



[Centro de recursos] [Formação] [Ateliers] [e-Revista]  
[Início]

## Ozarfaxinars

e-revista ISSN 1645-9180

Direção: Jorge Lima Edição e Coordenação: Fátima Pais

[Outros números publicados]

# 99

Setembro 2021

## A Autonomia e Flexibilidade Curricular em Matosinhos: Um conjunto de possibilidades

Daniela Ferreira, Louise Lima, Marina Barros & Ariana Cosme, Investigadoras da FPCEUP



A alteração das políticas nacionais de educação resulta da necessidade de se ajustarem novas formas de fazer, práticas pedagógicas e organizacionais, linguagens e, por vezes, documentos. Com a implementação da Autonomia e

Flexibilidade Curricular (AFC) mais do que alguns ajustes, foi necessário (re)conceptualizar os modos de se fazer educação pois tornou-se claro que existem muitos caminhos, tantos quanto as escolas, para se construir uma escola que garanta mais inclusão e democraticidade.

O diploma que legisla a AFC articula três documentos essenciais e estruturantes às práticas pedagógicas: o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, a *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania* e as *Aprendizagens Essenciais* de cada uma das disciplinas que compõem a matriz curricular, como se exemplifica no esquema que se segue.



*Esquema 1. Articulação entre os referenciais curriculares para a prática pedagógica*

Se até hoje poderia ser ambígua a importância a atribuir a cada um destes documentos, o Despacho n.º 6605-A/2021 deixa claro que, **a partir de 1 de setembro de 2021, estes três documentos, a par dos perfis profissionais/referenciais de competência, constituem-se como os referenciais curriculares das várias dimensões do desenvolvimento curricular, incluindo a avaliação externa**, revogando-se os demais documentos.

A forma como estes documentos comunicam entre si e as oportunidades que abrem às dinâmicas pedagógicas pode não ser, à partida, de fácil identificação. Ao longo destes anos, em que temos tido oportunidade de trabalhar com os agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas do município de Matosinhos, percebemos que a sua apropriação requer uma leitura cuidada e refletida de modo a se poder perspetivar as oportunidades destes documentos quer em torno da reflexão sobre o ato de ensinar e avaliar, quer nas diferentes formas como se pode promover a aprendizagem de todas as crianças e jovens.

Vivemos um tempo em que somos atropelados por todo o tipo de informação, seja tendenciosa, falsa ou verdadeira, de cariz científico ou de senso comum, sobre grandes feitos ou desgraças. Esta variedade de informações, em diferentes quantidades e divulgadas sobre diferentes formas, chega-nos a um ritmo vertiginoso, sem que, muitas vezes, tenhamos tempo para a processar.

Enfrentamos desafios globais que são cada vez menos conhecidos e cada vez mais imprevisíveis, para os quais as sociedades têm de dar resposta. Por vivermos tempos de incerteza, “(...) a escola [tem] de preparar os alunos, que serão jovens e adultos em 2030, para empregos ainda não criados, para tecnologias ainda não inventadas, para a resolução de problemas que ainda se desconhecem” (Decreto-lei nº 55/2018: 29928).

**As escolas constituem-se** assim, através dos diferentes profissionais que lá atuam, **espaços preferenciais para o debate, a clarificação da informação, o desenvolvimento da capacidade argumentativa com base em conhecimento validado** (*Aprendizagens Essenciais* das disciplinas) e o desenvolvimento de competências várias (como o pensamento crítico, raciocínio, a resolução de problemas entre outras). É neste sentido que o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* apoia a definição do “sentido de missão de todo o sistema educativo, apresentando um caminho curricular através do qual todos os alunos devem, ao longo dos seus 12 anos de escolaridade, desenvolver uma cultura científica e artística de base humanista, alicerçada em múltiplas literacias, no raciocínio e na resolução de problemas, no pensamento crítico e criativo, entre outras dimensões” (Despacho n.º 6605-A/2021, p. 241-(2)). Esta missão da escola alia-se ao seu mérito, muitas vezes pouco reconhecido, de garantir o direito à educação a todas as crianças e jovens. Maria Emília Brederode dos Santos (2021), numa entrevista recente, refere, também, que a “segunda característica muito positiva [da escola pública] é proporcionar a todos uma grande heterogeneidade. Deve haver poucos contextos onde possa haver uma variedade social tão grande, o que constitui uma aprendizagem de grande riqueza e promove a coesão social do país”.

A *Estratégia Nacional da Educação para a Cidadania* entende a escola como um ambiente propício à aprendizagem de questões que estão no cerne do debate atual e ao desenvolvimento de competências, onde alunos e alunas adquirem as múltiplas literacias que precisam de mobilizar (ENEC, 2017). Todavia, de modo que possa responder às exigências da contemporaneidade, exige-se à escola uma outra configuração (ENEC, 2017).

Em 2015, a Organização das Nações Unidas deu a conhecer a «sua agenda» apresentando 17 objetivos para se alcançar até o ano 2030, orientados para o Desenvolvimento Sustentável, como se espelha no esquema 2.



Esquema 2. Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ONU, 2015)

O Desenvolvimento Sustentável é hoje, um domínio decisivo no processo de formação das gerações mais jovens e, um dos domínios que pertence ao grupo obrigatório da Estratégia Nacional da Educação para a Cidadania, por isso, um domínio a desenvolver em todos os ciclos e níveis de ensino da escolaridade obrigatória. Este domínio encerra em si mesmo uma complexidade de temáticas interdependentes que requer, na sua abordagem, a comunicação entre diferentes áreas disciplinares do currículo. Pese a classe docente deter os conhecimentos científicos, que se relacionam com a sua área disciplinar, sobre este domínio, nem sempre a comunicação e a articulação entre as diferentes disciplinas são valorizadas no campo educativo. A abordagem por unidade disciplinar tem sido dominante no seio das práticas pedagógicas, condicionando o desenvolvimento de projetos de cariz interdisciplinar, em que o currículo das disciplinas é mobilizado para o desenvolvimento do mesmo. Como nos lembram Trindade e Cosme (2019, p. 23), **a educação para a cidadania**, e por isso, os seus domínios, não tem de ser “(...) um objetivo que se acrescenta aos objetivos já existentes, **mas uma condição que deverá afetar o modo como se passam a assumir decisões curriculares, a organizar e a gerir os espaços, os tempos, as atividades indutoras de aprendizagens, bem como as estratégias, os instrumentos e as práticas de avaliação**”, decisões didático-pedagógicas que se relacionam com as especificidades de cada área curricular e às quais acresce a transposição didática das temáticas a abordar no âmbito do Desenvolvimento Sustentável, para o currículo das disciplinas.

O que a **AFC nos traz são formas diversificadas de se trabalhar o currículo**, de modo a que as aprendizagens possam fazer sentido para cada uma das crianças e jovens que frequentam as nossas escolas. Tal torna-se possível quando a ação pedagógica é adequada ao grupo de crianças, jovens e docentes pertencentes à mesma turma, ano, ciclo ou escola. Em suma, os projetos constroem-se com a escola e com quem vive na escola. É neste sentido que, cada vez mais reforçamos a ideia da necessidade de ações de capacitação docente em

contexto, indo ao encontro das vivências e das experiências que ali se realizam ou se pretendem realizar. A Autonomia e Flexibilidade Curricular tem possibilitado às escolas do nosso país, e isso tornou-se visível também em Matosinhos, construir caminhos diferenciados e tornarem-se espaços diversos, heterogêneos e marcados pela presença de projetos significativos a cada contexto educativo. Os Centros de Formação das Associações de Escolas (CFAE) tiveram e continuam a ter um papel determinante na disseminação e acompanhamento da AFC em todo o território continental português pela forma como capacitaram, acompanharam e promoveram momentos de debate conjunto entre as diferentes escolas da sua rede geográfica.

Tornou-se assim claro, e decorrente do estudo avaliativo desta medida política, que a AFC tem permitido:

- 1) **o reconhecimento da capacidade de agência e de decisão curricular e pedagógica às escolas e aos professores**, que justificam a autonomia e a flexibilidade, e reconhecem a importância do trabalho colaborativo para operacionalizar as finalidades e os princípios enunciados;
- 2) **a reconfiguração da profissionalidade docente e o reconhecimento do primado do aluno** - que se prende com o princípio pedagógico que define as estratégias de desenvolvimento do currículo ancoradas na dialogicidade entre ensinar-aprender-avaliar.

A partir destes 2 eixos centraremos a nossa reflexão.

## **E i x o 1**

### **O reconhecimento da capacidade de agência e de decisão curricular: as possibilidades das Equipas Educativas**

Na introdução deste artigo deixamos claro a forma como cabe a cada escola pensar as suas opções de gestão curricular e pedagógica. Num tempo marcado pela mudança e inovação pedagógica é importante que mais do que replicar práticas, importa refletir, em cada contexto e a partir das suas singularidades, sobre os modelos e as opções pedagógicas que permitam a construção de uma escola cada vez mais inclusiva. **A organização dos conselhos de turma em equipas educativas (Machado & Formosinho, 2016) constitui-se como uma possibilidade para uma gestão mais flexível do currículo**, e que permite a reflexão em torno dos processos de diferenciação pedagógica, bem como na organização das tarefas e conseqüente monitorização das aprendizagens.

O Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, refere que as dinâmicas de trabalho pedagógico devem privilegiar a articulação disciplinar operacionalizada, preferencialmente, por equipas educativas. Esta opção de gestão curricular envolve muito mais do que reorganizar os conselhos de turma, implica diminuir o número de professores em que a mesma equipa pode acompanhar mais do que uma turma/grupo. É esta organização que possibilita que os espaços e os tempos possam beneficiar de uma maior flexibilidade, ou seja, uma equipa educativa que se torna responsável por mais do que uma turma, e que usa da possibilidade de gestão mais flexível dos espaços, dos recursos e dos tempos dessas turmas, construindo ambientes promotores de mais e melhores aprendizagens.

Paralelamente, a organização em equipas educativas implica a existência de tempos para o trabalho colaborativo, trabalhar em função de grupos de alunos e não de turmas, “mas permite também subgrupos flexíveis e temporários para a aprendizagem em grupos do mesmo nível de progresso numa determinada disciplina, e faz relevar a heterogeneidade cultural, a heterogeneidade socioeconómica e a heterogeneidade académica” (Machado & Formosinho, 2016, p. 33). Desta forma, passamos a dispor de um conjunto de docentes responsáveis por um conjunto heterógeno de alunos e em que a sua reflexão e prática surge em função das suas especificidades. À luz do Decreto-Lei n.º 55/2018 prevê-se que este funcionamento permita:



*Esquema 3: Possibilidades das equipas educativas, (Decreto-Lei n.º 55/2018, art. 21.º, 3)*

Em síntese, podemos afirmar que **esta opção de gestão curricular pressupõe a existência de um agrupamento de alunos “que não se esgota na turma, uma organização dos saberes que não se confina às disciplinas e uma estruturação que agrega todos os profissionais que cuidam do novo agrupamento de alunos” (Machado & Formosinho, 2016, p. 36)**. De acordo os autores, um modelo de gestão em equipas educativas (e consideramos nós as opções curriculares previstas no Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho) “não visa apenas ‘devolver’ maior poder à organização escolar, mas também capacitá-la para se aperfeiçoar continuamente e internamente encontrar respostas articuladas para os problemas e desafios com que se depara no trabalho que desenvolve para e com os alunos” (Machado & Formosinho, 2016, p. 36).

Quando se perspectiva a construção de contextos mais inclusivos e democráticos, importa assumir que só a partir da possibilidade das escolas poderem assumirem as suas decisões curriculares é que se viabiliza um projeto desta natureza.

Compete às escolas, em função do conhecimento das suas necessidades e especificidades, serem capazes de gerir os seus destinos, encontrando soluções próprias e contextualizadas. Hoje, a construção da escola exige a rutura com a gramática de ensino que o modo de ensino simultâneo instituiu, “reconhecendo as suas limitações como modo de gestão e organização do trabalho pedagógico e que, do ponto de vista organizacional, implica que as escolas possuam a autonomia suficiente para tomarem decisões, enquanto comunidades que constroem e partilham objetivos e estratégias” (Ferreira, 2020, p. 100).

## **E i x o 2**

### **A reconfiguração da profissionalidade Docente e o reconhecimento do primado do Aluno**

O Eixo 2 que se prende com o princípio pedagógico que define as estratégias de desenvolvimento do currículo ancoradas na dialogicidade entre ensinar-aprender-avaliar inclui a reflexão sobre as metodologias promotoras de aprendizagens mais ativas, o trabalho cooperativo e a articulação curricular, bem como a monitorização e avaliação do ato pedagógico.

#### **Metodologias promotoras de aprendizagens mais ativas**

Ao distanciarmo-nos da conceção de que o ensino é a execução de uma prescrição para fazer aprender, aproximamo-nos do processo de **ensino-aprendizagem-avaliação** enquanto espaço fértil para o questionamento, a experiência, o erro, a reformulação, a reflexão e a construção de estratégias (Skovsmose, Scanduzzi, Valero, & Alro, 2012). Este cenário implica que o docente se assuma como um “companheiro de seus estudantes na busca de conhecimento” (D'Ambrosio, 1933, p. 14), em que o conteúdo disciplinar é “parte integrante desse conhecimento. Um conhecimento que dia-a-dia se renova e se enriquece pela experiência vivida por todos os indivíduos deste planeta” (D'Ambrosio, 1933, p. 14). Deste modo, reconhecemos que a **aprendizagem é um processo ativo**, pois quando o aluno “participa ativamente na construção do seu conhecimento, num ambiente favorável à pesquisa e ao questionamento, produz-se uma aprendizagem significativa e integradora, necessária à aquisição e mobilização perene do conhecimento” (Dárida Fernandes et al., 2015, p. 265).

É neste sentido que, na perspetiva do paradigma pedagógico da comunicação (Trindade & Cosme, 2010), consideramos que aprender é uma ação associada à apropriação de uma parcela do património cultural disponível (Trindade & Cosme, 2010), “orientada pelo currículo escolar e, simultaneamente, ao desenvolvimento de competências que lhes permitam compreender e mobilizar os conhecimentos matemáticos em contextos diversificados” (Lima, 2020, p. 22). Em coerência com o pressuposto que sustenta o aprender e dependendo deste mesmo aprender também “do que sucede na sala de aula quando professores e alunos interagem com base no currículo” (Ball & Forzani, 2011, p. 17), importa a reflexão sobre as diferentes formas como organizamos e gerimos o trabalho pedagógico comprometido com o sucesso de todos e cada um dos nossos alunos.

Naturalmente, “não existem receitas que possam responder à imprevisibilidade do processo educativo” (Lima, 2020, p. 23) e, por isso, **precisamos desenhar aulas, a partir de planificações flexíveis, que se possam constituir oportunidades para que os alunos beneficiem do contacto e do confronto das suas perspetivas e saberes com as dos seus pares, por meio de interações pedagógicas**. “Quando o professor decide pedagogicamente, a partir de uma panóplia de opções didáticas que podem contribuir com a promoção de aprendizagens significativas, está a construir um caminho para ensinar, aprender e avaliar. Ou seja, está a desenhar uma metodologia de ensino-aprendizagem-avaliação” (Cosme, Lima, Ferreira & Ferreira, in press). Assim, entendemos que as metodologias de ensino-aprendizagem-avaliação são o “estudo das diferentes trajetórias traçadas, planificadas e vivenciadas pelos professores, a fim de orientar o processo de ensino, de aprendizagem e de avaliação em função de determinados objetivos” (Lima, 2020, p. 20).

Torna-se necessário distinguir os conceitos de método e metodologia, em nome do rigor científico, embora sejam complementares - pois são comumente assumidos

como sinónimos. Os métodos “permitem traçar e operacionalizar um conjunto de procedimentos em aulas em que os alunos são mais ativos” (Cosme, et al, in press), como, por exemplo, a Sala de Aula Invertida, a Aprendizagem baseada na Resolução de Problemas e a Aprendizagem por Descoberta Guiada. No entanto, poderíamos dizer que se trata de um equívoco pedagógico quando se recorre aos métodos isoladamente, em jeito algorítmico.

Embora possam constituir uma experiência fundamental para a orientação das aulas, importa que o docente ao optar por métodos, os articule com a construção de estratégias, a partir de tarefas desafiadoras e da seleção cuidadosa de recursos didáticos - tecnológicos ou não, estruturados ou não. Este processo de decisão culmina no desenho de uma metodologia que não ignora “os objetivos a serem alcançados, o contexto em que os alunos estão inseridos e o reconhecimento da heterogeneidade e do desafio que constitui uma turma de alunos” (Lima, 2020).

Numa lógica de isomorfismo pedagógico, espera-se que a racionalidade que sustenta o processo de formação de professores - “enquanto processo de reflexão crítica sobre as experiências que se desenvolvem em sala de aula com o objetivo de contextualizar as ações docentes e atribuir sentido verdadeiro à teoria de maneira que possa dar retorno à realidade” (Lima & Cosme, 2018, p. 68) - se estructure num formato em que se espera que se desenvolva a ação docente. Como poderíamos, então, construir espaços de formação de professores em que os pressupostos de metodologias promotoras de aprendizagens mais ativas, de métodos mais flexíveis e coparticipados e de estratégias que promovem a participação dos alunos sejam apropriados e assumidos pelos docentes?

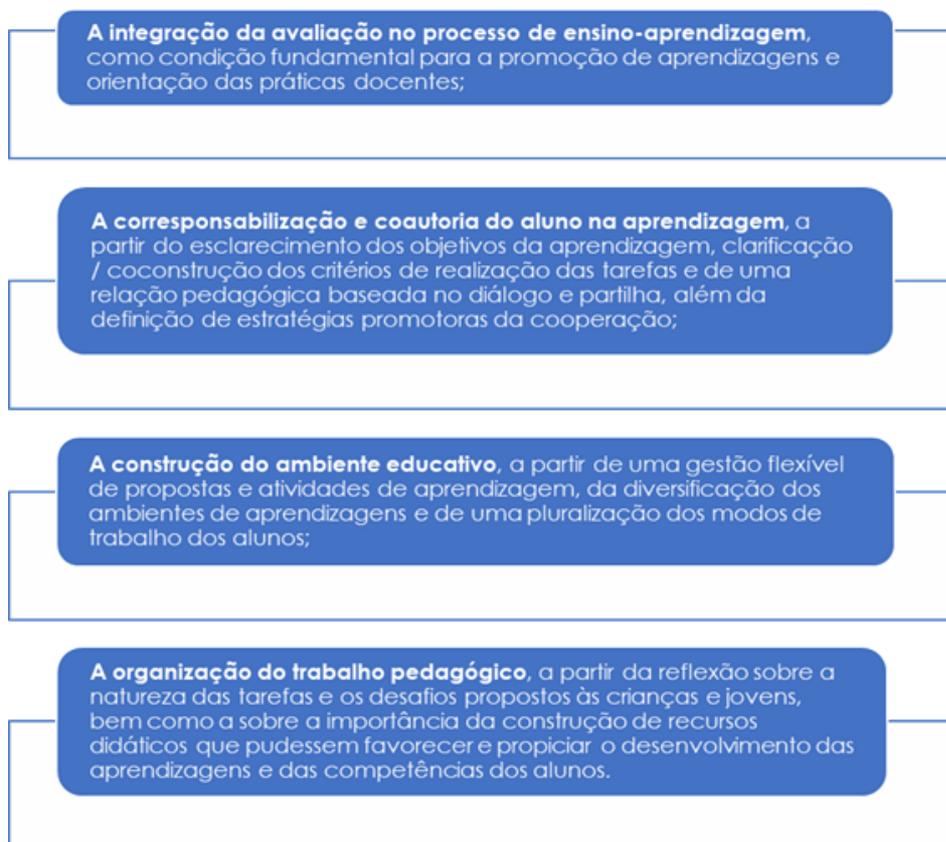
Este é um dos desafios que se coloca à formação de professores (Serrazina, 2017), porque assenta na transição entre a compreensão de pressupostos para o desenvolvimento de práticas inovadoras enquanto “uma ação transformadora intencional, consciente e deliberada” (Amiguiño, 1992, p. 54) que põe em causa e rompe com as bases epistemológicas das práticas instituídas (Correia, 1989). Assim, entendemos **que a formação de professores deve estar assente na “inovação e não apenas dissertar sobre ela, de modo que não existam “compromissos instrumentais prévios à ação docente, mas princípios reguladores desta ação que adquirem corporeidade através de intervenções concretas, com sujeitos concretos e em contextos concretos” (Cosme, 2009, p. 106).**

Concordamos que “a mudança em educação depende daquilo que os professores pensarem dela e dela fizerem e da maneira como eles a conseguirem construir ativamente” (Thurler, 1994, p. 33) e, por isso, para que se possa falar de práticas inovadoras, é necessário que os próprios contextos de formação as estimulem numa lógica de isomorfismo pedagógico e é sob estes pressupostos que temos

vindo a desenvolver diversas ações de formação no CFAE\_Matosinhos com a intenção de proporcionarmos momentos formativos que articulem a investigação (teoria) com a prática docente de modo que ambos os momentos sejam um tempo de verdadeira práxis (Freire, 2001).

A partir da interação e da relação com as práticas e as realidades de cada contexto, a organização do trabalho pedagógico é discutida, construída e reconstruída, em um ambiente que se quer imerso na interação, no confronto e na reflexão dos docentes - explorando e construindo situações que implicam um trabalho semelhante ao que se pretende que venha a ser realizado com os seus alunos (Serrazina, 2017): misturamos métodos, estratégias e recursos e convocamos os docentes a vivenciarem a diversificação de metodologias ao longo da sua jornada de aprendizagens. Mais do que dar a formação, esperamos que os diferentes cursos de formação se constituíssem como espaços formativos e reflexivos.

Assim, quando trabalhamos com os docentes sobre um trabalho pedagógico que se orienta pelos princípios das metodologias centradas em aprendizagens mais ativas, tentamos tornar claro a importância de nos diversos métodos se contemplar.



*Esquema 4: Princípios das metodologias centradas em aprendizagens mais ativas (Cosme, Lima, Ferreira & Ferreira, in press)*

Neste artigo, dada a limitação natural que corresponde à sua natureza, optamos por refletirmos, nas próximas secções, sobre o trabalho de projeto enquanto método propício para a promoção do trabalho cooperativo e da interdisciplinaridade, bem como os processos de monitorização e avaliação das aprendizagens. Esta opção prende-se com o facto de considerarmos o trabalho de projeto como uma das possibilidades mais utilizadas nas escolas e como uma opção a privilegiar para a operacionalização da articulação curricular.

## Trabalho cooperativo e a articulação curricular

A articulação curricular e o trabalho cooperativo surgem muitas vezes como conceitos interdependentes. A Autonomia e Flexibilidade Curricular têm desafiado as escolas a criar projetos interdisciplinares, corporizando a premissa de que **“só há um currículo se ele for concebido, desenvolvido, praticado e avaliado numa lógica de ação articulada. Se os vários saberes constitutivos de um programa de aprendizagem forem intencionalmente identificados, sequencializados, harmonizados, coerentemente organizados na sua disposição horizontal e vertical”** (Roldão & Almeida, 2018, p. 7). Esta assunção implica que estes projetos sejam alvo de um processo rigoroso de reflexão, não exaustivo ou burocrático, que contemple o processo de planificação e de construção conjunta entre docentes, numa primeira fase, e com as crianças e jovens e a comunidade numa segunda fase.

Para abordar o significado de um projeto de articulação curricular, torna-se importante refletir sobre os seus diferentes níveis de articulação, nomeadamente: **multidisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar**. Existem algumas variáveis que nos permitem distinguir a natureza dos projetos, como por exemplo, o número de disciplinas envolvidas, a ocupação do espaço e do tempo em que se desenvolvem estes projetos, a natureza da articulação existente, e a integração ao nível dos resultados. Apresentamos, de seguida, um quadro que sintetiza as suas diferenças:

	Multidisciplinar	Interdisciplinar	Transdisciplinar
Disciplinas	Mais do que uma disciplina envolvida.		
Metodologia	Cada disciplina mantém-se fiel à sua metodologia de trabalho.	Existe uma abordagem comum para todas as disciplinas envolvidas	
Espaços e Tempo	Cada disciplina desenvolve o projeto no seu tempo e em espaço próprio	As disciplinas envolvidas partilham o mesmo espaço e o mesmo tempo	
Natureza da articulação	Estão muito definidas e claras as diferentes áreas de saber envolvidas.	Estão definidas as diferentes áreas de saber envolvidas, assim como as pontes entre elas, estando salvaguardados os interesses de cada disciplina.	As diferentes áreas de saber estão de tal forma articuladas que não se identificam as disciplinas. As pontes entre as áreas de saber são mais relevantes.
Resultados	Não existe integração dos resultados	Promove a integração dos resultados.	Os resultados são analisados como uma unidade só.
Finalidade	Procura a solução de um problema	Procura a solução para um problema através de diferentes articulações e saberes	Promove a compreensão do conhecimento na vida.

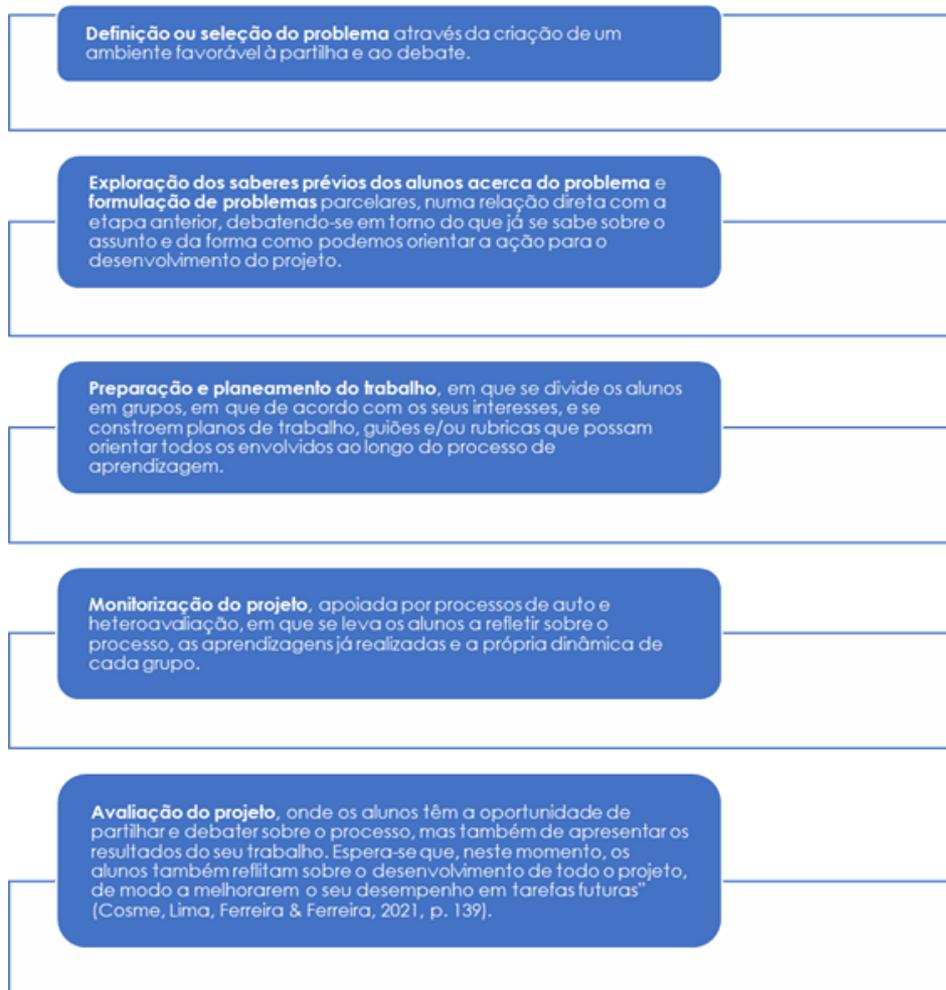
Quadro 1. Diferentes níveis de articulação curricular, (Cosme, A.; Neto, C.; Ferreira, D. Pedro, N. ; Couvaneiro, S. (in press))

Estas opções têm sido adotadas pelas escolas e o trabalho de projeto constitui-se como uma referência por se constituir, em coerência com o artigo 19.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, como oportunidade para ampliar o campo de ação no âmbito disciplinar em que os alunos assumem um papel preponderante e ativo. O processo de planificação torna-se essencial pelo facto de permitir que se **mobilize e identifique os recursos disponíveis**; e circunscreva as fronteiras dos campos de ação disciplinares sobre o qual se propõe atuar. A **escolha e a pertinência dos saberes disciplinares** é fundamental pois a ambição de mobilizar todas as disciplinas pode pôr em causa a profundidade das aprendizagens a ser realizadas. Assim, consideramos importante o **envolvimento dos docentes** das diferentes disciplinas na planificação de projetos interdisciplinares. A discussão sobre os temas, a forma como cada disciplina aborda determinado fenómeno e as aprendizagens a desenvolver no âmbito dos projetos são decisões que devem ser debatidas, refletidas e tomadas pelos atores. Enquanto formadoras entendemos que o trabalho desenvolvido nas ações de formação, com especial incidência nas oficinas de formação, deve ser trabalho útil que possa ser implementado no contexto das escolas, tendo em vista as oportunidades e possibilidades que o próprio contexto oferece. **A determinação das finalidades de um projeto a implementar deverá assentar num substrato que só quem faz parte e conhece o contexto pode determinar.** Não defendemos a realização de projetos que, por mais interessantes que possam ser, são estéreis no que respeita às aprendizagens curriculares, ou pior ainda, estas não adquirem visibilidade, são

alheios às problemáticas/interesses do contexto, apenas servem para cumprir calendário.

**O trabalho de projeto nasce da proposição de um problema**, isto é, “situações para as quais não há, à partida, uma resposta, total e única, para a sua resolução e/ou esclarecimento” (Rangel & Gonçalves, 2010, p. 21). Assim, a organização do trabalho pedagógico permite relacionar “diferentes contextos programáticos com os diferentes saberes dos vários intervenientes educativos, os diferentes recursos e as diferentes experiências; além de potenciar o trabalho cooperativo e a transdisciplinaridade; de tal forma que o sentido da aprendizagem vai ser construído ao longo do processo” (Cosme, Ferreira, Sousa, Lima, & Barros, 2020, p. 72).

Quando um professor, ou uma equipa educativa, opta por adotar o trabalho de projeto como estratégia de aprendizagem, **beneficia dos talentos e potencialidades de cada criança e jovem, pois a sua criatividade está ao serviço do desenvolvimento do projeto** e, por isso, também das suas aprendizagens, quer nas áreas que se sentem mais confortáveis, quer nas áreas em que se sentem mais desafiadas. Estas são as razões para as quais existe, tendencialmente, uma maior motivação e envolvimento nas tarefas que são propostas. Naturalmente, um projeto que recorre à articulação curricular, nos seus diversos níveis, constitui oportunidade para superar a fragmentação curricular e ampliar a compreensão dos alunos sobre os diferentes saberes disciplinares. O trabalho de projeto apresenta cinco etapas que apresentamos no esquema que se segue.



Esquema 5. Etapas do Trabalho de Projeto, (Cosme, Lima, Ferreira & Ferreira, in press)

Pela natureza do trabalho que aí se desenvolve, **o trabalho por projeto é fonte e base de um processo de articulação curricular, onde o trabalho cooperativo surge como a sua força motriz.** As práticas e aprendizagens cooperativas consideram que as relações entre professor e alunos e entre os próprios alunos são simétricas e que **“cada um só pode alcançar os seus objetivos se, e só se, os demais conseguirem alcançar os seus”** (Kurt Lewin in Niza, 2009, p. 602) **comprometendo cada um com a aprendizagem dos demais** - assunção esta que implica que o compromisso com o bem comum se sobreponha ao individualismo. Desta forma, os participantes devem ser responsáveis pelas aprendizagens dos outros tanto quanto pelas suas no domínio do currículo. Os bons alunos ao ajudar os colegas têm a possibilidade de aprender mais e melhor, pois não há melhor maneira de aprender do que ensinar (Bruner, 2000). **Quando se atinge um clima cooperativo, temos todas as crianças e jovens a ajudarem-se mutuamente o que possibilita atingir metas desejáveis para todos.**

A estes pressupostos alia-se a valorização do saber das crianças e jovens, pois o tipo de relações que se constrói com o conhecimento é potenciador de uma maior

motivação e envolvimento dos alunos e por isso a sua participação e corresponsabilização é fundamental ao longo de todo o processo, assim como os momentos de auto e heteroavaliação que contribuem para a monitorização de todo o processo. Espera-se, desta forma, que para responder a um problema da vida e do interesse dos alunos, os professores / a equipa educativa se reúna para:

- Identificar as disciplinas e aprendizagens envolvidas;
- Preparar as ações estratégicas e/ou as tarefas a propor;
- Refletir sobre as áreas de competência suscetíveis de serem desenvolvidas;
- Definir os propósitos dos vários momentos: formativo ou sumativo;
- Construir as rubricas de correção ajustadas a cada tarefa;
- Definir o produto final e forma de apresentação.

A avaliação das aprendizagens ao longo do trabalho de projeto não pode ser negligenciada, pois ela é essencial pela forma como permitem que as crianças e jovens se posicionem o seu trabalho em relação aos objetivos e critérios previamente definidos e conhecidos. **Este conhecimento e a criação de momentos que possibilita que cada um se situe, também permite o desenvolvimento das estruturas metacognitivas e que influenciam a forma como cada um e cada um é capaz de autorregular o seu processo de aprendizagem.**

Todas estas etapas e reflexões estiveram na base do trabalho desenvolvido nos cursos de formação sobre trabalho de projeto ou trabalho cooperativo. Foram várias as vezes em que nos solicitaram a construção de um tempo específico para planificar, para preparar um projeto, para colocar as pessoas a trabalhar umas com as outras. **A desconstrução dos normativos, a desburocratização das grelhas, o sentido e a intencionalidade pedagógica eram (e continuam a ser) centrais** e permitiram quer ajudar a construir projetos interessantes, significativos para cada comunidade escolar quer ajudar a estruturar boas iniciativas que já existiam nas escolas, mas que careciam de um tempo e espaço próprio para a reflexão pedagógica.

Em síntese, as ações de formação sobre trabalho de projeto permitiram operacionalizar o que preconiza o artigo 18.º do Decreto-Lei 55/2018 - sobre a importância da mobilização do conhecimento de situações e problemas do quotidiano ou do meio envolvente, bem como o desenvolvimento de atividades cooperativas de aprendizagem - ao relacionar diferentes contextos programáticos com diferentes saberes dos vários intervenientes educativos, diferentes recursos e diferentes experiências e potenciou o trabalho cooperativo e articulação curricular no qual o sentido da aprendizagem foi construído ao longo do processo.

## Da Monitorização à Avaliação das aprendizagens

Ao longo da escrita e leitura deste artigo foi-se tornando claro o facto de as aprendizagens realizadas pelas crianças e jovens dependerem do tipo de relações que se constroem e se potenciam dentro das escolas e nos mais variados ambientes de aprendizagens. Também fomos destacando a importância da corresponsabilização dos alunos ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem-avaliação, promovendo assim a sua participação ativa. Assim, reconhece-se que as crianças e jovens devem ter a oportunidade de “construir a sua própria experiência, de dar-lhe um sentido e de dominá-la em função da natureza das provas que lhe são impostas” (Charlot, 2000, p. 59).

**Se aprendizagem é um processo pessoal, então é crucial que a criança e /ou jovem tenha conhecimento das aprendizagens que lhe estão destinadas, o que nos remete para a importância do mapeamento das aprendizagens a realizar ao longo do ano, numa unidade temática ou numa semana de trabalho.** Neste sentido consideramos que poderia ser útil apresentar algumas ferramentas e propostas de trabalho que podem apoiar esse processo que se funde enquanto estratégia para a corresponsabilização e coautoria dos alunos nas suas aprendizagens e dos seus colegas, bem como estratégia para a autorregulação das aprendizagens. Uma dessas propostas é o **Plano Individual de Trabalho (PIT)** e integra o Movimento da Escola Moderna (MEM) - um modelo pedagógico, com mais de 40 anos, que propõe uma organização do tempo e do espaço da sala de aula a partir das singularidades de cada aluno, do seu envolvimento e da sua corresponsabilização nas aprendizagens. Um dos seus princípios é potenciar a formação da criança através da sua participação na gestão do currículo escolar, em que “os educandos responsabilizam-se por colaborarem com os professores no planeamento das atividades curriculares, por se interajudarem nas aprendizagens que decorrem de projetos de estudo, de investigação e de intervenção, e por participarem na sua avaliação” (MEM, 2021). Reiteramos, desta forma, o envolvimento e participação dos alunos por esta potenciar o desenvolvimento pessoal, interpessoal e a sua autonomia.

O PIT é assim um instrumento de pilotagem das aprendizagens (Santana, 1999) que possibilita a planificação, monitorização e avaliação do trabalho de cada criança ou jovem, pois “organiza, apoia e regula o trabalho escolar do aluno, reforça a importância que se dá no MEM a uma pedagogia que faz dos alunos sujeitos das suas aprendizagens” (Grave-Resendes & Soares, 2002, p. 97). Como ferramenta pedagógica, o PIT permite a construção de oportunidades em que as crianças e jovens, ao serem corresponsabilizadas pela sua aprendizagem, vão desenvolvendo a autonomia, a responsabilidade e a cooperação por via de um

processo de autorregulação. Um dos outros pressupostos que está presente na utilização do PIT é o compromisso assumido entre professor e aluno pois cabe ao:

- Aluno: registar o apoio que teve ou precisou; as pessoas que conseguiu ajudar; o que aprendeu; o que deve melhorar e como o pode fazer;
- Professor: organizar o ambiente de aprendizagem de modo a que todos e todas conheçam os objetivos, disponibilizar um conjunto diversificado de materiais e garantir o apoio a quem mais necessita.

Em síntese, o PIT contribui de forma clara para o processo de autoavaliação do aluno, aqui entendida como o “processo pelo qual o próprio aluno analisa continuamente as atividades desenvolvidas e em desenvolvimento e regista suas percepções e os seus sentimentos” (Villas Boas, 2019, p. 53).

No campo da avaliação das aprendizagens, mais propriamente nas práticas de avaliação formativa onde se integra a autoavaliação, podemos ainda apresentar um outro conjunto de dispositivos que permitem também orientar o trabalho dos alunos a partir da definição clara dos critérios que orientam as diferentes tarefas que se propõe aos alunos e alunas: as rubricas de avaliação, ou os guiões de orientação de uma tarefa a partir de **listas de verificação**. Esta definição de critérios é crucial por duas razões: a primeira está relacionada com a transparência que é dada ao processo de ensinar e avaliar quando se esclarece e enuncia o que se espera; e a segunda prende-se com a possibilidade de permitir que cada criança ou jovem se situe e oriente o seu processo de aprendizagem.

As **rubricas** são dispositivos pedagógicos que permitem orientar o trabalho dos alunos na ausência do professor, regulando o trabalho e as aprendizagens a partir de critérios definidos ou coconstruídos, na melhor das hipóteses. As rubricas permitem orientar o desenvolvimento de tarefas, mas também a reflexão sobre o processo e, assim, a própria avaliação de uma diversidade de produções. É uma oportunidade, também, para situar o desenvolvimento da tarefa e o desempenho dos alunos face aos objetivos enunciados, porque cada critério é destrincado em patamares sobre o que é necessário aprender e saber fazer (Domingos Fernandes, 2020). Estes pressupostos integram, assim, os princípios da avaliação formativa. No trabalho desenvolvido e no acompanhamento realizado às escolas percebemos que uma das grandes dificuldades na sua construção reside no facto desta ser construída por professores mas ser de utilização por parte dos alunos, o que reforça a relevância de convocarmos os alunos também à participação no momento da sua construção.

Para a construção das rubricas importa, segundo (Brookhart, 2010), ter em linha de conta a inclusão de:

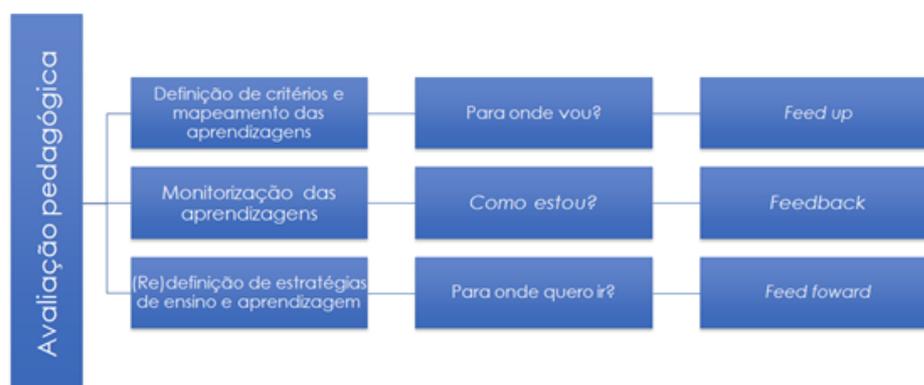
- **critérios**: indicadores do que se considera desejável que os alunos aprendam ou apresentem;

- patamares: estágios de desenvolvimento das aprendizagens, o que permite que cada aluno se situe;
- **descritores**: explicitação da performance esperada para cada critério, em cada um dos patamares, de modo a traduzir uma orientação fundamental para a realização das tarefas por parte dos alunos;
- **os organizadores** (opcionais): conceitos que agrupam um conjunto de critérios com o objetivo de tornar mais clara a leitura da rubrica, pois aglomeram grandes áreas de ação ou aprendizagens” (Cosme et al., 2020, p. 53).

Em suma, as rubricas são reconhecidas “pelos seus efeitos positivos no desenvolvimento do currículo, muito particularmente porque melhoram os processos de aprendizagem, de ensino, de avaliação e de classificação”

(Domingos Fernandes, 2021, p. 11).

Acreditamos que qualquer um destes dispositivos facilita o processo de **feedback**, ferramenta essencial da avaliação formativa e de uma prática assente nos princípios de uma avaliação pedagógica. O feedback, enquanto ferramenta pedagógica, aumenta as possibilidades de aprendizagem pois situa e orienta os alunos (Domingos Fernandes, 2008) e por isso importa reformar a importância das suas três componentes.



Esquema 6. Componentes do Feedback (Cosme, Lima, Ferreira & Ferreira, in press)

Nas sessões realizadas sobre avaliação das aprendizagens, muitas orientadas para a construção dos critérios de avaliação, foi importante ver como era possível construir documentos orientadores que pudessem transparecer uma **política interna coerente com as práticas de avaliação**. Reforçamos, desta forma, uma das principais ideias deste artigo, e da reflexão produzida nos cursos de formação: a aprendizagem é um processo pessoal, por isso se queremos realmente aumentar as suas hipóteses de aprender o *feedback* deve ser diversificado, frequente e contextualizado, materializando-se através de informações que permitam apoiar, regular e orientar o processo de aprendizagem

dos alunos. É o feedback que permite corporificar um dos grandes princípios dos Decretos-Lei n.º 54 e 55 de 2018, a diferenciação pedagógica.

## **C o n c l u s ã o**

### **Como a AFC permitiu reconfigurar os contextos e ambientes de formação**

A Autonomia e Flexibilidade Curricular tem procurado, desde o seu início, dar resposta aos desafios mais complexos do nosso sistema educativo: o sucesso, a inclusão e a cidadania (Costa, 2019). Mas esta é uma discussão que nos obriga a compreender o lugar do currículo nas escolas e as diferentes formas como os professores se podem apropriar das diferentes orientações nacionais e locais.

Não podemos deixar de destacar o aumento do trabalho colaborativo entre docentes e em que as equipas educativas surgem como uma das bandeiras da AFC pela forma como possibilitam a partilha, a criação de projetos curricularmente significativos e a reflexão sobre as estratégias pedagógicas mais pertinentes (Costa, 2019; Morgado & Silva, 2019).

Por outro lado, reforçamos, também, o contributo da AFC para o processo de reconfiguração da profissionalidade docente e para o reconhecimento do primado do aluno. As escolas portuguesas, onde se inclui as de Matosinhos, têm procurado implementar outras metodologias diferenciando a sua forma de atuar perante cada criança ou jovem, e envolvendo-as nos seus processos de decisão. Realçamos, assim, o trabalho de projeto e a articulação curricular em que a intencionalidade docente torna possível a mudança de paradigma pedagógico.

Ao nível da avaliação destacamos o aumento do envolvimento dos alunos e a recetividade para adotar práticas de avaliação formativa onde se observa uma diversificação dos instrumentos de avaliação. Esta prática permite-nos, como já se referiu, acompanhar um processo de recolha de evidências das aprendizagens, que tende a olhar o aluno como um ser integral e em que as informações fornecidas por um único instrumento de avaliação se mostram incapazes de descrever e apoiar a reflexão daquilo que o aluno já sabe e já é capaz de demonstrar, num determinado momento. Assim, importa continuar a refletir e a discutir sobre os propósitos, a intencionalidade da avaliação pedagógica, sobre como e quando recolhemos essas evidências.

Em suma, se quisermos avaliar o impacto da AFC na vida das escolas, não podemos desconsiderar o facto de esta possibilitar uma gestão curricular e pedagógica promotora de inovação e o desenho de uma reconfiguração curricular

assente num conjunto diversificado de estratégias pedagógicas que privilegiam o trabalho colaborativo, a articulação curricular e o envolvimento da comunidade.

Como condição de sucesso para a consolidação de práticas de AFC em Matosinhos, encontramos escolas preocupadas com o desenvolvimento de competências e orientado para os alunos e para as suas especificidades destacando-se, ao nível da formação de professores, o facto de se continuarem a valorizar os momentos de partilha e divulgação de boas práticas, bem como o desenho e implementação de ações de formação que se constituem, elas próprias, espaços de praxis renovadas.

## Referências Bibliográficas

### Documentos Legais

Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho, (2018), Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens.

Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho, § I Série, nº 129 (2018), Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens.

Despacho n.º 6605-A/2021, de 6 de julho, (2021).

### Bibliografia

Amiguinho, A. (1992). *Viver a formação, construir a mudança*. Lisboa: Educa/ICE.

Ball, D., & Forzani, F. (2011). Building a Common Core for Learning to Teach and Connecting Professional Learning to Practice. *American Educator*, 35(2), 17-21.

Brookhart, S. M. (2010). *Formative Assessment Strategies for Every Classroom* (2ª ed.). Virginia: ASCD.

Bruner, J. S. (2000). *Cultura da Educação*. Lisboa: Edições 70.

Charlot, B. (2000). *Da relação com o saber: Elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Correia, J. A. (1989). *Inovação Pedagógica e Formação de Professores*. Porto: Edições Asa.

- Cosme, A. (2009). *Ser professor: A acção docente como uma acção de interlocução qualificada*. Porto: LivPsic.
- Cosme, A., Ferreira, D., Sousa, A., Lima, L., & Barros, M. (2020). *A avaliação das aprendizagens: Propostas e Estratégias de Acção - Ensino Básico e Ensino Secundário*. Porto: Porto Editora.
- Cosme, A., Louise, L., Ferreira, D., Ferreira, N., (in press). *Metodologias, Métodos e Situações de Aprendizagem: Propostas e Estratégias de Acção*. Porto: Porto Editora.
- Cosme, A.; Neto, C.; Ferreira, D. Pedro, N. ; Couvaneiro, S. (in press). *Inovar em Cascais*. Cascais: CM Cascais
- Costa, J. (2019). Melhores aprendizagens e sucesso escolar: Medidas de política educativa em curso. In J. C. Morgado, I. C. Viana, & J. A. Pacheco (Eds.), *Currículo, Inovação e Flexibilização*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- D'Ambrosio, U. (1933). Educação Matemática: Uma Visão do Estado da Arte. *Pró-Posições*, 4(10), 7-17.
- Fernandes, D. (2008). Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. *Estudos em avaliação educacional*, 19(41), 347 - 372.
- Fernandes, D. (2020). *Rúbricas de Avaliação*. Projeto de Monitorização e Investigação em Avaliação Pedagógica. Universidade de Lisboa I Instituto de Educação I Direção Geral de Educação, Lisboa.
- Fernandes, D. (2021). *Para uma Iniciação às Práticas de Classificação Através de Rubricas*. Projeto de Monitorização e Investigação em Avaliação Pedagógica. Universidade de Lisboa I Instituto de Educação I Direção Geral de Educação, Lisboa.
- Fernandes, D., Pinho, I., Cabrita, I., Alves, L., Silva, J. C., & Duarte, P. (2015). *Redes multiplicativas e soletos: Aprendizagens matemáticas com sentido*. Paper presented at the XXVI Seminário de Investigação em Educação Matemática.
- Ferreira, D. (2020). *A escola pública portuguesa: As crianças em acolhimento residencial e os caminhos da inclusão*. (Doutoramento). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto.
- Freire, P. (2001). *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Grave-Resendes, L., & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Lima, L. (2020). *O ensino-aprendizagem-avaliação de matemática através da resolução de problemas: intencionalidades, ações e reflexões dos docentes*. (Doutoramento).

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto,  
Porto.

Lima, L., & Cosme, A. (2018). Desafios da formação de professores num contexto de mudança paradigmática na Educação. *Revista Intersaberes*, 13(28), 65-76.

doi:<http://dx.doi.org/10.22169/revint.v13i28.1406>

Machado, J., & Formosinho, J. (2016). Tipos de organização dos alunos na Escola Pública. In J. Formosinho, J. M. Alves, & J. V. (Org.) (Eds.), *Uma nova organização pedagógica da Escola* (pp. 19-38). V.N. de Gaia: Fundação Manuel Leão.

MEM. (2021). Modelo Pedagógico do MEM. Retrieved from  
<https://www.escolamoderna.pt/modelo-pedagogico/>

Monteiro, R., Ucha, L., Alvarez, T., Milagre, C., Neves, M. J., Silva, M., . . . Macedo, E. (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. Lisboa: Ministério da Educação

Morgado, J. C., & Silva, C. (2019). Articulação curricular e inovação educativa: Caminhos para a flexibilidade e a autonomia. In J. C. Morgado, I. C. Viana, & J. A. Pacheco (Eds.), *Currículo, Inovação e Flexibilização*. Santo Tirso: De Facto Editores.

Niza, S. (2009). As associações pedagógicas e a construção do conhecimento profissional. In J. B. (Org.) (Ed.), *Ensino de qualidade e formação de professores* (pp. 381-392). Évora: Departamento de Pedagogia da Universidade de Évora.

Rangel, M., & Gonçalves, C. (2010). A Metodologia de Trabalho de Projeto na nossa prática pedagógica. *Da Investigação às Práticas*, 1(3), 21-43.

Roldão, M. d. C., & Almeida, S. (Eds.). (2018). *Gestão curricular para a autonomia das escolas e dos professores*. Lisboa: Direção Geral de Educação.

Santana, I. (1999). O Plano Individual de Trabalho como instrumento de pilotagem das aprendizagens no 1.º CEB. *ESCOLA MODERNA*, 5(5).

Santos, M. E. B. (2021) *Maria Emília Brederode Santos: "O chumbo é o primeiro convite para os alunos deixarem a escola"/Interviewer: I. Tavares*. Sapo.

Serrazina, L. (2017). Resolução de Problemas e Formação de Professores: uma Olhar sobre a Situação em Portugal. In L. d. L. R. Onuchic, L. C. L. Junior, & M. Pironel (Eds.), *Perspectivas para a Resolução de Problemas*. São Paulo: Editora Livraria da Física.

Skovsmose, O., Scanduzzi, P. P., Valero, P., & Alro, H. (2012). A aprendizagem matemática em uma posição de fronteira: foregrounds e intencionalidade de estudantes de uma favela brasileira. *Bolema*, 26, 231-260.  
doi:<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-636X2012000100011>

Thurler, M. G. (1994). Levar os professores a uma construção activa da mudança: Para uma nova concepção da gestão da inovação. In M. G. T. P. Perrenoud (Ed.), *A*

*escola e a mudança*. Lisboa: : Escolar Editora.

Trindade, R., & Cosme, A. (2010). *Educar e aprender na escola: Questões, desafios e respostas pedagógicas*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Trindade, R., & Cosme, A. (2019). *Cidadania e Desenvolvimento: Propostas e Estratégias de Ação*. Porto: Porto Editora.

Villas Boas, B. (2019). Esmiuçando a avaliação formativa. In B. V. Boas (Ed.), *Conversas sobre avaliação* (pp. 13-32). Campinas: Papirus.

*Nota - Ilustração inicial de domínio público  
disponibilizada por Pxhere*

[\[Versão pdf deste número\]](#)

Agradecemos, desde já, a sua opinião sobre este número - [ozarfaxinars@gmail.com](mailto:ozarfaxinars@gmail.com)

© CFAE\_Matosinhos