiz um livro e enviei ao diretor. A Comunicação falhamos devíamos colocar na plataforma da escola. Os alunos do secundário deram aulas aos alunos do 3º ano e houve uma interação. Devia haver mais comunicação. Depois todos os projetos não são vistos por todos e ai temos de melhorar.

**Quais os principais constrangimentos com que se depara no seu dia-a-dia?**

Olha neste momento era necessário haver um trabalho e horário colaborativo e era necessário implementar isso para estarmos com os colegas dos vários níveis de ensino. Eu estou a coordenar a Educação para a Cidadania do Agrupamento. Tenho um colega que é o Joaquim que me ajuda e criei um grupo no teams para ajudar os colegas a retirar dúvidas. Era importante essa tal hora.

**E que grau de satisfação tem relativamente aos colegas que estão no projeto?**

No final sim, através do google forms e de outros inquéritos de opinião e fizemos um pequeno brainstorming avaliativo no grupo e de projetos que gostavam de desenvolver ou de aspetos menos bons.

**A implementação do Projeto modificou aspetos na prática docente e na própria organização da escola?**

Posso falar em termos de disciplinas, modificação dos temas a abordar de forma a que as diversas disciplinas adotem as mesmas ferramentas. Todos tenham uma avaliação e a forma como vão ser avaliados também é comum. Quais são os parâmetros que eu vou avaliar. No âmbito da escola sim, no projeto curricular novo já está questão lá. A elaboração de projetos e do DAC já estão sugeridos e vai haver uma redução do teste tradicional para que o aluno tenha outras competências validadas. Há a ideia de novas práticas, os alunos são levados a questionar. Pesquisa, vou passar à ação e depois vou divulgar.

**E em relação aos alunos considera que as medidas inerentes a este projeto são uma forma eficaz destes atingirem as aprendizagens essenciais e as competências que estão esplanadas no Perfil do Aluno?**

Sim eu acho que é uma mais-valia. Através da música criar bandas de garagem. Nós não temos essa abertura de criar novas disciplinas.

**O que mudaria no PAFC?**

Tinha de ouvir os meus colegas. Podia-se criar um cargo mais específico e depois há ainda a visão tradicional. A mudança de mentalidade é importante. Falar com outras pessoas para me aconselhar. Implementar projetos. Seremos menos expositivos e mais lúdicos. Ver o professor como um coach

**O papel do coordenador de PAFC não está consagrado na legislação. O que acha?**

Eu acho que assim é mais difícil. Se as pessoas tivessem horas e estruturas intermédias para recorrermos os projetos que são mais eficientes.

## Anexo nº8 - Transcrição da Entrevista do Titular de Cargo Governativo - D.

### Bloco A

#### Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado

##### Entrevistador 1

- Boa tarde! O objetivo desta entrevista é recolher informação para a nossa tese de mestrado. No que diz respeito à minha tese (David) entender as Lógicas de Ação de um Diretor face ao PAFC e no caso da Carla é compreender a perceção do diretor relativamente ao coordenador PAFC na definição e implementação do projeto; identificar critérios de atribuição do cargo

Apelamos assim à sua colaboração, como sabe toda a informação obtida é de caráter confidencial e gostaríamos de saber se autoriza o registo áudio da entrevista.

##### Entrevistada

- Boa tarde, claro que sim! Autorizo a gravação da entrevista.

##### Questões Orientadoras:

- A) O que entende por Autonomia Escolar?
- B) Quais as ferramentas que a Escola tem ao seu dispor dentro da Autonomia que lhe é dada para combater o insucesso escolar?
- C) O que entende por Autonomia e Flexibilidade Curricular?

Não sei se consigo responder pergunta a pergunta a pergunta, mas, em primeiro lugar, vou começar por esclarecer o que é para mim a Autonomia Curricular. A Autonomia Curricular é uma autonomia que deve ser compreendida de forma global e que é incompatível com os Exames Nacionais, por exemplo. Eu sempre defendi uma Autonomia de Gestão Curricular, que são dois conceitos diferentes, Autonomia Curricular e Autonomia de Gestão Curricular. Perante o currículo, as escolas devem ter alguma autonomia, deverão ter formas de executar esse currículo. E podem fazê-lo de várias maneiras. Ou ter um maior número de horas, ou ter uma maior ou menor importância que dão a determinados assuntos ou mesmo da forma como gerem realmente a forma de executar esse currículo. Mas portanto, este é o primeiro que quero que fique bem claro e que não se pense que eu admito um Currículo Nacional. Se cada escola tivesse o seu próprio currículo; acho que não. Cada escola pode e deve ter formas de gerir esse currículo e de o executar. E neste aspeto tem muita importância haver alguma Autonomia de Gestão Financeira, que é algo que neste momento é algo que não está implementado. Certos percursos, certas metodologias ou mesmo certas tutorias que podem ser adotadas em determinadas escolas e, portanto, é importante uma Autonomia de Natureza Financeira. Eu sempre defendi que as escolas pudessem poupar na eletricidade nas escolas e com essa poupança pudessem comprar mais bolas de futebol, levando alguns alunos a desenvolverem outras capacidades.

Direi que este era o ponto base que eu penso sobre Autonomia. Esta Autonomia de Gestão Curricular é um elemento muito importante para encarar o problema dos alunos carenciados. Sabemos o que é a desigualdade de

aprendizagem. Isto pode implicar que haja mais horas, mais atividades e sem Autonomia isso não é possível. Ao longo destes anos e da minha passagem como Ministra no Ministério da Educação o caminho que tem sido percorrido tem sido de conceder uma maior Autonomia às escolas, no discurso, ainda que no papel haja ainda alguma dúvida.

Na altura, eu sempre defendi Direções Regionais porque o Diretor da Escola pega no telefone e ligava ao Diretor Regional de forma a encurtar dificuldades e problemáticas. Esta estrutura de organização acabou devido a dificuldades financeiras e neste momento as escolas estão isoladas com o Ministério. Quando há um mínimo de contato, a Autonomia ou os problemas relacionados com ela ficam numa situação fragilizada.

Por outro lado, temos um problema seríssimo que se prende com o Insucesso Escolar. Julgo que não é novidade para ninguém que o Insucesso Escolar está diretamente relacionado com o Abandono Escolar. O Abandono Escolar está relacionado com o Insucesso Escolar e se houvesse um maior acompanhamento aos alunos o Insucesso Escolar poderia ser atenuado.

**Professora.** Nós podemos gerir um quarto do currículo, 25 %, atualmente.

**Titular:** Mas o que consiste essa liberdade desses 25% em sentido prático?

**Professora.** A liberdade consiste na criação de novas disciplinas ou junção de disciplinas. Por exemplo houve escolas que juntaram o Currículo de Matemática e das Ciências, outras escolas criaram a disciplina de Projeto para trabalharem a Metodologia de Projeto outras começaram a trabalhar o Currículo não por ano, mas, sim, por ciclo. Outras melhoraram a articulação curricular entre as várias disciplinas na criação de projetos que nos levam aos DAC (Domínios de Autonomia Curricular).

**Titular:** Mas no caso da junção das Ciências e de Matemática, ficam matérias de Matemática por dar?

**Professora.** O intuito é não ficar. Houve casos que a ligação era muito difícil.

**Titular:** É muito complicado e eu não sou capaz de defender uma coisa destas. A Interação entre disciplinas não é suscetível de se assimilar à mediada que se aprende a disciplina. Eu não consigo fazer a fusão das duas disciplinas. São matérias tão diversas e em termos de aplicabilidade e de raciocínio não tem nada a ver as ciências com a matemática. É a maior das baralhadas. A nossa capacidade de integrar conhecimentos vem com o crescimento escolar, com a idade, enfim. Nem mesmo numa Universidade se faz uma coisa desta natureza. A Matemática tem um estilo de raciocínio que é particular que é diferente das Ciências ou de outra disciplina. Uma criança não tem uma maturidade para estas experimentações e só faz mal ao Projeto de Autonomia Curricular. O Currículo deve ser igual. Agora como é que eu transmito a matéria das diferentes disciplinas, aí sim a escola pode ter mais horas para uma, menos para outra, enfim. O professor deve ter autonomia para dar a aula da melhor forma possível e deixar de ser uma aula tradicional. Os alunos devem sentir uma aula diferente. O professor deve arranjar estratégias para motivar, para levar o aluno a ultrapassar as suas dificuldades, deve ajudar a implementar estratégias que

levem ao sucesso efetivo do aluno. Os professores são a peça fundamental para o combate do insucesso escolar.

Outra situação que tem falhado de forma grave é a formação de professores. O que se pede a um professor não é apenas aquilo que aprendeu na faculdade. Licenciou-se em História, por exemplo, neste momento o professor tem de enfrentar problemas diferentes de quando eu era aluna. Sabemos que os professores enfrentam situações muito complexas em sala de aula e ninguém lhes da formação para isso. Aquilo que era o estágio dos professores, já não é atualmente. Era algo que se deveria retomar e tem estado a piorar bastante. É um ponto decisivo para dar aos professores de forma a eles estarem melhor preparados

#### **D) Que Autonomia foi dada às Escolas ao longo destes anos?**

Nós já falámos um pouco sobre isso. Para mim a Autonomia das escolas não deve ser uma Autonomia Curricular, mas sim uma Autonomia de Gestão Curricular. Não é possível haver Autonomia de Gestão Curricular sem haver meios para o executar. Se eu quiser criar outras dinâmicas dentro da escola, proporcionar aos alunos outras dinâmicas de ensino e para isso é necessário ter à minha disposição ferramentas que me permitam implementar estratégias/lógicas que vão ao encontro do sucesso dos alunos e do bem-estar da comunidade educativa. É necessário ter mais horas ou professores para este ou aquele problema face à problemática do Insucesso Escolar.

Não basta só escrever no papel que haja 25% ou 30% se não houver um sentido prático e eficiente da aplicabilidade desta percentagem. Eu até tenho dificuldade em quantificar a eficiência desta aplicabilidade. Esta Autonomia de Gestão Curricular não ser em função de uma diretiva única mas em função da realidade que eu tenho à minha frente. O professor quando entra na sala deve saber que tipo de alunos vai ter e ajustar as suas dinâmicas face a esse grupo. Não podemos deixar de pensar nas características de quem os ouve. Para um professor é fundamental conhecer as características dos alunos que têm à sua frente. É essencial. Ele deve ter autonomia para fazer os ajustes que achar necessário, as mudanças que achar necessário face aos alunos que tem à sua frente. Eu tenho enormes dificuldades em falar em percentagens porque não é mesurável. E aí tem havido uma Autonomia no papel, porque na prática não existem os meios necessários para combater esta ou aquela dificuldade ou proceder a reajustes de forma a conseguir um bom sucesso nos alunos. Numa sala com alunos com dificuldades de aprendizagem, que em casa o ambiente seja difícil e que demonstrem complicações acrescidas é necessário haver um apoio tutorial mais alargado, um acompanhamento diário ou frequente porque existem problemas que devem ser obrigatoriamente resolvidos à partida ou em terna idade. E para isso é absolutamente necessário haver horas, meios, tutores ou outras dinâmicas efetivas. Aí está a Autonomia. O professor é uma peça fundamental. A Autonomia só pode servir para isso, para os alunos melhor absorverem os conhecimentos que lhe estão a ser transmitidos. E quando há uma regra geral só por sorte é que acerta. Há certas decisões que são muito bonitas no papel e que

são um desastre na prática. Neste contexto é necessário haver uma Autonomia Financeira de forma a apoiar estas iniciativas.

**Professora:** Tendo em conta estas dinâmicas e/ou problemáticas que perfil deve ter um diretor no seu ponto de vista?

Deve ser clarividente para ter a noção do que é preciso. Deve ter a possibilidade de falar com alguém com poder de decisão. É muito importante haver esta ponte a nível distrital que apoie os diretores e resolver de imediato os problemas que surgem. O fazer a ligação entre os meios de que precisa e as características de que precisa e os objetivos que quer alcançar é essencial. É necessário ligar os meios de que precisa e os objetivos que quer alcançar é essencial. Se não conseguir resolver problemas apesar do perfil que tem não vai conseguir nada. O sistema é complicado e é tudo numa dimensão muito difícil de gerir. O importante é não violar a ideia do currículo, mas para o executar, acredito, que tem de ter autonomia. A eliminação das estruturas distritais foi um erro muito grande e desajudou imenso os Agrupamento.

**E) O que deveriam as Escolas fazer para combater o Insucesso Escolar?**

Já falámos disso atrás. O Insucesso Escolar está ligado a vários pontos que já falámos e nomeadamente às questões que eu acho que nos primeiros anos escolares é a falta de apoios. Quando se sai da escola há falta de apoios. Podemos ter a capacidade de reforçar e ajudar a aprendizagem a todos aqueles que têm problemas, mas para isso é necessário haver apoios. As famílias também têm de ajudar. Não tenho dúvidas que tem muito tem desrespeito pelos professores tem sido os sindicatos. Os professores foram muito desrespeitados. Os professores devem ser respeitados porque são eles que conseguem fazer a diferença e são eles que têm a vocação. Muitas pessoas esquecem-se dos professores porque são eles que tratam das pessoas. É um aspeto de formação dos jovens e dos futuros adultos. Esta falta tem-se agravado nos últimos tempos. Um professor é uma figura. Deve ser respeitado. Este aspeto tem sido desvalorizado e torna a missão do professor altamente complicada. O Insucesso Escolar está ligado a tudo isso. Os alunos não respeitam o professor e em casa também não têm alguém que os ajude. Deve ser a escola a fazer. Os professores funcionam dentro das condições que lhes dão. O combate do Insucesso Escolar é vai abranger várias dinâmicas. Em primeiro lugar o professor conhecer os alunos que tem, em segundo implementar estratégias que possam diminuir o Insucesso Escolar, trabalhar com os Encarregados de Educação de forma a colmatar deficiências que persistam e assim colmatá-las para que elas não se propaguem nos anos seguintes. É fundamental agir desde tenra idade. Não é possível haver por parte dos pais haver um desrespeito aos professores. O professor é um educador. Deve agir, deve chamar atenção, deve punir. Não ajuda ao combate ao Insucesso Escolar a ideia do facilitismo. É uma péssima ideia. A ideia do facilitismo é um desastre. Uma sala de aula não é o recreio. Deve haver respeito, deve haver trabalho, deve haver regras e o professor é o timoneiro. Eu não sou uma defensora de muito pessoal auxiliar. Os alunos deviam participar no dia-a-dia da escola. Deviam ser responsabilizados. Devia haver tarefas específicas. Os alunos deviam ajudar. Os alunos deviam respeitar o espaço escolar. O Insucesso Escolar não é apenas resultante de uma capacidade intelectual de não conseguir absorver

conhecimentos, é resultante de falta de práticas que se podiam desenvolver no cotidiano na escola e na sala de aula a fim de os preparar para a vida real. Nas escolas não há Autonomia de Gestão suficiente e acaba por suceder uma coisa negativa que é a construção de um Sucesso que muitas vezes é fictício. Essa construção de um Sucesso Fictício é um aspeto terrível do Insucesso.

## Anexo nº 9 - Transcrição da Entrevista do Titular do Cargo Governativo - E.

### Questões Orientadoras:

#### 1) Quais os desafios que são atribuídos ao Diretor de Agrupamento na implementação do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular?

Eu acho que a primeira grande questão para um Diretor de um Agrupamento é não confundir o objetivo com o instrumento, ou seja, esta medida educativa não é um fim em si. Ela é um instrumento para nós fazermos um combate ao insucesso, para garantir melhores aprendizagens, para garantirmos mais inclusão que está diretamente relacionado com o sucesso e apoiar a implementação da estratégia da Educação para a Cidadania. Portanto, eu diria que este é o primeiro desafio para um Diretor. No fundo é não tratar isto como um projeto, mas sim como uma ferramenta que tem na mão para desenvolver a missão da escola. Depois, quando estamos a falar destas dimensões, estamos a falar de um projeto Educativo. Enquanto Presidente do Conselho Pedagógico, enquanto Diretor Pedagógico que não administrativo, o Diretor tem esta obrigação. Garantir o que acontece na Escola faz sentido. Não é um projeto que é apenas um projeto, mas é um compromisso. Eu estou a fazer isto porque eu tenho alunos com baixa motivação e que aprendem com dinâmicas mais práticas, tenho a possibilidade de trocar alguns alunos de umas turmas para as outras e ao longo do ano consigo fazer nichos com os alunos; portanto é por aí. Depois é uma coisa boa. A Autonomia Curricular não é uma novidade. Ou seja, o Ensino Particular e Cooperativo sempre teve um grau de Autonomia que é agora conferido à Escola Pública e as escolas com contratos de Autonomia tinham menos Autonomia do que agora é permitida. Fazendo algum paralelo com algum Ensino Particular aquilo que nós tínhamos era uma perceção social, visão que eu não subscrevo minimamente, que o privado faz melhor do que o público, que o público é pior que o privado. Na verdade, nós Ministério não dava às Escolas Públicas os mesmos instrumentos de avaliação pedagógica que o outro sector tinha. Nas muitas comparações desiguais que se faziam, havia uma que se fazia da responsabilidade do Ministério. Quase parece que havia uma grande confiança do sector privado em detrimento do sector público, que tinha de ser todo pelas tabelas certas, dos minutos certos, com as horinhas certas. No fundo, há um diretor e os desafios que se colocam são ter uma visão para a sua Escola, distinguir o que é propósito e o que é ferramenta e depois envolver. Eu não vou flexibilidade curricular a quem não quer flexibilizar, não quer, não domina, não entende. O envolvimento precisa de explicitação, de partilha de angústias e de ideias.

#### 2) Qual o papel atribuído ao Coordenador do PAFC na Coordenação/gestão do projeto?

Eu diria que um papel de assessor do diretor e junta das escolas um assessor do Coordenador de Diretores de Turma. Alguém muito burocratizado na execução na visão de que falávamos à pouco esse Projeto Educativo tem de passar à prática. Geralmente os Projetos Educativos são muito bonitos, mas depois não conseguimos no projeto ou no Plano de Atividades quais são as formas concretas de implementar na sala de aula aquela visão que está lá. Há um desfasamento. Eu vejo nesta ligação entre Diretor e Coordenador como o garante as coisas não são para ficar no papel. No ano piloto, em 2017, alguns jornalistas questionaram-me se nós não estávamos a recuperar a ideia de Área de Projeto e eu disse umas partes sim e outras partes não. Há aqui umas diferenças substantivas. Se por um lado a Área de Projeto ganhou mal o nome. Em algumas escolas fez-se trabalhos interessantíssimos houve outras que era um pouco folclore, era necessário envolver. Nós o que fizemos com esta legislação foi:

- Está aqui o currículo, o currículo é a intenção e está aqui este instrumento que é método e portanto, há uma visão e uma operacionalização. Esta é uma boa ponte que se estabelece entre o Diretor e o Coordenador. Também há um papel entre estes coordenadores. A Direção está perdida em mil coisas. Este Coordenador deve ter um papel de garantir ou monitorizar o cumprimento de metas.

### **2.1. Seria importante definir um papel de Coordenador e estar legislado?**

Essa é que é uma pergunta com ratoeira. Eu também não vejo a necessidade imperiosa de ter um Coordenador porque eu diria que o muito espírito de esta legislação é não legislar mais, ou seja, não criar a ideia de liberdade de construção de equipas- Acho pouco eficaz haver o Coordenador de Autonomia e Flexibilidade Curricular mas depois os Diretores de Turma não serem pessoas que garantem essa visão transversal do currículo. É um órgão muito importante, mas eu também assisti a situações um pouco menos próprias em Conselhos de Turma. Não sabiam o que a turma estava a fazer num todo. Eu consigo conceber um bom Coordenador de Diretores de Turma porque é um líder também. Mas esta situação também pode ser prejudicial porque eu posso escolher um mau professor Coordenador do PAFC porque podem ser as sobras dos horários e aí há uma chatice e eu posso ter a pessoa errada para o lugar errado.

### **3) O que entende por Liderança Escolar face ao PAFC?**

Os princípios desta legislação são princípios democráticos. Os princípios de ouvir os alunos regularmente, atribuímos muitas competências ao Conselho de Turma, ao Conselho Pedagógico quando criarmos as equipas multidisciplinares pretende-se que sejam democráticos, devem estimular. Acho que há um trabalho das Lideranças que é democrática, participada e que é uma Liderança que envolve e quando estão envolvidas produzem mais entendem mais. Se eu faço isto um processo administrativo não saímos daqui é mais uma chatice é mais um cargo. Não há apropriação. E este projeto é um

projeto de apropriação, de partilha e de liderança partilhada. A Liderança deve trabalhar uma Liderança em rede e as escolas devem partilhar com outros alunos. Falta muito nas escolas a partilha, a colaboração partilhada. Nós no estrangeiro estamos sempre a ser reconhecidos é motivo de orgulho. E aqui estamos sempre a queixarmo-nos. A partilha é fundamental e a partilha serve para mover os mais resistentes e no final encaram as coisas de outra maneira.

#### **4) Que perfil deve ter o Diretor/Coordenador do PAFC?**

É uma dimensão de visão entre é o que objetivo e ferramenta. A Humildade que devemos todos ter em monitorizar, recuar, conhecer outras práticas porque podemos tornar-nos donos de projetos individuais e ficamos reduzidos. Os projetos devem ser universais de uma amplitude maior. Quando falamos do perfil estamos a falar da capacidade de avaliação de impacto. Os professores devem estimular os alunos, devem leva-los a outros voos, devem harmonizar o currículo e projetos que possam desenvolver para enriquecer esse currículo.

#### **5) Quais as práticas colaborativas que devem desenvolver estes dois agentes educativos na implementação e desenvolvimento do PAFC?**

Eu acho de tem de haver de momentos de partir pedra, falar sobre os princípios do que se pretende e depois ser acompanhado de muita demonstração. Nós devemos estar preocupados com a motivação dos alunos mas devemos estar preocupados com o bem-estar dos professores. Queixamo-nos sempre de falta de tempo mas muitas vezes somos mal aproveitados. Isto são práticas de Liderança. A gestão de uma reunião é uma prática de Liderança. Perdemos muito tempo com repetições sucessivas. Eu acho que deve haver um esforço maior destes agentes na divulgação do que existe. Estes agentes devem divulgar. São dinâmicas de gestão.

#### **6) Que dificuldades enfrentam os Agrupamentos na dinâmica organizacional da Escola aquando da implementação/desenvolvimento do PAFC?**

Eu colocava à cabeça disso a Burocracia. Tem duas fontes. Uma é do Ministério porque assolamos as direções com pedido de dados. Na política qualquer estudo tem de ter dados. E a outra é a autoflagelação na área pedagógica. Há muita burocracia criada na própria escola. Tem de haver uma dinâmica colaborativa, dinâmica de reuniões. Há burocracia que devemos evitar. Muitos papéis, tempo perdido. Uma é uma questão de micro-gestão que devemos fazer com os Diretores de Turma que devem ter algum maneio para aliviar a carga burocrática. Alguns Conselhos de Turma são fantásticos, outros são um cantar de notas. Depois em termos da dinâmica organizacional e quanto mais tivermos equipas organizativas associadas aos Conselhos de Turma torna as coisas mais fáceis, mais organizativa. Há um núcleo duro que conhece mais os

alunos e há um ganho significativo. Não podemos fazer a distribuição de serviço em função dos professores, mas devemos fazer em função daquele que é o Projeto Educativo em vigor. Em termos de Dinâmica Organizacional passa muito por isso. Uma boa comunicação com os Encarregados de Educação é essencial e os Encarregados de Educação devem saber determinadas dinâmicas. Há em escola falta de comunicação. A partilha de informação é essencial. A dinâmica organizacional é essencial. Há TEIP que estão na mesma posição com que começaram. E há outras que fizeram um avanço extraordinário.

Anexo nº 10 – Análise de conteúdo a partir das entrevistas realizadas aos participantes de três agrupamentos de Escolas:

Diretora do Agrupamento da Escola *Alfa*: DAA;  
 Coordenadora do Agrupamento da Escola *Alfa*: CAA;  
 Diretor do Agrupamento da Escola *Beta*: DAB;  
 Coordenadora do Agrupamento da Escola *Beta*: CAB;  
 Diretor do Agrupamento da Escola *Charlie*: DAC;  
 Coordenadora do Agrupamento da Escola *Charlie*: CAC;

TEMAS	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES	FREQ DE UR POR INDIACDOR
ORGANIZAÇÃO ESCOLAR	CONCEÇÕES DO DIRETOR	CONCEÇÃO DE GESTÃO ESCOLAR	➤ Gestão da escola como gestão de empresa com componente pedagógica.	5DAA;3CAA;9DAB;3CAB;8DAC;7CAC.
			➤ Falta de tempo para a componente pedagógica.	2DAA;0CAA;0DAB;3CAB;1DAC;2CAC.
		CONCEÇÕES DE LIDERANÇA	➤ Liderança como adequação do processo de gestão.	1DAA;9CAA;16DAB;6CAB;5DAC;8CAC.
			➤ Liderança partilhada com a equipa	7DAA;8CAA;3DAB;2CAB;3DAC; 2CAC.
			➤ Liderança como organização e planificação em equipa.	5DAA;8CAA;3DAB;7CAB;2DAC;1CAC.

	DINÂMICA ORGANIZATIVA DA ESCOLA	PROCESSOS DE COMUNICAÇÃO	➤ Importância da comunicação interna	5DAA;1CAA;8DAB;3CAB, 2DAC.
			➤ Necessidade de melhorar os processos de comunicação.	2DAA;2CAA;2DAB;3CAB;3DAB;4CAC
			➤ Comunicação essencialmente on line (devido à pandemia)	1DAA;0CAA;0DAB;0CAB;0DAC.
			➤ Necessidade de definir uma única plataforma para as aulas on line.	1DAA;0CAA;0DAB;0CAB;0DAC.
		PAFC	➤ Adesão ao Projeto Autonomia e Flexibilidade Curricular	10DAA;13CAA;9DAB;14CAB;8DAC;10CAA.
			➤ Possibilidade de gerir o currículo através da Flexibilidade curricular.	7DAA;8CAA;3CAB;11DAC, 8CAC.
			➤ Docentes gestores da planificação anual.	2DAA, 0CAA, 0CAB, 2DAC.
		AUSÊNCIA DE AUTONOMIA ESCOLAR	➤ Ausência de autonomia: financeira.	10DAA;3CAA;1DAB, 0CAB; 2DAC.
		AUTONOMIA RESIDUAL	➤ Autonomia relativa face à tutela	7DAB;1CAB;5DAC;2CAC.

			➤ Autonomia- Necessidade de Autorização Superior.	<b>6DAA.</b>
			➤ Situações em que existe Autonomia.	<b>3CAA;7DAB;6CAB;3DAC; 4CAC.</b>
	<b>PLANEAMENTO DA AÇÃO</b>	<b>DEFINIÇÃO DE OBJETIVOS E PROCESSOS</b>	➤ Definição de metas por ano escolar	<b>1DAA;2CAA;2DAB;2CAB;0DAC;0CAC.</b>
			➤ Definição de estratégias de acordo com as caraterísticas da população escolar.	<b>3DAA;6CAA;5DAB;9CAB;2DAC;5CAC.</b>
			➤ Análise anual dos resultados para definição de metas para o ano seguinte.	<b>2DAA;0CAA;1DAB;0DAC.</b>
	<b>ORGANIZAÇÃO CURRÍCULAR</b>	<b>PAPEL DA FLEXIBILIDADE CURRICULAR NA GESTÃO DO CURRÍCULO</b>	➤ Flexibilidade curricular na gestão do currículo.	<b>7DAA,8CAA, 3DAB, 3CAB, 11DAC,8CAC.</b>
<b>FLEXIBILIDADE</b>		➤ Docentes gestores da planificação anual.	<b>2DAB;1CAC.</b>	
<b>DINÂMICAS DE PROJETO</b>		➤ As Dinâmicas no Plano de Inovação.	<b>1DAA;4CAA;12DAB.</b>	
<b>PLANEAMENTO</b>		➤ Formação Docente.	<b>3DAA;6DAA;1DAB;5CAB;2DAC;7CAC.</b>	

<b>LÓGICAS DE AÇÃO DO DIRETOR</b>	<b>CONSTRANGIMENTO COLABORATIVO</b>		➤ Constrangimentos do Projeto.	<b>3DAA;5CAA;9DAB;0CAB;8CAB;9DAC;11CAC.</b>
	<b>ADESÃO DOS ALUNOS AO PROJETO</b>	<b>MONITORIZAÇÃO</b>	➤ Desenvolvimento de Processos de Monitorização.	<b>10DAA;6CAA;2DAC;7CAC.</b>
		<b>MUDANÇA E ENVOLVIMENTO DO ALUNOS</b>	➤ Participação e envolvimento dos alunos.	<b>4DAA;1CAA;2CAB;5DAC;1CAC.</b>

## Anexo nº 11 – Análise de conteúdo dos Titulares de Cargos Governativos

Titular de Cargo Político: D;

Titular de Cargo Político: E.

TEMAS	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES	FREQ DE UR POR INDIACDOR
ORGANIZAÇÃO ESCOLAR	CONCEÇÕES DO DIRETOR	CONCEÇÃO DE GESTÃO ESCOLAR	➤ Gestão da escola como gestão de empresa com componente pedagógica.	9D;8E.
			➤ Falta de tempo para a componente pedagógica.	0D;1E.
		CONCEÇÕES DE LIDERANÇA	➤ Liderança como adequação do processo de gestão.	
			➤ Liderança partilhada com a equipa	0D;4E.
			➤ Liderança como organização e planificação em equipa.	0D;1E.
		PROCESSOS DE COMUNICAÇÃO	➤ Importância da comunicação interna	0D;0E.

	<b>DINÂMICA ORGANIZATIVA DA ESCOLA</b>		➤ Necessidade de melhorar os processos de comunicação.	<b>0D;3E.</b>
			➤ Comunicação essencialmente on line (devido à pandemia)	<b>0D;0E.</b>
			➤ Necessidade de definir uma única plataforma para as aulas on line.	<b>0D;0E</b>
		<b>PAFC</b>	➤ Adesão ao Projeto Autonomia e Flexibilidade Curricular	<b>8D;0E.</b>
			➤ Possibilidade de gerir o currículo através da Flexibilidade curricular.	<b>12D;5E.</b>
			➤ Docentes gestores da planificação anual.	<b>6D;0E.</b>
		<b>AUSÊNCIA DE AUTONOMIA ESCOLAR</b>	➤ Ausência de autonomia: financeira.	
		<b>AUTONOMIA RESIDUAL</b>	➤ Autonomia relativa face à tutela	<b>0D;0E</b>
			➤ Autonomia- Necessidade de Autorização Superior.	<b>%D;0E</b>

			➤ Situações em que existe Autonomia (Financeira)	4D;0E.
			➤ Definição de Autonomia Curricular	6D;3E.
	PLANEAMENTO DA AÇÃO	DEFINIÇÃO DE OBJETIVOS E PROCESSOS	➤ Definição de metas por ano escolar	0D;0E
			➤ Definição de estratégias de acordo com as características da população escolar.	8D;0E
			➤ Análise anual dos resultados para definição de metas para o ano seguinte.	0D;0E
	ORGANIZAÇÃO CURRICULAR	PAPEL DA FLEXIBILIDADE CURRICULAR NA GESTÃO DO CURRÍCULO	➤ Flexibilidade curricular na gestão do currículo.	
FLEXIBILIDADE		➤ Docentes gestores da planificação anual.		
DINÂMICAS DE PROJETO		➤ Criação de Dinâmicas de Projeto.	6D;1E.	
		➤ Perfil e dinâmicas do Diretor.	7D;7E.	

<b>LÓGICAS DE AÇÃO DO DIRETOR</b>	<b>CONSTRANGIMENTO COLABORATIVO</b>	<b>PLANEAMENTO</b>	➤ Formação Docente.	<b>5D;0E.</b>
			➤ Constrangimentos do Projeto.	
			➤ Modelo tradicionalista.	<b>2D;7E.</b>
			➤ Ideia do facilitismo.	<b>5D;0E.</b>
	<b>ADESÃO DOS ALUNOS AO PROJETO</b>	<b>MONITORIZAÇÃO</b>	➤ Desenvolvimento de Processos de Monitorização.	<b>0D;1E.</b>
		<b>DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA E ESPÍRITO CRÍTICO</b>	➤ Quando já são os próprios alunos a estar envolvidos.	<b>0D;0E.</b>
		<b>MUDANÇA E ENVOLVIMENTO DO ALUNOS</b>	➤ Não nos parecem os mesmos.	<b>5D;0E</b>
		<b>CONTRIBUTO PARA A AUTO-ESTIMA DOS PROFESSORES</b>	➤ Eu sinto-me muito orgulhosa	<b>9D;1E.</b>