



Rosangela Fritsch



Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos)

rosangelaf@unisinos.br

Carlinda Leite



Universidade do Porto (UP – Portugal)

carlinda@fpce.up.pt

POSSIBILIDADES E LIMITES DA POLÍTICA “AUTONOMIA E FLEXIBILIDADE CURRICULAR” EM PORTUGAL

RESUMO

Este artigo objetiva pesquisar a Política de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC) instituída em Portugal como projeto em 2016/2017 e generalizada em 2018, analisando o seu enquadramento legal, assim como as possibilidades e os limites da sua concretização. Os dados, recolhidos dos documentos legais e de entrevistas com professores universitários e professores gestores de agrupamentos de escolas, foram analisados a partir dos princípios e conceitos de autonomia e flexibilidade curricular. Essa análise permitiu concluir que tal política indicia um movimento de mudança, embora ainda limitada a uma autonomia administrativa e muito restrita.

Palavras-chave: Políticas de Currículo. Autonomia. Flexibilidade Curricular.

POSSIBILITIES AND LIMITS OF THE POLICY “AUTONOMY AND CURRICULAR FLEXIBILITY” IN PORTUGAL

ABSTRACT

This article aims to research the Curricular Autonomy and Flexibility Policy (PAFC) instituted in Portugal as a project in 2016/2017 and widespread in 2018, analyzing its legal framework, as well as the possibilities and limits of its implementation. The data, collected from legal documents and interviews with university professors and teachers who manage school clusters, were analyzed based on the principles and concepts of curriculum autonomy and flexibility. This analysis allowed us to conclude that such policy suggests a movement of change, even though still limited to administrative and very restricted autonomy.

Keywords: Curriculum Policies. Autonomy. Curricular Flexibility.

Submetido em: 05/03/2020

Aceito em: 02/06/2020

Publicado em: 10/12/2020



<http://dx.doi.org/10.28998/2175-6600.2020v12nEsp321-345>



I INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objeto de estudo uma política de currículo instituída em Portugal como projeto em 2016/2017, a que aderiram agrupamentos¹ de escolas, designada Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC) e destinada a melhorar as aprendizagens e a formação geral dos alunos. Em Portugal, à semelhança do que acontece em outros países,

[...] tem sido hábito dos diversos governos que vão acedendo ao poder introduzirem medidas justificadas na intenção de resolverem os problemas que vão sendo apontados no sistema educativo, quer por organismos internacionais, quer por grupos diversos da sociedade civil portuguesa (LEITE, 2006, p. 68).

No caso do PAFC, busca-se resgatar um movimento ocorrido nos anos 90 que “[...] pretendeu levar as escolas e os seus professores a identificarem as características que possuem e os problemas que têm de enfrentar e, em função desses dados, e através de redes de envolvimento local, delinearem planos estratégicos para a sua acção” (LEITE, 2006, p. 69). Foi a partir desse movimento que se instituiu, no final do século XX, o projeto de gestão flexível do currículo (1996/1997), que previa processos de autonomia, de territorialização e de gestão curricular local, com o intuito de “[...] envolver os estabelecimentos de ensino na identificação dos problemas e dotá-los de maior autonomia na gestão do currículo” (PORTUGAL, 1997).

Para Leite e Fernandes (2010, p. 169), a importância da autonomia e flexibilidade curricular, com a participação dos professores na concretização de inovações curriculares, ganhou consistência em Portugal, sobretudo, a partir do final da década de 80 quando se constatou que as reformas *top-down* fracassaram, tendo início um movimento descentralista das políticas que atribui às escolas e aos seus atores maior autonomia nas tomadas de decisão educacionais e curriculares (FERNANDES, 2007; LEITE, 2006, 2019). Foi com base nessa ideia que, em Portugal, nos anos 90, a autonomia das escolas e a flexibilidade curricular constituíram-se como princípios centrais das políticas educativas.

Como é reconhecido também por Roldão e Almeida (2018), na década de 90 do século XX, as políticas educativas internacionais e o campo teórico dos estudos curriculares focaram o debate sobre o currículo, conduzindo, nos países de tradição centralista, como é o caso de Portugal, a passagem do paradigma do currículo uniforme e igual para todo o território para um paradigma de contextualização (LEITE; FERNANDES; FIGUEIREDO, 2019), em cada escola, do currículo prescrito em nível nacional. Em Portugal, a introdução dessa orientação pelas políticas curriculares determinou a necessidade de as escolas

¹ Os agrupamentos de escolas são unidades organizacionais dotadas de órgãos próprios de administração e gestão e constituídas por estabelecimentos de educação pré-escolar e de um ou mais níveis e ciclos de ensino, isto é, de educação básica e secundária, com um Projeto Educativo Comum. Na constituição desses agrupamentos, há como intenção, entre outros aspetos, criar condições para percursos escolares integrados e para articulação curricular entre níveis e ciclos educativos de escolas com proximidade geográfica (Decreto n.º 137, de 02 de julho de 2012).

elaborarem um projeto curricular próprio, orientado ao contexto. Apesar disso, em muitas escolas, os projetos curriculares construídos assumiram características de documentos burocráticos, obedecendo a uma lógica da normatividade decretada e apresentando poucos efeitos na implementação de mudanças significativas nas práticas curriculares.

Ao encontro do que tem sido verificado por estudos de análise das políticas educativas, corroboramos a ideia de que, atualmente, tais políticas são ressignificadas nos contextos de prática, onde são delineadas ações de gestão administrativa escolar e curricular (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016). Nesse sentido, aderimos ao conceito de escola como instituição curricularmente inteligente (LEITE, 2003), isto é, como uma

[...] instituição que não depende exclusivamente de uma gestão que lhe é exterior, porque nela ocorrem processos de tomada de decisão participados pelo colectivo escolar e onde, simultaneamente, ocorrem processos de comunicação real que envolvem professores e alunos e, através deles, a comunidade na estruturação do ensino e na construção da aprendizagem (LEITE, 2003, p. 125).

Seguindo essas ideias, na análise da política pública de educação do PAFC, adotamos uma perspectiva crítica perante o que é delineado como autonomia e flexibilidade curricular e as condições que são criadas para a sua concretização nos contextos das escolas. Ou seja, não ignoramos a tensão entre a autonomia e a flexibilidade curricular decretadas e os modos como efetivamente são concretizadas. Dito de outra maneira, reconhecemos que a política educativa decretada por dispositivos legais e normativos depende de condições, estratégias, mecanismos e dispositivos que influenciam a sua concretização. Por isso, consideramos importante reconstituir os “discursos” das práticas, por meio de um processo de reconhecimento das formas de flexibilidade curricular e autonomia emergentes no cotidiano das escolas, nas estratégias e na ação concreta dos seus atores. Por outro lado, conforme Correia (1989), distinguimos inovações instituídas de inovações instituintes. Enquanto as inovações instituídas são concebidas centralmente para serem aplicadas uniformemente, as inovações instituintes ou periféricas caracterizam-se por não se desenvolverem segundo um processo completamente predeterminado e planejado nem se destinarem a ser generalizadas a todo o sistema. Estas irrompem no interior de processos pré-programados, não explicitando, muitas vezes, os seus objetivos ou as suas estratégias e derivando do exercício de um poder instituído conquistado pelos professores no contexto da institucionalização de uma reforma decidida pelo poder instituído. Por vezes, nas inovações instituídas ocorrem, por parte dos atores locais, processos de resistência passiva traduzidos em procedimentos de aplicação no terreno o mais próximo possível das decisões tomadas centralmente. Ao contrário, nas inovações instituintes ou periféricas, há, por parte dos atores de terreno, a capacidade de fazer uso da autonomia relativa de que dispõem, realizando um trabalho de (re)interpretação daquelas inovações, muitas vezes expresso em processos de resistência ativa, no sentido de adaptá-las aos contextos de intervenção (CORREIA, 1989).

No caso da política em análise neste artigo (PAFC), trata-se de uma inovação instituída pelo Ministério da Educação, acompanhada da intenção de implementar, em cada escola, um processo de inovação instituinte. Diante disso, como já referido, aderimos à concepção de que as políticas são ressignificadas no contexto da prática (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016) e de perspectivas que se posicionam a favor de inovações curriculares instituídas em dialética com inovações instituintes, apostando na autonomia e no protagonismo da comunidade escolar (BOLÍVAR, 2003). Todavia, como também já indicado, reconhecemos a existência de discrepâncias entre o dito e o instituído em termos de autonomia escolar (AFONSO, 1999; TORRES, 2011). Dessa forma, aderimos aos argumentos de Pacheco (2013, p. 462) quando sustenta que a análise de diversas abordagens, por vezes contraditórias, dos estudos curriculares constitui um desafio que necessita ser debatido criticamente e quando afirma que “[...] é fundamental reconhecer que a pesquisa curricular tem sido redefinida pela agenda política e pelas agências de financiamento, sobretudo a partir do estudo da realidade portuguesa, nas últimas décadas”.

Tendo tais conceitos por referência, realizamos uma análise do PAFC, recorrendo tanto ao discurso enunciado nos diplomas legais quanto às opiniões dos investigadores e dos professores responsáveis pela gestão de agrupamentos de escolas envolvidos na concretização dessa política. É esse estudo que apresentamos neste artigo, depois de um breve enquadramento teórico dos conceitos de autonomia e flexibilidade curricular, exposto na seção a seguir.

2 AUTONOMIA E FLEXIBILIDADE CURRICULAR

A autonomia pode ser associada aos ideais de participação social (BOBBIO, 2000) e de ampliação da participação política no que tange à descentralização e desconcentração do poder (BARROSO, 1996, 1997; NÓVOA, 1998). Partindo dessas definições clássicas, assumimos neste artigo a segunda perspectiva por considerarmos que a ampliação da autonomia escolar é conquistada e efetivada em um sistema de regulações – regulação transnacional e nacional e microrregulação local (BARROSO, 2006) –, indo ao encontro do que sustentam Ball, Maguire e Braun (2016). Para Barroso (2011, 2013), no contexto de determinada ação pública, a articulação entre conhecimento e política está intensamente implicada pela interação de fatores como os tipos de conhecimentos mobilizáveis, a natureza das políticas, os tipos de atores e os modos de regulação. Por outro lado, tal articulação acentua a emergência do local, visto simultaneamente como lugar de aplicação, de participação, de interdependência e de concorrência. Nesse sentido, o discurso de autonomia escolar que circulou em Portugal na década de 90 do século XX, conforme entende Barroso (1997), articula-se com o conceito de territorialização utilizado para significar uma grande diversidade de princípios, dispositivos e processos inovadores no domínio da planificação, formulação e administração das políticas educativas que, de um modo geral, valorizam a afirmação dos

poderes periféricos, a mobilização local dos atores e a contextualização da ação política (BARROSO, 1997). A autonomia corresponde, assim, a uma medida de relação horizontal, negociada e contratualizada, do Estado com a sociedade e alinhada com ideias de um Estado Democrático. Por isso, ainda de acordo com Barroso (1997), a autonomia está associada à ideia de autogoverno e confluência de várias lógicas e interesses geridos, integrados e negociados. Se a situarmos no contexto escolar, a autonomia confere características de natureza jurídico-administrativa (gestão de espaços e tempos de atividades educativas, gestão e formação do pessoal docente e não docente e gestão de apoios educativos, de instalações e de equipamentos) e de natureza pedagógica (gestão de currículos e programas de atividades de complemento curricular e orientação e acompanhamento de alunos).

Por outro lado, atribuir autonomia às escolas consiste em um ato associado ao desejo de que estas respondam de forma útil e atempada aos desafios cotidianos. A autonomia, como sustentado por Nóvoa (1998, p.26), é importante para a criação de uma identidade da escola, de um *éthos* específico e diferenciador, que facilite a adesão dos diversos atores e a elaboração de um projeto próprio. Nesse processo de adesão, a autonomia constitui o resultado do equilíbrio de forças entre os detentores de influência externa e interna e afirma-se como expressão da unidade social que é a escola (BARROSO, 1996). Como afirmado por Barroso (1997, p. 19), é “[...] na elaboração de um projecto educativo próprio, constituído e executado de forma participada, dentro de princípios de responsabilização dos vários intervenientes na vida escolar e de adequação a características e recursos da escola e às solicitações da comunidade que se insere” que vai sendo construída e concretizada a autonomia escolar. Como se depreende das palavras desse investigador, que tem produzido vários estudos sobre o processo da autonomia escolar em Portugal, é nesse jogo de responsabilização e de dependências e interdependências que se constrói o projeto político-pedagógico de cada escola, justificado na intenção de criar condições que permitam melhorar a formação e o ambiente de aprendizagem dos alunos que a frequentam.

No que concerne ao conceito de flexibilidade no caso da educação escolar, ele está fortemente relacionado com o conceito de autonomia, pois pressupõe que, no uso dessa autonomia, o currículo prescrito pelo Ministério da Educação permita margens de autonomia aos professores para adequá-lo às características dos alunos com quem trabalham, mobilizando, para isso, os recursos de que dispõem. A esse respeito, citamos as palavras de Barroso quando se refere à autonomia das escolas enquanto modo de autogoverno:

[...] torna-se necessário adoptar, de maneira clara, o princípio da diversidade e flexibilidade de 'modelos' de gestão escolar, em função das características dos estabelecimentos de ensino e das suas comunidades, mas no respeito inequívoco de grandes princípios e normas gerais, comuns a todos eles (1997, p. 64).

Ao mencionar essas referências, o que estamos realçando é que políticas que pressupõem a autonomia e a flexibilidade curricular reconhecem os professores como decisores curriculares (LEITE;

FERNANDES, 2010) no seu poder de agência (PRIESTLEY; BIESTA; ROBINSON, 2013; SANTOS; LEITE, 2018). Por isso, tais políticas preveem uma ruptura com os modos de conceber as reestruturações educativas e curriculares que respondem a uma lógica educacional e de organização do currículo *top-down*. Entendem, ao contrário, que cabe às escolas e aos professores um papel não restrito ao cumprimento do que é prescrito pelos órgãos do Ministério da Educação. Por esse motivo, a autonomia e a flexibilidade pressupõem uma capacitação das escolas e dos professores (BOLÍVAR, 2003), incitando-os para a mudança (FERNANDES, 2011). Como foi afirmado por Fullan e Hargreaves,

[...] independentemente de quão nobres, sofisticadas ou brilhantes possam ser as propostas de mudança e de aperfeiçoamento, elas nada representam se os professores não as adota(re)m nas suas próprias salas de aula e não as traduz(ir)em numa prática profissional efectiva (FULLAN; HARGREAVES, 2000, p. 29).

Foi tendo por referência essas concepções que realizamos este estudo.

3 METODOLOGIA

No estudo relativo à medida política do PAFC, recorreremos a dois procedimentos metodológicos: análise de documentos legais para caracterizar essa medida política nas suas intenções e no seu planeamento; e análise de discursos obtidos a partir de entrevistas de carácter reflexivo (SZYMANSKI; ALMEIDA; PRANDINI, 2018) para identificar percepções de académicos, professores universitários e professores gestores sobre a medida política e a sua concretização.

Além do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 06 de julho, que instituiu a política em estudo, compuseram a análise os documentos legais que antecederam a generalização dessa política, isto é, os documentos que possibilitaram que as escolas se oferecessem para experimentar tal política e outros que com ela se relacionam por veicularem a ideia de uma educação inclusiva. São eles: Despacho n.º 6173/2016, que trata de cidadania, direitos humanos e igualdade de género (PORTUGAL, 2016), Despacho n.º 5908/2017, que constitui um projeto-piloto (PORTUGAL, 2017a), Despacho n.º 6478/2017, que prevê o perfil dos alunos para saída da escolaridade obrigatória (PORTUGAL, 2017b), Despacho n.º 6944-A/2018, que discute aprendizagens essenciais (PORTUGAL, 2018a), Decreto-Lei n.º 54/2018, que aborda inclusão (PORTUGAL, 2018b) e Despacho n.º 9726/2018, que aborda acompanhamento, monitorização e avaliação da implementação do PAFC (PORTUGAL, 2018c).

Além da análise documental, realizamos seis entrevistas: três com professoras académicas da área da educação do ensino superior, investigadoras no campo das políticas curriculares e participantes ativas como consultoras nas políticas de Gestão Flexível do Currículo (que teve lugar em Portugal no final dos anos 1990 e início dos anos 2000) e na atual política PAFC (iniciada em 2017/2018); e três com professores que integram a direção de agrupamentos de escolas da Região Metropolitana do Porto, isto é, que

exercem liderança na implementação da política PAFC. Para essas entrevistas, foi utilizado um roteiro que solicitava, basicamente, que os participantes descrevessem a política e seu envolvimento com ela, relatassem aspectos positivos e negativos que identificam nessa política e discorressem sobre condições que facilitam ou dificultam a sua concretização. As entrevistas foram autorizadas pelas entrevistadas e gravadas em áudio, sendo, posteriormente, transcritas e enviadas para validação. Os dados obtidos foram tratados pela técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2011), que permitiu identificar categorias temáticas, a partir das quais são apresentados e interpretados os resultados do estudo. Para manter o anonimato dos entrevistados, as professoras acadêmicas são designadas como A1, A2 e A3, e os professores gestores, como D1, D2 e D3.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados do estudo e a sua discussão são apresentados a partir de três dimensões: o contexto e o enquadramento legal do PAFC; as potencialidades e as possibilidades dessa medida política; os limites e os desafios que ela coloca. Em cada uma dessas dimensões, são exploradas as categorias temáticas que emergiram das análises.

4.1 O contexto e o enquadramento legal do PAFC

A medida PAFC foi promulgada pelo Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, que estabeleceu o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores de sua concepção, bem como os modos de sua operacionalização e da avaliação das aprendizagens, na intenção de garantir que todos os alunos adquiram os conhecimentos desejados e desenvolvam as capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências previstas no Despacho n.º 6478/2017, que trata do perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória.

Emerge no âmbito do programa do XXI Governo Constitucional (2015-2019), pertencente ao Partido Socialista, que enunciou seguir uma estratégia de respeito aos compromissos europeus e internacionais de Portugal e de defesa firme dos interesses e da economia portuguesa na União Europeia, fazendo rupturas com a política troika, que marcou Portugal no tempo da crise econômica. Entre as pautas desse programa, destacam-se na Educação: promover menos desigualdades, um país global e prioridade às pessoas; combater o insucesso escolar; garantir 12 anos de escolaridade; investir na educação de adultos e na formação ao longo da vida; e modernizar, qualificar e diversificar o ensino superior.

Na perspectiva dos entrevistados que participaram deste estudo, o PAFC criou uma janela de oportunidades, já que políticas que concedem mais autonomia às escolas e aos professores "[...] vêm

sempre dos partidos mais esquerdos, mais democráticos, mais socialistas. Isto é muito evidente porque, sempre que o Partido Social Democrata (PSD), que é mais de centro-direita, mais de centro, assume o poder, há um retrocesso de políticas" (A3).

Outro aspecto revelado neste estudo é a referência e a crítica às discontinuidades de algumas das medidas políticas educacionais e curriculares pelo fato de se constituírem como políticas de Governo, que se alternam no poder, e não como de Estado. Entretanto, os entrevistados também ressaltaram a existência de processos de regulação transnacional e nacional (BARROSO, 2006) em consonância com as demandas contemporâneas. A esse respeito, cabe observar os relatos transcritos a seguir:

A mudança política que ocorreu em Portugal no Governo anterior, da responsabilidade do PSD, e a equipe ministerial que assumiu a educação, anulou a política que tinha ocorrido na transição de séculos e que previa a flexibilidade curricular. Considerou que o currículo deveria valorizar os conteúdos, anulou a obrigatoriedade de as escolas e agrupamentos de escolas terem de pensar um projeto curricular próprio e dos professores de cada turma configurarem um projeto curricular de turma, que tivesse, em consideração, as situações específicas daqueles alunos. Ao anular esta cultura institucional, houve um retrocesso no que estava a ser iniciado, e regressou-se a uma perspectiva tradicional (A2).

No final dos anos 90, já tinha sido iniciada uma política semelhante, designada por Gestão Flexível do Currículo. Podemos considerar que foi um primeiro ensaio para esta política atual do PAFC. Tal como aconteceu na altura, se por acaso mudarmos o Governo, pode outra vez vir outra ideia qualquer. Eu também vivi o processo da gestão flexível do currículo, acompanhei esse processo; eu sei o desencanto que gerou depois com a mudança do governo de ter vindo tudo por água abaixo. Regrediu-se novamente nas políticas curriculares, mas acredito que, apesar de tudo, os tempos são outros, a pressão internacional também é muito grande, isto não são políticas unicamente decididas em Portugal. Neste momento há uma abordagem a nível europeu nesta linha de orientação, há uma abordagem em nível também transnacional, em nível de outros continentes, que apontam muito neste sentido, nesta decisão, neste perfil de alunos, preparados para um mundo mais desafiante, muito mais instável, muito mais inconstante, que apela também a outro tipo de modelo educativo. Nós não podemos continuar com o modelo educativo tradicional, senão a escola desaparece, é engolida pelas mídias. Deixa de fazer sentido o ensino completamente reprodutor de conhecimentos (D2).

Além disso, como se infere dos discursos expostos a seguir, a discontinuidade das políticas, ocasionada pela alternância de governos, constitui um obstáculo na medida em que gera instabilidades, principalmente quando governos de direita apostam na avaliação externa por provas de proficiência:

Claro, e porque, também, as nossas políticas e eu creio que não é só nós, não é uma característica só nossa, mas nós, em Portugal, temos tido muito esta característica de termos políticas muito inconsequentes. Quando entra o Partido Social Democrata (PSD), corta, retira tudo. Entra o Partido Socialista (PS), introduz novas ideias, entra o partido de direita, corta. Este caráter inconsequente leva os professores a apropriar-se da tal temporalidade do ciclo de políticas. Quando eu digo do ciclo, é que, de dez em dez anos, há uma ruptura, há uma mudança do partido, e eles percebem que não vale a pena investir e eles não estão para investir. E, de algum modo, eu até reconheço que eles têm razão, porque, às vezes, os nossos professores são baratas tontas (A3).

É importante para os professores que houvesse uma perspectiva de estabilidade. Eu acho que havia duas situações em Portugal que os políticos deviam entender. Uma tem a ver com o currículo, aquilo que se ensina, é mudado frequentemente, muitas vezes até pelo próprio governo que está em funções. Acho que era importante também haver aí um pacto nesse sentido, uma convergência. A outra tem a ver com a avaliação externa dos nossos alunos, que, se há um governo de direita, nós sabemos que vamos ter exames e exames; o governo de direita gosta

muito de exames. Se é um governo como aquele que estava no poder, vamos ter provas de aferição e provas de aferição. Eu acho que isto não é bom, o que eu estou a querer é que seja promovido um debate, e pedir aos nossos governantes, aos deputados, aos principais líderes da oposição e aos líderes do governo para assumirem esta convergência (DI).

Coerente com o programa de Governo, o Decreto-Lei n.º 55/2018 enuncia como justificativa garantir a igualdade de acesso à escola pública, promovendo o sucesso educativo e, por essa via, a igualdade de oportunidades. Refere, ainda, que esses propósitos já estavam inscritos na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), aprovada pela Lei n.º 46/86, de 14 de outubro.

Além do Decreto-Lei n.º 55/2018, estruturante da generalização do PAFC, como já referido, foram analisados documentos que se caracterizam como percussores dessa medida política e que embasam a autonomia e a flexibilidade curricular previstas no PAFC. O primeiro documento a ser destacado é o Despacho n.º 6173/2016, que expressou a intenção de desenvolver a área da cidadania, dos direitos humanos e da igualdade de gênero como uma prioridade para o país, particularmente no que diz respeito às crianças e aos jovens. Em termos conceituais, tal lei apresenta a cidadania na sua concepção mais ampla, uma vez que integra um conjunto de direitos e deveres que devem ser veiculados na formação das crianças e dos jovens portugueses de modo que no futuro sejam adultos com uma conduta cívica que privilegie a igualdade nas relações interpessoais, a integração da diferença, o respeito pelos direitos humanos e a valorização de valores e conceitos de cidadania nacional. Segundo esse documento legal, a escola pública é considerada um espaço privilegiado para a implementação de uma estratégia de educação para a cidadania, estratégia essa que deve respeitar o sistema de ensino, a autonomia das escolas e o modelo geral de aprendizagem em que se assenta a escola pública.

Pouco tempo depois da publicação desta medida política, o Despacho n.º 5908/2017 consagrou a possibilidade de as escolas, voluntariamente, aderirem ao PAFC, definindo as regras e os princípios orientadores da concepção, operacionalização e avaliação do currículo dos ensinos básico e secundário. Esse projeto foi aplicado em regime de experiência pedagógica, o que permitiu um processo de acompanhamento, monitorização e avaliação essenciais à sua reformulação no ano escolar de 2017-2018. Em termos conceituais, a educação é definida nesse documento legal como um meio privilegiado de promover a justiça social e a igualdade de oportunidades, constituindo um dos princípios que enformam a sua política a promoção de um ensino de qualidade e sucesso para todos os alunos ao longo dos 12 anos de escolaridade obrigatória. Tal concepção assume que a diferenciação pedagógica consiste em um dos principais instrumentos para garantir melhores aprendizagens, anunciando, assim, a definição de flexibilidade curricular. Em decorrência dessas ideias, considera-se fundamental que as escolas tenham à sua disposição instrumentos que permitam gerir o currículo de forma a integrar a política educativa no quadro de uma gestão curricular flexível e contextualizada que conceda centralidade às escolas e aos seus alunos e professores. Ao mesmo tempo, reconhece-se que o exercício efetivo de autonomia em educação

só é plenamente garantido se o objeto dessa autonomia for o currículo, sendo este o elemento central para que se alcancem aprendizagens relevantes e significativas para todos os alunos.

Condizente com essa concepção que valoriza a importância da formação de competências transversais e do exercício ativo da cidadania, foi publicado o Despacho n.º 6478/2017, que definiu o perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória e que passou a constituir o referencial para as decisões a serem adotadas por decisores e atores educativos nos estabelecimentos de educação e ensino e nos organismos responsáveis pelas políticas educativas. Esse documento é considerado a matriz comum para todas as escolas e ofertas educativas no que concerne à escolaridade obrigatória, especificamente ao nível curricular, ao planeamento, à realização e à avaliação interna e externa do ensino e da aprendizagem. Assim, o perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória foi estruturado com base em princípios, valores e áreas de competências que constituem a referência para a organização de todo o sistema educativo e do trabalho das escolas, com o intuito de contribuir para a convergência e a articulação das decisões inerentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular.

Na sequência dessas medidas, foram definidas e homologadas pelo Despacho n.º 6944-A/2018 as aprendizagens essenciais referentes ao ensino básico. Esse documento retoma a ideia de que a educação é alicerce essencial para a valorização dos cidadãos, para a cidadania democrática e para o desenvolvimento sustentável do país, apostando em uma escola inclusiva. Ademais, veicula a ideia de que as aprendizagens essenciais estão ancoradas em uma cultura de escola com autonomia e com flexibilidade curricular, em que as disciplinas mesclam o que deve ser ensinado com ações estratégicas a serem concretizadas para que os alunos aprendam melhor e de forma mais significativa, pressupondo um trabalho em equipe por parte dos docentes.

Para esta análise legal da política PAFC, faz-se importante referir também o que é enunciado no Decreto-Lei n.º 54/2018, que estabeleceu os princípios e as normas para garantir a inclusão escolar. Como o próprio documento enuncia, esses princípios visam responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, por meio do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa, uma vez que, ao encontro de outros documentos relativos à política PAFC, no centro da atividade da escola, estão o currículo e as aprendizagens dos alunos. Isso implicou uma aposta na autonomia das escolas e dos seus profissionais, enquanto parte ativa das equipas educativas na definição de estratégias e no acompanhamento da diversificação curricular. Nesse sentido, o documento prevê a gestão flexível do currículo, dos espaços e dos tempos escolares, de modo a que a ação educativa, nos seus métodos, tempos, instrumentos e atividades, possa responder às singularidades de cada um.

Ressalta-se, ainda, que a PAFC foi concebida com a intenção de ser acompanhada e monitorizada, conforme indica o Despacho n.º 9726/2018, que estabeleceu como ocorreriam o acompanhamento, a

monitorização e a avaliação da implementação do Decreto-Lei n.º 54/2018 e do Decreto-Lei n.º 55/2018 nas escolas. Para isso, foram designadas as equipas de acompanhamento, fixando a sua composição e o seu funcionamento.

Em síntese, a política PAFC consiste na concretização de um conjunto de princípios, conceitos e intencionalidades que visam efetivar uma escola inclusiva, promotora de melhores aprendizagens para todos os alunos, e operacionalizar o perfil de competências que se pretende que os estudantes desenvolvam para o exercício de uma cidadania ativa e informada ao longo da vida. Tal intencionalidade é reverberada nos discursos dos entrevistados, conforme exemplifica o seguinte relato:

É a oportunidade de sucesso para todos, sobretudo, não só a escola para todos, mas o sucesso dentro dessa escola. E essa tem sido a grande aposta das políticas, não estou a dizer 100% na concretização real. Mas as bases estão a ser feitas, porque depois eles até fazem algumas coisas bem na altura da avaliação. A educação inclusiva não podemos dissociar, porque está tudo integrado; quando nós falamos "diferenciação pedagógica", estamos a falar daqueles alunos que têm maiores dificuldades de aprender, porque os outros ninguém se preocupa, porque eles aprendem de qualquer maneira (D3).

É igualmente reconhecido que esses aspectos implicam ofertar às escolas autonomia para organizar e desenvolver currículos adequados a contextos específicos e às necessidades dos seus alunos. Também se constata que a realização de aprendizagens significativas e o desenvolvimento de competências mais complexas pressupõem tempo para a consolidação, o que requer uma gestão integrada do conhecimento, valorizando os saberes disciplinares, mas também o trabalho interdisciplinar, a diversificação de procedimentos e instrumentos de avaliação, a promoção de capacidades de pesquisa, de relação e de análise, o domínio de técnicas de exposição e argumentação e a capacidade de trabalhar cooperativamente e com autonomia.

Para justificar essa política, o diploma legal afirma que, sabendo-se da existência de escolas que têm conseguido contrariar os principais preditores de insucesso por meio da adoção de soluções adequadas aos contextos e às necessidades específicas dos seus alunos, é fundamental que o currículo seja equacionado como um instrumento que as escolas possam gerir e desenvolver localmente, de modo que todos os alunos alcancem as competências previstas no perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. Para tal, considera-se fundamental que as principais decisões em nível curricular e pedagógico sejam tomadas pelas escolas e pelos professores, em diálogo com os alunos, as famílias e a comunidade, concedendo-lhes maior autonomia e flexibilidade na gestão curricular, com vistas à dinamização de trabalho interdisciplinar, de modo a aprofundar, reforçar e enriquecer as aprendizagens essenciais.

Verificamos, assim, que existe coerência entre esses documentos e os conceitos e princípios sobre autonomia e flexibilidade curricular apresentados como referenciais teóricos, na medida em que estes são definidos como a faculdade conferida à escola para gerir o currículo dos ensinos básico e secundário e a organização das matrizes curriculares no que diz respeito às disciplinas e sua carga horária. Busca-se,

portanto, a possibilidade de enriquecer o currículo com conhecimentos, capacidades e atitudes que contribuam para alcançar as competências previstas no perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. Tais diplomas legais referem, ainda, que constituem domínios de autonomia curricular as áreas de confluência de trabalho interdisciplinar e/ou de articulação curricular, integradas na matriz curricular de uma oferta educativa e formativa, em resultado do exercício de gestão local da flexibilidade inscrita por cada escola nos instrumentos de planeamento curricular.

Sobre os efeitos da política curricular PAFC, uma das académicas entrevistadas afirmou: “É um bom momento que estamos a viver na escola portuguesa” (A1). De fato, as políticas de educação em Portugal, depois da revolução de abril de 1974, de um modo geral, têm sido justificadas na intenção de proporcionar o sucesso escolar de todos os alunos. Esse princípio enunciado na primeira LBSE (1986) tem estado na base de algumas das políticas. No que concerne aos antecedentes do PAFC, alguns dos entrevistados destacaram a Política dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), iniciada na segunda metade dos anos 90, e a Gestão Flexível do Currículo, que ocorreu na transição do século XX para o XXI, reconhecendo nelas a bondade da política “[...] na configuração de uma escola e de uma educação democrática, orientada pelo princípio da inclusão, da equidade, da aprendizagem e da vivência com situações reais” (A2).

Em relação à política TEIP, os entrevistados destacaram:

É verdade que o projeto da autonomia nacional foi muito inspirado em algumas práticas que os TEIPs já desenvolviam; uma parte daquele trabalho [Relatório PAFC] foi inspirada na experiência que ao longo desses anos os TEIP foram desenvolvendo e experienciando (A1).

As políticas de flexibilidade curricular inspiram-se muito naquilo que já foi preconizado antes, em nível da diferenciação, porque nos TEIP se estimulava uma flexibilidade que tivesse em consideração as características da população escolar. Portanto, as duas políticas não são diferentes, elas derivam de uma mesma preocupação, de uma aposta que é concretizar a escola de sucesso para todos (D3)

Desses depoimentos, ressalta-se que a atual medida de autonomia e flexibilidade é para todas as escolas do país, que são concebidas, junto com os professores, como decisores curriculares (LEITE; FERNANDES, 2010). Na opinião de um dos entrevistados,

Autonomia e flexibilidade não é apenas para as escolas TEIP, é para as escolas em geral, mas tem subjacente esta ideia de, se as escolas e os professores forem decisores curriculares e, portanto, reconfigurarem o currículo que é prescrito a nível nacional, tendo em conta os problemas com que convivem, os recursos que têm, as situações reais dos alunos, há mais probabilidades de os estudantes terem sucesso. Portanto, em síntese, o PAFC também tem como intenção última promover o sucesso. Reconhecem que, se os professores usarem a sua agência, o seu poder de decisão curricular, há mais probabilidades de promover a aprendizagem dos alunos (A2).

Também é recorrente entre os entrevistados a ideia de inspiração do PAFC na Política de Gestão Flexível do Currículo (1997–2004), com destaque à noção dos professores como decisores curriculares no uso do seu poder de agência (PRIESTLEY; BIESTA; ROBINSON, 2013; SANTOS; LEITE, 2018):

Esta medida tem tudo a ver com uma medida que houve na transição do século XX para o século XXI, em que a equipe ministerial reconheceu que um currículo prescrito a nível nacional, igual para todas as escolas e à prova do professor, tinha muito poucas possibilidades de incorporar este poder de agência dos professores, de decisão. Essa medida, que se chamava Projeto de Gestão Flexível do Currículo, propôs que cada escola, em função do currículo prescrito a nível nacional, elaborasse um projeto curricular de escola ou do agrupamento de escolas, que adequasse e recontextualizasse o currículo prescrito a nível nacional, por forma a dar-lhe sentido. Depois, em função deste projeto curricular de escola ou do agrupamento, cada grupo de professores de uma turma tinha de conceber um projeto curricular de turma, especificamente para os alunos com quem estava a trabalhar. Este projeto, feito no princípio do ano, não era determinante do que se iria passar durante todo ano; ia sendo configurado, repensado, reformulado, reajustado à medida que ia sendo concretizado (A2).

Um aspecto que sustenta a inter-relação entre essas políticas é a realização, em ambas, de um projeto-piloto antecedendo a obrigatoriedade para todas as escolas. A receptividade ao PAFC pode ser demonstrada pela expressiva adesão voluntária de escolas/agrupamentos ao projeto-piloto, conforme evidencia o relato de um dos entrevistados:

Isto é muito significativo, isto me revela que as escolas têm uma experiência anterior que advém do Projeto Gestão Flexível do Currículo, naturalmente. Foi a primeira experiência. Foi revolucionária na altura. Foi, digamos, uma evolução muito grande, com escolas a não crer, com escolas a crer muito, com professores a resistir, mas quem foi para a frente ganhou muito em relação a quem não foi. E as escolas perceberam isso, porque, no Projeto de Gestão Flexível do Currículo, foram quatro anos de experiência não obrigatória desta filosofia, de 1997 a 2001. Na altura, chamava-se de gestão flexível do currículo e agora é flexibilidade curricular, é a mesma coisa. E, nestes quatro anos, as escolas aderiram paulatinamente. No atual PAFC, em um ano aderiram 236 dos 800 e tal agrupamentos de escolas. Portanto, em 2001, à semelhança do que aconteceu agora, todas as escolas passaram a ser obrigadas, digamos, a pôr em prática a mesma filosofia de flexibilidade curricular, como agora. E percebe-se que quem aderiu desenvolveu competências, pela partilha e pela discussão que houve, por um trabalho de proximidade que nós tínhamos com as escolas, pela formação que fazíamos com os professores. Tínhamos em todo país equipas que andavam neste trabalho de terreno, de fazer, de ensinar a fazer os projetos internos disciplinares. Quem aderiu ganhou essas competências e, portanto, nunca mais as perdeu. Quem aprendeu a flexibilizar o currículo e aprendeu a trabalhar de forma colaborativa nunca mais desistiu, e, portanto, não é por acaso que desta vez aderem logo (A3).

Nos documentos legais analisados, foi ressaltada a importância da autonomia para as escolas e para o desenvolvimento do currículo em diálogo com a comunidade escolar. Nesse sentido, um dos entrevistados problematiza a pouca clareza sobre o grau de autonomia das escolas, o que expressa a ambivalência entre autonomia decretada e outorgada:

Autonomia é uma palavra que, no nosso país, é uma palavra que está muito gasta, porque depois a gente lê aqueles preâmbulos da legislação, mas aquilo não bate com a realidade. Que autonomia nós, diretores, queremos? É uma autonomia de fato pedagógica, é neste terreno que nós queremos uma autonomia. Neste momento era bom que o Ministério da Educação dissesse qual o grau de autonomia que tem que ter cada escola. Ou seja, com base neste novo projeto, que autonomia as escolas adquiriram? (D1).

No que tange à adesão e atuação dos agrupamentos de escolas em relação a essa política, identificou-se que as escolas com “[...] culturas escolares e culturas profissionais dos professores mais alinhadas aos princípios da PAFC” potencializaram práticas já instituídas (A2). Assim, enquanto algumas escolas vão “a borrico”, outras podem ser reconhecidas como “atrevidas”:

O território é desigual, e, portanto, há escolas que vão a borrico, mas já iam, e escolas atrevidas que aproveitaram uma oportunidade legal pra fazer a escola de uma maneira que já faziam, não precisavam ter autorização legal, já o faziam. Há outras que aproveitaram esta oportunidade para se pensar e há outras que não vão ser capazes porque estão a uma distância muito grande e porque também não é este o projeto de educação que querem para seus alunos (A1).

Podem estar bem, podem ter já muito sucesso e, portanto, não precisam de qualquer espécie de autonomia legislada, não precisam. Por outro lado, há escolas que querem melhorar os seus resultados, querem melhorar, portanto, a aprendizagem e entraram neste projeto. Eu acho que muitas das escolas foram por esse motivo, para querer melhorar de fato os seus resultados (D1).

Ao mesmo tempo, os participantes deste estudo mencionaram que existem agrupamentos de escolas que farão a adesão ao PAFC por decreto: “Não foi fácil, foi uma coisa que nós achamos que fazia sentido. Foi uma opção de escola. As escolas que estão a entrar este ano por obrigação, por decreto, não estão assim. Estão a tentar cumprir o decreto no mínimo, porque é por decreto” (D2). Um dos relatos indica, ainda, a incompatibilidade da política com o ensino secundário: “Há um grande constrangimento nas escolas de ensino secundário, porque os exames são muito importantes para o acesso ao ensino superior. Eu quase diria, vou dizer mais, o ensino secundário é um bocadinho incompatível com esse projeto” (D1).

Nesse cenário, um dos aspectos destacados pelos entrevistados para o sucesso da política relaciona-se com as concepções e o papel dos professores no processo. Foi referida a importância dos professores como decisores curriculares, além do fato de que alguns são condicionados nas suas práticas pela avaliação externa e pelos exames nacionais de acesso ao ensino universitário:

O professor, na sua essência, nunca é um mero executor. Aquilo que leva a que ele, muitas vezes, seja um executor mais de natureza tecnicista tem a ver com a avaliação externa e os exames nacionais. Esse fator determina muito aquilo que é o papel do professor no desenvolvimento do currículo, se é um professor mais flexível e mais atuante, se faz uso daquilo que é sua agência ou se é um professor que acaba por procurar atuar de uma forma muito mais normativa na sua ideia, para poder preparar melhor os alunos para os exames (A3).

Nos relatos coletados, realçaram-se, também, o poder de agência e a margem de autonomia que o professor tem em sala de aula:

Nós sempre tivemos diretrizes curriculares nacionais. E, dentro dessas diretrizes, eu sempre acreditei e continuo a acreditar que o professor tem margem de autonomia para fazer uso da sua agência e para fazer diferente e para contextualizar o currículo; pode fazer o uso de estratégias que deem espaço à participação, à problematização, enfim, à reflexão sobre aquilo que estão a aprender. Mesmo no quadro de um currículo nacional, costumo dizer que a diferença está nos professores, está no modo como o currículo é desenvolvido, porque há sempre possibilidade de eu poder gerir, e isto tem a ver com os princípios em que eu acredito, que eu defendo. O modo como eu trabalho estes conteúdos com os alunos é que faz a diferença, se é numa perspectiva muito mais tecnicista, de exposição e de instrução, ou se é numa perspectiva muito mais de busca, de procura, de construção conjunta, de problematização permanente; isso dá muito mais trabalho (A3).

Porque nós temos professores espetaculares que já flexibilizavam muito antes da medida política de flexibilização, isto é, antes de ser aprovado o Decreto 55/2018. Não foi por essa via, não é necessário, já o faziam, quer dizer, não o faziam de forma a poder mudar aqui a mancha horária, o currículo, mas faziam dentro de sala de aula, na sua aula já o faziam (D3).

Outro aspecto citado pelos entrevistados foi a cultura da formação inicial e continuada integrada à carreira do professor como facilitadora na implementação da política, com destaque para a escassez de recursos disponíveis para tanto:

Em Portugal, quando houve verbas para a formação contínua, ela passou a ser obrigatória, para se ascender na carreira, no caso dos ensinos básico e secundário. A partir do momento em que deixou de haver dinheiro para esta formação contínua, ela deixou de haver. Apesar de tudo, a formação continua a ser obrigatória. Mas, por outro lado, foi muito importante, porque criou a cultura da formação contínua, o que é uma vantagem enorme. Existe essa cultura da formação contínua, e muitos dos professores até fazem muito mais do que aquilo que é obrigatório. No projeto da gestão flexível, houve imensa formação contínua nesta lógica, claro que depois houve o tal retrocesso, mas, atualmente já estão a recomeçar com esta lógica. Outra coisa muito importante é o diálogo com as instituições de formação inicial de professores, para que os futuros professores sejam, também, formados nesta ideologia educativa (A2).

Os excertos de algumas entrevistas evidenciam no entanto que, mesmo entre agrupamentos de escolas que aderiram ao projeto-piloto, isto é, antes de a política ser compulsória (2018), as escolas e professores o fizeram de forma diferenciada com ritmos e tempos próprios de implementação: “Portanto, políticas educativas de autonomia e flexibilidade curricular, nós, neste agrupamento, é o segundo ano que estamos desenvolvendo. No piloto, só no primeiro ciclo, e este ano, estamos com o primeiro, segundo ciclo e o terceiro ciclo” (D3). Nesse mesmo sentido, há, ainda, outro relato:

Este ano, quando veio a flexibilidade curricular obrigatória para todos, eu já estava com os anos todos. Portanto, agora eu só comecei com o primeiro e com o décimo ano, porque o quinto, o sexto, o sétimo, o oitavo e o nono estão todos a trabalhar em flexibilidade curricular, com equipas educativas, com tempos comuns, com uma reunião semanal de professores. Eu não preciso fazer aquelas tradicionais reuniões de avaliação (D2).

No que diz respeito à resignificação da política nas escolas, identificou-se que o desenvolvimento da proposta pedagógica vem acontecendo de maneiras diversificadas, alinhadas com a identidade de cada agrupamento e com as concepções de ensino, de aprendizagem e de avaliação dos professores. Acredita-se, assim, que, “quanto menos cristalizada for a estratificação do currículo e dos modos da ação, mais eficazes serão as práticas e mais adequadas às necessidades de cada um dos alunos” (D3). A esse respeito, cabe observar também outros dois relatos:

Estamos a falar de práticas da autonomização, de emancipação, de pensar os alunos como autores de suas próprias aprendizagens, e há direções de escolas que não acreditam nisso, que acreditam que os alunos têm que aprender o que os seus professores escolhem para eles. E eu pertença a um movimento pedagógico, que é o Movimento da Escola Moderna, onde os professores, enfim, constroem com suas turmas, com seus alunos, autênticas comunidades de aprendizagem muito na ideia das práticas colaborativas, de trabalho onde todos são responsáveis por todos. Há uma escola em Lisboa, na zona de Carcavelos, que proibiu os TPC, as tarefas de casa, o ano passado proibiu, há dois anos proibiu os testes e as provas e este ano acabou com os manuais escolares, com as apostilas (A1).

Nós participamos na fase piloto deste projeto em cinco turmas do primeiro ano, em duas turmas do quinto e uma do sétimo, ou seja, em início de ciclo, primeiro ciclo, segundo ciclo, terceiro ciclo, mas, como nós não tivemos grandes mudanças, embora tenhamos tido algumas mudanças. Como sabe, as disciplinas são anuais. Nós fizemos disciplinas semestrais; por exemplo, no

primeiro semestre, de setembro a janeiro, os alunos tinham História, vamos supor, e depois, de fevereiro a julho, tinham Ciências. Usamos essa autonomia que nos foi concedida com bons resultados, diga-se de passagem, sobretudo no sétimo ano; nós não tivemos qualquer retenção nessas disciplinas. Depois fizemos uma avaliação qualitativa e quantitativa da situação, e o *feedback* dos alunos e dos professores foi muito positivo. No quinto ano, fizemos uma junção, tínhamos uma vez por semana, naquela turma que escolhemos por projeto-piloto, a História que trabalhava com o Português com tema específico (D1).

Já em termos de organização do trabalho, os entrevistados indicam que o PAFC “Obriga a um trabalho cooperativo, em equipe, a um planeamento, a uma decisão, e isto nem sempre é fácil” (A2), pois requer um trabalho coletivo e de transposição dos limites da gestão do cotidiano, aspectos que foram negligenciados pela medida:

Na prática, a gente esbarra-se com o cotidiano que não tem nada a ver com nada. No cotidiano, ou é o tubo de água que rebentou, ou é a cantina em que o fogão avariou, ou é um miúdo que partiu o braço, ou é na Educação Física que se feriram alunos, ou é a, um que bateu ao outro, ou é o outro que a mãe está cá para fazer queixa que tem *bullying*. Quer dizer, o cotidiano de uma escola, não há doutoramento que nos dê suporte para lidar com ele (D2).

O enquadramento legal que sustenta a política do PAFC evidencia a possibilidade de resgate dos princípios de autonomia das escolas e de flexibilidade tendo como referência um paradigma de contextualização do currículo nacional (LEITE; FERNANDES; FIGUEIREDO, 2019). Ao mesmo tempo, e embora espelhe uma intencionalidade alinhada a uma educação que se deseja democrática, convive com os limites que se expressam nos processos concretos dessa gestão (BOLIVAR, 2003; BARROSO, 1996, 1997, 2006).

4.2 Potencialidades e possibilidades

No que concerne às potencialidades do PAFC e às possibilidades que acompanham a sua concretização, os entrevistados destacaram aspectos relacionados à vontade política, à existência de apoios na lógica do amigo crítico e aos efeitos na autonomia das escolas e na formação de professores. No que se refere aos dois primeiros aspectos, ressalta-se o relato de dois entrevistados:

Agora, eu acredito nas intenções positivas desta política, acredito mesmo, sobretudo no trabalho que tenho acompanhado do Secretário de Estado, acho que ele tem, de fato, uma real vontade de melhorar. É muito difícil de fazer, até porque, como eu dizia, estava tudo à espera que a política caísse. Pelo menos nas escolas por onde tenho passado e com quem tenho estado em contato, o sentimento que prevalecia era vai cair por terra e voltamos ao currículo inicial, porque isto é muito difícil de operacionalizar e, portanto, não vai ser implementado (D3).

Depois, muitas das escolas também têm alguma vinculação com instituições de ensino superior, em que existem pessoas que funcionam como promotores de desenvolvimento. Ocorre muito aquilo que o Bolívar diz: às vezes o promotor de desenvolvimento está no interior da escola, é alguém que é reconhecido; outras vezes é externo e promove desenvolvimento e entusiasmo. Se funcionar na lógica do amigo crítico, é alguém que vem de fora, que é aceito e reconhecido e que conhece as situações, que é reconhecido como amigo, mas também como crítico, acaba por promover este desenvolvimento (A2).

Quanto à microrregulação local (BARROSO, 2006), foram evidenciados a ampliação da autonomia das escolas e os efeitos nas convicções de professores e nas formações de diretores e professores, conforme indica a fala transcrita a seguir:

Para as escolas que se apropriaram deste projeto, eu acho que trouxe autonomia, pelo menos administrativa na gestão do currículo. Houve, no entanto, escolas que não se apropriaram ou que não quiseram ser envolvidas com o assunto, outras que estavam bem como estavam e, portanto, não têm equipe em nenhum projeto. Mas eu acho que aquelas escolas que aderiram sentiram algumas mudanças. Agora, a grande mudança a acontecer vai ter que ser dentro da sala de aula; nós temos muitos projetos que, se não mudar, que, se a sala de aula ainda continuar a ser um espaço chato, um espaço só do professor, que não gosta de partilhar com ninguém e que, para se lá entrar, é preciso bater à porta, não há um trabalho cooperativo entre professores, que é fundamental no dia a dia das escolas. Os professores são uma classe muito fechada cá em Portugal (D1).

Outro elemento mencionado pelos entrevistados é o fato de o PAFC estar fazendo com que os professores repensem suas convicções:

Eu penso, acredito, no fundo é isso, é uma questão de crer que vamos conseguir melhorar alguma coisa por pouco que seja, acredito que sim. Pelo menos mexeram um bocadinho com as convicções dos professores. Acredito que alguma coisa se vai conseguir, não sei se é uma crença infundada, há quem já não acredite, acham que vai acontecer o mesmo que há anos; eu ainda acredito que é possível mudar alguma coisa (D3).

A ideia de que a política PAFC tem gerado algumas mudanças pode estar associada ao investimento que começa a ser revigorado na formação de diretores e professores que integram a direção geral de ensino e os agrupamentos de escolas. Essa concepção pode ser visualizada nos relatos a seguir:

Estou com a formação dos diretores do país. O ano passado fizemos a formação dos 240 que estavam no projeto-piloto, agora já são os outros 600 onde vamos falar sobre ensinar e aprender em outro paradigma. Isto para perceberem o que é a autonomia e flexibilidade curricular, porque não chega ter um projeto político pedagógico, mexeram na equipe educativa, se não acontecer nada em nível de ensino, se na área de aprender não mudou nada (A1).

Fizemos aqui uma ação de sensibilização com todos os professores, estiveram presentes todos os docentes de todos os níveis de ensino, desde a educação pré-escolar até ao nono ano. E ele [palestrante] foi falando dos aspectos principais ainda da lei, do projeto de flexibilidade curricular, portanto do projeto-piloto. Elencamos as necessidades, as pessoas tiveram a oportunidade de debater dúvidas, e, depois, ao longo do processo, foi-se refletindo com cada um dos grupos; portanto, as pessoas organizaram-se por grupo de ano. Notou-se também que havia receio de os professores estarem a enveredar por um caminho um pouco inseguro, que era um bocadinho desestruturante da sua ação pedagógica, e isso também é compreensível, não é? (D3).

A efetivação da autonomia e da flexibilidade curricular implica processos de mudança e de inovações instituintes (CORREIA, 1989). Estas se viabilizam pela vontade política e pelo investimento em processos de formação de diretores e professores ancorados nas experiências concretas, nas ações de gestão administrativa escolar e curricular (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

4.3 Limites e desafios

Os aspectos destacados pelos entrevistados como limites para a institucionalização da política educativa PAFC foram: a demanda de prestação de contas associada a certo excesso de burocracia, a necessidade de mudança de paradigma e os efeitos negativos da avaliação classificatória. Como afirmado durante as entrevistas, o trabalho burocrático ocupa tempo e, conseqüentemente, exige maior carga horária de trabalho:

É verdade [trabalho burocrático] e devo dizer que, também, estando eu a comparar com o projeto da Gestão Flexível do Currículo, aquilo também obrigava a muita burocracia, porque obrigava que cada escola, face ao currículo prescrito a nível nacional, identificasse quais são os problemas e construísse um projeto curricular de escola e de agrupamento. E, depois, a mesma coisa para a turma, né? Portanto, é verdade que se gasta muita energia (A2).

Há uma carga de trabalho burocrático muito grande que afeta, não é todos os professores, é alguns que têm responsabilidade de coordenação de turma. Exatamente isso é outra questão, as direções estão completamente afogadas em trabalho burocrático, o que deixa pouco espaço mental para aquilo que é importante, que são as questões pedagógicas (D3).

Esse asoberbamento decorrente de atividades burocráticas gera efeitos na gestão da organização escolar, que muitas vezes reproduz essa mesma lógica:

Diretores vivem asoberbados por atividades burocráticas. Ainda temos que ter muito cuidado de nós, diretores e professores, nos protegermos criando a burocracia. Era preciso simplificar alguns procedimentos que nós temos na educação, mas isto é uma promessa de sempre que vem um governo novo, o ministro promete isto. Eles sabem que nós estamos preocupados com a burocracia, mas é difícil, é muito complicado (D1).

Reuniões, é evidente que elas têm que haver, e, do meu ponto de vista, deveria haver mais em nível dos conselhos de turma, que esse é um órgão crucial para que haja o trabalho da articulação. Agora, elas só têm sentido se de fato se traduzirem num trabalho que não seja burocrático, isto é, que seja um trabalho efetivamente importante e interessante para todos (D3).

Como evidenciado pelo discurso dos entrevistados, a dependência de normativas e a prestação de contas ocupam uma parcela significativa do tempo do diretor e dos professores, ainda que esses elementos estejam associados ao desejo de melhorias. A esse respeito, um dos participantes deste estudo mencionou: “[...] os professores ficam sobrecarregadíssimos. Apesar de tudo, se também não houvesse esta prestação de contas, o que acontecia era que, chegava-se ao fim, conseguido ou não conseguido, era tudo metido no mesmo saco” (A2). Outro disse:

Reconheço que esta política implica um esforço enorme para as escolas e para os professores, porque implica gastar muita energia na recolha de dados e na sistematização de dados. Apesar de tudo, tem o aspecto positivo de permitir as escolas conhecerem o que está a acontecer na sua escola, que efeitos estão a ser gerados, face ao previsto, que efeitos estão a ser gerados e que não estavam previstos e de, em função destes dados, pensarem o futuro. Portanto, é nessa tensão que as políticas do *accountability* ocorrem. Por um lado, são uma prestação de contas, mas, simultaneamente, quando proporcionam um conhecimento do que se está a passar na sua escola, também têm esta vantagem de fornecer dados que permitam ir articulando e melhorando (A2).

Conforme expresso por alguns dos entrevistados, os resultados não são imediatos e requerem mudança de mentalidades e quebras de paradigmas:

As coisas da educação, os resultados veem-se lá longe; não podemos estar sendo precipitados com resultados para os dias seguintes; eu acho que isso é uma grande asneira. Este Governo não está obrigado a buscar resultados para os dias seguintes, percebe-se nitidamente este entendimento. Mas isso também tem a ver com, com mudanças de mentalidades, ou seja, esta mudança, que pode ser uma mudança importante e profunda, também não pode ser avaliada de um dia para outro. Vai ser uma mudança de geração, vai demorar algum tempo (D1).

É muito cedo ainda, mesmo já com o segundo ano de experiência, continuo a dizer que é muito residual o impacto que se tem, comparativamente com os objetivos que se pretendem com a política do 55/2018. Estão ainda muito aquém daquilo que é pretendido, mas já se tenta fazer alguma coisa, e eu penso que aí já há uma tranquilidade que se foi ganhando no primeiro ciclo de escolaridade, até porque é muito mais simples, porque é mais fácil. Mesmo assim, continuamos com práticas muito tradicionalistas, muito centradas no professor, na apresentação dos conteúdos ao aluno (D3).

Outro item mencionado pelos entrevistados consiste na avaliação, na forma de exames nacionais, e que é percebida como um gargalo para o PAFC, já que está associada às expectativas dos pais de que seus filhos entrem na universidade:

A avaliação é um problema e tem sido um grave problema, porque, na verdade, e eu não me posiciono completamente contra a prática dos professores que trabalham com alunos que irão ser sujeitos a exame nacional, eu diria que, se estivesse no lugar deles, tendo este conhecimento de que o futuro daqueles alunos depende do resultado daquele exame, eu também faria um trabalho muito orientado neste sentido. Aqui está um pouco a dificuldade de um equilíbrio, que se deseja, mas que é impensável. Embora se acredite no projeto que elas têm, na proposta pedagógica delas, a gente acredita, mas se não socializarem os alunos com aquilo que são as questões do exame, os conteúdos do exame. Se não oferecer oportunidade para os alunos experienciarem, correm o risco de, ao chegarem ao exame, serem um fracasso. E, portanto, há aqui uma culpabilização da própria escola, que ninguém quer assumir (A3).

Porque os professores, os pais, os alunos, estão todos preocupados com as notas, com os exames, com o acesso à faculdade, e, portanto, nós impusemos também que, a reboque deste constrangimento, reforçamos a necessidade de haver o repensar o modelo de acesso ao ensino superior (D1).

No que concerne ao âmbito do contexto escolar e, portanto, da microrregulação local, três aspectos interdependentes foram destacados – o modelo instrucionista, o ceticismo e as resistências –, conforme evidenciam, respectivamente, os trechos transcritos a seguir:

O modelo instrucionista está forte. Mantém-se forte, coeso. Legitimado pelos pais, pelas famílias que também veem nele um modelo mais sólido... Não mudam nada na sala de aula, têm computadores, mas depois não conseguem romper o paradigma da instrução (A1).

Sei que há muita gente que é muito cética, mesmo a nível de diretores de escolas. Tenho conversado com muitos colegas, e sei que são muito céticos com relação a isto e que acham que isto não vai conseguir ser implementado pelos professores resistirem, não vai conseguir, e isso é o principal obstáculo (D3).

E isto é uma crítica que não podemos deixar de fazer porque há uma grande, eu não quero usar a palavra resistência, porque não gosto da resistência, mas há uma grande dificuldade, em aceitar ou em perceber que de fato há alunos a quem a escola lhes diz pouco porque não entendem o que o professor está a dizer, e tem que ser utilizada uma outra abordagem, tem que ser utilizadas,

e eles até poderão vir a conseguir realizar as aprendizagens, desenvolver as competências, mas com uma outra abordagem. Não pode ser o mesmo para todos, logo porque estamos em admitir logo à partida de que todos partem de uma base diferente e consigam aceder aos mesmos conteúdos, às mesmas aprendizagens e ao mesmo desenvolvimento (D3).

Em grande medida, os entrevistados, como já referido, relacionam também alguns dos limites do PAFC com efeitos das alternâncias de governos, que trazem em seu bojo projetos e programas diferentes para a educação:

Por exemplo, algumas escolas que se ofereceram para serem o projeto-piloto da Autonomia e Flexibilidade Curricular ofereceram-se porque queriam estar na crista da onda, mas, depois, quando viram o trabalho que dava, também pensaram “pode ser que o governo caia e que isto mude, que volte atrás” (A2).

Porque, muitas vezes, os próprios professores pensam que não vale a pena, não vale a pena porque isso muda e volta tudo ao mesmo. Portanto, é, de fato, a descontinuidade tem provocado também uma descrença muito grande. Portanto, a juntar-se aqui o problema que há pouco eu disse, que era que um professor, para ser configurador do currículo, tem que saber como, tem que ter essa experiência, tem que ter condições para o fazer e depois, também, a motivação para o fazer. Tem que saber, tem que querer e tem que poder, e muitas vezes o poder tem vindo a flutuar (A2).

Dessa alternância de governos de direita e de esquerda decorre a dificuldade na consolidação de boas práticas: “Mas eu acho que aqui o que estava faltando no nosso país é consolidar as boas políticas e boas práticas. É importante cimentar algumas bases da educação” (D1). No âmbito dessas dificuldades, embora reconheçam que os professores são os sujeitos com protagonismo para a institucionalização do PAFC, os entrevistados reconhecem também os limites associados ao *know how* dos docentes para agirem como decisores curriculares:

Reconheço que muitos professores não têm *know how* para agirem como decisores curriculares e reconheço isto porque a minha experiência profissional mostra que, em Portugal, a tradição era de um currículo muito centralizado, e, portanto, muitos dos professores ainda continuam na ideia de espera que lhes façam uma encomenda para eles reproduzirem aquilo que lhes foi dito, tal qual e da mesma forma que lhes foi prescrito (A2).

Outro desafio identificado pelos entrevistados se relaciona com o apoio e acompanhamento de professores, como indica a seguinte fala: “As equipas daqui da direção, da coordenação regional fazem algum trabalho, mas é um trabalho muito pontual, muito mais centrado nos coordenadores de projetos e direções. Falta chegar aos professores que estão no terreno” (D3).

Os participantes citaram, ainda, a gestão administrativa e as condições de infraestrutura como fatores limitantes. Foi relatado pelos entrevistados que em muitas ocasiões o aspecto administrativo prevalece em detrimento do pedagógico no trabalho dos diretores: “É, nós fazemos muito trabalho administrativo que deveria ser feito por um técnico da secretaria, da administração, serviços administrativos, trabalho de matrículas, trabalho de preenchimento de plataformas de dados, e tudo que nos esgota, mas que tem que ser feito.” (D3). Tal situação se reflete também no trabalho docente:

É tremendo, os professores perdem tanto tempo na parte administrativa, que os desviam da parte pedagógica. Embora o Secretário de Estado diga “você não inventem mais papéis, não inventem mais plataformas”, mas deu azo a isso. Deu azo a que as escolas, algumas também por culpa própria, complicaram o que se queria simplificar. Nós temos cá em Portugal uma inspeção; quando vêm cá à escola, eles são legalistas, é o trabalho deles, nós não podemos estar contra eles (D1).

Apesar dessas dificuldades, no tocante à infraestrutura, um dos entrevistados manifestou uma percepção positiva; outro, contudo, disse ser insuficiente e precária, conforme pode ser compreendido pelos seguintes depoimentos:

Infraestrutura, os computadores, não é mal este, mas pronto, eu acho que em Portugal devíamos ter um, um novo projeto tecnológico educativo para chegar às escolas, máquinas, tablets, pronto, para que a aprendizagem seja mais interessante, seja mais cativante para os nossos alunos, para eles usarem meios e instrumentos que são constantes na vida deles (D1).

Muito velha, muito degradada, só agora é que conseguimos financiamento para realizar obras de restauro e agora vamos ficar com uma escola bastante melhor. E melhora muito e não é só, e as condições de aprendizagem, esta escola é um gelo. É um gelo, é muito desagradável, portanto, eu percebo (D3).

As potencialidades, as possibilidades, os limites e os desafios apontados são sinais visíveis de movimentos e de mudanças, marcadas por tempos, modos e modelos diversificados, que vêm acontecendo no sistema educativo português e nos contextos escolares.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A LBSE portuguesa, publicada em 1986, pautou a organização do sistema educacional de forma a descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e as ações educativas, indo ao encontro do que sido designado por autonomia das escolas e flexibilidade do currículo prescrito em nível nacional. Conforme apontado por Barroso (2013), o conceito subjacente a esse enquadramento legal coloca em relevo o currículo e a dimensão pedagógica, realçando a importância da intervenção local por meio da ampliação da autonomia das escolas e do envolvimento dos professores. Estes, ao assumirem protagonismo como decisores curriculares, potenciam o projeto de uma escola inclusiva e democrática (FERNANDES, 2007; LEITE, 2006, 2019; LEITE; FERNANDES, 2010).

O contexto e o enquadramento legal do PAFC se revelam alinhados com tais princípios e baseado no pressuposto de que promover o sucesso escolar significa gerar melhores aprendizagens para todos os alunos, tendo como referência as aprendizagens essenciais definidas pelo Ministério da Educação e o perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. Tal aceção acarreta a exigência de que cada escola/agrupamento de escolas, tomando como parâmetro o currículo nacional prescrito, use a autonomia concedida para, à luz do que é definido como flexibilidade curricular, conceba e execute os seus projetos curriculares e pedagógicos. A flexibilidade curricular e a autonomia, assim como a inter-relação entre estas,

são consideradas meios para novos modos de gestão pedagógica e administrativa em prol do sucesso escolar. Nessa lógica, concede-se relevância primordial ao exercício do poder de agência dos professores (PRIESTLEY; BIESTA; ROBINSON, 2013; SANTOS; LEITE, 2018) como decisores curriculares (LEITE; FERNANDES, 2010) e a uma liderança positiva dos diretores.

Na sua intencionalidade discursiva, as políticas educacionais têm requerido que o currículo seja recontextualizado na perspectiva de uma educação inclusiva e de uma escola democrática. Nesse sentido, em consonância com a política anterior que marcou a última transição de séculos em Portugal, o PAFC vem movimentando o sistema educativo e criando um clima propício para mudanças e inovações numa perspectiva de gestão democrática, situações que se constituem como as possibilidades reais de aproximação com a autonomia e flexibilidade curricular decretadas.

Todavia, a implementação e concretização de práticas de flexibilidade curricular não se restringem à emanção de um ordenamento legal. Tal como realçamos neste artigo, na efetivação desta política ocorrem limites, o que mostra que continua a existir um distanciamento entre o que é decretado e o que é concretizado, situação sinalizada, sobretudo, pelas resistências reveladas da parte de diretores e professores e pela fragilidade das inovações instituídas (CORREIA, 1989). Mantém-se, pois, como desafio para a concretização dessa política a necessidade de transformar o paradigma de um currículo centralista para um outro que realize a sua contextualização (LEITE; FERNANDES; FIGUEIREDO, 2019; ROLDÃO; ALMEIDA, 2018).

Como evidenciou esta pesquisa, os agrupamentos de escolas, perante o PAFC, adotam estratégias e práticas distintas na microrregulação local que avançam muito ou pouco, dependendo de suas culturas escolares e das culturas dos professores. Contudo, sentem-se pressionados por demandas provenientes de processos de regulação nacional, muitas vezes orientados por processos de regulação transnacional (BARROSO, 2006). Logo, a autonomia, na dimensão da descentralização e desconcentração do poder (BARROSO, 1996, 1997; NÓVOA, 1998), encontra barreiras ante a centralização de processos de gestão de professores e de responsabilização com exigências de uma prestação de contas burocratizada e comumente baseada em resultados desarticulados com as finalidades e os princípios do PAFC.

Nesse sentido, a autonomia pedagógico-curricular que está sendo reconhecida às escolas e aos agrupamentos escolares é fundamental, porém insuficiente. O poder de agência dos professores e diretores (PRIESTLEY; BIESTA; ROBINSON, 2013; SANTOS; LEITE, 2018) depara-se com uma dependência de aspectos e recursos organizacionais e administrativos que evidenciam uma tensão entre a autonomia pedagógico-curricular e a autonomia administrativa. Por isso, os agentes locais reclamam por melhores condições e suporte, especialmente em termos de acompanhamento, apoio e formação continuada para professores e diretores.

Nesse cenário, em ritmos e nuances diferentes, os agrupamentos de escolas ressignificam a política, especialmente delineando modos e ações de gestão administrativa (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016) que sinalizam uma autonomia restrita. Dessa maneira, é necessário que existam condições que possibilitem às escolas e aos professores se envolverem na concretização de uma educação democrática e inclusiva.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, A. J. A(s) autonomia(s) da escola na encruzilhada entre o velho e o novo espaço público. **Inovação**, Lisboa, v. 12, n. 3, p. 121-137, 1999.
- BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Ponta Grossa: UEPG, 2016.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BARROSO, J. (org.). **A regulação das políticas públicas de educação**: espaços, dinâmicas e atores. Lisboa: Editora da Unidade de Investigação de Ciências da Educação, 2006.
- BARROSO, J. (org.). **O estudo da escola**. Porto: Porto, 1996.
- BARROSO, J. A emergência do local e os novos modos de regulação das políticas educativas. **Educação**: temas e problemas, Lisboa, v. 12, n. 13, p. 13-25, 2013.
- BARROSO, J. **Autonomia e gestão das escolas**. Lisboa: Ministério da Educação, 1997.
- BARROSO, J. Conhecimento e acção pública: as políticas sobre a gestão e autonomia das escolas em Portugal (1986-2008). In: BARROSO, J.; AFONSO, N. (org.). **Políticas educativas**: mobilização de conhecimento e modos de regulação. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2011. p. 27-58.
- BOBBIO, N. **O futuro da democracia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- BOLÍVAR, A. **Como melhorar as escolas**. Porto: Edições Asa, 2003.
- CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 295-316. (Coleção Sociologia).
- CORREIA, J. A. **Inovação pedagógica e formação de professores**. Porto: Edições Asa, 1989.
- FERNANDES, P. **O currículo do ensino básico em Portugal**: políticas, perspectivas e desafios. Porto: Porto Editora, 2011.
- FERNANDES, P. Paradigmas curriculares do ensino básico, no sistema educativo português (1989-2001). **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 7, p. 13-14, 2007.
- FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **A escola como organização aprendente**: buscando uma educação de qualidade. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- LEITE, C. **Para uma escola curricularmente inteligente**. Porto: Edições ASA, 2003.
- LEITE, C.. Políticas de currículo em Portugal e (im)possibilidades da escola se assumir como uma instituição curricularmente inteligente. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 67-81, 2006.

LEITE, C.. Políticas de flexibilização do currículo nacional e sua relação com a melhoria. *In*: MORGADO, J. C.; VIANA, I. C.; PACHECO, J. A. (org.). **Currículo, inovação e flexibilização**. Santo Tirso: De Facto Editores, 2019. p. 83-94.

LEITE, C.; FERNANDES, P. Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: que possibilidades e que constrangimentos. **Educação**, Porto Alegre, n. 33, v.3, p.198-204, 2010.

LEITE, C.; FERNANDES, P.; FIGUEIREDO, C. National curriculum vs curricular contextualisation: teachers' perspectives. **Educational Studies**, London, v. 48, n. 6, 2019.

NÓVOA, A. (org.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1998.

PACHECO, J. A. Estudos curriculares: desafios teóricos e metodológico. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 80, p. 449-472, 2013.

PORTUGAL. Decreto-Lei n.º 54, de 06 de julho de 2018a.

PORTUGAL. Despacho n.º 5908, de 05 de julho de 2017a.

PORTUGAL. Despacho n.º 6173, de 10 de maio de 2016.

PORTUGAL. Despacho n.º 6478, de 26 de julho de 2017b.

PORTUGAL. Despacho n.º 6944-A, de 19 de julho de 2018b.

PORTUGAL. Despacho n.º 9726, de 17 de outubro de 2018c.

PORTUGAL. Despacho n.º 4848, de 30 de julho de 1997.

PRIESTLEY, M.; BIESTA, G.; ROBINSON, S. Teachers as agents of change: teacher agency and emerging models of curriculum. *In*: PRIESTLEY, M.; BIESTA, G. **Reinventing the curriculum: new trends in curriculum policy and practice**. London: Bloomsbury Academic, 2013. p. 187-206.

ROLDÃO, M. do C.; ALMEIDA, S. de. Contextualização curricular numa rede de escolas portuguesas: promessa ou oportunidade perdida? **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 29, n. 70, p. 8-46, 2018.

SANTOS, A. C. dos; LEITE, C. Políticas curriculares em Portugal: fronteiras e tensões entre prescrição, autonomia e flexibilidade. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 3, p. 836-856, 2018.

SZYMANSKI, H.; ALMEIDA, L. R. de; PRANDINI, R. C. A. R. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Autores Associados, 2018.

TORRES, L. L. A construção da autonomia num contexto de dependências: limitações e possibilidades nos processos de (in)decisão na escola pública. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, n. 32, p. 91-109, 2011.

COMO CITAR ESSE ARTIGO

Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT)

FRITSCH, Rosângela; LEITE, Carlinda. Possibilidades e limites da política “autonomia e flexibilidade curricular” em Portugal. *Debates em Educação*, Maceió, v. 12, p. 321-345, set. 2020. ISSN 2175-6600. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/9645>. Acesso em: dd mmm. aaaa.

American Psychological Association (APA)

Fritsch, R., & Leite, C. (2020). Possibilidades e limites da política “autonomia e flexibilidade curricular” em Portugal. *Debates em Educação*, 12(Esp), 321-345. doi: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2020v12nEsp321-345>