

Inovação e mudança na formação de professores: reflexões sobre o processo de autonomia e flexibilização curricular em duas escolas da região de Lisboa

Elsa Estrela & Maria Manuel Calvet Ricardo

Resumo

Num contexto de uma sociedade individualizada e tecnológica, com novos e contraditórios mandatos dirigidos à escola, assistimos a uma tendência universal de introdução de sistemas de inovação curricular, com claras consequências para o sentido e o exercício da profissão docente. Inscritos no conceito de Ciência Pública, que assume o conhecimento socialmente enraizado e compartilhado como aquele que pode permitir o desenvolvimento, individual e coletivo, o estudo e a reflexão apresentada recaem sobre os resultados recolhidos junto dos docentes de dois agrupamentos escolares que aderiram ao Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC). No quadro de uma investigação qualitativa, foram utilizados três instrumentos para a recolha de dados – documentos, questionários e observação participante – com o objetivo de identificar o processo de inovação definido em cada agrupamento escolar, bem como as concepções que subjazem à prática docente dos formandos, nomeadamente aquelas que estão no centro do processo de inovação e mudança em que participavam: currículo, professor e aluno. Os resultados apontam para a manutenção de concepções tradicionais de currículo, professor e aluno, assumindo em relação aos últimos uma representação pouco positiva, o que parece limitar e dificultar os processos de inovação a que as suas escolas aderiram. Simultaneamente, também não existe o desenvolvimento de políticas educativas integradas potenciadoras de transformação na sala de aula.

Palavras-chave:

inovação; mudança; flexibilização curricular; autonomia

Innovation and change in teacher training: reflections on the process of autonomy and curriculum flexibilization in Portuguese schools

Abstract: In a context of an individualized and technological society, with contradictory new mandates directed at school, we are witnessing a universal tendency to introduce systems of curricular innovation, with clear consequences for the meaning and exercise of the teaching profession. Inscribed in the concept of Public Science, which assumes socially rooted and shared knowledge as one that can allow individual and collective development, the study and reflection presented fall on the results collected from the teachers of two school clusters that joined the *Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC)*. In the framework of a qualitative research, three instruments were used for data collection – documents, questionnaires and participant observation – in order to identify the innovation process defined in each school cluster, as well as the conceptions that underlie the teaching practice of the students, namely those that are at the center of the innovation and change process in which they participated: curriculum, teacher and student. The results point to the maintenance of traditional conceptions of curriculum, teacher and student, assuming in relation to the latter a little positive representation, which seems to limit and hinder the innovation processes to which their schools have adhered. At the same time, there is also no development of integrated educational policies that enhance transformation in the classroom.

Keywords : innovation ; change ; curricular flexibility ; autonomy.

Innovation et changement dans la formation des enseignants : réflexions sur le processus d'autonomie et la flexibilisation des programmes dans les écoles portugaises

Résumé : Dans un contexte de société individualisée et technologique, avec de nouveaux mandats contradictoires dirigés vers l'école, on assiste à une tendance universelle à la mise en place de systèmes d'innovation curriculaire ayant des conséquences claires sur le sens et l'exercice de la profession d'enseignant. Inscrit dans le concept de science publique, qui suppose des connaissances enracinées et partagées socialement comme pouvant permettre un développement individuel et collectif, l'étude et la réflexion présentées se basent sur les résultats recueillis auprès des enseignants de deux groupes scolaires ayant adhéré au *Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC)*. Dans le cadre d'une recherche qualitative, trois instruments ont été utilisés pour la collecte de données – documents, questionnaires et observation des participants – afin d'identifier le processus d'innovation défini dans chaque groupe scolaire, ainsi que les conceptions qui sous-tendent la pratique pédagogique des élèves, à savoir ceux qui sont au centre du processus d'innovation et de changement auquel ils ont participé : programme d'études, enseignant et étudiant. Les résultats soulignent le maintien des conceptions traditionnelles du curriculum, de l'enseignant et de l'élève, en supposant par rapport à ces derniers un peu de représentation positive, ce qui semble limiter et entraver les processus d'innovation auxquels leurs écoles ont adhéré. Dans le même temps, il n'y a pas non plus de développement de politiques éducatives intégrées qui améliorent la transformation en classe.

Mots-clés : innovation ; changer ; flexibilité des programmes ; autonomie.

Innovación y cambio en la formación docente: reflexiones sobre el proceso de autonomía y flexibilización curricular en las escuelas portuguesas

Resumen: En el contexto de una sociedad individualizada y tecnológica, con nuevos mandatos contradictorios dirigidos a la escuela, somos testigos de una tendencia universal en la introducción de sistemas de innovación curricular, con claras consecuencias para el significado y el ejercicio de la profesión docente. Inscrito en el concepto de Ciencia Pública, que supone el conocimiento socialmente arraigado y compartido como el que puede permitir el desarrollo individual y colectivo, el estudio y la reflexión presentados proceden de los resultados recopilados de los maestros de dos grupos escolares que se unieron al *Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC)*. En el marco de una investigación cualitativa, se utilizaron tres instrumentos para la recopilación de datos: documentos, cuestionarios y observación participante, a fin de identificar el proceso de innovación definido en cada grupo escolar, así como las concepciones que subyacen a la práctica docente de los profesores en formación, a saber, aquellos que están en el centro del proceso de innovación y cambio en el que participaron: currículo, docente y alumno. Los resultados apuntan al mantenimiento de las concepciones tradicionales de currículo, docente y alumno, asumiendo en relación con los últimos una representación poco positiva, que parece limitar e impedir los procesos de innovación a los que se han involucrado sus escuelas. Al mismo tiempo, tampoco hay desarrollo de políticas educativas integradas que mejoren la transformación en el aula.

Palabras clave: innovación; cambio; flexibilidad curricular; autonomía

“(...) the true centre of correlation of the school subjects is not science, nor literature, nor history, nor geography, but the child’s own social activities”.

John Dewey (1897)

Introdução

Este artigo analisa uma experiência de formação contínua de professores que promoveu um modelo formativo com o objetivo de permitir a reflexão dos professores sobre a sua prática de modo a criar condições para a mudança curricular proposta pelo Ministério da Educação no ano letivo 2017/2018. O modelo formativo foi desenvolvido em dois agrupamentos escolares que voluntariamente aderiram ao PAFC, – Agrupamento de Escolas Ibn Mucana (AIM) e Braamcamp Freire (ABF)¹-, tendo sido concretizado em duas dimensões: consultoria e formação contínua.

Neste contexto, e partindo da análise dos dados recolhidos através de três instrumentos de pesquisa, procurámos identificar junto dos docentes envolvidos as conceções que subjazem à respetiva prática docente, nomeadamente as que estão no centro do processo de inovação e mudança em que participavam: as conceções de currículo, de professor e de aluno. A informação foi retirada quer de atividades que os formandos desenvolveram durante o processo de formação, quer de dois questionários que lhes foram aplicados.

Sabendo que estes processos de flexibilização curricular estão intimamente relacionados com os níveis de autonomia da escola, bem como com a sua cultura organizacional, analisámos, igualmente, o processo de mudança que foi desenvolvido em cada um dos agrupamentos escolares, para identificar o processo de decisão, as estratégias de mudança e as mudanças concretizadas.

O artigo está estruturado em três partes: na primeira, apresentamos um breve enquadramento teórico dos conceitos fundamentais num processo de autonomia e flexibilização curricular, bem como o percurso histórico de desenvolvimento da autonomia e flexibilidade curricular, conceitos que em vários momentos da história da educação em Portugal estiveram em causa; num segundo momento, apresentamos o processo analítico dos dados resultantes do trabalho empírico nos dois agrupamentos escolares, em simultâneo com a sua discussão. Num terceiro momento, surgem alguns apontamentos conclusivos que nos parecem pertinentes para a avaliação posterior do processo em curso nas escolas portuguesas.

Formação e Inovação Curricular

Assumindo que vivemos numa sociedade baseada no conhecimento (UNESCO, 2005), o principal motor da economia (Burfitt, *et al.*, 2007), este adquiriu uma nova centralidade e um novo sentido de competitividade, funcionalidade e flexibilidade (Ozga, 2008), tendo conduzido à instalação de uma nova ordem baseada na competição e inovação dos sistemas de ensino, bem como na autonomização do currículo de acordo com as pedagogias (Robertson, 2008).

É neste contexto que emergem os processos de mudança promovidos em Portugal a partir de 2016, inseridos num quadro em que, já segundo Canário (1992), a lógica da reforma (mudanças impostas pela administração à periferia) tem cedido, a pouco e pouco, o lugar a uma lógica de inovação, isto é, mudanças instituintes, produzidas nos contextos organizacionais, a partir da ação e interação dos respetivos atores sociais.

Entendida enquanto processo de definição, construção e participação social (Escudero Muñoz, 1988), expandido e concretizado em culturas escolares com o objetivo de transpor a “espessa capa de significados que se encontram na cultura atual dos grupos educativos e estabelecer novos significados” (Félix Angulo, 1994, p. 359), a inovação educativa implica, de acordo com Canário (1992), um aumento de complexidade interna do estabelecimento de ensino e uma mudança de paradigma organizacional, rompendo-se definitivamente com o paradigma taylorista. Este caráter multidimensional da inovação e a sua vertente processual materializa-se, igualmente, nos distintos papéis que os professores assumem em cada paradigma curricular, que, de acordo com Leite (2002), vão desde a descoberta de novos métodos de ensino e a produção de materiais promotores de uma aprendizagem mais fácil à dimensão formativa ou ao entendimento da escola como uma organização com cultura própria e, por fim, ao foco nos procedimentos de atuação dos diferentes atores sociais.

Ao atribuir uma enorme importância ao papel dos professores na mudança, a equipa educativa em que se inserem, entendida enquanto grupos de professores, órgãos de gestão das escolas e mesmo serviços externos de apoio à ação educativa, não pode ser ignorada e pressupõe um debate participado, incluindo todo o “corpo social” e “uma fundamentação reflexiva, crítica e deliberada sobre o que mudar, em que direção, como fazê-lo e com que política de recursos” (Escudero Muñoz, 1988, p. 86), numa perspetiva de construção do “investigador colectivo” (Leite, Rocha & Pacheco, 1995, p. 587).

A conceção de professores e restantes atores presentes na sala de aula como coconstrutores de conhecimento pressupõe uma conceção de currículo como cultura e como algo dinâmico e específico de contextos construídos coletivamente em situações reais. Por estas razões, o currículo apresenta tensões que decorrem da

permanente negociação e balanço, não sendo, por isso, objeto de um consenso definidor, prescritivo e imutável.

Assim, enquanto expressão da função socializadora e cultural da escola, o currículo pode ser entendido como um complexo projeto social, como múltiplas expressões e com uma dinâmica própria, construída no tempo e num determinado contexto (Morgado, 2000b). O currículo será, e segundo Pacheco (2001), sempre uma solução de um problema educativo pois trata-se de um processo negociado e partilhado, de uma prática que procura estabelecer a ligação entre a intenção e a realidade, de um processo de (des)construção do conhecimento.

O paradigma do conflito como base de construção das políticas curriculares (Pacheco, 2002) é aquele cuja construção parece estar em causa no processo de mudança e inovação que a educação portuguesa desenvolve atualmente uma vez que se pretendem promover práticas distintas de um currículo comum, possibilitando a interligação entre o currículo formal e o currículo informal. Esta ideia de integrar o currículo a partir de uma componente nacional tem sido discutida em Portugal partindo dos pressupostos da autonomia, flexibilização e descentralização, numa lógica *bottom-up*, que, segundo Fullan (1992), implicam a transformação da cultura institucional da escola (Morgado, 2000b).

É, justamente, neste paradigma que estão em jogo os conceitos de flexibilidade curricular, assumida como prática deliberativa (Paraskeva, 1998) que coloca em causa a verdadeira essência do currículo, os conteúdos, tomando como referente o aluno (Morgado, 2000a); a descentralização curricular entendida como uma devolução de poder às escolas e espelhada essencialmente na territorialização curricular, revelando-se como uma das respostas para a crise de legitimação do Estado e implicando que o professor se assumia como um investigador na sala de aula (Stenhouse, 1975), como um prático reflexivo (Schön, 1983), ou como um profissional crítico; e a autonomia curricular que deve constituir um mecanismo de mudança educativa resultante de uma real participação dos diferentes atores com o objetivo de resolver problemas comuns, não esquecendo a dimensão nacional da educação, o que pressupõe uma estreita relação entre o modelo de descentralização e a conceção de currículo como prática deliberativa (Morgado, 2000b).

Na verdade, ao assumir o currículo como um processo deliberativo, colegial e participativo, no seio de um sistema democrático, é forçoso que a construção das práticas curriculares advenha da autonomia curricular do professor. Neste sentido, a formação contínua de professores pode constituir um espaço de interação com as práticas docentes e organizacionais das instituições escolares, mas também um espaço de mediação entre a identidade docente, a sua vida profissional e pessoal. Este pode, efetivamente, ser o momento em que, de forma consciente e crítica, o professor interage

consigo mesmo no sentido de identificar as práticas profissionais que se encaixam no que é e respondem aos seus designios pessoais e profissionais.

Por outro lado, permitir-lhe-á identificar a natureza da crise educativa e, partindo dela, reconstruir a sua ação docente de forma integrada na medida em que envolve todas as componentes da sua identidade profissional e está alinhada com uma cultura curricular participada e colaborativa. É, no fundo, uma proposta que vai ao encontro de Formosinho, Machado e Oliveira-Formosinho (2010) quando propõem uma formação de professores associada aos processos de mudança nos contextos de trabalho.

A autonomia curricular na História da Educação em Portugal

A autonomia curricular é um conceito que penetrou nas políticas educativas portuguesas ao longo da sua história, sendo de salientar os seguintes momentos:

- i. no início da década de 1950, o então ministro da Educação Nacional, Leite Pinto, havia de encetar medidas que conduziram a uma reforma parcial do ensino, com a criação da Comissão de Estudo, que viria a preparar o Ciclo Preparatório do Ensino Secundário (CPES), em 1967, pelo ministro Galvão Telles, no qual introduziu a metodologia dos *Centros de Interesse*;
- ii. em 1971, a experiência dos 3º e 4º anos do ensino preparatório no âmbito do *Projeto de Sistema Educativo e as Linhas Gerais da Reforma do Ensino Superior*, lançado por Veiga Simão;
- iii. com a aprovação da Lei n.º 46/86 de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo) e do Decreto-Lei n.º 43/89 de 3 de fevereiro, a introdução da metodologia de projeto, concretizada na Área Escola como uma área curricular não disciplinar no Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de agosto, do ministério de Roberto Carneiro;
- iv. no ano letivo 1996/1997, com o ministro Marçal Grilo, a conceção de *Projetos de Gestão Flexível do Currículo* por parte das escolas, que culminaria com a publicação do Decreto-Lei n.º 6/01 de 18 janeiro, sendo ministro da Educação Santos Silva, o qual institucionaliza o Projeto Curricular de Escola, o Projeto Curricular de Turma e a Área de Projeto, como uma área curricular não disciplinar.

Os anos de 2002 a 2015 foram de retrocesso relativamente à autonomia curricular ou ao modelo de gestão dos estabelecimentos de ensino. Neste sentido, a autonomia e flexibilidade curricular só voltam a ter projeção normativa em 2017, com o Despacho n.º 5908/17, de 5 de julho – Implementação do Projeto de Autonomia e Flexibilização Curricular (PAFC), sendo ministro da Educação, Tiago Brandão Rodrigues. Posteriormente, é promulgado o Decreto-Lei n.º 55/18 de 7 de julho, o qual considera fundamental que o currículo seja equacionado como um instrumento que as escolas podem

gerir e desenvolver localmente de modo que todos os alunos alcancem as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Está aberto o caminho para que professores e alunos deem sentido à escola e às aprendizagens.

O modelo bidimensional de formação de professores

O modelo de formação de professores adotado focou-se, sobretudo, em duas dimensões:

- i. oficinas de formação ao longo do ano letivo que permitissem a capacitação científico-pedagógica dos docentes, bem como o seu acompanhamento ao nível das práticas de sala de aula.
- ii. consultoria às Direções dos Agrupamentos, líderes do projeto e equipas de gestão intermédia no sentido de criar condições para a sustentabilidade que impeçam uma regressão nas práticas docentes no âmbito das inovações produzidas num determinado período de tempo.

A segunda dimensão, relacionada com a consultoria, surge no âmbito do conceito de Ciência Pública adotado pelas investigadoras e relacionado com a produção de conhecimento, iniciativas e formas de comunicação através da criação de vínculos entre a academia e a periferia do sistema educativo no sentido de gerar ferramentas de análise e avaliação das políticas públicas.

Esta dimensão foi concretizada através de reuniões periódicas, bem como observação direta de reuniões da direção com os encarregados de educação. Por outro lado, constituíram-se grupos de docentes para formação contínua através de oficinas de formação de 50 e 60 horas sobre metodologia de trabalho de projeto e gestão e diferenciação curricular, que envolveram 42 professores de todos os níveis de ensino e de diferentes áreas disciplinares.²

Este processo de formação percorreu vários meses e partiu da criação de espaços de formação nos quais os formadores, mais do que ensinar, aprenderam (Imbernón, 2010), o que significa que foram construídos espaços de trabalho colaborativo e inclusivo assentes nos princípios da crítica e ação social e investigação radical com o objetivo de promover a justiça social e a igualdade na instituição escolar (Schostak, 2019), fundamentais para o desenvolvimento de um processo de inovação coletivo.

Neste contexto, os formandos puderam desenvolver práticas de trabalho com incidência no espírito crítico e na colaboração relativas às duas dimensões centrais das oficinas: a dimensão conceptual do currículo e a sua gestão em sala de aula, nomeadamente através da metodologia de trabalho de projeto. O objetivo foi, sobretudo, que

os formandos pudessem viver formas de trabalho que conduzissem à reconstrução de significados e que transportassem essas experiências para a sala de aula.

A análise dos dados recolhidos

A análise elaborada insere-se num quadro de investigação qualitativa de dois casos, tendo sido elaborados três tipos de análise dos dados.

Em primeiro lugar, os documentos produzidos pelos agrupamentos no âmbito do PAFC foram analisados no sentido de identificar a sua estratégia de mudança, o processo de decisão e as mudanças concretizadas, para o que também concorreu a observação participante nas diferentes reuniões acima identificadas.

Durante as oficinas, foi solicitado aos formandos que respondessem a **um questionário** com perguntas abertas relativas às seguintes dimensões da sua profissionalidade (i) motivações para a docência, (ii) desenvolvimento profissional, e (iii) representações dos alunos e dos seus pares. A seleção destas categorias prende-se com a opção por investigar a identificação das conceções de professor e aluno que consideramos fundamentais no processo que as escolas vivem.

Por fim, a **análise das conceções de currículo que os formandos representaram** através de uma figura elaborada por cada um. Neste trabalho, mostramos apenas as imagens que podem ser representativas das conceções do grupo de formandos.

O processo de decisão e as conceções educativas dos professores

As escolas que constituem AIM situam-se nas freguesias de Cascais/Estoril e de Alcabideche, no concelho de Cascais parte integrante da Área Metropolitana de Lisboa e vão do 1º ciclo do EB ao ES. Por outro lado, as escolas que constituem o ABF estão localizadas na Freguesia da Pontinha, concelho de Odivelas que integra a Área Metropolitana de Lisboa e vão do 1º ciclo do EB ao ES.

Relativamente ao processo de decisão, sublinhamos que o AIM tomou a decisão de aderir ao PAFC com todos os atores docentes, enquanto o ABF o fez em Conselho Pedagógico. A estratégia de mudança também não foi semelhante uma vez que o AIB vinculou o 1º ano e 3 turmas dos 5º e 7º anos do EB e 10º do ES ao projeto e o ABF o fez em relação a todo o 1º ciclo, 5º e 7º anos do EB e 10º ano do ES. Por outro lado, o ABI realizou reuniões com os pais/EE no sentido de lhes explicar o projeto e promover a sua adesão às mudanças pretendidas.

Quanto às mudanças concretizadas, podemos afirmar que se situaram a três níveis:

- i. ao nível organizacional, com criação de equipas pedagógicas no ABF e a atribuição de tempo semanal de reunião para equipas pedagógicas/conselhos de turma em ambos;

- ii. ao nível pedagógico, com o desenvolvimento de trabalhos de projeto pelo Conselho de Turma (CT) a partir do tema do agrupamento no ABI e a introdução de uma manhã de projeto vinculada a disciplinas para trabalho interdisciplinar a partir do tema do agrupamento no ABF;
- iii. ao nível da gestão, com a introdução de novos níveis de gestão intermédia no ABF com a criação de equipas pedagógicas.

Os documentos produzidos pelos agrupamentos apontam, no futuro, para o reforço do trabalho colaborativo, introduzindo outras condições organizacionais; reforço do trabalho interdisciplinar através da introdução de tempos comuns de trabalho com os alunos; e a atribuição de maior protagonismo organizacional às equipas educativas.

No entanto, a observação participante realizada parece permitir afirmar que o trabalho colaborativo apresentou muitas resistências, assim como o trabalho interdisciplinar uma vez que se manteve uma lógica de justaposição disciplinar, que advém igualmente do foco disciplinar que predomina quer na organização do conhecimento, quer na avaliação. Nesta última dimensão, prevaleceu o seu caráter sumativo e o papel dos departamentos e grupos disciplinares em detrimento dos conselhos de turma o que constitui uma barreira à diferenciação e diversidade curricular.

Através do questionário, pudemos identificar que, dos 42 professores envolvidos, 21 tinha mais de 26 anos na profissão docente, 13 entre 16 e 25 anos e 8 entre 10 e 15 anos, dados que são coerentes com os recentes estudos que demonstram o envelhecimento da classe docente corroborados pelo *Perfil do Docente 16/17*. Procurámos, igualmente, estabelecer uma ligação entre o tempo de permanência na docência e os modelos de formação inicial em Portugal que os 42 professores envolvidos viveram e observámos que os docentes procuraram, privilegiadamente, a formação contínua em áreas relacionadas com a sua disciplina ou em áreas que não foram contempladas nos planos de estudos das instituições de formação inicial, tais como, TIC, gestão de conflitos, toxicodependência e sexualidade, entre outras. Neste contexto, observámos, igualmente, que a formação contínua relacionada com o currículo, as questões pedagógicas e a avaliação dos alunos obtiveram, por parte dos formandos, uma fraca relevância para o seu desenvolvimento profissional.

Relativamente à primeira questão, **motivações para se tornar professor**, a vontade de ser professor, o prazer de ensinar, bem como ter docentes na família estão na primeira linha das motivações para a sua escolha (Gráfico 1). Sabendo que a família e a tradição familiar têm sobre um jovem enorme influência, não é de estranhar que o tenham referido. Todavia, o estatuto profissional desta profissão teve ainda, no momento da escolha, um peso relevante. Cruzando esta justificação com os anos de serviço deste grupo em análise, poderemos constatar que há 10/25 anos a profissão gozava

de prestígio social. Constatamos, porém, que o facto de a escolha da profissão ser um contributo para sociedade é para estes formandos pouco relevante.



Gráfico 1 – Motivações para se tornar professor
Fonte: Elaborado pelas autoras com os dados da pesquisa

Esta perspetiva parece ser sustentada pelos resultados do estudo realizado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) a partir do relatório dos testes *PISA* de 2015, em que somente 1,5% dos estudantes portugueses que fizeram esses testes consideraram a possibilidade de virem a ser professores. (CNE, 2016)

Em relação à segunda questão, **o que tem sido mais relevante para o seu desenvolvimento profissional**, a formação, localização da escola, estabilidade e salário são as opções mais apontadas, ocupando a formação um lugar de realce (Gráfico 2). Estar devidamente apetrechado de uma forma gratuita para desempenhar a profissão simultaneamente com o vínculo à função pública, garante de uma estabilidade para a vida, bem como a remuneração crescente com a subida nos escalões da tabela salarial do Estado foram, para estes docentes, fatores relevantes na sua profissionalidade.

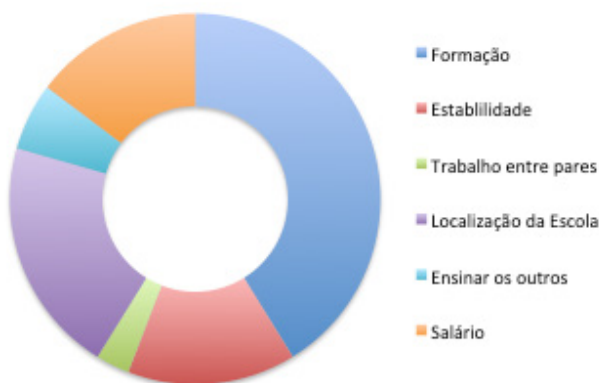


Gráfico 2 – Fatores relevantes para o desenvolvimento profissional

Fonte: Elaborado pelas autoras com os dados da pesquisa

Relativamente às **representações** que os formandos apresentam quer **dos alunos**, quer **dos seus pares**, considerámos pertinente a sua análise uma vez que estas podem influenciar as suas práticas pedagógicas, para além de poderem revelar o modo como interagem com os outros docentes. Neste contexto, e considerando o PAFC, esta é uma dimensão da profissionalidade docente que pode constituir um obstáculo à consecução dos seus objetivos uma vez que se pretende que o projeto assente no trabalho interdisciplinar, logo colaborativo e participante.

Na verdade, e de acordo com Moscovici (2011), as representações são resultantes da interação social, pelo que são comuns a um determinado grupo de indivíduos. As representações sociais têm como uma de suas finalidades tornar familiar algo não familiar, isto é, classificar, categorizar e nomear novos acontecimentos e ideias com as quais não tínhamos tido contato anteriormente, possibilitando, assim, a compreensão e manipulação desses novos acontecimentos e ideias a partir de valores e teorias preexistentes e internalizados por nós e amplamente aceites pela sociedade.

Assim, estes docentes têm uma imagem mais negativa do que positiva dos alunos e ou não respondem por desconhecimento do que é uma representação ou por opção (Gráfico 3). São assinaladas como características negativas o facto de os alunos serem difíceis, apresentarem uma fraca autoestima, não terem acompanhamento em casa ou serem pouco empenhados. Como aspetos positivos, destacam-se o facto de serem curiosos, seres em construção e demonstrarem potencialidades.

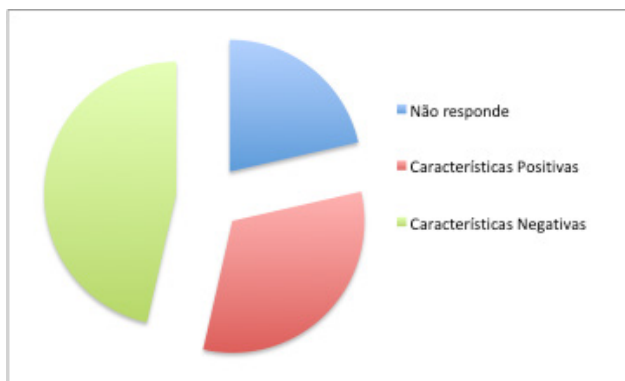


Gráfico 3 – Representações dos alunos
 Fonte: Elaborado pelas autoras com os dados da pesquisa

No que respeita à **representação dos pares**, foi assinalada, primeiramente, a desmotivação, o que poderá estar relacionado com o facto de os docentes se sentirem limitados, desrespeitados pelo poder político e não valorizados profissionalmente. Considerando a totalidade das respostas, observamos que os professores, quando apresentam representação negativa dos seus pares, associam-na a fatores externos, claramente provocadores de exaustão, desmotivação ou limitação. No entanto, assumem-se maioritariamente como um grupo composto por profissionais competentes, profissionais e multifacetados, o que poderemos relacionar com os diversos e distintos mandatos endereçados à instituição escolar.

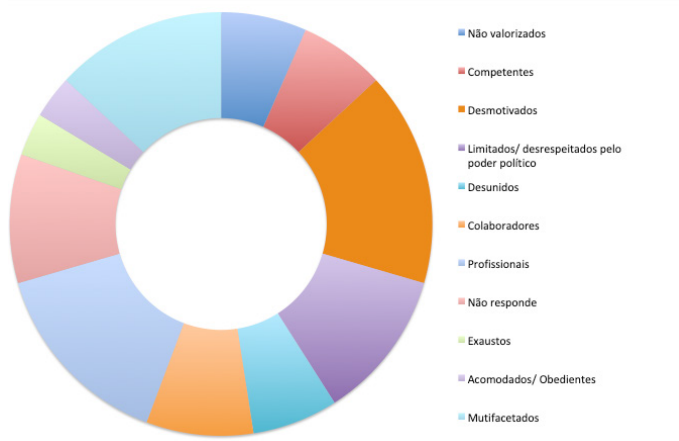


Gráfico 4 – Representação dos pares
 Fonte: Elaborado pelas autoras com os dados da pesquisa

Na oficina sobre Gestão e Diferenciação Curricular, foi solicitado aos professores a representação gráfica do que entendiam por currículo. Estas são algumas das representações reveladoras de duas concepções distintas de currículo escolar, fundamentais num processo de mudança e inovação que assenta, sobretudo, nessa dimensão.



Figura 1

Fonte: Dados da pesquisa

A figura 1, representando uma borboleta batendo as asas, poderá indicar que currículo é transformação e movimento, valorizando-se o percurso feito.

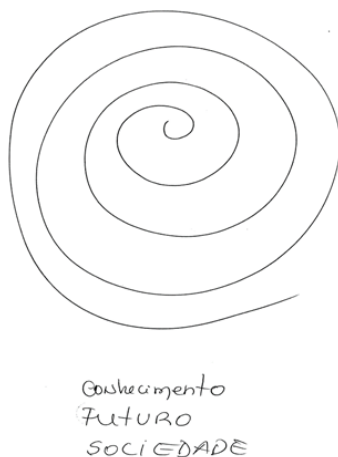


Figura 2

Fonte: Dados da pesquisa

A figura 2 – uma espiral – representa a energia vital, a energia em movimento e a própria jornada a percorrer.

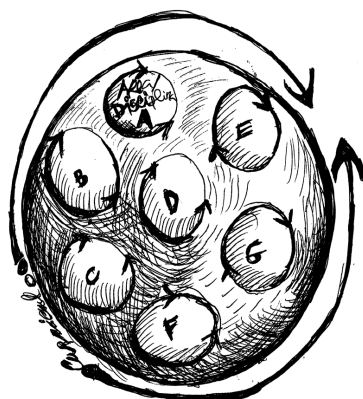


Figura 3
Fonte: Dados da pesquisa

Na Figura 3, vemos as disciplinas fechadas em si mesmas, rodando sobre si próprias e dentro de um círculo maior. Envolve a todas elas, uma circunferência em forma de seta que o/a autor/a define como sendo o currículo. A flecha leva à ideia de realização, materialização e objetivação, além da compreensão e elevação do espírito. A seta pode representar a ideia de velocidade, na busca por objetivos, no sentido de alcançar metas pré-estabelecidas, já que a flecha não para quando é lançada, atinge diretamente um ponto, representado por uma realização na vida.

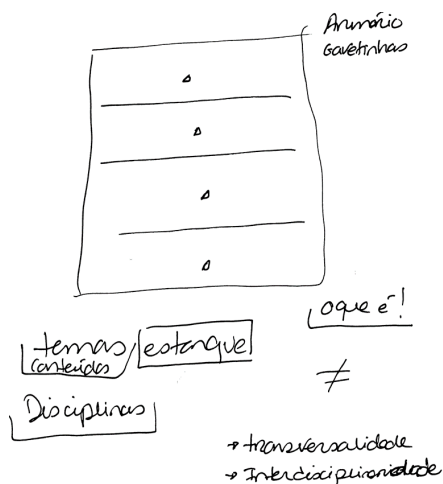


Figura 4
Fonte: Dados da pesquisa

Esta é uma representação fechada de currículo constituída por gavetas fechadas e “estanques”, reveladora de uma conceção de currículo hierarquizada, segmentada e prescritiva.

Apontamentos conclusivos

Assumimos neste trabalho uma postura concetual de currículo que o entende como um projeto antropológico, contextualizado, que compreende vários níveis de decisão e gestão, para o que é impreterível a assunção de uma autonomia curricular, bem como de um processo colaborativo na sua construção.

Pretendemos refletir a partir de um trabalho realizado nas escolas com os professores sobre a ação docente, nomeadamente no que se refere às conceções que a sustentam, bem como ao processo de flexibilização em si mesmo, integrados na conceção de Ciência Pública. Se atendermos à racionalidade dos professores, podemos afirmar que estes mantêm, maioritariamente, uma conceção curricular bastante segmentada, hierarquizada e prescritiva, suportada por práticas pedagógicas assentes, sobretudo, na transmissão. Mesmo quando a escola promove espaços de partilha, colaboração e trabalho interdisciplinar, esses espaços são, muitas vezes, reduzidos ao trabalho disciplinar e, quando isso não acontece, a interdisciplinaridade e o trabalho de projeto são assumidos como meros recursos didáticos para ultrapassar os problemas que as disciplinas individualmente possam levantar. Se a esta questão ligarmos a representação fortemente negativa que os professores têm dos alunos, observamos que os assumem fundamentalmente como depósitos, seres incapazes de produzir conhecimento, o que também pode conduzir a uma reflexão emergente da representação que têm dos seus pares, vistos como competentes e profissionais, sobretudo ao nível do conhecimento científico.

Assim, e apesar de algum espaço de decisão que foi dado aos professores no âmbito da PAFC, a níveis diferentes nos dois agrupamentos, a sua ação incidiu, sobretudo, na gestão curricular ao nível das equipas pedagógicas, num caso, e dos conselhos de turma, no outro caso. E, dentro deste nível de decisão, os professores foram sempre apresentando muitas dificuldades em conceber a gestão curricular autonomamente.

Por outro lado, os agrupamentos escolares mantiveram a matriz organizacional da escola tradicional, procurando, no seu seio, produzir algumas mudanças ao nível da cultura profissional e da gestão curricular. Foram construídos processos de decisão distintos, tendo um deles realizado um caminho mais favorável à promoção de autonomia. No entanto, os instrumentos de gestão curricular mantêm-se e as representações que os docentes têm dos seus pares dificulta a desconstrução de uma cultura profissional assente no trabalho solitário.

Assistimos, efetivamente, à emergência de novos níveis de coordenação intermédia nas escolas que carecem de um novo olhar para a sua organização uma vez que as equipas pedagógicas foram criadas mas não conseguiram fazer-se representar nos vários órgãos das escolas, mantendo os departamentos o seu poder sobre a gestão curricular e sustentando uma dicotomia entre currículo e pedagogia.

Como pudemos observar, ao longo da história da educação em Portugal, várias foram as políticas desenvolvidas em busca de um novo paradigma curricular, obviamente considerando as diferenças inerentes aos contextos políticos e sociais de cada época. Um currículo assente no desenvolvimento de conhecimentos, capacidades, competências e atitudes exige uma efetiva nova organização escolar, pedagogia e avaliação.

Na verdade, não houve, no momento analisado, o desenvolvimento de um conjunto de políticas integradas que promovessem efetivamente o modelo curricular proposto, quer ao nível da dispersão de documentos curriculares, alguns inscritos em lógicas distintas e radicalmente opostas, dificultando a mudança conceptual de currículo, quer ao nível do sistema de avaliação externa dos alunos, quer ainda ao nível do modelo de gestão escolar, unipessoal e altamente centralizado, conseqüentemente pouco colaborativo. O currículo mantém-se com altos níveis de prescrição e a mudança pretendida nas políticas curriculares tocou apenas uma parte do currículo, ignorando todas as dimensões nele implicadas.

O modelo de formação desenvolvido procurou, sobretudo, partir do *ethos* profissional dos docentes, e envolvê-los no processo de mudança como protagonistas, fornecendo-lhes instrumentos que podem conferir sustentabilidade ao processo em causa. Esta metodologia mista de formação e consultoria foi bastante positiva no sentido em que foi possível construir conjuntamente com os agrupamentos propostas diferenciadas e ajustadas ao contexto educativo de cada um.

Não esquecemos o sistema de formação inicial de professores que não foi alterado e preserva um modelo pedagógico transmissivo, prescritivo e estandardizado, dicotomizado entre teoria e prática, carecendo de revisão urgente. A resiliência e resistência à mudança poderá estar relacionada com a devida formação de todos os professores antes de ser implementado qualquer novo modelo curricular.

Agradecimentos

Este artigo foi construído com a participação das direções e dos docentes dos Agrupamentos de Escolas Ibn Mucana e Braamcamp Freire, a quem agradecemos.

Notas

- ¹ Resultou de uma parceria entre a Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (ULHT), o Centro de Formação de Escolas de Cascais e o Centro de Formação Maria Borges de Medeiros.
- ² Num dos agrupamentos, foram, ainda, realizadas duas ações de curta duração sobre Metodologia de Trabalho de Projeto e Gestão Curricular, antes do início do ano escolar 2017/18.

Referências Bibliográficas

- Burfitt, A., Collinge, C. & Staines, A. (2007). *Knowledge and the economy, cross-disciplinary perspectives and the knowledge economy thesis*. Centre of Urban and Regional Studies, School of Public Policy, University of Birmingham. Disponível em <http://www.euroдите.bham.ac.uk/WP1.asp> Consultado em 23 de maio de 2008.
- Canário, R. (1992). Escolas e Mudança: da Lógica da Reforma à Lógica da Inovação. In A. Estrela & M. Falcão (Org.). *II Colóquio Nacional da AIPELF/AFIRSE – A Reforma Curricular em Portugal e nos Países da Comunidade Europeia* (pp. 195-220). Lisboa: FPCE.
- CNE. (2016). *Resultados PISA 2015*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Dewey, J. (1897). *My Pedagogic Creed*, EW5:89
- Escudero Muñoz, J. (1988). La Innovación y la Organización Escolar. In R. Pascual (Org.). *La Gestión Educativa, ante la Innovación y el Cambio* (pp. 84-99). Madrid: Ed. Narcea.
- Félix Angulo, J. (1994). Innovación, Cambio y Reforma: Algunas Ideas para Analizar lo que está Ocorriendo. In F. Angulo & N. Blanco (Coord.). *Teoría y Desarrollo del Currículo* (pp.357-368). Málaga: Ed. Aljibe.
- Formosinho, J., Machado, J. & Oliveira-Formosinho, J. (2010). *Formação, Desempenho e Avaliação de Professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Fullan, M. (1992). *Change Forces: Probing the Depths of Educational Reform*. London: The Falmer Press.
- Imbernón, F. (2010). *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed.
- Leite, C. (2002). *O Currículo e o Multiculturalismo no Sistema Educativo Português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Leite, C., Rocha, C. & Pacheco, N. (1995). O Investigador Colectivo no Quadro da Investigação-Ação. *Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, 1, 583-587.
- Martins, G. O. (Coord.). (2017) *Perfil Dos Alunos à Saída Da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção Geral da Educação.
- Morgado, J. (2000a). Indicadores de uma Política Curricular Integrada. In J. A. Pacheco (Org.). *Políticas de Integração Curricular* (pp.167-185). Porto: Porto Editora.
- Morgado, J. (2000b). Integração e Flexibilização Curriculares: Factos e Nexos de uma Nova Política. In J. C. Morgado & J. M. Paraskeva. *Currículo: Factos e Significações* (pp. 7-35). Porto: Edições Asa.
- Moscovici, S. (2011). *Representações sociais. Investigações em Psicologia Social*. Petrópolis: Vozes.
- Ozga, J. (2008). Governing knowledge: research steering and research quality. *European Educational Research Journal*, 62(3), 307-332.
- Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: Teoria e Praxis*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2002). *Políticas Curriculares*. Porto: Porto Editora.
- Paraskeva, J. (1998). Projectos de Reflexão Curricular Participada: Uma Abordagem Deliberativa do Currículo. In J. A. Pacheco, J. Paraskeva & A. Silva (Orgs.). *Reflexão e Inovação Curricular* (pp.135-156). Braga: Universidade do Minho.

- Roberston, S. (2008). Professoras/es são Importantes, Não? Posicionando as/os Professoras/es e seu Trabalho na Economia do Conhecimento Global. *Revista Eletrônica Espaço do Currículo*, 1, s/p.
- Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. S. Francisco, Londres: Jossey-Bass Publishers.
- Schostak, J. (2019). 'Towards a society of equals': democracy, education, cooperation and the practice of radical inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, DOI: 10.1080/13603116.2019.1629161.
- Stenhouse, L. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. Oxford: Heinemann Educational Publishers.
- UNESCO (2005). *Rumo às Sociedades do Conhecimento*. Lisboa: Instituto Piaget.

Elsa Estrela

Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento
(CeIED)/
Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (ULHT)
Lisboa, Portugal
Email: elsaestrela@gmail.com
ORCID: 0000-0002-2889-4195

Maria Manuel Calvet Ricardo

Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento
(CeIED)/
Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (ULHT)
Lisboa, Portugal
Email: calvetricardo@gmail.com
ORCID: 0000-0002-7753-3871

Correspondência

Elsa Estrela
Instituto de Educação
Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Campo Grande, 376
1749 - 024 Lisboa

Data de submissão: Janeiro de 2020

Data de avaliação: Março 2020

Data de publicação: Dezembro 2020