

Autonomia e flexibilidade curricular na perspetiva dos diretores: entre o ceticismo e a adesão

Autonomy and curriculum flexibility in the eyes of principals: skepticism and adherence

Diana Pereira

dianapereira@ie.uminho.pt

Centro de Investigação em Estudos da Criança, Instituto de Educação, Universidade do Minho

Maria Assunção Flores

aflores@ie.uminho.pt

Centro de Investigação em Estudos da Criança, Instituto de Educação, Universidade do Minho

Eusébio André Machado

eusebio@upt.pt

Universidade Portucalense

Resumo

Neste artigo abordamos o projeto da autonomia e flexibilidade curricular (PAFC) na perspetiva dos diretores. Os dados decorrem de um estudo mais vasto que envolveu, numa primeira fase, entrevistas semiestruturadas a 25 diretores de agrupamentos/escolas não agrupadas. Os dados remetem para discursos divergentes e até antagónicos: por um lado, há um discurso maioritário, relativamente radical e crítico, que põe em causa a política curricular em si e o seu processo de implementação, recenseando os aspetos que obstaculizam a mudança; por outro lado, há um discurso minoritário de adesão, embora muitas vezes crítica ao PAFC, no qual é possível encontrar uma apropriação do racional das políticas em causa: o impacto positivo nos resultados dos alunos, a autonomia conferida ao professor e à escola, a possibilidade de práticas interdisciplinares, a relação da escola com o meio e a promoção da mudança das práticas em sala de aula.

Palavras-chave: flexibilidade; autonomia; diretores de escola; lideranças.

Abstract

In this article the Project for Autonomy and Flexibility of the Curriculum (PAFC) is examined from the perspective of the school principals. Data are drawn from a wider research project which included, in the first phase, semi-structured interviews with 25 principals. Findings show divergent and even contradictory discourses: on the one hand, there is a dominant discourse, relatively radical and critical, which calls into question the curriculum policy itself and its implementation process, pointing to aspects that hinder the process of change. On the other hand,



there is a minority of principals who reveal an adherence discourse, although often critical of the PAFC. In this case, it is possible to identify an appropriation of the rationale of the policy in question: the positive impact on students' outcomes, the autonomy for teachers and schools, the possibility of interdisciplinary practices, the relationship of the school with the environment and the promotion of the process of change in classroom practices.

Keywords: flexibility; autonomy; principals; leadership.

Resumen

En este artículo abordamos el proyecto de autonomía y flexibilidad curricular (PAFC) desde la perspectiva de los directores. Los datos proceden de un estudio más amplio que incluyó, en una primera fase, entrevistas semiestructuradas con 25 directores de escuelas. Los datos se refieren a discursos divergentes e incluso antagónicos: por un lado, existe un discurso mayoritario relativamente radical y crítico, que pone en tela de juicio la propia política curricular y su proceso de aplicación, enumerando los aspectos que obstaculizan el cambio; por otro lado, hay un discurso minoritario de adhesión, aunque a menudo crítico con el PAFC, en el que es posible encontrar una apropiación del fundamento de las políticas en cuestión: el impacto positivo en los resultados de los estudiantes, la autonomía otorgada al profesor y a la escuela, la posibilidad de realizar prácticas interdisciplinarias, la relación de la escuela con su entorno y la promoción del cambio en las prácticas del aula.

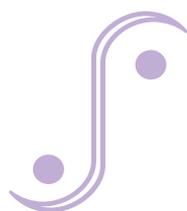
Palabras clave: flexibilidad; autonomía; directores de escuela; líderes.

Introdução

O programa do XXI Governo Constitucional (2015-2019) apresentou como prioridade “a concretização de uma política educativa centrada nas pessoas que garanta a igualdade de acesso à escola pública, promovendo o sucesso educativo e, por essa via, a igualdade de oportunidades” (Decreto-Lei n.º 55/2018, Preâmbulo). Neste âmbito, face ao problema sério de qualidade das aprendizagens e de equidade na prestação do serviço educativo em Portugal, a “autonomia e a flexibilidade curricular” surgiram como vetor central das políticas públicas de educação, no pressuposto de que são instrumentos que permitem adotar soluções adequadas aos contextos e às necessidades específicas dos alunos.

Durante o ano escolar 2016-2017, a Direção-Geral de Educação (DGE) iniciou um projeto-piloto, de natureza exploratória, sob a designação de “Projeto-Piloto de Inovação Pedagógica” (PIPP), para o qual foram selecionados seis agrupamentos. O PIPP inscrevia-se nas prioridades educativas do Governo, procurando melhorar a prestação do serviço educativo (eliminar tendencialmente a retenção, prevenir o insucesso e diminuir o abandono escolar) através do reforço da autonomia das escolas na adoção de projetos educativos próprios no âmbito organizacional e pedagógico, nomeadamente ao nível didático e da gestão curricular.

No ano escolar seguinte (2017-2018), com a publicação do Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho, é autorizada, em regime de “experiência pedagógica”, a implementação do projeto



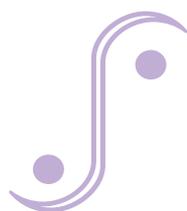
de autonomia e flexibilidade curricular (PAFC) dos ensinos básico e secundário, abrangendo os estabelecimentos de ensino da rede pública e privada cujos órgãos de direção, administração e gestão manifestassem interesse em aderir ao projeto. Os destinatários do PAFC foram as turmas de anos iniciais de ciclo (1.º, 5.º, 7.º anos de escolaridade), de nível de ensino (10.º ano de escolaridade) e de 1.º ano de formação de cursos organizados em ciclos de formação. Durante este ano escolar, participaram 226 agrupamentos escolares e escolas não agrupadas, da rede pública e privada de ensino (Cosme, 2018).

No final do ano escolar 2017-2018, é publicado o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, o qual, na sequência dos resultados do PIPP e da “experiência pedagógica” promovida pelo Despacho n.º 5908/2017, “estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens, de modo a garantir que todos os alunos adquiram os conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (Artigo 1.º).

É neste enquadramento que o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, pretende desafiar as escolas, com um acréscimo de autonomia e em diálogo com os alunos, as famílias e a comunidade, a prosseguir os seguintes objetivos (Preâmbulo): “i) Dispor de maior flexibilidade na gestão curricular, com vista à dinamização de trabalho interdisciplinar, de modo a aprofundar, reforçar e enriquecer as Aprendizagens Essenciais; ii) Implementar a componente de Cidadania e Desenvolvimento, enquanto área de trabalho presente nas diferentes ofertas educativas e formativas, com vista ao exercício da cidadania ativa, de participação democrática, em contextos interculturais de partilha e colaboração e de confronto de ideias sobre matérias da atualidade; iii) Fomentar nos alunos o desenvolvimento de competências de pesquisa, avaliação, reflexão, mobilização crítica e autónoma de informação, com vista à resolução de problemas e ao reforço da sua autoestima e bem-estar; iv) Adotar diferentes formas de organização do trabalho escolar, designadamente através da constituição de equipas educativas que permitam rentabilizar o trabalho docente e centrá-lo nos alunos; v) Apostar na dinamização do trabalho de projeto e no desenvolvimento de experiências de comunicação e expressão nas modalidades oral, escrita, visual e multimodal, valorizando o papel dos alunos enquanto autores, proporcionando-lhes situações de aprendizagens significativas; vi) Reforçar as dinâmicas de avaliação das aprendizagens centrando-as na diversidade de instrumentos que permitem um maior conhecimento da eficácia do trabalho realizado e um acompanhamento ao primeiro sinal de dificuldade nas aprendizagens dos alunos; vii) Conferir aos alunos do ensino secundário a possibilidade de adoção de um percurso formativo próprio através de permuta e substituição de disciplinas, no respeito pelas componentes específica e científica de cada curso”.

Do ponto de vista das políticas educativas e curriculares em Portugal, estamos perante a “reforma” com uma ambição estruturante, atendendo a que o seu alcance não é apenas uma reconfiguração dos conteúdos curriculares (como sucedeu com a publicação das Aprendizagens Essenciais), mas sobretudo uma transformação profunda da “gramática escolar”. Ao contrário do que sucedeu em 2001 (Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro), o PAFC ambiciona uma mudança que não se confunde com uma mera “reorganização curricular”, uma





vez que proporciona às escolas uma amplitude na gestão do currículo (até 25%) que permite, entre outras, as seguintes possibilidades (ponto 2 do Artigo 19.º): combinação parcial ou total de componentes de currículo ou de formação; tempos de trabalho interdisciplinar; partilha de horário entre diferentes disciplinas; alternância, ao longo do ano letivo, de períodos de funcionamento disciplinar com períodos de funcionamento multidisciplinar; desenvolvimento de trabalho prático ou experimental com recurso a desdobramento de turmas ou outra organização; integração de projetos em blocos que se inscrevem no horário semanal de forma rotativa ou outra adequada e organização do funcionamento das disciplinas de um modo trimestral ou semestral, ou outra organização.

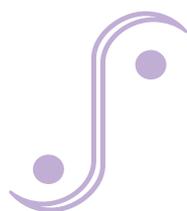
Deste ponto de vista, a implementação do PAFC apresenta desafios e implicações no que à prática das lideranças diz respeito, seja na perspetiva da “liderança formal”, seja no âmbito da “liderança distribuída” (Flores, Ferreira, & Fernandes, 2014). A investigação sugere que, em algumas escolas submetidas a experiências semelhantes, os diretores não apresentam o conhecimento necessário ou partilhado das políticas e o apoio existente é fragmentado, revelando um foco limitado no desenho curricular e no cruzamento das fronteiras disciplinares existentes, discutindo-se, assim, o papel dos diretores enquanto líderes educacionais no âmbito do “novo” paradigma curricular (Freeth, Andreotti, & Quinlivan, 2014).

Refira-se que o papel dos líderes escolares tem sido amplamente investigado sobretudo no contexto internacional, tendo sido evidenciado um conjunto de efeitos (Flores & Ferreira, 2019; Ferreira & Flores, 2019), particularmente no que diz respeito ao modo do trabalho dos professores, ao prestígio institucional e à qualidade do processo educacional (Keddie, 2014; Flores, 2004; Forte & Flores, 2014; Leithwood, Leonard, & Sharrat, 2000; Fullan & Hargreaves, 1996). Sob determinadas formas e ajustada a certas dimensões, a liderança é um elemento chave nos processos de melhoria, de desenvolvimento organizacional e de inovação e mudança, e, neste âmbito, a investigação fornece “um forte suporte empírico para a visão de que há importantes efeitos indiretos da liderança nos resultados dos alunos” (Day et al., 2009, p. 9).

No que diz respeito aos desafios e dificuldades encontrados nos diferentes contextos e níveis de ensino, a investigação aponta, por outro lado, para a complexidade do papel dos líderes resultante das políticas e reformas educacionais instituídas que, através do seu impacto direto ou indireto, condicionam o seu desempenho nas diferentes vertentes associadas à sua profissionalidade e âmbito de atuação (Flores, 2014; Costa, 2017). Num estudo realizado em Inglaterra e Hong Kong, Bottery, Ngai, Wong e Wong (2013) identificam diferentes tipos de pressões que afetam o modo como os diretores de escola desenvolvem o seu papel enquanto líderes, apontando para evidências dos efeitos prejudiciais associados ao ritmo e quantidade de sucessivas reformas educacionais no seu desempenho.

Por sua vez, no contexto português, segundo a meta-análise de vários estudos realizada por Cosme e Trindade (2019), constata-se a existência de algumas vulnerabilidades e dificuldades relacionadas com a falta de condições para realizar a implementação do PAFC e com a resistência dos professores face à mudança em curso, desvalorizando as respostas ensaiadas pelo Ministério da Educação relativamente à matriz do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) e das Aprendizagens Essenciais. Cosme e Trindade (2019) sublinham ainda





as dificuldades encontradas na operacionalização da gestão flexível do currículo, da disciplina de Cidadania e Desenvolvimento e da avaliação formativa.

De acordo com Cosme e Trindade (2019), a articulação, o trabalho interdisciplinar, a cooperação, as respostas encontradas para lidar com o currículo enciclopédico e a diversificação das metodologias pedagógicas são as mudanças mais valorizadas e as vantagens mais destacadas pelas escolas relativamente à implementação da autonomia e flexibilidade curricular. A literatura neste domínio sublinha a importância do trabalho articulado dos docentes, bem como a adaptação da formação inicial de professores à flexibilidade e autonomia curricular (Cosme, 2018). Deste modo, o papel das lideranças no desenvolvimento de sistemas de apoio para os professores, para que se dediquem mais às práticas colaborativas e a uma visão partilhada do sucesso, constitui um fator decisivo (Schrum & Levin, 2013), promovendo a colaboração como parte integrante do trabalho docente (Day et al., 2000). Assim, nesta abordagem curricular emerge a necessidade de desenvolver comunidades de aprendizagem profissional para que os professores possam ser reflexivos, participativos e, principalmente, agentes de transformação.

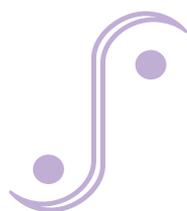
No sistema educativo português, o diretor ocupa um lugar central e determinante nas lideranças escolares, em particular a partir do momento em que, do ponto de vista normativo (Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril e, posteriormente, alterado pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho), se transitou de um modelo de direção baseado num órgão colegial para um órgão unipessoal (ver Ferreira & Silva, 2014). No quadro normativo em vigor, compete ao diretor a regulação e a prática das orientações da tutela, a articulação com a comunidade educativa, a responsabilização e a prestação de contas, a gestão burocrática e administrativa (Ribeiro et al., 2019). Para além destes aspetos, os diretores das escolas “podem reorganizar o trabalho dos professores, alocar recursos para promover iniciativas dos professores que sejam geradoras de inovações pedagógicas, reestruturar o trabalho quotidiano nas salas de aula e na escola e, portanto, favorecer ou restringir a agência profissional dos professores” (Ferreira & Flores, 2019, p. 80). No entanto, a complexidade da prática da liderança, em particular em contextos de profunda transformação como é aquele decorrente do PAFC, pauta-se por diferentes dimensões políticas, sociais e relacionais, que podem afetar ou melhorar o desempenho dos líderes escolares.

Neste sentido, reveste-se da maior pertinência auscultar as perceções dos diretores relativamente à implementação e gestão do PAFC nos ensinos básico e secundário. Com o intuito de desvelar e compreender o modo como a liderança escolar atua na aplicação e no desenvolvimento do recente Decreto-Lei n.º 55/2018, apresentamos, de seguida, os resultados de um estudo que pretende ilustrar estes aspetos a partir das perceções de 25 diretores de agrupamentos e escolas não agrupadas, em particular no que se refere à questão da autonomia e flexibilidade curricular.

O estudo

O projeto “Investigando os efeitos das lideranças escolares nos resultados dos alunos” financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (PTDC/CED-EDG/28570/2017) tem como





principal objetivo compreender as percepções dos diretores sobre as suas práticas de liderança e seus efeitos no trabalho dos professores e nos resultados escolares dos alunos.

Neste artigo, procuramos responder concretamente às seguintes questões:

- a) Como é que os diretores percebem a autonomia e a flexibilidade curricular na sua escola/agrupamento?
- b) Em que medida as suas práticas de liderança têm contribuído para fomentar a implementação do projeto de autonomia e flexibilidade curricular?

Técnicas de recolha e análise de dados

Os dados foram recolhidos através de entrevistas exploratórias semiestruturadas com 25 diretores de agrupamentos de escola/escolas não agrupadas. Esta técnica permite obter uma grande riqueza de dados relevante para as fases subsequentes (Quivy & Campenhoudt, 1995; Silverman, 2015), uma vez que se centra nas experiências, sentimentos e opiniões dos participantes (Gubrium & Holstein, 2001). Um dos critérios de seleção dos diretores estava associado ao facto de estes estarem há seis ou mais anos (mais do que um mandato) no exercício do cargo num estabelecimento de ensino público. Contactaram-se as escolas selecionadas e solicitou-se permissão aos respetivos diretores para a realização das entrevistas. O projeto de investigação recebeu a aprovação por parte da Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas da Universidade do Minho (CEICSH 009/2020) bem como autorização da DGE para realização do estudo em meio escolar (Ref.^a 0555900002).

As entrevistas realizaram-se entre setembro e dezembro de 2019, em hora e local sugerido pelo diretor. Os aspetos relacionados com os objetivos do estudo, bem como as questões de natureza ética, foram clarificados pelo investigador antes da realização da entrevista. Assim, procedeu-se à gravação consentida do áudio que, posteriormente, foi transcrito *verbatim*. A duração das entrevistas variou entre 32 e 140 minutos, num total de 33 horas de gravação. Para a análise dos dados recorreremos à análise de conteúdo por se tratar de “um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição dos conteúdos das mensagens” (Bardin, 2013, p. 40), permitindo “fazer inferências por identificação sistemática e objetiva das características específicas de uma mensagem” (Esteves, 2006, p. 108) Optou-se pelo critério semântico tendo-se combinado uma abordagem dedutiva e indutiva na análise dos dados. Assim, procedeu-se a uma análise e codificação com base na interpretação de mensagens através do confronto entre o quadro de referência prévio e o material empírico recolhido (Esteves, 2006; Guerra, 2010) incluindo também categorias que emergiram dos dados. Foi realizada uma análise individual de cada entrevista, seguida de uma análise cruzada para encontrar padrões de resposta e temas recorrentes (Huberman & Miles, 1994). Para efeitos de validação intersubjetiva, utilizou-se a estratégia de “verificação” (Creswell, 1998) entre os investigadores envolvidos no processo de análise para sistematizar os dados e sua interpretação (Lincoln & Guba, 1985). Na tabela 1, apresenta-se a sistematização das categorias, das subcategorias, das unidades de registo e das unidades de contexto.

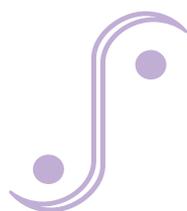


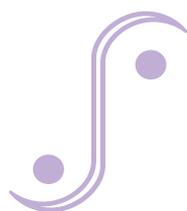
Tabela 1- Categorias, subcategorias, unidades de registo e unidades de contexto

Categoria	Subcategoria	Unidade de Registo	Unidade de Contexto
Perceções dos diretores acerca da autonomia e flexibilidade curricular na sua escola/agrupamento	Os críticos e os céticos	<ul style="list-style-type: none">- Acesso ao ensino superior- Autonomia falsa ou ilusória- Questões burocráticas- Obstáculos e dificuldades- Um fenómeno de moda	<ul style="list-style-type: none">- Como está a lidar com as recentes políticas no seu agrupamento sobre a autonomia e a flexibilidade curricular?
	Os defensores	<ul style="list-style-type: none">- Resultados académicos- Lideranças intermédias- Autonomia- Desenvolvimento de competências- Interdisciplinaridade- Reflexão sobre as práticas- Um processo gradual	
O processo de implementação do projeto de autonomia e flexibilidade curricular	Estratégias e Práticas	<ul style="list-style-type: none">- Trabalho colaborativo- PASEO e Aprendizagens Essenciais- DAC- Reorganização dos tempos letivos- Articulação da escola com o meio- Desenvolvimento de projetos	<ul style="list-style-type: none">- Como está a decorrer a implementação do projeto de autonomia e flexibilidade curricular?

Participantes

Os participantes deste estudo são 25 diretores de escolas/agrupamentos situados na zona norte de Portugal continental. A maioria dos participantes é do sexo masculino. A idade dos entrevistados varia entre os 45 e os 68 anos, sendo que a média de idades é de 56 anos. A experiência profissional como diretor varia entre os 6 e 30 anos de serviço e o intervalo de tempo no exercício de funções no presente agrupamento/escola situa-se entre 6 e 25 anos (o que inclui também a experiência enquanto elementos do Conselho Executivo). A experiência dos diretores enquanto professores varia entre 21 e 44 anos, sendo de 32 anos a média da experiência docente.





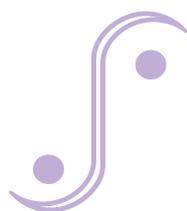
Relativamente ao ciclo de ensino em que lecionam, a maioria dos diretores é docente do 3º ciclo e secundário. Por fim, relativamente às habilitações literárias, 44% possuem uma Licenciatura, 52% o Mestrado e apenas um diretor possui o Doutoramento (ver Tabela 2).

Tabela 2 - Características dos diretores que participaram nas entrevistas

	Sexo	Idade	Experiência como Diretor	Experiência como Diretor na Presente Escola	Experiência como Professor	Habilitações	Nível de Ensino
D1	M	61	15	15	37	Mestrado	3º Ciclo e secundário
D2	M	63	10	10	39	Mestrado	Secundário
D3	M	68	17	17	25	Mestrado	2º Ciclo
D4	M	62	11	11	44	Mestrado	1º Ciclo
D5	M	59	13	9	38	Mestrado	1º Ciclo
D6	F	53	10	10	30	Mestrado	3º Ciclo e secundário
D7	M	52	12	10	30	Licenciatura	Secundário
D8	M	49	12	12	25	Licenciatura	Secundário
D9	F	58	6	6	34	Mestrado	3º Ciclo e secundário
D10	M	51	11	11	28	Mestrado	Secundário
D11	M	53	19	19	26	Licenciatura	2º + 3º Ciclo
D12	M	62	30	19	44	Licenciatura	3º Ciclo e secundário
D13	M	47	19	12	25	Licenciatura	2º + 3º Ciclo
D14	M	57	25	25	32	Licenciatura	Secundário
D15	M	60	13	13	40	Licenciatura	1º Ciclo
D16	F	54	7	7	30	Licenciatura	Secundário
D17	F	47	7	7	25	Mestrado	3º Ciclo
D18	F	53	18	18	30	Mestrado	3º Ciclo e secundário
D19	F	63	15	15	40	Licenciatura	Básico + Secundário
D20	M	56	24	24	32	Mestrado	2º Ciclo
D21	F	45	7	7	21	Mestrado	3º Ciclo e secundário
D22	M	60	12	7	37	Mestrado	3º Ciclo e secundário
D23	F	58	10	10	32	Licenciatura	Secundário
D24	F	52	6	6	30	Doutoramento	Secundário
D25	M	52	14	7	26	Licenciatura	3º Ciclo e secundário

Resultados

Os resultados são apresentados de acordo com as categorias descritas na tabela 1: i) percepções dos diretores acerca da autonomia e flexibilidade curricular e ii) o processo de implementação do projeto de autonomia e flexibilidade curricular no seu agrupamento/escola não agrupada.



Perceções dos diretores acerca da autonomia e flexibilidade curricular

Os críticos e os céticos

A maioria dos entrevistados é crítica e cética em relação ao normativo, sugerindo a falta de clareza das políticas e as implicações que a sua implementação pode trazer às escolas. Os testemunhos dos diretores aludem a uma série de constrangimentos relativamente: i) ao acesso ao ensino superior; ii) a uma autonomia falsa ou ilusória; iii) às questões burocráticas; iv) e ainda obstáculos e dificuldades que inibem a autonomia e a flexibilidade curricular.

Acesso ao ensino superior

Um dos aspetos críticos referenciados pelos diretores diz respeito ao acesso ao ensino superior. De acordo com os diretores, o acesso ao ensino superior requer uma formação específica numa determinada área do saber. Contudo, o PFAC promove a transversalidade do saber e a interdisciplinaridade curricular.

“Posso dizer-lhe que, atualmente, assisto a muitos pais, com capacidade financeira, que simplesmente estão a retirar os seus filhos da escola pública e a colocá-los na escola privada. Esse movimento existe, porque os pais querem que os filhos tenham uma formação específica na área do saber e, também, que adquiram conhecimentos essenciais para aceder ao ensino superior.” (Diretor 2)

“Isto é amplamente conhecido, a tutela necessita de tomar uma decisão relativamente ao ensino secundário e aos exames. Por isso, enquanto não houver uma decisão ninguém se irá arriscar a entrar com a flexibilidade no secundário.” (Diretor 22)

Uma autonomia falsa ou ilusória

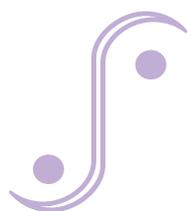
O carácter contraditório da autonomia é um dos aspetos mais referidos pelos participantes. Na realidade, os diretores expressam algum desagrado relativamente a não terem uma efetiva autonomia e ao facto de sentirem que têm uma falsa autonomia ou uma autonomia ilusória.

“Apesar de termos contrato de autonomia este não nos trouxe muita autonomia, só este ano é que nos foi dada alguma autonomia em termos de organização das disciplinas.” (Diretor 2)

“Eu, enquanto diretor de escola, deveria ter a autonomia e competência para formar uma turma com trinta e cinco bons alunos e formar uma outra com dez alunos com menor ritmo de aprendizagem, mas tudo isto deve ser decidido com muito cuidado e evitando a discriminação.” (Diretor 3)

“A minha opinião é que deve existir um currículo que sirva a todos e, depois, permitir que as escolas moldem o currículo consoante as suas especificidades.” (Diretor 3)





Apesar de alguns diretores considerarem ter autonomia curricular, sublinham também que não têm autonomia financeira, continuando a tutela a ter o poder de decisão e advogando que o ideal seria terem uma autonomia total, quer pedagógica, quer financeira.

“A autonomia é uma falsa autonomia, ou seja, não adianta dar autonomia curricular às escolas se depois, por exemplo, autonomia financeira não existe, não conseguimos contratar sem que primeiro seja validada pelo ministério, por isso, não adianta nada eu querer flexibilizar e criar disciplinas locais se eu depois não consigo contratar recursos. Esta autonomia é de papel.” (Diretor 13)

“Se analisar bem vai verificar que não existe autonomia, ou melhor, a autonomia é a mesma que sempre existiu, no fundo quem tem autonomia é o Ministério da Educação. A escola até pode apresentar projetos e o ministério autorizá-los, mas o poder de decisão está na tutela.” (Diretor 14)

“Nós temos uma margem de autonomia muito reduzida e toda a gente manda na escola, menos aqueles que cá estão.” (Diretor 21)

Por outro lado, embora reconheçam que as políticas inerentes ao novo modelo de organização curricular estão bem estruturadas, os diretores sugerem uma certa desadequação das mesmas na prática, uma vez que estes consideram existir algum receio por parte dos professores em não saber o que fazer com a autonomia que lhes é concedida.

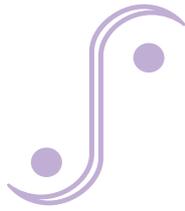
“A minha perspetiva muito pessoal é que as políticas estão muito bem feitas. Porém, acho que estão é fora de tempo. Os professores têm muita dificuldade em ter autonomia, assustam-se muito e têm medo. Os professores foram formatados para cumprirem o programa e isso vira uma aflição. Eu acho que está tudo muito bem delineado, mas o governo ainda não se sentou para analisar ao pormenor uma semana dentro de um agrupamento...” (Diretor 24)

Questões burocráticas

A questão da obrigatoriedade e subordinação às questões burocráticas e administrativas inerentes ao modelo é recorrente nos discursos dos diretores que destacam ainda que o PAFC não trouxe nada de novo relativamente à inovação pedagógica, traduzindo-se num modelo superficial.

“O facto de dizerem que dão autonomia às escolas e depois pedirem para aplicar uma plataforma para dizermos como estamos a usar a flexibilidade, quantas horas usamos de flexibilidade, quantos momentos eu tive de DAC (Domínios de Autonomia Curricular), tudo isso é um perfeito absurdo.” (Diretora 9)

“Esta escola diria que, em termos de flexibilidade, não muito obrigado, porque estamos bem servidos. Aquilo que nós queríamos era que os conteúdos programáticos de cada disciplina fossem adequados consoante o ano de escolaridade. Isso é que era um trabalho honroso.” (Diretor 11)



“Deve haver flexibilidade nos dois sentidos, ou dois ou vários sentidos até. Em novas estratégias, novas experiências, nos DAC que o ministério está a apontar, mas também no novo currículo... E o que é que nós vamos ver? Vamos ver que, neste momento, todas as escolas estão a implementar por obrigatoriedade, mas em termos de novidade curricular são zero!” (Diretor 20)

Os obstáculos e dificuldades

Os diretores entrevistados sublinham ainda que existem obstáculos e dificuldades no seu agrupamento ou escola principalmente devido à falta de disponibilidade e de motivação do corpo docente a que se associam dificuldades organizacionais e práticas.

“Nesse aspeto estamos todos de acordo visto que os professores também não estão dispostos a mudar isto tudo de um dia para o outro.” (Diretor 2)

“Quando dizemos que queremos fazer alguma inovação a palavra em si parece um monstro. Eu digo e batalho muitas vezes «uma mudança é uma oportunidade», em Educação o dia seguinte é sempre uma oportunidade, mas as pessoas também têm que estar abertas a isso.” (Diretor 21)

Os diretores destacam ainda a existência de um corpo docente envelhecido que não se mostra disponível e perpetua as práticas pedagógicas tradicionais.

“Esta escola, por exemplo, daqui a quatro ou cinco anos terá a maioria dos professores com idades superiores aos sessenta anos. Como é óbvio, a idade acarreta experiência, mas as pessoas já não estão dispostas a alterar as práticas.” (Diretor 22)

A resistência à mudança também é um dos aspetos mencionados pelos diretores, que a situam quer no lado dos professores, quer no dos encarregados de educação, aludindo a uma batalha e luta que têm de travar.

“Relativamente à flexibilidade a nossa dificuldade é a mudança devido à resistência enorme, mas enquanto nós continuarmos a ser reféns do acesso ao ensino superior será sempre um problema. Os professores continuam muito agarrados ao currículo e ao seu cumprimento (...). Eu reconheço que se nós tivéssemos efetivamente avançado para esse processo nós, enquanto escola, teríamos prejuízo e mesmo os encarregados de educação não sabem do que se trata.” (Diretor 8)

Um fenómeno de moda

Alguns dos entrevistados consideram ainda que a implementação da autonomia e flexibilidade curricular no ensino básico e secundário não passa de uma moda passageira, destacando

alguns aspetos menos positivos como a falta de formação de professores e a continuação de práticas assentes numa escola seletiva e não inclusiva.

“Em relação à questão da moda sobre a flexibilização curricular, o que mudou foram os normativos que regulamentavam a escola até aos dias de hoje, o que não mudou foram as mentalidades.” (Diretor 4)

“Quando a moda da flexibilidade, da autonomia e da inclusão passar, ou deixar de estar na agenda política e mediática, automaticamente o modelo vai cair.” (Diretor 14)

Os defensores

Embora a maioria dos diretores entrevistados seja crítica relativamente à implementação da autonomia e flexibilidade curricular, há diretores que a defendem, visto que esta traz, na sua perspetiva, benefícios para os resultados dos alunos, a que não é alheio o papel das lideranças intermédias, nomeadamente ao nível dos departamentos. Para além destes aspetos, os diretores defendem que esta organização curricular promove mais autonomia para o professor e para a escola, e permite o desenvolvimento de competências e aprendizagens essenciais através de uma articulação interdisciplinar. Os diretores advogam ainda a importância destes normativos na medida em que a sua implementação proporcionou momentos de reflexão, quer ao nível do currículo, quer no que diz respeito às práticas educativas. Contudo, embora os diretores considerem este processo como algo positivo mencionam que esta implementação deverá ser realizada de forma gradual.

Resultados académicos

Na perspetiva dos diretores, a autonomia e flexibilização curricular tem repercussões positivas nos resultados dos alunos.

“No currículo temos feito uma interpretação o mais profunda possível e mais flexível possível dos documentos que nos são postos à disposição. Esta forma de pensar e de estar tem resultado e nota-se nos resultados académicos dos nossos alunos.” (Diretor 5)

Lideranças intermédias

Os diretores advogam o papel das lideranças intermédias para uma efetiva implementação destas práticas no seu agrupamento.

“A escola até reagiu muito bem a isso porque nós temos duas ou três lideranças no departamento que são fortes e isso torna tudo mais fácil. O problema acontece quando a própria liderança é um entrave.” (Diretor 1)

Autonomia

A autonomia conferida ao professor e à escola é, de acordo com os diretores, sinónimo de progresso, podendo influenciar de modo positivo o sucesso escolar dos alunos.

“Na minha maneira de ver acho que são passos positivos e que se inscrevem numa nova tentativa de conferir novas funções de autonomia aos professores e à escola.” (Diretor 12)

Desenvolvimento de Competências

No seu discurso, destaca-se a aposta no desenvolvimento de competências-chave nos alunos, resultante da nova matriz do PASEO e das Aprendizagens Essenciais, alegando ainda a oportunidade de os professores desenvolverem também novas competências que podem contribuir para o seu desenvolvimento profissional.

“Este documento do perfil da aprendizagem levou à alteração de práticas. Neste sentido, considero muito importante a publicação do perfil, como também considero muito importante o documento das aprendizagens essenciais. Além do foco nas aprendizagens dos alunos também se torna útil para que o professor use os conteúdos programáticos ao serviço do desenvolvimento de competências e um maior investimento nas metodologias.” (Diretor 18)

Interdisciplinaridade

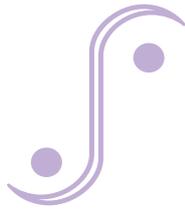
A importância das práticas interdisciplinares e a relação da escola com o meio é enfatizado pelos diretores como aspetos positivos que o PAFC pode potenciar.

“No fundo, é um currículo transportado para a prática e interdisciplinar. Considero que estas políticas dão um feedback importante para a escola se repensar e aprender a devolver aos encarregados de educação, ao meio, ao departamento e a nós próprios um feedback.” (Diretora 16)

“Aquilo que se procura é que as aulas não estejam estanques, que exista confluência de saberes em determinadas ações e que se avalie em função disso, isto tudo no sentido de sensibilizar para a mudança das práticas em sala de aula.” (Diretor 21)

Reflexão sobre as práticas

Através do desenvolvimento e sensibilização para a mudança das práticas em contexto de sala de aula, surge também a ideia de reflexão sobre as práticas que os diretores consideram ser a chave para a não reprodução e perpetuação de práticas rotineiras e ultrapassadas. Contudo,



embora advoguem práticas de autonomia e flexibilidade curricular, os diretores destacam, mais uma vez, o tempo dedicado aos processos administrativos e burocráticos que esta implementação exige, como, por exemplo, as “plataformas”.

“O meu sentimento é que há momentos em que realmente temos muito que fazer e é possível cair na tentação de replicar práticas. Estes desafios externos podem obrigar as escolas a olhar para o currículo de uma outra forma.” (Diretora 16)

“Sabe que o facto de nós termos entrado na autonomia e flexibilidade de forma voluntária não cria esse estigma de sermos obrigados a atingir determinado objetivo. Portanto, isso acaba por dar-nos um tempo de meditação e de crescimento voluntário e que facilita todo o processo.” (Diretor 19)

Um processo gradual

Apesar de algumas dificuldades sentidas, alguns diretores consideram que o PFAC é algo positivo, embora este processo deva ser implementado de forma gradual e bem estruturada, sublinhando a importância da formação.

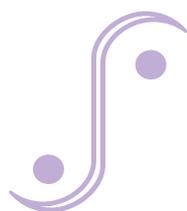
“Nós já demos alguns passos, não tantos quanto gostaríamos, mas é necessário dar tempo e apropriarmo-nos das mudanças e a formação prestaria uma boa ajuda.” (Diretor 4)

Para alguns diretores, este processo deve ser levado a cabo progressivamente, pois o tempo que dedicam às questões burocráticas faz com que fiquem com menos tempo para a função pedagógica, pondo em causa o seu papel enquanto líderes pedagógicos. As tensões decorrentes da mudança também constituem outro dos fatores realçados pelos diretores no sentido de se desenvolver um processo de forma gradual.

“Eu gostava que o meu papel fosse muito mais como líder pedagógico do que líder administrativo e burocrático. Eu tento puxar a minha função para essa parte [pedagógica], mas a burocracia e o sistema são demasiado centralizados.” (Diretora 21)

“Este processo tem que ser lento porque precisamos de ganhar os professores, pais e alunos. O processo tem que ser passo a passo e está a caminhar.” (Diretor 23)

“Estamos a trabalhar intensivamente no assunto com critérios de avaliação adequados à autonomia e flexibilidade, os instrumentos de avaliação também já estão definidos, nota-se que os professores começam a diversificar; o que ainda não apostamos muito foi na utilização daqueles 25% da flexibilidade curricular, porque entendemos que devemos dar passos bem estruturados e demarcados.” (Diretor 25)



O processo de implementação do projeto de autonomia e flexibilidade curricular no seu agrupamento/escola não agrupada

Estratégias e Práticas

Na opinião dos diretores, o PAFC exige que se adotem algumas estratégias para desenvolver e implementar o Decreto-Lei n.º 55/2018, nomeadamente: o trabalho colaborativo docente, o PASEO e as Aprendizagens essenciais, os DAC, a reorganização dos tempos letivos, a articulação da escola com o meio e os projetos.

Trabalho colaborativo

Os diretores ilustram diferentes dinâmicas e práticas, destacando vários aspetos relacionados com o trabalho colaborativo docente que consideram ser uma boa solução para uma gestão curricular assente nos princípios da autonomia e flexibilidade.

“Ao nível do 2º e 3º ciclos nós temos ofertas próprias da escola organizadas na margem de autonomia curricular que é dada à escola e nós pretendemos assumir inteiramente as margens que nos são dadas. No 1º ciclo combatemos o isolamento e a maneira de trabalhar isolada dos docentes, temos também criado alguns projetos de integração das práticas pedagógicas e tudo isso tem facilitado efetivamente a maneira como o currículo é gerido de forma flexível e dinâmica.” (Diretor 5)

“Cada professor e mesmo a direção têm um horário para cumprir, mas há uma componente não letiva mais flexível e que nos permite fazer algum trabalho de pares e colaborativo muito interessante. É uma área que ainda pode ser muito criativa, com muita flexibilidade o próprio professor ainda tem autonomia para fazer muito trabalho.” (Diretor 20)

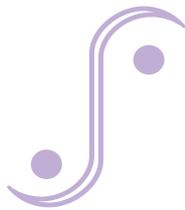
PASEO e Aprendizagens Essenciais

Outro dos aspetos realçados pelos diretores relaciona-se com o cumprimento do que está estabelecido no PASEO e nas aprendizagens essenciais, que traz implicações e mudanças para as práticas de avaliação, destacando ainda a promoção da cidadania como um aspeto importante a desenvolver junto dos alunos, em conformidade com o que está delineado na Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania.

“Na margem que nós temos já estamos a usá-lo num conjunto de disciplinas, mas estamos a investir sobretudo nas dinâmicas de sala de aula. O nosso enfoque nas reuniões, sessões de trabalho conjuntas, alargadas ou mais curtas, que fizemos até agora são todas no sentido de mobilizar os nossos docentes para a mudança de paradigma.” (Diretor 6)

“Porque mesmo no currículo nós fomos ambiciosos e até mexemos com o português e a matemática que são um fantasma para todas as pessoas e pusemos, por exemplo, no 5º e no 6º ano uma





oficina de bichinho do teatro. E no 3.º ciclo audiovisuais com fotografia, com rádio, com vídeo, com o trabalho da imprensa. E, portanto, nós criámos uma oficina nova para o 5º e 6º e outra para o 7º, 8º e 9º. E apostamos nas artes.” (Diretor 20)

Domínios de Articulação Curricular

Os diretores enfatizam ainda outras dinâmicas assentes nos domínios de autonomia curricular (DAC) e nas ofertas complementares conferidas pela autonomia e flexibilidade que dizem ter.

“Este ano também temos em fase de implementação, e até com menos constrangimentos do que se esperava, o desenvolvimento dos domínios da autonomia curricular, devido à flexibilidade curricular.” (Diretor 9)

“A nossa oferta de escola é Learning English e que consiste num professor de Inglês em coadjuvação com um professor de outra área. Temos uma grande aposta, mesmo muito grande, nas coadjuvações; seja ao nível das matérias ou nos domínios de autonomia curricular.” (Diretor 10)

Reorganização dos tempos letivos

A reorganização dos tempos letivos é destacada pelos diretores como uma estratégia que potencia a aprendizagem dos alunos.

“Muito semelhante ao que fizemos com os professores, todas as turmas têm dois tempos letivos por semana, que nós chamamos de Espaço Integrador de Aprendizagem, em que está o diretor de turma e um professor. O outro professor é normalmente o tutor ou um professor de uma área em que os alunos tenham maior dificuldade. Esse espaço caracteriza-se por ser um espaço de liberdade, podem aproveitar aquele momento para fazerem o que entenderem no sentido de melhorar as aprendizagens dos alunos.” (Diretor 7)

Articulação da escola com o meio

A articulação da escola com o meio é outro aspeto destacado pelos diretores, que consideram ser fulcral para pôr em prática algumas estratégias delineadas para atingir os objetivos da autonomia e flexibilidade curricular.

“Outro aspeto que é uma mais valia para quem está na cidade e que muitos dos nossos professores aproveitam e nós atribuímos o nome de Aula Deslocada. Esta atividade consiste em sair a turma e o professor para assistirem fora da escola, por exemplo, a uma exposição ou um concerto. Esta é a melhor forma de conhecer as dinâmicas de uma cidade e conhecer o património.” (Diretor 9)



Desenvolvimento de projetos

Os diretores assumem ainda colocar em prática diferentes projetos que promovem a interdisciplinaridade e o desenvolvimento de competências em diferentes áreas.

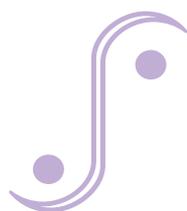
“Uma parte inovadora do currículo é esta questão do CLIL (Content and Language Integrated Learning). Temos também um projeto no âmbito do Erasmus com a introdução de robots, por isso, os alunos do 7º ano de Robótica vão desenvolver um projeto nessa área.” (Diretor 9)

“Por exemplo, este ano, no 7º ano de escolaridade, temos um projeto que é único no concelho e consiste na autonomia e flexibilidade curricular num grupo específico de alunos. Este grupo de alunos foi formado tendo em consideração a baixa autoestima que evidenciaram durante o 5º e 6º anos de escolaridade. A baixa autoestima depois refletia-se no mau comportamento e nos resultados. Foi então criado o projeto ‘Penso, Faço, Alcanço’ e onde foi flexibilizado um tempo de uma hora a Português e a Matemática e, também, meio tempo a Físico-Química e outro a Ciências, além de criarmos novas disciplinas.” (Diretor 17)

Conclusões e implicações

Tendo em conta os testemunhos dos diretores, destaca-se, desde logo, o facto de o PAFC provocar discursos divergentes e até marcadamente antagónicos entre os diretores: por um lado, há um discurso maioritário, relativamente radical e crítico, que põe em causa a política curricular em si e o processo de implementação, recenseando os aspetos que obstaculizam a mudança; por outro lado, há um discurso minoritário de adesão, embora muitas vezes crítica, ao PAFC, no qual se encontra uma apropriação do racional das políticas em causa: o impacto positivo nos resultados dos alunos, a autonomia conferida ao professor e à escola, a possibilidade de práticas interdisciplinares, a relação da escola com o meio e o desenvolvimento da mudança das práticas em sala de aula. Esta dicotomia na perceção dos diretores apresenta um carácter particularmente crítico, comprometendo a concretização e o alcance do PAFC, dado o papel crucial que assumem na mobilização subjetiva e objetiva da mudança e na adesão às políticas educativas e curriculares. De acordo com Cordeiro (2019), os diretores têm um papel fundamental na gestão dos processos de mudança e na sua implementação. O seu estudo concluiu que, relativamente à implementação do projeto de autonomia e flexibilidade curricular, a liderança pedagógica do gestor escolar é importante na medida em que se pode traduzir em melhorias relativamente à implementação deste processo. A este propósito, Fritsch e Leite (2020) referem que a autonomia e a flexibilidade curricular acentuam novos modos de gestão pedagógica e administrativa apelando ao poder de agência dos professores e a uma liderança positiva por parte dos diretores, corroborando outros estudos no âmbito da liderança (Flores & Ferreira, 2019; Ferreira & Flores, 2019).

Os resultados deste trabalho de investigação indicam, assim, que a implementação do recente Decreto-Lei n.º 55/2018 pode resultar em dificuldades e momentos de tensão (uma luta/batalha), uma vez que o modelo a implementar, segundo a maior parte dos participantes, não se



adequa às reais preocupações das escolas. Grande parte dos diretores entrevistados rejeitam a sua implementação, alegando a falta de clareza dos normativos que se traduz numa superficialidade que pode resultar em implicações no acesso ao ensino superior, na gestão burocrática e administrativa, na resistência dos professores à inovação e na fragmentação curricular. Estes resultados confirmam aspetos ressaltados no estudo de Fritsch e Leite (2020), sugerindo que o acesso ao ensino superior e a gestão burocrática e administrativa constituem constrangimentos identificados pelos diretores na implementação do PAFC. Os diretores que participaram no nosso estudo enfatizam, ainda, a existência de um corpo docente envelhecido que continua a recorrer a práticas pedagógicas tradicionais e que carece de formação no âmbito da autonomia e flexibilidade curricular, no quadro de um processo gradual.

Este discurso crítico evidenciado pelos participantes no estudo a propósito do PAFC baseia-se, ainda, em três argumentos recorrentes e mais genéricos: o primeiro argumento diz respeito ao carácter artificial e mitigado da autonomia conferida às escolas, avultando a ideia de que, no final de contas, é sempre a tutela que toma as decisões; o segundo argumento, que encerra uma certa dose de ceticismo acumulado, aponta para uma conceção do PAFC como mais uma “moda passageira”, na sequência de tantas outras, em relação à qual convirá adotar uma atitude de reserva cautelosa e de investimento nulo ou ténue; e, finalmente, o terceiro argumento é o de que o PAFC não é novidade nenhuma e que traduz conceções e práticas que as escolas já adotaram. Trata-se, pois, de um conjunto argumentos que assenta numa estratégia discursiva que radica numa oposição clássica entre o local e o central: o primeiro visto como o lugar do realismo, do concreto, das resistências, do conhecimento verdadeiro; o segundo considerado com o lugar do irrealismo, do abstrato, da decisão e do desconhecimento.

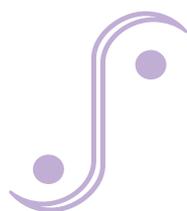
No entanto, apesar de todas as fragilidades apontadas, alguns diretores consideram que esta mudança curricular é positiva no que respeita à melhoria dos resultados dos alunos, à autonomia conferida ao professor, à interdisciplinaridade, ao trabalho colaborativo e à mudança das práticas na sala de aula. Deste ponto de vista, os diretores reconhecem que a possibilidade de 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, relação, análise, o domínio de técnicas de exposição e argumentação, a capacidade de trabalhar cooperativamente e com autonomia” (Decreto-Lei n.º 55/2018, Preâmbulo) apresenta benefícios para o processo de ensino-aprendizagem e pode contribuir para romper com as velhas práticas pedagógicas que divergem das exigências do mundo atual.

A implementação do PAFC está estreitamente relacionada com o modo como as lideranças educacionais percebem o currículo, o processo de ensino e aprendizagem, a avaliação da aprendizagem, a gestão e a cultura escolar. Contudo, é necessário o envolvimento de toda a comunidade educativa em torno do mesmo objetivo, em particular o compromisso de uma liderança que abone em favor da inovação pedagógica, da articulação curricular, do desenvolvimento de competências adequadas às exigências atuais e do trabalho colaborativo, para que não se corra o risco de esta nova abordagem não passar de um fenómeno de moda, tal como referido por alguns dos diretores participantes neste estudo.

Nota: Este trabalho foi financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do projeto “Investigando os efeitos das lideranças escolares nos resultados dos alunos” (PTDC/CED-EDG/28570/2017), coordenado por Maria Assunção Flores (<https://projetoliderancas.wixsite.com/ciec>).

Referências

- Ahumada, L., Galdames, S., & Clarke, S. (2016). Understanding leadership in schools facing challenging circumstances: A Chilean case study. *International Journal of Leadership in Education*, 19(3), 264-279.
- Bardin, L. (2013). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bottery, M., Ngai, G., Wong, P., & Wong, P. (2013). Values, priorities and responses: comparing English headteachers' and Hong Kong principals' perceptions of their work. *School Leadership & Management*, 33(1), 43-60.
- Cordeiro, M. (2019). O papel do gestor escolar na implementação do projeto de autonomia e flexibilidade curricular. *Dissertação de Mestrado*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Cosme, A. (2018). *Projeto de autonomia e flexibilidade curricular (PAFC): estudo avaliativo da experiência pedagógica desenvolvida em 2017-2018 ao abrigo do Despacho n.º 5908/2017*. Porto. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/estudo_pafc.pdf
- Costa, E. (2017). Processos de liderança pedagógica e reconfiguração organizacional: um desafio ao diretor escolar. In M. Miguéns (Org.), *Alargamento da Escolaridade Obrigatória: contextos e desafios* (pp.132-143). Lisboa: Conselho Nacional de Educação
- Day, C., Harris, A., Hadfield, M., Tolley, H., & Breseford, J. (2000). *Leading schools in times of change*. Buckingham: Open University.
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q, Brown, E., Ahtaridou, E., & Kington, A. (2009). *The impact of school leadership on pupil outcomes. Final report*. Nottingham: University of Nottingham.
- Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In L. Lima & A. Pacheco (Orgs.), *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105-126). Porto: Porto Editora.
- Ferreira, I., & Flores, M. A. (2019). Liderança, motivação e colaboração nas escolas: perspetivas sobre a agência profissional dos professores. In M. A. Flores (Org.), *O trabalho e a vida dos professores. Um olhar nacional e internacional* (pp. 55-102). Lisboa: Lisbon Internacional Press.
- Ferreira, F. I. & Silva, C. (2014). Contextos, atores e desafios da liderança: perspetivas dos diretores. In M. A. Flores (Org.) *Profissionalismo e liderança dos professores* (pp.183-216). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Flores, M. A. (2004). The impact of school culture and leadership on new teachers' learning in the workplace. *International Journal of Leadership Education*, 7(4), 297-318.
- Flores, M. A. (2014) (Org.) *Profissionalismo e Liderança dos Professores*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Flores, M. A., Ferreira, F. I., & Fernandes, E. L. (2014). Conceções de liderança e profissionalismo docente. In M. A. Flores (Org.), *Profissionalismo e liderança dos professores* (pp. 23-56). Santo Tirso: De Facto Editores.



- Flores, M. A. & Ferreira, F. I. (2019) Leading learning in schools in challenging times: Findings from research in Portugal. In T. Townsend (Org.), *Instructional Leadership and Leadership for Learning in Schools. Understanding theories of leading* (pp. 133-162). Cham: Palgrave Macmillan, ISBN: 978-3-030-23735-6
- Forte, A., & Flores, M. A. (2014). Teacher collaboration and professional development in the workplace: a study of Portuguese teachers. *European Journal of Teacher Education*, 37(1), 91-105.
- Freeth, W., Andreotti, V., & Quinlivan, K. (2014). Reconceptualizing leadership in the implementation of the New Zealand Curriculum: implications for school leaders. *International Journal of Leadership in Education*, 17(1), 83-102.
- Fritsch, R., & Leite, C. (2020). Possibilidades e limites da política “autonomia e flexibilidade curricular” em Portugal. *Debates em Educação*, 12, 321-345.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (1996). *What's worth fighting for in your school*. New York: Teachers' College Press.
- Gubrium, J., & Holstein, J. (2001). *Handbook of interview research*. Sage Publications.
- Keddie, A. (2014). School autonomy, accountability and collaboration: a critical review. *Journal of Educational Administration*, 47(1), 1-17.
- Guerra, I. (2010). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo. Sentidos e formas de uso*. Cascais: Principia Editores.
- Leithwood, K., Leonard, L., & Sharrat, L. (2000). Conditions fostering organizational learning. In K. Leithwood (Org.), *Understanding schools as intelligent systems* (pp. 99-124). Stanford: JAI Press.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1995). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Schrum, L., & Levin, B. (2013). Preparing Future Teacher Leaders. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 29(3), 97-103.
- Silverman, D. (1993). *Interpreting qualitative data: Methods for analysing talk, text and interaction*. London: Sage.

