



**O PROJETO DE AUTONOMIA E FLEXIBILIDADE CURRICULAR: QUE DESAFIOS CURRICULARES E PEDAGÓGICOS?**

*Ariane Cosme*<sup>1</sup>

*FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DO PORTO*

*Rui Trindade*<sup>2</sup>

*FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DO PORTO*

**RESUMO**

Este é um texto através do qual se promove uma meta-análise dos dois estudos nacionais que, até ao momento, foram realizados sobre o denominado Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC), de forma a abordar como as escolas portuguesas que participaram nesses estudos percecionavam os desafios curriculares e pedagógicos com que foram confrontadas, a partir de 2017/2018. Constata-se, de um modo geral, que o processo se tem vindo a caracterizar por uma diversidade de posicionamentos e respostas que se analisam no artigo, com o propósito de se evidenciarem algumas das dificuldades, soluções e condições que são imprescindíveis para promover a rutura com o modo de ensino simultâneo e as práticas curriculares e pedagógicas subsequentes.

**Palavras-chave:** PAFC – Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular; Inovação Curricular e Pedagógica; Escola e Democracia.

**Introdução**

A promulgação do Decreto-Lei nº 54/2018 e do Decreto-Lei nº 55/2018, e posteriormente do Despacho nº 181/2019, vieram confrontar as escolas e os docentes portugueses com um novo conjunto de exigências e desafios sobre o qual importa refletir. Neste texto, fá-lo-emos, valorizando, sobretudo, a dimensão curricular e pedagógica de tais exigências e desafios, a partir de uma análise dos dados constantes quer no «Estudo avaliativo da experiência pedagógica desenvolvida em 2017/2018 ao abrigo do Despacho nº 5708/2017» (Cosme, 2018) quer no «Estudo de Avaliação do Projeto-Piloto de Inovação Pedagógica» (Costa & Almeida, 2019).

---

<sup>1</sup> Membro integrado do Centro de Investigação e de Intervenção Educativas (CIIE). [ariana@fpce.up.pt](mailto:ariana@fpce.up.pt)

<sup>2</sup> Membro integrado do Centro de Investigação e de Intervenção Educativas (CIIE). [trindade@fpce.up.pt](mailto:trindade@fpce.up.pt)

O primeiro desses documentos diz respeito a um inquérito que foi respondido por 130 agrupamentos e escolas não agrupadas, dos ensinos público e privado, de um total de cerca de 226 unidades orgânicas que participaram, em 2016/2017, na experiência pedagógica que o Ministério da Educação promoveu, antes da generalização, em 2018/2019 do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC). O segundo documento debruça-se especificamente sobre o impacto do projeto-piloto desenvolvido por seis escolas que, ao abrigo do Despacho nº 3721/2017, de 3 de maio, foram autorizadas a envolver-se em iniciativas relacionadas tanto com outras práticas de gestão curricular, tendentes a promover a inovação pedagógica, como com outras modalidades de organização e funcionamento interno ou de relacionamento com a comunidade. O que se pretendia, segundo aquele despacho, era, também, que a experiência adquirida permitisse, “posteriormente, validar as soluções implementadas no quadro do desenvolvimento dos referidos projetos-piloto, tornando oportuna a transposição das mesmas, sem prejuízo dos necessários ajustamentos decorrentes da especificidade de cada agrupamento de escolas ou escolas não agrupadas”.

Enquanto o primeiro estudo permitiu uma recolha de dados sobre cerca de 60% das escolas que estiveram envolvidas na experiência que conduziu à promulgação dos dois decretos-lei matriciais do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, o segundo estudo aborda seis das iniciativas mais ousadas, do ponto de vista organizacional, curricular e pedagógico, que se desenvolveram no âmbito daquele mesmo projeto. Assim, os dois documentos, porque constituem estudos de âmbito nacional suficientemente representativos, fornecem-nos um conjunto de dados cuja pertinência permite, pelo menos, uma reflexão exploratória que tem lugar, recorda-se, no início do segundo ano de generalização do PAFC.

Como já o referimos, com a reflexão que decidimos promover neste artigo, desejamos contribuir para a reflexão acerca das decisões mais promissoras, das dificuldades, dos equívocos dos impasses e dos obstáculos, relacionados com o PAFC, que se identificam através da análise de ambos os estudos. O que se pretende, mais do que produzir um balanço, é identificar dimensões, ao nível da gestão e organização do trabalho pedagógico, que permitam balizar um processo de reflexão consequente sobre a possibilidade das escolas se afirmarem como contextos culturalmente mais significativos.

Daí que comecemos por identificar a análise produzida no primeiro estudo (Cosme, Ferreira, Fernandes & Neves, 2018) acerca do modo como os inquiridos definem os pontos fortes, os pontos fracos, as dificuldades sentidas e as oportunidades suscitadas pela implementação do PAFC, no que diz respeito, sobretudo, aos desafios e exigências curriculares e pedagógicas com que o referido projeto confronta as escolas e os docentes. Num segundo momento, e reconhecida a importância do que adiante designaremos por efeito «agrupamento», recorre-se aos resultados da análise produzida no segundo estudo (Costa & Almeida, 2019) para se abordar as respostas

que agrupamentos com percursos singulares, curricular e pedagogicamente ousados, foram construindo em domínios como o da articulação, diversificação e gestão curricular.

### **O PAFC: Pontos fortes, vulnerabilidades e dificuldades**

São as mudanças ao nível da dimensão curricular e pedagógica que constituem o aspeto mais valorizado no estudo coordenado por A. Cosme (*idem*), onde se afirma, pela ordem que se passa a enunciar, que: “(i) a articulação, o trabalho interdisciplinar e a cooperação que este trabalho suscita; (ii) as respostas encontradas para lidar com o currículo enciclopédico e (iii) a diversificação das metodologias pedagógicas” (p. 23) são as manifestações mais positivas do envolvimento na experiência piloto relacionada com o PAFC.

Ao contrário, e ainda em termos curriculares e pedagógicos, os pontos fracos de um tal envolvimento, nas respostas obtidas através da administração dos questionários, têm a ver, por um lado, com a falta de condições para realizar um trabalho tão exigente e, por outro, com a resistência dos professores face à mudança em curso. Importa referir, também, que, ao contrário do que se sugere no parágrafo anterior, há, ainda, alguns inquiridos que assumem “um tom bastante crítico sobre os programas de estudo, desvalorizando as respostas ensaiadas pelo Ministério da Educação com a publicação do «Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória» e das «Aprendizagens Essenciais»” (*idem*, p. 25).

Nas dificuldades relacionadas com a categoria «Desenvolvimento Curricular e Pedagógico» reafirma-se o que se entende ser um conflito entre os programas em vigor, o «Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória» e as «Aprendizagens Essenciais». Para além disso, há quem se refira aos problemas sentidos “quanto ao modo de operacionalizar a gestão flexível do currículo e a própria área de «Cidadania e Desenvolvimento»” (*idem*, p. 27). Um dado novo e relevante tem a ver, finalmente, com “a operacionalização da avaliação formativa” (*ibidem*).

Tal como se afirma no estudo que temos vindo a referir, os “dados que se referem às perceções das ameaças que afetaram ou podem vir a afetar a implementação do PAFC tendem a confirmar as tendências das respostas produzidas relativamente aos pontos fracos e às dificuldades sentidas na operacionalização daquele projeto” (*idem*, p. 29).

Em termos curriculares e pedagógicos, e resultante da análise das oportunidades relacionadas com a implementação do PAFC, valoriza-se quer a possibilidade de as escolas passarem a usufruir da autonomia necessária “para gerirem os horários e o trabalho interdisciplinar” (*idem*, p. 31), quer o processo de legitimação, por parte do Ministério da Educação, de projetos e práticas que algumas escolas já desenvolviam, “mas que não eram reconhecidos e/ou aceites pela tutela” (*ibidem*).

Num outro plano de análise, o estudo chama a atenção para as diferenças que se constatarem no ano experimental da implementação do PAFC, relacionadas com o efeito «ano de escolaridade», com o efeito «professor» e com o efeito «agrupamento».

O efeito «ano de escolaridade» está bem presente, em termos curriculares e pedagógicos, nos dados relacionados com as iniciativas que estão na origem da implementação das opções curriculares que se encontram identificadas no ponto 2 do art.º 19.º do Decreto-Lei n.º 55/2019. Constata-se que é no 1.º ano de escolaridade que a percentagem de iniciativas é mais elevada (62,3%), diminuindo para 60% no 5.º ano, para 59, 23% no 7.º e para 20% no 10.º ano.

Segundo o estudo, a análise destes resultados parece apontar para um conjunto de ocorrências que vale a pena assinalar:

a) A mais alta percentagem de iniciativas no 1.º ciclo do Ensino Básico, apesar do estudo referir “a tendência curricular defensiva perante desafios, de algum modo, inéditos” (*idem*, p. 16), pode constituir a expressão da cultura de monodocência que caracteriza este ciclo educativo, a qual tende a favorecer as articulações de tipo interdisciplinar ou a possibilidade de valorização da gestão curricular dos contextos e dos imprevistos;

b) É no 3.º ciclo do Ensino Básico que os inquiridos identificam a dispersão curricular dos planos de estudos como o maior obstáculo ao desenvolvimento do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular. De acordo com um depoimento recolhido, este é o ciclo “mais complicado pelo aumento das disciplinas, pois os professores têm muitas turmas e é mais difícil para se encontrar tempos comuns para se reunir” (*idem*, p. 47).

c) O menor envolvimento no Ensino Secundário é explicado em função da perceção acerca do peso que os exames finais assumem no acesso ao Ensino Superior e dos constrangimentos que estes tendem a assumir nas decisões curriculares dos docentes deste nível de escolaridade.

Ainda que se possa argumentar que, nas atuais circunstâncias, se ampliou a margem de deliberação curricular e de soluções para lidar com este tipo de problemas, como alguns dos depoimentos o demonstram, importa reconhecer, no entanto, que é necessário aprender a fazê-lo, consolidando-se, assim, a possibilidade de promover novas abordagens curriculares. Abordagens estas que exprimam um conceito de currículo que tenha em conta, e de forma decisiva, quem aprende (Pacheco, 2011), mas, igualmente, a necessidade das escolas se afirmarem como espaços culturalmente significativos.

Este é, contudo, um desafio que exige, por um lado, tal como é referido por uma participante no estudo, “um conhecimento muito aprofundado sobre cada programa para que eu consiga pensar para além dele e articular com outros currículos” (Cosme, 2018, p. 51), e, por outro, que se transite de uma perspetiva centrada nos conteúdos para uma outra focalizada nas competências. É que, “alguns colegas acham que este projeto está a «empatar» o ensino dos

conteúdos” (*idem*, p. 48). Uma afirmação que expressa como a dissociação entre conhecimentos, capacidades e atitudes continua a ser um obstáculo a superar. Um obstáculo que tem a ver com as representações dos professores, ainda marcadas por uma visão escolástica das aprendizagens a realizar nas escolas.

Uma outra problemática emerge, sobretudo, nos depoimentos que o estudo coordenado por A. Cosme (*idem*) revela. Trata-se do processo de avaliação das aprendizagens que, segundo um dos inquiridos, é “aquilo que necessita de uma maior reformulação” (*idem*, p. 54). Trata-se de uma problemática marcada por inúmeras tensões, ainda que se conclua, no estudo que tem vindo a servir de referência a este artigo, que “a recusa de uma avaliação de natureza seletiva é, pelo menos do ponto de vista dos discursos produzidos, uma recusa consensual” (*ibidem*), mesmo que se considere que há dificuldades “quanto à definição de um modelo alternativo” (*ibidem*).

Em suma, as iniciativas relacionadas com o PAFC, independentemente da qualidade das mesmas, não permitem ignorar os problemas atrás identificados. Defendemos que há ciclos de escolaridade onde, em tese, essas iniciativas poderão ter melhores condições de prosperar, ainda que não se possa desvalorizar o que temos vindo a designar pelo efeito «professor». Trata-se de um efeito que é reconhecido no estudo que temos vindo a analisar, quando se afirma, por exemplo, que, no 5.º ano de escolaridade, a opção pela «combinação total de disciplinas, entendida como a opção curricular mais ambiciosa, pode constituir uma evidência da existência de núcleos docentes “com uma elevada proatividade pedagógica” (*idem*, p. 18), em função da qual se torna possível minimizar alguns dos constrangimentos a que as escolas e os docentes estão sujeitos. Um fenómeno que é referido, igualmente, no caso do 1.º ano e do 7.º ano de escolaridade.

Finalmente, o efeito «agrupamento» é um dos efeitos mais decisivos que o estudo revela, mostrando-nos que há diferentes dinâmicas curriculares e pedagógicas entre as escolas que aderiram ao projeto experimental que teve lugar no ano letivo de 2016/2017. Trata-se de um efeito expectável que decorre da importância que poderá assumir o investimento institucional na transformação das crenças e das práticas dos professores, já não como uma problemática pessoal, mas como um objetivo organizacional. Num tempo marcado por incertezas (Canário, 2005) e por tensões profissionais inéditas, a rutura com o paradigma da instrução (Trindade & Cosme, 2010), e com o modo de gestão curricular burocrática e standardizada subsequente, não poderá ser vista com uma responsabilidade que se atribui, sobretudo, aos professores. Ainda que estes tenham de se confrontar com os seus hábitos de trabalho e as suas representações sobre o que é ensinar e aprender, o que é ser professor e ser aluno, num tempo de auto-depreciação pessoal e profissional (Varela, 2018), é à Escola, enquanto instituição, a quem compete criar condições, estímulos e apoios para que aquela rutura se concretize.

Por isso, é que o recurso ao estudo de Costa e Almeida (2019) assume uma importância

particular na análise que pretendemos empreender através deste artigo, permitindo-nos aprofundar a reflexão sobre o PAFC e as possibilidades de desenvolvimento deste projeto.

### **O PAFC: que possibilidades?**

Em conformidade com os objetivos que justificam a redação deste texto, a leitura que produzimos sobre o estudo coordenado por Estela Costa (*idem*) debruça-se, sobretudo, sobre os dados referentes à gestão e articulação curricular e às suas implicações pedagógicas e didáticas, nomeadamente ao nível da avaliação das aprendizagens.

Ainda que a opção pela análise do estudo já tenha sido explicada, importa explicitar, de forma sucinta, as razões que explicam o convite que foi feito a esses agrupamentos para participarem no Projeto-Piloto de Inovação Pedagógica (PPIP), ao abrigo do Despacho nº 3721/2017, de 3 de maio.

Foram seis os agrupamentos que receberam um tal convite por parte da Direção-Geral de Educação (DGE): (i) o Agrupamento do Freixo (Ponte de Lima, Viana do Castelo); (ii) o Agrupamento de Cristelo (Paredes, Porto); (iii) o Agrupamento de Marinha Grande Poente (Marinha Grande, Leiria); (iv) o Agrupamento de Vila Nova da Barquinha (Vila Nova da Barquinha, Santarém); (v) o Agrupamento Fernando Casimiro Pereira da Silva (Rio Maior, Santarém) e (vi) o Agrupamento de Boa-Água (Sesimbra, Setúbal)<sup>3</sup>. Trata-se de um convite, revela-se no estudo em apreço, que teve a ver com a diversidade geográfica, os resultados escolares ou as configurações dos agrupamentos, mas, sobretudo, “com o facto de terem algum histórico de trabalho de modo diferente do usual, com mais arrojo do que a generalidade das escolas” (*idem*, p. 25). Dois dos agrupamentos tinham assinado contratos de autonomia com o Ministério da Educação, outros dois encontravam-se vinculados ao programa dos «Territórios Educativos de Intervenção Prioritária» (TEIP) e os restantes aderiram ao Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE). Segundo Costa e Almeida (2018), o convite acabou por constituir, então, o reconhecimento “do seu potencial de capacidade de liderança e de inovação” (*ibidem*), o qual se exprime através da capacidade de os diretores desses agrupamentos “envolverem as comunidades educativas em novos projetos” (*idem*, p. 26).

É a partir destas propriedades que o estudo de Costa e Almeida (*idem*) constitui uma fonte valiosa de dados, já que permite contribuir para compreender até que ponto o efeito «agrupamento» pode constituir um fator potenciador do desenvolvimento do PAFC. Para além disso, a existência de tais agrupamentos, só por si, valida a hipótese de que o envolvimento em atividades que poderão implicar a flexibilização de horários, a coadjuvação docente, a reorganização dos espaços e dos grupos de trabalho ou uma gestão contextualizada e aberta dos

---

<sup>3</sup> Para além destes seis agrupamentos, o Agrupamento de Silves Sul (Faro, Algarve) passou a integrar, posteriormente, o PPIP, razão que explica porque é que foi excluído do estudo de Costa e Almeida (2019).

currículos é um envolvimento que se constrói. Daí a importância de analisar a experiência desses agrupamentos, tendo em conta que a mesma nos pode revelar as vicissitudes de um processo que, do ponto de vista curricular e pedagógico, importa compreender quanto às soluções encontradas e, eventualmente, quanto aos seus fundamentos.

De um modo geral, o que se esperava dos agrupamentos PPIP era que estes pudessem, do ponto de vista da gestão do trabalho escolar, esbater a fragmentação disciplinar ao longo do dia, da semana do ano letivo ou do ciclo, desde que respeitassem a lei em vigor (*idem*). Neste sentido, podia-se prolongar ou encurtar o tempo de trabalho ou as pausas letivas e até optar por alterar o número de períodos. Esperava-se, também, que se pudessem reconstruir matrizes curriculares que exprimissem um projeto contextualizado de gestão curricular, no âmbito das quais se promovessem projetos de articulação interdisciplinar e o foco deixasse de ser o dos conteúdos para que estes pudessem ser concebidos como componentes das competências a desenvolver, no âmbito de iniciativas potenciadoras do desenvolvimento da literacia dos estudantes. Esperava-se, igualmente, que as dinâmicas curriculares e pedagógicas acabadas de referir estivessem na origem da construção de coletivos docentes mais avisados e solidários (Cosme, 2009), um objetivo organizacional que implica novos tipos de conceções e procedimentos ao nível da distribuição do serviço docente e uma gestão dos créditos horários adequados a uma tal finalidade.

### **O PAFC: O efeito agrupamento**

É de acordo com este quadro de intenções, enquanto cenário curricular e pedagógico que tende a caracterizar os agrupamentos PPIP, que se justifica a importância da análise dos dados do estudo coordenado por Estela Costa.

No que diz respeito ao domínio da gestão e articulação curricular, o estudo valoriza um conjunto de soluções que foram acionadas pelos agrupamentos do PPIP, o qual passou pela reconfiguração das matrizes curriculares, através da criação de espaços de articulação curricular que permitissem a redução seletiva e gradual da dispersão curricular, bem como a gestão diferenciada do currículo.

Assim, no domínio da reconfiguração das matrizes curriculares, o estudo chama a atenção para “a medida GeFORCEE – Gestão Flexível, Orgânica e Reestruturada do Currículo e do Ensino Experimental” (*idem*, p. 66). Trata-se de um projeto que “implicou o mapeamento dos programas das diferentes disciplinas, destacando as competências consideradas em cada ano de escolaridade e definindo claramente os tópicos comuns a cada área, ajustando as planificações e evitando redundâncias” (*ibidem*). É no âmbito deste projeto que se assume uma decisão interessante, no momento em que as metas por ano de escolaridade são substituídas pelas metas por ciclo educativo como referências do trabalho de formação a realizar. Para além disso, em vez

das disciplinas passou-se a intervir em função de áreas curriculares articuladas entre si. São exemplos desta decisão, no caso do 3.º ciclo, a constituição do laboratório de Ciências Humanas e Sociais (envolvendo as disciplinas de História e Geografia), a criação da disciplina de Cidadania de Intervenção Social ou a elaboração de Referenciais Integradores do Currículo (RIC) que estiveram na origem de projetos como a «Eco-cozinha pedagógica», «Nós e a Europa», «Entre'Artes» ou, ainda, «Jogos Olímpicos 2040». Segundo o estudo, cada RIC dura oito semanas de aulas, sendo seguido de uma «Semana Temática» (*idem*). Todas as “semanas temáticas abrangem todo o AE [Agrupamento Escolar] e permitem uma maior abertura ao meio. Durante a «Semana Temática» o horário escolar é menos estruturado, de modo a possibilitar a concretização de atividades inter e transdisciplinares: são promovidas visitas ao meio e exploradas ofertas culturais diversas; realizam-se tertúlias, debates, apresentam-se trabalhos, etc., contando com a participação de atores diversos da comunidade” (*idem*, p. 68).

No domínio da articulação curricular, o estudo oferece-nos vários exemplos de projetos. Um desses projetos intitula-se «Oficina do Conhecimento» e o seu objetivo é promover “o estudo do meio envolvente, incluindo aprendizagens relativas ao património local e regional” (*ibidem*). Funcionando para um mesmo ano de escolaridade, nos três ciclos do Ensino Básico, “tem por base guiões de trabalho construídos para o efeito: os «cenários integradores de aprendizagem» (*idem*, p. 69). Assim, e por exemplo, no 7.º ano de escolaridade, o tema da oficina foi «Sou um colecionador de dados», o qual esteve na origem de três «cenários integradores de aprendizagem» relacionados com os seguintes projetos: (i) «GPS, orienta-me no bioclima, cujas atividades ocorreram em dezembro; (ii) «(Re)estruturação da toponímia de Rio Maior», realizado em março e (iii) em junho, «Recursos naturais em fuga. Agarra-os!» (*idem*). Resta referir que todos os projetos mencionados foram desenvolvidos através das sinergias criadas a partir das disciplinas de Ciências Naturais, Físico-Química, Geografia e História.

Um outro projeto de articulação curricular, «Projeto para Todos» (PpT), que visava “diluir as transições intra e interciclos” (*idem*, p. 73), foi desenvolvido por um dos agrupamentos estudados, adotando uma solução original que “implicou a reorganização dos ciclos de escolaridade em dois hexaciclos” (*idem*, p. 74). No primeiro hexaciclo os docentes do 1º ciclo cooperam com os docentes de Português e de Matemática do 2.º ciclo. Estes trabalham com os alunos daqueles, ainda no 4.º ano, no tempo dedicado ao PpT, de forma a atenuar os efeitos da sua transição para o 5.º ano de escolaridade, onde serão quer seus professores quer seus diretores de turma. Por sua vez, e pela mesma razão, os docentes do 4.º ano continuarão a trabalhar, de forma articulada com os professores de Português e Matemática do 5.º ano, no âmbito PpT, com os seus ex-discentes. O segundo hexaciclo só envolve os referidos professores de Português e Matemática que dinamizam um tempo letivo semanal, em parceria pedagógica, no tempo dedicado ao PpT. São exemplos de PpT, o Projeto de Voluntariado, o Clube de Ciência,

o Projeto de Empreendedorismo ou o Projeto Artes, Saberes e Sabores.

Em termos das medidas de natureza pedagógico-didática, o estudo valoriza, por sua vez, “o reforço das metodologias ativas de aprendizagem e diversificação das estratégias e ambientes de aprendizagem” (*idem*, p. 83). Assim, anuncia-se que todos os agrupamentos incluídos no PPIP não se restringem ao método expositivo. Segundo o estudo, a

diversificação de estratégias de ensino-aprendizagem dá-se, a título ilustrativo, por via do trabalho de projeto, da resolução de problemas, da sala de aula invertida, das tertúlias dialógicas e grupos interativos do trabalho de pesquisa, das questões de aula, de técnicas de desenho de jogos, grupos interativos, entre outras” (*idem*, pp. 83-84).

Para além disso, fomenta-se utilização das novas tecnologias, seja através das denominadas salas de aula do futuro, seja através de outros espaços (estúdios de som e imagem), seja, ainda, por via da sua integração no quotidiano (portefólios digitais, uso das TIC, etc.). O estudo refere, igualmente, a importância das “dinâmicas de teor mais prático e experimental” (*idem*, p. 84), bem como a realização dos trabalhos de grupo e a participação dos alunos na definição das atividades que realizam nas salas de aula.

Neste âmbito, considera-se, também, como a “diferenciação pedagógica é uma preocupação presente nas diversas medidas implementadas” (*idem*, p. 86). Daí a opção por extinguir “uma grande parte de atividades que ocorriam supletivamente (e.g. apoio ao estudo) e a sua conversão em outros sistemas de apoio, dentro da sala de aula (coadjuvação, equipas multidisciplinares, etc.)” (*idem*, p. 87). A oferta diversificada de atividades de enriquecimento curricular é outra das respostas que são mencionadas no estudo, para além, num outro plano, da utilização de contratos pedagógicos, metas modulares, planos de aprendizagem individual, planos individuais de trabalho ou planos do aluno (*idem*).

Finalmente, do ponto de vista da avaliação das aprendizagens, constata-se a vontade da avaliação se afirmar pela sua dimensão formativa, a qual, nas palavras de um entrevistado, é feita “com outra intencionalidade” (*idem*, p. 95). Daí que “tomamos notas para podermos dar informação mais fundamentada, feedback mais rico (...) e os alunos ficam com mais vontade de evoluir, sabem o que precisam de melhorar... e isso depende da qualidade da informação que é dada e não do número atribuído” (*ibidem*). Isto significa que nos agrupamentos em apreço, houve um investimento inequívoco quer na construção de critérios que fossem congruentes com os objetivos curriculares quer na diversificação dos instrumentos de avaliação que deixaram de ficar circunscritos aos testes, nomeadamente portefólios, trabalhos, apresentações e utilização de ferramentas digitais. Tais critérios e instrumentos, por sua vez, teriam de se ajustar aos processos de diferenciação curricular que nesses agrupamentos constituíam um pressuposto nuclear do trabalho educativo que aí se desenvolvia. Para além disso, o estudo revela que se incorpora “um

número mais alargado de olhares avaliativos” (*idem*, p. 97) que resulta tanto “da adoção de espaços de articulação entre as várias disciplinas” (*ibidem*), como da mobilização, ao nível da avaliação, de outros atores educativos, nomeadamente alunos, no âmbito da avaliação interpares, e, ainda, psicólogos ou outros técnicos com funções educativas nos agrupamentos.

Por outro lado, nestes agrupamentos privilegia-se a avaliação continuada, de forma que os “professores passam a emitir com mais regularidade (mensalmente) os resultados alcançados pelos alunos, ainda que expressos de forma qualitativa” (*idem*, p. 96), a qual não pode ser dissociada das propriedades e condições de avaliação referidas no parágrafo anterior.

Em conclusão, o que o estudo de Costa e Almeida (2019) nos mostra é que estamos perante seis agrupamentos escolares que, partindo das conclusões do estudo coordenado por A. Cosme (2018), podem ser caracterizados como agrupamentos que, do ponto vista curricular e pedagógico, constituem modelos de referência que permitem compreender as potencialidades dos projetos de autonomia e flexibilidade curricular, bem como os desafios e algumas das condições a respeitar neste âmbito.

Em suma, o estudo de Costa e Almeida (2019) confirma, afinal, a importância e o impacto do efeito «agrupamento», na medida em que a subversão da gramática que suporta o modo de ensino simultâneo (Cosme & Trindade, 2013), instituída por Jean-Baptiste de La Salle nos séculos XVII e XVIII (Trindade, 2012), só poderia ocorrer, com a amplitude institucional a que o estudo confere visibilidade, em função do investimento organizacional que foi produzido pelos agrupamentos PPIP. Não se põe em causa, o impacto do efeito «professor» ou do próprio efeito «ciclo de escolaridade» no desenvolvimento do PAFC, apenas se valoriza a necessidade de compreender que a ousadia curricular e pedagógica daqueles agrupamentos terá de ser interpretada a partir da qualidade das lideranças e do envolvimento dos docentes no projeto. No seu conjunto, os agrupamentos relacionados com o PPIP demonstraram, em primeiro, uma outra visão acerca do papel e da função das escolas, bem como do estatuto dos atores que as percorrem. Uma visão que foi condição e produto de um processo de construção partilhada, sem a qual não seria possível as transformações curriculares e pedagógicas que naqueles agrupamentos se foram implementando. A esta visão acresce, no entanto, a implementação de uma estratégia que permitiu que estes agrupamentos se constituíssem como comunidades de aprendizagem que foram capazes de estabelecer dispositivos de suporte aos processos de inovação pedagógica em que se envolveram. A rede de escolas PPIP que é referida no estudo de Costa e Almeida (2019) permite comprovar este esforço que se consubstanciou na organização de doze encontros entre setembro de 2016 e maio de 2019, onde se apresentaram e discutiram os projetos, se trocaram experiências e se aprofundaram questões, decisões e iniciativas relacionadas, por exemplo, com a reconfiguração das salas de aula e do trabalho que aí se desenvolvia, com a organização do trabalho ao nível dos agrupamentos ou com a avaliação das

aprendizagens. Para além destes encontros, que estão para lá dos momentos de diálogo e partilha informais, é referido no estudo que os

encontros da Rede implicaram, também, a concretização, em cada AE [Agrupamento de Escolas], de três momentos – outubro de 2016; abril/maio de 2017 e outubro/novembro de 2017 – onde houve lugar para a discussão e o debate com a EC [Equipa de Coordenação], o então Subdiretor-Geral da Educação, Dr. Pedro Cunha, e as equipas de cada AE lideradas pelos respetivos diretores, bem como, inicialmente, o Dr. Paulo André da equipa EPISE, momentos que são descritos como de uma enorme relevância para a construção e explicitação de matérias relevantes a ter em conta na conceção dos projetos e na sua implementação (*idem*, p. 37).

De um modo geral, os dois estudos permitem-nos compreender que estamos perante um processo marcado por vicissitudes diversas, as quais são expectáveis, tendo em conta a complexidade do desafio e a diversidade das escolas. É que através quer do Decreto-Lei n.º 54/2019 quer do Decreto-Lei n.º 55/2019, as escolas foram confrontadas com um conjunto de exigências que não poderão ser confinadas a mudanças técnicas. O que se lhes pede é que estabeleçam uma rutura com o modelo de educação escolar que, do ponto de vista das suas idiossincrasias e pressupostos, se mantém incólume, de certa maneira, desde o século XIX, quando se tornou o modelo de ensino hegemónico. Ainda que o mundo tenha vindo a ser sujeito a mudanças políticas, económicas, sociais e culturais inéditas, a Escola, como instituição, continuou refém dos pressupostos daquele modelo. Ou seja, continuou a ser uma instituição seletiva e a legitimar o seu trabalho educativo a partir da ignorância e da incompetência dos alunos. Por isso, a prescritividade educativa que tende a caracterizar as escolas, costuma ser vista como uma inevitabilidade e não, apenas, como uma opção. É verdade que a punição física deixou de ser aceitável, tal como as reprovações em massa, o que significa, apenas, que a Escola se humanizou sem se ter transformado do ponto de vista das suas idiossincrasias e representações. Daí, por exemplo, a centralidade dos manuais escolares ou a avaliação para identificar, apenas e sobretudo, as vulnerabilidades e os erros. A racionalidade competitiva, mesmo que não seja tão consensual como já foi, continua a ser valorizada como uma necessidade educativa essencial e uma opção tão legítima quanto necessária.

Por isso, quando se defende que as escolas têm de ser espaços educativos congruentes com a racionalidade própria de sociedades que se reivindicam como democráticas, o que as obriga a repensarem-se como organizações ou a repensarem as suas conceções e as suas práticas curriculares e pedagógicas, o que estamos a pedir é uma transformação que, em última análise, é de natureza política. Neste sentido, estamos perante um desafio bastante controverso que suscita resistências, equívocos e medos, os quais, no seu conjunto, nos dão a exata medida do que está em jogo.

Os diferentes estádios de desenvolvimento das escolas que nos é revelado pelo estudo coordenado por A. Cosme (2018) terão se ser compreendidos à luz de uma tal proposição. De igual modo, o estudo de E. Costa e de M. Almeida (2019) desnuda uma tal discrepância quando revela o percurso transformativo de algumas das escolas que encontraram no PAFC o pretexto e a oportunidade para se afirmarem em função de um outro tipo de racionalidade educativa, de outros pressupostos, de outras finalidades e de outros modos de trabalho. Daí a necessidade de refletirmos, então, a partir dos resultados da análise que produzimos sobre os dois estudos nacionais que temos vindo a abordar.

### **Conclusão**

Perante os dados propostos encontramos legitimidade para afirmar que o contributo dos Decretos-Lei n.º 54 e n.º 55 pode ser entendido como um fator potenciador da democratização do sistema educativo português, no momento em que ao favorecer a possibilidade da Escola se afirmar como um contexto culturalmente mais significativo cria as oportunidades não só para mais estudantes beneficiarem da mesma, como, igualmente, para beneficiar de forma mais duradoura e plausível.

A importância de tais Decretos-Lei, particularmente do segundo, está bem patente nos dados que foram o objeto da reflexão produzida neste artigo. No caso do estudo coordenado por A. Cosme (2018), constata-se que os agrupamentos estão em diferentes estádios de desenvolvimento relativamente às exigências e desafios do PAFC. No caso do estudo de E. Costa e M. Almeida (2019) temos acesso a informações relevantes sobre as respostas de um conjunto de agrupamentos que exprimem algumas das dimensões mais promissoras do PAFC, no que concerne às dimensões curriculares e pedagógicas.

O desafio que ambos os Decretos-Lei propõem é, como já o defendemos, um desafio ambicioso e complexo. Um desafio que, por isso, obriga a reconhecer que as escolas se encontram posicionadas, por razões diversas, de forma diferente perante o mesmo, o que significa que há que contar com as resistências, os medos e até a oposição perante os projetos a construir, relacionados com a cosmovisão dos atores, os recursos, a experiência, as dificuldades e os obstáculos no interior dos agrupamentos e das comunidades. Há que contar, também, com os erros, os equívocos e os sucessos, bem como com a qualidade e natureza das estratégias que se desenham e mobilizam. Por isso, é que defendemos que o Decreto-Lei n.º 55 assume-se, dado o respeito que manifesta pelos diferentes ritmos de transformação das escolas, como um Decreto-Lei congruente com a gestão de um sistema educativo próprio de uma sociedade que se reivindica como democrática. Neste sentido, a legislação promulgada, quer o referido Decreto-Lei, quer o Decreto-Lei n.º 54/2018, quer, ainda, o Despacho n.º 181/2019, mais recente, podem ser vistos como condições necessárias, ainda que não sejam suficientes para promover a democratização

das escolas portuguesas. Daí o interesse de valorizar a necessidade de se desenharem estratégias congruentes com o corpo de documentos jurídicos acabados de referir, tal como defendem Lima, Afonso e Gomes (2019), quando afirmam que

Pelo menos desde John Dewey (2007) e, entre nós, de António Sérgio (1984) que se sabe como é impossível democratizar a educação através de estruturas e de métodos autoritários ou tecnocráticos, à margem da participação ativa dos atores educativos, fora de lugares dotados de um mínimo de autonomia. Mas de uma autonomia substantiva, em regime de codecisão e no contexto de sistemas de governo e administração de tipo policêntrico, capazes de concederem ampla liberdade de organização e de decisão pedagógica, curricular e avaliativa. Não apenas, portanto, de uma autonomia operacional subordinada à execução periférica de decisões centralmente definidas, de feição heterónoma, permitindo somente formas de gestão localizada e mais flexível que, com frequência, redundam em novos e mais apurados instrumentos de controlo (p. 175).

Provavelmente, este é o desafio mais decisivo, no âmbito do PAFC, que os agrupamentos de escolas e as escolas não agrupadas deverão ter de enfrentar. Um desafio que, tendo em conta os dados do estudo coordenado por Costa (2019), parece ter sido adequadamente resolvido pelos agrupamentos PPIP. Ainda que fosse necessário estudar as dinâmicas institucionais destes agrupamentos, defendemos que, face aos dados disponíveis (Costa & Almeida, 2019), se torna plausível defender, a título de hipótese plausível, que estes agrupamentos só realizaram os projetos que realizaram porque, beneficiando do quadro legal que, hoje, os agrupamentos têm à sua disposição, foram capazes de construir dinâmicas institucionais de pendor democrático, as quais poderão ser identificadas com os pressupostos que Lima, Afonso e Gomes (2019) propõem, a partir dos quais os autores consideram que:

Medidas de tipo compensatório e de discriminação positiva, ações de diferenciação pedagógica, de flexibilidade do currículo, de mediação, de agrupamento dos alunos, de trabalho cooperativo entre educadores, de avaliação formativa, de entre muitas outras, só revelam o seu potencial democrático quando minimamente articuladas sob um projeto educativo que lhes confira sentido estratégico, no quadro de organizações educativas com relativa capacidade de autogoverno, dotadas de órgãos próprios de decisão política, com amplas margens de autonomia educativa e capacidade de decisão; de decisão atempada, participada, responsável e escrutinável, tomada em contextos socioeducativos por aqueles que melhor os conhecem e que deles fazem parte integrante (p. 174).

Defendemos que só uma dinâmica deste tipo permite explicar a ousadia curricular e

pedagógica dos agrupamentos PPIP, já que uma das condições de sucesso destes agrupamentos tem a ver com o envolvimento dos atores na configuração dos projetos e nas decisões que estiveram na origem e desenvolvimento dos mesmos. Sabemos, no entanto, que esta sendo uma condição necessária não é, só por si, uma condição suficiente, dado que aquela ousadia não poderá ser dissociada dos referenciais epistemológicos, conceituais e praxeológicos que estiveram na origem dos projetos que se desenvolveram. Sabendo-se, também, que tais referenciais estão longe de ser consensuais no seio da classe docente, temos, aqui, um motivo de reflexão que, em larga medida, pode ser consubstanciado num dilema, a partir do qual se discuta a relação entre autonomia e constrangimentos no seio do PAFC, como condição da construção de projetos curriculares e pedagógicos de inspiração democrática. É que sendo profundamente contraditório defender que as medidas de inovação curricular e pedagógica poderão ser assumidas à revelia dos docentes, já que estes, sendo os principais responsáveis pela sua implementação, terão de participar na definição dessas medidas, sob pena de as mesmas fracassarem, importa discutir, igualmente, o que fazer quando os docentes se opõem às mesmas, contribuindo para perpetuar o que Lemos Pires (2000) designou por uma escola de massas elitizada e, assim, impedir a afirmação de uma Escola que seja congruente com os valores e os princípios do que temos vindo a designar por modo de vida democrático.

Conhecemos as vulnerabilidades e os equívocos do pedagogismo (Snyders, 1975), mas estamos conscientes que a rutura educativa que é necessário estabelecer não se fazendo contra os professores, não se faz sem dor e sem tensões, escamoteando um problema, o da construção de uma escola democrática, que, em última análise, é inadiável e obriga a reconhecer que estamos perante um confronto de natureza política que pode ocorrer entre a administração central e as escolas, mas também, no seio das escolas, entre as direções dos agrupamentos e os docentes ou mesmo entre estes últimos. Um confronto que nos conduz a conferir visibilidade aos jogos de poder que o alimentam, ao poder dos atores no seio destes mesmos jogos e ao seu impacto nas respostas curriculares e pedagógicas que se vão promovendo. É que no âmbito de um tal confronto, ainda que o poder esteja assimetricamente distribuído, não há atores desprovidos de poder, o que obriga, entre outras coisas, a verificar, a partir das evidências que dispomos, como é que aquela assimetria, efetivamente, se manifesta.

Num balanço final sobre a importância da meta-análise que produzimos, e para além do que já foi escrito, parece-nos ser possível afirmar, em primeiro lugar, que, mais do que o efeito «ciclo de escolaridade» ou do efeito «professor», é o efeito «agrupamento» que parece afirmar-se como o efeito mais duradouro e significativo. É que um tal efeito não só permite lidar, de forma consequente e contextualizada, com as singularidades dos desafios dos diferentes ciclos de escolaridade, como permite, igualmente, que o efeito «professor», mais do que uma solução voluntarista, seja algo que possa ser potenciado pelas dinâmicas institucionais e pelo impacto

formativo das mesmas.

Em segundo lugar, ambos os estudos permitem que concluamos que a autonomia dos agrupamentos e dos professores não é um fim em si mesmo, mas uma condição e uma referência da organização e gestão do trabalho educativo a desenvolver no âmbito de escolas cujas finalidades sejam congruentes com o modo de vida democrático.

Por fim, é interessante notar que os agrupamentos PPIP se subordinam ao mesmo tipo de legislação a que estão sujeitos os restantes agrupamentos, o que significa que não se podendo ignorar as reflexões que têm vindo a chamar a atenção para o modo como a legislação referente à administração e gestão das escolas pode constituir um obstáculo à democratização das mesmas (Barroso, 2005; Lima, & Afonso, 2002), importa valorizar, no entanto, a importância estratégica das interpretações que se produzem sobre as leis e as normas e reconhecer que estas interpretações não podem ser dissociadas dos valores, princípios e pressupostos que sustentam os projetos educacionais nas escolas e o modo como estes se implementam.

## Referências

- Barroso, João (2005). *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Canário, Rui (2005). *O que é a Escola? Um olhar sociológico*. Porto: Porto Editora.
- Cosme, Ariana (2009). *Ser professor: A ação docente como uma ação de interlocução qualificada*. Porto: LivPsic.
- Cosme, Ariana, & Trindade, Rui (2013). *Organização e gestão do trabalho pedagógico: perspectivas, questões, desafios e respostas*. Porto: Mais Educação.
- Cosme, Ariana, Ferreira, Daniela, Fernandes, João G., & Neves, Lurdes (2018). *Relatório – Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC): Estudo avaliativo da experiência pedagógica desenvolvida em 2017/2018 ao abrigo do Despacho n.º 5708/2017*. Porto: FPCEUP. Retrieved in «<http://bit.ly/2tkeYJF>»
- Costa, Estela, & Almeida, Marta (2019). *Estudo de avaliação do Projeto-Piloto de Inovação Pedagógica*. Lisboa: IE – UL. (documento policopiado).
- Lima, Licínio, Afonso, Almerindo Janela, & Gomes, Carlos Alberto (2019). Posfácio: Possibilidades e limites de políticas e práticas socioeducativas de inclusão. In Antunes, Fátima (Org.), *Remar contra as desigualdades em educação: práticas, vozes, percursos* (pp. 165-179). V. N. de Famalicão: Húmus.
- Lima, Licínio C., Afonso, Almerinda Janela (2002). *Reformas da educação pública: democratização, modernização, neoliberalismo*. Porto: Edições Afrontamento.
- Pacheco, José Augusto (2011). Currículo, aprendizagem e avaliação: uma abordagem face à agenda globalizada. *Revista Lusófona de Educação*, 17, 75-90.
- Pires, Eurico Lemos (2000). *Nos meandros do labirinto escolar*. Oeiras: Celta Editora.
- Snyders, George (1975). *Où vont les pedagogies non-directives*. Paris: PUF.
- Trindade, Rui (2012). *O Movimento da Educação Nova e a reinvenção da Escola: da afirmação de uma necessidade aos equívocos de um desejo*. Porto: UP Editorial.
- Trindade, Rui, & Cosme, Ariana (2010). *Educar e aprender na escola: questões, desafios e respostas pedagógicas*. V. N. de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Varela, Raquel (2018). Inquérito Nacional sobre as Condições de Vida e Trabalho na Educação em Portugal (INCVTE). *Jornal da FENPROF*, n.º 294.

## **THE PROJECT OF AUTONOMY AND CURRICULAR FLEXIBILITY: WHAT CURRICULAR AND PEDAGOGICAL CHALLENGES?**

### **ABSTRACT**

This is a text that promotes a meta-analysis of the two national studies that have been conducted about the so-called Project of Autonomy and Curricular Flexibility (PAFC), in order to address how the Portuguese schools that participated in these studies. perceived the curricular and pedagogical challenges they were confronted from 2017/2018. In general, the process has been characterized by a variety of positions and responses that are analysed in the article, with the purpose of highlighting some of the difficulties, solutions and conditions that are essential to promote the rupture with the simultaneous method of instruction and the subsequent curricular and pedagogical practices.

**Key-words:** PAFC – Project of Autonomy and Curricular Flexibility; Curricular and Pedagogical Innovation; School and Democracy.