



# ESTÃO AS ESCOLAS PREPARADAS PARA A AUTONOMIA E A FLEXIBILIDADE CURRICULAR?

Com a participação de:

Ariana Cosme | Carlinda Leite | Filinto Lima | João Barroso



# ESTÃO AS ESCOLAS PREPARADAS PARA A AUTONOMIA E A FLEXIBILIDADE CURRICULAR?

Com a participação de:

Ariana Cosme | Carlinda Leite | Filinto Lima | João Barroso

O EDULOG é uma iniciativa da Fundação Belmiro de Azevedo que tem como objetivo contribuir para a construção de um sistema de educação de referência em Portugal. Na persecução da sua missão e da sua visão, apoia estudos de investigação na área da Educação e dinamiza encontros e conferências cientificamente fundamentados.

Ficha técnica

© **EDULOG - Fundação Belmiro de Azevedo**

[www.edulog.pt](http://www.edulog.pt)

Março de 2019

**Título:** Estão as escolas preparadas para a Autonomia e a Flexibilidade Curricular?

**Ano de edição:** 2019

**Depósito legal:** 454596/19

**ISBN:** 9781091019393

# ÍNDICE

PÁG.

/ 4 - 11 / \_\_\_\_\_ CONTEXTUALIZAÇÃO

/ 12 - 13 / \_\_\_\_\_ INFOGRAFIA

/ 14 - 15 /	DISCURSO DIRETO
/ 16 - 23 /	Carlinda Leite
/ 24 - 27 /	João Barroso
/ 28 - 35 /	Ariana Cosme
/ 36 - 41 / _____	Filinto Lima

# CONTEXTUALIZAÇÃO

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), aprovada em 1986 na sequência do movimento de democratização da educação iniciado com a Revolução de Abril de 1974, definiu nos seus princípios organizativos que o sistema educativo se organiza de forma a descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e ações educativas<sup>1</sup>.

A autonomia não constitui, pois, um fim em si mesmo, mas uma forma de as escolas desempenharem melhor o serviço público de educação (...).

No final da década de 1980 e princípios da década de 1990, vários diplomas começaram a concretizar estes princípios<sup>2</sup>, entendendo-se a *autonomia da escola* como “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” (DL nº 43/1989, nº 1), conceção de *autonomia* mantida no Decreto-Lei nº 172/1991, que, no seu Preâmbulo, esclarecia: “A autonomia não constitui, pois, um fim em si mesmo, mas uma forma de as escolas desempenharem melhor o serviço público de educação, cabendo à administração educativa uma intervenção de apoio e regulação, com vista a assegurar uma efetiva igualdade de oportunidades e a correção das desigualdades existentes”<sup>3</sup>.

Uma análise de princípios de autonomia focada no currículo escolar faz-nos regressar aos finais dos anos 1990, quando o Ministério da Educação, relativamente ao ensino básico (primeiros 9 anos de escolaridade), convidou as escolas que o desejassem a aderir ao Projeto de Gestão Flexível do Currículo (PGFC), pensado na sequência de um movimento designado por “Reflexão participada sobre os currículos”, que pretendeu promover um amplo debate sobre a organização e os processos de desenvolvimento dos currículos escolares.

[1] Cf. Lei nº 46/86 de 14 de outubro, artº 3.

[2] A título de exemplo, o Decreto-Lei nº 43/1989 estabeleceu o regime jurídico de autonomia das escolas oficiais dos 2º e 3º ciclos do ensino básico e do ensino secundário, o Decreto-Lei nº 172/1991 aprovou o regime jurídico de direção, administração e gestão escolar, e o Decreto-Lei nº 115-A/1998 aprofundou sentidos do regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respetivos agrupamentos.

[3] Decreto-Lei nº 172/1991, Preâmbulo. Depois deste decreto-lei de 1991, legislação relativa à autonomia da gestão escolar relevante só voltou a ser publicada em 2008, num Decreto-Lei que enunciou os instrumentos do exercício da autonomia de todos os agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, mas não introduziu mudanças de conceção dos sentidos de autonomia até aí definidos. (Cf. Decreto-Lei nº 75/2008, art. 9º, nºs 1 e 2. Este Decreto-Lei foi posteriormente alterado pelo Decreto-Lei nº 224/2009.)

Os resultados deste debate serviram para a Direção Geral do Ensino Básico justificar o PGFC (Despacho nº 4848/97, de 30 de julho), apoiado em processos de autonomia, de territorialização e de gestão curricular local, apresentados na intenção de “envolver os estabelecimentos de ensino na identificação dos problemas e dotá-los de maior autonomia na gestão do currículo”<sup>1</sup>.

Regulado pelo Despacho nº 9590/99, a partir do segundo ano que decorreu o projeto, conferiu a possibilidade de “cada escola organizar e gerir, autonomamente, o processo de ensino/aprendizagem, tomando como referência os saberes e as competências nucleares a desenvolver pelos alunos no final de cada ciclo e no final da escolaridade básica, adequando-o às necessidades diferenciadas de cada contexto escolar e podendo contemplar a introdução no currículo de componentes locais e regionais”<sup>2</sup>.



Foi este projeto (PGFC) que esteve na base do decreto que, em 2001, aprovou a reorganização curricular do ensino básico<sup>3</sup>, e que implicou uma nova conceção do currículo, na sua organização e desenvolvimento, apoiada na justificação da “necessidade de proceder a uma reorganização do currículo do ensino básico, no sentido de reforçar a articulação entre os três ciclos que o compõem, quer no plano curricular quer na organização de processos de acompanhamento e indução que assegurem, sem perda das respetivas identidades e objetivos, uma maior qualidade das aprendizagens” (Preâmbulo).

[1] Este projeto, que teve a adesão de 12 escolas no primeiro ano de experiência (1997/1998), em 1998/1999 foi ampliado a 33 escolas, em 1999/2000 a 93 escolas e em 2000/2001 a 184 escolas, que voluntariamente a ele aderiram.

[2] Despacho nº 9590/99, de 14 de maio, ponto 1 do anexo. Como foi referido neste documento, desejava-se uma “mudança gradual na organização, orientação e gestão das escolas do ensino básico, visando a construção de uma escola mais humana, criativa e inteligente, com vista ao desenvolvimento integral dos seus alunos” (Ponto 2, a, do anexo ao despacho nº 9590/99, de 14 de maio).

[3] Decreto-Lei nº 6/2001. Refira-se que, também em 2001, para o ensino secundário, foi publicado o Decreto-Lei nº 7, 2001. No entanto, este diploma legal foi revogado pouco tempo depois pelo Decreto-Lei nº 74/2004 de 26 de março, que definiu novas matrizes curriculares dos planos de estudo de cada curso de nível secundário, assim como as modalidades e os efeitos da avaliação.

(...) novos modos de trabalho pedagógico dos professores, novas relações do conhecimento escolar com os conhecimentos do quotidiano e com as experiências culturais dos alunos.

A autonomia curricular que se pretendia levar a cabo visava sobretudo o estabelecimento de novos modos de trabalho pedagógico dos professores, novas relações do conhecimento escolar com os conhecimentos do quotidiano e com as experiências culturais dos alunos. Apelava-se, assim, às escolas e aos professores que, em função do currículo prescrito a nível nacional, concebessem um projeto curricular de escola ou de agrupamento de escolas que tivesse em consideração quer as especificidades regionais e locais, quer os recursos existentes. Era também exigido que, em função deste projeto curricular de escola/agrupamento de escolas, fossem concebidos projetos curriculares de turma que tivessem em consideração, nos processos de desenvolvimento do currículo, os alunos concretos dessa turma. Esta exigência nem sempre foi fácil de concretizar, já que implicava alterar culturas de escola e culturas profissionais dos professores, assim como rotinas instituídas, facto que criou dificuldades várias à concretização de um trabalho de equipa capaz de romper com o individualismo docente e com a lógica da centralização e uniformização curricular.



Com as mudanças de governo e de orientação política das equipas responsáveis pelo Ministério da Educação, as conceções e os procedimentos previstos no discurso político que instituiu a Reorganização Curricular do Ensino Básico foram sendo progressivamente alterados até 2012. Nesse ano, com a entrada em vigor do Decreto-Lei nº 139/2012 de 5 de julho, e com base na intenção de “criar uma cultura de rigor e de excelência” (Preâmbulo), o Ministério da Educação procedeu a uma “revisão da estrutura curricular”, a “concretizar através das alterações às matrizes curriculares”, que seguiu uma organização do currículo novamente centralizada.

No caso do ensino secundário, a revisão curricular anteriormente definida (Decreto-Lei nº 7/2001) para ser iniciada no ano letivo de 2002-2003 para todos os jovens que, nesse ano, ingressassem no 10º ano de escolaridade, estendendo-se progressivamente aos 11º e 12º anos de escolaridade nos anos letivos subsequentes, foi revogada em 2014 (Decreto-Lei nº 74/2014). O processo de revisão curricular definido em 2001, e que, à semelhança do que tinha

acontecido no ensino básico, tinha vindo a ser debatido desde 1997, por escolas secundárias, associações profissionais de professores e por sociedades científicas, apoiadas pelo documento “Revisão Participada do Currículo” e pela discussão no Conselho Nacional de Educação (CNE) do “Documento Orientador das Políticas para o Ensino Secundário”, não chegou a ser aplicado, pois, em 2014, nova legislação alterou substancialmente o que nele era previsto.

A par destas medidas políticas, a evolução social e tecnológica faz sentir às sociedades contemporâneas a necessidade de preparar as novas gerações para rápidas mudanças económicas, ambientais e sociais, para atividades e postos de trabalho que ainda não foram criados, para tecnologias que ainda não foram inventadas e para resolver problemas sociais que ainda não foram antecipados.

É neste contexto que o *Projeto Educação 2030*, da OCDE, propõe aos países que sejam encontradas respostas para duas questões fundamentais<sup>1</sup>:

- › Que conhecimentos, habilidades, atitudes e valores os estudantes de hoje precisam de desenvolver e adotar em 2030?
- › Como podem os sistemas educativos desenvolver esses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores de forma eficaz?

Com o *Projeto Educação 2030*, a OCDE – que identifica em Portugal taxas altas de abandono escolar precoce e de retenção escolar – procura enquadrar os desafios que os jovens enfrentarão a curto prazo; sugere a importância do conceito de *agência de aprendizagem*, propondo uma estrutura de aprendizagem abrangente, que apele à interiorização de competências transformadoras; revê a natureza do conhecimento, as habilidades, as atitudes e os valores de que os jovens precisarão; e propõe possíveis princípios de desenho curricular.



[1] OECD (2018). *The future of education and skills - Education 2030*. OECD Publishing (<http://www.oecd.org/education/2030>)



(...) promover  
sucesso escolar  
significa promover  
melhores  
aprendizagens  
para todos (...).

Em 2017/2018, na linha de alguns princípios anteriores, teve lugar, em Portugal, o “Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular” (PAFC), concretizado formalmente no Despacho nº 5908/2017. Baseado no pressuposto de que *promover sucesso escolar significa promover melhores aprendizagens para todos*, o PAFC propõe passar da transmissão e acumulação enciclopedista de conteúdos para um registo caracterizado pela aquisição de competências que permitam ao aluno gerir a complexidade do conhecimento que um mundo em transformação acelerada nos traz<sup>1</sup>.

O PAFC concretiza-se na possibilidade de as escolas organizarem as atividades letivas de um modo diferente, com novos modelos de organização pedagógica. Para promoverem o sucesso educativo, as escolas têm agora a possibilidade de:

- › fundir parcialmente algumas disciplinas ou mesmo criar disciplinas novas (respeitando as matrizes curriculares de base);
- › organizar semestralmente as disciplinas;
- › criar domínios de autonomia curricular (DAC) que possibilitam dedicar tempo letivo a projetos de natureza interdisciplinar;
- › integrar nas matrizes curriculares a disciplina de Cidadania e Desenvolvimento.

(...) as escolas  
podem gerir  
autonomamente  
até 25% do  
currículo.

Para tal, as escolas podem gerir autonomamente até 25% do currículo. A flexibilidade curricular pretende, assim, ancorar as aprendizagens em práticas pedagógicas mais significativas para o aluno, como o trabalho interdisciplinar, o trabalho em projetos e o trabalho de grupo.

[1] O PAFC propõe uma redução dos conteúdos com vista ao aprofundamento do conhecimento, seguindo o conceito de “emagrecimento curricular”, recorrente ao longo de várias reformas e em vários países, e atualmente expresso de novo no Projeto Educação 2030, da OCDE. OECD (2018). *The future of education and skills - Education 2030*. OECD Publishing (<http://www.oecd.org/education/2030>).

Em torno deste projeto, foram produzidos novos documentos de referência:

- ▶ as **Aprendizagens Essenciais** (Despacho nº 6944-A/2018), i.e., documentos de orientação curricular (por disciplina/ano) que focam os conteúdos a lecionar, tornando-os mais significativos;
- ▶ o **Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória** (Despacho nº 6478/2017), que constitui um documento orientador de referência para todo o sistema educativo e define 10 áreas de competências que se relacionam com as aprendizagens essenciais de cada disciplina ou área curricular.

Um processo como este não pode ser levado a cabo com êxito sem a participação ativa e o empenho dos professores, principais agentes da mudança. Estes dispõem agora da oportunidade e da autonomia para mobilizar novas metodologias baseadas no trabalho colaborativo, reinventar e flexibilizar estratégias, potenciar capacidades e atitudes naqueles que serão os cidadãos de amanhã<sup>1</sup>.

(...) professores,  
principais agentes  
da mudança.

Depois de uma fase piloto que envolveu 226 unidades orgânicas, esta política foi generalizada a todas as escolas através do Decreto-Lei nº 55/2018 de 6 de julho, que estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens.

Como tem sido apontado por alguns autores, o sistema educativo deve reconhecer e criar condições às escolas e aos professores para agirem como decisores curriculares, recontextualizando o currículo prescrito a nível nacional às realidades com que se confrontam<sup>2</sup>.

[1] Como se infere do discurso enunciado no Despacho que instituiu o PAFC, os professores são novamente reconhecidos na sua importância no currículo. É afirmado: "reconhecimento dos professores enquanto agentes principais do desenvolvimento do currículo, com um papel fundamental na sua avaliação, na reflexão sobre as opções a tomar, na sua exequibilidade e adequação aos contextos de cada comunidade escolar" (Despacho nº 5908/2017).

[2] Leite, C., Fernandes, P., & Figueiredo, C. (2018). Challenges of curricular contextualisation: Teachers' perspectives. The Australian Educational Researcher. Advance online publication. doi: 10.1007/s13384-018-0271-1. Leite, C., Fernandes, P., & Figueiredo, C. (2019). National curriculum vs curricular contextualisation: teachers' perspectives, Educational Studies, doi: 10.1080/03055698.2019.1570083.

(...) as escolas e os seus agentes (...) como parceiros dos processos de gestão do currículo.

Quando se afirma a importância da autonomia, não se está a considerar uma total independência curricular face a um poder central ou a uma administração regional da educação. Está-se, sim, a sustentar que as escolas e os seus agentes sejam reconhecidos como parceiros dos processos de gestão do currículo. Ao mesmo tempo, procura-se promover condições para que os professores usem o seu poder de agência, o que implica investimento na formação inicial e contínua de professores e nas condições para um trabalho cooperativo no interior do horário escolar.

Neste contexto, é igualmente importante que os professores/educadores queiram e saibam assumir profissionalmente essa autonomia.

Perante os desafios que se colocam nesta nova realidade, são várias as questões a debater:

- › Estarão os professores motivados e preparados para alterar as suas práticas pedagógicas?
- › Que investimento está a ser feito na sua formação?
- › Estarão os professores preparados para adotar as designadas metodologias ativas de ensino?
- › Será suficiente o acompanhamento e monitorização deste projeto que está a ser feito no terreno?

Foi neste contexto que o EDULOG, da Fundação Belmiro de Azevedo, promoveu o debate “Estão as escolas preparadas para a Autonomia e a Flexibilidade Curricular?”, no dia 27 de março de 2019, no Auditório do Colégio Efanor, em Matosinhos, e que contou com a participação de Ariana Cosme, consultora do Ministério da Educação para o Programa de implementação do novo modelo de Autonomia e Flexibilidade

Curricular na Escola e coordenadora do estudo avaliativo sobre a implementação e generalização deste programa, Carlinda Leite, membro da equipa que acompanhou o Projeto de Gestão Flexível do Currículo e a sua generalização na Reorganização Curricular do Ensino Básico, Filinto Lima, Presidente da Associação Nacional de Diretores de Agrupamentos e Escolas Públicas, e João Barroso, responsável pelo estudo sobre “Autonomia e Gestão das Escolas” de 1997 e que esteve na base da legislação aprovada sobre esta matéria.



#### REFERÊNCIAS:

Cosme, Ariana (2018). *Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC): Estudo Avaliativo da Experiência Pedagógica Desenvolvida em 2017/2018 ao Abrigo do Despacho nº 5908/2017*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto. | Leite, C., Fernandes, P., & Figueiredo, C. (2019). National curriculum vs curricular contextualisation: teachers' perspectives, *Educational Studies*, doi: 10.1080/03055698.2019.1570083 | Leite, C., Fernandes, P., & Figueiredo, C. (2018). Challenges of curricular contextualisation: Teachers' perspectives. *The Australian Educational Researcher*. Advance online publication. doi: 10.1007/s13384-018-0271-1 | Leite, C., & Fernandes, P. (2010). Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: Que possibilidades e que constrangimentos. *Educação - PUCRS (BR)*, 33(3), 198-204 | OECD (2018). *The future of education and skills - Education 2030*. OECD Publishing | Priestley, M., Biesta, G., & Robinson, S. (2015). Teacher agency: what is it and why does it matter? Em R. Kneyber, & J. (Evers, *Flip the system: Changing education from the bottom up* (pp. 134-148). London: Routledge. | Priestley, M., Biesta, G., & Robinson, S. (2013). Teachers as agents of change: Teacher agency and emerging models of curriculum. Em M. Priestley, & G. Biesta, *Reinventing the curriculum: New trends in curriculum policy and practice* (pp. 187-206). London: Bloomsbury Academic.

# ABANDONO ESCOLAR PRECOCE

A taxa de abandono escolar precoce é o indicador que mede a percentagem de jovens entre os 18 e os 24 anos que não estão a estudar nem terminaram pelo menos o ensino secundário.



## EVOLUÇÃO DA TAXA DE ABANDONO ESCOLAR PRECOCE E DIFERENCIAÇÃO POR SEXO, EM PORTUGAL

Anos	Sexo		
	Total	Masculino	Feminino
1992	50,0	56,2	44,2
1993	46,7	52,9	40,7
1994	44,3	49,4	39,2
1995	41,4	47,1	35,5
1996	40,1	45,6	34,4
1997	40,6	46,8	34,4
1998	£ 46,8	£ 52,5	£ 41,1
1999	44,8	51,0	38,7
2000	£ 43,6	£ 50,7	£ 36,4
2001	44,3	51,6	36,9
2002	45,0	52,7	37,3
2003	41,2	48,7	33,6
2004	39,3	47,6	30,9
2005	38,3	46,2	30,2
2006	38,5	46,1	30,7
2007	36,5	42,8	30,0
2008	34,9	41,4	28,2
2009	30,9	35,8	25,8
2010	28,3	32,4	24,0
2011	£ 23,0	£ 28,1	£ 17,7
2012	20,5	26,9	14,0
2013	18,9	23,4	14,3
2014	17,4	20,7	14,1
2015	13,7	16,4	11,0
2016	14,0	17,4	10,5
2017	12,6	15,3	9,7
2018	11,8	14,7	8,7

£ Quebra de série  
Fonte: INE

## ABANDONO ESCOLAR PRECOCE 2010 / 2015 / 2017

% da população com idade entre os 18 e os 24

	2010	2015	2017	Meta Europa 2020 (1)
<b>EU-28</b>	<b>13,9</b>	<b>11,0</b>	<b>10,6</b>	<b>10,0</b>
Espanha	28,2	20,0	18,3	15,0
Malta	23,8	19,8	18,6	10,0
Roménia	19,3	19,1	18,1	11,3
Itália	18,6	14,7	14,0	16,0
Portugal	28,3	13,7	12,6	10,0
Bulgária	12,6	13,4	12,7	11,0
Hungria	10,8	11,6	12,5	10,0
Estónia	11,0	11,2	10,8	9,5
Reino Unido (2)	14,8	10,8	10,6	-
Bélgica	11,9	10,1	8,9	9,5
Alemanha	11,8	10,1	10,1	10,0
Letónia	12,9	9,9	8,6	10,0
França	12,7	9,3	8,9	9,5
Luxemburgo	7,1	9,3	7,3	10,0
Finlândia	10,3	9,2	8,2	8,0
Holanda	10,0	8,2	7,1	8,0
Grécia	13,5	7,9	6,0	9,7
Dinamarca	11,0	7,8	8,8	10,0
Áustria	8,3	7,3	7,4	9,5
Suécia	6,5	7,0	7,7	10,0
Irlanda	11,5	6,9	5,1	8,0
Eslováquia	4,7	6,9	9,3	6,0
República Checa	4,9	6,2	6,7	5,5
Lituânia	7,9	5,5	5,4	9,0
Chipre	12,7	5,3	8,6	10,0
Polónia	5,4	5,3	5,0	4,5
Eslovénia	5,0	5,0	4,3	5,0
Croácia (3)	5,2	2,8	3,1	4,0

(1) Para que a meta seja alcançada, a percentagem de abandono escolar precoce tem de se situar abaixo do valor definido. A Meta Europa 2020 é definida de acordo com a taxa de abandono escolar. (2) Não tem Meta Europa 2020. (3) 2015: Dados com pouca fiabilidade.

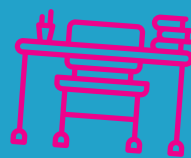
Fonte: Eurostat

## RETENÇÃO DE ALUNOS

A elevada taxa de retenção é um dos problemas do sistema educativo português que tem sido sinalizado pela OCDE. A taxa de retenção e desistência em Portugal tem vindo a descer em todos os anos de escolaridade do ensino básico regular.

PORTUGAL  
34%

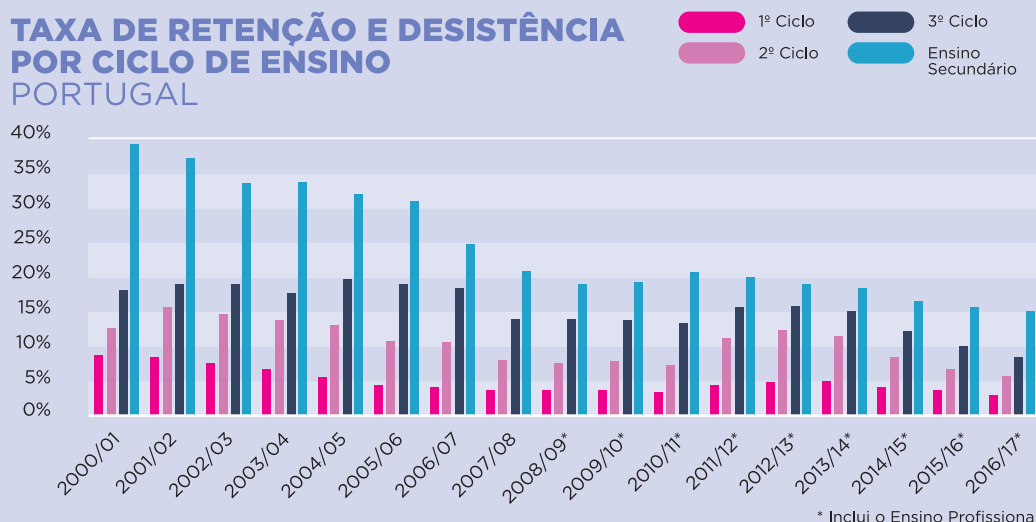
12%  
MÉDIA DA OCDE



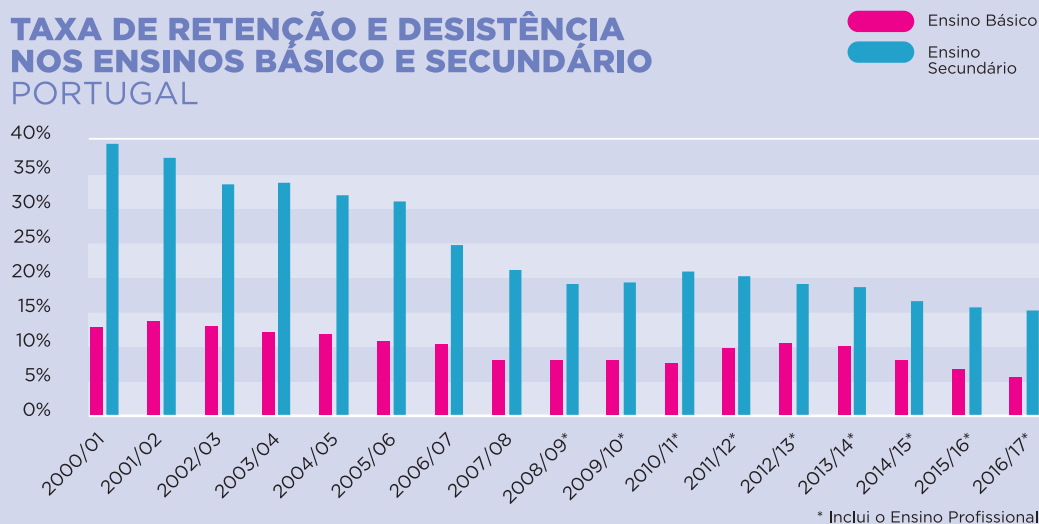
percentagem de alunos com 15 anos que reprovaram pelo menos uma vez

Fonte: *Reviews of School Resources: Portugal 2018*, dezembro de 2018

## TAXA DE RETENÇÃO E DESISTÊNCIA POR CICLO DE ENSINO PORTUGAL



## TAXA DE RETENÇÃO E DESISTÊNCIA NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO PORTUGAL



Fonte: Estatísticas da Educação, DGEEC



# DISCURSO DIRETO

Carlinda Leite  
João Barroso  
Ariana Cosme  
Filinto Lima

Os textos que se seguem foram adaptados a partir das intervenções públicas na Edutalk que decorreu no dia 27 de março de 2019, no Auditório do Colégio Efanor, em Matosinhos. As opiniões expressas refletem o posicionamento dos seus autores, não necessariamente o do EDULOG, cujo objetivo é apenas proporcionar um debate construtivo e fundamentado na evidência científica.



**Carlinda Leite**

Professora Catedrática da  
Faculdade de Psicologia e  
de Ciências da Educação  
da Universidade do Porto  
/ CIIE

## A AUTONOMIA NÃO É PARA SE SER INDEPENDENTE DA PRESTAÇÃO DE CONTAS



**Após o 25 de Abril de 1974, como professora, acompanhei e vivi a mudança que pretendeu que a escola e a educação fossem democráticas.**

Recordo vários discursos da altura (nos anos que se seguiram a abril de 1974), ou seja, de há mais de 40 anos, que sustentavam a tese de que se as escolas e os professores tivessem poder de decisão curricular e poder para desenvolverem projetos educativos relacionados com os locais, haveria mais possibilidades de se conseguir uma educação de sucesso para todos ou de, pelo menos, para grande parte dos alunos.

Quando volto atrás nas minhas memórias, constato que passou muito tempo, mas que as dificuldades em concretizar uma escola de sucesso para todos e com todos continua a existir. Não quero com isto dizer que os discursos sejam completamente repetidos; eles vão ganhando novos sentidos e novas formas de serem concretizados. O que quero dizer é que, desde que foi politicamente estabelecido que a educação e o currículo escolar têm de se guiar por princípios de inclusão, isto é, desde que se rejeitou como função da escola selecionar uma elite excluindo dela todos os que não lhe pertencem, esta orientação da educação continua presente. Na altura, foi muito importante o movimento do que era designado pelos *otimistas pedagógicos*, assim chamado por acreditar que a escola pode romper com lógicas de reprodução social se quebrar com processos tradicionais que tratam os alunos, na sua diversidade, como se apenas de um se tratasse.

Defendia-se, na altura, para quebrar essa orientação tradicional, a “Pedagogia para a maestria”, que se orientava pela tese de que grande parte dos alunos presentes nos espaços escolares têm competência para aprender desde que sejam cumpridos determinados cuidados. Contrariando a distribuição dos resultados escolares e do sucesso dos alunos pela, então famosa, curva de Gauss (onde se aceitava como normal que apenas 25% dos alunos atingissem níveis elevados e que outros 25% fossem destinados ao insucesso), este movimento pedagógico aceitava a sua alteração por uma curva em J em que 95% dos alunos atingiriam o máximo das suas competências, face aos seus pontos de partida, deixando apenas 5% para os casos de insucesso (e onde estavam incorporadas situações muito específicas de necessidades educativas especiais).

Esta crença nas possibilidades de uma educação de melhor qualidade, apoiada na intervenção ativa das escolas e dos professores, foi concretizada no final dos anos 90 (séc. XX) pelo Projeto de Gestão Flexível do Currículo. Esta política, em minha opinião, correspondeu a um momento importante nos avanços ocorridos de democratização da instituição escolar e de procura de processos que concretizem princípios de justiça curricular. Acompanhei este projeto em que se reconheceu vantagens que podem advir se as escolas e os professores usarem o seu poder de *agência* (aliás, a própria OCDE, no programa 2030, fala nesta agência enquanto capacidade transformadora). Esta medida política, desenvolvida enquanto projeto de 1997 a 2001, foi antecedida de um grande debate nas escolas – designado por “reflexão participada dos currículos” –, que justificou a existência de uma nova conceção de currículo e do seu desenvolvimento que, depois de experimentada, configurou a reorganização curricular do ensino básico (2001).

O contacto que tive com muitas escolas e professores nessa altura permitiram-me saber que nem sempre foi fácil concretizar o que essa medida política preconizava. Todos nós sabemos que, para se concretizar com sucesso qualquer inovação educacional, é preciso poder, saber e querer. Portanto, embora as medidas políticas possam influenciar positivamente modos de trabalho pedagógico mais adequados a uma educação de qualidade, a mudança não ocorrerá se os professores não quiserem ou não souberem como fazer. Por isso, é importantíssimo a existência de redes de apoio e de formação que promovam esse apoio aos professores e, simultaneamente, os envolvam no desejo de contínua melhoria. Com um passado da tradição escolar portuguesa em que aos professores era pedido que cumprissem apenas o que lhes era prescrito, não é fácil passar-se desse registo para o de participação ativa em decisões curriculares.

Por isso, é igualmente muito importante zelar pela criação de culturas escolares que ofereçam processos de apoio e condições de trabalho colaborativo entre os professores. Em minha opinião, mesmo que em muitos casos não tenha ocorrido essa cultura institucional, em muitos outros, e eu constatei-o, ela foi iniciada com a medida política da flexibilidade curricular.

Como comecei por afirmar, na atribuição de novos sentidos da educação, também houve retrocessos. Exemplo desse retrocesso foi a política que, já neste século XXI, rompeu com muito do que tinha sido estabelecido que considerava que o currículo prescrito a nível nacional é um projeto que tem de ganhar sentido em cada escola, em função das suas características e dos pontos de partida dos alunos, e que favorecia o poder de agência dos professores. No sistema educativo português tenho desempenhando vários papéis, desde professora de ciências e matemática até orientadora de estágios e de formação de professores e de pertença a grupos vários que têm apoiado processos de inovação.

Esta experiência permite-me ter a consciência clara de que muitas vezes as medidas políticas – porque não são de continuidade, de aprofundamento ou de melhoria – fazem desacreditar na mudança e desmotivam os professores. Apesar de tudo, no contacto que tenho tido com as escolas e os professores, constato que, apesar de zangados com o sistema, do ponto de vista profissional, esta intenção de assegurar o sucesso dos alunos e a melhoria do sistema continua a existir.

No ensino privado espera-se que tudo funcione bem, nomeadamente porque o privado pode escolher e manter a sua equipa docente, isto é, pode seleccionar uma equipa que lhe ofereça garantias; no ensino público sabemos que isso não acontece. Apesar de tudo, os climas institucionais criados por muitos dos órgãos de gestão escolar e por equipas de professores têm tido uma enorme influência na criação de condições para apoio a políticas de inovação.

Como têm mostrado vários estudos, o papel das lideranças de topo e das de gestão intermédia são importantíssimos na configuração de projetos educativos de sucesso. São eles que, muitas vezes, mantêm o entusiasmo e o envolvimento dos professores, mesmo quando as medidas políticas são pouco simpáticas para a classe e quando são exigidos resultados sem, para isso, haver uma melhoria de condições para o exercício profissional docente.

É neste sentido que vale a pena clarificar o que significa autonomia na política de educação iniciada em 2017/2018 com o projeto de autonomia e flexibilidade curricular. Não sejamos inocentes, a política que confere autonomia às escolas e aos professores não tem como intenção facilitar-lhes o trabalho e muito menos diminuir o nível de exigência escolar.

A intenção não é tornar as escolas independentes da prestação de contas, mas, sim, torná-las mais responsáveis face a situações concretas para que, em função dessa responsabilidade, definam as melhores formas de ação e atuem para alcançar melhores resultados. Portanto, a autonomia exige a cada professor e a cada escola um nível superior de envolvimento e de responsabilidade do que o que se esperaria que fosse o resultado, quando às escolas e aos professores é apenas pedido que cumpram aquilo que é prescrito, isto é, quando o currículo é feito “à prova do professor”. Por isso, as políticas de educação têm reconhecido que os currículos feitos à prova dos professores, ou seja, em que aos professores é apenas pedido que atuem como meros técnicos que cumprem o que está prescrito, não resultam.

O conhecimento construído em torno da educação mostra que essa ideia tem tido como efeitos, entre outros, o abandono e o insucesso escolares. Por isso, e repito, é importante reconhecer o papel dos professores como configuradores do currículo, isto é, como projetistas e agentes educativos e não como meros técnicos e meros atores de um papel que detalha ao pormenor o que devem fazer.

Os professores não são atores educativos; são agentes educativos e o que se lhes pede com esta medida é que, face ao currículo que é prescrito a nível nacional e que regula o sistema educativo português, funcionem como agentes de decisão para configurarem e concretizarem um currículo que permita melhores aprendizagens e uma formação mais global. Isso é muito no enunciado do Decreto-Lei nº 55/2018 e no documento que traça o perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória (Despacho nº 6478/2017).

Se me centrar agora em aspetos que não podem ser descurados nesta conceção de educação e de currículo, privilegio aqui o que se prende com a formação de professores e com a avaliação dos alunos. Como já referi, na gestão flexível do currículo (na transição do séc. XX para o séc. XXI) convivi com muitas situações que não eram fáceis, nomeadamente porque na formação inicial de professores não é este o modelo de professor seguido, ou não há tempo para

essa socialização. No entanto, a formação de professores não se esgota com a formação inicial. É importante pensar-se e atuar-se, quer no período de indução na profissão, quer na formação contínua de professores. Nesses momentos há que aprofundar a existência de redes de apoio e a criação de comunidades práticas que tragam a profissão e as exigências do quotidiano docente para temas de formação-ação.

Estes momentos formais e informais de formação são cada vez mais necessários se se quiser enfrentar positivamente a complexidade das situações que atravessam o exercício da docência. Quando uma medida política pressupõe que a função da educação é promover aprendizagens cognitivas, mas também o desenvolvimento de competências sociais, pessoais, de intervenção, de espírito crítico e de tomada de decisão, isso implica que a avaliação, na dimensão da classificação, também tenha isso em conta. Não vai ser fácil, mas tem de ser feito, e essa responsabilidade não pode ser apenas atirada para os professores; o próprio sistema tem de pensar como conciliar uma avaliação *da* aprendizagem com uma avaliação que funcione *para* promover a aprendizagem ou mesmo *como* meio de aprendizagem.

Esta medida política da autonomia e flexibilidade curricular, ao reconhecer poder de decisão às escolas e aos professores, pressupõe um grande envolvimento na avaliação diagnóstica. Ela é essencial. Ninguém se envolve num projeto ou é capaz de tomar uma decisão fundamentada orientada para promover mais aprendizagens e uma formação mais ampla, se não fizer um diagnóstico das situações reais e dos recursos existentes que apoie a construção de um adequado projeto curricular e educativo. Por isso, tenho claro para mim que o que é pedido aos professores e às escolas é mais trabalho. No entanto, tenho também claro que esta é a oportunidade de os professores usarem o seu poder de agência como decisores curriculares, isto é, de exercerem a função que lhes deve ser atribuída.

Nesta política está muito claro que é necessário fazer uma avaliação das aprendizagens, mas também é preciso esta avaliação contínua que permita no dia a dia escolar ir utilizando os dados da avaliação para promover aprendizagens e *como* aprendizagem. Como sabemos, quando cada um/a de nós se autoavalia de modo muito rigoroso, deixamos de precisar tanto de uma avaliação externa porque nós própria/os, apoiando-nos nessa autoavaliação, apoiamos a tomada de decisões. Em extremo, se o sistema tivesse um grau de desenvolvimento tal que os alunos fossem capazes de modo imparcial se autoavaliarem, deixaríamos de precisar de avaliações externas, de exames e de provas de aferição. Como sabemos, há países onde não há tantos exames como em Portugal.

Apesar de tudo, em todos os debates onde se discute “exames sim ou não”, eu fico sempre em cima do muro pois encontro vantagens e desvantagens dos dois lados. A avaliação enquanto fenómeno regulatório no nosso país ainda é muito importante. Ela permite, não só apoiar a regulação do sistema educativo, como a ação de cada escola e de cada professor. A este propósito, lembro as palavras do saudoso diretor geral do ensino básico, Paulo Abrantes, que não era muito adepto dos exames, e que, quando foram instituídas as provas de avaliação aferida, dizia: se nós conseguirmos que as provas de avaliação aferida sejam muito bem construídas e apoiadas numa conceção de educação que não se esgota na memorização de conhecimentos adquiridos, então elas próprias poderão estimular outras formas de ensino-aprendizagem-avaliação. Ou seja, elas podem ser positivas. É apoiada neste argumento que considero muito importante a avaliação concebida nesta política de autonomia e flexibilidade curricular. Considero ainda que a conceção de educação e de formação que esta política veicula não representa uma rutura; ela retoma, e bem, políticas anteriores desenvolvendo novos sentidos para a concretização de um currículo que atenda aos distintos contextos e situações.

Claro que lhe identifiquei tensões, porque não é a mesma coisa formar para conseguir que os estudantes aprendam e correspondam às metas de aprendizagem e formar e educar desenvolvendo projetos no sentido das competências traçadas no documento do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Mas estas tensões, embora sejam difíceis de gerir, são positivas e podem ser ultrapassadas. Para isso, há que reconhecer que a crescente complexidade do ato educativo obriga a pensar que as escolas não podem apenas ter professores, alunos e assistentes operacionais; cada vez mais têm de ter outros agentes educativos, e de que são exemplo psicólogos, técnicos sociais, licenciados em Ciências da Educação.





**João Barroso**  
Professor Catedrático  
do Instituto de  
Educação da  
Universidade de Lisboa

# A AUTONOMIA É COMO O PAI NATAL, TODOS SABEM QUE NÃO EXISTE, MAS TODOS FINGEM ACREDITAR NELE



Em 1996, o ministro Marçal Grilo encomendou-me um estudo sobre o reforço da autonomia das escolas (reflexão teórica e propostas de execução) que entreguei em 1997, tendo o ministério assumido a responsabilidade de o concretizar<sup>1</sup>.

A reflexão que fiz na altura passou por tentar mostrar, em primeiro lugar, que muita da autonomia que o ministro pretendia dar às escolas já era praticada pelas próprias escolas. Nesse sentido, distinguia entre autonomia decretada e autonomia construída. A autonomia construída já se encontrava em várias escolas e era praticada por vários professores, com graus diferentes, sobretudo desde os princípios do século XX. A autonomia relativa estava ligada a uma certa solidão que o professor tinha na sala de aula. Essa solidão era também o momento em que o professor estava, enfim, a sós com os seus alunos e que sentia que podia ensinar como queria ou podia, mas, também, praticar inovações, e muitos deles praticavam.

Dei aulas desde o preparatório ao superior e sempre tive essa noção de que havia colegas – e eu próprio – que tinham possibilidade de ensinar com inovação e autonomia, sem sermos “legalmente” autónomos. Isso era possível porque havia uma espécie de acordo de cavalheiros entre a administração e os professores nas escolas em que a administração assumia a imagem de ser centralizadora. Essa imagem era sobretudo garantida na altura dos exames, onde todos os alunos tinham de responder às mesmas coisas ao mesmo tempo, da mesma maneira, o que representava o supremo ideal da centralização. Mas a administração progressivamente abandonou os professores nas escolas porque não tinha inspetores suficientes à medida que o número de escolas e de alunos foi aumentando.

[3] João Barroso, *Autonomia e Gestão das Escolas*, Ministério da Educação.

Assim, os professores quando entravam na sala de aula tinham a ilusão de serem autónomos e eram-no muitas vezes. O conceito de autonomia construída é importante porque a autonomia existiu antes de haver decretos sobre a autonomia. Nesse estudo procurei situar-me nessa realidade, desses dois conceitos, e que a autonomia decretada fosse o reconhecimento, em primeira mão, da autonomia que já existia. Isso era fundamental.

A principal conclusão que gostaria de tirar é que a autonomia e a flexibilidade curricular de que se fala hoje são importantes porque há todo um conjunto de normativos e de legislação que vão no sentido de promover a autonomia, mas esta só existe se os professores forem “autónomos”. Esta era a questão fundamental desse meu estudo: reconhecer que a autonomia já existia e que ela era sempre relativa.

Várias vezes tenho dito que os professores têm razão em serem muito desconfiados em relação à autonomia que é decretada, principalmente pelo facto do Ministério da Educação ser rápido a fazer legislação, mas ser muito lento a cumpri-la. A este propósito os professores, na brincadeira, dizem que a autonomia é como o Pai Natal, todos sabem que não existe, mas todos fingem acreditar nele! De facto, já há imenso tempo que os professores ouviram falar em autonomia e sabem que a autonomia decretada vem muito longe e os que têm resistência à mudança vão criando mais resistências. O que é positivo [com a atual legislação] é que diz: “nós damos as condições para a autonomia”, mas depois as escolas avançarão na autonomia conforme as suas possibilidades, os seus interesses e os seus recursos. Neste aspeto há alguma esperança que este possa ser o caminho.

Não se pode pensar na autonomia sem se pensar na descentralização, porque há competências administrativas e financeiras que estão na administração central e que necessariamente terão de passar para as autarquias. Tem acontecido que a descentralização tem sido vista, por um lado, mais ligada ao poder político e a autonomia mais ligada ao nível pedagógico. Nesse sentido, há necessidade de alguma vez – e agora podia ser a ocasião – se estruturar de novo a administração do sistema educativo: o Estado central mantém as suas funções de regulador e avaliador; as autarquias detêm o poder administrativo e financeiro; e as escolas o poder pedagógico. Isto ainda não é um discurso que seja comum a toda a gente, mas nesta altura, ou se tenta conjugar todas as forças que existem, ou então, se cada um começa a trabalhar para o seu lado, não se chega a lado algum.

De facto, tem-se vindo a avançar na autonomia pedagógica para as escolas, mas é preciso contemplar também a descentralização. Avançou-se com o acordo entre o Partido Socialista e o Partido Social Democrata, mas para já não teve consequências. Além disso, é preciso reestruturar o próprio papel do Ministério da Educação, que tem de ter uma função muito mais de topo, muito mais ligada à regulação do sistema e à avaliação. Por fim, tem que haver uma conjugação destes três polos, senão voltamos outra vez ao princípio em que a autonomia era uma ficção que só servia para esconder a centralização continuando tudo o resto igual.

A OCDE publicou em 2017 um relatório baseado no PISA de 2015 [*Résultats du PISA 2015, (volume II): Politiques et pratiques pour des établissements performants*] em que define várias competências e quem as pratica. Por exemplo, a avaliação dos alunos era definida pelo diretor da escola e pelos professores. O que significa que Portugal ainda estava bastante longe, nesse domínio, da média dos países da OCDE.

Há pouco tempo, a OCDE dizia que o pior que nós tínhamos eram os exames. Toda a gente diz mal dos exames, mas parece que ninguém consegue viver sem eles, e do ponto de vista da administração eles representam uma necessidade absoluta. Os exames só acabarão quando houver condições para as escolas e os professores avaliarem os alunos de outra maneira.

Há uma diferença muito grande entre o discurso e a prática. No discurso avançamos muito, mas depois na prática ficamos noutra tempo. Para as coisas evoluírem tem de haver uma aproximação do discurso à prática e para isso é preciso que os professores evoluam e se formem. Há um tempo necessário para que as coisas mudem; gostaríamos que fosse mais depressa, mas por vezes tem de ser mais devagar.



**Ariana Cosme**

Professora Auxiliar da  
Faculdade de Psicologia e  
de Ciências da Educação  
na Universidade do Porto

# AS ESCOLAS ESTÃO AUTORIZADAS A PENSAR, AGORA É PRECISO CRIAR CONDIÇÕES



**A autonomia é também um caminho de apropriação por parte de um sistema que se democratizou apenas há 45 anos.**

Foi um caminho fantástico, fizemos em 40 anos o que outros países demoraram 100 anos a fazer. É natural que um processo de transformação desta natureza traga dúvidas e angústias, porque se alguns professores viveram sempre numa cultura de autonomia pedagógica por via dos seus valores e pelo entendimento do que é a profissão, outros não. Como [a autonomia] não era decretada, ficava um bocadinho em território de ninguém. Neste momento reconhece-se que apesar de estar “autorizada” por decreto, esta “autorização” pode significar melhores condições para consolidar ciclos de autonomia curricular que já começaram anos atrás. Os diferentes ciclos de política educativa podem ser implacáveis, às vezes convidam à liberdade da gestão curricular, outras vezes convidam ao afunilamento da aplicação curricular.

Neste momento vivemos um tempo (para alguns assustador) de quase condenação à liberdade. E porque nem todos estão prontos para esta “condenação” à autonomia e à flexibilidade curricular, imagino que alguns vão viver esta realidade de uma forma muito angustiada. Mas há bons sinais, porque ao reconhecer o caminho já feito pelas escolas ao longo dos últimos anos, torna-se quase impossível parar essa caminhada. Houve escolas que, apesar dos ciclos de afunilamento curricular mais autoritários e centralizadores, mantiveram um trabalho relativamente livre e autónomo, ao serviço do melhor sucesso dos alunos e do projeto de democratização da escola portuguesa, condição de serviço de justiça social, contrariando a fatalidade de serem sempre os mesmos a reprovar e a abandonar a escola.

O que este decreto possibilita [o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular] é um outro “respirar” da escola, desafiadas para práticas de trabalho pedagógico mais flexíveis, mais cooperadas, sobretudo mais contextualizadas ao perfil de cada escola e de cada território. Um sinal muito positivo foi o facto deste documento ter sido experimentado com o apoio voluntário das direcções de mais de 200 escolas. Foi uma boa surpresa quando o secretário de Estado convidou algumas escolas a experimentar e as escolas responderem massivamente. Cerca de 230 escolas disseram “nós queremos!”. A verdade é que não seria expectável um piloto tão grande, mas isso foi muito significativo. Do ponto de vista académico (e também do sistema educativo) como se apoia e como se monitoriza tanta gente da rede de escolas públicas e da rede das escolas privadas? As duas redes avançaram juntas para outro tipo de trabalho e entendimento da prática pedagógica. Isto é também um sinal interessante que vale a pena potenciar: a rede avançou junta com 60 escolas da rede privada e as restantes da rede pública. No ano de 2017/2018 fizeram esse primeiro caminho juntas e finalmente neste ano, 2018/2019, foi decretado para todos. A possibilidade que lhes é proposta é a das escolas poderem escolher mexer ou não na sua matriz curricular. Tem que ser uma decisão das escolas, porque sabemos que não adianta decretar – é preciso que cada território viva o seu próprio processo de autonomia.

Estamos com um quadro normativo que prevê que todas as escolas públicas e privadas, nos primeiros anos de cada ciclo, se orientem a partir de um novo referencial para o currículo. É um referencial para o currículo que cumpre também o projeto de educação 2030, que entende que o jovem do século XIX não é alguém que aplica informação: é alguém que tem uma bateria de conhecimentos que lhe permite pensar melhor e adquirir mais conhecimento ainda, mas sobretudo com capacidade de pensar criticamente, com originalidade. O século

XXI trará aos jovens desafios profissionais, pessoais, familiares, culturais que não são possíveis de prever hoje. Assim, a escola altera-se para ajudar a formar para o que pode vir a acontecer. A questão da singularidade e da criatividade propõe outro desenho curricular para a escola, um desenho que cada escola encontrará a seu tempo desde que lhe sejam dadas condições e oportunidades.

A maior das oportunidades proporcionada pelo Decreto-Lei nº 55/2018 é esta: as escolas estão autorizadas a pensar e a definir o seu projeto organizando as melhores condições para que possam fazer esse caminho. As condições são variadas e colocam-se ao nível da formação inicial, da formação contínua dos professores, dos recursos a mobilizar, etc... Trata-se de um aprofundar do caminho que tinha sido iniciado em 1989. Há um aprofundar das responsabilidades que tinham já sido sistematizadas, avaliadas.

Trata-se de um projeto de autonomia pedagógica, curricular, ou seja, pela primeira vez vão poder conviver no país vários modelos de funcionamento das escolas. Por paradoxal que pareça, e reconhecendo que uma turma tem uma diversidade de necessidades e, por isso, de soluções, ao país aplicávamos o mesmo desenho de norte a sul. Até setembro deste ano orientávamos a oferta escolar a partir de uma só matriz curricular em todo o continente (nas regiões autónomas com algumas pequenas variações), e era obrigatório fazer escola da mesma maneira, apesar de reconhecermos que alguns contextos eram de intervenção prioritária, pela grande vulnerabilidade do ponto de vista da pobreza, ou das marcas sociológicas, ao contrário de outros territórios.

Não era possível impedir a mudança. Reconhecendo que as mudanças podem trazer problemas, se contribuírem para momentos mais relevantes e mais significativos na vida das escolas, serão entendidas como muito bem-vindas. E esta mudança é boa, no sentido em que já não era possível que 811 escolas neste país pudessem ter o mesmo desenho. Houve alguns ensaios há quase 20 anos: os territórios de intervenção educativa prioritária, que são os territórios situados nas franjas de territórios frágeis e com tensões sociais, funcionavam com

algumas liberdades e algumas autorizações, com um pouco mais de recursos, puderam construir coadjuvações, tutorias, etc., para poder fazer escola de outra maneira. E acredito que isso inspirou muito este projeto. Temos também as experiências vividas pelas escolas profissionais que, pela natureza do seu público, tinham criado uma história diferente para fazer escola, muito interessante e bem-sucedida, com outro tipo de organização das disciplinas e das equipas de trabalho.

Todas essas experiências nas pontas do sistema com certeza ajudaram a influenciar o que é hoje a possibilidade de cada escola poder realizar um projeto autónomo. Vale a pena referir que temos em Portugal duas situações distintas no que se refere à autonomia: a das escolas que são convidadas a utilizar até 25% da liberdade, no equivalente à possibilidade de gestão das horas semanais para fazer escola de outra maneira; e uma outra situação, um outro piloto mais pequeno de sete agrupamentos que estão com 100% de autonomia curricular, falamos ao nível da autonomia pedagógica e a poderem experimentar de forma mais consistente o que pode servir melhor o seu território. Este piloto tem como grande objetivo o sucesso pleno. É um objetivo duro, porque estas coisas não são fáceis. Alguns alunos às vezes parece que se boicotam a si próprios; as suas histórias e circunstâncias de vida não ajudam e, portanto, a responsabilidade destes sete agrupamentos é brutal. São sete projetos de inovação pedagógica que estão autorizados a mexer no calendário escolar, na forma como organizam as turmas, as classes, mas sem mais recursos ou crédito horário e sem poder fixar professores. A ideia é a seguinte: fazendo escola de outra maneira a que é que isto pode levar? Este piloto está a ser monitorizado e acredito que acabará por influenciar um documento que complementará o Decreto-Lei nº 55 que estabelecerá condições para que mais escolas que tenham massa crítica, história, capacidade de resposta podem ter mais de 25% de autonomia. Sabe-se que estará a sair a qualquer momento o despacho que vai regulamentar esta possibilidade.

No entanto, também há outras escolas que não querem mais do que 25% de autonomia ou nem isso. Reconhecer que a história de cada uma das cerca de 800 escolas do país é diferente e tem direito a



ser diferente é uma conquista muito grande. O estudo que coordenei neste primeiro ano do piloto de autonomia e flexibilidade mostra que o território nacional é desigual, diversificado e diferenciado, e mesmo as 216 escolas que se ofereceram para experimentar fizeram um ano diferente. Numas escolas o ano desenvolveu-se logo a grande velocidade porque já traziam essa velocidade, uma vez que já tinham vivido tempos de autonomia construída; noutras a velocidade parecia grande, mas não era consistente; noutras foi um ano de encontro consigo, de debate sobre conceitos, sobre estruturação, parecia que não estava a acontecer nada, mas estava a haver um trabalho muito interno; e noutras não aconteceu coisa nenhuma. Num piloto tão grande há estas mesclas todas e fica a nu que há territórios e escolas que vão precisar de mais apoio do que outras, não porque não sejam competentes, mas porque precisarão de uma retaguarda que outras não precisam. Retaguarda essa que precisa de ser consolidada a partir de soluções como as que foram criadas por parte da administração e das comissões de acompanhamento e monitorização.

Algumas escolas irão sozinhas e bem, afinal como alguns alunos que aprendem apesar dos professores. Esta é uma expressão fantástica do Dr. João dos Santos, fundador da Casa da Praia. Há alunos que aprendem, apesar de nós [professores], outros aprendem connosco, outros não aprendem por nossa causa. Há escolas que com ou sem decreto seguirão o seu caminho e outras a dar sinais de que precisarão de ajuda. Mas eu entendo que vivemos uma boa oportunidade para a escola portuguesa no momento em que se autoriza a escola a fazer o seu caminho, com a responsabilidade que isso traz. Sinto que não é tanto a autonomia, mas a responsabilidade da escolha que tem trazido angústias à escola. A profissão docente desenhou-se na solidão e, agora, estamos a falar de práticas de colaboração, do abrir de portas e de fazer em conjunto com outras escolas, de partilhar dúvidas e resultados. Isto traz tensões num espaço naturalmente exigente, o da escola, porque à escola cobra-se um grande projeto educativo – o das nossas gerações. É expectável que o que façamos, façamos bem feito.

No estudo avaliativo que desenvolvi pude perceber pelos depoimentos dos alunos, e não sendo surpresa, que eles gostam da escola e gostam dos professores. Ouvi centenas de alunos e centenas de professores. Os alunos confessavam que agosto era um mês chato porque parece que não termina e que lhes apetece que setembro chegue depressa para voltarem à escola. Num primeiro momento, ingenuamente, pensei que queriam voltar às aulas. Mas não, isso não. Eles querem voltar à escola, aos amigos e também aos professores. Os alunos falam positivamente dos seus professores. Quando eu pedia que me indicassem uma pessoa segura nas suas vidas, que pudessem chamar num momento de dificuldades, os alunos respondiam um professor.

Então qual era o problema dos alunos? As aulas. Se gostam da escola, gostam dos professores e não gostam das aulas, percebemos que esta oportunidade de liberdade curricular pode passar por olharmos para as aulas de outra forma. Estamos todos convidados a pensar e a construir a aula de outra maneira. Depois, há outra pergunta: qual é o problema das aulas? Os alunos respondiam “é que os professores falam o tempo inteiro, explicam tudo”. Por isso, percebemos que a natureza da aula tem de se transformar, na linha de outros projetos que a escola já viveu: mais trabalho oficial, mais racionalidade de projeto, mais ação, mais atividade, ouvir mais os alunos, pô-los a participar e a assumirem os seus projetos e, sobretudo, a responsabilidade de aprender mais na oportunidade das aulas e dos seus professores.

De salientar que um projeto destes morrerá na praia se na avaliação dos alunos não houver consequências e novas oportunidades de reconhecimento das suas capacidades, também nos domínios dos conhecimentos e das atitudes. As aprendizagens essenciais podem ajudar “a ler” os programas. Não se mexeram nos programas. Apesar deste ruído todo de que se muda muitas vezes os programas, na verdade os programas têm tempos de blindagem largos. Uma das grandes acusações da maior parte dos professores que ouvi este ano foi o facto dos programas não terem sido mudados. Não podendo ser mudados, foi construído um novo referencial para o currículo e que outra forma permitisse agilizar as decisões sobre os programas. As

aprendizagens essenciais, de acordo com o perfil [dos alunos à saída do ensino secundário], preveem que os alunos sejam estimulados a desenvolver três grandes campos: o dos conhecimentos, o das capacidades e o das atitudes. Espera-se, conseqüentemente, que a avaliação possa também ela trazer como resultado o esforço, mas também a prestação e a performance dos alunos nestes três grandes campos.

Quando falamos de conhecimentos, falamos de conhecimentos disciplinares, mas também de conhecimentos intradisciplinares e de conhecimento prático. Temos na mão uma série de frentes para a avaliação dos alunos, para poder encontrar áreas de respiração, áreas de sucesso dos alunos. O projeto da escolaridade em Portugal é da obrigatoriedade de frequência durante 12 anos – não podemos ser ingênuos –, a progressão é a ordem natural da escola. Se entram no sistema meio milhão é para saírem meio milhão. Não existem reprovações em Portugal. A escola é obrigatória durante 12 anos e precisamos de conseguir que os alunos aprendam mais e melhor. Há alunos que precisam de ver repetida a oportunidade de voltar a aprender repetindo alguns meses de trabalho, algum ano de trabalho, algumas matérias, mas essa é outra figura, a da retenção pedagógica como resultado de uma decisão de apoio pedagógico, não de castigo, e por isso entendo que a progressão é a ordem natural da escola. O que esperamos é conseguirmos ensinar o máximo que conseguirmos para que as crianças e os jovens possam aprender o máximo que forem capazes de aprender, reconhecendo que a diversidade de uma escola obrigatória vai trazer percursos e expressões de sucesso, também eles muito distintos.

No quadro da lei portuguesa, desde 1992 – do Despacho 98-A/1992 – que estabelecemos que a principal modalidade de avaliação é a formativa, contínua, sistemática, que serve sobretudo para apoiar a aprendizagem. O sistema também prevê momentos sumativos, momentos em que fazemos a avaliação da aprendizagem. Precisamos de trabalhar muito sobre este campo, é uma área na formação de professores a exigir forte investimento por parte de todos: centros de formação das escolas, escolas, especialistas, universidades, ministério precisarão de trabalhar fortemente sobre a avaliação nos

próximos meses e anos. Distinguir avaliação para a aprendizagem de avaliação da aprendizagem é uma prioridade.

A avaliação aferida é um instrumento de trabalho muito importante para o sistema, é quando este se mede, se analisa, e por isso não tem consequências para o percurso dos alunos, mas é absolutamente necessária para que o sistema se consiga ler e perceber se está muito longe ou muito perto. A aferição internacional, o PISA, o PIRLS e o TIMSS são muito importantes para que Portugal possa perceber como está em relação aos outros países e poder projetar o futuro. É isso que faz um diretor quando lê os relatórios dos seus exames: pensa como é que estrategicamente a sua escola vai suprir vulnerabilidades, aproveitar potencialidades. Uma das grandes frentes do ano passado foi formar, outra vez, formadores para o campo da avaliação das aprendizagens, reforçando os centros de formação das associações de escolas com mais recursos neste campo e ainda no da flexibilidade curricular e no da educação inclusiva.

Os produtos dos alunos e que resultam do trabalho desenvolvido, quer sejam relatórios, debates, exercícios sumativos, portefólio, etc., têm que influenciar as notas e as classificações das disciplinas ou dos DACs (os novos domínios de autonomia curricular) criados para ajudar a aprender melhor. Se aprenderam melhor nessa oportunidade, os DACs, isso tem de ter consequências sobre as disciplinas, senão teríamos uma escola bem-sucedida, mas com más notas nas pautas.

É natural que haja dúvidas, tudo começou há poucos meses. Ao Decreto-Lei nº 55 pudemos testá-lo durante um ano, mas o Decreto-Lei nº 54 está agora a ser testado e é com naturalidade que devemos prever reajustes e melhorias. Estamos no ano zero de uma grande mudança nas escolas portuguesas.

”

**Filinto Lima**  
Presidente da  
Associação Nacional  
de Diretores de  
Agrupamentos e  
Escolas Públicas

## A ESCOLA PÚBLICA ESTÁ MUITO LIMITADA NA SUA AUTONOMIA



**Há escolas que estão com esta matriz curricular, e porque não estão obrigadas a implementá-la, encontram-se com zero por cento de alteração, e, mesmo assim, são escolas que funcionam bem.**

Não há qualquer espécie de dúvida de que este não é o único caminho para o sucesso dos alunos, mas é um excelente indicador, se for aproveitado por cada escola, tendo em conta o seu contexto socioeconómico e construído de dentro para fora, assumindo uma identidade própria. O projeto de autonomia e flexibilidade curricular tem uma virtude: de alguma forma veio legitimar e legalizar práticas que alguns diretores e alguns professores desenvolviam no seu dia a dia e que não eram muito do agrado da Inspeção-Geral da Educação, porque não estavam conforme a norma.

O sucesso desta medida nas escolas onde está a ser aplicada deve-se muito ao que diariamente se faz às expensas dos professores. Não são os contratos de autonomia, que tiveram uma apreciação muito negativa há 15 dias por parte do Tribunal de Contas, que trouxeram efetiva autonomia, embora tenha sido aproveitada por algumas escolas; mas antes projetos deste cariz que a conferem ao nível da gestão do currículo, tão do agrado e do interesse de um diretor de escola. Este não deseja a autonomia financeira, porque não há dinheiro nestes contextos; quer, porém, este tipo de autonomia e saberá aproveitá-la, se tiver de o fazer. Todavia, há escolas que estão com zero por cento ao nível deste projeto e têm sucesso, não sentindo necessidade de o implementar. Temo que não haja consensos na esfera política sobre este projeto em particular.

Devia haver um pacto para a estabilidade na educação. O Doutor Marcelo Revelo de Sousa apela frequentemente às convergências – na educação, saúde e justiça – e considero que ele tem alguma razão. Não obstante, no que respeita a pactos, há uns anos houve um para a asneira, patrocinado pelo PSD e pelo PS quando criaram

os mega-agrupamentos. Estes, e não os agrupamentos, são o maior dislate em termos da organização da escola assumida pelo nosso país.

Recentemente, também o PS, com o aval do PSD, lavrou um pacto para o desconhecimento, o da descentralização. Não valeria a pena em educação unificar em torno de duas áreas fulcrais? Refiro-me concretamente ao currículo e à avaliação. Embora saiba que o currículo tem que ver com as ideologias políticas, valeria a pena mantê-lo por tempo superior ao de uma legislatura, evitando as suas remodelações alternadas. Esta inconstância confunde os professores e os pais, não sendo do agrado de ninguém. Por outro lado, a avaliação deveria ser promotora, neste pacto, de estabilidade no concernente à avaliação externa dos alunos. Sabemos que quando estiver no poder um Governo de direita, vamos ter exames (e porventura até é positivo em algumas circunstâncias) e sabemos que quando estiver um Governo de esquerda, vamos ter provas de aferição (o que possivelmente também é positivo). Devia haver um equilíbrio para que a máquina educativa não mudasse tudo, por tudo e por nada, como tem vindo a suceder. Seria fulcral um esforço dos nossos partidos políticos para que a educação não alterasse ao sabor das marés.

Ao nível do ensino secundário, constatou-se que poucas escolas aderiram ao projeto piloto por se encontrarem reféns do modelo de acesso ao ensino superior, reféns dos exames. O modelo vigente de acesso ao ensino superior é cómodo para as instituições do ensino superior, pois apropriam-se dos resultados do ensino secundário, refém das classificações dos exames nacionais, que motivam três anos intensivos e excessivos de preparação, desvalorizando um ciclo de estudos hipotecado aos interesses (ilegítimos) do ciclo subsequente. Não indo além desse objetivo, o ensino e a aprendizagem assumem dimensões muito redutoras, embora os pais, de facto, nos exijam esta atuação. Em diversos países da Europa, as instituições do ensino superior ou não fazem uso do diploma do ensino secundário ou utilizam, em conjunto, outros critérios, como sejam a rea-

lização de entrevista ou a aplicação de testes de admissão, a título de exemplo. O debate tem tanto de tardio como de pertinente, e urge promovê-lo a fim de perceber qual o melhor caminho a trilhar: o mesmo de sempre, o da continuidade, ou um mais justo e equitativo, o da mudança. Salvo melhor opinião, parece-me que a alteração do modelo de acesso ao ensino superior terá de sofrer, pelo menos, ajustes substanciais (alguns falam em rutura) com acréscimo de critérios. E importa, concretamente, saber o que pensam os responsáveis máximos das universidades.

Um outro constrangimento que se coloca a este projeto de autonomia prende-se com o concurso de professores, que se realiza de quatro em quatro anos. No ano passado, no primeiro ano da sua implementação, decorreu um destes concursos e, por inerência, as equipas educativas que os diretores e os professores formaram, de certa forma, esfumaram-se, uma vez que o sistema concursal não permitiu que estas consolidassem as suas dinâmicas de trabalho. O próximo concurso perspectiva-se para daqui a dois anos e, inevitavelmente, poder-se-á verificar situação semelhante, que em nada agradou às escolas e não ajudou a cimentar este projeto do seu vital interesse, uma vez que emerge de si próprias.

Encontrando-nos a refletir sobre a autonomia da gestão do currículo que é de importância fundamental, gostaria de trazer à discussão questões referentes à autonomia administrativa, de igual modo crucial:

- i) Por que razão os diretores das escolas e os conselhos pedagógicos não podem formar as turmas como entenderem?
- ii) Porque é que estamos sempre cativos do número de alunos por turma?
- iii) Porque é que o Ministério da Educação não atribui a cada escola um número máximo de turmas por ano de escolaridade? Assim o fizesse, demonstraria acreditar efetivamente nos seus professores e nos seus diretores, pois somos nós que conhecemos as nos-

sas escolas, as nossas realidades e os respetivos contextos socioeconómicos. Porque se me dissessem que a minha escola para o próximo ano e, no limite máximo, só podia constituir 10 turmas de 7º ano, formaria turmas com 15 alunos, se assim entendesse que seria melhor para o processo de ensino-aprendizagem, ou turmas com 30 alunos, que funcionam melhor nalguns casos. A efetivação destas medidas permitiria à escola a autonomia administrativa que tanto lhe falta. Veja-se, por exemplo, que um diretor de uma escola pública não pode contratar professores, nem tão-pouco pode reconduzi-los.

iv) Porque me está vedada – e já existe em algumas escolas – a concretização da intenção de implementar os períodos semestrais (ou outra organização) no meu agrupamento? Isso influenciaria, posso provar, o sucesso educativo dos alunos. Se existem três momentos avaliativos de igual importância, não faz sentido um deles – curiosamente o último –, ser anão, em relação à sua extensão, e os outros dois serem gigantes; que oportunidade terá um aluno de obter nível positivo no último momento de avaliação, quando lhe foi atribuído dois níveis inferiores a três nos dois primeiros? Que hipóteses terá um aluno de obter nota negativa no terceiro período, quando nos anteriores tirou positiva? Por razões diferentes, a motivação para estes alunos no último período não existe, podendo ser até um incentivo à indisciplina e ao desinteresse. Com o Decreto-Lei nº 55/2018 tenho autonomia para optar por disciplinas semestrais, mas, à semelhança das escolas do concelho de Odivelas e de algumas escolas do Projeto-Piloto de Inovação Pedagógica, queria também optar por dois períodos letivos, em vez dos três que atualmente vigoram.

Para além de autonomia, as escolas precisam que lhes sejam concedidas duas componentes muito importantes: tempo e recursos. É preciso ter tempo para implementar estas medidas, monitorizá-las e poder avaliá-las. Não nos podem perguntar de imediato qual foi a melhoria operada. Precisamos de tempo para ter essa resposta e precisamos de recursos, de mais professores, de mais técnicos, de mais assistentes operacionais que escasseiam e fazem falta nas escolas.



O Diploma 54/2018, referente à escola inclusiva, impõe uma exequibilidade que exige tempo(s), não se operacionalizando de um dia para o outro. No meu entender, está bem conceptualizado, encontrando-se em estreita articulação com os normativos e documentos atuais. Porém vai demorar tempo a ser bem implementado, porque mexe nos alicerces da escola e estas estão a fazer tudo por tudo para que o processo decorra da forma mais eficaz possível. E não há dúvida que em Portugal há professores fantásticos que fazem muito mais do que aquilo a que são obrigados. Por isso, defendo que a sua componente não letiva jamais deveria ser gasta com apoio a alunos, antes usada para exercício de cargos ou desenvolvimento de projetos.

Todos os professores a partir dos 40 anos de idade, como outrora, mereciam ver repostas as duas horas de redução na sua componente letiva, não tendo de esperar mais 10 anos para obter esse direito, e a partir dos 60 anos de idade, se assim entendessem e até à idade da reforma, poderiam ter somente componente não letiva, uma vez que é uma profissão de altíssimo desgaste.

Relativamente à descentralização, os professores estão muito desconfiados, raramente têm sido escutados a não ser quando se pronunciam publicamente, mas percebem que o fenómeno vai tocar na educação, na cultura, na segurança social, na saúde, nos diferentes setores da sociedade. Há avanços, recuos e uma grande indefinição, porém, é, assumidamente, uma descentralização *à la carte* com cada município a escolher o que melhor entender.

Na expectativa de perceber o que lhes vai cair em sorte, as escolas, cada vez mais céticas, exigem um processo transparente, e passo a enunciar, uma vez mais, alguns dos pontos, entre vários, que a Associação Nacional de Diretores de Agrupamentos e Escolas Públicas enviou ao Grupo de Trabalho:

- › A autonomia pedagógica das escolas tem de ser obrigatoriamente preservada;

- › Uma correta e clara definição de competências/funções (matriz de competências) a nível central, municipal e escolar evitará posteriores conflitos de interesses e deve ser salvaguardada;
- › A gestão financeira atribuída às escolas deve obedecer aos pressupostos de gestão utilizados, atualmente, entre o Ministério da Educação e as escolas;
- › O recrutamento, seleção e gestão do pessoal não docente deve ser competência da escola.

O grande desafio está em compreender se a delegação de competências nos municípios será condicionante ao reforço da autonomia das escolas, que o processo da descentralização, obrigatoriamente, deverá acautelar e promover.

O segredo para trazer transparência ao processo reside em conhecer as competências com que ficará o Ministério da Educação, as competências futuras das Câmaras Municipais e as atribuições e/ou competências que ficarão no âmbito das escolas. Uma matriz de competências bem elaborada, clara e clarificada pode ser a chave do sucesso e garante de confiança, dado que me apercebo que em alguns concelhos do país – com um projeto piloto em curso – o saldo é positivo, porque houve uma matriz de competências dialogada, acordada e consensualizada.

Combativa e empreendedora, a Escola Pública eleva diariamente a sua qualidade, que, inequivocamente, seria potenciada, não fosse alguns constrangimentos tentarem refrear (não o conseguindo!) as intenções positivas de professores, diretores, técnicos e funcionários que tudo fazem pelas suas crianças, alunos e formandos.

”



## O que são as EDUTALKS?

Dinamizadas pelo EDULOG, da Fundação Belmiro de Azevedo, as EDUTALKS são ciclos de conferências e debates públicos sobre temas transversais à Educação, com a presença de individualidades de referência na área.

### TÍTULOS DA COLEÇÃO

QUE PERCEÇÕES TÊM OS PORTUGUESES SOBRE O VALOR DA EDUCAÇÃO?

TELEMÓVEL NA SALA DE AULA: SIM OU NÃO?

EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA: O QUE TEMOS E O QUE QUEREMOS?

HÁ FALTA DE MÉDICOS EM PORTUGAL?

COMO PENSAR A ESCOLA COM MENOS JOVENS?

**ESTÃO AS ESCOLAS PREPARADAS PARA A  
AUTONOMIA E A FLEXIBILIDADE CURRICULAR?**

HÁ EQUILÍBRIO NA DISTRIBUIÇÃO REGIONAL NO ENSINO SUPERIOR?

ESTUDAR É PARA TODOS?

VÍDEO



PODCAST



[WWW.EDULOG.PT](http://WWW.EDULOG.PT)