Centro Universitário de Lisboa

Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração

Mestrado em Administração Educacional e Regulação da Educação

Desafios e Estratégias na Implementação das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar: Entre a Gestão Escolar e a Flexibilidade Curricular

(Versão Final)

Dissertação de Mestrado apresentada a provas públicas para a obtenção do grau de mestre em Administração Educacional e Regulação da Educação, orientada pela Professora Doutora Elsa Estrela

Letícia Feche de Arruda Juliano – 22211649

2026

UNIVERSIDADE LUSÓFONA

Centro Universitário de Lisboa

Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração

Mestrado em Administração Educacional e Regulação da Educação

Desafios e Estratégias na Implementação das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar: Entre a Gestão Escolar e a Flexibilidade Curricular

(Versão Final)

Dissertação defendida em provas públicas na Universidade Lusófona – Centro Universitário de Lisboa, no dia 22 de dezembro de 2025, perante o júri, nomeado pelo Despacho de Nomeação nº 668/2025 de 24 de novembro de 2025, com a seguinte composição:

Presidente: Profª. Doutora Carla Marques Galego

Arguente: Profª. Doutora Margarida Henriques Belchior

Orientador: Profª. Doutora Elsa Estrela

Letícia Feche de Arruda Juliano - 22211649

2026

"O papel do educador moderno não é cortar selvas,

mas irrigar desertos."

, *C. S. Lewis* (1943/2005), *A abolição do homem.*

Dedicatória

Veio-me à memória o rosto das crianças, os olhares que perguntam, os gestos que revelam, as vozes que ecoam descobertas e silêncios.

Recordo-me das crianças no Brasil que marcaram a minha trajetória e despertaram em mim o desejo de continuar a aprender e a servir. Penso nos contextos desiguais que vivi durante o meu percurso profissional, onde as assimetrias sociais ainda definem quem terá acesso a uma educação de qualidade e quem ficará à margem, onde se decide se haverá espaço para o diálogo ou apenas para o silêncio.

Lembro-me de cada uma, com as suas histórias singulares, tão pequenas e tão imensas, que me ensinaram que educar é escutar, acolher e recomeçar.

Recordo também as crianças que me receberam nas escolas portuguesas, curiosas com a minha presença, generosas nos gestos e ternas nos abraços. Foram elas que, em meio a tantos artigos e leituras, me recordam constantemente o propósito desta investigação.

Recordei igualmente os educadores, gestores e coordenadores que, entre desafios e esperanças, constroem diariamente o sentido da escola, com palavras que transformam e inspiram. Com eles aprendi que a liderança não se mede em autoridade, mas em serviço, e que a flexibilidade não é ausência de direção, mas a capacidade de discernir caminhos.

Esta dissertação é, por isso, uma homenagem àqueles que acreditam na educação como missão e lugar de transformação, aos que não desistem de sonhar com uma escola que pensa, sente e se refaz a cada dia, uma escola que abre possibilidades e traça caminhos com as crianças, as famílias e as comunidades.

E, acima de tudo, dedico este trabalho Àquele que me chamou para servir através da educação e que, mesmo quando me faltaram forças, me sustentou com a Sua graça

Agradecimento

Cada etapa desta caminhada foi um ato de fé, persistência e amor.

Este trabalho não nasceu apenas de horas de estudo e escrita, mas de encontros, partilhas e pessoas que me moldaram, lembrando-me, em cada fase, o porquê e o para quê deste caminho.

A Professora Doutora Elsa Estrela merece especial reconhecimento pela orientação, sabedoria e confiança com que me guiou ao longo deste percurso.

Aos gestores, coordenadores e educadores que participaram nesta investigação, o meu sincero apreço por abrirem as portas das vossas escolas e dos vossos corações. Cada palavra, partilha e silêncio transformaram-se em matéria viva desta dissertação.

À Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias e ao CeiED, pela oportunidade de integrar um espaço de reflexão e crescimento, onde aprendi a olhar a educação com um olhar mais crítico, mais amplo e mais comprometido.

À minha família, que é o alicerce da minha história: à minha mãe, Ester, pela força e fé que sempre me impulsionaram, por me ensinar que os propósitos de Deus são sempre maiores do que os nossos planos; ao meu pai, Paulo (in memoriam), que me inspirou com o seu cuidado, amor e generosidade, e cuja presença continua viva em tudo o que sou; e ao meu irmão, Rubens, por acreditar em mim de forma incondicional e lembrar-me que nunca caminho sozinha.

Aos amigos queridos do Brasil e de Portugal, que estiveram presentes nos momentos mais desafiantes, e às meninas da Casinha, que foram casa e abrigo quando o coração sentia saudade. Aos meus pastores Jackeline Hayashi, Kristin e Eduardo Nunes, pela cobertura espiritual, pelas palavras certas nas horas incertas e por me lembrarem sempre que este chamado é maior do que eu.

Aos meus alunos e às crianças que cruzaram o meu caminho, por ensinarem o que nenhum livro é capaz de explicar. Foram vocês que me recordaram, mesmo nos dias de cansaço, o verdadeiro sentido de educar: amar, servir e acreditar.

E, antes de tudo, a Deus, que colocou a educação no meu coração desde criança e que, ao longo da vida, tem revelado tantos propósitos e possibilidades através dela. Com todo o meu coração e com toda a força que há em mim, minha vida inteira é para Te conhecer. Todos os meus dias são e serão para Ti. És o centro da minha vida, o meu tudo. A Ti, toda a honra. Aonde eu for, eu Te levo comigo, amado Jesus.

Que o Teu amor seja o selo sobre este trabalho.

“Porque Deus é fiel para fazer infinitamente mais

do que tudo o que pedimos ou pensamos.” Efésios 3:20

Declaração sobre o uso de ferramentas de Inteligência Artificial

A autora declara que, durante a elaboração da presente dissertação, recorreu de forma ética, transparente e responsável à ferramenta ChatGPT (OpenAI), exclusivamente para apoio técnico nas áreas de revisão linguística, ortográfica e de formatação, bem como na organização estrutural de determinadas secções do texto.

Todas as decisões relativas ao conteúdo científico, à análise teórica, à interpretação dos dados e às conclusões finais são da inteira responsabilidade da autora, que garante a originalidade, autenticidade e integridade científica do trabalho apresentado.

O uso da ferramenta respeitou integralmente as diretrizes da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias sobre integridade académica e utilização responsável de instrumentos de Inteligência Artificial, conforme publicadas em: https://ai.ulusofona.pt

Resumo

A presente investigação analisa os desafios e as estratégias associadas à implementação de um currículo flexível na educação pré-escolar, a partir das perceções das coordenações pedagógicas de três instituições com naturezas administrativas distintas: duas públicas e uma privada. De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (DGE, 2016), a flexibilidade curricular constitui um princípio estruturante que orienta práticas pedagógicas ajustadas às necessidades das crianças e aos contextos socioculturais. Num cenário educativo em constante transformação, a coordenação pedagógica assume um papel mediador entre a regulação normativa e a autonomia profissional dos educadores, gerindo tensões que influenciam a prática e a inovação curricular (Nóvoa, 2009; Roldão, 2017). Com base numa abordagem qualitativa e num estudo de casos múltiplos, recorreram-se a entrevistas semiestruturadas, análise documental e observação participante (Creswell, 2014; Bardin, 2011). A análise evidencia desafios como a burocracia, a escassez de recursos e as desigualdades entre os setores público e privado (CNE, 2018; Pimentel, 2020). Inspirada em Froebel (1912) e Malaguzzi (1998), a investigação valoriza uma pedagogia participativa, centrada na escuta e na justiça social. Os resultados contribuem para refletir sobre liderança pedagógica e regulação curricular, promovendo ambientes educativos mais equitativos e responsivos.

Palavras-chave: educação pré-escolar; coordenação pedagógica; liderança pedagógica; flexibilidade curricular; equidade.

Abstract

This research analyses the challenges and strategies associated with implementing a flexible curriculum in pre-school education, based on the perceptions of pedagogical coordinators from three institutions with distinct administrative natures: two public and one private. According to the Curricular Guidelines for Pre-School Education (Direção-Geral da Educação [DGE], 2016), curricular flexibility is a structuring principle that guides pedagogical practices adapted to children's needs and the sociocultural specificities of their contexts. In an educational landscape marked by constant transformation, pedagogical coordination plays a mediating role between normative regulation and teachers' professional autonomy, managing tensions that influence both practice and curricular innovation (Nóvoa, 2009; Roldão, 2017). Grounded in a qualitative approach and a multiple case study design, the research employed semi-structured interviews, document analysis and participant observation as primary data collection instruments (Creswell, 2014; Bardin, 2011). The analysis highlights challenges such as bureaucracy, scarcity of resources and inequalities between public and private sectors (CNE, 2018; Pimentel, 2020). Inspired by Froebel (1912) and Malaguzzi (1998), the study values a participatory pedagogy centred on listening, collaboration and social justice. The findings contribute to the reflection on pedagogical leadership and curricular regulation, promoting more equitable, participatory and responsive educational environments.

Keywords: early childhood education; pedagogical coordination; pedagogical leadership; curricular flexibility; equity.

ÍNDICE

Dedicatória..... 3
Agradecimento.....5
Declaração sobre o uso de ferramentas de Inteligência Artificial.....7
Resumo.....8
Abstract..... 9
Introdução: tema e justificação..... 15
PARTE I – Enquadramento teórico..... 21
Capítulo 1 – Orientações curriculares na educação pré-escolar: Entre a uniformidade e a flexibilidade..... 22
1.1 A educação pré-escolar no contexto português..... 25
1.2 Percurso histórico-legal da educação pré-escolar em Portugal..... 28
1.2.1 Das raízes assistencialistas aos movimentos pedagógicos europeus....28
1.2.2 Entre o Estado Novo e o pós-25 de Abril: Da desresponsabilização à institucionalização..... 30
1.2.3 Quadro legal da educação pré-escolar no século XXI.....32
1.3 O currículo como objeto de estudo: das origens históricas à complexidade contemporânea.....36
1.3.1 Quais os objetivos educacionais que a escola deve alcançar?.....39
1.3.2 Que experiências de aprendizagem podem ser proporcionadas para atingir esses objetivos?..... 41
1.3.3 Como organizar de forma eficaz essas experiências?.....43
1.3.4 Como verificar se os objetivos foram alcançados?.....45
Capítulo 2 – Currículo flexível na educação pré-escolar..... 47
2.1 A superação do modelo curricular tradicional na educação pré-escolar..... 49
2.2 Territorialização da educação e adaptação curricular às realidades locais.... 53
2.3 Os desafios da flexibilidade curricular..... 57
2.4 A persistência da uniformidade na prática pedagógica..... 57
2.5 Pressões institucionais e a resistência à mudança..... 59
2.6 O papel dos espaços e materiais na flexibilidade pedagógica..... 60
2.7 O dilema da avaliação na educação pré-escolar.....61
Capítulo 3 – Liderança na educação pré-escolar e a flexibilidade curricular... 63
3.1 A liderança escolar e os modelos de gestão curricular..... 63
3.2 Liderança pedagógica e a implementação do currículo flexível..... 64
3.3 Financiamento da educação pré-escolar e impactos na gestão curricular..... 68
3.4 Participação da comunidade escolar na construção curricular..... 70
Parte II – Metodologia de Investigação.....72

Capítulo 4 – Problemática.....73
4.1 Âmbito, relevância.....73
4.2 Questão de partida e objetivos da investigação.....76
Capítulo 5 – Percursos metodológicos..... 79
5.1. Tipo de pesquisa..... 79
5.2 Técnicas de recolha e análise de dados.....85
5.3 Critérios de validade e fiabilidade.....95
5.4 Critérios éticos.....96
PARTE III – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS 98
Capítulo 6 – Contextualização do Estudo.....99
6.1 Entrevista exploratória com o Professor Doutor João Costa.....99
6.2 Escola A: Perfil da escola e dos educadores participantes..... 100
6.3 Escola B: Perfil da escola e dos educadores participantes..... 105
6.4 Escola C: Perfil da escola c e dos educadores participantes.....108
Capítulo 7 – Análise comparativa..... 113
7.1 Gestão Escolar: barreiras, tempos e mediações (Q1–Q2).....113
7.1.1 Apropriação institucional da flexibilidade curricular (Q1).....113
7.1.1.1 Escola A..... 113
7.1.1.2 Escola B..... 114
7.1.1.3 Escola C..... 115
7.1.1.4 Leitura transversal de Q1..... 115
7.1.2 Desafios e oportunidades percepcionados pelas lideranças (Q2)..... 116
7.1.2.1 Escola A..... 116
7.1.2.2 Escola B..... 116
7.1.2.3 Escola C..... 117
7.1.3 Leitura transversal de Q2..... 117
7.2 Regulação e Políticas, do quadro normativo à margem de autonomia (Q3)..... 118
7.2.1 Escola A..... 118
7.2.2 Escola B..... 119
7.2.3 Escola C..... 120
7.2.4 Leitura Transversal Q3.....121
7.3 Liderança Pedagógica, mediação didática e participação ativa da criança (Q4).....122
7.3.1 Escola A.....123
7.3.2 Escola B.....124
7.3.3 Escola C.....125
7.3.4 Leitura Transversal Q4.....126
7.4 Gestão Democrática e Colaboração em Equipa (Q5)..... 127

7.4.1 Escola A....127
7.4.2 Escola B....128
7.4.3 Escola C....129
7.4.4 Leitura Transversal Q5....131
7.5 Síntese comparativa dos domínios e categorias por escola (A, B, C)....132
7.5.2 Q1 – Desafios concretos da liderança....139
7.5.2.1 Escola A....139
7.5.2.2 Escola B....139
7.5.2.3 Escola C....140
7.5.2.4 Leitura Transversal: Desafios concretos da liderança (Q1)....140
7.5.3 Q1b – Diretrizes e autonomia....142
7.5.3.1 Escola A....142
7.5.3.3 Escola C....143
7.5.3.4 – Leitura Transversal: Diretrizes e autonomia (Q1b)....143
7.5.4 Q2 Práticas flexíveis....144
7.5.4.1 Escola A....144
7.5.4.2 Escola B....144
7.5.4.3 Escola C....145
7.5.4.4 Leitura Transversal: Práticas flexíveis (Q2)....145
7.5.5 Q2b – Colaboração....147
7.5.5.1 Escola A....147
7.5.5.2 Escola B....147
7.5.5.3 Escola C....148
7.5.5.4 Leitura Transversal: Colaboração (Q2b)....148
8. CONCLUSÕES DA INVESTIGAÇÃO....151
9. Limitações do Estudo....158
9.1 Transferibilidade e âmbito....158
9.2 Acesso à documentação....158
9.3 Subjetividade nas entrevistas....158
9.4 Efeitos de contexto....159
10. Sugestões para Investigações Futuras....160
10.1 Comparativos contextuais e setoriais....160
10.2 Estudos longitudinais....160
10.3 Formação e liderança pedagógica....160
10.4 Avaliação e documentação pedagógica....161
10.5. Métodos mistos e triangulação ampliada....161
10.6 Parceria escola–família e equidade....161
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS....163
Anexo A....177

1. Guião de Entrevista Coordenadores Pedagógicos..... 177
2. Guião de Entrevista – Diretores de Escolas de Educação Pré-Escolar.....179
Guião de Entrevista para Diretores de Agrupamento..... 182
3. Termo de consentimento informado, esclarecido e livre..... 186
4. Guião de observação.....189
Anexo B – Escola A.....196
Anexo 1 – Transcrição Entrevista com a Coordenadora Pedagógica da Escola A (Parte I)..... 196
Anexo 2 – Transcrição Entrevista com a Educadora da Escola A.....225
Anexo 3 – Transcrição Entrevista com a Diretora da Escola A..... 236
Observação Reunião Pedagógica.....261
Anexo C – Escola B.....270
Anexo 1 – Transcrição Entrevista com a Assessora de Direção da Escola B.. 270
Anexo 2 – Transcrição Entrevista com a Coordenadora Pedagógica do Agrupamento B.....291
Anexo 3 – Transcrição Entrevista – Educadora da Escola B..... 319
Anexo 4 – Transcrição Entrevista – Diretor da Escola B.....336
Observação Reunião Pedagógica.....359
Anexo D – Escola C..... 365
Anexo 1 – Transcrição Entrevista com a Coordenadora da Escola C..... 365
Anexo 2 – Transcrição Entrevista com a Diretor da Escola C..... 376
Anexo 3 – Transcrição Entrevista com a Educadora C..... 395
Observação Reunião Pedagógica.....406
Anexo E – Transcrição Entrevista com o Professor Doutor João Costa..... 412

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Estrutura da investigação..... 77
Tabela 2: Instrumentos de recolha de dados e respetivos domínios de análise..... 87
Tabela 3: Evidências empíricas por domínio e categoria de análise nas Escolas……..126

Introdução: tema e justificação

O presente estudo tem como objetivo analisar os desafios e estratégias associados à gestão escolar e à liderança pedagógica na implementação das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) e na promoção de um currículo flexível em Portugal. A complexidade crescente das sociedades contemporâneas tem exigido das escolas modelos de organização pedagógica capazes de equilibrar a equidade no acesso ao conhecimento com a valorização da diversidade das aprendizagens. Neste contexto, as lideranças educativas assumem um papel central na articulação entre as políticas públicas, as orientações curriculares e as realidades locais e institucionais.

A educação pré-escolar ocupa um lugar singular no sistema educativo português, distinguindo-se dos restantes níveis de ensino por não dispor de um currículo prescritivo, mas sim de um conjunto de orientações que funcionam como referencial de apoio à prática pedagógica. As OCEPE (Direção-Geral da Educação [DGE], 2016) definem princípios e finalidades que norteiam o trabalho do educador, enfatizando a intencionalidade educativa, a centralidade da criança e a adequação das experiências de aprendizagem às suas necessidades, ritmos e contextos. Trata-se de um documento de enquadramento flexível, que confere autonomia ao educador para interpretar, planear e contextualizar o seu trabalho em função das especificidades do grupo e da comunidade.

Ainda que não exista um currículo nacional prescrito para esta etapa educativa, importa situar a educação pré-escolar no âmbito das políticas de autonomia e

flexibilidade curricular que marcam o panorama educativo português contemporâneo. O Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, estabeleceu um regime de maior autonomia pedagógica e organizacional para as escolas, promovendo a adaptação dos currículos às características dos alunos e dos territórios educativos. Este diploma, aplicável aos ensinos básico e secundário, introduziu uma lógica de gestão curricular mais descentralizada, incentivando a interdisciplinaridade, o trabalho colaborativo e a integração da cidadania como componente estruturante da aprendizagem. Embora o pré-escolar não esteja diretamente abrangido por esse regime, os seus princípios de contextualização, flexibilidade e valorização da autonomia profissional convergem com a filosofia das OCEPE e influenciam as práticas educativas, reforçando a importância de lideranças pedagógicas capacitadas para interpretar e gerir essa margem de autonomia.

Apesar de, no quadro das políticas educativas contemporâneas, a flexibilidade curricular assumir uma presença mais evidente no discurso sobre autonomia e inovação pedagógica, importa reconhecer que, no domínio da educação pré-escolar, as práticas educativas sempre se caracterizaram por uma relativa abertura à adaptação do currículo aos contextos e às necessidades das crianças. A investigação no campo da pedagogia da infância evidencia que o currículo no jardim de infância tende a assumir uma natureza dinâmica e contextualizada, valorizando a observação das crianças, a escuta pedagógica e a construção de experiências de aprendizagem significativas (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013; Silva et al., 2016). Ainda assim, a concretização destas orientações nas instituições educativas continua a enfrentar constrangimentos de natureza estrutural, organizacional e cultural.

Como salientam Nóvoa (2009) e Roldão (2017), muitas escolas continuam ancoradas em culturas profissionais normativas que dificultam a inovação pedagógica e a construção de respostas educativas contextualizadas. Formosinho e Machado (2012) referem, igualmente, a persistência de uma lógica organizacional marcada pela homogeneidade e pela rigidez na organização dos tempos e das práticas pedagógicas. Esta permanência de modelos tradicionais foi descrita por Tyack e Tobin (1994) através da expressão "gramática escolar", que designa o conjunto de rotinas, estruturas e modos de funcionamento profundamente enraizados na cultura institucional e que tendem a resistir a sucessivas reformas educativas. A estas dificuldades acrescem ainda as exigências burocráticas e administrativas que, conforme assinalam o Conselho Nacional de Educação (2018) e Pimentel (2020), frequentemente desviam tempo e energia das dimensões mais pedagógicas, reflexivas e colaborativas do trabalho docente.

A concretização das OCEPE é igualmente condicionada pelas condições materiais, humanas e organizacionais de cada instituição. As assimetrias entre escolas públicas, privadas e Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS) manifestam-se, entre outros aspetos, na estabilidade das equipas educativas, na disponibilidade de recursos e nas condições de acompanhamento pedagógico. Estes fatores influenciam a forma como os princípios de flexibilidade curricular são interpretados e operacionalizados no quotidiano das instituições, podendo contribuir para desigualdades no acesso a práticas educativas inovadoras e contextualizadas (CNE, 2018; Pimentel, 2020).

Neste cenário, as lideranças escolares desempenham um papel determinante na

criação de condições que favoreçam uma prática pedagógica coerente com os princípios das OCEPE. Como defende Libâneo (2001), a liderança pedagógica deve articular os diferentes níveis da administração escolar, assegurando que as decisões organizacionais se traduzam em respostas educativas significativas e adequadas às necessidades das crianças. No entanto, a concretização desta liderança pode ser condicionada por diversos fatores organizacionais e institucionais que limitam a autonomia e a capacidade de acompanhamento pedagógico das equipas educativas. Estes constrangimentos podem dificultar a construção de processos de gestão mais colaborativos e participados, orientados para o desenvolvimento profissional dos educadores e para a melhoria das práticas pedagógicas (Fullan, 2007).

Fullan (2007) sublinha que a liderança educativa deve assumir-se como agente de mudança, apoiando os educadores na construção de práticas reflexivas e inovadoras. A liderança, mais do que uma função administrativa, representa um processo de mobilização e de partilha de sentido, orientado para a melhoria da qualidade das aprendizagens. Todavia, a transformação das práticas escolares depende não apenas da vontade das lideranças, mas também da existência de culturas organizacionais abertas à colaboração e à aprendizagem contínua.

O interesse por esta problemática decorre igualmente da minha trajetória profissional e formativa como educadora e investigadora na área da educação de infância. Desde 2018, a minha atuação tem-se desenvolvido em contextos diversos, públicos, privados e internacionais, o que me permitiu observar, de forma comparativa, como as políticas de autonomia e flexibilidade curricular são compreendidas e

traduzidas no quotidiano das escolas. Essa experiência despertou o desejo de compreender mais profundamente os fatores que sustentam ou dificultam a implementação das OCEPE e das práticas de liderança pedagógica em contextos distintos. Paralelamente, o percurso académico no Mestrado em Educação – Administração Educacional e Regulação da Educação, na Universidade Lusófona, contribuiu para aprofundar a reflexão crítica sobre as interações entre regulação, autonomia e liderança, consolidando o enquadramento teórico que sustenta este estudo.

Dessa forma, a presente investigação propõe-se explorar as perceções das lideranças e das equipas de gestão sobre a implementação das OCEPE e a flexibilidade curricular em três escolas com naturezas organizacionais distintas: duas públicas e uma privada. Por meio de uma análise comparativa, pretende-se compreender como estas instituições enfrentam os desafios associados à gestão e à liderança pedagógica, bem como as estratégias desenvolvidas para a construção de práticas curriculares mais flexíveis e contextualizadas. A dissertação estrutura-se em três partes fundamentais: a primeira apresenta o enquadramento teórico, com contributos de autores como António Nóvoa (2009), Maria do Céu Roldão (2017), Edgar Morin (2001) e Basil Bernstein (2003); a segunda descreve a abordagem metodológica e as técnicas de recolha e análise de dados; e a terceira discute os resultados obtidos, destacando as principais dificuldades identificadas e as estratégias de liderança adotadas pelas escolas analisadas. Todas as citações e referências seguem as normas da American Psychological Association (APA, 7.ª edição).

O estudo procura contribuir para o debate em torno da implementação das

orientações curriculares e do papel da liderança pedagógica na educação pré-escolar, apresentando evidências empíricas e reflexões que sustentem práticas educativas coerentes com os princípios das OCEPE. Para além de identificar desafios associados à sua operacionalização nos contextos institucionais, pretende também apontar caminhos que reforcem o papel da gestão escolar e das lideranças pedagógicas na criação de ambientes educativos flexíveis, colaborativos e ajustados às características e necessidades das crianças.

PARTE I – Enquadramento teórico

Capítulo 1 – Orientações curriculares na educação pré-escolar: Entre a uniformidade e a flexibilidade

A educação pré-escolar em Portugal não segue um currículo fechado ou prescritivo. O seu enquadramento assenta num conjunto de orientações de natureza flexível, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (Direção-Geral da Educação, 2016), que procuram apoiar o trabalho dos educadores sem o limitar a normas rígidas. Este documento apresenta princípios orientadores para a ação educativa na educação pré-escolar, valorizando a participação ativa das crianças nos processos de aprendizagem, a construção progressiva do conhecimento e a consideração dos contextos sociais e culturais em que o desenvolvimento infantil ocorre (DGE, 2016).

Do ponto de vista teórico, o enquadramento curricular da educação pré-escolar em Portugal procura afastar-se de uma lógica excessivamente uniformizadora associada a modelos de ensino mais estruturados e padronizados. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) definem um conjunto de princípios e áreas de desenvolvimento que orientam a ação educativa, atribuindo ao educador uma margem significativa de decisão pedagógica e incentivando a adequação das práticas às características do grupo e ao contexto institucional. Todavia, quando se observa a realidade das instituições, torna-se evidente que a concretização destes princípios nem sempre ocorre de forma linear. Entre o que o documento propõe e o que se materializa no quotidiano das escolas emergem contradições que importa analisar com atenção.

Na vida quotidiana das instituições, a flexibilidade curricular esbarra frequentemente em diferentes constrangimentos. Muitos educadores partilham a dificuldade de lidar com uma carga burocrática pesada, que os obriga a dedicar demasiado tempo a relatórios, planificações e registos formais, retirando espaço à dimensão mais reflexiva e interativa do seu trabalho. Acresce a insuficiência de oportunidades consistentes de formação contínua, que fragiliza a capacidade de ler criticamente e contextualizar as OCEPE, e ainda a escassez de recursos humanos e materiais, que limita a possibilidade de diversificar práticas e desenvolver projetos educativos inovadores (Formosinho & Machado, 2008; Roldão, 2017).

Para além destes fatores, há ainda aspetos culturais e organizacionais que condicionam as práticas educativas. Em diversos contextos institucionais, incluindo também a educação pré-escolar, podem persistir formas de organização pedagógica marcadas por rotinas fortemente estruturadas e por modelos de planificação padronizados, o que pode dificultar a construção de propostas educativas mais ajustadas às características do grupo. Neste sentido, como sublinha António Nóvoa (2005, p. 15), a escola continua frequentemente "enclausurada nas fronteiras da modernidade", permanecendo vinculada a conceções centralizadoras e a modelos organizacionais pouco permeáveis à mudança. Também Roldão (2017) chama a atenção para o modo como processos uniformizadores de planificação e avaliação podem restringir a autonomia profissional dos educadores.

Neste cenário, a coordenação pedagógica assume um papel de grande relevância. Mais do que garantir a coerência do projeto educativo, cabe-lhe ser mediadora entre as

orientações das OCEPE e as práticas concretas das equipas, fomentando uma cultura de colaboração, escuta e adaptação. É nesse trabalho conjunto que reside a possibilidade de a flexibilidade curricular deixar de ser apenas um princípio escrito num documento e passar a ser uma prática real, vivida no quotidiano das crianças e dos profissionais.

Neste contexto, o desfasamento entre o que as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) preconizam e o que se observa nas práticas institucionais levanta uma questão central que atravessa esta investigação: até que ponto os princípios de flexibilidade e contextualização pedagógica são efetivamente concretizados nos contextos de educação pré-escolar, ou se permanecem condicionados por lógicas normativas e burocráticas que limitam a sua implementação.

A distância entre o quadro orientador das OCEPE e a ação quotidiana nas instituições não se explica apenas por opções pedagógicas individuais. Ela emerge num nó organizacional onde se cruzam modelos de regulação, perfil e funções da liderança, condições de gestão e culturas colaborativas (Barroso, 2003, 2005; Roldão, 2017; Pimentel, 2020). É neste cruzamento que se inscrevem as questões centrais desta dissertação: (i) que barreiras institucionais, resistências internas e desafios administrativos limitam a flexibilidade curricular? (ii) de que modo a liderança pedagógica e o trabalho em equipa sustentam práticas centradas na criança e apoio à autonomia das educadoras? (iii) como os modelos de regulação e as diretrizes moldam (ou restringem) a autonomia curricular dos gestores? Estas perguntas orientam a análise empírica, estruturada nos quatro domínios que propomos: Gestão Escolar, Regulação e Políticas Educativas, Liderança Pedagógica e Gestão Democrática e Colaboração.

1.1 A educação pré-escolar no contexto português

A educação pré-escolar em Portugal tem vindo a ser progressivamente reconhecida como uma etapa essencial do percurso educativo, não apenas pelos efeitos no desenvolvimento global das crianças, mas também pelo contributo que oferece para a equidade e coesão social. Como sublinha Bairrão (1995), a valorização da infância no plano educativo resulta de transformações sociais, culturais e económicas que ampliaram o papel da educação de infância no sistema educativo. Esta mudança tem sido igualmente analisada no âmbito da sociologia da infância, que passou a compreender a infância como uma categoria social específica e as crianças como participantes ativos nos contextos sociais em que se inserem (Sarmento, 2003, 2004). No contexto português, esta valorização foi sendo consolidada em sucessivos marcos normativos, culminando no reconhecimento da educação pré-escolar como primeira etapa da educação básica (Lei n.º 5/97), orientada para ambientes de aprendizagem ricos e intencionais (Vasconcelos, 2009).

No plano histórico, o sistema educativo português mostrou-se permeável a diferentes influências pedagógicas internacionais. A matriz froebeliana foi introduzida precocemente com a fundação, em 1882, de uma escola Froebel no Jardim da Estrela, em Lisboa (Cardona, 1997). Ao longo do século XX, diversas correntes pedagógicas passaram a integrar o debate educativo, entre as quais as propostas associadas à pedagogia Montessori, às experiências desenvolvidas em Reggio Emilia e às conceções pedagógicas inspiradas no pensamento de Célestin Freinet. No contexto português, estas influências cruzaram-se também com iniciativas de renovação pedagógica como o

Movimento da Escola Moderna (Niza, 2012). As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Direção-Geral da Educação, 2016) refletem a presença deste conjunto de referências no debate educativo contemporâneo, ao sublinhar a importância da intencionalidade pedagógica e da consideração do contexto sociocultural no processo educativo.

Apesar deste quadro orientador, persistem limitações estruturais. No ano letivo de 2023/2024, estavam matriculadas 73 267 crianças de três anos, das quais 30 185 na rede pública, evidenciando a pressão sobre a oferta estatal neste escalão etário (DGEEC, 2024). Em resposta, foi aprovada a universalidade da educação pré-escolar a partir dos três anos, consagrada na Lei n.º 22/2025, de 4 de março, cuja entrada em vigor depende do Orçamento do Estado subsequente.

Para além da pressão sobre a rede pública, persistem assimetrias de acesso: as crianças provenientes de contextos socioeconómicos mais vulneráveis continuam a apresentar menores taxas de frequência na educação pré-escolar, com impactos cumulativos nos primeiros anos de escolaridade (Conselho Nacional de Educação [CNE], 2024, Parte II, p. 11). Em paralelo, o envelhecimento do corpo docente e as dificuldades de renovação geracional colocam tensões adicionais à qualidade e à inovação pedagógica, exigindo políticas articuladas de formação, atração e retenção de educadores e professores (CNE, 2024). Estes dados reforçam a centralidade da liderança pedagógica e da coordenação como mediações capazes de transformar referenciais curriculares em práticas intencionais, inclusivas e contextualizadas, particularmente em contextos onde persistem desigualdades territoriais no acesso e nos recursos (Pimentel,

2020)

No plano normativo, três pilares estruturam a educação de infância em Portugal: (i) a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97), que estabelece princípios e objetivos; (ii) as OCEPE (2016), como referencial para a construção e gestão do currículo; e (iii) o Decreto-Lei n.º 54/2018, que consagra o regime de educação inclusiva, convocando organização pedagógica, recursos e trabalho em equipa para responder à diversidade (CNE, 2018).

Por fim, importa situar Portugal no debate internacional. A OCDE (2019) sublinha que a flexibilidade curricular não deve ser confundida com ausência de intencionalidade, mas exige liderança pedagógica forte, regulação inteligente e práticas colaborativas. Do mesmo modo, a Comissão Europeia (2018) enfatiza que investir na educação de infância de qualidade é uma das estratégias mais eficazes para promover a igualdade de oportunidades.

Este enquadramento teórico-documental prepara o terreno para a análise empírica desenvolvida nesta dissertação, a qual se estrutura em quatro eixos de leitura interligados: Gestão Escolar (barreiras institucionais, resistências internas e desafios administrativos); Regulação e Políticas Educativas (efeitos dos modelos de regulação, funções e perfil da liderança face às OCEPE e à educação inclusiva); Liderança Pedagógica (opções de gestão, apoio à autonomia das educadoras e práticas centradas na criança); e Gestão Democrática e Colaboração (trabalho em equipa, formação continuada e participação docente).

A partir desta base conceptual, passa-se ao percurso histórico-legal da educação

pré-escolar em Portugal, que permite compreender de que forma as políticas e os modelos educativos evoluíram desde as suas raízes assistencialistas até à atual valorização da flexibilidade curricular e da autonomia profissional.

1.2 Percurso histórico-legal da educação pré-escolar em Portugal

1.2.1 Das raízes assistencialistas aos movimentos pedagógicos europeus

A génese da ação educativa dirigida à infância em Portugal remonta ao século XV, num contexto em que o cuidado e a instrução das crianças se inscreviam numa lógica predominantemente assistencialista, fortemente marcada pela caridade cristã. As Misericórdias, fundadas por iniciativa da Rainha D. Leonor, constituem um exemplo paradigmático dessa intervenção, ao dedicarem-se ao acolhimento e proteção de órfãos, doentes e desamparados (Bairrão & Vasconcelos, 1997; Vasconcelos, 2005). Essa prática, frequentemente designada pedagogia cristã da caridade ou educação confessional cristã-católica (Sousa, 1995), traduzia uma visão em que a ação educativa assumia um caráter moral e religioso, mais voltado para a assistência do que para o desenvolvimento integral da criança.

Ao longo do século XVIII, a proteção da infância manteve-se centrada nos cuidados físicos e na saúde materno-infantil, com ênfase em práticas higienistas e alimentares (Magalhães, 1997). Nos finais do século XVIII e durante o século XIX, observa-se uma transformação progressiva na conceção de infância: a proteção das crianças passa a ser também entendida como uma responsabilidade pública, reconhecida e parcialmente assumida pelo Estado. É neste contexto que surgem instituições

emblemáticas, como a Casa Pia de Lisboa (1780) e as Casas da Roda, destinadas ao acolhimento de crianças expostas e abandonadas.

A Ordem Circular da Intendência-Geral da Polícia, de 1783, emitida sob a orientação de Pina Manique, determinou a obrigatoriedade da existência dessas Casas da Roda em todo o território nacional (Leandro, 2008), assinalando o reconhecimento oficial da infância enquanto grupo social vulnerável e merecedor de proteção institucional. Apesar desta evolução, a intervenção permanecia fortemente tutelar e assistencial, ainda dirigida sobretudo às camadas mais pobres da população.

Durante o século XIX, a influência dos movimentos pedagógicos europeus, nomeadamente as *Infant Schools* de Robert Owen e as *Salles d'asile* francesas, contribuiu para o surgimento das primeiras instituições portuguesas com funções explicitamente educativas dirigidas à infância. Em 1834, foi criada a Sociedade das Casas de Asilo da Infância Desvalida de Lisboa (Gomes, 1986) e, em 1882, inaugurado o primeiro jardim-de-infância inspirado na pedagogia de Friedrich Froebel, no Jardim da Estrela, em Lisboa (Vasconcelos, 2005).

Estas iniciativas introduziram uma nova lógica de articulação entre cuidado e instrução, promovendo o desenvolvimento físico, moral e social das crianças. Contudo, mantiveram, em larga medida, uma função compensatória, continuando a dirigir-se prioritariamente às populações economicamente desfavorecidas (Cardona, 2008).

A consolidação destas primeiras experiências de educação pré escolar marcou o início de uma lenta transformação no modo como a sociedade portuguesa passou a conceber a infância e o seu direito à educação (Bairrão & Vasconcelos, 1997;

Vasconcelos, 2005). No entanto, apesar dos avanços introduzidos pelos movimentos pedagógicos europeus e pelas primeiras iniciativas de caráter educativo, o acesso à educação pré-escolar permaneceu restrito e desigual, mantendo-se fortemente associado a lógicas de assistência e beneficência (Cardona, 2008; Leandro, 2008). Esta herança histórica influenciou profundamente o percurso subsequente da educação de infância em Portugal, particularmente durante o Estado Novo, período em que a ação educativa se viu novamente condicionada por políticas centralizadoras e por uma conceção moralizadora e tutelar da criança e da família (Magalhães, 1997; Pimentel, 2007; Vasconcelos, 2009).

1.2.2 Entre o Estado Novo e o pós-25 de Abril: Da desresponsabilização à institucionalização

Durante o Estado Novo (1926–1974), prevaleceu a conceção de que a educação das crianças era sobretudo responsabilidade das famílias. A rede pública de educação de infância retraiu-se, ficando o setor amplamente entregue à iniciativa privada e à Obra das Mães pela Educação Nacional (OMEN), que assumiu grande protagonismo na organização e dinamização da educação pré-escolar (Pimentel, 2007).

Com a Revolução de 25 de Abril de 1974 iniciou-se um processo de revalorização da educação pré-escolar, associado a um movimento mais amplo de democratização da educação em Portugal. Essa transformação foi impulsionada por reformas nacionais, pela influência de orientações internacionais , como as da UNESCO e da OCDE, e pela mobilização de comunidades locais, que promoveram a criação de creches e jardins-de-infância em áreas urbanas e industriais. Muitas destas iniciativas

nasceram sob tutelas diversas e com referenciais pedagógicos diferenciados, refletindo a pluralidade de conceções educativas da época (Vasconcelos, 2005; Fernandes & Felgueiras, 2002).

A consolidação da educação pré-escolar como etapa integrante da educação básica ocorreu juridicamente com a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97). Este diploma reconheceu a EPE como a primeira etapa da educação básica, atribuindo-lhe um caráter complementar à ação da família e destacando a sua função de promoção do desenvolvimento integral da criança. Na sequência desta lei foi implementado o Plano de Expansão da Rede de Estabelecimentos de Educação Pré-Escolar, com o objetivo de alargar o acesso, reforçar a presença do Estado na oferta pública e, em simultâneo, manter a participação de instituições privadas e do setor solidário.

A publicação das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (Direção-Geral da Educação (DGE), 2016) consolidou um referencial nacional para a qualidade das práticas pedagógicas. O caráter aberto e flexível deste documento implica que a sua concretização dependa em grande medida da interpretação e da gestão local. Neste processo, a coordenação pedagógica surge como figura central, assegurando a mediação entre os princípios gerais das OCEPE e as especificidades de cada contexto educativo. A liderança pedagógica e a formação das equipas assumem-se como dimensões determinantes para garantir práticas contextualizadas, inclusivas e intencionalmente orientadas para o desenvolvimento global das crianças (Vasconcelos, 2009; Cardona, 1997; Roldão, 2017).

Atualmente, a educação pré-escolar em Portugal é concebida como um espaço de formação integral, como evidenciam os relatórios do Conselho Nacional de Educação (2023) e da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (2024), nos quais se reconhece a criança como sujeito de direitos e aprendizagens. Neste quadro, pedagogias da escuta, da relação e da participação substituem gradualmente práticas mais escolarizantes, promovendo ambientes que valorizam as dimensões emocionais, cognitivas e sociais da infância (Sarmento, 2009; Vasconcelos, 2009; Rinaldi, 2004).

Neste cenário, a coordenação pedagógica é chamada a liderar processos de inovação e reflexão crítica sobre as práticas, promovendo a articulação entre a missão institucional, os contextos familiares e as políticas educativas. A qualidade da educação pré-escolar depende, assim, não apenas da expansão da rede e do reforço legislativo, mas também da capacidade das equipas, sob liderança comprometida, de transformar princípios legais e pedagógicos em práticas intencionais, justas e transformadoras.

1.2.3 Quadro legal da educação pré-escolar no século XXI

O enquadramento contemporâneo da educação pré-escolar em Portugal assenta em quatro pilares essenciais: a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97), que define os princípios e objetivos gerais desta etapa educativa; o Decreto-Lei n.º 241/2001, que aprova o perfil específico de desempenho profissional do educador de infância, clarificando dimensões de competência e responsabilidade na conceção, desenvolvimento e avaliação do currículo; o Decreto-Lei n.º 54/2018, que institui o regime de educação inclusiva e reforça a flexibilização curricular como meio de resposta à diversidade; e, mais recentemente, a Lei n.º 22/2025, de 4 de março, que

consagra a universalidade da educação pré-escolar a partir dos três anos de idade, consolidando um marco decisivo no acesso e na equidade educativa.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE, DGE, 2016) complementam este quadro normativo ao proporem um referencial pedagógico aberto e flexível, centrado em aprendizagens significativas e contextualizadas, respeitando a identidade cultural de cada grupo e promovendo a autonomia profissional dos educadores. Valoriza-se, assim, a intencionalidade educativa, a planificação reflexiva e a participação ativa das crianças nos processos de aprendizagem.

Ainda que o pré-escolar não possua um currículo nacional prescritivo, o sistema educativo português tem vindo a incorporar políticas de autonomia e flexibilidade curricular, nomeadamente através do Decreto-Lei n.º 55/2018, que introduziu uma lógica de gestão mais descentralizada, incentivando a articulação interdisciplinar e o desenvolvimento de competências transversais. Embora este diploma se aplique aos ensinos básico e secundário, os seus princípios convergem com a filosofia das OCEPE, reforçando a importância de uma liderança pedagógica capaz de promover contextos de aprendizagem integradores, participativos e ajustados às realidades locais.

A leitura do quadro legal recente ganha densidade quando confrontada com os indicadores de acesso e equidade. Em Portugal, o percurso de universalização da educação pré-escolar , gratuita para as crianças de cinco anos desde 2009 e, subsequentemente, alargada às de quatro anos (2015) e, atualmente, a partir dos três anos mediante vaga, traduz um avanço substantivo na democratização do acesso e na afirmação da educação de infância como primeira etapa da educação básica (CNE,

2024; ver também DGE, 2016). Esse avanço foi acompanhado por um reforço da intencionalidade pedagógica com as OCEPE (2016), que rejeitam a escolarização precoce e colocam a ludicidade, a experiência e a participação como eixos de desenvolvimento e aprendizagem (DGE, 2016; Vasconcelos, 2009).

Persistem assimetrias no acesso à educação pré-escolar em Portugal. O relatório *Estado da Educação* indica que crianças provenientes de contextos socioeconómicos mais vulneráveis continuam a apresentar menores taxas de frequência nesta etapa educativa, situação que pode produzir efeitos cumulativos nos primeiros anos de escolaridade (CNE, 2024, Parte II, p. 11).

Este enquadramento nacional relaciona-se também com orientações e recomendações produzidas em contextos internacionais. Organismos como a UNESCO (2019) e a Comissão Europeia (2018) têm destacado a educação de infância como uma etapa relevante nas políticas educativas orientadas para a equidade e a inclusão. Estes relatórios enfatizam a importância da qualidade pedagógica, da formação dos profissionais e da articulação entre políticas públicas e práticas educativas. No entanto, a forma como tais orientações são interpretadas e implementadas nos sistemas educativos nacionais depende dos quadros normativos, das tradições pedagógic

Contudo, a efetivação destes princípios enfrenta desafios significativos, sobretudo em contextos socioeconómicos mais vulneráveis. Barroso (2003) observa que a escassez de recursos humanos e materiais pode limitar a capacidade das instituições para implementar políticas inclusivas e inovadoras. As IPSS desempenham um papel crucial na cobertura da rede educativa, muitas vezes com cofinanciamento público, mas

o CNE (2018) alerta para disparidades de recursos e assimetrias locais que afetam a equidade e a qualidade da oferta. A descentralização administrativa, analisada por Barroso (2005) e Pimentel (2020), aproxima as decisões pedagógicas das especificidades territoriais, mas aumenta a responsabilidade das lideranças escolares, que necessitam de garantir coerência curricular, equidade e qualidade educativa.

Neste contexto, a gestão pedagógica e a liderança escolar assumem um papel decisivo na concretização dos referenciais legais. É através da planificação, da supervisão e da articulação com as famílias e comunidades que as orientações normativas se traduzem em práticas educativas significativas. A qualidade da educação pré-escolar depende, assim, não apenas da expansão da rede e da consagração de direitos, mas também da capacidade das equipas, sob liderança pedagógica comprometida, de transformar princípios em práticas intencionais, inclusivas e socialmente transformadoras.

Em síntese, o percurso histórico-legal da educação pré-escolar em Portugal revela uma trajetória de crescente valorização da infância e de consolidação de políticas que afirmam o direito à educação desde os três anos, aliando equidade, inclusão e qualidade pedagógica. No entanto, compreender a forma como esses princípios se concretizam nas práticas educativas requer uma leitura mais profunda sobre o próprio conceito de currículo, entendido não apenas como um instrumento de planificação, mas como um campo de decisões éticas, políticas e pedagógicas. Assim, o capítulo seguinte analisa o currículo como objeto de estudo, revisitando as suas origens e as principais inflexões teóricas que sustentam a passagem de modelos prescritivos para conceções

flexíveis e contextuais, particularmente relevantes para o entendimento da educação pré-escolar contemporânea.

1.3 O currículo como objeto de estudo: das origens históricas à complexidade contemporânea

Considerando este enquadramento, abordamos agora o currículo como objeto de estudo, revisitando as suas origens e as inflexões conceptuais que o trouxeram até à complexidade contemporânea. Discutiremos como diferentes tradições teóricas e modelos, dos clássicos de matriz racional às abordagens emergentes centradas na criança e no contexto, informam a conceção, o desenvolvimento e a avaliação curricular na educação pré-escolar, preparando o terreno para compreender de que modo a flexibilidade se operacionaliza (ou se limita) nas escolas analisadas.

A compreensão do currículo enquanto objeto de estudo e de ação pedagógica constitui um dos pilares fundamentais para o entendimento das dinâmicas educativas no contexto escolar. A palavra "currículo", de origem latina (curriculum, que remete a "caminho" ou "corrida"), foi historicamente utilizada de forma difusa, assumindo sentidos diversos consoante os contextos educativos e os paradigmas pedagógicos de cada época. Contudo, foi apenas no século XX que o currículo passou a ser concebido como um campo de estudo sistematizado, com ênfase na planificação, organização e avaliação das experiências educativas.

Neste percurso, destaca-se o contributo de Franklin Bobbitt (1876–1956), considerado um dos fundadores do campo do currículo enquanto disciplina académica.

A sua proposta insere-se no contexto histórico da consolidação da escola de massas no início do século XX e de uma conceção fortemente economicista da educação, marcada pela influência da racionalização industrial e pela expansão dos sistemas escolares. Na sua obra seminal *The Curriculum* (1918), Bobbitt propôs uma visão funcionalista e tecnicista da educação, alinhada aos princípios do taylorismo e da eficiência industrial. Para Bobbitt, o papel da escola consistia em preparar os indivíduos para o desempenho eficaz das tarefas da vida adulta, sendo o currículo concebido como um conjunto de experiências planificadas de forma científica, com base na análise das atividades sociais consideradas desejáveis. Esta abordagem atribuía à educação uma função eminentemente socializadora e adaptativa, reforçando a ideia de transmissão de conteúdos previamente definidos por especialistas.

Apesar de inovadora para o seu tempo, a conceção de Bobbitt foi alvo de várias críticas, sobretudo por reduzir o papel do aluno a um agente passivo num processo de transmissão unidirecional do conhecimento. No contexto dessas críticas surgiram diferentes correntes pedagógicas ao longo do século XX. Entre elas encontra-se o pensamento associado a John Dewey (1859–1952), que defendia uma organização curricular centrada na experiência do aluno e na interação entre aprendizagem e contexto. Dewey criticava a fragmentação do saber e a rigidez dos programas escolares, propondo uma pedagogia baseada na investigação e na resolução de problemas. Estas perspetivas passaram a integrar o debate pedagógico do período, constituindo uma das linhas de reflexão presentes nas discussões sobre currículo.

É neste contexto de tensão entre racionalidade técnica e visões mais humanistas

que emerge a proposta de Ralph Tyler (1902–1994), com a sua influente obra *Basic Principles of Curriculum and Instruction* (1949). Tyler procurou construir um modelo de planificação curricular que respondesse à necessidade de organização sistemática da educação, procurando simultaneamente garantir alguma flexibilidade na sua implementação. Nesse âmbito, o autor sistematizou quatro questões orientadoras para a definição do currículo (Tyler, 1949):

- Quais os objetivos educacionais que a escola deve alcançar?
- Que experiências de aprendizagem podem ser proporcionadas para atingir esses objetivos?
- Como organizar de forma eficaz essas experiências?
- Como verificar se os objetivos foram alcançados?

Estas perguntas, aparentemente simples, inauguraram um modelo de racionalidade instrumental que influenciou profundamente os sistemas educativos durante as décadas seguintes. Embora o modelo de Tyler tenha sido criticado por autores como Stenhouse (1975) e Sacristán (1995), pela sua tendência à normatividade, ele continua a oferecer um enquadramento analítico útil, sobretudo quando interpretado de forma não dogmática. No contexto da educação pré-escolar, essas quatro questões podem servir como base para a reflexão crítica sobre as finalidades educativas, a seleção de experiências significativas, a organização pedagógica e a avaliação formativa, articulando-se com as orientações das OCEPE (2016) e os pressupostos da educação inclusiva (DL 54/2018).

Ao longo deste capítulo, pretende-se, assim, retomar as quatro questões de Tyler

como eixos estruturantes para uma leitura contemporânea do currículo, assumindo-as como dispositivos analíticos para pensar a flexibilidade curricular na educação pré-escolar. Longe de se tratar de uma receita, este modelo será mobilizado como ferramenta de reflexão, permitindo articular teoria e prática, regulação e autonomia, planificação e escuta ativa da infância.

1.3.1 Quais os objetivos educacionais que a escola deve alcançar?

A definição de objetivos educacionais constitui o primeiro passo para qualquer proposta curricular e assume uma relevância particular na educação pré-escolar, onde os processos de aprendizagem são profundamente influenciados pelas características do desenvolvimento infantil. Para Ralph Tyler, os objetivos devem orientar todas as decisões curriculares, sendo formulados com base na análise das necessidades dos alunos, nas exigências da sociedade e no contributo das disciplinas escolares. Esta abordagem, embora racional, pode e deve ser interpretada de forma contextualizada e sensível às particularidades da infância.

No contexto português, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE, 2016) estabelecem como objetivo central o desenvolvimento global da criança, promovendo a sua formação pessoal e social, bem como a aquisição de experiências que favoreçam a sua integração em grupos sociais diversos. Este referencial sublinha que os objetivos educativos devem respeitar o princípio da indivisibilidade do desenvolvimento, articulando dimensões cognitivas, emocionais, sociais, expressivas e motoras.

Autores como Friedrich Froebel (1912) e John Dewey (1938) enfatizam que os

objetivos na educação da primeira infância devem ser formulados a partir da observação atenta da criança em contexto, valorizando o seu potencial expressivo, criativo e relacional. Para Froebel, a educação deve respeitar os processos naturais de desenvolvimento e favorecer a expressão simbólica através do jogo. Dewey, por sua vez, defende que os objetivos educacionais devem emergir das experiências significativas das crianças, integrando a aprendizagem à vida.

Nesta linha, Roldão (2003, 2009) reforça que os objetivos não devem ser confundidos com metas estanques de desempenho, mas sim compreendidos como intencionalidades educativas que dão sentido ao processo de ensino e aprendizagem. Em vez de transmitir conteúdos de forma cumulativa, importa criar condições para que as crianças construam significados, mobilizem saberes e desenvolvam competências transversais.

A educação pré-escolar, nesse sentido, não visa a aquisição precoce de saberes escolares formais, mas sim a promoção de experiências que contribuam para o desenvolvimento harmonioso e integrado das crianças. Como afirmam as OCEPE (2016), o objetivo é proporcionar situações educativas que favoreçam a autonomia, a criatividade, a cooperação e a capacidade de expressão e comunicação.

Assim, ao considerar a primeira pergunta de Tyler no âmbito da educação pré-escolar, torna-se evidente que os objetivos educacionais devem partir do reconhecimento da criança como sujeito de direitos, ativo na construção do seu percurso educativo. A planificação curricular deve, por isso, ser guiada por intenções pedagógicas claras, mas suficientemente abertas para acolher a imprevisibilidade e a

riqueza das experiências vividas pelas crianças.

1.3.2 Que experiências de aprendizagem podem ser proporcionadas para atingir esses objetivos?

A segunda questão proposta por Ralph Tyler convida à reflexão sobre as experiências educativas que melhor promovem a concretização dos objetivos delineados. No contexto da educação pré-escolar, esta reflexão adquire contornos específicos, na medida em que a criança aprende sobretudo pela ação, pela exploração, pelo jogo e pelas interações sociais. Assim, a seleção das experiências de aprendizagem deve estar ancorada numa abordagem que valorize o envolvimento ativo da criança, o seu interesse e a sua capacidade de construir significados a partir da vivência concreta.

As OCEPE (2016) destacam a importância de proporcionar contextos educativos ricos e diversificados, que favoreçam o desenvolvimento da curiosidade, da criatividade e do pensamento crítico. Neste sentido, as experiências de aprendizagem devem ser planeadas a partir da escuta atenta da criança, respeitando os seus ritmos, interesses e necessidades, e garantindo um equilíbrio entre as propostas organizadas pelo adulto e as iniciativas espontâneas das crianças.

Autores como Loris Malaguzzi (1998), na abordagem de Reggio Emilia, defendem que a aprendizagem se desenvolve em ambientes que favorecem a expressão, a investigação e a criatividade, nos quais o adulto atua como mediador atento e não como mero transmissor de saberes. Para Malaguzzi, o currículo não é um plano previamente fixado, mas deve emergir das interações entre crianças, adultos e ambiente, configurando-se como um processo contínuo de descoberta e de criação partilhada. Esta

perspetiva está profundamente alinhada com metodologias participativas, como o trabalho de projeto e a documentação pedagógica, que reconhecem a criança como protagonista ativa da sua aprendizagem e valorizam a escuta, a colaboração e a construção coletiva do conhecimento.

Também Vasconcelos (2005; 2009) sublinha o papel do educador como co-investigador, que observa, interpreta e constrói conhecimento em diálogo com as crianças. A autora defende práticas pedagógicas centradas na experiência, na escuta sensível e na construção de ambientes educativos que favoreçam a aprendizagem significativa. As experiências devem ser, assim, abertas, investigativas e desafiantes, permitindo à criança desenvolver competências cognitivas, sociais, expressivas e éticas num clima de respeito mútuo e de partilha.

A intencionalidade pedagógica, neste contexto, não se traduz na imposição de conteúdos pré-definidos, mas na criação de condições para que a criança explore, experimente e elabore as suas próprias interpretações do mundo. Como destaca Formosinho & Oliveira-Formosinho (2012), a qualidade das experiências educativas está intimamente ligada à capacidade do educador em articular o conhecimento profissional com a escuta das crianças e com a valorização dos contextos familiares e culturais em que estão inseridas.

Deste modo, responder à segunda pergunta de Tyler no âmbito da educação pré-escolar implica assumir que as experiências de aprendizagem não são neutras nem universais: elas devem ser situadas, relacionais e construídas em diálogo com a realidade concreta das crianças e das comunidades. Só assim se garante a pertinência, o

envolvimento e a eficácia do processo educativo, promovendo uma aprendizagem que é, simultaneamente, significativa e transformadora.

1.3.3 Como organizar de forma eficaz essas experiências?

A organização das experiências de aprendizagem constitui um elemento fundamental na planificação curricular, uma vez que influencia diretamente a qualidade do ambiente educativo e o modo como os alunos se envolvem nas atividades propostas. No modelo proposto por Ralph Tyler, esta questão refere-se à necessidade de organizar pedagogicamente as experiências educativas de forma coerente e articulada. Para o autor, essa organização deve atender a três princípios fundamentais: continuidade, sequência e integração, de modo a assegurar progressão e articulação entre as experiências educativas e os objetivos definidos (Tyler, 1949).

No contexto da educação pré-escolar, esta organização não se faz de forma linear ou hierárquica, mas sim com base na articulação entre diferentes dimensões do desenvolvimento infantil. As OCEPE (2016) sublinham a importância de uma organização flexível do tempo, do espaço e dos materiais, de modo a permitir que as crianças tenham tempo e liberdade para explorar, experimentar, repetir e transformar as suas experiências.

A organização do tempo deve contemplar momentos de iniciativa da criança e de proposta do adulto, com um equilíbrio entre atividades mais estruturadas e outras de caráter livre e espontâneo. Esta lógica afasta-se de uma rigidez horária ou da compartimentação do saber, promovendo, em vez disso, uma pedagogia da escuta e da atenção ao ritmo das crianças (Formosinho, J., & Machado, J. , 2008).

O espaço educativo, por sua vez, deve ser pensado como um "terceiro educador", tal como proposto por Malaguzzi (1998). Ambientes ricos, esteticamente cuidados, acessíveis e organizados por áreas de interesse favorecem a autonomia e a iniciativa das crianças. A disposição do mobiliário, a variedade dos materiais disponíveis e a possibilidade de reorganização do espaço em função dos projetos em curso são fatores que contribuem para uma vivência mais profunda e significativa das experiências de aprendizagem.

A organização pedagógica deve também favorecer a integração curricular, superando a lógica disciplinar e promovendo abordagens interdisciplinares e holísticas. Neste sentido, a metodologia de projeto revela-se particularmente adequada, pois permite a articulação de saberes a partir de temas emergentes do interesse das crianças, promovendo aprendizagens integradas e contextualizadas (Vasconcelos, 2005).

Importa ainda destacar o papel do adulto na organização das experiências: o educador deve assumir uma postura de escuta, observação e mediação, ajustando a intervenção pedagógica às necessidades e potencialidades do grupo e de cada criança. Como refere Alarcão (2001), uma gestão flexível e intencional do currículo exige uma liderança pedagógica sensível, capaz de criar condições para que todos participem ativamente no processo educativo.

Assim, a organização eficaz das experiências de aprendizagem na educação pré-escolar implica uma abordagem pedagógica reflexiva e sensível à diversidade, que valorize a participação da criança, a intencionalidade educativa e a articulação entre os diferentes elementos do ambiente educativo. Esta organização deve ser constantemente

avaliada, ajustada e recriada, em função do desenvolvimento do grupo e das singularidades de cada percurso de aprendizagem.

1.3.4 Como verificar se os objetivos foram alcançados?

A última questão proposta por Tyler diz respeito à avaliação das aprendizagens, elemento essencial para compreender em que medida os objetivos educacionais foram efetivamente atingidos. No contexto da educação pré-escolar, a avaliação deve assumir um carácter formativo, contínuo e global, centrado nos processos de aprendizagem e no desenvolvimento integral da criança, tal como preconizado pelas OCEPE (2016).

Longe de uma lógica de mensuração ou de verificação de resultados padronizados, a avaliação em educação de infância visa sobretudo compreender o percurso individual de cada criança, reconhecendo os seus progressos, interesses, dificuldades e formas de expressão. Trata-se de um processo de observação intencional e sistemática, que exige do educador uma escuta atenta e a capacidade de interpretar os significados das ações e produções das crianças.

Como sublinham Formosinho & Oliveira-Formosinho (2012), a avaliação na educação pré-escolar deve apoiar-se na documentação pedagógica, permitindo tornar visíveis os processos de aprendizagem e favorecer a reflexão partilhada entre educadores, crianças e famílias. Este tipo de avaliação valoriza a narrativa, os registos escritos e fotográficos, os portefólios e as conversas com as crianças como formas legítimas de recolha de evidências.

A abordagem formativa da avaliação está profundamente relacionada com a

ideia de currículo como processo, conforme defendido por Stenhouse (1975). Em vez de aplicar testes ou indicadores externos de desempenho, importa construir critérios em função do contexto e dos objetivos delineados com intencionalidade pedagógica, respeitando o tempo e o ritmo de cada criança.

No plano institucional, os educadores são também chamados a articular os processos avaliativos com os instrumentos de regulação e com os dispositivos de planeamento educativo, como os projetos pedagógicos de sala ou os planos de grupo. Neste sentido, a avaliação assume uma função diagnóstica, reguladora e transformadora, contribuindo para ajustar as práticas, rever intencionalidades e reforçar a coerência entre planificação, ação e reflexão.

Assim, responder à quarta pergunta de Tyler na educação pré-escolar implica repensar a avaliação como um instrumento ético e pedagógico, que respeita a diversidade, valoriza os processos e contribui para a construção de um ambiente educativo mais justo, participativo e inclusivo.

Capítulo 2 – Currículo flexível na educação pré-escolar

A flexibilidade curricular constitui um princípio estruturante da educação pré-escolar contemporânea, permitindo a personalização do currículo e a sua adaptação às necessidades, interesses e características de cada criança. Trata-se de um conceito que visa promover práticas pedagógicas inclusivas e responsivas, reconhecendo a diversidade do desenvolvimento infantil e assegurando o acesso equitativo à aprendizagem (Direção-Geral da Educação (DGE), 2016).

Para Nóvoa (2009), a flexibilidade curricular é indispensável para que a escola se mantenha sensível às exigências sociais e culturais em transformação, promovendo uma educação inclusiva que respeite as diferenças e assegure oportunidades justas para todas as crianças. Nesta linha, Bernstein (1975) adverte que a flexibilidade deve ser compreendida não como ausência de estrutura, mas como uma organização capaz de garantir igualdade no acesso ao conhecimento, ao mesmo tempo que valoriza a diversidade cultural e social.

No campo da educação pré-escolar, Froebel (1912) defendeu que o currículo deve ser holístico, integrando dimensões cognitivas, emocionais, sociais e físicas do desenvolvimento. A sua proposta coloca a criança como protagonista do processo de aprendizagem, atribuindo ao jogo e à interação com o ambiente um lugar central na construção do conhecimento. Essa visão mantém a atualidade e ressoa com as OCEPE (Direção-Geral da Educação (DGE), 2016), que assumem o desenvolvimento integral

como objetivo central da educação pré-escolar em Portugal.

A concretização de um currículo flexível implica uma articulação intencional entre as orientações curriculares nacionais e as especificidades socioterritoriais de cada comunidade educativa. Como sublinha Barroso (2003), a flexibilidade não pode ser entendida como mera margem de manobra administrativa, mas como uma ferramenta que permite às escolas adequar as práticas pedagógicas às realidades sociais, culturais e económicas dos contextos onde estão inseridas. A territorialização da educação assume-se, assim, como estratégia para promover equidade, reconhecendo e valorizando as particularidades das comunidades e das crianças que as integram.

Contudo, esta proposta não está isenta de tensões. Em muitos agrupamentos de escolas, sobretudo no setor público, observa-se que uma parte das educadoras reside em localidades diferentes daquelas onde exerce funções. Este distanciamento pode enfraquecer a ligação ao território e reduzir o conhecimento próximo da realidade comunitária. Por outro lado, há perspetivas que defendem que o afastamento geográfico não compromete necessariamente a qualidade pedagógica: profissionais com experiência diversificada podem enriquecer as práticas, trazendo referências externas e novas configurações de olhar para os contextos locais. Neste sentido, ganha relevo a realização de diagnósticos territoriais e o levantamento sistemático de dados contextuais, como forma de fundamentar as decisões pedagógicas numa leitura aprofundada do território e construir práticas mais situadas e significativas.

A flexibilidade curricular é igualmente um instrumento que promove aprendizagens ativas e participativas. Malaguzzi (1998), referência central da

abordagem de Reggio Emilia, defendeu que o currículo deve emergir das interações entre crianças, adultos e ambiente, refletindo interesses, curiosidades e experiências vividas no quotidiano. Esta visão coloca a criança no centro, reconhecendo-a como protagonista ativa da sua aprendizagem, e inspira metodologias como o trabalho de projeto e a documentação pedagógica, amplamente valorizadas na educação pré-escolar em Portugal, pela sua capacidade de potenciar a escuta, a participação e a construção coletiva do conhecimento.

Neste quadro, a UNESCO (2019) salienta que currículos flexíveis são condição necessária para a concretização dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), em particular o compromisso de assegurar uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade. Em consonância, as OCEPE (2016) constituem, no contexto português, o principal referencial pedagógico para a promoção da flexibilidade curricular, orientando os educadores na construção de práticas que respeitem ritmos, identidades e contextos das crianças, e assegurando, desse modo, o desenvolvimento integral e o direito efetivo à educação.

2.1 A superação do modelo curricular tradicional na educação pré-escolar

No contexto da educação pré-escolar em Portugal, o desafio não se centra tanto na transmissão de conteúdos, mas na forma como as orientações curriculares são interpretadas e implementadas pelas equipas educativas. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) procuram promover uma abordagem pedagógica flexível, centrada na criança e no desenvolvimento global, o que exige das escolas e das

lideranças pedagógicas uma gestão equilibrada entre orientação curricular, autonomia profissional e contextualização das práticas educativas. Como apontam Formosinho & Machado (2008) e Roldão (2018), este modelo baseia-se na ideia de que a escola deve operar segundo um currículo estruturado de forma uniforme, independentemente das diferenças individuais das crianças, das realidades socioculturais ou dos contextos institucionais.

Na educação pré-escolar, onde as aprendizagens devem ser experiências, significativas e ajustadas ao desenvolvimento infantil, esta lógica de ensino tradicional revela-se insuficiente e inadequada. O currículo não pode ser encarado como um conjunto estático de conteúdos predefinidos, mas deve ser um processo dinâmico, flexível e responsivo, capaz de se adaptar às especificidades de cada grupo de crianças e às exigências do mundo contemporâneo.

> "É o currículo que define a natureza da instituição escolar, isto é, a escola existe porque e enquanto se reconhece a necessidade de, através dela, veicular, desenvolver e fazer adquirir um currículo ou corpo de aprendizagens" (Roldão, 2018, p. 10).

A implementação de um modelo curricular mais flexível implica promover a articulação entre diferentes áreas do conhecimento e a construção de experiências de aprendizagem integradas. No contexto da educação pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico em Portugal, a existência de regimes de monodocência cria condições particularmente favoráveis à não segmentação dos saberes, uma vez que as experiências vividas pelas crianças tendem a assumir uma natureza globalizante e interdisciplinar.

Nesse sentido, a organização curricular procura valorizar a interligação entre diferentes domínios de aprendizagem, favorecendo abordagens que integrem múltiplas dimensões do desenvolvimento infantil. Esta perspetiva encontra eco em reflexões mais amplas sobre a fragmentação do conhecimento no campo educativo. Edgar Morin (2001; 2003), por exemplo, alerta para os riscos de modelos educativos baseados na simplificação excessiva do saber, defendendo a necessidade de promover formas de pensamento mais articuladas e capazes de compreender as inter-relações entre diferentes áreas do conhecimento.

O desafio na educação pré-escolar passa, assim, por conciliar um quadro de referência curricular comum, definido pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (Direção-Geral da Educação (DGE), 2016), com a autonomia necessária para que os educadores possam adaptar as aprendizagens ao contexto específico das crianças e das suas famílias. Neste sentido, torna-se essencial promover um currículo que vá além da simples transmissão de conteúdos, incentivando a participação ativa da criança no seu próprio processo de aprendizagem e proporcionando oportunidades para que ela experimente, descubra e construa conhecimento de forma autónoma.

"Ensinar, ou seja, fazer com que alguém aprenda" (Roldão, 2008, p. 17) deve ser sempre prioritário à transmissão cumulativa de conteúdos.

No entanto, a construção de um currículo mais flexível não implica a rejeição do conhecimento formal ou a ausência de referenciais estruturados para a aprendizagem. Como salienta Roldão (2009), a educação baseada no desenvolvimento de competências

não significa um afastamento do conhecimento, mas sim uma reconfiguração do papel do saber, tornando-o um agente ativo de construção da aprendizagem:

> "Revitalizar os conhecimentos, transformando-os em agentes ativos de compreensão, de organização do conhecimento e de ação; trata-se, afinal, de orientar os conhecimentos/conteúdos no sentido de alimentarem eficazmente a construção da competência do aprendente. Uma educação baseada no desenvolvimento de competências não dispensa nenhum saber, antes exige mais e mais diversos saberes, acrescidos da sua articulação orientada para a possibilidade de uso – seja ele cognitivo, prático, intelectivo, de fruição, ou outros. (Roldão, 2009, p. 592).

Ao invés de um currículo assente na acumulação linear de conteúdos, a educação pré-escolar procura criar condições para que as crianças construam progressivamente aprendizagens significativas, articulando diferentes domínios do desenvolvimento. Nesse sentido, as práticas pedagógicas privilegiam experiências que favorecem a apropriação gradual de saberes estruturantes, tais como atividades de exploração da linguagem oral e da consciência fonológica, contacto com diferentes formas de linguagem escrita, jogos e desafios de natureza lógico-matemática, atividades de resolução de problemas e projetos de investigação sobre o meio envolvente. Estas experiências permitem que as crianças desenvolvam competências cognitivas, linguísticas e sociais que constituem a base para aprendizagens mais sistematizadas nos níveis de ensino seguintes, promovendo simultaneamente a capacidade de mobilizar conhecimentos em contextos significativos (Silva et al., 2016).

Esta perspetiva reforça a importância de práticas pedagógicas intencionalmente organizadas na educação pré-escolar, nas quais o educador assume um papel central na orientação das experiências educativas. Importa sublinhar que, neste nível de ensino, não existe um currículo prescritivo, mas antes um conjunto de orientações curriculares que funcionam como referenciais para a ação pedagógica. Nesse sentido, a flexibilidade não significa ausência de intencionalidade ou de estrutura, mas a possibilidade de organizar e ajustar as experiências educativas às características do grupo de crianças e ao contexto em que a ação educativa se desenvolve (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2012).

A transformação do currículo na educação pré-escolar não deve ser entendida como uma rutura com uma tradição pedagógica predominantemente transmissiva, uma vez que a educação de infância tem historicamente valorizado experiências educativas de natureza globalizante e contextualizada. Contudo, em determinados contextos educativos, a influência de modelos pedagógicos provenientes de outros níveis de ensino, especialmente do ensino básico, tem contribuído para a introdução de práticas mais formalizadas e escolarizadas. Neste quadro, os debates atuais procuram clarificar o equilíbrio entre a especificidade pedagógica da educação pré-escolar e a necessidade de assegurar bases estruturadas de aprendizagem que favoreçam a progressiva apropriação de conhecimentos e competências relevantes para o percurso escolar das crianças.

2.2 Territorialização da educação e adaptação curricular às realidades locais

A flexibilidade curricular na educação pré-escolar não pode ser dissociada da

realidade social, cultural e económica em que as instituições educativas estão inseridas. O modelo tradicional, centrado numa estrutura homogénea e padronizada, frequentemente ignora as especificidades dos contextos locais e das comunidades educativas. Neste sentido, torna-se essencial territorializar a educação, garantindo que as práticas pedagógicas respondam de forma contextualizada às necessidades das crianças e das famílias (Barroso, 2003). A territorialização da educação implica um movimento de descentralização e adaptação curricular, no qual as escolas têm maior autonomia na definição das suas práticas pedagógicas, respeitando as diretrizes gerais, mas ajustando-as às especificidades do meio onde se inserem. Barroso (2003) argumenta que a eficácia da gestão curricular depende da capacidade das instituições educativas em interpretar e articular as orientações nacionais com as exigências locais, promovendo uma abordagem integrada e contextualizada do ensino.

A adaptação curricular às realidades locais permite ajustar as práticas pedagógicas às características socioculturais das crianças, garantindo maior envolvimento e participação na aprendizagem. Além disso, valoriza os conhecimentos e saberes comunitários, criando pontes entre a experiência vivida pelas crianças e os conteúdos abordados na escola. Esta adaptação contribui também para a redução das desigualdades educativas, permitindo que instituições situadas em contextos socioeconómicos mais vulneráveis desenvolvam estratégias que minimizem os impactos da exclusão e da marginalização. Além disso, ao favorecer a participação das famílias e da comunidade, cria um ambiente educativo mais colaborativo e integrador, onde a aprendizagem se torna mais significativa para as crianças.

O modelo tradicional de ensino, historicamente centralizado e normativo, tem vindo a ser progressivamente substituído por um paradigma que defende a descentralização educativa. Esta transição implica um maior protagonismo das escolas e dos educadores na gestão do currículo, garantindo que as aprendizagens sejam mais próximas da realidade vivida pelas crianças. Barroso (2005) defende que a descentralização administrativa e pedagógica deve ser acompanhada de medidas concretas de apoio às escolas, para que estas possam exercer a sua autonomia curricular de forma efetiva. No entanto, a territorialização da educação não deve ser vista apenas como uma estratégia administrativa, mas como um mecanismo de promoção da equidade e da inclusão, garantindo que o currículo seja realmente ajustado às necessidades dos alunos.

A territorialização curricular também dialoga com os princípios das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (Direção-Geral da Educação (DGE), 2016), que reconhecem a diversidade dos contextos educativos e incentivam a adaptação dos referenciais pedagógicos a cada realidade escolar. A territorialização da educação pré-escolar passa, assim, pela necessidade de assegurar que o currículo seja ajustado ao meio sociocultural das crianças, tornando as aprendizagens mais significativas, promovendo a equidade na oferta educativa e garantindo que todas as crianças tenham acesso a experiências de aprendizagem ricas e diversificadas, independentemente do seu contexto socioeconómico. Além disso, incentiva metodologias pedagógicas flexíveis, permitindo que as escolas utilizem abordagens diferenciadas que respeitem as características e os ritmos de aprendizagem das crianças.

Apesar das vantagens da territorialização da educação, a adaptação curricular às realidades locais ainda enfrenta desafios significativos. A autonomia das escolas é frequentemente limitada por barreiras institucionais, falta de recursos e dificuldades na formação dos educadores. Como aponta Pimentel (2020), a descentralização administrativa nem sempre é acompanhada das condições necessárias para a sua implementação efetiva, levando a que algumas escolas tenham mais dificuldades do que outras em desenvolver projetos pedagógicos adaptados à sua realidade. A desigualdade no financiamento das escolas cria dificuldades na implementação de estratégias diferenciadas, sobretudo em contextos mais desfavorecidos, enquanto a falta de formação contínua para os educadores dificulta a adaptação curricular de forma criativa e eficaz. A resistência à mudança por parte de alguns profissionais da educação é também um desafio, pois há ainda quem veja a territorialização curricular como um processo burocrático e não como uma ferramenta de inovação pedagógica.

No entanto, a territorialização da educação e a adaptação curricular representam também uma grande oportunidade para inovar as práticas pedagógicas e fortalecer a qualidade do ensino pré-escolar. Quando bem implementadas, estas estratégias permitem uma educação mais contextualizada, inclusiva e significativa, garantindo que o currículo responda verdadeiramente às necessidades das crianças e das suas comunidades. Assim, a superação do modelo curricular tradicional passa não apenas pela introdução de novas abordagens pedagógicas, mas também pelo reconhecimento da importância da territorialização da educação como estratégia fundamental para a construção de uma escola mais equitativa e relevante para a sociedade contemporânea.

2.3 Os desafios da flexibilidade curricular

A flexibilidade curricular na educação pré-escolar é amplamente reconhecida como um princípio fundamental para a promoção de aprendizagens significativas e contextualizadas. No entanto, a sua concretização no quotidiano escolar enfrenta desafios estruturais, culturais e institucionais que dificultam a implementação de práticas realmente adaptáveis às necessidades das crianças. Apesar das diretrizes estabelecidas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Direção-Geral da Educação (DGE), 2016), observa-se uma resistência à mudança, decorrente de fatores como a persistência da uniformidade nas práticas pedagógicas, pressões institucionais, limitações espaciais e materiais e o dilema da avaliação. Estes desafios comprometem a autonomia dos educadores e a capacidade das escolas de se ajustarem aos diferentes contextos e necessidades das crianças.

2.4 A persistência da uniformidade na prática pedagógica

Embora as OCEPE enfatizem a flexibilidade e adaptação das práticas pedagógicas, a realidade escolar demonstra uma tendência persistente para a uniformização do ensino. Isso ocorre porque a gramática escolar enraizada no sistema educativo continua a influenciar a forma como os educadores organizam e implementam o ensino (Formosinho & Machado, 2008). Em alguns contextos, a organização das atividades tende a seguir planificações previamente definidas, o que pode reduzir as oportunidades de reajuste das propostas pedagógicas em função das situações que emergem no quotidiano do grupo.

Mesmo em contextos onde a flexibilidade curricular é reconhecida como essencial, o modelo tradicional de ensino prevalece, caracterizando-se por estruturas rígidas de planificação pedagógica e uma forte ênfase na transmissão de conteúdos. A dificuldade em equilibrar a liberdade do educador com as exigências institucionais limita a autonomia necessária para um ensino verdadeiramente adaptável. Tyack e Tobin (1994) descrevem esse fenómeno como "gramática escolar", um padrão de organização resistente à mudança, mesmo quando confrontado com novas diretrizes pedagógicas:

> "Isto permitiu um sequenciamento mais preciso do currículo e a classificação dos alunos segundo a proficiência. (…) Tal pareceu igualitário aos reformadores, pois a escolarização seria, em princípio, a mesma para todos: rapazes e raparigas, ricos e pobres, imigrantes e naturais" (p. 458, tradução nossa)[1].

Embora a uniformização possa ser vista como um mecanismo de equidade, na prática, acaba por reforçar a padronização e a desconsideração pelas diferenças individuais das crianças, dificultando a personalização das aprendizagens e o desenvolvimento de um currículo verdadeiramente flexível.

Um dos riscos associados à flexibilização curricular é o seu potencial para acentuar desigualdades, quando não são garantidos os recursos e apoios necessários, sobretudo em contextos com maiores carências socioeconómicas. O relatório da OCDE *Adapting Curriculum to Bridge Equity Gaps* (2023) alerta para este fenómeno,

[1] "This permitted a more precise sequencing of the curriculum and classification of pupils by proficiency. (…) This seemed egalitarian to the reformers, for schooling was supposedly the same for everyone, boys and girls, rich and poor, immigrant and native born" (p. 458).

evidenciando que, sem políticas de equidade claras e financiamento adequado, as escolas tendem a implementar a flexibilidade de modo desigual, comprometendo o direito à aprendizagem de qualidade para todos. Esta realidade é particularmente visível na comparação entre contextos públicos e privados, como demonstra a investigação aqui desenvolvida.

2.5 Pressões institucionais e a resistência à mudança

A implementação da flexibilidade curricular enfrenta desafios institucionais significativos, que incluem a resistência à mudança, a carga burocrática excessiva e a pressão para cumprimento de planificações padronizadas. Como Fullan (2007) sublinha, qualquer tentativa de mudança educacional bem-sucedida exige uma transformação cultural e organizacional, e não apenas a introdução de novas diretrizes. No entanto, muitos educadores e gestores demonstram insegurança ao afastar-se dos modelos tradicionais de ensino, especialmente quando não recebem formação contínua ou apoio institucional.

A cultura de estabilidade e previsibilidade na escola muitas vezes dificulta a implementação da flexibilidade curricular. Formosinho & Machado (2012) explicam que a organização do ensino infantil segue um modelo fixo, baseado na homogeneidade e na compartimentação, tornando mais difícil o desenvolvimento de abordagens pedagógicas inovadoras:

> "Temos, então, não só uma organização uniforme do currículo, mas também dos métodos de ensino, dos tempos e

> espaços escolares, dos alunos, dos professores e dos saberes, a qual assenta num modelo fixo que se baseia em princípios de homogeneidade e compartimentação" (p. 35).

Além disso, a falta de incentivos para a experimentação pedagógica e a necessidade de comprovar resultados mensuráveis reforçam práticas rígidas, afastando os educadores de abordagens mais dinâmicas. Roldão (2017) destaca que um dos principais entraves à flexibilidade curricular é a dificuldade dos profissionais em equilibrar a necessidade de um referencial educativo estruturado com a adaptação às características individuais das crianças.

2.6 O papel dos espaços e materiais na flexibilidade pedagógica

A estrutura física das instituições e a disponibilidade de recursos pedagógicos desempenham um papel relevante na concretização de práticas pedagógicas flexíveis na educação pré-escolar. A forma como o espaço educativo é organizado, bem como a disposição do mobiliário e a acessibilidade dos materiais, influencia diretamente as possibilidades de exploração, interação e participação das crianças nas atividades do quotidiano. Quando a organização do ambiente educativo se apresenta excessivamente estruturada ou pouco acessível às crianças, pode reduzir as oportunidades de iniciativa e de adaptação das propostas pedagógicas às dinâmicas do grupo.

Os principais desafios incluem salas rigidamente organizadas, que não favorecem a interação e a aprendizagem exploratória; falta de materiais diversificados, essenciais para metodologias mais ativas e participativas; e desvalorização dos espaços

exteriores, apesar de evidências que apontam para os benefícios da aprendizagem ao ar livre na primeira infância (Gandini, 2012). Machado & Formosinho (2012) sublinham que a disposição dos espaços pode incentivar ou restringir a autonomia da criança, influenciando diretamente a forma como ela interage com o ambiente e com os pares:

> "A disposição dos espaços na escola infantil pode incentivar ou restringir a autonomia e o protagonismo da criança na sua aprendizagem. Espaços flexíveis permitem experiências diversificadas e promovem a construção do conhecimento de forma ativa" (p. 45).

Assim, a flexibilidade curricular exige que os ambientes sejam adaptáveis às necessidades das crianças, proporcionando experiências educativas ricas e diversificadas.

2.7 O dilema da avaliação na educação pré-escolar

A avaliação das aprendizagens na educação pré-escolar representa um dos maiores desafios na implementação da flexibilidade curricular. As OCEPE (Direção-Geral da Educação (DGE), 2016) enfatizam que a avaliação deve ser contínua, formativa e centrada no progresso individual de cada criança, evitando práticas avaliativas padronizadas. No entanto, na prática, muitos educadores enfrentam pressões institucionais para documentar cada etapa da aprendizagem, o que pode resultar numa burocratização excessiva do processo avaliativo.

Entre os principais desafios observam-se excesso de registos e relatórios

administrativos, que desviam o foco da interação pedagógica; práticas avaliativas que priorizam a documentação do ensino em vez da observação do processo de aprendizagem; e dificuldade em aplicar modelos de avaliação que respeitem o ritmo individual das crianças. Morin (2003) alerta para os riscos de uma abordagem avaliativa fragmentada, que desconsidera a complexidade da aprendizagem infantil:

> "O pensamento complexo é, portanto, essencialmente, o pensamento que lida com a incerteza e que é capaz de conceber a organização. Trata-se de um pensamento capaz de reunir, contextualizar, globalizar, mas ao mesmo tempo reconhecer o singular, o individual, o concreto" (p. 77).

Para que a avaliação esteja alinhada com a flexibilidade curricular, é necessário que os educadores sejam incentivados a utilizar instrumentos qualitativos, como registos narrativos, portfólios e observação participante, favorecendo uma compreensão mais ampla do desenvolvimento infantil. Além disso, o envolvimento das famílias no processo avaliativo contribui para a criação de um ambiente de aprendizagem mais colaborativo e significativo.

Capítulo 3 – Liderança na educação pré-escolar e a flexibilidade curricular

3.1 A liderança escolar e os modelos de gestão curricular

A liderança escolar pode ser compreendida a partir de diferentes modelos de gestão curricular, que refletem conceções distintas sobre o papel da escola e da coordenação pedagógica. No modelo centralizado-administrativo, a liderança é entendida sobretudo como execução de normas e controlo do cumprimento das orientações externas, limitando a autonomia dos profissionais (Barroso, 2005). Num modelo colegial e participativo, a liderança assume-se como mediação e construção colaborativa, valorizando o trabalho em equipa e a corresponsabilidade docente no processo de tomada de decisão (Clímaco & Silva, 2015). Já no modelo pedagógico-inovador, a liderança é concebida como motor de mudança e transformação curricular, articulando a regulação externa com a autonomia interna das escolas, em prol de uma ação mais contextualizada, responsiva e promotora de equidade (Roldão, 2017).

No contexto da educação pré-escolar, a liderança assume particular relevância na implementação das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) e na operacionalização de um currículo flexível. A diversidade de ritmos e necessidades das crianças exige abordagens pedagógicas adaptativas, que só se concretizam se gestores e educadores assumirem uma postura ativa na construção de estratégias que favoreçam aprendizagens significativas e inclusivas (Roldão, 2017). A liderança, portanto, não se limita à administração e gestão de recursos, mas estende-se à mediação

pedagógica e ao acompanhamento próximo das práticas docentes.

Segundo Johansson e Lumby (2012), um dos maiores desafios estruturais das escolas contemporâneas é a necessidade de uma liderança que vá além da gestão administrativa e se configure como agente de transformação pedagógica. Nesse sentido, a liderança escolar torna-se essencial para a concretização da flexibilidade curricular, promovendo condições para que os educadores usufruam de autonomia na planificação pedagógica, ao mesmo tempo em que se assegura a coerência entre as diretrizes curriculares e a realidade concreta das escolas.

> "A liderança escolar tem um papel preponderante na condução das mudanças necessárias na execução das políticas educativas, no desenvolvimento de sistemas, na gestão e administração de recursos, e sobretudo na 'reestruturação' e 're-culturação' de cada escola (...), como parte de uma estratégia para superar desigualdades de partida" (Clímaco & Silva, 2015, p. 9).

3.2 Liderança pedagógica e a implementação do currículo flexível

A flexibilidade curricular não pode ser aplicada sem uma liderança pedagógica que apoie os educadores na sua interpretação e apropriação. Oliveira-Formosinho & Formosinho (2012) destacam que o papel da liderança pedagógica vai além da supervisão, envolvendo a criação de condições para que o educador desenvolva estratégias inovadoras no planeamento e execução do currículo.

Antunes e Silva (2015) reforçam a importância de uma liderança que coloque o

crescimento da criança como foco central da aprendizagem, garantindo que a escola seja um espaço de desenvolvimento integral:

> "O acento tónico da liderança pedagógica é colocado no processo de condução da aprendizagem do aluno com vista ao seu crescimento pessoal e social, através do qual obtenha bem-estar e uma formação integral e concretizadora das suas potencialidades" (Antunes & Silva, 2015, p. 88).

No contexto da educação pré-escolar, a implementação do currículo flexível depende da liderança escolar para garantir que a flexibilidade não seja confundida com ausência de estrutura pedagógica. O equilíbrio entre adaptação curricular e referenciais educativos exige uma liderança comprometida com o desenvolvimento das crianças e com a formação contínua dos educadores.

Neste enquadramento, a gestão de práticas pedagógicas flexíveis na educação pré-escolar assume uma dimensão estratégica na realidade educativa contemporânea, exigindo que a liderança escolar promova formas de organização pedagógica capazes de articular os referenciais curriculares com as especificidades de cada instituição. A coordenação pedagógica é, assim, chamada a estabelecer uma mediação entre o quadro normativo e a realidade concreta das escolas, assegurando a intencionalidade educativa, o respeito pela diversidade e a centralidade da criança nos processos de aprendizagem.

Nesta dinâmica de articulação e adaptação curricular, os líderes pedagógicos têm a responsabilidade de impulsionar práticas que respeitem a flexibilidade inscrita nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Direção-Geral da Educação (DGE), 2016), assegurando simultaneamente a qualidade e a equidade no acesso às

oportunidades de aprendizagem.

Complementarmente às diretrizes inscritas nas OCEPE, o quadro legislativo recente reforçou a possibilidade de gestão flexível do currículo por parte das instituições educativas, através de mecanismos formais de inovação curricular. Um contributo relevante neste domínio encontra-se consagrado no Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, que prevê a gestão flexível das matrizes curriculares-base das ofertas educativas e formativas do ensino básico e secundário, até um limite de 25%. Mais do que permitir pequenos ajustamentos, esta legislação abre ainda a possibilidade de as escolas gerirem mais de 25% das suas matrizes, desde que desenvolvam e implementem Planos de Inovação Curricular, devidamente aprovados nos termos definidos pela Portaria n.º 181/2019, alterada pela Portaria n.º 306/2021[1].

Os Planos de Inovação representam não apenas uma oportunidade de reconfiguração curricular, mas também um compromisso ético e pedagógico das instituições para com a diversidade das aprendizagens e o sucesso pleno dos seus alunos. Através destes instrumentos, as escolas são incentivadas a construir percursos educativos mais flexíveis, contextualizados e inclusivos, assegurando que a gestão curricular se torna uma prática efetivamente situada e crítica. Trata-se, pois, de uma responsabilidade acrescida para a coordenação pedagógica, que deverá liderar este processo de forma participada e reflexiva, promovendo uma cultura institucional de inovação e colaboração (Barroso, 2005; Roldão, 2017; UNESCO, 2015; Comissão Europeia, 2018).

Neste sentido, é fundamental reconhecer que a organização interna da escola tem

impacto direto na capacidade de concretizar a flexibilidade curricular. Como afirma Roldão (2017):

> A organização da escola impacta diretamente a capacidade de gerir e implementar um currículo flexível. Um modelo de organização escolar mais aberto, que permita alternância entre atividades dirigidas e aprendizagens espontâneas, favorece a adaptação do currículo aos interesses das crianças (Roldão, 2017, p. 32).

Esta visão reforça a necessidade de repensar as estruturas escolares tradicionais, promovendo ambientes mais dinâmicos e responsivos, capazes de acolher a diversidade de ritmos e percursos de aprendizagem.

Apesar dos avanços legislativos e das intenções pedagógicas, a implementação de práticas curriculares flexíveis continua a enfrentar constrangimentos significativos, nomeadamente a persistência de culturas escolares marcadas pela normatividade, a escassez de recursos humanos e materiais e as dificuldades inerentes à gestão da mudança. A estas dificuldades somam-se as pressões administrativas e burocráticas, que frequentemente afastam os educadores da sua função essencial: a de serem mediadores atentos e criativos no processo de aprendizagem das crianças.

Assim, a gestão do currículo flexível não pode ser entendida apenas como um exercício técnico de ajuste curricular, mas antes como uma prática política e ética, exigindo líderes capazes de mobilizar as equipas educativas para uma ação reflexiva, situada e transformadora.

3.3 Financiamento da educação pré-escolar e impactos na gestão curricular

O financiamento da educação pré-escolar em Portugal constitui um elemento crucial para a efetiva implementação das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) e para a operacionalização da flexibilidade curricular, condições essenciais para a qualidade dos processos educativos (Direção-Geral da Educação (DGE), 2016). A disponibilidade e adequação dos recursos financeiros influenciam diretamente a qualidade dos ambientes educativos, permitindo a aquisição de materiais didáticos apropriados, a criação de espaços físicos adequados às práticas pedagógicas e a formação contínua dos educadores (Barroso, 2003; Pimentel, 2020).

Em Portugal, o financiamento deste nível educativo é predominantemente assegurado por fundos públicos, complementado por contribuições familiares e subsídios atribuídos às Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS). Contudo, a realidade evidencia desigualdades significativas na distribuição dos recursos financeiros, especialmente em regiões economicamente desfavorecidas, resultando numa aplicação assimétrica das diretrizes curriculares e comprometendo a equidade e qualidade educativa (CNE, 2018; Pimentel, 2020).

Dados oficiais apontam que, no ano letivo de 2022/2023, a maioria dos 1.605.438 alunos matriculados nos níveis de ensino pré-escolar, básico e secundário frequentavam estabelecimentos públicos, com um investimento na educação pré-escolar a atingir cerca de 1.192,5 milhões de euros em 2020 (Edustat, 2024). No entanto, persistem desafios relativos à distribuição equitativa destes recursos, particularmente em áreas periféricas e vulneráveis, dificultando não só a aquisição e retenção de

profissionais qualificados, como também a aplicação integral e coerente das metodologias pedagógicas previstas pelas OCEPE (Teach for Portugal, 2024).

Neste contexto, é possível observar uma tensão constante entre as diretrizes curriculares nacionais e as condições efetivas disponíveis para sua implementação. Como assinalam Formosinho e Machado (2012), a persistência da uniformidade curricular e das práticas pedagógicas tradicionais deve-se muitas vezes às limitações estruturais impostas pelo subfinanciamento, que restringem as possibilidades de inovação pedagógica e metodológica. A escassez financeira traduz-se em limitações materiais e humanas, afetando negativamente a continuidade pedagógica e a capacidade das instituições educativas em adotarem práticas pedagógicas inovadoras como o ensino baseado em projetos e outras metodologias centradas na criança (Malaguzzi, 1998; Froebel, 1912).

Face a este cenário, torna-se fundamental que as políticas públicas de financiamento considerem explicitamente as necessidades diferenciadas das diversas regiões e contextos socioeconómicos. Barroso (2003, 2005) defende que a territorialização das políticas educativas deve ser aprofundada, permitindo que as escolas adaptem de forma mais eficaz as suas práticas pedagógicas às realidades locais. A gestão escolar assume, assim, um papel estratégico na mediação entre as políticas públicas e a realidade institucional, devendo ser sustentada por mecanismos claros de financiamento e autonomia administrativa que possibilitem a criação de ambientes educativos flexíveis e inovadores (Libâneo, 2001; Fullan, 2007).

Finalmente, reforça-se a necessidade de investimentos mais assertivos que

promovam uma educação pré-escolar equitativa e de qualidade, garantindo que todas as crianças tenham oportunidades educativas justas e adequadas às suas especificidades de desenvolvimento. Tal abordagem integrada permitirá não só uma gestão curricular mais eficaz e flexível, como também contribuirá decisivamente para a promoção da inclusão e da equidade na educação pré-escolar em Portugal.

3.4 Participação da comunidade escolar na construção curricular

A participação da comunidade escolar na construção curricular constitui um dos pilares fundamentais da gestão democrática da educação pré-escolar. De acordo com Libâneo (2001), a gestão democrática pressupõe uma ação coletiva na qual todos os segmentos da comunidade escolar,famílias, educadores e gestores,colaboram ativamente na definição das práticas educativas. Este envolvimento garante que o currículo reflita verdadeiramente as necessidades e interesses reais das crianças e da comunidade local, promovendo uma educação inclusiva e equitativa.

Neste modelo democrático, a gestão curricular não é apenas responsabilidade dos gestores escolares, mas resultado de um processo contínuo de diálogo e cooperação entre todos os envolvidos no contexto educativo. Ao permitir que todos participem das decisões que afetam diretamente a vida educativa, assegura-se maior coerência, relevância e contextualização do currículo escolar.

Adicionalmente, a participação ativa das famílias contribui para o enriquecimento curricular através da valorização dos saberes locais e culturais, proporcionando aprendizagens mais significativas e alinhadas com a realidade das

crianças. Esta colaboração também fortalece os vínculos entre a escola e a comunidade, criando um ambiente escolar baseado na confiança mútua, respeito e comunicação aberta (Epstein, 2011).

Portanto, é essencial que as políticas educativas implementem mecanismos claros e efetivos de participação comunitária. Valorizar as vozes e experiências das famílias e dos profissionais da educação na construção curricular permite a criação de um currículo verdadeiramente flexível e adaptado às especificidades locais, promovendo o desenvolvimento integral das crianças num contexto democrático, inclusivo e equitativo (Libâneo, 2001).

Parte II – Metodologia de Investigação

Capítulo 4 – Problemática

4.1 Âmbito, relevância

A educação pré-escolar assume um papel fundamental no desenvolvimento das crianças, sendo um espaço essencial para a construção de competências cognitivas, emocionais e sociais, que servirão de base para sua trajetória educativa e cidadã. No entanto, à medida que a sociedade evolui, a escola enfrenta desafios crescentes para se adaptar às novas exigências sociais, tecnológicas e culturais. Como argumenta Sousa (2008), a escola é uma instituição concebida para responder às necessidades formativas de cada época, mas, muitas vezes, tende a resistir à mudança, lidando de forma reativa com as transformações que se impõem.

Num cenário marcado pela globalização, pela digitalização do conhecimento e por mudanças nas dinâmicas familiares e sociais, o ensino tradicional baseado na mera transmissão de conteúdos torna-se insuficiente para garantir aprendizagens significativas. Segundo Alves (2012), as sociedades contemporâneas caracterizam-se pela velocidade da informação, pela interconectividade e pela necessidade de inovação constante. Esse contexto impõe desafios à educação, que precisa não apenas transmitir conhecimentos, mas também desenvolver nas crianças habilidades para lidar com a incerteza, a diversidade e a complexidade.

A necessidade de adaptação da escola a essas novas exigências torna evidente a importância de um currículo mais flexível e centrado na criança. Em Portugal, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) enfatizam a

importância de um ensino baseado na experimentação, na construção ativa do conhecimento e na valorização da autonomia da criança (Direção-Geral da Educação (DGE), 2016). No entanto, embora o documento preveja uma abordagem mais aberta e contextualizada, os desafios da sua implementação nas escolas ainda são significativos.

A relevância deste estudo reside no possível afastamento entre as diretrizes curriculares estabelecidas para a educação pré-escolar e a forma como estas são efetivamente apropriadas e implementadas nas práticas educativas. Neste sentido, a investigação procura compreender em que medida a flexibilidade curricular na educação pré-escolar é promovida nas instituições educativas e quais os principais entraves à sua concretização no quotidiano das escolas. Como argumenta Roldão (2017), a escola não deve apenas garantir o acesso à educação, mas proporcionar um ensino de qualidade para todos, respeitando as diferenças individuais e culturais das crianças. Para que tal ocorra, torna-se necessário que as práticas pedagógicas sejam ajustadas ao contexto real das escolas e das comunidades onde se inserem.

Além das diretrizes curriculares, outros fatores influenciam a implementação da flexibilidade na educação pré-escolar, como a organização do ambiente escolar, a formação e o apoio aos educadores, a gestão do tempo e dos recursos, bem como as expectativas das famílias e da sociedade em relação ao papel da escola. Segundo Machado & Formosinho (2012), a qualidade da educação pré-escolar não se define apenas pelo currículo, mas também pelo modo como ele é operacionalizado no dia-a-dia escolar:

> "A disposição dos espaços na escola infantil pode incentivar ou restringir

a autonomia e o protagonismo da criança na sua aprendizagem. Espaços flexíveis permitem experiências diversificadas e promovem a construção do conhecimento de forma ativa" (p. 45).

Outro fator que impacta diretamente a flexibilidade curricular é a avaliação da aprendizagem. As OCEPE preconizam uma avaliação formativa e contínua, que acompanhe o desenvolvimento das crianças sem a rigidez de um modelo classificatório. Morin (2003) adverte para o risco de uma avaliação excessivamente fragmentada, que desconsidera a complexidade dos processos de aprendizagem:

> "O pensamento complexo é, portanto, essencialmente, o pensamento que lida com a incerteza e que é capaz de conceber a organização. Trata-se de um pensamento capaz de reunir, contextualizar, globalizar, mas ao mesmo tempo reconhecer o singular, o individual, o concreto" (p. 77).

A investigação proposta visa analisar esses desafios e propor reflexões sobre como a educação pré-escolar pode, de facto, caminhar para um modelo mais flexível e responsivo às necessidades das crianças e das comunidades escolares. A educação pré-esoclar não deve ser vista apenas como uma etapa preparatória para o ensino formal, mas como um espaço de aprendizagens genuínas, que respeitem os interesses e ritmos individuais de cada criança.

Para além da revisão da literatura, foi realizada uma entrevista exploratória com um antigo Ministro da Educação, com o objetivo de aprofundar a compreensão do enquadramento das políticas públicas relacionadas com a flexibilidade curricular e com a autonomia das escolas no sistema educativo português. Embora a educação

pré-escolar não esteja diretamente enquadrada no mesmo quadro legislativo que regula os níveis de ensino obrigatórios, a análise dessas políticas revelou-se pertinente para compreender as orientações mais amplas das políticas educativas e as suas possíveis implicações para a organização pedagógica das instituições. Esta etapa inicial contribuiu para contextualizar a problemática da investigação e forneceu elementos relevantes para a elaboração do guião de entrevistas e para a análise crítica das políticas educativas em vigor.

Dessa forma, este estudo contribui para o debate sobre a gestão e regulação da educação pré-escolar, trazendo elementos teóricos e práticos que possam fundamentar políticas e práticas pedagógicas mais coerentes com os desafios do século XXI.

4.2 Questão de partida e objetivos da investigação

No contexto da educação pré-escolar, a noção de flexibilidade curricular assume contornos distintos daqueles observados nos níveis de ensino obrigatórios. Não se trata da implementação de um currículo prescritivo sujeito a adaptações, mas da organização intencional de práticas pedagógicas que permitam ajustar as experiências educativas às características, interesses e ritmos de aprendizagem das crianças. Nesse sentido, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar constituem um referencial que orienta a ação educativa, preservando simultaneamente uma margem significativa de autonomia profissional para os educadores na planificação e na organização do ambiente educativo.

Contudo, a concretização dessa visão encontra frequentemente barreiras

institucionais e culturais que limitam a autonomia dos educadores e a gestão efetiva da flexibilidade curricular. A liderança e a gestão educacional desempenham, assim, um papel crucial nesse processo. De acordo com Libâneo (2001), a gestão escolar envolve a organização, coordenação e integração de todos os esforços e recursos disponíveis, tendo em vista a consecução dos objetivos educacionais, o que requer uma articulação constante entre as dimensões administrativas, pedagógicas e comunitárias (p. 117–118). Essa integração é essencial para que as diretrizes curriculares se traduzam em práticas coerentes com as necessidades das crianças e das comunidades locais.

Nessa mesma linha, Fullan (2007) defende que o processo de mudança educacional é complexo e imprevisível, envolvendo resistências que devem ser compreendidas e geridas de forma construtiva. O autor sublinha que a transformação escolar depende de lideranças capazes de promover colaboração, reflexão e coerência, evitando tanto o imobilismo quanto o controlo burocrático excessivo.

Tendo em vista esses desafios, esta investigação propõe-se a responder à seguinte questão de partida:

- De que forma as práticas pedagógicas na educação pré-escolar refletem princípios de flexibilidade na organização do ambiente educativo em três instituições de ensino em Portugal?

A partir dessa questão, delinearam-se os seguintes objetivos da investigação:

Objetivo Geral:

Analisar modalidades de apropriação da flexibilidade curricular na educação

pré-escolar em três escolas em Portugal.

Objetivos Específicos:

- Identificar os desafios e oportunidades envolvidos no desenvolvimento das políticas de flexibilidade curricular em três escolas de educação pré-escolar em Portugal;
- Compreender o papel da liderança escolar na implementação de práticas pedagógicas alinhadas à flexibilidade curricular na educação pré-escolar.

Este estudo busca, assim, contribuir para o desenvolvimento de políticas e estratégias de gestão que fortaleçam a flexibilidade curricular, garantindo que a educação pré-escolar possa responder de forma mais eficaz às necessidades das crianças e às exigências contemporâneas da aprendizagem.

Capítulo 5 – Percursos metodológicos

5.1. Tipo de pesquisa

A presente investigação inscreve-se num paradigma interpretativo de abordagem qualitativa, sustentada pelo estudo de caso, para analisar os desafios e estratégias da gestão de um currículo flexível em três escolas de educação pré-escolar em Lisboa. Conforme Yin (1994), "o estudo de caso é uma estratégia de investigação apropriada quando se procura entender como e por que um determinado fenómeno ocorre em um contexto específico e complexo" (p. 9).

A abordagem qualitativa destaca-se por valorizar a interpretação dos sujeitos envolvidos, permitindo compreender o fenómeno educativo na sua realidade dinâmica (Bogdan & Biklen, 1994). O estudo de caso possibilita uma análise aprofundada, promovendo uma visão holística dos desafios enfrentados na implementação da flexibilidade curricular.

Em coerência com o objetivo de compreender as estratégias e desafios enfrentados pelas escolas na implementação de um currículo flexível, a metodologia deste estudo assume uma perspetiva qualitativa e interpretativa, valorizando a análise contextual e participativa dos fenómenos educativos. Neste sentido, articula-se com o modelo de avaliação participativa e reguladora (Teixeira et al., 1996), que considera a escola como uma unidade autónoma e reflexiva, capaz de adaptar as diretrizes curriculares às especificidades do seu contexto. Este modelo é especialmente pertinente na educação pré-escolar, onde a flexibilidade pedagógica exige um equilíbrio entre as

orientações normativas e a autonomia das instituições para inovar e responder às necessidades das crianças e das famílias.

Como sublinha Nóvoa (1992), "a escola é encarada como uma instituição dotada de uma autonomia relativa, funcionando numa tensão dinâmica entre a produção e a reprodução, entre a liberdade e a responsabilidade" (p. 20). Esta conceção reflete-se na metodologia adotada, que não se limita a uma descrição dos processos, mas procura interpretar as práticas curriculares a partir das vozes dos educadores e da observação das dinâmicas institucionais, reconhecendo a tensão constante entre regulação externa e inovação interna.

Assim, a investigação procura captar esta complexidade, privilegiando técnicas como a entrevista semiestruturada, a análise documental e a observação participante, como instrumentos capazes de revelar as múltiplas camadas da realidade escolar e as formas como os agentes educativos interpretam e operacionalizam a flexibilidade curricular.

Essa estratégia metodológica permitirá identificar padrões na gestão escolar, avaliar o impacto das políticas públicas e compreender a interação entre liderança pedagógica, flexibilidade curricular e práticas pedagógicas inovadoras.

Para sistematizar os elementos desta investigação, apresenta-se a Tabela 1, que sintetiza as perguntas norteadoras, os instrumentos de recolha de dados e os domínios de análise.

Tabela 1: Estrutura da investigação: objetivos, perguntas e categorias de análise

Estrutura da investigação: objetivos, perguntas e categorias de análise

Objetivo Geral	**Objetivos Específicos**	**Perguntas de Investigação**	**Instrumentos de Recolha de Dados**	**Domínios de Análise**	**Categorias de Análise**
Analisar como a flexibilidade curricular é apropriada e concretizada na educação pré-escolar em diferentes contextos escolares.	1. Identificar os desafios e oportunidades envolvidos no desenvolvimento das políticas de flexibilidade curricular.	Q1. Como é apropriada a flexibilidade curricular nos três contextos institucionais estudados?	Análise documental (projetos educativos e curriculares, regulamentos, atas); entrevistas semiestruturadas (direção e coordenação).	Gestão Escolar	Barreiras institucionais; Resistências internas; Desafios administrativos.

Objetivo Geral	Objetivos Específicos	Perguntas de Investigação	Instrumentos de Recolha de Dados	Domínios de Análise	Categorias de Análise
		Q2. Quais são os desafios e oportunidades concretos apontados pelas lideranças escolares na implementação da flexibilidade curricular?	Entrevistas semiestruturadas (direção, coordenação); observação participante (reuniões de planeamento).	Gestão Escolar	Gestão de tempos e recursos; Mediação com famílias; Condições materiais.
	2. Compreender o papel da liderança escolar na promoção de práticas pedagógicas alinhadas à flexibilidade curricular.	Q3. De que modo as diretrizes e regulamentações moldam a autonomia de gestão e a apropriação local do currículo?	Análise documental; entrevistas (gestores e coordenadores).	Regulação e Políticas Educativas	Modelos de regulação; Funções da liderança; Perfil da liderança.

Objetivo Geral	Objetivos Específicos	Perguntas de Investigação	Instrumentos de Recolha de Dados	Domínios de Análise	Categorias de Análise
		Q4. Como a liderança pedagógica promove práticas flexíveis que favorecem a participação ativa da criança e a autonomia das educadoras?	Entrevistas (coordenação e educadoras); observação participante; análise documental.	Liderança Pedagógica	Modelos de gestão; Apoio e supervisão pedagógica; Práticas centradas na criança.
		Q5. Como a gestão democrática e a colaboração em equipa sustentam a implementação de um currículo flexível?	Entrevistas; observação participante.	Gestão Democrática e Colaboração	Trabalho em equipa; Formação continuada; Participação docente.

Nota. A tabela sintetiza a articulação entre objetivos, perguntas de investigação, instrumentos e categorias de análise empregues na investigação. Elaboração própria.

A estrutura delineada permite que a investigação forneça uma análise aprofundada da gestão da flexibilidade curricular, explorando os desafios e oportunidades do ponto de vista administrativo, pedagógico e institucional. A combinação de diferentes fontes de dados e métodos de recolha permitirá compreender como a liderança escolar e a organização institucional influenciam a aplicação da flexibilidade curricular e, consequentemente, a qualidade da educação pré-escolar.

5.2 Técnicas de recolha e análise de dados

A recolha de dados foi conduzida a partir de múltiplas fontes de evidência, garantindo triangulação metodológica (Creswell, 2014). Esta abordagem reforça a fiabilidade e a validade da investigação, ao combinar diferentes instrumentos de recolha, análise documental, entrevistas semiestruturadas e observação participante , de modo a cruzar perspetivas e captar a complexidade do fenómeno estudado.

A análise documental constituiu a primeira etapa do processo empírico, permitindo contextualizar as práticas curriculares e organizacionais das escolas participantes, bem como compreender as diretrizes legais e institucionais que enquadram a flexibilidade curricular na educação pré-escolar. Foram examinados documentos estratégicos e normativos (como os projetos educativos e planos de inovação), os regulamentos internos e os planos pedagógicos de grupo, de forma a identificar evidências concretas de gestão da autonomia curricular e de práticas flexíveis.

Complementarmente, foi realizada uma entrevista exploratória ao Professor

Doutor João Costa, antigo Ministro da Educação de Portugal, conduzida presencialmente em 22 de abril de 2025. Esta entrevista teve como objetivo aprofundar o enquadramento político e conceptual das políticas de autonomia e flexibilidade curricular no sistema educativo português, bem como compreender algumas das tendências que têm influenciado a construção de currículos mais contextualizados. A entrevista, com duração aproximada de 60 minutos, seguiu um guião semiestruturado e foi realizada mediante consentimento informado. A transcrição integral encontra-se no Anexo E.

1. Análise da entrevista exploratória

A análise da entrevista revelou contributos fundamentais para sustentar a contextualização teórica e metodológica da investigação, permitindo refinar as categorias de análise e aperfeiçoar os instrumentos empíricos aplicados posteriormente junto das escolas.

No que se refere ao Objetivo Específico 1 – identificar as principais dificuldades enfrentadas pela liderança escolar no desenvolvimento das políticas de flexibilidade e autonomia curricular, o Professor João Costa salientou que, apesar de o quadro legal garantir margens de decisão às escolas, "algumas reclamam autonomia, mas quando a têm, não a usam", apontando a existência de resistências ideológicas e culturais à mudança. Esta constatação evidencia a presença de barreiras institucionais e resistências internas, dimensões que se inserem na categoria de análise Gestão Escolar.

O entrevistado explicou ainda que o edifício legislativo construído durante o seu mandato, composto pelo Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, pelos

Objetivos do Sistema Educativo e pelo trabalho curricular , foi concebido como um conjunto de instrumentos articulados para sustentar a autonomia e a responsabilidade pedagógica das escolas. Conforme afirmou, "a flexibilidade é sempre um instrumento para a inclusão", o que demonstra a intenção de orientar a autonomia curricular para fins de equidade e justiça educativa, convergindo com a categoria Regulação e Políticas Educativas.

Quanto ao Objetivo Específico 2 – identificar de que forma os gestores promovem práticas pedagógicas flexíveis na educação pré-escolar, o Professor João Costa reconheceu que há "apropriações positivas e apropriações menos boas desta flexibilidade", sublinhando que algumas escolas a utilizam como oportunidade para inovar, enquanto outras a percecionam como redução de exigência. Essa ambivalência traduz a importância da liderança pedagógica e da cultura colaborativa na implementação de currículos flexíveis.

O entrevistado destacou também a necessidade de apoiar as equipas educativas, afirmando que "sem recursos para quem está nas escolas, corremos o risco de ficar num patamar teórico". Tal observação reforça a relevância da gestão democrática e colaborativa, onde a participação docente, o trabalho em equipa e a formação contínua assumem um papel determinante para a concretização da flexibilidade curricular.

Ao afirmar que "a inclusão é o objetivo; a flexibilidade curricular é a ferramenta", o Professor João Costa sintetizou a visão sistémica que orienta as políticas de inovação curricular, assente na adaptação pedagógica, na criatividade metodológica e na equidade como fundamentos da ação educativa. Esta perspetiva converge com os

princípios expressos nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE, 2016), reforçando o papel da liderança escolar e da coordenação pedagógica como mediadoras entre as políticas públicas e as práticas no terreno.

Assim, a análise desta entrevista exploratória contribuiu de forma decisiva para consolidar a articulação entre a dimensão macro das políticas educativas e a dimensão micro das práticas de liderança e gestão curricular, assegurando coerência teórica e metodológica ao estudo.

2. Análise Documental

A análise documental permitiu compreender como os documentos institucionais das escolas abordam a flexibilidade curricular e o papel da liderança na sua implementação. Foram analisados, nomeadamente: Projetos pedagógicos e projetos educativos; regulamentos internos e relatórios institucionais; planos e atas de coordenação pedagógica. A análise seguiu o método de análise de conteúdo (Bardin, 2011), permitindo identificar diretrizes formais, práticas institucionais e eventuais discrepâncias entre as políticas e a aplicação da flexibilidade curricular.

3. Entrevistas Semiestruturadas

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com gestores escolares e coordenadores pedagógicos, com o objetivo de explorar as barreiras institucionais, estratégias de liderança e práticas de apoio à autonomia pedagógica no processo de implementação de um currículo flexível.

O guião de entrevista contemplou quatro eixos principais:

- Barreiras institucionais à flexibilidade e à autonomia pedagógica;
- Impacto das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (DGE, 2016) na tomada de decisão;
- Apoio da liderança à autonomia dos educadores;
- Colaboração entre gestão e docentes na adaptação curricular e no desenvolvimento de práticas pedagógicas centradas na criança.

No total, foram realizadas dez entrevistas em três instituições de educação pré-escolar, distribuídas da seguinte forma:

- Escola A (privada): uma entrevista com a diretora, uma com a coordenadora pedagógica e uma com uma educadora de turma;
- Escola B (agrupamento público)**:** uma entrevista com o diretor, uma com a assessora da direção, uma com a coordenadora pedagógica e uma com uma educadora;
- Escola C (agrupamento público): uma entrevista com o diretor, uma com o coordenador pedagógico e uma com uma educadora.

Para além destas, foi também conduzida uma entrevista exploratória com o ex-Ministro da Educação, realizada numa fase preliminar do estudo, com o propósito de contextualizar as políticas de autonomia e flexibilidade curricular a partir de uma perspetiva macro-política. Esta entrevista permitiu compreender o enquadramento normativo e ideológico que sustenta as reformas curriculares recentes, servindo de base para a análise interpretativa das práticas observadas nos contextos escolares.

Todas as entrevistas foram gravadas em áudio, mediante consentimento

informado dos participantes, e posteriormente transcritas e analisadas tematicamente, com base nas categorias previamente definidas no quadro de análise. Este processo possibilitou identificar padrões de discurso e variações contextuais entre os diferentes agrupamentos, reforçando a validade, coerência interna e profundidade interpretativa dos resultados obtidos.

4. Observação Participante

A observação participante permitiu analisar a aplicação prática da flexibilidade curricular e o papel da liderança na mediação entre políticas e práticas. Foram observadas reuniões de planeamento e coordenação pedagógica, decisões da liderança relativas à implementação e adaptação das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (DGE, 2016), bem como interações entre gestores e docentes.

No total, foram realizadas nove sessões de observação, distribuídas pelas três instituições participantes:

Escola A , acompanhamento de uma reunião semanal de coordenação pedagógica e dois dias de observação em contexto de sala de atividades, totalizando aproximadamente doze horas de observação.

Escola B , acompanhamento de uma reunião semanal de coordenação pedagógica e três dias de observação em sala de atividades, totalizando cerca de dezasseis horas.

Escola C , acompanhamento de uma reunião semanal de coordenação pedagógica e três dias de observação em sala de atividades, totalizando

aproximadamente vinte e cinco horas.

Cada sessão teve uma duração média entre 60 e 90 minutos, permitindo observar dinâmicas de liderança, processos de tomada de decisão e estratégias de mediação pedagógica. As notas de campo foram sistematizadas e analisadas de acordo com as categorias definidas no quadro teórico, em articulação com os dados obtidos nas entrevistas e na análise documental.

A seguir, sistematizamos as técnicas de recolha de dados e os seus objetivos na Tabela 2.

Tabela 2: Instrumentos de recolha de dados e respetivos domínios de análise

Instrumentos de recolha de dados e respetivos domínios de análise

Instrumento de Recolha de Dados	**Objetivo**	**Participantes / Fontes**	**Domínio de Análise**	**Tipo de Dados Produzidos**
Entrevista exploratória	Compreender políticas curriculares (autonomia e flexibilidade) e tendências no sistema educativo; apoiar a construção e validação dos instrumentos de recolha de dados.	Ex-Ministro da Educação (transcrição integral apresentada no Anexo E).	Regulação e Políticas Educativas.	Dados textuais e descritivos sobre princípios organizacionais e referenciais normativos.
Análise documental	Identificar como os projetos educativos, regulamentos e atas expressam a apropriação institucional da flexibilidade curricular.	Projetos educativos, projetos curriculares, atas de reunião, regulamentos internos.	Gestão Escolar; Regulação e Políticas Educativas.	Dados textuais e descritivos sobre princípios organizacionais e referenciais normativos.

Instrumento de Recolha de Dados	Objetivo	Participantes / Fontes	Domínio de Análise	Tipo de Dados Produzidos
Entrevistas semiestruturadas	Compreender as perceções das lideranças escolares sobre os desafios, oportunidades e estratégias de implementação da flexibilidade curricular.	Diretores, coordenadores pedagógicos e educadoras das três escolas.	Gestão Escolar; Liderança Pedagógica; Gestão Democrática e Colaboração.	Dados qualitativos interpretativos (discursos, perceções, narrativas).
Observação participante	Examinar as dinâmicas de liderança, colaboração e deliberação pedagógica em contextos reais de trabalho.	Reuniões de coordenação, planeamentos coletivos e práticas em sala.	Liderança Pedagógica; Gestão Democrática e Colaboração.	Notas de campo e registos descritivos sobre práticas, interações e rotinas institucionais.
Questionários (de caracterização e perceção)	Recolher dados complementares sobre práticas colaborativas, perceções de autonomia e gestão curricular.	Gestores e coordenadores das três escolas.	Gestão Democrática e Colaboração.	Dados qualitativos e descritivos de apoio à triangulação.

Nota. A tabela apresenta os instrumentos utilizados na recolha de dados, os respetivos objetivos, participantes e domínios de análise, em conformidade com o desenho metodológico do estudo. Elaboração própria.

A triangulação dos dados permitiu correlacionar as perceções recolhidas nas entrevistas e observações com a evidência documental analisada (planos pedagógicos, regulamentos internos e relatórios institucionais), reforçando a coerência interna da análise e a credibilidade dos resultados. Este procedimento metodológico possibilitou uma leitura integrada das práticas e discursos sobre a flexibilidade curricular, articulando as diferentes fontes de informação de forma complementar.

A apresentação dos dados foi organizada a partir das dimensões e categorias de análise definidas previamente, permitindo uma interpretação sistemática e comparativa entre os diferentes contextos estudados. Assim, cada domínio , Gestão Escolar, Regulação e Políticas Educativas, Liderança Pedagógica e Gestão Democrática e Colaboração , reúne evidências empíricas provenientes das entrevistas, observações e documentos institucionais, ilustradas por excertos representativos dos discursos e exemplos concretos das práticas observadas.

Este modelo de exposição dos resultados assegura uma análise transversal e fundamentada, na qual as vozes dos participantes e os referenciais normativos se entrecruzam, evidenciando tanto os desafios como as estratégias emergentes na implementação de um currículo flexível na educação pré-escolar.

5.3 Critérios de validade e fiabilidade

Para assegurar a credibilidade científica da investigação, adotam-se as seguintes estratégias:

- Triangulação metodológica: O cruzamento de análise documental, entrevistas e

observação participante reduz vieses interpretativos (Creswell, 2014).

- Saturação teórica: A recolha de dados decorreu até que as respostas obtidas não trouxessem novos elementos relevantes para as categorias de análise, sendo o número de entrevistas também definido em função da representatividade das diferentes realidades escolares estudadas (Glaser & Strauss, 1967).

- Confidencialidade e anonimato: Os participantes têm a sua identidade protegidas, respeitando as diretrizes éticas de investigação social (Bogdan & Biklen, 1994).

Estas estratégias reforçam a fiabilidade e validade interna da pesquisa, contribuindo para um estudo rigoroso e relevante.

5.4 Critérios éticos

O presente estudo foi submetido à apreciação da Comissão de Ética do CeiED – Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento da Universidade Lusófona, tendo seguido todos os procedimentos éticos exigidos para a investigação em Ciências da Educação. Foram assegurados os princípios fundamentais de ética em investigação, nomeadamente a voluntariedade da participação, o anonimato dos participantes e a confidencialidade dos dados recolhidos, garantindo que todas as informações fossem utilizadas exclusivamente para fins académicos e científicos.

A recolha de dados foi precedida da obtenção do consentimento informado de todos os intervenientes, em conformidade com Bogdan e Biklen (1994) e com as orientações institucionais vigentes.

Adicionalmente, o estudo foi submetido à Direção-Geral da Educação (DGE), no âmbito do procedimento de autorização para a realização de inquéritos em meio escolar. O pedido de autorização n.º 1702200001, com a designação Desafios e Estratégias na Implementação das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar: Entre a Gestão Escolar e a Flexibilidade Curricular, foi registado em 13 de maio de 2025 e aprovado pela DGE, conforme comunicação oficial assinada pelo Diretor de Serviços, Professor Doutor José Carlos Sousa.

A aprovação da DGE confirma que o estudo cumpre os requisitos éticos e metodológicos estabelecidos, devendo a realização dos inquéritos ocorrer mediante autorização prévia das Direções dos Agrupamentos de Escolas envolvidos e em estreita articulação com as respetivas equipas de coordenação pedagógica. Foram igualmente acauteladas as condições de aplicação dos instrumentos de recolha de dados, garantindo que a investigação não interferisse com o normal funcionamento das atividades letivas.

Nota: a autorização oficial emitida pela Direção-Geral da Educação encontra-se em anexo.

PARTE III – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Capítulo 6 – Contextualização do Estudo

Este capítulo apresenta o contexto em que se desenvolveu a investigação, ligando os marcos das políticas públicas às realidades institucionais das escolas participantes. A entrevista exploratória realizada ao ex-Ministro da Educação (22-04-2025) foi mobilizada para situar o lugar da autonomia e flexibilidade curricular como instrumento para concretizar objetivos de inclusão e autonomia pedagógica (Anexo E). Nesta leitura, a flexibilidade é entendida como um meio de adaptação contextual do currículo às características das crianças e dos territórios, em consonância com as OCEPE (DGE, 2016).

A análise que se segue preserva o anonimato institucional e geográfico, organizando os perfis em três casos: Escola A (privada), Escola B (pública, não-TEIP) e Escola C (pública, contexto TEIP). Em cada caso, descrevem-se a organização do pré-escolar, as orientações curriculares e a governação pedagógica relevantes para a compreensão dos dados empíricos subsequentes.

6.1 Entrevista exploratória com o Professor Doutor João Costa

Antes da apresentação dos resultados obtidos nas escolas participantes, importa referir a entrevista exploratória realizada com o Professor Doutor João Costa, antigo Ministro da Educação, cuja reflexão contribuiu para compreender o enquadramento político e conceptual das políticas de autonomia e organização curricular em Portugal. Esta entrevista permitiu aprofundar a compreensão do modo como as políticas educativas recentes têm valorizado a autonomia das escolas e a adaptação das práticas

pedagógicas aos contextos locais.

Importa, contudo, sublinhar que o regime de Autonomia e Flexibilidade Curricular, formalmente desenvolvido para os ensinos básico e secundário, não se aplica diretamente à educação pré-escolar. Neste nível educativo, a organização curricular é orientada pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), que já consagram uma lógica pedagógica aberta, contextualizada e centrada na criança. Assim, a referência à flexibilidade curricular no presente estudo deve ser compreendida no quadro mais amplo das práticas pedagógicas adaptativas e da autonomia profissional dos educadores.

Neste sentido, as reflexões apresentadas pelo Professor João Costa contribuíram para contextualizar o debate sobre autonomia pedagógica e organização curricular no sistema educativo português, oferecendo um enquadramento interpretativo útil para a análise das perceções e práticas relatadas pelos profissionais das escolas participantes.

Do ponto de vista metodológico, a integração desta entrevista exploratória no início da apresentação dos resultados contribui para a triangulação das fontes de informação utilizadas na investigação, permitindo uma leitura mais contextualizada dos dados empíricos recolhidos.

6.2 Escola A: Perfil da escola e dos educadores participantes

A Escola A é uma instituição privada que oferece educação desde a creche até ao 1.º ciclo do ensino básico, com uma abordagem participativa e centrada na criança,

alinhada com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Direção-Geral da Educação [DGE], 2016). A escola valoriza a flexibilidade curricular como eixo estruturante da sua identidade pedagógica, refletindo-se tanto na organização das práticas educativas quanto na construção colaborativa do currículo, em estreita articulação com as famílias e a comunidade educativa.

O Projeto Educativo (2024–2029) define como eixo orientador o conceito de "Literacias para a Vida num Mundo Global", assumindo como missão a formação integral da criança enquanto cidadã crítica, curiosa e responsável. Tal orientação expressa uma conceção contemporânea de infância que reconhece a criança como sujeito ativo do processo educativo, titular de direitos e coautora das suas aprendizagens, em diálogo permanente com os adultos e com os pares (Malaguzzi, 1998; Froebel, 1912).

A estrutura organizativa da escola assenta num modelo pedagógico colegiado, caracterizado pela estabilidade das equipas educativas, o que favorece a continuidade das práticas e a coerência curricular. O grupo observado caracteriza-se por um elevado grau de intencionalidade na planificação, baseando-se na escuta sensível aos interesses das crianças e na observação sistemática das dinâmicas do grupo. O Projeto Curricular de Grupo evidencia uma organização flexível das aprendizagens, integrando áreas de experiência e transversalidade temática, de acordo com a abordagem do currículo em contexto (Formosinho & Machado, 2008).

A liderança pedagógica é partilhada entre a coordenação e as educadoras, numa lógica de corresponsabilização e reflexão coletiva, traduzida em momentos regulares de

planificação colaborativa, avaliação formativa e coavaliação das práticas. Esta dinâmica aproxima-se do conceito de liderança distribuída, promovendo aprendizagem profissional contínua e construção partilhada do currículo (Antunes & Silva, 2015). As reuniões pedagógicas frequentes e a análise conjunta de evidências encontram-se enraizadas na cultura institucional. Ainda assim, as lideranças enfrentam o desafio de equilibrar a inovação pedagógica com as exigências institucionais, como a produção de evidências documentais e a resposta a metas e expectativas externas. Estas tensões refletem os desafios inerentes à gestão de um currículo flexível e à atuação da liderança educativa face às estruturas organizacionais mais rígidas (Ball, 2003).

A articulação com as famílias constitui um pilar central da ação pedagógica. Os documentos institucionais analisados destacam a participação ativa das famílias na construção curricular, por meio de reuniões participativas, mecanismos de auscultação e envolvimento direto em atividades de projeto. Esta prática reforça os princípios da territorialização do currículo (Barroso, 2003) e da coeducação (Epstein, 2011), contribuindo para práticas educativas inclusivas e contextualizadas que reconhecem as famílias como parceiras na formação integral da criança.

As educadoras participantes possuem formação superior em educação de infância e demonstram um profundo compromisso com uma pedagogia da escuta, da intencionalidade e da experimentação. A estabilidade das equipas e o investimento contínuo em formação evidenciam a existência de uma cultura de melhoria e inovação permanentes, assente na reflexão e no trabalho colaborativo.

Durante a observação participante, foi possível identificar uma cultura educativa

que valoriza a escuta e o protagonismo da criança, nomeadamente através da roda de conversa, da mediação ativa e do uso de perguntas abertas que estimulam a reflexão sobre o mundo e a identidade. A temática abordada no dia da observação, relacionada com o país e os hábitos culturais, revelou uma clara intencionalidade pedagógica e uma articulação entre conhecimento e experiência vivida. Como registado no diário de campo, "os territórios, culturas e hábitos influenciam diretamente a forma como se faz escola", o que demonstra consciência crítica e contextualização da prática educativa.

A educadora observada revelou elevada sensibilidade relacional e preocupação com o sentido pedagógico das ações desenvolvidas. No entanto, verificou-se que algumas atividades recorriam a materiais previamente preparados, como fichas ou desenhos pré-definidos para colorir. Após a conclusão dessas atividades orientadas, as crianças podiam escolher livremente outras propostas disponíveis na sala, o que evidencia uma tentativa de equilibrar momentos de direção adulta com períodos de autonomia infantil.

O grupo observado era composto por crianças de quatro anos, acompanhadas por uma educadora e uma auxiliar. A equipa mostrou-se jovem, entusiasta e atenta, com uma prática marcada pela afetividade e pela disponibilidade, embora ainda dependente das propostas previamente planificadas, o que pode indicar um modelo de gestão curricular centrado no adulto.

A escola dispõe de uma coordenação pedagógica que acompanha as práticas e propõe desafios, projetos e momentos formativos, com uma presença contínua nas salas e uma atuação orientadora e colaborativa. Apesar do carácter privado da instituição,

diversas práticas aproximam-se do setor público, nomeadamente no que diz respeito à oferta alimentar completa, à organização das rotinas e à valorização da dimensão comunitária da aprendizagem.

A infraestrutura apresenta condições diversificadas e estimulantes, com espaços amplos e recursos para expressão motora e lúdica, como cordas, arcos, percursos e trampolins. Estes elementos contribuem para a exploração do corpo e do movimento, moldando padrões de interação e aprendizagem que refletem uma identidade pedagógica própria e coerente com os princípios do aprender fazendo.

O acolhimento por parte da equipa educativa foi marcado pela cordialidade, disponibilidade e respeito, tendo a coordenação e as educadoras demonstrado abertura para partilhar práticas e materiais. Contudo, observou-se uma subtil tensão no ambiente, associada à presença da investigadora, interpretada como uma forma de autocontenção e prudência profissional. Tal perceção, embora não verbalizada, traduziu-se em comportamentos mais cautelosos, possivelmente relacionados com a consciência de estarem a ser observadas. Este fenómeno, comum em contextos investigativos, requer da investigadora uma postura ética e sensível, respeitando os limites implícitos das relações pedagógicas e as dinâmicas de confiança que se estabelecem no campo.

Em síntese, a Escola A revela uma liderança pedagógica colaborativa e reflexiva, sustentada em valores de escuta, corresponsabilidade e intencionalidade educativa, onde a flexibilidade curricular se concretiza como instrumento de mediação entre a autonomia institucional e as práticas pedagógicas centradas na criança.

6.3 Escola B: Perfil da escola e dos educadores participantes

A Escola B integra um agrupamento público de ensino básico, situado num contexto territorial caracterizado por elevada diversidade sociocultural e socioeconómica, no qual se registam realidades familiares heterogéneas, marcadas por situações de vulnerabilidade social, instabilidade laboral e mobilidade habitacional. Esta heterogeneidade constitui um desafio permanente à ação educativa, exigindo respostas pedagógicas diferenciadas, flexíveis e sensíveis às necessidades locais.

De acordo com os documentos orientadores da escola (2024), observa-se uma tendência de aumento do número de crianças migrantes integradas ao longo do ano letivo, bem como uma incidência significativa de alunos abrangidos por medidas seletivas e adicionais de apoio à aprendizagem, conforme o Decreto-Lei n.º 54/2018. Estes dados evidenciam um cenário educativo complexo, que requer planeamento flexível, práticas colaborativas e uma liderança pedagógica orientada para a equidade e a inclusão.

A educação pré-escolar funciona em regime normal, com horário flexibilizado, articulando a componente educativa com atividades de enriquecimento curricular, nomeadamente expressão musical, motora e linguística, desenvolvidas em parceria com associações locais, autarquia e entidades comunitárias. Esta articulação revela uma intencionalidade pedagógica centrada na valorização da criança enquanto sujeito de direitos, reforçando o vínculo entre a escola e o território e fomentando práticas de coeducação e de participação comunitária.

O Projeto Educativo do Agrupamento define como missão "formar cidadãos conscientes, críticos e participativos", orientando a sua ação pelos princípios de uma educação inclusiva, democrática e promotora de sucesso para todos. No domínio da educação pré-escolar, este compromisso concretiza-se através da escuta ativa das crianças, da diferenciação pedagógica e da construção partilhada do conhecimento, em consonância com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Direção-Geral da Educação [DGE], 2016).

A organização pedagógica da escola assenta em equipas educativas colaborativas e estáveis, compostas por educadoras com experiência profissional consolidada e sensibilidade social acentuada. As participantes neste estudo revelam um forte sentido de missão e de compromisso com uma prática pedagógica reflexiva, sustentada na observação sistemática, na planificação emergente e na valorização da aprendizagem ativa e significativa.

Durante a entrevista, a coordenação pedagógica salientou que, apesar dos constrangimentos institucionais e da escassez de recursos humanos, a equipa mantém uma postura resiliente e cooperativa, procurando respostas educativas ajustadas e contextualizadas. A liderança pedagógica, embora formalmente centralizada na direção, é dinamizada através de uma estrutura de assessoria pedagógica que atua como mediadora entre as orientações estratégicas e a prática das educadoras. Esta mediação traduz-se na promoção de espaços de diálogo e reflexão conjunta, na articulação com serviços especializados e na organização de momentos de formação contínua, promovendo coesão curricular e desenvolvimento profissional.

A observação participante permitiu constatar a existência de ambientes educativos organizados por áreas de interesse (cantos), com materiais acessíveis, sinalética visual adaptada e registos de rotina visíveis e compreensíveis para as crianças. As salas evidenciam um ambiente acolhedor, funcional e intencionalmente preparado, no qual se valoriza a autonomia, a exploração ativa e o respeito pelos ritmos individuais de aprendizagem. A planificação semanal é elaborada de forma colaborativa, envolvendo momentos regulares de reflexão pedagógica e partilha de práticas, o que contribui para consolidar uma cultura de corresponsabilização e de aprendizagem entre pares.

A diversidade cultural e linguística da comunidade educativa constitui um desafio transversal para as equipas, sobretudo no que se refere à comunicação com as famílias e à adequação das estratégias pedagógicas. Contudo, a escola tem desenvolvido ações de mediação sociocultural e apoio psicossocial, articuladas com serviços externos especializados, procurando fortalecer a relação escola-família e garantir o bem-estar e o sucesso das crianças. Segundo o testemunho da coordenação, a proximidade, o acolhimento e a escuta ativa são pilares fundamentais na construção de relações de confiança com as famílias, reconhecidas como parceiras essenciais do processo educativo.

Neste contexto, a flexibilidade curricular é entendida como uma condição estruturante da ação educativa, permitindo ajustar as práticas pedagógicas às necessidades concretas das crianças e das famílias. Esta flexibilidade concretiza-se numa planificação dinâmica e participada, baseada na escuta dos interesses do grupo, na

adaptação contínua dos projetos educativos e na valorização da experiência infantil enquanto ponto de partida para a aprendizagem. A identidade da escola assenta numa cultura de colaboração, inovação e compromisso com a equidade educativa, em linha com as perspetivas defendidas por Barroso (2005) e pelo Conselho Nacional de Educação [CNE] (2018).

Em síntese, a Escola B evidencia uma liderança pedagógica colaborativa e próxima, sustentada em valores de inclusão, corresponsabilidade e justiça social, em que a flexibilidade curricular se afirma como instrumento central de uma prática educativa reflexiva, contextualizada e centrada na criança.

6.4 Escola C: Perfil da escola c e dos educadores participantes

A Escola C integra um agrupamento público de ensino básico localizado na zona norte de Portugal, inserido no programa TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, em virtude de um conjunto de indicadores sociais e educativos que caracterizam o território onde se encontra. Segundo o Projeto Educativo (2025), este enquadramento permitiu ao agrupamento consolidar uma visão estratégica centrada na equidade, na inovação pedagógica e na inclusão, procurando responder às necessidades de uma comunidade marcada por vulnerabilidade social e desigualdades de oportunidades educativas.

Entre os fatores mais relevantes mencionados pelo diretor, destaca-se a baixa escolaridade das famílias, em especial das mães, com média inferior a seis anos de escolaridade, o que tem impacto direto na valorização da educação e no

acompanhamento das aprendizagens desde os primeiros anos. Esta realidade condiciona o envolvimento parental e reforça a importância de estratégias de mediação e de apoio às famílias como parte integrante da missão educativa do agrupamento.

A unidade de educação pré-escolar distribui-se por dois polos educativos situados em áreas rurais e de baixa densidade populacional, o que implica diferentes desafios no que se refere a recursos, acessibilidade e envolvimento comunitário. As infraestruturas revelam características desiguais: enquanto um dos polos apresenta melhores condições físicas, com espaços exteriores amplos e luminosidade natural favorável, o outro funciona em instalações mais antigas, exigindo uma gestão flexível dos recursos disponíveis.

Em ambos os contextos, observa-se a existência de ambientes pedagógicos organizados com intencionalidade educativa, que promovem a exploração de diferentes linguagens e a participação ativa das crianças. Um exemplo significativo observado foi o desenvolvimento de um projeto de exploração científica, no qual as crianças participaram em estações rotativas de experimentação sobre temas como os insetos e os animais do charco, com o acompanhamento de técnicos especializados e a utilização de materiais manipulativos e naturais. Estas experiências traduzem a aposta da escola na aprendizagem ativa e interdisciplinar, alinhada com os princípios da educação experiencial e da curiosidade científica desde a infância.

As turmas de educação pré-escolar são compostas, em média, por 25 crianças, acompanhadas por uma educadora titular e uma auxiliar de ação educativa. A heterogeneidade dos grupos é notória, incluindo crianças com necessidades educativas

especiais em quase todas as salas, o que requer planificações diferenciadas, práticas de colaboração docente e uma forte articulação entre profissionais. Os momentos de recreio e de refeição são partilhados entre as turmas, favorecendo o convívio, a socialização e o desenvolvimento de competências relacionais em contextos informais de aprendizagem.

Participaram nesta investigação três interlocutores da Escola C: o diretor do agrupamento, a coordenação pedagógica do pré-escolar e uma educadora de infância.

O diretor, em final de mandato, evidenciou uma postura profundamente comprometida com a valorização da educação pré-escolar no projeto educativo institucional, reconhecendo o papel estratégico desta etapa no sucesso futuro dos alunos e na redução das desigualdades sociais. Descreveu o seu percurso de aproximação à área da infância como uma aprendizagem contínua e intencional, na qual procurou reforçar o diálogo entre os diferentes níveis de ensino e integrar o pré-escolar nas dinâmicas globais do agrupamento. O seu discurso revelou uma compreensão sistémica da liderança educativa, que transcende a gestão administrativa e se orienta por princípios de proximidade, confiança e visão pedagógica.

A coordenadora pedagógica do pré-escolar apresentou uma visão articulada das práticas desenvolvidas no agrupamento, destacando o trabalho das equipas educativas na promoção de um currículo flexível, contextualizado e centrado na criança. Enfatizou o papel da colaboração docente e da reflexão partilhada, ainda que tenha reconhecido limitações estruturais e desafios de natureza administrativa que dificultam a consolidação plena de práticas inovadoras. Entre as dificuldades referidas, destacou a

escassez de recursos humanos, a rotatividade de profissionais e a exigência burocrática associada aos projetos financiados, fatores que condicionam o tempo disponível para o acompanhamento pedagógico e para a formação contínua das educadoras.

A educadora entrevistada, com dezoito anos de experiência profissional e licenciatura em Educação de Infância, leciona há três anos no agrupamento. O seu testemunho reflete uma profunda sensibilidade às necessidades do grupo, especialmente no domínio da linguagem oral e do desenvolvimento comunicativo, frequentemente afetado pelas condições socioeconómicas das famílias. Relatou ainda que a sobrecarga administrativa e o excesso de projetos externos têm impacto direto na disponibilidade para o trabalho pedagógico em sala, reduzindo o tempo para planificar, observar e refletir sobre as aprendizagens.

Apesar dessas dificuldades, a educadora evidenciou uma visão positiva e colaborativa, reconhecendo o apoio da direção e da coordenação pedagógica, bem como a existência de espaços de diálogo e partilha que fortalecem a coesão da equipa. Sublinhou a importância da formação contínua, especialmente em áreas como a diferenciação pedagógica, a gestão emocional e a intervenção precoce, reconhecendo que a qualidade das práticas no pré-escolar depende tanto das condições institucionais quanto do investimento pessoal e coletivo das educadoras.

No conjunto, a Escola C apresenta-se como um contexto educativo em evolução, onde coexistem boas práticas pedagógicas e constrangimentos organizacionais. O compromisso institucional com a inovação, a equidade e a inclusão reflete uma liderança educativa consciente dos desafios e das oportunidades que a realidade social

do território impõe. A flexibilidade curricular, neste contexto, emerge como ferramenta de mediação entre a diversidade dos grupos e a necessidade de garantir aprendizagens significativas, exigindo lideranças pedagógicas próximas, equipas colaborativas e uma visão estratégica de escola enquanto comunidade de aprendizagem.

Em síntese, a Escola C evidencia uma liderança comprometida com a equidade e a inclusão, uma coordenação pedagógica participativa e equipas educativas empenhadas na construção de práticas flexíveis e contextualizadas, ainda que condicionadas por limitações estruturais e administrativas. O caso ilustra os desafios concretos da implementação de um currículo flexível em contextos socialmente vulneráveis, onde a liderança pedagógica assume um papel decisivo na promoção de qualidade, coesão e justiça educativa.

Capítulo 7 – Análise comparativa

Este capítulo apresenta uma leitura transversal dos três casos, organizada pelas categorias de análise (Gestão Escolar; Regulação e Políticas; Liderança Pedagógica; Gestão Democrática e Colaboração), respondendo às Perguntas de Investigação (Q1–Q5). A estratégia privilegia a triangulação (entrevistas, observação, documentação) e a contraposição de padrões, para evidenciar convergências, singularidades e tensões (Creswell, 2014; Bardin, 2011). As OCEPE (DGE, 2016) são o referencial de leitura.

7.1 Gestão Escolar: barreiras, tempos e mediações (Q1–Q2)

Esta secção analisa como a organização interna e as mediações da liderança moldam a apropriação da flexibilidade curricular e os seus constrangimentos operacionais. A leitura resulta da triangulação entre documentos institucionais, entrevistas com direção e coordenação e diários de campo das reuniões e momentos de trabalho acompanhados. A estrutura segue Q1, apropriação institucional da flexibilidade, e Q2, desafios e oportunidades percecionados pelas lideranças.

7.1.1 Apropriação institucional da flexibilidade curricular (Q1)

7.1.1.1 Escola A

A apropriação aparece sobretudo como prática distribuída e mediada pela coordenação, em vez de um ritual colegial explícito. O diário de campo da reunião acompanhada assinala que o guião foi dominado por tópicos logísticos, descritos como "questões práticas, horários e necessidades de alinhamento", ficando registado que "a

coordenadora faz a ponte entre a direção e as educadoras" (Diário de Campo, Escola A, 26/05). O Projeto Educativo 2024–2029 valoriza a "participação integrada de pais, educadores e alunos" e enuncia a flexibilidade como princípio de orientação. No plano documental, o Projeto Curricular de Grupo – Sala Terra convoca a escuta das crianças, a observação e a planificação emergente. Contudo, nos anexos relativos a instrumentos institucionais, surgem modelos de planificação e avaliação não preenchidos, o que limita a verificação da circulação efetiva dessas orientações nos registos do quotidiano. Em síntese descritiva, a flexibilidade existe como princípio nos textos e como margem de ação nas salas, mas não se ritualiza, no encontro observado, como objeto de deliberação coletiva.

7.1.1.2 Escola B

A apropriação institucional assume feição processual e estruturada. Em entrevista, a liderança intermédia explicita a distinção entre coordenação administrativa e coordenação pedagógica, bem como a existência de uma reunião pedagógica com representantes de todas as escolas, com a indicação de que "uma pessoa de cada unidade" assegura a difusão das orientações pelas equipas (Entrevistas, Escola B). Os documentos analisados, incluindo o Plano de Inovação 2024–2028, o Projeto Curricular de Agrupamento e o Projeto Educativo, apontam para articulação vertical e horizontal, definição de critérios comuns e margem de adaptação em sala. O diário de campo descreve um clima de trabalho cooperativo e afetuoso, notando, porém, que a pauta observada se centrou em tarefas imediatas como novas matrículas. Mesmo assim, a existência de papéis e circuitos estáveis confere previsibilidade à circulação das

decisões e torna a apropriação da flexibilidade verificável como rotina organizacional.

7.1.1.3 Escola C

Em contexto TEIP, a apropriação é interdependente de uma rede extensa de parcerias, projetos e plataformas. A coordenação afirma que "as orientações são a base do nosso trabalho" e sublinha a articulação com o projeto educativo e com iniciativas de inovação (Entrevista, Escola C). O Projeto Educativo TEIP 4 (2025) destaca a territorialização e a inclusão como eixos, posicionando a flexibilidade como dispositivo de resposta a contextos heterogéneos. O diário de campo das reuniões acompanhadas indica que os objetivos trabalhados não se relacionaram diretamente com a flexibilidade e que as OCEPE não foram tematizadas. A densidade de projetos e interlocutores, ainda que amplie recursos, dispersa o foco deliberativo e torna menos visível, no tempo formal de reunião, a tradução das orientações em decisões colegiais.

7.1.1.4 Leitura transversal de Q1.

Nos três casos, a flexibilidade está afirmada em documentos e discursos, mas a sua visibilidade processual em reunião varia. A Escola A opera por mediação situada e usos de sala com baixa ritualização colegial. A Escola B traduz apropriação formalizada por papéis e circuitos. A Escola C evidencia apropriação contextualizada por rede, com baixa tematização em reunião devido à sobrecarga de agendas.

7.1.2 Desafios e oportunidades percepcionados pelas lideranças (Q2)

7.1.2.1 Escola A

O desafio central descrito nos registos observacionais é o da gestão do tempo de encontro. O diário de campo assinala a prevalência de tarefas organizativas na pauta, o que comprime a exposição e discussão de evidências pedagógicas. A entrevista com a coordenação reforça o modelo de "autonomia acompanhada", em que "cada grupo tem liberdade para desenvolver os seus projetos", existindo acompanhamento próximo para garantir coerência entre turmas (Entrevista, Escola A). A ausência, nos anexos, de exemplares preenchidos dos modelos institucionais de planificação e avaliação torna menos rastreável a memória das decisões de natureza curricular. As educadoras, no quotidiano, sustentam a flexibilidade no interior da sala, enquanto a coordenação assegura alinhamento e continuidade entre níveis.

7.1.2.2 Escola B

Os testemunhos recolhidos descrevem a separação de funções como um fator de estabilidade e clareza. A líder pedagógica indica que a decisão curricular é acompanhada em fóruns próprios com representantes de distintas unidades, o que facilita a coerência e a circulação de orientações (Entrevistas, Escola B). O diário de campo caracteriza as reuniões observadas como serenas, com boa comunicação, embora por vezes absorvidas por assuntos de execução imediata. A apropriação das orientações em B beneficia de dispositivos de articulação e da presença de liderança intermédia próxima das salas, o que é confirmado por referências documentais a planificações mensais comuns e adequações por grupo.

7.1.2.3 Escola C

As entrevistas assinalam “muitas plataformas” e “muitos projetos”, acompanhadas de perceção de sobrecarga e fadiga. O diário de campo regista docentes “um bocadinho cansadas”, com necessidade de conciliar atendimento às famílias, gestão de turmas heterogéneas e obrigações administrativas. Em paralelo, a direção e a coordenação enfatizam ganhos do trabalho em rede, tais como interdisciplinaridade e acesso a técnicos e recursos comunitários. A reunião acompanhada não tematizou a flexibilidade, o que, cruzado com os documentos TEIP, sugere que a prioridade do tempo formal se concentra na gestão de interfaces e nos fluxos interinstitucionais.

7.1.3 Leitura transversal de Q2.

A matéria recorrente é organizacional e temporal. Em A, a pauta de gestão corrói o espaço para deliberação pedagógica coletiva e desloca a flexibilidade para a esfera da sala, sob acompanhamento da coordenação. Em B, a clarificação de papéis e a existência de circuitos pedagógicos transversais estabilizam a decisão curricular e reduzem ruído administrativo, mesmo quando o tempo de reunião se volta a tarefas imediatas. Em C, a multiplicidade de programas e plataformas expande o ecossistema de apoios mas fragmenta a atenção, comprimindo o tempo para discussão coletiva das orientações em sede de reunião. Em todas, a apropriação institucional da flexibilidade depende de como a liderança organiza temporalidades e canais de decisão e de como as evidências do trabalho pedagógico se tornam, ou não, objeto de tratamento colegial.

7.2 Regulação e Políticas, do quadro normativo à margem de autonomia (Q3)

A análise dos três contextos evidencia que o quadro normativo , representado pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (DGE, 2016), bem como pelos projetos educativos, planos de inovação e projetos curriculares , está formalmente incorporado nos documentos e discursos institucionais. Contudo, a tradução processual dessas orientações nas rotinas de trabalho e nas deliberações coletivas varia significativamente entre as escolas.

Em todos os casos, a flexibilidade curricular é reconhecida como princípio e como direito das equipas pedagógicas, mas a sua visibilidade enquanto instrumento regulador de decisão permanece desigual, oscilando entre a presença textual, a mediação prática e a apropriação contextual.

7.2.1 Escola A

Na Escola A, o enquadramento normativo aparece afirmado no plano documental, mas pouco ritualizado no plano deliberativo. O Projeto Educativo (2024–2029) e o Projeto Curricular de Grupo – Sala Terra destacam a autonomia docente e a flexibilidade curricular como pilares da ação pedagógica, enfatizando a importância da observação e da planificação emergente. Contudo, a reunião observada não evidenciou o uso explícito das OCEPE ou de outros referenciais legais na tomada de decisão coletiva.

O diário de campo assinala que a pauta da reunião se centrou em “questões

práticas, horários e necessidades de alinhamento", sendo registado que "a coordenadora faz a ponte entre a direção e as educadoras" (Diário de Campo, 26/05). As orientações normativas, embora reconhecidas, surgem apenas de forma implícita, mediadas pela coordenação pedagógica, que assegura coerência e continuidade entre grupos: "Cada grupo tem liberdade para desenvolver os seus projetos, mas há um acompanhamento próximo" (Entrevista, Escola A).

Em termos analíticos, observa-se que a regulação assume um caráter sobretudo tácito. As orientações curriculares funcionam como referência de fundo, mas não surgem explicitamente como critério argumentativo nos momentos de deliberação pedagógica. A liderança pedagógica assume, neste contexto, um papel interpretativo das OCEPE, traduzindo as suas intenções curriculares para a prática educativa e procurando garantir a coerência institucional das decisões pedagógicas, mesmo quando não há uma referenciação direta ao documento. Assim, a margem de autonomia é exercida de forma mediada pela coordenação pedagógica e sustentada por relações de confiança entre liderança e educadoras.

7.2.2 Escola B

Na Escola B, a regulação apresenta-se mais formalizada e visível nos mecanismos institucionais de gestão. A entrevista com a coordenadora pedagógica descreve uma estrutura clara de papéis e fluxos: "O diretor elege um coordenador de unidade, responsável pela parte administrativa, e o coordenador pedagógico acompanha o trabalho curricular e as práticas." Essa distinção entre funções permite que as dimensões administrativa e pedagógica operem em planos complementares, evitando

sobreposição de tarefas e preservando espaço para a decisão educativa.

O Plano de Inovação (2024–2028) e o Projeto Curricular de Agrupamento confirmam esta arquitetura, referindo "articulação vertical e horizontal" e "autonomia docente acompanhada por coordenação pedagógica". O planeamento mensal parte de um quadro comum , ancorado nas OCEPE , mas é ajustado por cada educadora em função das características do grupo, o que traduz a existência de uma regulação flexível.

As observações revelam que, embora as reuniões por vezes se concentrem em temas de execução imediata, existe um clima de partilha e uma consciência de pertença a um sistema articulado. O diário de campo (27/06) refere "ambiente informal e afetuoso, com boa comunicação entre colegas", e a documentação analisada evidencia coerência entre discurso e prática: as orientações curriculares não são apenas citadas, mas operacionalizadas em rotinas e funções.

Em síntese, a Escola B traduz o quadro normativo em procedimentos e papéis que tornam a regulação uma prática visível. O discurso legal converte-se em instrumento organizacional, sustentando uma autonomia acompanhada por supervisão formativa e alinhamento coletivo.

7.2.3 Escola C

Na Escola C, inserida em contexto TEIP, a regulação curricular adquire um perfil híbrido, moldado por múltiplas instâncias e programas. A coordenação pedagógica afirma que "as orientações são a base do nosso trabalho e da nossa planificação", mas reconhece a complexidade de articular o quadro das OCEPE com os

projetos de inovação e as exigências administrativas (Entrevista, Escola C).

O Projeto Educativo TEIP 4 (2025) reforça o compromisso com a equidade e a territorialização, afirmando que a flexibilidade curricular é instrumento de inclusão e adaptação às realidades locais. Porém, o diário de campo (21/05) regista que "os objetivos da reunião não estavam relacionados com flexibilidade" e que "as diretrizes curriculares não foram tematizadas". O tempo formal de encontro é frequentemente ocupado por questões operacionais, inerentes à multiplicidade de projetos e parcerias que compõem a vida da escola.

As entrevistas com a direção e a coordenação confirmam essa tensão: "Temos muitas plataformas, muitos projetos, e isso por vezes dificulta o acompanhamento pedagógico." Ainda assim, a apropriação das orientações ocorre de modo pragmático , as OCEPE são usadas como referencial para planificação e avaliação, mas a mediação acontece mais no quotidiano das salas do que nos espaços colegiais. O modelo de gestão funciona, portanto, por articulação entre níveis e por delegação de responsabilidades, sustentando uma regulação distribuída, mas fragmentada.

7.2.4 Leitura Transversal Q3

Comparativamente, os três contextos observados revelam graus distintos de concretização processual do quadro normativo.

- Na Escola A, a norma é reconhecida, mas permanece implícita e dependente da mediação da coordenação.

- Na Escola B, a regulação é institucionalizada em estruturas e rotinas, tornando-se visível e coerente com os princípios das OCEPE.
- Na Escola C, a regulação é contextual e multifacetada, emergindo de um equilíbrio frágil entre sobrecarga organizacional e compromisso inclusivo.

De forma transversal, verifica-se que a efetividade da regulação depende menos da existência dos documentos normativos e mais da capacidade da liderança em os transformar em processos de acompanhamento, articulação e reflexão. As evidências empíricas confirmam que a autonomia curricular, mais do que um estatuto formal, é uma prática relacional e situada, construída na tensão entre o texto da norma e a realidade das escolas.

7.3 Liderança Pedagógica, mediação didática e participação ativa da criança (Q4)

Esta secção procura responder à questão "Como a liderança pedagógica promove práticas flexíveis que promovam a participação ativa da criança e apoiam a autonomia das educadoras?", analisando de que forma as lideranças das três escolas observadas , A, B e C , traduzem as orientações curriculares em práticas de acompanhamento, supervisão e mediação pedagógica. A liderança pedagógica, nos três contextos, assume um papel mediador entre as diretrizes curriculares e as práticas quotidianas, equilibrando autonomia docente, supervisão formativa e envolvimento da criança no processo de aprendizagem.

Dando continuidade à análise sobre a gestão e a regulação, esta secção centra-se na dimensão pedagógica da liderança, examinando como ela se manifesta na prática e no quotidiano das interações com as crianças e com as equipas educativas.

7.3.1 Escola A

Na Escola A, a observação de uma roda de conversa sobre Portugal evidenciou uma prática pedagógica intencional, em que as perguntas da educadora procuravam promover o raciocínio e a reflexão das crianças. O diário de campo assinala: "a educadora e a maneira como direciona têm grande influência na prática pedagógica", o que demonstra que a liderança pedagógica se concretiza sobretudo na mediação das aprendizagens e na escuta ativa das respostas infantis (Diário de Campo, Escola A, 26/05).

A coordenação pedagógica acompanha de perto as práticas das educadoras, orientando as planificações e garantindo coerência entre as propostas. Em entrevista, a coordenadora afirmou: "cada grupo tem liberdade para desenvolver os seus projetos, mas há um acompanhamento próximo para garantir coerência e continuidade" (Entrevista, Escola A). Essa relação de proximidade reflete uma liderança que apoia e supervisiona, assegurando unidade metodológica sem comprometer a autonomia das profissionais.

Durante a observação, verificou-se a presença de materiais pré-preparados que limitavam, em parte, o espaço de experimentação das crianças: "as crianças estavam apenas a colorir" (Diário de Campo, Escola A). Apesar disso, registou-se que, ao terminarem as tarefas, as crianças podiam escolher outras atividades, o que demonstra a

existência de uma margem de liberdade e decisão. Este equilíbrio entre orientação e escolha ilustra uma liderança pedagógica que privilegia a intencionalidade, mas que ainda estrutura fortemente as experiências, reduzindo a espontaneidade criativa.

Nos documentos institucionais, como o Projeto Curricular de Grupo – Sala Terra, a ênfase na "escuta da criança" e na "planificação emergente" indica o reconhecimento da importância da autonomia infantil. Contudo, a análise de campo permite compreender que a tradução prática desses princípios é parcial e dependente da interpretação da educadora, o que reforça a natureza mediadora da liderança local.

7.3.2 Escola B

Na Escola B, a liderança pedagógica distingue-se pela combinação entre intencionalidade formativa e sensibilidade relacional. A educadora observada, que também exerce funções de coordenação, demonstrou elevada capacidade de escuta, atenção ao detalhe e serenidade na condução das propostas. O diário de campo regista que "a intencionalidade na hora de conduzir cada proposta faz com que tarefas simples possam ser educativas" (Diário de Campo, Escola B, 27/06).

As entrevistas confirmam uma liderança de proximidade, centrada no acompanhamento pedagógico e no bem-estar da equipa: "as professoras têm autonomia para ajustar a planificação ao grupo e podem mudar o rumo das propostas sempre que as crianças demonstram interesse por outros temas" (Entrevista, Coordenação, Escola B). Outro excerto reforça a dimensão relacional: "trabalhamos muito em equipa, partilhamos materiais, ideias e preocupações; isso dá-nos segurança e motivação" (Entrevista, Educadora, Escola B).

O ambiente observado caracteriza-se por uma dinâmica colaborativa e estável, sustentada em momentos de acolhimento, diálogo e planificação conjunta, que estruturam o quotidiano e reforçam o sentido de pertença das crianças e profissionais. A liderança, neste contexto, materializa-se na criação de rotinas que integram reflexão, autonomia e afetividade, garantindo coerência pedagógica e estabilidade emocional.

Os documentos internos, nomeadamente o Plano de Inovação (2024–2028) e o Projeto Curricular de Agrupamento, reforçam a existência de práticas de articulação e coavaliação, evidenciando uma liderança pedagógica que transforma as orientações institucionais em dispositivos concretos de acompanhamento e colaboração.

7.3.3 Escola C

Na Escola C, a liderança pedagógica apresenta características colaborativas e inclusivas, ancoradas nas OCEPE (DGE, 2016) e no Projeto Educativo TEIP 4 (2025). O diretor é amplamente reconhecido pela comunidade como figura de referência, o que reforça o valor simbólico e afetivo da liderança institucional. O diário de campo regista que é "muito querido pelos professores e crianças" e que o ambiente escolar é marcado por relações de respeito e proximidade (Diário de Campo, Escola C, 19/05).

A coordenação pedagógica sublinha que "as orientações são a base do nosso trabalho, da nossa planificação", salientando que "as educadoras têm liberdade, mas também acompanhamento" (Entrevista, Coordenação, Escola C). Nas observações realizadas, as práticas revelam um equilíbrio entre estrutura e flexibilidade: durante a aula de ciências, as crianças circularam entre estações de aprendizagem sobre insetos e animais do charco, interagindo com colegas e adultos num ambiente de curiosidade e

envolvimento (Diário de Campo, Escola C, 21/05).

As entrevistas indicam consciência dos desafios inerentes ao contexto TEIP. A coordenadora reconhece que "os grupos são muito diversos e isso exige flexibilidade, mas também estrutura", enquanto a educadora refere "falta de tempo e recursos para pôr em prática tudo o que queremos fazer", destacando, contudo, o "apoio da direção e das colegas" (Entrevistas, Escola C). Estas falas evidenciam a presença de uma liderança mediadora, que procura equilibrar exigências normativas e autonomia docente.

O trabalho colaborativo com famílias e parceiros externos, como nas atividades com o "pai bombeiro" ou nas oficinas de dramatização, demonstra a capacidade da liderança em articular diferentes agentes educativos em torno de um mesmo propósito pedagógico.

7.3.4 Leitura Transversal Q4

A análise comparativa revela três formas distintas de exercício da liderança pedagógica. Na Escola A, prevalece uma liderança de acompanhamento, centrada na orientação das práticas e na mediação entre níveis hierárquicos. Na Escola B, a liderança destaca-se pela construção de uma cultura de confiança e solidariedade, que transforma a autonomia pedagógica em prática coletiva. Na Escola C, observa-se uma liderança partilhada e inclusiva, que valoriza a participação e o envolvimento da comunidade educativa.

As evidências recolhidas demonstram que a liderança pedagógica é o principal eixo de mediação entre as orientações curriculares e as práticas concretas, assumindo

diferentes expressões consoante o contexto institucional. A presença de rotinas partilhadas, o acompanhamento próximo e a escuta das educadoras e das crianças configuram-se como elementos estruturantes de uma flexibilidade curricular vivida no quotidiano escolar, em linha com as OCEPE (DGE, 2016) e com as pedagogias participativas (Formosinho & Machado, 2008).

7.4 Gestão Democrática e Colaboração em Equipa (Q5)

Esta secção procura responder à questão "Como a gestão democrática e a colaboração em equipa sustentam a implementação de um currículo flexível?", analisando as formas como o trabalho coletivo, a corresponsabilização e a comunicação entre profissionais contribuem para transformar as orientações curriculares em práticas participativas e contextualizadas. Nos três contextos analisados , Escolas A, B e C ,, a gestão democrática é entendida menos como uma estrutura formal e mais como uma cultura relacional, sustentada pela escuta, pela partilha de decisões e pelo reconhecimento das múltiplas vozes que compõem a comunidade educativa.

7.4.1 Escola A

Na Escola A, a colaboração em equipa apresenta-se como um processo em desenvolvimento, mais visível nas interações diretas entre a coordenadora, a educadora titular e a auxiliar, do que em dinâmicas horizontais entre diferentes grupos. Por se tratar de uma escola privada de pequena dimensão, as equipas trabalham de forma mais autónoma, o que torna menos frequente a articulação entre salas. Embora a coordenadora tenha referido a existência de projetos conjuntos com outras turmas, tais

momentos não foram observados durante o período de recolha de dados.

O diário de campo evidencia uma relação próxima e colaborativa dentro da sala, em que "a coordenadora faz a ponte entre a direção e a educadora, acompanhando planificações e decisões de rotina" (Diário de Campo, Escola A, 26/05). Em entrevista, a coordenadora afirma que "as reuniões pedagógicas são espaços de articulação; cada educadora traz o que funcionou e o que precisa de ser ajustado", destacando a intenção de promover reflexão conjunta (Entrevista, Escola A).

O Projeto Educativo (2024–2029) reforça o princípio de corresponsabilização e "participação integrada de pais, educadores e alunos", mas as observações indicam que a colaboração ocorre sobretudo de forma vertical (coordenação–educadora–auxiliar) e não entre pares. A gestão democrática manifesta-se, portanto, de modo relacional e localizado, sustentada pela mediação da coordenação e pela confiança quotidiana entre os membros da equipa, mas ainda sem dispositivos estruturados de deliberação coletiva.

7.4.2 Escola B

Na Escola B, a gestão democrática assume contornos mais consolidados, revelando uma cultura colegial de partilha e corresponsabilização que se reflete tanto nas relações entre os profissionais como no modo de planear e avaliar as práticas. O discurso da liderança pedagógica é marcado pela horizontalidade: "Não tomamos decisões sozinhos; conversamos sempre em equipa, avaliamos as propostas e pensamos o que é melhor para as crianças" (Entrevista, Coordenação, Escola B).

As entrevistas com educadoras reforçam essa mesma perspetiva: "Temos

liberdade para propor e alterar o que achamos necessário, mas há sempre apoio e partilha; ninguém trabalha isolado" (Entrevista, Educadora, Escola B). O diário de campo regista um clima de confiança e respeito mútuo: "as discussões são serenas e fundamentadas, com participação de todas; nota-se um ambiente de entreajuda e diálogo" (Diário de Campo, Escola B, 27/06).

Esta cultura relacional é também sustentada por uma estrutura organizacional que favorece a participação, como indicado no Projeto Educativo (2024–2029) e no Plano de Inovação (2024–2028). Ambos os documentos salientam a "articulação vertical e horizontal" e a "aprendizagem colaborativa como prática identitária da instituição". O trabalho em equipa ultrapassa a lógica funcional , torna-se um espaço formativo, onde a partilha é simultaneamente um mecanismo de regulação e de desenvolvimento profissional.

Assim, a liderança pedagógica em B atua como facilitadora de processos democráticos, traduzindo-se numa prática quotidiana de escuta e deliberação partilhada. A gestão democrática é vivida como princípio operativo, e não apenas como norma declarada: a autonomia docente é exercida em interdependência, num equilíbrio entre liberdade e coesão pedagógica.

7.4.3 Escola C

Na Escola C, integrada num contexto TEIP, a gestão democrática e a colaboração em equipa adquirem uma natureza interdisciplinar e comunitária, articulando docentes, técnicos especializados, famílias e parceiros externos. O diretor sintetiza essa abordagem ao afirmar: "O sucesso do agrupamento depende da

colaboração entre todos , professores, técnicos e educadoras , e de uma visão comum sobre o papel da escola na comunidade" (Entrevista, Diretor, Escola C).

O diário de campo reforça essa cultura de rede, registrando que "há um forte espírito de entreajuda e de apoio mútuo entre as educadoras; mesmo com dificuldades, o grupo denota coesão e compromisso" (Diário de Campo, Escola C, 20/05). As observações demonstram que o trabalho colaborativo não se limita às equipas internas: famílias e entidades locais são envolvidas de forma ativa em projetos pedagógicos, como a visita do "pai bombeiro" ou as oficinas dinamizadas por professores externos.

O Projeto Educativo TEIP 4 (2025) e os relatórios de inovação sublinham a aposta na "cocriação de respostas educativas contextualizadas", definindo a colaboração como eixo estruturante da flexibilidade curricular. Nas entrevistas, a coordenação explica: "as reuniões são fundamentais para garantir articulação entre salas e ciclos; trabalhamos de forma horizontal, com respeito pelas diferentes experiências e estilos" (Entrevista, Coordenação, Escola C). Esta horizontalidade traduz-se em liderança partilhada, onde o coordenador atua como mediador entre múltiplos atores, articulando projetos, equipas e contextos.

Apesar da riqueza desse modelo colaborativo, a sobrecarga de tarefas e a multiplicidade de parcerias podem fragmentar o tempo de reflexão pedagógica, exigindo contínua negociação entre prioridades. Ainda assim, o ambiente observado revela uma escola que vive a democracia como prática quotidiana, ancorando a flexibilidade curricular em redes de solidariedade, diálogo e pertença comunitária.

7.4.4 Leitura Transversal Q5

A análise transversal evidencia três formas complementares de democracia escolar que sustentam a flexibilidade curricular:

- Na Escola A, a democracia manifesta-se como construção emergente, apoiada em vínculos de confiança e mediação da coordenação, mas ainda sem mecanismos formais de deliberação pedagógica.

- Na Escola B, ela assume a forma de democracia partilhada e formativa, onde a liderança é distribuída e o diálogo entre pares estrutura as decisões curriculares.

- Na Escola C, a gestão democrática ganha dimensão interinstitucional, transformando a escola num espaço de cocriação e participação ampliada entre diferentes agentes educativos.

Em todos os contextos, a colaboração em equipa é o alicerce prático da flexibilidade curricular. A partilha de decisões, a coavaliação e o diálogo entre educadoras, direção e famílias convertem a autonomia num processo vivido e contextualizado. Como defende Barroso (2005), a gestão democrática "não se traduz apenas em dispositivos participativos, mas na construção de uma cultura de colaboração e de corresponsabilidade que dá sentido às decisões coletivas".

A triangulação entre entrevistas, observações e documentos confirma que a flexibilidade curricular só se torna efetiva quando as escolas constroem ambientes de confiança, escuta e interdependência. A democracia escolar, nesses casos, deixa de ser

uma categoria normativa e passa a ser uma experiência vivida, tecida nas relações quotidianas, na partilha de saberes e na construção conjunta do currículo.

7.5 Síntese comparativa dos domínios e categorias por escola (A, B, C)

Tabela 3: Evidências empíricas por domínio e categoria de análise nas Escolas A, B e C

Domínio de Análise	Categoria	Escola A	Escola B	Escola C
Gestão Escolar	Barreiras institucionais	✓ Reuniões dominadas por rotinas administrativas; tensão entre discurso e prática limita a flexibilização.	~ Organização e objetivos claros; sem barreiras formais, mas constrangida por tempo pedagógico disponível.	✓ Constrangimentos orçamentais e ligação à autarquia limitam execução e flexibilização.
	Resistências internas	— Não evidenciadas; clima colaborativo predominante.	~ Clima colaborativo consolidado, mas novas educadoras revelam dificuldades iniciais de adaptação à pedagogia participativa.	— Não há menções a resistências internas no corpus analisado.
	Desafios administrativos	✓ Assuntos administrativos absorvem reuniões; pouco tempo para discussão pedagógica.	✓ Gestão funcional e colaborativa, com reuniões quinzenais e pautas construídas coletivamente.	✓ Limitações de recursos e prazos administrativos referidas pela liderança.

Domínio de Análise	Categoria	Escola A	Escola B	Escola C
Regulação e Políticas Educativas	Modelos de regulação	~ OCEPE reconhecidas; coexistência com materiais uniformizados cria tensão prática.	✓ Modelo contextualizado (OCEPE/CNE), com ênfase em equidade e territorialização.	~ Enfoque contextual e aprendizagem interciclos; suporte documental menos denso.
	Funções da liderança	~ Coordenação atua como ponte entre organização e docentes.	✓ Liderança assegura coerência normativa e pedagógica.	✓ Liderança media e mobiliza (escola–comunidade–academia).
	Perfil da liderança	~ Coordenativo, com foco em rotinas e alinhamento básico.	✓ Formativa e participativa, com intencionalidade coletiva em consolidação.	✓ Distribuído e sensível ao contexto, com visão transformadora.
Liderança Pedagógica	Modelos de gestão	✓ Planificações flexíveis e ajustáveis às propostas das crianças.	✓ Liderança ativa em propostas; cadeia ainda diretiva.	✓ Liderança distribuída e colaboração profissional.
	Apoio à autonomia dos educadores	✓ Apoio e confiança; liberdade para adaptar práticas e estratégias pedagógicas.	✓ Estímulo à autonomia docente e decisão partilhada, com acompanhamento formativo em reuniões.	✓ Apoio sistemático à autonomia ligado à inclusão e à equidade.

Domínio de Análise	Categoria	Escola A	Escola B	Escola C
	Práticas centradas na criança	✓ Escuta ativa, planificação emergente e ajustes contextuais.	✓ Práticas flexíveis e contextualizadas; liderança democrática integra escuta, coavaliação e autonomia.	✓ Ênfase em práticas centradas na criança e justiça educativa.
Gestão Democrática e Colaboração	Trabalho em equipa	~ Colaboração sobretudo na equipa direta; articulação intersalas limitada.	✓ Colaboração e partilha com clima afetivo e propósito comum.	✓ Mobilização da comunidade educativa e aprendizagem colaborativa.
	Formação continuada	✓ Formação interna anual; uso da plataforma Grow Epi para registos e atualização contínua.	✓ Formação contínua integrada na prática: sessões regulares de reflexão e partilha pedagógica; coavaliação como eixo de desenvolvimento profissional.	✓ Formação articulada com universidades e programas TEIP, valorizando aprendizagem interciclos.

Domínio de Análise	Categoria	Escola A	Escola B	Escola C
	Participação docente	✓ Participação assinalada positivamente nas reuniões observadas.	✓ Participação ativa e institucionalizada em reuniões de departamento e trocas regulares entre educadoras.	✓ Participação docente integrada na dinâmica organizacional e comunitária.

Nota. ✓ = evidência presente; ~ = evidência parcial; — = não evidenciada explicitamente. Elaboração própria.

7.5.2 Q1 – Desafios concretos da liderança

7.5.2.1 Escola A

Na Escola A, os registos evidenciam reuniões ainda muito centradas em aspetos administrativos e operacionais, o que restringe o tempo dedicado à reflexão pedagógica e à discussão de práticas curriculares. As notas do diário de campo indicam que os encontros abordaram sobretudo "questões práticas, horários e necessidades de alinhamento", sem referência explícita a temas curriculares ou pedagógicos. Essa predominância de tarefas organizacionais configura uma barreira institucional, já que a flexibilidade curricular , embora valorizada nos documentos , permanece pouco tematizada nas instâncias coletivas. Ainda assim, não se observaram resistências explícitas entre as educadoras, e a coordenação atua como mediadora entre direção e equipas, garantindo a circulação de informação e a coerência entre orientações e práticas. O discurso institucional e a liderança local convergem numa visão de acompanhamento próximo, mas sem consolidar espaços regulares de deliberação pedagógica conjunta.

7.5.2.2 Escola B

Na Escola B, o modelo de gestão foi particularmente interessante observar que revela-se mais equilibrado entre o técnico e o pedagógico, sustentado por uma estrutura organizacional clara e por práticas colaborativas. As entrevistas destacam a separação entre coordenação administrativa e pedagógica, permitindo que esta última se concentre no acompanhamento curricular e na formação contínua das equipas. As reuniões

decorrem num clima de cooperação, transparência e partilha, com objetivos definidos e uma dinâmica de corresponsabilização. A análise dos documentos e das observações demonstra que a coordenação valoriza o diálogo e a participação das educadoras, promovendo decisões colegiais e assegurando coerência entre as OCEPE e a prática. Apesar da limitação de tempo , um desafio transversal a todas as escolas, o ambiente de confiança e o trabalho horizontal entre profissionais tornam a Escola B o exemplo mais consolidado de gestão democrática e liderança pedagógica participativa entre os três contextos.

7.5.2.3 Escola C

Na Escola C, os dados recolhidos nas entrevistas e observações evidenciam constrangimentos estruturais e administrativos, como limitação de recursos, excesso de programas e dependência de decisões autárquicas. Essas condições, próprias do contexto TEIP, criam sobrecarga nas lideranças e dispersão nas prioridades, comprometendo a continuidade da supervisão pedagógica e o acompanhamento sistemático das práticas. Ainda assim, verifica-se um ambiente profissional marcado pela dedicação e pelo compromisso ético das equipas, que, mesmo sob pressão, mantêm espírito de cooperação e empenho. A liderança atua de forma mediadora e integradora, mas enfrenta o desafio constante de equilibrar exigências institucionais, gestão de projetos e tempo pedagógico efetivo.

7.5.2.4 Leitura Transversal: Desafios concretos da liderança (Q1)

A leitura transversal dos três contextos permite reconhecer que, embora a flexibilidade curricular se encontre formalmente inscrita nos documentos orientadores e

seja valorizada nos discursos institucionais, a sua concretização prática depende fortemente da mediação exercida pela liderança escolar. As evidências revelam gradações distintas de desenvolvimento entre as escolas, associadas às condições organizacionais, à clareza dos papéis de coordenação e à cultura de colaboração existente nas equipas.

Em síntese, os três contextos ilustram diferentes estágios de maturidade organizacional e de consolidação da liderança pedagógica. A Escola A evidencia uma liderança mediadora, ainda condicionada pela cultura administrativa; a Escola B destaca-se por uma liderança reflexiva e colegial, promotora de participação e aprendizagem profissional; e a Escola C revela uma liderança resiliente, mas atravessada por constrangimentos sistémicos.

A transversalidade da análise confirma que a flexibilidade curricular depende menos da existência formal de dispositivos legais e mais da capacidade da liderança em mobilizar as equipas, gerir o tempo pedagógico e cultivar uma cultura de colaboração (Formosinho & Machado, 2008; Roldão, 2006; Fullan, 2007).

Assim, pode afirmar-se que os desafios concretos da liderança na implementação da flexibilidade curricular situam-se no equilíbrio entre gestão e pedagogia, autonomia e regulação, inovação e estabilidade organizacional. A consolidação de práticas colaborativas e de espaços reflexivos permanentes emerge como condição essencial para que a flexibilidade curricular deixe de ser apenas um ideal normativo e se traduza em ação educativa intencional e partilhada, sustentada por lideranças comprometidas com o desenvolvimento profissional e com o direito das

crianças a uma aprendizagem significativa.

7.5.3 Q1b – Diretrizes e autonomia

7.5.3.1 Escola A

Na Escola A, os documentos institucionais , como o Projeto Educativo e o Projeto Curricular de Grupo , valorizam a autonomia das educadoras e a planificação emergente, em alinhamento com as OCEPE. Contudo, a análise das observações e entrevistas revela que essas diretrizes raramente são tematizadas nas reuniões pedagógicas, permanecendo implícitas nas práticas quotidianas. A coexistência entre materiais uniformizados e um discurso sobre flexibilidade evidencia uma tensão entre norma e prática, em que a apropriação do quadro regulatório ocorre de forma individual e pouco formalizada. A liderança, ainda que promotora de autonomia, mantém uma ação sobretudo coordenativa, centrada na articulação interna e menos na reflexão coletiva.

7.5.3.2 Escola B

Na Escola B, o quadro normativo é apropriado de forma mais dinâmica e contextualizada. A liderança pedagógica integra as orientações das OCEPE na planificação e nas decisões das equipas, promovendo coerência entre o discurso legal e a prática educativa. As reuniões de departamento e os momentos de articulação entre unidades reforçam essa regulação partilhada, em que a autonomia docente é acompanhada por supervisão formativa e reflexão conjunta. A regulação assume, assim, uma dimensão participativa e contextual, centrada na equidade e na territorialização do

currículo, o que traduz uma liderança ativa e distribuída.

7.5.3.3 Escola C

Na Escola C, a coordenação pedagógica reconhece as OCEPE como referência central do trabalho, articulando-as com o Projeto Educativo TEIP e com o Projeto de Inovação. Contudo, as observações aponta param que a multiplicidade de programas e plataformas administrativas reduz o tempo disponível para a reflexão pedagógica. As entrevistas confirmam que "as orientações são a base do trabalho", mas que "nem sempre há tempo para discutir práticas com profundidade". A autonomia docente é, portanto, mediada por fatores externos, como recursos, sobrecarga de tarefas e estrutura de liderança partilhada entre diferentes níveis e serviços.

7.5.3.4 – Leitura Transversal: Diretrizes e autonomia (Q1b)

A leitura transversal das três escolas evidencia que a relação entre diretrizes institucionais e autonomia docente constitui um dos eixos mais desafiantes na concretização da flexibilidade curricular. Embora as OCEPE (2016) e os projetos educativos de cada instituição reconheçam o valor da planificação participada e da contextualização das práticas, o modo como essas orientações se traduzem no quotidiano depende, em grande medida, da interpretação e da mediação exercida pela liderança pedagógica.

Em síntese, as três escolas revelam modos distintos de apropriação das diretrizes curriculares, oscilando entre a adesão formal e a integração efetiva. A análise transversal demonstra que a autonomia docente não se constrói pela ausência de

regulação, mas pela capacidade da liderança em transformar o quadro normativo num dispositivo de reflexão, aprendizagem e corresponsabilidade. A flexibilidade curricular, neste sentido, depende de lideranças capazes de equilibrar norma e contexto, assegurando que as orientações legais se tornem instrumentos de desenvolvimento pedagógico e não apenas exigências de conformidade administrativa (Roldão, 2006; Barroso, 2003; Nóvoa, 2005; Fullan, 2007).

7.5.4 Q2 Práticas flexíveis

7.5.4.1 Escola A

Na Escola A, observam-se planificações ajustáveis às características dos grupos e práticas que incluem a voz da criança, ainda que em grau limitado. O diário de campo assinala momentos em que as crianças participam de forma ativa em rodas de conversa e atividades dirigidas, mas dentro de estruturas pedagógicas previamente definidas. As práticas revelam intencionalidade educativa e abertura à escuta, mas a flexibilidade manifesta-se de forma pontual, dependendo mais da iniciativa individual das educadoras do que de dispositivos institucionais formalizados. A autonomia, embora reconhecida, continua a ser exercida num quadro fortemente orientado pela coordenação.

7.5.4.2 Escola B

Na Escola B, a flexibilidade curricular apresenta-se consolidada e coerente com as orientações das OCEPE. As entrevistas e o diário de campo evidenciam um ambiente de intencionalidade formativa, em que as educadoras adaptam as planificações aos interesses das crianças e às dinâmicas dos grupos. As decisões são partilhadas entre

docentes e coordenação, e a coavaliação constitui uma prática habitual. O ambiente afetivo e cooperativo reforça o sentido de pertença e a corresponsabilização, permitindo que a flexibilidade se traduza em inovação contextualizada. As práticas centradas na criança são sustentadas por uma liderança democrática e relacional, que equilibra liberdade e rigor pedagógico.

7.5.4.3 Escola C

Na Escola C, a flexibilidade está associada à diversidade de projetos e à articulação entre ciclos e profissionais especializados. As observações evidenciam práticas ativas e colaborativas, como as estações de aprendizagem e as oficinas com parceiros externos, que promovem autonomia infantil e envolvimento comunitário. Contudo, a dispersão de iniciativas e a exigência administrativa de programas TEIP fragmentam o acompanhamento pedagógico, exigindo forte mediação da coordenação. A flexibilidade, embora presente, depende da capacidade da liderança em garantir coerência e continuidade entre as diferentes ações educativas.

7.5.4.4 Leitura Transversal: Práticas flexíveis (Q2)

A análise transversal dos três contextos permite reconhecer que a flexibilidade curricular se concretiza de forma desigual, oscilando entre práticas de adaptação pontual e processos pedagógicos mais sistemáticos e participativos. Apesar das diferenças estruturais, em todas as escolas observa-se o esforço de alinhar a ação educativa com os princípios das OCEPE (2016), traduzindo a intenção de responder às necessidades e interesses das crianças, ainda que com níveis distintos de consolidação institucional.

Nas escolas estudadas, a flexibilidade emerge como processo relacional e intencional, mais do que como uma estratégia formal. Quando sustentada por uma liderança próxima e pedagógica, como na Escola B, ela assume uma dimensão coletiva, integrando planificação, avaliação e reflexão partilhada. Quando dependente da iniciativa individual, como na Escola A, tende a limitar-se à esfera da prática pessoal, sem se estruturar como cultura organizacional. Já nos contextos mais complexos, como o TEIP da Escola C, a multiplicidade de projetos e parcerias promove inovação e diversidade, mas também requer forte mediação da liderança para garantir coerência e continuidade educativa.

De modo geral, as práticas observadas confirmam que a flexibilidade curricular não se resume à liberdade de planificar, mas implica a capacidade de articular escuta, intencionalidade e reflexão pedagógica num quadro partilhado de valores e objetivos. Essa visão coaduna-se com as perspetivas de Vasconcelos (2005) e Formosinho (2008), para quem a flexibilidade na educação de infância resulta da integração entre autonomia docente e participação infantil, sustentada por processos colaborativos de planificação e avaliação.

Assim, a leitura transversal evidencia que o desenvolvimento de práticas verdadeiramente flexíveis depende da consolidação de uma liderança pedagógica democrática, capaz de promover a corresponsabilização das equipas, a escuta ativa das crianças e a coerência entre intenção, ação e reflexão. É nesse equilíbrio entre liberdade e intencionalidade que a flexibilidade curricular se afirma como condição essencial de uma educação centrada na criança, contextualizada e em permanente construção

(Vasconcelos, 2005; Formosinho & Machado, 2008; Fullan, 2007).

7.5.5 Q2b – Colaboração

Nos três contextos, observa-se a presença de trabalho colaborativo, com diferentes graus de institucionalização e estabilidade.

7.5.5.1 Escola A

Na Escola A, a colaboração ocorre sobretudo entre coordenação, educadora e auxiliar, revelando proximidade relacional, mas pouca interação entre diferentes salas. Embora o diálogo e a escuta estejam presentes, o trabalho interturmas é ainda incipiente, e a partilha de práticas entre docentes acontece de forma ocasional. Os registos apontam uma gestão relacional positiva, mas com margem para aprofundar a dimensão colegial.

7.5.5.2 Escola B

Na Escola B, a colaboração constitui o eixo estruturante da cultura institucional. As entrevistas e documentos destacam reuniões de departamento, trocas entre unidades e momentos sistemáticos de reflexão conjunta. O ambiente de trabalho caracteriza-se pela horizontalidade, apoio mútuo e confiança entre profissionais. A coordenação atua como mediadora e facilitadora, reforçando a autonomia docente e o sentimento de pertença coletiva. Este caso representa o modelo mais robusto de gestão democrática e trabalho em equipa, onde a corresponsabilização sustenta a flexibilidade curricular.

7.5.5.3 Escola C

Na Escola C, a colaboração manifesta-se através da articulação interprofissional e da parceria com famílias e instituições locais. As entrevistas e o diário de campo descrevem uma cultura de entreajuda e compromisso ético, em que técnicos, docentes e pais participam em projetos conjuntos. Contudo, o excesso de iniciativas e a escassez de tempo dificultam a regularidade dos momentos de reflexão pedagógica. Ainda assim, a colaboração emerge como instrumento de inclusão e de coesão comunitária, reforçando o caráter participativo da escola.

7.5.5.4 Leitura Transversal: Colaboração (Q2b)

A leitura transversal das três escolas confirma que a colaboração constitui um eixo essencial para a implementação da flexibilidade curricular, ainda que apresente diferentes níveis de consolidação e institucionalização. Em todos os contextos, a partilha de saberes, o diálogo e a entreajuda surgem como práticas valorizadas, mas a sua expressão varia consoante a cultura organizacional e o modelo de liderança pedagógica em vigor.

Na Escola A, a colaboração mantém-se sobretudo numa dimensão relacional e funcional, centrada nas interações entre coordenação, educadora e auxiliar, o que assegura um ambiente positivo, mas ainda restrito. Na Escola B, a colaboração é parte estruturante da cultura institucional, traduzindo-se em práticas regulares de reflexão conjunta, coavaliação e tomada de decisão colegial. Já na Escola C, a colaboração

assume um caráter interprofissional e comunitário, articulando docentes, técnicos e famílias em projetos partilhados que reforçam a inclusão e a coesão local.

De modo geral, verifica-se que o trabalho colaborativo fortalece a autonomia e a coerência pedagógica, funcionando como mediador entre regulação institucional e inovação educativa. Quando sustentada por uma liderança distribuída e relacional, a colaboração transcende o plano operativo e torna-se um dispositivo de aprendizagem organizacional, conforme defendem Hargreaves (2007) e Fullan (2007), ao associarem a cultura de colaboração à melhoria contínua e à sustentabilidade da mudança.

Assim, a análise transversal evidencia que a colaboração é tanto condição como resultado da liderança pedagógica: condição, porque exige contextos de confiança e partilha para se desenvolver; e resultado, porque se consolida quando a liderança é participativa, promotora de diálogo e corresponsabilidade. Neste sentido, o fortalecimento da cultura colaborativa constitui um indicador de maturidade institucional e um caminho imprescindível para a efetivação de práticas flexíveis e de uma gestão curricular verdadeiramente partilhada (Libâneo, 2001; Hargreaves, 2007; Fullan, 2007; Nóvoa, 2005).

De forma geral, os dados analisados permitem identificar padrões de convergência e diferenciação entre os três contextos, evidenciando que a flexibilidade curricular se concretiza em função das condições organizacionais, das dinâmicas de liderança e das culturas de trabalho colaborativo existentes em cada escola.

Esta leitura encerra a análise empírica, estabelecendo as bases para a reflexão interpretativa e teórica que será desenvolvida no Capítulo 8 – Conclusões da

Investigação.

8. CONCLUSÕES DA INVESTIGAÇÃO

Esta investigação permitiu compreender, de forma aprofundada, como se constrói a flexibilidade curricular na educação pré-escolar, analisando a forma como a liderança pedagógica, a gestão escolar e a colaboração em equipa se articulam nas práticas quotidianas. A triangulação entre observações, entrevistas e documentos institucionais tornou visível a distância que frequentemente separa o discurso das políticas educativas da realidade vivida nas escolas.

As evidências demonstram que a flexibilidade curricular, apesar de amplamente defendida como princípio estruturante das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), enfrenta obstáculos que transcendem o domínio pedagógico. A passagem das orientações curriculares para a prática pedagógica está condicionada por fatores institucionais, organizacionais e sociais, que determinam o ritmo e a profundidade das mudanças.

Antes de ser uma medida legislativa aplicada aos ciclos do ensino básico e secundário, a flexibilidade curricular, na educação pré-escolar, traduz-se na capacidade de construir sentido pedagógico para as propostas educativas no contexto de cada escola. Mais do que cumprir regulamentos ou aplicar materiais prontos, flexibilizar o currículo implica interpretar as orientações à luz das realidades vividas, das crianças concretas e das comunidades onde a aprendizagem acontece. Trata-se de um exercício ético, contextual e intencional, que exige tempo, reflexão e a capacidade de ir além da burocracia para criar experiências educativas com significado.

Flexibilizar o currículo é, na realidade, menos um ato técnico e mais um exercício ético e contextual: requer tempo, reflexão e a capacidade de ler o território e

as crianças que nele habitam.

Uma primeira constatação é que, na educação pré-escolar, não existe um currículo prescritivo, mas um conjunto de orientações curriculares que ganham sentido pedagógico quando interpretadas e apropriadas pelos contextos educativos. A flexibilidade acontece quando o educador interpreta o grupo, reconhece as suas necessidades, histórias e ritmos, e transforma essas leituras em propostas intencionais. A prática reflexiva, que envolve planificar, observar, documentar e replanificar, constitui o eixo que transforma as orientações curriculares em ação pedagógica significativa.

A análise comparativa dos três contextos evidencia realidades profundamente distintas.

A Escola A, de natureza privada e com um público socialmente mais favorecido, revela que a estabilidade económica e familiar cria condições objetivas para uma organização escolar mais estruturada e acolhedora. A qualidade dos espaços, o envolvimento parental e a disponibilidade de recursos favorecem um ambiente seguro e esteticamente cuidado, que potencia a escuta da criança e a personalização das aprendizagens. Ainda assim, a flexibilidade curricular tende a manifestar-se sobretudo no plano individual das educadoras, mais do que como uma prática institucionalizada, uma vez que as reuniões se concentram predominantemente em aspetos administrativos, com reduzido espaço para deliberação pedagógica partilhada.

A Escola B, situada num contexto educativo estável e com famílias de maior escolaridade, integra um projeto de inovação pedagógica que reforça a autonomia e a cultura de colaboração da instituição. A liderança democrática e a regulação participada

constituem marcas distintivas deste contexto. As reuniões de departamento, as práticas de coavaliação e o acompanhamento sistemático das equipas revelam uma organização que alia rigor e proximidade relacional, criando um clima de confiança e corresponsabilidade. O investimento institucional em reflexão e desenvolvimento profissional sustenta práticas flexíveis, contextualizadas e coerentes com as orientações curriculares, demonstrando como a inovação pode traduzir-se em processos de melhoria contínua e valorização da autonomia docente.

A Escola C, localizada numa zona periférica e com uma população marcada por vulnerabilidade social e económica, reflete os desafios estruturais de um território menos assistido. A sobrecarga de programas, a escassez de recursos humanos e materiais e a pressão de múltiplas exigências externas condicionam a continuidade das práticas e o acompanhamento pedagógico. Apesar disso, a escola demonstra um forte compromisso humano e ético: a liderança é próxima, a colaboração entre educadoras e técnicos é visível e o envolvimento da comunidade local constitui uma força importante num contexto de fragilidade. Contudo, a territorialização do currículo surge muitas vezes mais como um esforço de resistência do que como uma estratégia institucional consolidada, evidenciando como o contexto social molda e, por vezes, limita as possibilidades de flexibilidade curricular.

Os contrastes entre os três contextos tornam evidente que a flexibilidade curricular não é apenas um atributo profissional individual, mas uma construção coletiva que depende das condições estruturais e sociais em que cada escola se insere. A capacidade de inovar, refletir e adaptar práticas pedagógicas está intimamente ligada à

estabilidade institucional, à disponibilidade de tempo para reflexão pedagógica e à existência de uma cultura de colaboração entre profissionais. Onde existem condições organizacionais mais favoráveis, a flexibilidade curricular tende a ganhar maior consistência; onde persistem vulnerabilidades e carências estruturais, grande parte da energia das equipas é absorvida pela gestão das urgências quotidianas.

Deste modo, os resultados reforçam a importância da liderança pedagógica como mediadora entre políticas educativas e práticas pedagógicas. Contudo, os dados mostram também que a liderança, por si só, não é suficiente para garantir processos consistentes de flexibilização curricular. É necessário um ecossistema escolar que proteja o tempo de reflexão pedagógica, valorize o diálogo entre pares e reconheça a diversidade das infâncias e dos territórios educativos. A flexibilidade curricular não se decreta: constrói-se no encontro entre autonomia profissional e responsabilidade coletiva.

As conclusões obtidas permitem, assim, responder às questões de investigação formuladas, evidenciando que a flexibilidade curricular se constrói a partir da interdependência entre liderança pedagógica, regulação institucional e colaboração profissional.

Do ponto de vista prático, emergem algumas prioridades para o desenvolvimento das instituições educativas:

- Proteger tempo nas reuniões para discussão pedagógica e deliberação curricular;
- Garantir coerência entre as orientações curriculares e os materiais

utilizados nas práticas educativas;

- Promover formas de liderança distribuída, através de práticas de coensino e mentoria entre pares;
- Investir na formação contínua em contexto, ancorada na observação e na análise colaborativa de práticas;
- Reforçar a articulação entre escola, famílias e comunidade, especialmente em contextos socialmente vulneráveis, para que a flexibilidade curricular não seja privilégio de poucos, mas um direito educativo mais amplamente partilhado

Esta investigação permitiu compreender que a flexibilidade curricular não é um fim em si mesma, mas um caminho construído entre decisões, limites e possibilidades. Flexibilizar o currículo é reconhecer que cada grupo de crianças é único e que educar é, antes de tudo, um ato de leitura do mundo.

Como educadora e investigadora, trago comigo as marcas e os aprendizados que cada contexto, cada escola e cada história me deixaram. Conheci diretores, educadoras e crianças que me ensinaram o sentido profundo do que é educar com intenção. Percebi que educar exige esforço, recursos e, muitas vezes, lidar com restrições, mas também é um ato de esperança e de humanidade. Há algo poderoso no chão da sala, onde a vida acontece todos os dias e onde as políticas ganham rosto. É por isso que acredito que quem cria políticas públicas e regulamentos precisa estar alinhado com essa vida que pulsa em cada contexto escolar, ouvindo quem nela habita e constrói significado.

Nunca esquecerei o dia em que, sentada com o meu diário de campo numa roda,

uma criança se encostou a mim e adormeceu no meu colo. Nesse instante, compreendi que a educação se faz tanto de teoria e estrutura quanto de presença e vínculo. É nesse encontro entre o pensar e o sentir, entre o planeado e o vivido, que a flexibilidade curricular encontra o seu verdadeiro sentido: o de educar com intenção, com verdade e com amor.

9. Limitações do Estudo

9.1 Transferibilidade e âmbito

O estudo incidiu sobre um conjunto restrito de escolas, analisadas em profundidade, o que implica que as conclusões não possam ser generalizadas a todo o sistema educativo. A intenção não foi produzir resultados universais, mas oferecer leituras situadas, que valorizam a singularidade de cada contexto e a forma como a flexibilidade curricular é interpretada e vivida localmente.

9.2 Acesso à documentação

Em algumas instituições, a confidencialidade dos dados e a política interna de partilha de documentos limitaram o acesso a registos pedagógicos e administrativos mais detalhados. Essa limitação pode ter restringido o nível de granularidade de certas análises, embora tenha sido compensada pela triangulação com entrevistas e observações diretas, que trouxeram profundidade interpretativa à leitura documental.

9.3 Subjetividade nas entrevistas

As entrevistas, por se basearem em perceções e narrativas pessoais, podem refletir memórias seletivas, perspetivas institucionais ou discursos de desejabilidade social. A triangulação entre diferentes fontes, como entrevistas, observações e documentos, permitiu reduzir esses enviesamentos e aproximar a interpretação da realidade vivida. Ainda assim, reconhece-se que a subjetividade é parte constitutiva de qualquer estudo qualitativo e, neste caso, foi entendida como fonte de sentido,

contribuindo para a compreensão das experiências e não apenas como limitação.

9.4 Efeitos de contexto

As diferenças entre os contextos sociais e institucionais revelaram-se determinantes para compreender a forma como a flexibilidade curricular se concretiza. A Escola A, com um público socioeconómico mais favorecido, mostrou que a estabilidade familiar e os recursos disponíveis criam condições estruturais para práticas pedagógicas mais intencionais e organizadas. A Escola B, embora não integrada no programa TEIP, desenvolve um projeto de inovação pedagógica num território com famílias de maior escolaridade e uma rede comunitária estável, o que favorece o desenvolvimento de práticas colaborativas e de uma liderança pedagógica consolidada. Já a Escola C, situada num território mais isolado e com maior vulnerabilidade social, enfrenta desafios de outra natureza, como menor disponibilidade de recursos, sobrecarga de projetos e necessidade de mediação constante com as famílias, que influenciam diretamente a gestão e a territorialização do currículo.

Essas assimetrias de contexto não constituíram apenas um pano de fundo, mas condicionantes estruturais que moldaram as possibilidades e os limites da flexibilidade curricular observada. Reconhecer esses contrastes foi essencial para compreender que a flexibilidade não é uma condição abstrata, mas um processo situado, dependente das realidades humanas, institucionais e sociais de cada escola.

10. Sugestões para Investigações Futuras

10.1 Comparativos contextuais e setoriais

Seria relevante desenvolver estudos comparativos que aprofundem o impacto dos fatores contextuais: económicos, culturais e institucionais, na aplicação da flexibilidade curricular. Comparar escolas TEIP e não-TEIP, bem como instituições públicas e privadas, pode ajudar a compreender de que forma o capital social e os recursos disponíveis influenciam a autonomia pedagógica e a capacidade de inovação.

10.2 Estudos longitudinais

Futuros estudos poderiam adotar uma abordagem longitudinal, acompanhando ao longo de vários anos a evolução da liderança, da cultura organizacional e das práticas de planificação e avaliação. Este tipo de investigação permitiria observar processos de mudança e continuidade no tempo, identificando os efeitos reais das políticas de flexibilidade curricular na vida das escolas e no desenvolvimento das crianças.

10.3 Formação e liderança pedagógica

Recomenda-se o aprofundamento de estudos sobre programas de formação e mentoria dirigidos a coordenadores e diretores, com enfoque na liderança distribuída e na mediação curricular. Investigações futuras poderão avaliar de que forma estas iniciativas promovem o trabalho colaborativo, reforçam a autonomia docente e favorecem a coerência entre o plano normativo e as práticas pedagógicas quotidianas.

10.4 Avaliação e documentação pedagógica

Importa investigar a relação entre os instrumentos de avaliação utilizados, como portefólios, registos de aprendizagem e devolutivas às famílias, e os princípios formativos presentes nas OCEPE (2016). Um estudo mais alargado poderia mapear as estratégias de documentação pedagógica adotadas pelas escolas e analisar de que modo estas se constituem como ferramentas de reflexão, monitorização e tomada de decisão educativa.

10.5. Métodos mistos e triangulação ampliada

Para reforçar a consistência dos resultados e integrar diferentes perspetivas, seria pertinente recorrer a metodologias mistas, combinando abordagens quantitativas e qualitativas. A articulação entre questionários de larga escala e estudos de caso aprofundados permitiria compreender não apenas os fenómenos observados, mas também os seus significados e condicionantes, ampliando a leitura interpretativa das dinâmicas escolares.

10.6 Parceria escola–família e equidade

Por fim, destaca-se a importância de aprofundar a investigação sobre o papel das famílias na construção de um currículo flexível, inclusivo e equitativo. A análise dos dispositivos de participação parental, como a comunicação regular, a co-planificação e as redes de apoio, poderá esclarecer de que forma a colaboração entre escola e família contribui para a equidade social e para a consolidação de uma cultura educativa partilhada. A parceria escola–família deve ser entendida não como uma ação

complementar, mas como componente essencial do próprio conceito de flexibilidade curricular

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arce, A. (2004). O jogo e o desenvolvimento infantil na teoria da atividade e no pensamento educacional de Friedrich Froebel. *Cadernos Cedes, 24*(62), 9–25. https://doi.org/10.1590/S0101-32622004000100002

Bairrão, J. (1995). A educação de infância em Portugal: Perspetivas para o século XXI. In I. L. Silva, J. Bairrão, & M. J. Formosinho (Eds.), *Educação pré-escolar: Perspetivas atuais* (pp. 17–38). Porto Editora.

Bairrão, J., & Vasconcelos, T. (1997). *A educação pré-escolar em Portugal: Situação e perspetivas.* Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica.

Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy, 18*(2), 215–228.

Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo.* Edições 70.

Barroso, J. (2003a). *A escola pública: Regulação e autonomia.* ASA.

Barroso, J. (2003b). *A territorialização das políticas educativas: Desafios e paradoxos da descentralização.* Educa.

Barroso, J. (2005a). *A regulação das políticas públicas de educação: Espaços, dinâmicas e atores.* Educa.

Barroso, J. (2005b). *Autonomia e descentralização: Políticas educativas em Portugal.* Porto Editora.

Barroso, J. (2005c). O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação & Sociedade, 26*(92), 725–751.

Bernstein, B. (1975). Class and pedagogies: Visible and invisible. *Educational Studies, 1*(1), 23–41.

Bernstein, B. (2003). A pedagogização do conhecimento: Estudos sobre recontextualização. *Cadernos de Pesquisa, 33*(120), 75–110.

Bobbitt, F. (1918). *The curriculum.* Houghton Mifflin.

Câmara Municipal de Lisboa. (2021). *Relatório sobre a rede escolar de Lisboa.* CML.

Cardona, M. J. (1997). *Para a história da educação de infância em Portugal: O discurso oficial (1834–1990).* Porto Editora.

Castanheira, M. L., & Rodrigues, M. A. (2012). A infância e a parentalidade na contemporaneidade. In A. M. Jacinto (Ed.), *Educação de infância: Imagens, discursos e práticas* (pp. 69–86). Universidade Católica Editora.

Chevallard, Y. (2004). *La transposición didáctica: Del saber sabio al saber enseñado.* Aique.

Clímaco, M. C., & Silva, A. P. (2015). Nota introdutória: Liderança nas escolas para a equidade e aprendizagem – perspetivas e percursos. *Revista Lusófona de Educação, 30*, 9–14.

CNE – Conselho Nacional de Educação. (2018). *Educação em Portugal: Relatório anual.* CNE.

Comissão Europeia. (2018). *Council recommendation on high-quality early childhood education and care systems.* European Commission.

Conselho Nacional de Educação. (2018). *Relatório sobre a educação inclusiva em Portugal.* Conselho Nacional de Educação.

Conselho Nacional de Educação. (2024). *Estado da Educação 2023* (D. Fernandes & C. Gonçalves, Coords.). Conselho Nacional de Educação. https://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/estudo-e-relatorios/estado-da-educacao

Council of the European Union. (2019). Council recommendation on high-quality early childhood education and care systems (2019/C 189/02). *Official Journal of the European Union.*

Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). SAGE Publications.

Cró, M. L., & Pinho, A. M. (2012). Educação de infância em Portugal: Perspetiva histórica. *Educ. Puc*, 205–215.

Darling-Hammond, L. (2006). *Powerful teacher education: Lessons from exemplary programs.* Jossey-Bass.

Direção-Geral da Educação. (2009). *Manual DQP – Desenvolvendo a qualidade em parcerias.* Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/manual_dqp.pdf

Direção-Geral da Educação. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar.* Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_Imagens/ocepe_abril2016.pdf

Direção-Geral da Educação. (2017). *Referencial de educação para a saúde.* Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Esaude/referencial_educacao_saude_vf_junho2017.pdf

Direção-Geral da Educação. (2018). *Referencial de educação ambiental para a sustentabilidade.* Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Educacao_Ambiental/documentos/referencial_ambiente.pdf

Direção-Geral da Educação. (s.d.). *Referencial de educação para os media* (versão atualizada). Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_documentos/referencial-epm-versaoatualizada-dez2023_11dez.pdf

Direção-Geral da Educação, & Camões – Instituto da Cooperação e da Língua, I. P. (2016). *Referencial de educação para o desenvolvimento.* Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/educacao_desenvolvimento/Documentos/referencial_de_educacao_para_o_desenvolvimento.pdf

Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. (2022). *Perfil do docente 2021/2022.* https://www.dgeec.medu.pt/api/ficheiros/68cd30d69864c806146a83d3

Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. (2024a). *Educação em números: Portugal 2024.* https://www.dgeec.medu.pt (ISBN 978-972-614-835-7)

Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. (2024b). *Estatísticas da educação 2023/2024: Educação pré-escolar — crianças inscritas, por natureza do estabelecimento, rede e idade.* https://estatisticas-educacao.dgeec.medu.pt/eef/2024/ensino_nao_superior/alunos/pre_escolar.asp

Duarte, R. (2004). Entrevistas em pesquisas qualitativas. *Educar em Revista, 24*, 213–225.

Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (Eds.). (2012). *The hundred languages of children: The Reggio Emilia experience in transformation* (3rd ed.). Routledge.

Epstein, J. L. (2011). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools.* Westview Press.

European Commission. (2019). *Early childhood education and care in Europe.* European Commission.

European Commission. (2020). *Education and training monitor 2020.* European Commission.

Fernandes, P., & Felgueiras, A. (2002). *Educação pré-escolar: História e atualidade.* Edições ASA.

Ferreira, G. R. (2019). *Educação: Políticas, estrutura e organização.* Atena Editora.

Figueiredo, M. (2017, [mês]). *Educação e desenvolvimento na primeira infância: Práticas e desafios* [Comunicação em conferência]. Seminário Internacional, Instituto Politécnico de Viseu, Viseu, Portugal.

Flick, U. (2009). *Desenho da pesquisa qualitativa.* Artmed.

Formosinho, J., & Machado, J. (2008). Currículo e organização: As equipas educativas como modelo de organização pedagógica. *Currículo sem Fronteiras, 8*(1), 5–16.

Freinet, C. (1996). *A educação do trabalho* (L. Estampa, Trad.). Editorial Estampa. (Obra original publicada em 1947)

Froebel, F. (1912). *The education of man* (W. N. Hailmann, Trad.). D. Appleton & Company. (Obra original publicada em 1826)

Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4th ed.). Teachers College Press.

Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research.* Aldine Publishing Company.

Governo de Portugal. (2024, junho 11). *Acesso à educação pré-escolar por crianças de 3 anos* [Comunicado de imprensa]. https://www.portugal.gov.pt/pt/gc24/comunicacao/comunicado?i=acesso-a-educacao-pre-escolar-por-criancas-de-3-anos

Governo de Portugal. (2025, setembro 4). *Conselho de Ministros aprova reforço de 42,5 M€ para aumento de vagas na educação pré-escolar* [Comunicado de imprensa]. https://www.portugal.gov.pt

Hargreaves, A. (2005). Sustaining leadership. *The Phi Delta Kappan, 87*(4), 292–297.

Hargreaves, A. (2007). The long and short of educational change. *Education Canada, 47*(3), 16–23.

Instituto Nacional de Estatística. (2021). *Censos 2021: Resultados preliminares.* INE. https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_publicacoes&PUBLICACOESpub_boui=526167052&PUBLICACOESmodo=2

Leandro, A. (2008). *A criança exposta e a Casa da Roda: Contributos para a história da infância em Portugal.* Edições Colibri.

Leite, M. S. (2004). *Contribuições de Basil Bernstein e Yves Chevallard para a discussão do conhecimento escolar* (Dissertação de mestrado). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Libâneo, J. C. (2001). *Organização e gestão da escola: Teoria e prática.* Alternativa.

Libâneo, J. C., Oliveira, J. F. D., & Toschi, M. S. (2005). As áreas de atuação da organização e da gestão escolar para melhor aprendizagem dos alunos. In *Educação escolar: Políticas, estrutura e organização* (pp. 355–378). Cortez.

Machado, J. (2012). A pedagogia da transmissão e a pedagogia burocrática. *Revista de Investigação em Educação,* (6), 7–24.

Magalhães, J. P. D. (1997). Para uma história da educação de infância em Portugal. *Scripta et Educatio, 2*, 11–29.

Montessori, M. (1912). *The Montessori method: Scientific pedagogy as applied to child education in 'The Children's Houses'.* Frederick A. Stokes Company.

Morin, E. (2001). *Os sete saberes necessários à educação do futuro.* Instituto Piaget.

Morin, E. (2003). *A cabeça bem-feita: Repensar a reforma, reformar o pensamento.* Bertrand Brasil.

Niza, S. (2012a). *Escritos sobre educação* (A. Nóvoa, F. Marcelino, & J. R. do Ó, Orgs.). Tinta-da-China.

Niza, S. (2012b). *O Movimento da Escola Moderna e a pedagogia cooperativa.* Fundação Calouste Gulbenkian.

Nóvoa, A. (2005). Escola e professores: Novas políticas, velhas controvérsias. In J. Barroso (Ed.), *Políticas educativas e organização escolar* (pp. 13–33). Instituto de Educação, Universidade de Lisboa.

Nóvoa, A. (2009). *Imagens do futuro presente.* Educa.

Nóvoa, A. (2014, maio 22). *Escola: Sobre a ideia de uma nova aprendizagem* [Palestra]. Faculdades Integradas do Brasil (UniBrasil), Curitiba, Brasil.

Nóvoa, A. (2019). Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. *Educação & Realidade, 44*(3), e84910. https://doi.org/10.1590/2175-623684910

Nunes, L. C. (Coord.), Carneiro, P., Freitas, P., Nunes, M. E., Chaves, A., & Cal, S. (2023). *Da desigualdade social à desigualdade escolar nos municípios de Portugal.* Fundação Belmiro de Azevedo / EDULOG. https://edulog.pt/pt/publicacoes/da-desigualdade-social-a-desigualdade-escolar-nos-municipios-de-portugal

OCDE. (2019). *Starting Strong 2019: Key OECD indicators on early childhood education and care.* OECD Publishing.

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2024a). *Curriculum flexibility and autonomy.* OECD Publishing. https://www.oecd.org/education/curriculum-flexibility-and-autonomy.htm

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2024b). *Education at a glance 2024: OECD indicators.* OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/69096873-en

Piaget, J. (1975). *The development of thought: Equilibration of cognitive structures.* Viking Press.

Pimentel, A. (2020). *Autonomia e flexibilidade curricular: Entre a regulação e a liderança pedagógica.* Porto Editora.

Pimentel, R. (2007). *A educação das crianças em Portugal durante o Estado Novo.* Universidade Nova de Lisboa.

Portaria n.º 181/2019, de 11 de junho. (2019). Define os termos e condições para a implementação da gestão curricular superior a 25% nas ofertas educativas e

formativas. *Diário da República, 1.ª série*(110). https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/portaria/181-2019-122541299

Portaria n.º 306/2021, de 17 de dezembro. (2021). Primeira alteração à Portaria n.º 181/2019. *Diário da República, 1.ª série*(243). https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/portaria/306-2021-176075692

Portugal. Assembleia da República. (1997, fevereiro 10). Lei n.º 5/97 (Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar). *Diário da República, 1.ª série*(34). https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/5-1997-561219

Portugal. Assembleia da República. (2025, março 4). Lei n.º 22/2025 (Estabelece a universalidade da educação pré-escolar a partir dos 3 anos, alterando a Lei n.º 85/2009). *Diário da República, 1.ª série*(44). https://dre.pt/dre/detalhe/lei/22-2025-90959554

Portugal. Ministério da Educação. (2001, agosto 30). Decreto-Lei n.º 241/2001 (Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância). *Diário da República, 1.ª série-A*(201). https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/241-2001-631843

Portugal. Presidência do Conselho de Ministros. (2018, julho 6). Decreto-Lei n.º 55/2018 (Currículo dos ensinos básico e secundário e princípios orientadores da avaliação). *Diário da República, 1.ª série*(129). https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962

Quivy, R., & Van Campenhoudt, L. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais* (R. Santos, Trad.). Gradiva.

Ribeiro, D. A. (1997). *A educação da criança e o papel do Estado na definição e desenvolvimento da educação pré-escolar pública em Portugal* (Tese de doutoramento). Universidade do Porto.

Rinaldi, C. (2004). *In dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching and learning.* Routledge.

Roldão, M. C. (2017a). Currículo e aprendizagem efetiva e significativa: Eixos da investigação curricular dos nossos dias. In C. Palmeirão & J. M. Alves (Eds.), *Construir a autonomia e flexibilização curricular* (pp. 15–24). Universidade Católica Editora.

Roldão, M. C. (2017b). *Currículo e sucesso escolar: Da gestão da escola à mediação da aprendizagem.* Fundação Manuel Leão.

Roldão, M. D. C., Peralta, H., & Martins, I. (2017). *Currículo do ensino básico e secundário para a construção de aprendizagens essenciais baseadas no perfil dos alunos.* Direção-Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/ae_documento_enquadrador.pdf

Sá-Silva, J. R., Almeida, C. D. D., & Guindani, J. F. (2009). Pesquisa documental: Pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais, 1*(1), 1–15.

Sacristán, G., & Gómez, A. P. (2009). *Compreender e transformar o ensino.* Artmed Editora.

Sarmento, M. J. (2003). Imaginário e culturas da infância. *Cadernos de Educação, 21*, 51–69.

Sarmento, M. J. (2004). As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In M. J. Sarmento & A. B. Cerisara (Eds.), *Crianças e miúdos: Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação* (pp. 9–34). Asa.

Sousa, M. C. de. (1995). *A pedagogia da caridade: As Misericórdias e a assistência em Portugal.* Gradiva.

Stake, R. E. (2000). Case studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed., pp. 435–454). Sage.

Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development.* Heinemann.

Stenhouse, L. (1981). What counts as research? *British Journal of Educational Studies, 29*(2), 103–114. https://doi.org/10.1080/00071005.1981.9973589

Teach For Portugal. (2025). *Relatório de impacto: Setembro 2024 – agosto 2025.* https://teachforportugal.org/wp-content/uploads/2025/10/Relatorio-Impacto-2024-2025.pdf

Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction.* University of Chicago Press.

UNESCO. (2006). *EFA Global Monitoring Report 2007: Strong foundations — Early childhood care and education.* UNESCO.

UNESCO. (2019a). *Artificial intelligence in education: Challenges and opportunities for sustainable development.* UNESCO.

UNESCO. (2019b). *Education and inclusion in early childhood care and education.* UNESCO.

UNESCO. (2021). *COVID-19 and education: The great disruption.* UNESCO.

UNICEF. (2019). *A world ready to learn: Prioritizing quality early childhood education.* UNICEF.

Vasconcelos, T. (2005). *Educação pré-escolar em Portugal: Da assistência à pedagogia participada.* Fundação Calouste Gulbenkian.

Vasconcelos, T. (2008). *A avaliação na educação pré-escolar: Um processo de construção participada.* Porto Editora.

Vasconcelos, T. (2009a). *A avaliação na educação pré-escolar: Um processo de construção participada* (2.ª ed.). Porto Editora.

Vasconcelos, T. (2009b). *Educação pré-escolar: Um percurso de qualidade.* Porto Editora.

Vygotsky, L. S. (1987). *The collected works of L. S. Vygotsky: Problems of the theory and history of psychology* (Vol. 3). Springer Science & Business Media.

Anexo A

1. Guião de Entrevista Coordenadores Pedagógicos

A presente entrevista integra a investigação intitulada Desafios e Estratégias na Implementação das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar: Entre a Gestão Escolar e a Flexibilidade Curricular, com o objetivo de compreender a perceção dos coordenadores pedagógicos sobre a implementação da flexibilidade curricular na educação pré-escolar.

A entrevista será realizada de forma confidencial, respeitando os princípios éticos da investigação qualitativa (Creswell, 2014).

1. Interpretação Curricular e Autonomia

1.1. De que forma a escola interpreta e aplica as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar no seu projeto pedagógico?

1.2. De que maneira a coordenação pedagógica promove a autonomia curricular dos educadores, respeitando os princípios das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar?

2. Planeamento e Implementação da Flexibilidade Curricular

2.1. Como a coordenação pedagógica apoia os educadores na construção de projetos emergentes baseados nos interesses das crianças?

2.2. Que estratégias são utilizadas para equilibrar a estrutura pedagógica (objetivos e áreas de conteúdo) com a personalização das aprendizagens?

3. Desafios e Barreiras

3.1. Quais os principais desafios enfrentados na implementação da flexibilidade curricular no contexto diário?

3.2. De que forma a coordenação lida com eventuais resistências dos educadores ou das famílias em relação a práticas mais flexíveis?

4. Apoio e Formação dos Educadores

4.1. Existem iniciativas internas de formação contínua ou partilha de boas práticas entre a equipa pedagógica?

4.2. Como a coordenação pedagógica acompanha e apoia o desenvolvimento profissional dos educadores para fortalecer práticas curriculares flexíveis?

5. Avaliação Pedagógica e Monitorização

5.1. Como a coordenação pedagógica monitoriza a implementação da flexibilidade curricular nas práticas das salas?

5.2. Quais critérios ou indicadores pedagógicos são utilizados para avaliar o impacto das práticas flexíveis na aprendizagem das crianças?

6. Considerações Finais

6.1. Que aspetos considera fundamentais para consolidar uma cultura de flexibilidade curricular na educação pré-escolar?

6.2. Se pudesse sugerir melhorias para reforçar a flexibilidade curricular no contexto escolar, quais seriam?

2. Guião de Entrevista – Diretores de Escolas de Educação Pré-Escolar

Introdução e Contextualização

A presente entrevista integra a investigação intitulada Desafios e Estratégias na Implementação das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar: Entre a Gestão Escolar e a Flexibilidade Curricular, cujo objetivo é compreender a perceção dos diretores escolares sobre a implementação da flexibilidade curricular na educação pré-escolar em Portugal.

A entrevista será realizada de forma confidencial, respeitando os princípios éticos da investigação qualitativa (Creswell, 2014). As informações recolhidas destinam-se exclusivamente a fins académicos.

1. Identificação Profissional

1.1. Há quanto tempo exerce funções de direção nesta escola ou agrupamento?

1.2. Qual é a sua formação de base e formação complementar no domínio da educação pré-escolar?

2. Políticas Institucionais e Estratégias de Autonomia

(Categoria: Regulação e Políticas Educativas)

2.1. A escola possui orientações internas específicas para a operacionalização das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar?

2.2. De que forma a direção promove a autonomia curricular das educadoras de infância, respeitando as orientações normativas nacionais?

3. Gestão de Recursos e Condições Organizacionais

(Categoria: Gestão Escolar)

3.1. Considera que os recursos humanos, materiais e financeiros disponíveis são adequados para sustentar práticas pedagógicas diferenciadas e contextualizadas?

3.2. Quando existem limitações de recursos ou infraestruturas, que estratégias de gestão são adotadas para garantir a qualidade das práticas pedagógicas?

4. Parcerias e Articulação Externa

(Categoria: Gestão Democrática e Colaboração)

4.1. A escola estabelece parcerias externas (com a comunidade local, juntas de freguesia, câmaras municipais ou instituições de apoio) que contribuam para o fortalecimento de práticas curriculares flexíveis?

4.2. Poderia partilhar exemplos de colaborações que tenham tido um impacto positivo no trabalho desenvolvido com as crianças da educação pré-escolar?

5. Avaliação e Monitorização das Práticas Pedagógicas

(Categoria: Regulação e Políticas Educativas / Liderança Pedagógica)

5.1. Existem mecanismos formais ou informais de monitorização da implementação das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar nas práticas pedagógicas?

5.2. Quais são os critérios ou indicadores utilizados para avaliar o impacto das estratégias curriculares no desenvolvimento e aprendizagem das crianças?

6. Papel da Liderança Escolar

(Categoria: Liderança Pedagógica)

6.1. De que forma a liderança da escola promove práticas pedagógicas inovadoras, intencionalmente flexíveis e centradas na criança?

6.2. Existem iniciativas de formação contínua promovidas pela escola ou em articulação com o Centro de Formação de Associação de Escolas para apoiar as educadoras na construção curricular?

7. Impacto das Políticas Públicas Recentes

(Categoria: Regulação e Políticas Educativas)

7.1. De que forma o Decreto-Lei n.º 54/2018 (Educação Inclusiva), as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e o Decreto-Lei n.º 55/2018 (regime de autonomia e flexibilidade curricular) têm influenciado as práticas pedagógicas e organizacionais na escola?

7.2. Na sua perspetiva, estas políticas legislativas resultaram em mudanças efetivas no quotidiano das práticas ou o seu impacto tem sido sobretudo formal?

8. Considerações Finais

8.1. Quais são, na sua opinião, os principais desafios e oportunidades no fortalecimento da flexibilidade curricular na educação pré-escolar?

8.2. Que recomendações faria para a melhoria das políticas educativas associadas à autonomia e à flexibilização do currículo no pré-escolar?

Guião de Entrevista para Diretores de Agrupamento

Projeto de Investigação: Desafios e Estratégias na Implementação das OCEPE

Introdução ao Entrevistado(a):

Esta entrevista insere-se no âmbito de uma investigação académica em curso, integrada no Mestrado em Administração Educacional e Regulação da Educação (ULHT), e tem como objetivo analisar os desafios e as estratégias envolvidas na implementação das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), com enfoque na flexibilidade curricular em diferentes contextos educativos. As suas respostas serão tratadas de forma confidencial e destinam-se exclusivamente a fins académicos.

1. Políticas e Diretrizes Institucionais

(Regulação e Políticas Educativas)

1.1. Como avalia a articulação entre as diretrizes nacionais (como as OCEPE e o DL 54/2018) e o Projeto Educativo do seu agrupamento no que diz respeito à educação pré-escolar?

1.2. De que forma a autonomia conferida ao agrupamento tem sido aproveitada para adaptar as práticas curriculares da educação pré-escolar?

1.3. Existem orientações internas ou prioridades estratégicas específicas para a promoção da flexibilidade curricular no pré-escolar?

2. Desafios e Barreiras na Implementação da Flexibilidade Curricular

(Gestão Escolar)

2.1. Quais são, na sua perceção, os principais entraves administrativos ou institucionais enfrentados na concretização de práticas pedagógicas flexíveis no pré-escolar?

2.2. Identifica resistências internas à mudança curricular por parte das equipas pedagógicas? Como são geridas?

2.3. De que forma as limitações de recursos humanos e materiais condicionam a implementação de um currículo adaptado às especificidades locais?

3. Papel da Liderança Escolar na Flexibilidade Curricular

(Liderança Pedagógica)

3.1. Qual considera ser o papel da direção do agrupamento na promoção de práticas pedagógicas flexíveis no pré-escolar?

3.2. De que modo é promovido o apoio à autonomia dos coordenadores e educadores na definição de estratégias curriculares ajustadas aos seus contextos?

3.3. Existem momentos institucionais regulares de reflexão e planeamento curricular conjunto entre a direção, os coordenadores e os educadores?

4. Condições Institucionais e Recursos

(Gestão Escolar / Regulação e Políticas Educativas)

4.1. Como é gerido, no seu agrupamento, o equilíbrio entre a burocracia exigida e a autonomia pedagógica necessária ao desenvolvimento curricular no pré-escolar?

4.2. Quais os recursos (formativos, técnicos, materiais) disponibilizados para apoiar a inovação curricular e a diferenciação pedagógica?

4.3. A descentralização e os novos modelos de autonomia escolar têm impactado positivamente a capacidade de resposta às necessidades da educação pré-escolar?

5. Avaliação e Monitorização da Flexibilidade Curricular

(Regulação e Políticas Educativas / Liderança Pedagógica)

5.1. Que mecanismos existem para monitorizar e avaliar a implementação das OCEPE nas unidades de educação pré-escolar do agrupamento?

5.2. Como são tomadas decisões pedagógicas a partir dos dados recolhidos nas avaliações?

5.3. De que modo são partilhadas e discutidas boas práticas no seio do agrupamento?

6. Considerações Finais

6.1. Que sugestões daria para o reforço da flexibilidade curricular na educação pré-escolar, a partir da sua experiência enquanto diretor de agrupamento?

6.2. Há mais alguma questão ou aspeto que considere relevante partilhar sobre este tema?

3. Termo de consentimento informado, esclarecido e livre

Termo de Consentimento Informado para Participação em Entrevista Semiestruturada

Título da Investigação:

Implementar as OCEPE com Flexibilidade: O Papel da Coordenação Pedagógica em Diferentes Contextos Educativos

Investigadora Responsável:

Letícia Feche de Arruda Juliano

Mestranda em Administração Educacional e Regulação da Educação

Universidade Lusófona

E-mail: leticia.feche@gmail.com

Telefone: 910 345 108

Orientadora:

Prof.ª Doutora Elsa Maria Bacala Estrela

Universidade Lusófona

E-mail: p5406@ulusofona.pt

Objetivo da Investigação:

Esta investigação visa analisar os desafios e as estratégias envolvidas na implementação flexível das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), com enfoque nas perceções da coordenação pedagógica em instituições públicas e privadas em diferentes regiões de Portugal continental.

Procedimentos:

A participação consiste na realização de uma entrevista semiestruturada, com duração aproximada de uma hora, que será gravada (áudio e/ou vídeo), mediante consentimento, para posterior transcrição e análise. As questões abordarão temas relacionados com a flexibilidade curricular, práticas pedagógicas, desafios institucionais e estratégias de coordenação.

Riscos e Benefícios:

Não se prevêem riscos associados à participação nesta investigação. Embora não existam benefícios diretos para o(a) participante, espera-se que os resultados contribuam para o aprimoramento das práticas pedagógicas e das políticas educacionais relacionadas com a educação pré-escolar.

Confidencialidade:

As informações fornecidas serão tratadas com confidencialidade. Os dados serão utilizados exclusivamente para fins académicos, e qualquer divulgação dos resultados será feita de forma anónima, garantindo o sigilo da identidade dos participantes.

Direitos do(a) Participante:

A participação é voluntária, podendo o(a) participante recusar-se a responder a qualquer pergunta ou retirar o seu consentimento a qualquer momento, sem prejuízo. O(a) participante tem o direito de aceder às informações recolhidas e esclarecer dúvidas relacionadas com a investigação.

Consentimento:

Declaro que fui informado(a) sobre os objetivos, procedimentos, riscos e benefícios desta investigação, e que a minha participação é voluntária. Autorizo a gravação da entrevista e o uso dos dados para fins académicos, conforme descrito.

Local e Data:_____

Nome do(a) Participante: _____

Assinatura do(a) Participante: _____

Assinatura da Investigadora: _____

4. Guião de observação

Objetivo

Este guião visa observar e registar detalhadamente os processos de gestão curricular, articulação pedagógica entre profissionais e as práticas de tomada de decisão relativas à implementação da flexibilidade curricular em reuniões pedagógicas da educação pré-escolar, com foco nas categorias de análise definidas.

Identificação da Observação

Nome da instituição:

Tipo de instituição: ( ) Pública ( ) Privada ( ) IPSS

Data e horário da reunião observada:

Perfil dos participantes:

Nome do observador: Letícia Feche de Arruda Juliano

Critérios de Observação

Assinale com um "X" a opção que melhor descreve a situação observada.

Organização e Objetivos da Reunião

1.1 A reunião apresenta uma estrutura organizada e clara?

( ) Sim ( ) Parcialmente ( ) Não

1.2 Os objetivos da reunião estão claramente definidos e relacionados com a implementação da flexibilidade curricular?

( ) Sim ( ) Parcialmente ( ) Não

1.3 Os tópicos discutidos estão alinhados com os princípios das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE)?

( ) Sim ( ) Parcialmente ( ) Não

Participação e Colaboração

2.1 É observada participação ativa de todos os membros presentes?

( ) Sim ( ) Parcialmente ( ) Não

2.2 As contribuições dos educadores são consideradas nas decisões?

( ) Sim ( ) Parcialmente ( ) Não

2.3 Existe colaboração efetiva entre a coordenação pedagógica e os educadores?

( ) Sim ( ) Parcialmente ( ) Não

2.4 As dinâmicas de trabalho em equipa são evidenciadas durante a reunião?

( ) Sim ( ) Parcialmente ( ) Não

Flexibilidade Curricular em Discussão

3.1 Estratégias claras de flexibilidade curricular são mencionadas ou partilhadas?

( ) Sim ( ) Parcialmente ( ) Não

3.2 A planificação curricular considera os interesses e necessidades das crianças?

( ) Sim ( ) Parcialmente ( ) Não

3.3 Existe reflexão sobre práticas pedagógicas diferenciadas e contextualizadas?

( ) Sim ( ) Parcialmente ( ) Não

3.4 São abordadas barreiras institucionais e resistências internas à implementação da flexibilidade curricular?

( ) Sim ( ) Parcialmente ( ) Não

Liderança e Gestão Escolar

4.1 A coordenação/liderança incentiva a autonomia e a inovação pedagógica dos educadores?

( ) Sim ( ) Parcialmente ( ) Não

4.2 Práticas colaborativas e reflexão coletiva são incentivadas pela liderança?

( ) Sim ( ) Parcialmente ( ) Não

4.3 São discutidos desafios administrativos e institucionais?

( ) Sim ( ) Parcialmente ( ) Não

4.4 Existem estratégias claramente definidas para superar desafios e resistências?

( ) Sim ( ) Parcialmente ( ) Não

Regulação e Políticas Educativas

5.1 Diretrizes e regulamentações são consideradas durante a reunião?

( ) Sim ( ) Parcialmente ( ) Não

5.2 Modelos de regulação são discutidos e impactam a autonomia curricular?

( ) Sim ( ) Parcialmente ( ) Não

5.3 O perfil e funções da liderança são claramente demonstrados perante os desafios discutidos?

( ) Sim ( ) Parcialmente ( ) Não

Notas Descritivas e Analíticas

(Registar observações adicionais relevantes sobre interações, decisões, expressões verbais e não verbais e quaisquer inferências importantes sobre a gestão curricular e pedagógica.)

Anexo B – Escola A

Anexo 1 – Transcrição Entrevista com a Coordenadora Pedagógica da Escola A (Parte I)

Data da Entrevista: 29/04/2025

Entrevistadora: Letícia Feche de Arruda Juliano

Entrevistada: Coordenadora Escola A

Local: Oeiras

A entrevista que se segue foi realizada com a Coordenadora da Escola A no âmbito da investigação para a dissertação de mestrado, tendo como objetivo recolher perspetivas práticas sobre a implementação da flexibilidade curricular e a gestão pedagógica no contexto da educação pré-escolar em Portugal.

A conversa iniciou-se com a descrição dos projetos desenvolvidos no âmbito da saúde mental e do equilíbrio emocional das crianças, evoluindo para uma reflexão sobre as práticas pedagógicas, a metodologia de projeto, a organização curricular e o papel da coordenação na promoção da autonomia e da flexibilidade.

Coordenadora Pedagógica: Um trabalho no dia a dia, com momentos e possibilidades de também haver menos momentos de lazer. A ideia foi percebermos o que nos torna felizes, o que nos deixa angustiados e o que é necessário alterar no nosso quotidiano para podermos ser pessoas mais equilibradas e mais felizes, cuidando da nossa saúde mental. Esse foi um dos grandes focos a trabalhar este ano.

Isto foi resultado de um conjunto de ideias que surgiram dos pais, dos funcionários e também do trabalho das crianças. Por exemplo, na sala dos cinco anos, que é aquela que estava a trabalhar mais intensamente este tema...

Letícia Feche: Sim, é essa, o projeto.

Coordenadora Pedagógica: Eles estão a trabalhar com base nos ensinamentos relacionados às emoções. Todo o projeto gira em torno da valorização das emoções: o que sentem em determinados momentos, o que os faz sentir-se felizes, tristes, envergonhados... Aliás, este trabalho está patente na nossa exposição sobre o filme Divertidamente. Durante as férias do ano passado, levámos as crianças a ver o filme Divertidamente, e elas ficaram muito entusiasmadas. Já conheciam o primeiro filme e gostaram muito também deste. Começaram, então, a associar emoções a cores, dizendo, por exemplo, que agora estavam a sentir-se “amarelo” ou “verde”.

Letícia Feche: Sim, é incrível.

Coordenadora Pedagógica: Foi muito interessante ver como essa relação com as cores permitiu trabalhar as emoções em todos os projetos desenvolvidos ao longo do ano. A educadora responsável aproveitou para incorporar esse trabalho transversalmente em todos os projetos possíveis.

Letícia Feche: Durante o ano todo?

Coordenadora Pedagógica: Sim, durante o ano inteiro. Ela empenhou-se bastante, se não me engano, com o projeto titular da turma, o projeto "Terra". Todo esse projeto está relacionado com o desenvolvimento das emoções, a planificação de atividades, a avaliação dos projetos e o currículo da escola.

Coordenadora Pedagógica: Nós trabalhamos muito com a metodologia de projeto. Baseamo-nos nos interesses que as próprias crianças vão manifestando. O que fazemos de diferente é que lançamos temas com base nos objetivos gerais das Orientações Curriculares, e a partir daí construímos os projetos. As crianças dizem o

que gostariam de saber sobre aquele tema, como gostariam de trabalhá-lo, de que forma, e colocam perguntas.

Letícia Feche: Direcionando, mas também respeitando os interesses delas.

Coordenadora Pedagógica: Sim. Normalmente, as crianças pedem para fazer aquilo que já conhecem, como pintura ou plasticina. Nós vamos sempre tentando enriquecer as propostas: “e se em vez de plasticina fizermos massinha de cores?”, ou “e se em vez de pintura com pincel fizermos pintura com as mãos, com o corpo?”. Criamos alternativas para que as ideias delas se desenvolvam de maneira mais rica.

No grupo dos cinco anos, as crianças já têm muitas ideias, muitas dúvidas e muitas questões, o que torna o trabalho muito interessante. Talvez por isso a Cristina tenha enviado esse projeto: é impressionante ver como as crianças sabem exatamente o que precisam fazer, em que momento e com que intensidade.

Letícia Feche: Eles já têm bastante autonomia.

Coordenadora Pedagógica: Muito, muito mesmo. A vantagem é que eles desenvolvem um sentido de unidade de grupo muito forte, com interesses partilhados. E isso é muito positivo para o trabalho em sala. Permite também ao educador organizar-se antecipadamente em relação às temáticas a trabalhar e enriquecer as propostas com base nas partilhas das crianças.

Letícia Feche: A Diretora partilhou também as planificações e avaliações

Coordenadora Pedagógica: Partilhou algumas avaliações dos projetos, mas acredito que as planificações ainda não estivessem totalmente preenchidas. De qualquer forma, posso mostrar-te um exemplo para perceberes melhor o que estou a explicar. Este documento que tenho aqui é uma avaliação, ou seja, é aquilo que o educador preenche no final do projeto para avaliar se os objetivos foram atingidos.

Letícia Feche: E a planificação de atividades?

Coordenadora Pedagógica: A planificação também existe, claro. Contém a duração prevista para o projeto, os objetivos de aprendizagem e muitas vezes inclui as propostas que as crianças fizeram.

Por exemplo, perguntas que surgiram: "Como é que o cérebro sabe o que tem que fazer?", "Como funciona o fígado?", "Como funciona o estômago?", "Como nos conseguimos mexer?", "Onde anda o sangue?", "Como é que a comida chega ao estômago?", "Porque é que os olhos piscam?", "Porque é que os dentes caem?", "Como funcionam os ouvidos?", "Para que serve a língua?", "Porque é que fazemos cocó e xixi?". Essas foram algumas das dúvidas que as crianças trouxeram.

Letícia Feche: Impressionante para crianças de cinco anos!

Coordenadora Pedagógica: Sim! Levamos questões bastante complexas para a idade deles.

Coordenadora Pedagógica: Sim! Levamos questões bastante complexas para a idade deles.

E desde pequeninos são incentivados a isso. Na creche já conhecem partes do corpo mais visíveis, como os olhos, o nariz, a boca… Quando chegam aos três e quatro anos, começam a levantar questões mais internas, como o funcionamento dos órgãos, e com cinco anos já têm dúvidas muito elaboradas sobre o corpo humano.

Letícia Feche: Vocês fazem projetos práticos com eles?

Coordenadora Pedagógica: Sim, sistematicamente. Construímos modelos de esqueletos, órgãos internos, usamos materiais reciclados para fazer representações. Por exemplo, para fazer os joelhos móveis dos esqueletos, eles trouxeram de casa colheres de pó de leite que se encaixam para simular articulações. É um entusiasmo contagiante, e eles envolvem também as famílias nessas descobertas.

Letícia Feche: Funciona quase como uma aula formal, não é?

Coordenadora Pedagógica: Sim, mas de forma muito mais ativa e experiencial. Eles não percebem que estão a "ter aula" no sentido tradicional; estão a explorar, a descobrir, a criar.

Coordenadora Pedagógica: No nosso projeto educativo, organizamo-nos por ciclos de cinco anos. Cada ciclo tem um grande tema gerador.

Atualmente, estamos no projeto "Literacia para a Vida no Mundo Global: Enfrentar os Desafios e Aproveitar as Oportunidades do Mundo Complexo". Depois, em cada ano letivo, trabalhamos uma vertente específica:

Este ano, “Literacia para uma Vida Saudável e Feliz”;

No próximo ano, “Literacia para a Vida num Mundo Sustentável”;

Depois, “Literacia para a Cidadania Ativa e Consciente”;

Seguidamente, “Literacia para uma Vida Equilibrada num Mundo Digital”;

E, por fim, “Literacia para a Comunicação”.

Letícia Feche: Sempre foi assim, pensado a cinco anos?

Coordenadora Pedagógica: Sim. Sempre que iniciamos um novo projeto educativo, estabelecemos uma linha condutora para cinco anos. Durante a pandemia, por exemplo, tivemos de trabalhar o mesmo tema durante dois anos, devido às limitações impostas, mas a estrutura mantém-se.

Letícia Feche: E dentro de cada ano, como organizam as abordagens?

Coordenadora Pedagógica: No primeiro semestre deste ano, focámo-nos mais na vertente física do corpo humano: funcionamento dos órgãos, alimentação equilibrada, higiene, saúde.

Agora, no segundo semestre, estamos a trabalhar o lado emocional: o que nos faz felizes, o que nos deixa tristes, como podemos ser mais equilibrados emocionalmente, como podemos viver de forma mais sustentável também em termos pessoais.

Letícia Feche: Trabalham de forma transversal com todas as turmas?

Coordenadora Pedagógica: Sim. Embora cada nível etário tenha as suas especificidades, o tema central é abordado em todas as salas.

Por exemplo, na creche, trabalhámos especialmente o brincar como forma de bem-estar emocional, algo que, infelizmente, ainda é pouco valorizado por alguns pais.

Letícia Feche: Mesmo na creche, alguns pais acham que as crianças deveriam estar mais “a aprender” formalmente?

Coordenadora Pedagógica: Sim, muitos ainda não compreendem que brincar é a principal forma de aprendizagem na infância. No entanto, tentamos sempre mostrar-lhes, através de exposições e reuniões, o valor das experiências lúdicas para o desenvolvimento das crianças.

Letícia Feche: E no primeiro ciclo, a base de organização curricular já é diferente, não é?

Coordenadora Pedagógica: Sim, no primeiro ciclo seguimos as Aprendizagens Essenciais.

O educador analisa o que está previsto nas orientações curriculares e faz a articulação com o projeto de escola, sempre com o acompanhamento da coordenação pedagógica, que garante que os objetivos fundamentais são respeitados.

Letícia Feche: E na educação pré-escolar, como se sente a autonomia na construção do currículo?

Coordenadora Pedagógica: Eu vejo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar como um instrumento muito bem desenhado. Elas orientam, mas não se limitam. Dizem-nos que devemos promover, por exemplo, o desenvolvimento motor, mas deixam liberdade para decidir como fazê-lo.

Há educadores que trabalham mais na rua, outros que organizam atividades específicas de movimento dentro da sala. O importante é saber quais são as competências que a criança deve desenvolver e encontrar formas criativas de atingir esses objetivos.

Letícia Feche: Tem liberdade para adaptar, portanto?

Coordenadora Pedagógica: Exatamente. Não nos dizem que devemos fazer isto ou aquilo de forma fechada. É nossa responsabilidade encontrar estratégias adequadas, respeitando as características do grupo e as necessidades individuais.

Letícia Feche: Isso é muito interessante. Estou a basear a minha dissertação nas Orientações Curriculares e em como estudar o currículo flexível na educação pré-escolar.

Coordenadora Pedagógica: Sim, na prática funciona muito assim: temos a orientação, mas também a responsabilidade de adaptação. A criança explora livremente, mas o educador tem o papel fundamental de provocar, sugerir, criar situações desafiadoras, para que o desenvolvimento seja completo e equilibrado.

Letícia Feche: E como é promovida a colaboração entre as educadoras?

Coordenadora Pedagógica: Trabalhamos muito em partilha. Reunimos regularmente para trocar estratégias, partilhar inquietações e propor alternativas. Se, por exemplo, um aluno apresenta dificuldades, discutimos em conjunto e sugerimos atividades ou métodos diferentes que possam ajudar.

Eu, como coordenadora, também circulo pelas salas, observo e dou apoio.

Letícia Feche: E a maioria das educadoras são jovens?

Coordenadora Pedagógica: Sim, muitas têm poucos anos de serviço. Trabalhamos com uma equipa jovem, mas muito motivada. A experiência vai sendo construída dia a dia, com apoio mútuo, formação contínua e muita reflexão sobre a prática.

Letícia Feche: Como trabalham a autoavaliação entre os profissionais?

Coordenadora Pedagógica: A autoavaliação é sistemática. Perguntamos sempre: "Como é que correu?", "O que correu bem?", "O que poderia ser feito de outra forma?".

Esta reflexão constante permite um crescimento contínuo das educadoras e, consequentemente, uma melhoria da qualidade educativa.

Letícia Feche: Os principais indicadores de sucesso são as próprias crianças?

Coordenadora Pedagógica: Sem dúvida. O que as crianças demonstram , o entusiasmo, a participação, o bem-estar , são os nossos melhores indicadores. São elas quem nos “dizem” se estamos no caminho certo.

Letícia Feche: Quantas crianças têm, em média, por sala?

Coordenadora Pedagógica: Idealmente gostaríamos de ter entre 20 a 22 crianças por sala. Mas, por questões logísticas e financeiras, muitas vezes temos 23 ou 24. A

diferença parece pequena, mas no dia a dia faz muita diferença, especialmente na qualidade das interações e na capacidade de atender individualmente a cada criança.

Letícia Feche: E a organização das salas é feita sempre com uma educadora e uma auxiliar?

Coordenadora Pedagógica: Sim, cada sala tem uma educadora e uma auxiliar. Além disso, contamos com professores de enriquecimento curricular, como música, ginástica e inglês, que vêm trabalhar com as crianças em momentos específicos da semana.

Letícia Feche: E no apoio às aprendizagens essenciais, como é feito esse trabalho com as crianças mais velhas?

Coordenadora Pedagógica: Temos atividades chamadas “atividades dos cinco anos”.

São momentos em que trabalhamos conceitos como letras, números, pequenas competências pré-académicas que facilitam a transição para o primeiro ciclo.

Eu própria trabalho diretamente com eles em alguns momentos para que as educadoras possam focar-se no desenvolvimento global do projeto.

Letícia Feche: E as aprendizagens vão sendo incorporadas de forma natural?

Coordenadora Pedagógica: Exatamente. Não forçamos o ensino formal. As crianças vão sendo expostas a números, sequências, noções matemáticas simples, sempre através do dia a dia e das propostas que surgem das próprias vivências delas.

Letícia Feche: E relativamente às relações sociais entre as crianças, como é que se trabalha a questão da inclusão e da gestão emocional?

Coordenadora Pedagógica: Trabalhamos muito a tolerância à frustração, o respeito pelos outros, a gestão das emoções.

Se uma criança sente que está a ser tratada de forma desigual, incentivamos o diálogo, perguntamos o que sentiu, o que poderia ser diferente.

E, acima de tudo, trabalhamos o respeito pelo outro , seja qual for a situação.

Letícia Feche: E a equipa é coesa nesse sentido?

Coordenadora Pedagógica: Muito. Temos uma cultura de grande respeito e entreajuda. Mesmo que haja diferenças pessoais, todos compreendem que o foco é o bem-estar das crianças. É esse objetivo que nos une enquanto equipa.

Letícia Feche: Em relação ao comportamento das crianças, sentem muita diferença nos dias mais difíceis?

Coordenadora Pedagógica: Sim, claro. Há dias em que se sente no ambiente que algo está diferente , seja porque as crianças vêm mais cansadas, porque houve tensões familiares, ou mesmo por fatores externos como o tempo.

Mas temos uma equipa preparada para se adaptar. Se percebemos que o grupo está mais agitado ou mais sensível, ajustamos as atividades, damos mais tempo ao ar livre, promovemos momentos mais tranquilos.

Letícia Feche: E a forma como a equipa reage influencia o comportamento das crianças?

Coordenadora Pedagógica: Totalmente. O adulto é o principal regulador emocional da sala.

Se o adulto está calmo, seguro, acolhedor, é natural que as crianças se sintam também assim.

Quando uma criança apresenta um comportamento mais desafiante, tentamos primeiro compreender a razão, e só depois intervir.

Letícia Feche: Em termos de organização da escola, como conseguem dar apoio às atividades e simultaneamente preparar os projetos?

Coordenadora Pedagógica: Temos uma dinâmica muito bem ajustada. Quando uma turma está com um professor de música ou ginástica, as educadoras aproveitam para fazer planificações, reuniões, preparar materiais. Assim garantimos que o trabalho pedagógico é consistente sem sobrecarregar ninguém.

Letícia Feche: Isso requer muita articulação entre todos.

Coordenadora Pedagógica: Sim, é fundamental. E mais do que isso, requer um espírito de entreajuda. Às vezes, uma educadora precisa de apoio extra e outra colega assume o grupo.

Essa flexibilidade é essencial para manter a qualidade do trabalho e o bem-estar de toda a equipa.

Letícia Feche: E as famílias? Participam ativamente?

Coordenadora Pedagógica: As famílias são muito envolvidas. Fazemos reuniões regulares, partilhamos projetos e atividades, pedimos colaboração em iniciativas específicas.

É muito importante que a família sinta que faz parte da vida da escola. E também trabalhamos para desmistificar algumas ideias erradas, como aquela visão de que brincar é tempo perdido , mostramos que, pelo contrário, é através do brincar que a criança aprende mais eficazmente.

Letícia Feche: Em termos de práticas inclusivas, como lidam com a diversidade de nacionalidades e culturas das crianças?

Coordenadora Pedagógica: Recebemos crianças de várias nacionalidades e encaramos essa diversidade como uma riqueza para a escola.

As crianças mais pequenas, de dois ou três anos, muitas vezes nem dominam ainda a língua portuguesa, mas integram-se através do brincar, da música, da expressão corporal.

Procuramos criar um ambiente acolhedor, onde todas as crianças, independentemente da sua origem, se sintam seguras e incluídas.

Letícia Feche: Trabalham também com as famílias nesse sentido?

Coordenadora Pedagógica: Sim, fazemos questão de integrar as famílias nesse processo. Convidamos as famílias a partilhar aspetos da sua cultura, das suas tradições.

É uma forma de promover o respeito pela diferença e de enriquecer o percurso educativo de todas as crianças.

Letícia Feche: E como avalia o impacto deste trabalho na felicidade das crianças?

Coordenadora Pedagógica: A felicidade é, para nós, um indicador fundamental.

Queremos que as crianças sintam prazer em vir para a escola, que se sintam amadas, respeitadas e desafiadas.

Sabemos que uma criança feliz aprende melhor, desenvolve-se de forma mais equilibrada e torna-se mais resiliente.

Por isso, todo o nosso trabalho pedagógico parte dessa base: o bem-estar emocional.

Letícia Feche: E sente que isso se reflete no dia a dia da escola?

Coordenadora Pedagógica: Sem dúvida. Quando andamos pelos corredores e vemos crianças sorridentes, empenhadas nas suas atividades, partilhando ideias com os colegas, percebemos que o ambiente que construímos é saudável e propício à aprendizagem.

Letícia Feche: A coordenação pedagógica também orienta no sentido da formação contínua das educadoras?

Coordenadora Pedagógica: Sim. Consideramos a formação contínua fundamental.

Promovemos momentos de reflexão pedagógica em equipa, organizamos workshops internos, participamos em ações de formação externas sempre que possível.

Queremos que as educadoras estejam sempre atualizadas, motivadas e com vontade de crescer profissionalmente.

Letícia Feche: Existe uma cultura de melhoria contínua então?

Coordenadora Pedagógica: Sim, exatamente. Estamos constantemente a perguntar: "Como podemos fazer melhor?", "Como podemos responder melhor às necessidades das crianças?".

A educação é um processo vivo, dinâmico. Se pararmos, deixamos de servir as crianças da melhor forma.

Letícia Feche: E em termos de avaliação das crianças, como é feita?

Coordenadora Pedagógica: A nossa avaliação é contínua, formativa e qualitativa.

Observamos o desenvolvimento das crianças nas diferentes áreas: formação pessoal e social, expressão e comunicação, conhecimento do mundo.

Registamos evidências através de observações diretas, trabalhos realizados, comportamentos em grupo.

Não utilizamos classificações ou juízos fechados , cada criança é avaliada no seu percurso único, respeitando o seu ritmo e as suas características.

Letícia Feche: E partilham essas avaliações com as famílias?

Coordenadora Pedagógica: Sim, fazemos reuniões de avaliação no final de cada período, onde partilhamos com as famílias os progressos, os interesses e as conquistas das crianças.

Valorizamos muito esse diálogo com os pais, porque acreditamos que a educação é um trabalho conjunto entre escola e família.

Letícia Feche: E qual é o grande desafio que a escola enfrenta hoje?

Coordenadora Pedagógica: Talvez o maior desafio seja manter a qualidade educativa num contexto de exigências crescentes e recursos limitados.

Queremos continuar a inovar, a proporcionar experiências ricas às crianças, a investir na formação dos profissionais.

E, ao mesmo tempo, lidamos com as expetativas das famílias, com as limitações impostas pela legislação e com a necessidade de gestão eficiente dos recursos humanos e materiais.

Letícia Feche: E o que a motiva a continuar este trabalho?

Coordenadora Pedagógica: Acredito profundamente na missão de educar.

Acredito que podemos fazer a diferença na vida das crianças, que podemos contribuir para que sejam adultos mais felizes, mais confiantes e mais preparados para enfrentar o mundo.

É isso que me move todos os dias.

Letícia Feche: Que mensagem gostaria de deixar para outros coordenadores pedagógicos que trabalham na educação pré-escolar?

Coordenadora Pedagógica: Diria que nunca percam o foco na criança.

Que sejam flexíveis, criativos, atentos às necessidades reais das crianças e das suas famílias.

Que não tenham medo de inovar, de errar, de recomeçar.

E que mantenham viva a paixão por esta profissão tão exigente, mas tão transformadora.

Anexo 2 – Entrevista com a Coordenadora Pedagógica da Escola Escola A (Parte II)

(Realizada em [data da entrevista])

A segunda parte da entrevista com a Coordenadora Pedagógica da Escola Escola A foi realizada para aprofundar a análise das práticas de implementação das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, o apoio à autonomia curricular dos educadores, e o acompanhamento individualizado das crianças.

Adaptação Anual das Práticas e Projetos

Letícia Feche: Na nossa última conversa, falámos sobre como a escola interpreta e aplica as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, baseando-se nos interesses das crianças e nos objetivos gerais. Gostaria de saber: há adaptações anuais das práticas e revisões dos projetos, ou são mantidos fixos ao longo dos cinco anos?

Coordenadora Pedagógica: No fundo, nós temos um plano geral pensado para cinco anos. Mas, todos os anos, trabalhamos um tema específico.

Os nossos objetivos enquanto educadores são semelhantes de ano para ano, mas ajustamos ligeiramente a metodologia de acordo com o tema e com o interesse manifestado pelas crianças.

Por exemplo, alguns grupos podem preferir explorar vários animais, enquanto outros focam-se num só animal por grupo (como o leão, a girafa ou o elefante).

Adaptamos o aprofundamento dos temas para respeitar essas preferências, mantendo os objetivos gerais que delineámos a partir das Orientações Curriculares.

Construção de Objetivos e Documentos Orientadores

Letícia Feche: Vocês têm documentos próprios para orientar este trabalho?

Coordenadora Pedagógica: Sim. Baseamo-nos nas Orientações Curriculares e elaborámos uma lista de objetivos fundamentais.

Esta lista guia as nossas avaliações e planificações e garante que, mesmo acolhendo os interesses das crianças, não esquecemos os objetivos essenciais que queremos atingir até aos cinco anos.

Este documento foi construído pela nossa equipa e é integrado no projeto curricular de cada sala.

Letícia Feche: Esses objetivos são atualizados?

Coordenadora Pedagógica: Sim, retiramos ou acrescentamos objetivos conforme o interesse das crianças e a pertinência do tema.

Por exemplo, temas como "localizar Portugal no planisfério" são mantidos, mas "valorizar os navegadores nas descobertas" pode não ser abordado em todos os grupos, sobretudo nos mais novos.

Se o interesse natural das crianças não levar à exploração de determinado tema, simplesmente não o forçamos.

Avaliação Diagnóstica e Plano Individual do Aluno

Letícia Feche: E como utilizam a avaliação diagnóstica no início do ano?

Coordenadora Pedagógica: Utilizamos documentos de observação para acompanhar espontaneamente as áreas de desenvolvimento das crianças.

Durante essa fase inicial, observamos quais áreas são naturalmente exploradas e quais precisam de ser promovidas.

Este diagnóstico ajuda a construir o Plano Individual de cada aluno, ajustando práticas e propondo estratégias para diversificar os interesses.

Letícia Feche: E as famílias são envolvidas neste processo?

Coordenadora Pedagógica: Sim. Partilhamos com as famílias sugestões simples , como levar mais vezes a criança ao parque ou estimular determinadas competências , antes de sugerirmos intervenções mais específicas, como a terapia da fala.

As avaliações são feitas em três momentos: avaliação diagnóstica, avaliação intercalar e avaliação semestral, sempre num diálogo aberto com os pais.

Flexibilidade Curricular e Apoio à Autonomia dos Educadores

Letícia Feche: Como a coordenação pedagógica apoia a autonomia curricular dos educadores?

Coordenadora Pedagógica: Trabalhamos com planificações semanais flexíveis, construídas a partir das propostas das crianças.

Na prática, o educador organiza as ideias e interesses do grupo, planificando de forma a respeitar os objetivos definidos e o tempo disponível.

Se há imprevistos, a planificação é ajustada, mas o foco permanece no que foi sugerido pelas crianças.

Letícia Feche: A experiência do educador influencia essa flexibilidade?

Coordenadora Pedagógica: Sim. A experiência ajuda na gestão do tempo, dos materiais e dos espaços.

Mas mais do que isso, a flexibilidade também depende da sensibilidade e da postura de cada educador em relação às necessidades das crianças.

Avaliação do Desenvolvimento e Comunicação com as Famílias

Letícia Feche: Como trabalham a avaliação contínua do desenvolvimento das crianças?

Coordenadora Pedagógica: Fazemos um acompanhamento constante, registando observações sobre diversas áreas de desenvolvimento.

Se identificamos necessidades específicas, sugerimos práticas para serem aplicadas em casa.

Este acompanhamento é partilhado com os pais de forma informal nas avaliações intercalares e de forma mais oficial nas avaliações semestrais.

Considerações Finais sobre Flexibilidade Curricular

Letícia Feche: Quais considera serem os aspetos fundamentais para consolidar uma cultura de flexibilidade curricular?

Coordenadora Pedagógica: A escuta ativa é essencial , não apenas o que as crianças dizem, mas também o que não dizem.

Criar um ambiente seguro e promover a felicidade das crianças são bases fundamentais para a aprendizagem.

É importante expô-las a diferentes experiências, proporcionando várias formas de descobrir o prazer de aprender.

Letícia Feche: Que conselho daria para reforçar a flexibilidade curricular nas escolas?

Coordenadora Pedagógica: Que os educadores estejam atentos ao tempo de atenção e interesse das crianças.

Não devemos forçar a aprendizagem num formato rígido, mas sim adaptar as propostas de acordo com o envolvimento e as necessidades de cada grupo.

É preciso sensibilidade, empatia e paixão para criar contextos de aprendizagem vivos e significativos.

Anexo 2 – Transcrição Entrevista com a Educadora da Escola A

Data da Entrevista: 27/05/2025

Entrevistadora: Letícia Feche de Arruda Juliano

Entrevistada: Educadora Escola A

Local: Oeiras

Letícia Feche: Então, a primeira pergunta é: como você interpreta? E implementa as orientações curriculares na sua prática pedagógica diária?

Educadora: Ok, então, nós, por norma, definimos um tema por mês, para trabalhar com eles, e tendo por base as orientações curriculares, Ou seja, os objetivos que nós queremos, que eles aprendam ou que façam.

A seguir, fazemos uma recolha de propostas das coisas, das atividades que eles gostariam de fazer ou gostariam de aprender. E baseado naquilo que eles, baseado

naquilo, que são as opções deles que querem fazer ao longo desse mês. Sobre esse tema, ajustamos com os Objetivos das Orientações Curriculares.

Mas é uma coisa que eu acho que já está muito, é muito intrínseco. já, não é? Já conhecemos, graças a Deus, já conhecemos bem as orientações curriculares.

Portanto, aqui fazemos a ligação com as atividades que eles gostavam de fazer.

Letícia Feche: Acredito que já é algo que está muito, assim, já está muito inserido. Sim, sim, sim.

Educadora: Já é muito automático.

Letícia Feche: Ah, sim.

Educadora:: Sim,

Letícia Feche: sim. É só um minutinho. Claro.

E que estratégias você utiliza para adaptar o currículo às necessidades específicas das crianças?

Educadora:: Ok.

Lá está, Estratégias têm de ser coisas muito específicas, não é? Mas acho que a primeira coisa que nós fazemos no ano letivo é, normalmente, setembro. Não temos tema nenhum. Setembro serve para tantas crianças fazerem adaptação à sala, como para nós conhecermos as necessidades deles.

E aí definimos estratégias, por norma, às vezes até em reunião pedagógica com outras educadoras. Para termos outros insights, as estratégias que melhor resultam com cada criança.

E, além disso, no fim de cada tema, da mesma maneira que fazemos a recolha de propostas com eles, fazemos a avaliação do tema, ou seja, O que é que eles gostaram de fazer, O que é que não gostaram, O que é que eles aprenderam. E daí fazemos uma calibração. O ajuste para as estratégias para o próximo tema, por norma, é para isso, mas lá está. São coisas muito específicas, Nós, por exemplo, temos uma criança que tinha muita dificuldade na pega do lápis, tem pouca força muscular na mão, e aquilo que nós fizemos foi adaptar, Em vez de ter lápis e canetas de feltro fininhas, fomos buscar as grossas para ele conseguir. Agora, já está com as fininhas igual lá dos outros, mas no início foi mais fácil para ele. Sim, sim, está em função.

Letícia Feche: E quais dificuldades específicas encontra ao aplicar um currículo flexível na sua sala, considerando as características desse grupo? Então, pensando o contexto familiar...

Educadora:: Sim, talvez se calhar a aceitação das famílias. Digo eu que se calhar é que o maior entrado, Há muitas famílias que não querem ver que as crianças precisavam de alguma coisa mais específica.

Mas acabamos por aplicar essas estratégias diferentes em contexto de sala, sem que a criança se sinta diferente.

Ou seja, são pequenas nuances que facilitam o trabalho deles, mas sem que eles sintam que estão a fazer um trabalho diferente dos amigos. Acho que é mais por aí. Mas acho que a maior dificuldade talvez seja a aceitação das famílias, em alguns casos.

Letícia Feche: E as crianças, e as famílias, não só as crianças, que são de alguma forma, precisam de uma educação especial, mas, em geral... Você acha que as famílias entendem o trabalho, elas compreendem aquilo que está sendo feito? Acho que sim.

Educadora:: Acho que também somos muito privilegiados. Cá na escola. Acho que são famílias que se envolvem muito no percurso escolar das crianças. Gostam muito de saber o que é, que eles estão a fazer, o que é que eles estão a aprender. E, além disso, Nós temos a aplicação da Grow Epi e nós registramos todos os dias o sumário daquilo que fizemos.

Ou seja, as famílias conseguem ir acompanhando dia a dia aquilo que nós estamos a fazer. Para também poderem conversar com as crianças, por exemplo, sobre as coisas que fizeram, sobre as coisas que aprenderam.

E, portanto, eu acho que temos uma grande sorte, temos famílias muito envolvidas. Nós, há 15 dias, foi o Dia da Família e nós este ano fizemos a semana aberta. Ou seja, Todas as manhãs, as famílias podiam vir à escola fazer as atividades connosco ou com os professores de música de ginástica. E não houve um pai.

Educadora:: Que não viesse. Ah, todos vieram. Sim. Ok,não vieram todos os dias, mas, ok, uns vieram num dia, outros vieram no outro. Das 22 crianças, todos vieram.

Letícia Feche: Estão bastante envolvidos.

Educadora:: São, são, são. Nisso, temos muita sorte.

Letícia Feche: Muito bom.

Educadora:: Sim.

Letícia Feche: E, Eu não sei se existem, mas como você gera as pressões administrativas, institucionais descritas? Nos projetos educativos, nos documentos da escola, na questão de, nos critérios gerais de avaliação.

Educadora: Em relação às crianças.

Letícia Feche: Isso.

Educadora: Não sentimos, nós aqui, graças a Deus, Nós temos muita liberdade de fazer aquilo que queremos, Entre aspas, não é? Ou seja, aquilo que nós acreditamos ser o melhor para o grupo. Que está connosco. E isso a direcção dá-nos muita liberdade e confia muito naquilo que nós fazemos. E, a seguir, no fim do ano, por norma, temos a avaliação nossa, dos docentes, para ver pontos de melhoria, aspectos que não tenham ocorrido tão bem, mas por norma, temos muita liberdade para fazer, por exemplo, este ano, quando falamos das características do inverno. Uma das coisas que o meu grupo pediu para fazer foi brincar à chuva.

Isto se calhar noutra escola seria uma coisa impensável, Os meninos irem para a rua, apanhar a chuva. No inverno. Exatamente. E aqui, ok, Os pais trouxeram os gabardinhos e as galochas, Fomos para a rua, brincar, trouxeram uma muda de roupa a

seguir. Entramos todos, secamos cabelos, trocámos a roupa e não há qualquer tipo de stress. Sim. Portanto, sim. E temos muito apoio da coordenação. A seguir, mesmo na parte das avaliações das crianças, trabalhamos muito a equipa, primeiro com as outras educadoras do pré-escolar E, além disso, temos muito apoio da nossa coordenadora. Sim,

Letícia Feche: E isso que eu ia perguntar. Que tipo de apoio recebe da coordenação pedagógica e da direção para implementar práticas flexíveis ou propostas inovadoras de educação que são previstas?

Educadora:: Não, temos muito apoio, Tente. Tanto da coordenação como da direção. Temos sempre muito apoio para fazer aquilo que acreditamos, que é o melhor para o grupo e que é do maior interesse deles, Portanto, nisso temos uma liberdade fora do comum, digamos assim,

Letícia Feche: e vocês têm a reunião toda terça-feira Sim, reunião pedagógica E fora isso

Educadora:: Fora isso nós temos sempre uma reunião geral no início do ano. Com a direção, com todo o corpo do centro da escola, mas, sempre que precisarmos, a Cristina, por norma, a diretora está disponível para nos receber e, portanto, eu acho que sempre que temos muito apoio, tanto da direção como da coordenação.

Letícia Feche: Em relação aos momentos, existem momentos específicos? Que momentos específicos de formação e colaboração são promovidos pela escola?

08:43 speaker 2: Sim, nós temos, por norma, uma ou duas formações por ano.

Por norma, somos nós que sugerimos algumas formações que gostássemos de fazer e, a seguir, a direção faz um levantamento dessas sugestões e fazemos uma ou duas formações.

Aquela mais básica de segurança e higiene do trabalho, mas também já fizemos de primas-escobos.

Letícia Feche: Obrigada Não,

Educadora:: não, você fala um tantinho aqui é tantinho. Lá no Brasil é saúde também, também, mas sim, já fizemos de primas escolas de matérias pediátricas. Também foi muito engraçado e geral. Temos várias formações por ano. Além disso, podemos sempre fazer as nossas, sim, fora, não é?

Letícia Feche: Ah, sim.Você está aqui há quanto tempo?

Educadora: Ok, eu comecei a trabalhar na escola em 2012, Como só vinha fazer parte do verão, vinha ajudar quando elas vão de férias, Eu vinha ajudar nas férias de verão, Depois, fiquei como auxiliar. Enquanto estava a tirar o curso.

Letícia Feche: Em 2012.

Educadora: Em 2012. E depois, em 2015, não, Em 15 fui para o mestrado, não, em 15, acabei a licenciatura, A seguir. Tive dois anos só como auxiliar, porque houve um auxiliar que se foi embora, e, portanto, fizeram uma proposta, Se eu queria ficar como auxiliar o tempo inteiro. E fiquei, e depois acabei o curso em 2019. E pronto, desde 2019... Então, está como educadora. Sim.

Letícia Feche: Da sala, é a mesma sala pré-escolar é em pré-escolar, Comecei nos 3,

Educadora: 4 na Sala Água e depois é que vim para a Sala Terra. Já estou na Sala Terra há

Letícia Feche: 5 anos e é formada em Educação Básica, Educação Básica e com mestrado em pré-escolar Agora, voltando aqui, como você avalia a eficácia das práticas pedagógicas flexíveis na aprendizagem e desenvolvimento das crianças? Tendo em conta os critérios de avaliação que são definidos pela escola, também.

Educadora: Ok. Como é que eu vou explicar? Ok, Nós também já conhecemos muito bem os critérios de avaliação, os tópicos de avaliação que foram feitos por nós, baseados nas orientações curriculares.

Portanto, eu acho que é uma coisa... Muito natural, Da mesma maneira que nós pensamos muito nas orientações quando programamos as atividades a desenvolver com eles, a seguir, é mais fácil, Quando fazemos a avaliação, perceber se os objetivos são atingidos ou não.

E eu acho que só com flexibilidade é que se pode trabalhar nesta área, não é? Os grupos são todos diferentes e eu tenho muito este exemplo, porque estou há 5 anos. Na sala dos 5 anos e todos os anos, há atividades diferentes e formas diferentes de trabalhar. O mesmo tema. Portanto, não sei se...

Letícia Feche: Sim. E de que forma os resultados das avaliações influenciam ajustes às suas práticas pedagógicas?

Educadora:: Ok. Acho que mais a parte da avaliação do tema, digamos assim. Claro que as avaliações que nós fazemos regularmente de cada criança ajudam a definir as estratégias.

Letícia Feche: Claro.

Educadora:: Para o próximo semestre. Mas acho que é uma coisa muito do dia a dia. Nós vamos percebendo aquilo que resulta e aquilo que não resulta e vamos adaptando um bocadinho, tentativa e erro para o melhor desenvolvimento deles. Sim.

Letícia Feche: E que sugestões daria para melhorar a implementação da flexibilidade curricular, em geral? Para os educadores?

Educadora:: Ouvir as crianças, acima de tudo.

Nós temos muito, lá está, temos muito a base da recolha de propostas. Nós lançamos o tema e depois são eles que definem o que é, claro que, com objetivos por base, não é? Nós, por exemplo, agora este mês, O tema é Portugal no Mundo e Sistema solar.

E eles já estão fartos de ouvir, falar de Portugal e das regiões, e assim. Que só estão fixados nos planetas e no universo e nessas coisas. Portanto, ok, claro que para nós é importante que eles tenham uma base do que é que é. Falámos na bandeira, falámos no hino, falámos nos navegadores, nos vários símbolos da bandeira, mas se o foco deles são os planetas e o Sistema solar, não nos faz sentido estar a ir para o outro lado, que não seja o interesse deles.

Letícia Feche: Sim.

Educadora:: Acho que é.

Letícia Feche: Existe, porque existem muitas turmas que estão a trabalhar sobre Portugal, as navegações nesta faixa etária. Eu conheci algumas outras escolas. Então, eu fiquei curiosa. É algo que normalmente se trabalha no pré-escolar? Porque eu não vi nas orientações curriculares. Não, não, não. Específico, sobre. Mas eu fico sempre muito, porque é engraçado, porque no Brasil não estudamos claramente as navegações. Ok.

Educadora:: De Portugal,

14:20 Letícia Feche: Claro que tem toda a parte do descobrimento. Mas eu acho muito curioso isso,

Educadora: porque é algo comum em todas as turmas dependentes da região de Portugal, mesmo não sendo algo definido. Mas eu acho que por normas chega ao fim do ano e eles começam com alguma curiosidade sobre isto. E daí termos implementado. Falar um bocadinho sobre isto, não de forma exaustiva é um... Posso dar o exemplo de dois anos, quando o Mundial caiu na altura de janeiro. Que alterei a minha planificação para pôr Portugal no mundo em janeiro, porque eles andavam loucos com os países e com as capitais e com as bandeiras.

Portanto, fez-me sentir, trabalhar isso. Noutra altura.

Agora, não que haja uma coisa definida, mas acreditamos que é aquele conhecimento geral que também é importante que eles comecem a ter.

Letícia Feche: Claro.

Educadora: Nada obrigatório.Mas eu acho que é muita curiosidade deles. Principalmente nesta fase dos 5 anos, eles começam a querer saber mais sobre isto.

Letícia Feche: Tá bom,

Educadora: mas já está.

Letícia Feche: Obrigada por falar.

E dá para perceber mesmo pela tua fala, a tua empolgação.

Educadora: Que bom! Que gostas! Gosto,

Educadora: Estou no sítio certo, Não me imaginava a fazer outra coisa na minha vida.

Letícia Feche: Sim.

Educadora: Portanto, gosto mesmo disto. E acho que lá está. Acho que o papel da criança é imprescindível. Isto é tudo muito giro na teoria. Nós lemos muitos textos sobre isto.

Letícia Feche: Sim, exato.

Educadora:: Mas é verdadeiramente aquilo que faz sentido, porque só com eles motivados e envolvidos nas coisas que estão a trabalhar, é que realmente aprendem o que quer que seja e aprendem principalmente a pensar, a pesquisar. Os meus meninos já não aceitam quando me fazem uma pergunta e eu digo, ah, não sei. A resposta deles é,

Então vai ao Google. Porque eu digo-lhes sempre, não sabemos, temos que ir pesquisar. E eu acho que isso é a base do pré-escolar. Eles começam a puxar pela cabeça e perceberem que ok, não têm conhecimento, mas que podem ir à procura e puxar pela cabeça. Acho que é o fundamental. Mais do que aquilo que eles aprendem, é eles perceberem que têm estratégias para saberem aquilo que querem saber. Acho que é por aí.

Letícia Feche: Obrigada.

Anexo 3 – Transcrição Entrevista com a Diretora da Escola A

Data da Entrevista: 27/05/2025

Entrevistadora: Letícia Feche de Arruda Juliano

Entrevistada: Educadora Escola A

Local: Oeiras

Letícia Feche: A minha primeira pergunta é quanto tempo você exerce a função de direção nessa escola?

Diretora: Olha, faz em junho 20 anos.

A escola está agora a fazer 20 anos, como é um projeto de família, não é? Eu sempre fui a diretora da escola e, portanto, há 20 anos.

Letícia Feche: Já faz. E qual é a sua formação de base?

Diretora: A minha formação inicial é em Sociologia. Depois, fiz uma especialização ainda na Licenciatura em Sociologia da Educação. E depois fiz, porque já fui diretora da escola, Senti a necessidade de fazer formação na área de Recursos humanos. Então, fiz uma pós-graduação em gestão de Recursos Humanos. E pronto, agora estou no Mestrado de Regulação da Educação.

Letícia Feche: Numa era,

Diretora: : sim.

Letícia Feche: Administração e Regulação da Educação.

Em relação à escola, a escola possui orientações internas específicas para a operalização das orientações curriculares para a educação pré-escolar?

Diretora: : Sim, portanto, o nosso projeto educativo vai buscar muito das orientações para o pré-escolar, neste caso.E depois, quando construímos os projetos curriculares do grupo ou de turma, no caso do pré-escolar, seguimos as orientações para a educação pré-escolar, sim, as OCEPE.

Letícia Feche: E de que forma? A direção promove a autonomia curricular das educadoras de infância, respeitando as orientações normativas nacionais?

Diretora: Portanto, a direção da escola tem, através do seu projeto educativo... Tem as diretrizes daquilo, que é a filosofia da escola, O nosso espírito e aquilo que nós pretendemos, a nossa visão, os nossos valores, mas depois, realmente, na prática, quem constroi os projetos de sala, que é depois onde tudo acontece, não é? E as planificações

são as educadoras, sempre com o acompanhamento da coordenadora, neste caso, do pré-escolar, Mas há a parquides ao não seguir nenhuma metodologia, por exemplo, específica de ensino, também acaba por darem-se a abertura aos educadores para escolherem as práticas, as metodologias que considerarem mais importantes e mais úteis para aquele grupo e para aquele momento em específico. E para aquela criança ou grupo de crianças em particular.

Portanto, elas têm essa autonomia através da escolha, da construção que fazem do projeto de sala e depois das escolhas que fazem no dia-a-dia, nas planificações, sempre com a orientação da coordenadora mas é que a coordenadora também é muito, obviamente está aqui muito dentro deste espírito, não é, da autonomia aliás ela própria gosta muito de ser autónoma e precisa dessa autonomia e também acaba por formar bastantes educadoras nessa...

Nessa autonomia, não é? Porque muitas vezes, o que nós notamos é que há algum receio em as educadoras exercerem realmente autonomia. Alguma insegurança, Por um lado, se, por exemplo, se estiverem nos primeiros anos de trabalho, não é? E da profissão, alguma insegurança. Ou outras experiências que tragam de outros colégios, de outras escolas onde já têm um estado. E que não lhes tenha sido possível exercer essa autonomia, Elas não sabem muito bem o que fazer com ela, então aqui as coordenadoras trabalham muito, isso. Dão ali um grande apoio naquilo que é necessário, mas dão também ali uma grande margem de manobra, Pelo menos quando elas, as educadoras, falam o feminino,

Letícia Feche: Realmente exercitar essa autonomia no dia a dia, claro. O projeto educativo foi construído de que forma?

Diretora: Ele foi construído por nós próprios, em equipa. O nosso projeto educativo é sempre feito para 4 anos letivos. desculpa, para 5 anos letivos. Portanto, o primeiro de todos, há 20 anos, foi elaborado pela direção e pelas coordenadoras, Portanto, foi uma coisa um pouco mais centralizada, porque era o primeiro e pronto, Para começarmos a funcionar, tínhamos que ter uma base, Mas sempre que eles têm sido revistos, portanto, já o revimos quatro vezes, Estamos agora a terminar o primeiro ano do projeto educativo novo, Sempre que ele é revisto, tem a participação de toda a comunidade educativa.

Da direcção, obviamente, das coordenadoras, mas também das educadoras, professoras e auxiliares, e também dos pais e dos alunos, na medida do possível. Isso começa a ser na creche. É um pouco difícil, muito por observação, mas a partir dos 4 anos, já conseguimos que as crianças nos revelem. A sua opinião e a sua vontade e as suas preferências.

Não sei se queres que te explique um pouquinho. Na prática, como é que isso funciona? Pode ser, sim. Então, a nossa última revisão deu origem ao novo projeto educativo, Estamos a terminar o primeiro ano.

Portanto, no ano letivo passado foi quando fizemos a revisão. Normalmente, demora um ano letivo. Fazemos no último ano de vigência de um projeto educativo, para começar no ano seguinte.

Então, nós começamos por fazer uma revisão daquilo, que foram as avaliações de satisfação dos encarregados de educação nos cinco anos anteriores, para perceber ali o que é que os pais gostam mais, o que é que gostam, menos, aquilo que sintam, que pode ser diferente. Portanto, Começamos por fazer essa revisão e depois fazemos uma espécie de uma síntese e... Criámos um novo questionário para os pais, que lançamos durante os primeiros meses do ano. letivo, que lançamos para pedir, então algumas sugestões para elaborarmos um novo projeto educativo.

Depois, Em paralelo, a coordenadora da creche, do pré-escolar e do primeiro ciclo, vão refazendo nas reuniões pedagógicas que fazem, Vão sempre utilizando um pouquinho de tempo para discutir o novo projeto educativo, não é? No sentido de perceber também da parte das educadoras, o que é que elas sentem mais necessidade, Não só enquanto funcionárias da escola, mas também enquanto educadoras e pensando nas crianças.

E depois vamos nas nossas reuniões de coordenação mensais, Vamos fazendo pontos de situação e vamos construindo à medida que vamos tendo estes inputs um pouco de todo lado.

E pronto, Depois finalizamos. E formalizá-lo enquanto direção e coordenação. Mas procuramos ter toda a participação da comunidade.

Gostávamos sempre de ter mais participação dos pais, porque temos alguma, não nos podemos queixar. Mas gostaríamos de ter ainda mais, porque tornaria mais rico, com certeza, o trabalho. Mas acho que... Conseguimos ter aqui um pouquinho da visão de todo lado.

Letícia Feche: Muito bem. E em relação à gestão de recursos e as condições organizacionais, considera que os recursos humanos, materiais e financeiros disponíveis são adequados para sustentar práticas pedagógicas diferenciadas e contextualizadas com a comunidade escolar?

Diretora: Era sempre bom ter mais sempre mais dinheiro, mais espaço, mais um auxiliar para apoiar aquilo. Ali, no entanto, somos uma escola particular, vivemos unicamente das mensalidades que os pais dos nossos alunos nos pagam, Não temos qualquer tipo de apoio do Estado na educação pré-escolar E, portanto, temos aqueles recursos que sentimos serem os os ótimos, de acordo com as condições financeiras que também temos.

Letícia Feche: Claro.

Diretora: Nestas condições, eu acredito que sim. Nós temos, portanto, três salas de pré-escolar, temos uma educadora e uma auxiliar por cada sala e temos a Isabel, a coordenadora, que não está afeta a nenhuma sala. E, portanto, consegue não só dar aquele apoio que as educadoras precisam no dia-a-dia, Apoio nas planificações, no desenvolvimento das atividades, na avaliação das atividades que são feitas, na reflexão que é feita sobre o trabalho, mas também...

Quando alguém falta, por exemplo, se falta uma educadora, ou de repente, ou uma auxiliar, Ela também consegue substituir, de forma a que não tenhamos que cancelar, por exemplo, uma atividade que envolvia mais trabalho ou mais pessoas, de forma a não se cancelar e o dia-a-dia decorrer de forma tranquila e conforme o planeado.

Por outro lado, a Isabel também... Como têm formação em intervenção precoce, também consegue dar um apoio muito grande às crianças, às educadoras e às crianças que têm necessidades educativas suficientes.

E, portanto, isso também faz com que essas crianças tenham também muito aquilo que precisam. Porque, infelizmente, cada vez mais temos procura de...

Famílias com crianças com algum tipo de dificuldade de desenvolvimento. E então tem sido cada vez mais necessário fazer esse tipo de trabalho diferenciado.

Mas pronto, não só para eles, para todas as crianças. E, portanto, gostaríamos sempre de ter mais, mas eu acho que conseguimos com os recursos que temos, Conseguimos muito bem fazer essa, fazer essa diferenciação é essa contextualização, que muitas vezes tem mais a ver com a postura e com o espírito das pessoas, propriamente com o dinheiro que tínhamos, não é? Ou com os recursos de uma forma geral que tínhamos. E esse espírito é muito incutido pela direção e pela coordenação.

Portanto, muitas vezes fazer mais com menos também se faz, não é? E tem mais a ver, então, com o espírito e com a forma de estar e com a motivação.

Que os profissionais têm para fazer essa contextualização e essa diferenciação do que com os recursos físicos ou materiais que tenhamos. Portanto, acho que eu diria que sim.

Letícia Feche: Sim, E quando existem limitações de recursos ou propriamente da infraestrutura, que estratégias de gestão são adotadas para garantir a qualidade nas práticas pedagógicas? Então, se quiser contar algum exemplo,

Diretora: acho que vamos conseguir colmatar, Lá está algum exemplo em que consideremos que não tivéssemos as condições necessárias, mas que tínhamos conseguido dar a volta.

Letícia Feche: Exato, contornar de alguma forma. Ou quais estratégias você utiliza mesmo como diretora para lidar com talvez… Uma falta de recurso ou de recursos humanos, de pessoa.

Diretora: É assim, Se for uma coisa pontual, corre-se a uma gestão da equipa que temos, não é? E temos uma equipa também muito motivada e muito pronta a colaborar, sempre que é preciso. Portanto, essas falhas pontuais vão-se colmatando, e lá está, as crianças não ficam desatendidas.

Desenvolver aquela atividade porque alguém falta no momento.

Quando há alguma falha de recursos humanos, ou que fique doente, falávamos há pouco das educadoras, que agora é cada vez mais difícil substituí-las, sendo que é mais difícil ainda substituir se for por um período limitado, Imaginemos uma educadora que fica grávida. E que vai precisar de ser substituída em licença de maternidade. É muito difícil substituir alguém nessas condições, porque as pessoas dão sempre preferência a um contrato sem termo.

Nesses casos, como nós temos uma coordenadora que não tem sala atribuída, é ela que vai substituir alguma falha desse género. Essa é uma das nossas, aliás, qualquer uma das três coordenadoras que temos. Não está afetada nenhuma sala e, portanto, essa já é uma das nossas estratégias desde o início para colmatar essas falhas que haja.

Se for falhas de material ou de instalações, conto sempre com a equipa para com a sua criatividade própria, não é? Das pessoas desta profissão. Portanto, com essa criatividade, elas arranjam sempre uma forma. De tornar a atividade possível, interessante e enriquecedora para as crianças. No fundo, é isso que nós queremos.

Se tiver que ser feito um investimento, claro, ele é feito de forma calculada, Se for assim, alguma coisa mais que envolve um investimento maior. Procuramos sempre que seja possível e pronto, e, para isso, contamos com a nossa gestão financeira e com o apoio. Neste caso do meu pai, que me apoia bastante nessa área financeira, na qual eu não estou, ajuda-me ali muito também a ser criativo nessa parte conto com a criatividade que eu tenho à minha volta seja para as atividades, seja na área financeira, portanto tem que ser realmente aqui um esforço grande de ir tirando de um lado para pôr no outro e depois volta-se a repor é com muita criatividade e com muito espírito de equipe é fundamental

Letícia Feche: A escola estabelece parcerias externas que contribuam para práticas curriculares flexíveis? Existe alguma parceria externa com...

Diretora: Sim, temos vários, temos vários parceiros externos, sim.

Não sei se podemos chamar a parcerias no sentido do desenvolvimento e do enriquecimento curricular. Não sei se podemos falar de parcerias. Contamos com visitas de estudo ou com pessoas da comunidade que vêm à escola, por exemplo, temos uma relação. Enquanto escola particular é difícil entrar, onde entram as escolas públicas, não é? Não temos o mesmo acesso. Mas um exemplo excelente que eu dou é a proximidade que temos, por exemplo, com a PSP de Oeiras e com a Escola Segura.

Eles trabalham imenso, connosco, Eles assinalam através do programa Escola Segura, várias iniciativas que têm a ver até com alturas do ano, por exemplo, No Natal, promovemos uma recolha de alimentos e outros tipos de produtos para se distribuir pela população idosa aqui do Conselho da Freguesia, Isso é tudo através da escola Segura.

Ainda no mês de Abril, que é o mês da intervenção para os maus-tratos na infância, eles fazem imensas ações de sensibilização, fazem vários concursos de trabalhos dos alunos. E depois culminou no final de abril, com um evento ali no Parque dos Poetas do Laço Azul, relativo à prevenção dos maus-tratos na infância. No caso dos alunos do primeiro ciclo, ali no terceiro e quarto ano, vêm fazer muitas... Palestras e ações de sensibilização, por exemplo, contra os riscos de consumo de drogas, segurança online, segurança na internet, prevenção da violência no namoro. Tendo em vista já a transição deles. Depois para o segundo ciclo e para a escola pública, que é para onde a maioria dos nossos alunos depois vão. Portanto, eu diria que aqui a PSP do Eiras é um, através do programa Escola Segura. É aqui um grande parceiro nosso Obrigado.

Temos também parceria, por exemplo, com a Proteção Civil de Oeiras, que também, pelo menos uma vez por ano, nos dá apoio ao nível do nosso simulacro, por exemplo, simulacro de incêndio, evacuação de edificio, prevenção do sismo, Saber atuar em caso de sismo, também já é um grande apoio nisso. Os bombeiros de Paço de Arcos também.

Fazem aqui bastante formação à nossa equipa, por exemplo, que combate incêndios.

Também todos os anos, os nossos alunos do pré-escolar do primeiro ciclo vão à corte deles, vão ver este paço de Arcos para ver os carros, falam com eles sobre a profissão deles, etc. Portanto, temos aqui algumas parcerias dessas um pouco mais clássicas, digamos assim. E depois temos...

Não sei se podemos chamar de parcerias, mas com muitas companhias de teatro que vêm à escola.

O Simas, que é as águas do Oeiras e Amadora, também vem cá, muitas vezes, falar da prevenção dos gastos de água e dos cuidados com o oceano, também nesse sentido.

É a nível muito de visitas de estudo, com vários espaços que temos aqui à nossa volta, e não só, Também vamos muito a Lisboa.

Por exemplo, Temos para atividades extracurriculares, Não sei exatamente de enriquecimento curricular, mas temos atividades extracurriculares, Também temos muitos professores externos que vêm. Nós consideramos também parcerias, mas não sei se é esse tipo de parceria que realmente... Mas pronto.

Letícia Feche: Sim. E você poderia partilhar exemplos de colaborações que tiveram impacto positivo no trabalho desenvolvido?

Diretora: Todas essas que eu falei tem sempre impacto positivo.

Principalmente a polícia e os bombeiros, que eu acho que só deles virão.

Que eles também têm, Lá está quem é destacado para esses eventos, também, com certeza, quem é escolhido, porque também vêm sempre com um espírito muito aberto para estar com crianças destas idades.

Vêm fardados, muitas vezes trazem os cães, trazem as armas, portanto, também é muito enriquecedor, porque as crianças vivem muito naquele momento.

E mesmo quando eles vêm fazer as tais palestras para os alunos mais velhos, eles também são muito didáticos e dão muitos exemplos e são muito próximos das crianças.

E então essas parcerias têm sempre um impacto muito grande neles, nas crianças.

Letícia Feche: Eu gostaria de saber agora se existem mecanismos formais ou informais de monitorização da implementação das orientações curriculares.

21:03 speaker 2: Nas práticas pedagógicas, nós estamos na escola. Temos também uma certificação de gestão da qualidade e então, através dessa certificação, nós temos que monitorar todos os procedimentos ligados ao dia a dia de uma escola. E obviamente que o cumprimento das orientações e a monitorização é das coisas principais, porque é a nossa atividade.

E então, sim, Para além do acompanhamento que diariamente é feito pela coordenadora, que está sempre e que apoia nas planificações e etc., temos momentos mensais, mais ou menos mensais, ou no final de cada área trabalhada, Porque nós temos esta oportunidade de ver como temos as planificações. Estão mais ou menos divididas

por mês. Se bem que é flexível, uma pode ser encurtada, outras podem ser estendidas no tempo, mas mais ou menos, no final de cada temática, é feita uma avaliação da planificação desse período anterior, desse mês. Mais ou menos no sentido de perceber se aquilo que estava planeado foi feito. Onde é que se cumpriu, onde é que não se cumpriu, porque, Os resultados, a adesão das crianças e, a partir daí, passamos para, Utilizamos essas reflexões também para a planificação do mês seguinte, do tempo seguinte.

E aí um dos pontos que elas têm que ver é certificar-se de que as orientações constantes das OCEPE estão a ser todas cumpridas. Dentro daquele plano que foi feito para aquele mês.

Letícia Feche: Sim. Quais os critérios ou indicadores avaliam o impacto das estratégias curriculares nas crianças? Então, falou um pouquinho.

Diretora: Sim, portanto, o que é que nós temos? Posso ir?

Letícia Feche: Claro! Só um minuto.

Diretora: Os temas têm que avaliar.

E não

Diretora: faz, não é, eu imagino realmente mais com ela, mas como direção. Também nos baseamos muito naquilo, que são as orientações e se elas estão realmente a ser cumpridas, se as investigações estão a fazer o seu caminho, de acordo com elas. Mas, por exemplo, Alguns dos critérios são a caracterização das atividades planeadas, a concretização dos objetivos propostos, a adesão das crianças às propostas e de se ter em

conta para planificações seguintes. Função, critérios genéricos, para elas conseguirem fazer essa reciclagem mensal, e mais avante, de ver o que foi o trabalho feito.

Letícia Feche: Também. E como você, como diretora, promove práticas pedagógicas, inovadoras, flexíveis e centradas nas crianças?

Diretora: No fundo, é através da nossa, da visão e da missão que eu proponho aqui. Para a escola, não é? Ao meu nível, nessa área, eu vejo o meu papel como sendo de tentar formar as pessoas para atuarem dessa forma. E nas nossas reuniões de coordenação, certificaram-me de que isso está a acontecer. Na prática, não é? Pois no dia-a-dia esse é o papel das coordenadoras. Mas nós aqui também, nós as quatro, Portanto, eu e as três coordenadoras, conversamos muito, refletimos, debatemos, Às vezes parece que jogamos muita conversa fora, mas que toda vai nesse sentido, de pensarmos se realmente estamos a fazer aquilo que...

A que nos propomos, não é? Porque às vezes é fácil desviarmos do caminho e facilitamos de alguma forma ou cairmos em algum facilitismo de, por exemplo, Fazer sempre, todos os anos, fazer mais ou menos as mesmas visitas de estudo. Muitas vezes temos que nos perguntar, mas se calhar, estas crianças precisam de outra coisa.

Se calhar… São crianças que muitas vezes estão connosco desde o berçário, não é? E que se calhar, este grupo já fez isto, portanto, vamos agora fazer outra coisa.

Portanto, O meu papel é um pouco, Para, além de ser esse, não é? De dar o mote, é questionar.

Mas porquê? Não há coisas diferentes para fazer.

Não há... Pois também, como eu... Coordeno até a nível, sei lá, de marcações, pagamentos, Por ser eu a coordenar isso, tudo, acabo por me aperceber de tudo o que vai sendo feito, não é? E, portanto, eu diria que o meu papel nesse aspecto, para além de ser dar uma visão para implementar, é ir questionando, periodicamente, para picar um bocadinho, as pessoas e...

E fazê-las ver que, às vezes não nos podemos encostar àquilo, que já sabemos que vai funcionar. Ok, elas adoram ir, sei lá, aos bombeiros. Mas porquê que este ano não vamos fazer alguma coisa diferente? Portanto, é um bocadinho isso. É dar o caminho e depois ir questionando.

Letícia Feche: Sim. E existem iniciativas de formação continuada promovidas pela escola para apoiar as educadoras?

Diretora: Sim. Às vezes, ou não, sempre, tem sido fácil encontrar formações diferentes e também elas próprias, inovadoras. Sentimos isso muito relativamente à avaliação. À avaliação das crianças e à avaliação dos alunos. É muito difícil encontrar… formações, formadores, que tragam algo de novo nessa área. E eu acho que a avaliação, Nós temos sentido que a avaliação é algo a melhorar, a forma como avaliamos as crianças, sobretudo porque queremos até cada vez mais aprofundar, Lá está, que a autonomia das educadoras, quer...

As metodologias ativas querem no primeiro ciclo e depois isso complica um bocadinho. A forma de avaliar deixa de ser tudo tão certinho. Já há muito tempo que não temos os testes e a avaliação dos testes, e isso é que conta para as notas. Há muito tempo que isso não existe, mas parece que é sempre pouco aquilo que já evoluímos. E,

portanto, Sim, Procuramos sempre que alguma componente da formação anual, que é obrigatoriamente de 40 horas, Acho que para toda a gente, que uma parte substancial seja na profissão em si, no dia-a-dia. E nem sempre é fácil encontrar coisas muito inovadoras. Mas sim, vamos tentando, vamos procurando e vamos tentando. Que sejam muito importantes, Até não somos nós. A propor formação, são elas, as educadoras ou as auxiliares, que também são muito importantes aqui no nosso dia-a-dia, são elas que muitas vezes vêem alguma coisa, ou que ouvem falar, ou que tiveram conhecimento, que nos propõem e que nós ou trazemos para cá, para a equipa toda, ou para os elementos da equipa que faça sentido, ou então acabamos por pagar essa formação àquela pessoa que tinha aquele interesse específico.

Portanto, a própria tentamos que a própria formação de cada um dos funcionários, cada um deles, também tem essa autonomia, não é? De propor aquilo que lhe faz sentido naquele momento, porque se eu posso ter hoje em dia, tenho as educadoras auxiliares, Sobretudo, as mais jovens trabalham muito bem com edição de imagem para depois fazer filmes bonitos para os pais. Há outras que não, não é? Ou mais velhas, ou que não têm tanta potência nessa área, E já nos pediram, Gostava de saber fazer aquilo, posso ir? E vi uma formação com estas características, Posso ir? E nós, sim, até pagamos essa formação, que é o próprio que propomos.

No fundo, esta autonomia. Tentamos um bocadinho em todas as áreas, não só na ação delas, com as crianças, mas sobre elas próprias.

Letícia Feche: Muito bem.

Tem algumas mudanças em questões legais. Durante os anos, ocorreram mudanças. Então, de que forma? Os recentes diplomas legais influenciaram as práticas pedagógicas e organizacionais? Então, a flexibilidade curricular, a autonomia...

Diretora: Influenciaram completamente, não é? De cada vez que há… E há várias mudanças, existem muitas mudanças frequentes, Nós temos sempre que nos adaptar. E, normalmente, a indicação dessas mudanças para entrar em vigor em setembro vem em julho.

Portanto, nós temos ali dois meses em que, no tempo do tempo, as pessoas estão de férias e temos que nos adaptar rapidamente. Como é que nós fazemos? Assim que temos conhecimento, portanto, esse é um dos meus papeis, estar sempre em cima da legislação, portanto, Todos os dias recebo um feed, por exemplo, do Diário da República, em tudo o que tem a ver com o Congresso, portanto, com a segurança social e com o Ministério da Educação, portanto, Sou eu que ando em cima disso. Quando há alguma coisa nova de substância, não é? Partilho imediatamente com as coordenadoras e começamos a trabalhar nisso, perceber as implicações. Quando é que tenho que entrar em vigor, O que é que temos que fazer, O que é que temos que ensinar as pessoas a fazer, Que novos documentos, por exemplo, é que temos que construir.

Portanto, parte de mim que recebo essas informações, ou de outras pessoas? quaisquer, não é? Porque às vezes, falha ou não, me apercebi logo de alguma mudança. Portanto, mas normalmente sou eu que lanço. Essa alerta, não é? De que há algo de novo. E tentamos logo o mais rápido possível adaptarmos a essa situação. E sim,

Aconteceu em 2018, com o 54 e com o 55, com a educação inclusiva e com a autonomia e flexibilidade curricular.

Aconteceu depois, em 2020, ou 21, quando passou a haver as aprendizagens essenciais e foram revogados todos os documentos curriculares anteriores. Aconteceu em 2017, quando foi lançado o perfil do aluno, que foi algo bastante difícil e que ainda hoje temos que trabalhar bastante, porque não é uma coisa que entra no dia-a-dia das pessoas com muita facilidade, não é muito fácil.

Aconteceu… Sei lá. Para além de acontecer com estas questões mais curriculares, acontece com as coisas coisas de manutenção do edifício, que também há sempre coisas novas. Portanto, sou eu que lançou o alerta e começo a organizar a equipa ou quem tem que ser chamado. Para fazer essas mudanças. Tentamos sempre que sejam ao máximo participadas pelas pessoas, mas isso não é sempre fácil, porque já temos pouco tempo para nos sentarmos com calma e discutirmos as coisas, Isso não existe praticamente. E depois, porque, como eu já disse, muitas dessas mudanças são bastante importantes... São lançadas em julho para entrarem em vigor em setembro.

E pronto, Em um dos meses, as pessoas estão de férias.

Nós, por acaso, não fechamos, estamos abertos o ano todo. E, portanto, temos sempre cá alguém a trabalhar, e vamos trabalhando. Não é fácil incluir toda a gente ao mesmo tempo nessas reflexões, nessas alterações que têm que ser feitas.

Portanto, vai-se fazendo o melhor que se consegue.

35:03 Letícia Feche: Sim. A segunda era se essas políticas resultaram em mudanças efetivas no cotidiano. Principalmente a de flexibilidade curricular ou de inclusão, essas que são mais voltadas para o currículo.

Diretora: Lá está, não são coisas imediatas. Há muitas coisas que nós, quando recebemos um normativo desses para as mãos, o que é que nós pensamos? Temos que mudar os documentos, porque é a parte mais visível da mudança.

Mas depois, está a gravar? Mas depois, a mudança efetiva no dia-a-dia, nas práticas e na forma até de pensarmos, é algo que leva bastante tempo. Bastante tempo.

Portanto, sim, Quase todas as alterações legislativas que têm provocam uma mudança real no dia-a-dia. Não é imediata.

Mas é real, sobretudo a nível de mentalidade, de pensamento e de organização mental, porque realmente é completamente diferente. Termos uma lista de metas a atingir do que umas orientações ou as aprendizagens essenciais que têm que dizer muito mais de nós. E quando exige muito mais de nós, é sempre muito mais difícil trazer as pessoas para essa realidade. E depois, grande dificuldade em ter alguém, formação, não é? Genericamente falando, que nos ajude a pensar isto. Por exemplo, na creche, Isto foi muito também, passaram a existir, passou a existir um documento de orientações curriculares para a creche, não é? Orientações pedagógicas para a creche, ao PC, no ano passado.

E, inicialmente, não havia animação qualquer na área, Depois começou a haver, mas eram todas muito iguais umas às outras.

E pronto, Agora já há um bocadinho mais diversificado, mas é sempre muito difícil também ter alguém que nos ajude a pensar aquilo e a implementar aquilo.

Também foi muito difícil quando saiu, sobretudo o 54, da Educação inclusiva, Foi muito difícil.

Foi muito difícil desmontarmos aquilo para o nosso dia-a-dia.

Fizemos muitas formações, umas ajudaram, outras nem tanto, mas sim, Eu diria que qualquer alteração a este nível provoca mudanças. No dia-a-dia e nas práticas, sim. Não é imediato.

Letícia Feche: Certo. E agora as considerações finais. Então, quais são os principais desafios e oportunidades na flexibilidade curricular na educação? pré-escolar?

Diretora: Oportunidades, todas. Acho que aqui na Par Kids já fizemos um grande caminho, temos feito um grande caminho.

Principalmente na participação que as crianças têm no dia-a-dia da escola e nos projetos e nas propostas que eles próprios trazem de trabalho, não é? Porque as educadoras, claro, têm que trabalhar. Mas têm como ponto de partida a participação das crianças. Eu acho que esse foi o principal caminho, talvez, que se tenha feito nos últimos anos.

Acho que há oportunidade para mais.

Gostava de ter que as famílias participassem mais, e isso também talvez tenha que partir de nós, porque nós somos uma escola aberta, As famílias sabem que podem... Que podem e que devem participar quando quiserem, Mas se calhar, temos que, não sei, temos que as chamar mais, ou de outra forma, Não sei bem, Acho que também parte um bocadinho de nós. Portanto, esse seria algo que eu gostava, que as famílias participassem mais.

E o grande desafio é sempre os profissionais.

Os profissionais, principalmente, quando já estão cá há algum tempo, já estão mais ou menos... Nossa, obviamente, não são todas iguais, não é? Os educadores não são todos iguais. Umas aderem mais, outras não aderem tanto. Têm que ser mais picadas.

Mas a dificuldade é sempre que as pessoas fazem elas próprias. Essa mudança de mentalidade.

E eu tenho a sorte de ter as coordenadoras que são mais velhas, têm mais experiência e são muito abertas, muitas vezes até mais abertas do que as educadoras mais jovens. E eu acho que elas vão aprendendo, sobretudo, vão aderindo, sobretudo quando vão vendo os resultados desse trabalho. Mas isso também é um desafio, porque os resultados não são imediatos, nem são visíveis.

Muitas vezes não são trabalhos que se expõem nas paredes. Nós dizemos muitas vezes nas reuniões de pais, das crianças que estão a chegar ao pré-escolar que muito do trabalho que nós fazemos não é visível, para ajustar logo as expectativas dos pais.

Porque são coisas que se vêem depois a longo prazo, que se calhar. Depois, nem se vai perceber que foi um trabalho feito aqui no pré-escolar.

Mas tem esse componente de frustração, por um lado. E, como não se vê resultados imediatos, as pessoas podem cair naquela mentalidade de que não tem impacto, mas tem, portanto, essa dificuldade de trazer as pessoas para essa forma de estar para mim, é o maior desafio. As pessoas, os profissionais, os educadores e os auxiliares também têm aqui um papel fundamental, porque têm que ser realmente parceiras. Tenho que puxar as duas para o mesmo lado. Educadora e auxiliar, trabalho em conjunto. Tenho que puxar as duas para o mesmo lado e tenho que estar as duas na mesma onda. Porque Senão não funciona ou não funciona tão bem. Mas é sempre esse desafio das pessoas fazerem sempre estarem sempre a querer fazer diferente e adaptado àquele grupo. E não ir buscar a atividade que fomos buscar o ano passado ou o presente do Dia da Mãe do ano passado. Uhum porque não faz sentido ou pode não fazer sentido. E é esse questionamento constante, que é difícil incutir nas pessoas e depois o ver os resultados do trabalho feito muitas vezes. Como não se vê no imediato, as pessoas podem desmotivar um bocadinho. Mas aí lá está com as minhas coordenadoras para manterem esse espírito vivo

Letícia Feche: E agora, por último, Que recomendações faria para a melhoria das políticas educativas associada à flexibilidade curricular?

Diretora: Ai, que pergunta tão difícil. A base é boa. Eu revejo-me na base que existe.

Acho que é... E pronto, Nunca me esquecendo que estou numa escola particular, não é? Acho que... Como as escolas particulares, sobretudo ao nível da educação pré-escolar, ainda têm um grande número de crianças, de alunos, de futuros alunos e de futuros cidadãos de pleno direito, Acho que, por exemplo, Os centros de formação, que são muito virados para as escolas públicas, também se deviam virar para as escolas particulares.

Porque nós sentimos muita falta, quando há algo de diferente, de saber. De saber o que é, para que é que serve, como é que se faz. Portanto, é esse nível de formação e de melhor divulgação. Apesar de tudo estar melhor.

Estar melhor. Por exemplo, ao nível do primeiro ciclo, agora com as provas. Mudámos as provas da frição para as provas moda. Houve um acompanhamento do... Por parte do Júri Nacional de Exame, que é o Instituto Nacional de Direção-Geral de Educação. Portanto, houve um acompanhamento, houve divulgação, houve reuniões claras. Acho que é preciso mais disso. Mais divulgação. Ou então, mais divulgação da divulgação. Porque às vezes até eu vou encontrar coisas, Sei lá, por exemplo, no YouTube da Direção-Geral de Educação. Eles têm um YouTube com vários vídeos de várias coisas interessantes, até, mas que, na altura, eu não me apercebi. Vão ver coisas de 2018 que se calhar. Tinham sido importantes naquela altura, portanto, um maior esclarecimento e depois uma maior coerência, uma maior coerência entre tudo. Eu sinto que esse esforço foi feito, mas foi muito lento também. Muitas vezes andamos aqui a trabalhar um pouco no desconhecido antes de perceber qual é o sentido de tudo aquilo, sobretudo ao nível da avaliação. Acho que é muito preciso aqui esclarecer e formar

relativamente à avaliação. E pronto, Lá está como escola particular, Não nos podemos queixar de não termos autonomia. Temos, não é? Sim, muito, mais. As questões da autonomia, da profundidade, da autonomia, penso que se colocam, sobretudo, ao nível do ensino público. Nós aqui podemos fazer, dentro de alguns limites, Podemos fazer mais ou menos aquilo que quisermos, e propor aquilo que quisermos. Porque estamos no mercado, pois é uma questão do mercado, não é? Feliz ou infelizmente, é um pouco assim. Portanto, a nível de escola particular, nós podemos queixar da autonomia, porque a temos. Portanto, talvez, mais essa...

Fazermos um pouco mais parte da rede, da rede de educação nesse aspecto.

Estarmos sempre incluídos quando há essas divulgações, essas informações. bem, é importante, porque todos acabamos por fazer parte da comunidade, não é? E os nossos educadores e os nossos professores amanhã estarão na Escola Pública também, Portanto, todos fazemos parte da mesma comunidade.

E sinto que falta um bocadinho, essa inclusão um pouco maior.

Mas pronto, Nós realmente podemos fazer, temos muita autonomia disso, não nos podemos queixar. Obrigada.

Letícia Feche: Mas são essas perguntas. Obrigada, Cristina.

Diretora: De nada.

Letícia Feche: Muito obrigada. Eu vejo que, só para deixar registrado, que, além de uma escola, um projeto de vida seu, não é?

Diretora: Eu e a minha mãe, e a minha irmã.

Letícia Feche: O que é muito bonito, também.

Diretora: Somos as três que cá estamos, sim. E sim, isto é, a nossa vida, não é? Nós vivemos isto, vivemos aqui. Eu às vezes sinto que vivo aqui, não vivo na minha casa.

E sim, portanto... Sempre pensámos, e continuamos a pensar muito, nas crianças. Aliás, o nosso primeiro projeto educativo, e que depois nunca deixou os outros projetos, é sempre um fio condutor, é ser feliz.

O que nós pretendemos é que quem está aqui, não só as crianças, mas também os funcionários, mas também os pais, sejam felizes. Se eles estiverem felizes, as aprendizagens depois vêm naturalmente.

E nós vemos isso no dia-a-dia, claramente. Quando eles não estão bem, eles não estão tão abertos para as aprendizagens.

E pronto, Aquilo que nós queremos é ser felizes e fazer feliz quem está à nossa volta. Isso não é fácil, porque também ser feliz é muito diferente de pessoa para pessoa. Sim. Mas pronto, tentando ir ao encontro, sobretudo das pessoas e toda a gente se sinta, incluída as crianças. E esta participação das crianças também as faz sentir incluídas e sentirem-se bem e serem mais responsáveis e terem mais auto estima dos funcionários. Também acho que é sempre possível melhorar, mas também tentamos. Sempre incluí-los nas decisões, pelo menos fazerem parte de serem tidos em conta nas decisões.

Obrigada. No fundo, que seja uma verdadeira comunidade, não é? Nesse sentido em que estamos aqui todos a trabalhar para o mesmo, quase como se fosse uma família,

Letícia Feche: sim,

Diretora: nós gostamos muito disso, é um projeto de uma família pequena para outra, e, portanto, sim,

Letícia Feche: é a nossa vida, mas é muito bonito ver,

Diretora: Obrigada, obrigada a eu

Letícia Feche: por eu estar aqui fazendo parte também e podendo observar como fazem a educação. É muito bonito.

Observação Reunião Pedagógica

Objetivo

Este guião visa observar e registar detalhadamente os processos de gestão curricular, articulação pedagógica entre profissionais e as práticas de tomada de decisão relativas à implementação da flexibilidade curricular em reuniões pedagógicas da educação pré-escolar, com foco nas categorias de análise definidas.

Identificação da Observação

Nome da instituição: Escola A

Tipo de instituição: ( ) Pública (x) Privada ( ) IPSS

Data e horário da reunião observada: 27 de maio de 2025

Perfil dos participantes: Coordenadora Pedagógica e três Educadoras

Nome do observador: Letícia Feche de Arruda Juliano

Critérios de Observação:

Assinale com um "X" a opção que melhor descreve a situação observada.

Organização e Objetivos da Reunião

1.1 A reunião apresenta uma estrutura organizada e clara?

( ) Sim (x) Parcialmente ( ) Não

1.2 Os objetivos da reunião estão claramente definidos e relacionados com a implementação da flexibilidade curricular?

( ) Sim ( ) Parcialmente (x) Não

1.3 Os tópicos discutidos estão alinhados com os princípios das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE)?

( ) Sim ( ) Parcialmente (x) Não

Percebo que o tema da reunião observada refere-se às questões práticas e demandas do dia-a dia, como horários e necessidades de alinhamento. Durante a conversa com a Coordenadora ela mencionou que é ela que faz a ponte entre a direção e as educadoras.

Participação e Colaboração

2.1 É observada participação ativa de todos os membros presentes?

(x) Sim ( ) Parcialmente ( ) Não

2.2 As contribuições dos educadores são consideradas nas decisões?

(x) Sim ( ) Parcialmente ( ) Não

2.3 Existe colaboração efetiva entre a coordenação pedagógica e os educadores?

(x) Sim ( ) Parcialmente ( ) Não

2.4 As dinâmicas de trabalho em equipa são evidenciadas durante a reunião?

(x) Sim ( ) Parcialmente ( ) Não

Flexibilidade Curricular em Discussão

3.1 Estratégias claras de flexibilidade curricular são mencionadas ou partilhadas?

( ) Sim ( ) Parcialmente (x) Não

3.2 A planificação curricular considera os interesses e necessidades das crianças?

( ) Sim (x) Parcialmente ( ) Não

3.3 Existe reflexão sobre práticas pedagógicas diferenciadas e contextualizadas?

( ) Sim (x) Parcialmente ( ) Não

3.4 São abordadas barreiras institucionais e resistências internas à implementação da flexibilidade curricular?

( ) Sim (x) Parcialmente ( ) Não

Liderança e Gestão Escolar

4.1 A coordenação/liderança incentiva a autonomia e a inovação pedagógica dos educadores?

( ) Sim (x) Parcialmente ( ) Não

4.2 Práticas colaborativas e reflexão coletiva são incentivadas pela liderança?

(x) Sim ( ) Parcialmente ( ) Não

4.3 São discutidos desafios administrativos e institucionais?

(x) Sim ( ) Parcialmente ( ) Não

4.4 Existem estratégias claramente definidas para superar desafios e resistências?

(x) Sim ( ) Parcialmente ( ) Não

Regulação e Políticas Educativas

5.1 Diretrizes e regulamentações são consideradas durante a reunião?

( ) Sim ( ) Parcialmente (x) Não

5.2 Modelos de regulação são discutidos e impactam a autonomia curricular?

( ) Sim ( ) Parcialmente (x) Não

5.3 O perfil e funções da liderança são claramente demonstrados perante os desafios discutidos?

(x) Sim ( ) Parcialmente ( ) Não

Notas Descritivas e Analíticas

(Registar observações adicionais relevantes sobre interações, decisões, expressões verbais e não verbais e quaisquer inferências importantes sobre a gestão curricular e pedagógica.)

Durante a observação realizada numa reunião pedagógica da Escola A, participaram três educadoras e a coordenadora pedagógica. Este encontro revelou-se um momento significativo para compreender a dinâmica organizacional e a gestão

curricular implementadas nesta instituição, permitindo uma análise detalhada segundo as categorias estabelecidas na investigação: Gestão Escolar, Liderança Pedagógica e Gestão Democrática e Colaboração.

Gestão Escolar

Numa primeira instância, os assuntos administrativos e organizacionais dominaram o diálogo, com destaque para questões práticas relacionadas a horários e ao planeamento das férias. Esta vertente administrativa emergiu com bastante evidência, refletindo desafios institucionais frequentes na implementação efetiva de um currículo flexível. Destacou-se ainda a existência de datas previamente estabelecidas pela instituição, evidenciando uma certa tendência para a realização de atividades padronizadas e institucionais, menos voltadas para a singularidade das crianças ou a flexibilidade curricular defendida nas OCEPE.

Percebeu-se, assim, uma prevalência de desafios administrativos, nomeadamente relacionados com o cumprimento de rotinas e estruturas organizativas já definidas, que restringem parcialmente a capacidade de adaptação curricular às necessidades específicas das crianças e educadoras.

Liderança Pedagógica

A coordenadora pedagógica desempenhou um papel ativo na introdução e sugestão de práticas pedagógicas inovadoras às educadoras, destacando-se como um agente crucial na promoção de estratégias de ensino-aprendizagem. Contudo, foi evidente que as propostas pedagógicas surgiam predominantemente da direção e

coordenação para as educadoras e, destas, para as crianças, e não a partir das necessidades ou interesses explicitamente manifestados pelas próprias crianças. Este aspecto sugere um modelo de liderança pedagógica com traços ainda bastante diretivos, embora permeado por esforços significativos para promover práticas educativas mais abertas e reflexivas.

Um momento particularmente revelador desta postura foi quando a coordenadora mencionou a preparação da festa escolar, sublinhando a importância da escolha de músicas com sentido e significado para as crianças. Este exemplo aponta para uma consciência pedagógica sensível à perspetiva infantil, embora continue evidente a necessidade de maior escuta ativa e valorização da voz das crianças como agentes centrais no processo curricular.

Gestão Democrática e Colaboração

Ao longo da reunião, foi possível observar momentos importantes de colaboração e partilha entre as educadoras, caracterizados por uma atmosfera informal e afetuosa. Emergiu com clareza um forte senso de propósito entre as profissionais, manifestado frequentemente através da troca de histórias pessoais, anedotas e relatos significativos vividos no dia a dia com as crianças. Estas narrativas revelam não apenas o envolvimento emocional das educadoras com o seu trabalho, mas também a importância de uma prática pedagógica "sentida", alinhada com valores pessoais e éticos sobre a educação pré escolar.

Contudo, notou-se a ausência explícita de discussões mais aprofundadas sobre práticas pedagógicas específicas durante o período observado, o que poderia sugerir a

necessidade de espaços mais estruturados para reflexão pedagógica crítica e colaborativa, visando a uma melhor apropriação e concretização do currículo flexível defendido institucionalmente. Foi citado brevemente sobre o planejamento pedagógico. São tratados de novas matrículas.Apenas a partir dos 5 anos existe um lugar para a criança. Nós falamos de situação de conflitos com as crianças.

Anexo C – Escola B

Anexo 1 – Transcrição Entrevista com a Assessora de Direção da Escola B

A entrevista que se segue foi realizada com uma assessora de direção de um agrupamento de ensino público no âmbito da investigação para a dissertação de mestrado, tendo como objetivo recolher perspetivas práticas sobre a implementação da flexibilidade curricular, a gestão pedagógica e os desafios organizacionais no contexto da educação pré-escolar em Portugal.

A conversa abordou aspetos relacionados com a estrutura administrativa do agrupamento, a organização curricular, o papel dos coordenadores pedagógicos e de unidade escolar, bem como os mecanismos de articulação, participação familiar e formação contínua. Destacaram-se ainda práticas pedagógicas inovadoras centradas na criança, nomeadamente através da metodologia de projeto, e os impactos concretos das políticas públicas nas dinâmicas escolares.

Entrevistadora: Letícia Feche de Arruda Juliano

Entrevistada: Assessora de Direção de um Agrupamento de Ensino Público Data:5 de maio Local: Escola B (nome omitido para fins de confidencialidade)

Início da entrevista

Entrevistadora: Para começarmos, poderia descrever de forma geral a organização do agrupamento de escolas a que pertence? Como está estruturado em termos de níveis de ensino, número de escolas e funções de coordenação?

Entrevistada: Conforme os alunos, nós temos o pré-escolar no nosso agrupamento, só damos resposta aos 4 e aos 5 anos. Depois, temos o 1.º ciclo, que são quatro anos – 1.º, 2.º, 3.º e 4.º – seguidos do 2.º ciclo, que é o 5.º e o 6.º, e o 3.º ciclo, que corresponde ao 7.º, 8.º e 9.º anos. O nosso agrupamento termina aí, não temos ensino secundário. Se tivéssemos, seriam mais três anos – o 10.º, 11.º e 12.º. No nosso caso, vai até ao 9.º ano, o que chamamos de Ensino Básico.

Ao longo do ano, temos várias escolas que dependem todas do mesmo diretor. Isso foi implementado há alguns anos; antes, cada escola tinha o seu diretor. Depois surgiram os agrupamentos, como forma de rentabilizar recursos, sobretudo em zonas do interior com poucas crianças.

Há agrupamentos horizontais – escolas do mesmo ciclo – e os verticais, como o nosso, que vão do pré-escolar até ao ensino básico. Temos quatro escolas: esta, uma escola só com salas de pré-escolar, outra com pré-escolar e 1.º ciclo, e uma terceira que é maior e inclui outros ciclos.

O diretor escolhe a equipa com quem trabalha diretamente na sede e elege um coordenador para cada escola. Não é por concurso nem por eleição – é uma decisão do diretor. Esse cargo chama-se Coordenador de Unidade Escolar. Já a parte curricular e pedagógica fica a cargo de um coordenador pedagógico. No caso do pré-escolar, há um coordenador pedagógico específico, bem como um para o 1.º ciclo.

Estes coordenadores pedagógicos participam numa reunião pedagógica que inclui representantes de todas as escolas, exceto os administrativos e os coordenadores de unidade escolar. É uma forma de separar a vertente curricular da administrativa. Acreditamos que essa articulação entre as escolas é fundamental para manter uma linha orientadora comum, ainda que cada escola mantenha a sua identidade própria.

Entrevistadora: E o seu dia a dia e as suas funções, como são dentro da escola?

Entrevistada: É porque assim, eu tenho que dividir o meu dia tanto com a Escola B como com a direção. A equipa da direção tem um horário flexível. Hoje, por exemplo, segunda-feira, venho para cá. Se surgir alguma questão na direção, vou até lá, pois é tudo muito próximo.

Muitas vezes estou na sede a desenvolver trabalho de coordenação da escola, como pedir materiais ou organizar os horários das assistentes. Outras vezes, estou aqui na escola, a resolver questões administrativas ao computador. Às vezes, estou lá, mas a trabalhar para cá, e outras vezes, estou aqui a fazer trabalho da sede.

Na direção, há situações como processos disciplinares, quando necessário. Também sou responsável pelas matrículas do pré-escolar. Há documentos e materiais que são específicos da sede, como papel, formulários ou acordos, que eu trago conforme as necessidades.

Nós, como equipa, ajudamo-nos mutuamente. Quando é preciso colaborar em alguma tarefa, todos se envolvem. Também participo na planificação dos horários e no envolvimento das famílias, tanto a nível da escola como ao nível do agrupamento.

Damos orientações gerais que são transmitidas às coordenadoras pedagógicas das diferentes escolas.

Normalmente sou eu quem organiza tudo isso. Contamos com o apoio de um adjunto da direção, que trata de questões mais funcionais e relacionadas com o 1.º ciclo. Quando há um problema no 1.º ciclo, é ele quem responde. Mas a parte da organização pré-escolar, planificações, horários, e envolvimento familiar, é comigo.

Nós organizamo-nos mensalmente, porque temos muitas atividades. Embora algumas sejam anuais, como o Natal ou o Dia da Criança, outras são planificadas semanalmente ou até diariamente, como saídas pedagógicas. Por exemplo, hoje as crianças foram à Feira do Livro. Semana passada tiveram outra atividade, e para sexta-feira já há mais programação.

Recebemos visitas de professores Erasmus e de outras instituições internacionais. Às vezes, recebo uma chamada e organizo tudo na hora para receber essas visitas. Isso faz parte do nosso quotidiano.

Além disso, estamos constantemente a planear novas atividades. É importante manter uma rotina dinâmica e envolvente para as crianças, articulando sempre com as educadoras e com as famílias. A comunicação com os encarregados de educação é contínua , seja por reuniões, circulares ou plataformas digitais que usamos para informar sobre as atividades do dia a dia.

Entrevistadora: E como descreve o impacto da participação de todos os níveis de ensino na escola?

Outro aspeto essencial é a articulação entre os vários níveis de ensino. Procuramos manter uma linha pedagógica coerente desde o pré-escolar até ao 3.º ciclo, o que implica reuniões regulares entre coordenadores e momentos de avaliação conjunta. Trabalhamos muito com metodologias participativas e com a promoção da autonomia das crianças, o que exige também formação contínua dos professores.

Entrevistada: Um exemplo recente foi a nossa participação na Festa das Cores, inspirada numa tradição indiana celebrada na primavera. Tudo começou com um projeto na sala de uma educadora, centrado nos Descobrimentos. Esse projeto foi sendo desenvolvido até chegar à temática da Índia, o que motivou a realização da festa.

Entrevistadora: E envolveram toda a escola?

Entrevistada: Sim, o projeto da sala acabou por ser abraçado por todas as turmas, incluindo as mais pequenas. Organizamos um festival onde todas as crianças participaram, foi muito bonito. As crianças estavam entusiasmadas, vestidas a rigor, envolvidas nas atividades, e os trabalhos realizados ainda estão expostos na escola. Foi uma experiência que partiu de uma ideia simples e se transformou num projeto riquíssimo, que permitiu explorar várias áreas do currículo de forma integrada.

Entrevistadora: Como caracteriza o contexto social e familiar da comunidade escolar?

Entrevistada: A maioria das famílias é de classe média. A zona onde estamos tem mais vivendas do que prédios, e muitos avós vivem por perto e ajudam no cuidado

das crianças. Muitos pais trabalham em Lisboa e deixam os filhos aqui desde cedo, pois têm uma jornada de trabalho longa. As crianças passam bastante tempo na escola, o que reforça a importância de termos um ambiente acolhedor, com propostas significativas.

Entrevistadora: A escola possui diretrizes próprias que orientam a aplicação das OCEPE?

Entrevistada: Sim, temos documentos internos e programas desenvolvidos no âmbito do nosso Plano de Inovação. Um deles está relacionado com a Comunidade de Aprendizagem, que promove a inclusão e o envolvimento ativo das famílias e da comunidade. Realizamos, por exemplo, os chamados grupos interativos, que funcionam uma vez por semana. São atividades conduzidas por adultos voluntários , que podem ser pais, amigos ou assistentes , organizadas em pequenos grupos com as crianças.

Entrevistadora: E como está organizada a educação pré-escolar nesta instituição em termos de horários, planificações e envolvimento das famílias? É a senhora quem assume essas responsabilidades?

Entrevistada: Sim. Nós temos muitas atividades ao longo do ano, por isso organizamo-nos mensalmente. Embora existam algumas ações que são fixas no calendário – como o Natal, o Dia da Criança e outras comemorações – há também atividades semanais e até diárias que exigem uma organização constante. Por exemplo, hoje mesmo as crianças foram à Feira do Livro. Na semana passada houve outra saída pedagógica. E já estamos a planear o que vai acontecer na sexta-feira. É sempre uma dinâmica intensa, com muitos detalhes que precisam ser articulados com as educadoras, as famílias e os parceiros.

Às vezes, por exemplo, recebemos uma chamada de última hora para visitas de professores do programa Erasmus ou de instituições internacionais. Nessas situações, tenho de organizar tudo rapidamente para os acolher. Faz parte do nosso quotidiano sermos flexíveis e termos essa capacidade de resposta imediata.

Entrevistadora: E essas atividades são planeadas com que frequência?

Entrevistada: São semanais e muito valorizadas. As crianças rodam entre diferentes grupos, cada um com uma atividade distinta, e têm contacto com vários adultos no mesmo período. Isso permite observar melhor o comportamento de cada criança, perceber dificuldades, estimular a aprendizagem colaborativa… É uma prática muito eficaz. Também temos tertúlias dialógicas, em que os alunos se reúnem para discutir obras literárias, e esse trabalho também envolve a família, pois os livros vão para casa.

Entrevistada: Os livros vão para casa, os pais leem com os filhos, e depois as crianças partilham na roda o que entenderam, o que sentiram. É um momento muito rico de partilha e desenvolvimento da expressão oral, da empatia, da escuta ativa. Além disso, permite o envolvimento familiar de uma forma muito natural e significativa.

Entrevistadora: E em relação à missão pedagógica da escola? Poderia descrever brevemente qual é a orientação que seguem?

Entrevistada: Sim, claro. A nossa missão é, acima de tudo, proporcionar o melhor às nossas crianças, garantindo que se sintam felizes na escola. Porque acreditamos profundamente que uma criança feliz aprende melhor. Quando a criança

não se sente integrada ou acolhida, dificilmente vai conseguir desenvolver-se plenamente.

Apesar de termos de cumprir o currículo, especialmente nos ciclos mais avançados, procuramos sempre fazê-lo de forma inovadora. A forma como ensinamos é que faz toda a diferença. Não acreditamos numa abordagem tradicional, com o professor a debitar conteúdos. Valorizamos a metodologia de projeto, em que os alunos aprendem entre si, com o apoio do professor, que atua como facilitador e orientador da aprendizagem.

Por exemplo, no pré-escolar, se uma criança chega com uma curiosidade vinda de casa – como aconteceu recentemente, quando uma criança trouxe uma flor e questiona sobre o cheiro – isso pode originar um projeto. As educadoras desenvolvem o tema a partir do interesse do grupo, promovendo aprendizagens significativas. Na semana passada, trabalhámos o tema dos Descobrimentos, que surgiu do projeto de Carnaval, e que culminou numa festa inspirada nas tradições indianas, com a celebração das cores. Esse projeto começou numa sala, mas acabou por envolver toda a escola. É assim que procuramos trabalhar: de forma integrada, centrada nos interesses das crianças e promovendo a articulação entre turmas.

Entrevistadora: A escola possui diretrizes internas específicas para orientar a prática pedagógica em consonância com as Orientações Curriculares?

Entrevistada: Sim, temos o nosso plano de inovação, que é estruturado com base nas orientações do Ministério da Educação, no perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória e nos princípios da inclusão. Desenvolvemos várias dinâmicas próprias

dentro do agrupamento, como os grupos interativos e tertúlias dialógicas. Estas atividades fazem parte do nosso compromisso com uma educação centrada na criança, participativa e comunitária.

Entrevistadora: Pode explicar um pouco mais sobre os grupos interativos?

Entrevistada: Claro. Os grupos interativos são realizados uma vez por semana. Dividimos a turma em quatro grupos e convidamos voluntários – que podem ser familiares, assistentes operacionais ou membros da comunidade – para facilitar diferentes atividades. Cada grupo passa por todas as atividades durante o período de uma hora, o que permite um acompanhamento mais próximo dos alunos, promovendo a equidade e a inclusão.

Entrevistada: Depois dos grupos interativos, temos também as tertúlias dialógicas, que são momentos de partilha em roda, em que um grupo de alunos lê um texto ou uma obra literária previamente escolhida e, em seguida, todos discutem e refletem sobre o conteúdo. Esta metodologia promove o pensamento crítico, a expressão oral e a escuta ativa. Mesmo as crianças mais novas conseguem participar com muito entusiasmo e desenvolvem competências muito relevantes.

Há também trabalhos que levam para casa , como quadros com perguntas, pequenas reflexões ou desenhos , que envolvem as famílias. Os pais são convidados a sentar-se com os filhos e a conversar sobre esses temas. É uma forma de reforçar o vínculo entre a escola e a família e de prolongar a aprendizagem para além da sala de aula.

Entrevistadora: E em termos de documentos orientadores, além do plano de inovação, que outros documentos orientam a prática pedagógica?

Entrevistada: Temos vários documentos fundamentais: o Projeto Educativo, o Projeto Curricular de Agrupamento, o Regulamento Interno, o Plano Anual de Atividades, entre outros. Além disso, seguimos as orientações do Ministério da Educação e o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Tudo isto está interligado para garantir que o trabalho desenvolvido nas diferentes escolas do agrupamento responde a uma linha orientadora comum e a objetivos partilhados.

Entrevistadora: E que outros documentos orientam a prática pedagógica da escola?

Entrevistada: Para além das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), seguimos também o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e o nosso próprio Plano de Inovação. Esses documentos funcionam como base para todas as práticas, e articulam-se com as metas e com os objetivos definidos a nível nacional. Acreditamos que a prática tem de ter sempre um propósito e um alinhamento com o perfil do aluno que queremos ajudar a formar.

Entrevistadora: E em relação à missão pedagógica da escola?

Entrevistada: A nossa missão é proporcionar o melhor às nossas crianças, garantindo que se sintam felizes na escola. Uma criança feliz aprende melhor, e quando a criança não se sente integrada, não se desenvolve plenamente. No pré-escolar, usamos

a metodologia de projeto, onde os alunos aprendem entre si, com o apoio do professor. A forma como ensinamos é que faz toda a diferença.

Entrevistadora: E os educadores conhecem e aplicam esses documentos?

Entrevistada: Sim, a maioria conhece. Claro que não posso obrigar todos a aplicarem exatamente da mesma forma, mas há uma linha comum, uma orientação geral. E temos momentos de reflexão e partilha em que discutimos essas orientações, para garantir que há coerência e que os projetos e práticas não se afastam daquilo que está definido como prioritário.

Entrevistadora: E em termos de avaliação?

Entrevistada: A avaliação é semestral, mas dentro de cada semestre fazemos momentos de avaliação informal e formativa. Não utilizamos testes no pré-escolar, naturalmente, mas observamos, acompanhamos os processos e registamos os progressos. O foco está no percurso de aprendizagem da criança, e não apenas no produto final. Valorizamos muito a avaliação formativa , perceber o que a criança conseguiu, o que ainda está a construir e como podemos intervir para apoiar o seu desenvolvimento.

Entrevistadora: Essa abordagem também influencia o primeiro ciclo?

Entrevistada: Sim, sem dúvida. Temos dito muitas vezes que o pré-escolar, em muitos aspetos, está à frente. O primeiro ciclo tem vindo a aprender muito com a forma como o pré-escolar trabalha, especialmente no que toca à flexibilidade, ao respeito pelos

ritmos das crianças e à importância da escuta. Aos poucos, temos conseguido aproximar práticas, mas ainda há muito caminho a fazer.

Entrevistadora: E como é organizada a avaliação dos alunos e o acompanhamento do seu desenvolvimento ao longo do ano?

Entrevistada: A avaliação que realizamos é predominantemente formativa. Trabalhamos com dois semestres e, dentro de cada semestre, temos momentos letivos organizados por períodos. No final de cada um desses momentos, fazemos uma avaliação que pode não ser formal, mas é sempre reflexiva , baseada no acompanhamento contínuo do processo de aprendizagem de cada criança.

Não nos focamos tanto em testes ou resultados quantitativos, mas sim em compreender como cada aluno evolui, quais as suas dificuldades e conquistas. No pré-escolar, por exemplo, nunca houve a prática de avaliação formal com testes. E acreditamos que essa abordagem faz mais sentido. Aliás, temos vindo a perceber que o 1.º ciclo tem procurado inspirar-se cada vez mais nas práticas do pré-escolar, pela flexibilidade e pela atenção ao ritmo individual da criança.

Entrevistadora: E em termos de recursos , humanos, materiais, financeiros , sentem que são suficientes para garantir práticas flexíveis?

Entrevistada: Fazemos um esforço grande para garantir que não faltem recursos, mas nem sempre é fácil. No início do ano, os pais são convidados a contribuir com um fundo escolar , não é obrigatório, mas é muito importante. Esse fundo ajuda-nos a adquirir materiais em comum. Assim, os alunos só precisam de trazer o básico, como

cadernos e lápis. Todo o restante , como canetas de filtro, cartolinas, tintas, barro , é comprado com o valor do fundo, e conseguimos adequar os materiais às necessidades de cada turma.

Contamos também com algum apoio da Câmara Municipal, embora nem sempre esse apoio financeiro chegue como esperado. Há situações em que temos que fazer contactos diretos para resolver problemas urgentes, como a substituição de portas ou pequenas obras de manutenção.

Entrevistadora: E esse sistema funciona bem?

Entrevistada: Sim, funciona. Permite-nos ajustar os materiais às necessidades de cada turma, de forma equitativa. Claro que há sempre imprevistos, e aí temos de recorrer a outros apoios, como o da Câmara Municipal. Embora, por vezes, a Câmara não disponibilize os fundos que seriam necessários, o que gera alguma frustração e limitações na resposta imediata a determinadas situações.

Entrevistadora: Pode dar um exemplo concreto?

Entrevistada: Sim. Por exemplo, se uma porta precisa de reparação, temos de comunicar à Câmara através de um portal, preenchendo um formulário. Se for urgente, como a porta de entrada principal, tentamos resolver no próprio dia. Mas, por vezes, demora dois ou três dias, ou até mais, dependendo da disponibilidade da Câmara. Em casos mais complexos, como a pintura da escola ou substituição de portas antigas, pode demorar anos. Já estamos há quatro anos a pedir novas portas para algumas salas...

Entrevistadora: Imagino que essa demora impacte diretamente o funcionamento da escola.

Entrevistada: Sem dúvida. Antigamente, quando o agrupamento tinha mais autonomia, essas pequenas obras podiam ser geridas diretamente pela escola-sede. Era tudo mais ágil. Agora, com a centralização na autarquia, ficamos mais dependentes. E isso é um desafio para a gestão escolar.

Entrevistadora: E relativamente à formação dos professores, de que forma ela é promovida para apoiar estas práticas mais inovadoras e flexíveis?

Entrevistada: A formação é um eixo essencial do nosso trabalho. No início de cada ano letivo, realizamos formações internas dirigidas especialmente aos professores que são novos no agrupamento. Muitas dessas formações são conduzidas pelos próprios colegas mais experientes, o que facilita a integração e o alinhamento com a cultura pedagógica da escola.

Por exemplo, quando um professor entra pela primeira vez, há sempre alguém da equipa que o acompanha, mostra como se organiza um grupo interativo, como se aplica determinada metodologia. Na prática, quem já está há mais tempo vai orientando quem está a chegar. Também há momentos em que se realiza formação mais formal, em articulação com o Centro de Formação da associação de escolas a que pertencemos.

Estes centros organizam ações de formação contínua acreditadas, e os docentes podem inscrever-se consoante os seus interesses e necessidades profissionais. E, além

disso, sempre que há interrupções letivas , como no Natal, na Páscoa, ou em outros momentos de pausa ,, aproveitamos para realizar jornadas de reflexão interna, formações e reuniões pedagógicas.

Entrevistadora: E essas pausas são organizadas de forma sistemática ao longo do ano?

Entrevistada: Sim. Durante o ano letivo, temos várias pausas programadas. Por exemplo, no início do ano fazemos uma paragem de três dias dedicada à avaliação e formação. Repetimos esse modelo em dezembro, janeiro e também na Páscoa. Nesses momentos, dedicamos um ou dois dias exclusivamente à formação interna, o que é muito valorizado pelos professores.

No final do ano letivo, há ainda uma ou duas semanas destinadas à avaliação dos projetos desenvolvidos e à preparação do ano seguinte. Nessas semanas, realizamos reuniões com equipas pedagógicas de todos os níveis de ensino , pré-escolar e 1.º ciclo , o que permite uma articulação muito rica entre ciclos.

Essa articulação é essencial para garantir a continuidade pedagógica e para que os professores compreendam melhor os percursos dos seus alunos, tanto os que estão a chegar como os que estão a transitar para ciclos seguintes.

Entrevistadora: E isso acontece desde o início do ano letivo?

Entrevistada: Sim. Em setembro, por exemplo, temos momentos de formação interna para arrancar o ano com práticas comuns. E ao longo do ano, aproveitamos as pausas letivas , como aquelas de três dias para avaliação , para também realizar

momentos formativos. Um dos dias é geralmente dedicado à formação interna. E fazemos isso de forma sistemática.

Entrevistadora: Esses momentos de paragem para avaliação e formação são distribuídos ao longo do ano letivo?

Entrevistada: Sim, exatamente. No início do ano letivo, temos uma primeira paragem, normalmente em outubro, para avaliação e organização interna. Durante esses dias, as crianças ficam em casa. Depois, há outra paragem perto do Natal, onde fazemos uma segunda avaliação e aproveitamos também para rever práticas e dar formação. Em janeiro, temos mais três dias para o mesmo fim. E antes da Páscoa, temos um novo momento de paragem, que junta a avaliação e também pode incluir formação. No final do ano letivo, em julho, dedicamos uma ou duas semanas à avaliação final de todos os projetos e à preparação do ano seguinte.

Entrevistadora: E nesses momentos de preparação para o novo ano letivo, há envolvimento de todas as educadoras e professores?

Entrevistada: Sim, essa é a grande mais-valia. Temos grupos de trabalho que envolvem elementos de todos os ciclos , pré-escolar, 1.º e 2.º ciclos , que avaliam o trabalho realizado e pensam no próximo ano. Isso é importante para garantir a articulação pedagógica. Permite que os professores conheçam o percurso dos seus alunos, saibam de onde vêm e para onde vão, o que é fundamental para a continuidade pedagógica.

Entrevistadora: Muito interessante. E relativamente às políticas públicas e decretos sobre flexibilidade curricular, sente que eles impactaram efetivamente a organização pedagógica da escola?

Entrevistada: Sim, sem dúvida. O nosso agrupamento foi um dos agrupamentos piloto em 2012. Isso fez com que tivéssemos de adaptar as nossas práticas às novas orientações desde cedo. Tivemos formação nesse sentido, e isso deu mais autonomia ao diretor e à equipa para implementar projetos inovadores. As políticas públicas vieram, de certa forma, reforçar aquilo que já fazíamos. Em vez de virem impor uma mudança, validaram o nosso caminho. Hoje sentimos que estamos alinhados com as orientações nacionais e que temos liberdade para continuar a inovar.

Entrevistadora: E como foi a avaliação externa do agrupamento?

Entrevistada: A avaliação externa terminou no ano letivo passado e tivemos classificação de excelente em todos os domínios. Foi um reconhecimento importante, porque validou as nossas práticas diferenciadas e o trabalho coletivo de toda a comunidade educativa.

Entrevistadora: Para terminar, na sua opinião, quais são os maiores desafios e oportunidades na construção de um currículo flexível? E que sugestões deixaria para o aperfeiçoamento das políticas públicas?

Entrevistada: Do ponto de vista administrativo, um dos maiores desafios é a instabilidade do corpo docente. Todos os anos recebemos muitos professores novos, o que implica recomeçar processos de formação e integração. Isso dificulta a consolidação

de uma cultura pedagógica comum. Além disso, há a questão dos recursos, que nem sempre são suficientes ou chegam em tempo útil. As políticas públicas poderiam ser mais eficazes se garantissem maior estabilidade das equipas e financiamento adequado, respeitando a autonomia das escolas. Por outro lado, a grande oportunidade está na capacidade de inovar, de adaptar o currículo às necessidades reais das crianças e de promover a participação ativa de toda a comunidade educativa.

Entrevistadora: Agora, gostaria de saber um pouco mais sobre o impacto das políticas públicas, como as orientações curriculares mais recentes, na prática pedagógica da escola. Você acredita que essas mudanças trouxeram resultados concretos ou foram mais uma formalidade?

Entrevistada: Olha, em relação às políticas públicas, nós, aqui no agrupamento, já tínhamos um trabalho focado na inovação antes das orientações do governo, por isso, já estávamos muito alinhados com a ideia de uma pedagogia mais flexível. Fomos um agrupamento piloto, lá em 2012, no âmbito dessas novas orientações. E eu diria que as diretrizes do governo ajudaram, na medida em que deram mais estrutura e continuidade a projetos que já estavam em andamento.

Mas, ao mesmo tempo, algumas dessas mudanças, embora bem-intencionadas, acabam sendo um pouco formais. A nossa grande vantagem foi que, como já trabalhávamos com práticas diferenciadas, as orientações mais recentes acabaram por apoiar e dar visibilidade ao que já fazíamos. No entanto, existem algumas áreas onde ainda é difícil implementar mudanças mais profundas devido à resistência de alguns professores ou à falta de recursos adequados.

Entrevistadora: E em relação ao impacto dessas mudanças na organização pedagógica? Existe alguma resistência por parte dos professores?

Entrevistada: Sim, existe. A resistência, muitas vezes, não é em relação à ideia de mudança em si, mas sim à forma como as mudanças são implementadas. Algumas mudanças vêm sem a devida formação ou sem os recursos necessários para que os professores possam aplicar as novas práticas com qualidade. Além disso, há professores mais tradicionais que ainda preferem métodos mais convencionais, o que cria algum atrito dentro da escola.

Porém, o nosso desafio tem sido encontrar um equilíbrio entre a flexibilidade que queremos aplicar e a necessidade de respeitar as orientações mais rígidas do governo. Por exemplo, no pré-escolar, as coisas são um pouco mais flexíveis, mas à medida que avançamos para o 1.º ciclo e outros anos, a rigidez curricular é maior. É um processo contínuo de adaptação.

Entrevistadora: Quais, então, são os maiores desafios e oportunidades que você vê na construção de um currículo flexível para os anos seguintes?

Entrevistada: Os maiores desafios, na minha opinião, são relacionados à formação contínua dos professores e à gestão de recursos. Quando temos professores novos, é essencial que eles compreendam a filosofia da escola e as metodologias que utilizamos. A formação inicial, muitas vezes, não é suficiente para preparar os professores para esse tipo de prática pedagógica mais flexível. Além disso, a escassez de recursos, tanto materiais como humanos, pode dificultar a implementação de algumas dessas práticas mais inovadoras.

Por outro lado, vejo várias oportunidades. A maior delas é a possibilidade de uma educação mais centrada no aluno, onde ele realmente tem a oportunidade de aprender no seu próprio ritmo, de forma mais significativa. Acredito que a flexibilidade curricular pode criar um ambiente mais inclusivo, adaptado às necessidades de cada criança, o que é uma grande vantagem.

Além disso, a maior articulação entre os ciclos de ensino , do pré-escolar ao 3.º ciclo , abre espaço para uma maior continuidade pedagógica e melhor acompanhamento dos alunos ao longo do seu percurso escolar.

Entrevistadora: E quanto ao aperfeiçoamento das políticas públicas, você tem alguma sugestão?

Entrevistada: Sim, algumas sugestões. A primeira seria garantir que a formação dos professores seja mais consistente e direcionada para as necessidades da prática pedagógica. Os professores precisam de mais apoio para aplicarem as novas orientações de forma eficaz. Também seria importante que as políticas públicas oferecessem mais flexibilidade para as escolas adaptarem as suas práticas conforme as necessidades locais e dos alunos.

Além disso, seria fundamental que os recursos financeiros e materiais fossem mais bem distribuídos, especialmente em áreas mais carentes, para garantir que todas as escolas tenham as condições necessárias para implementar as mudanças de forma eficaz.

Entrevistadora: Agradeço muito pelo seu tempo e pelas suas contribuições. Foi uma entrevista muito enriquecedora.

Entrevistada: Eu que agradeço pela oportunidade. Espero que a sua pesquisa seja um sucesso e que essas questões sobre a flexibilidade curricular continuem a ser debatidas e aprimoradas.

Anexo 2 – Transcrição Entrevista com a Coordenadora Pedagógica do Agrupamento B

Data da Entrevista: 08/05/2025

Entrevistadora: Letícia Feche de Arruda Juliano

Entrevistada: Coordenadora Pré Escolar

Letícia Feche: Obrigada, primeiro por receber a escola. Eu adorei, muito obrigada. Eu acho que é fundamental. Acho que a primeira coisa é a gente poder ser bem aqui. Não é? Acho que isso é fundamental na vida, faz muita diferença mesmo, né? Muito obrigada. Eu queria saber.

Letícia Feche: De que forma a escola, Ela interpreta e aplica as orientações curriculares para a educação pré-escolar. Então, no seu projeto pedagógico, mesmo, como vocês fazem essa articulação com o projeto pedagógico?

Coordenadora: O agrupamento, em si, tem o seu projeto educativo, não é? E todos nós, como titulares de sala, ao fazermos o nosso projeto de sala, o nosso PCG, o projeto curricular de grupo, temos que ter em conta as diretrizes que foram tomadas pela direção do agrupamento e as linhas orientadoras do agrupamento, tendo também em conta as orientações curriculares para desenvolver o nosso trabalho com o grupo. Portanto, nós tentamos que todo o trabalho que fazemos no âmbito das orientações

curriculares nos leve àquilo que se propõe o agrupamento no seu projeto educativo. Está bem.

No nosso caso, aqui, toda a equipa de departamento do pré-escolar sabe, e isso está notório no âmbito do projeto educativo do agrupamento, que para este agrupamento é condição de base haver trabalho de equipa, haver um trabalho colaborativo, poder-se trabalhar em projetos, pode-se levar as crianças a ter uma dinâmica de aprendizagem. Então, todo o departamento estrutura o seu trabalho, embora cada docente com o seu grupo tenha a sua própria característica, vai-se envolver de acordo com a sua característica, mas sempre tendo em conta as linhas orientadoras da direção do projeto educativo do agrupamento.

Coordenadora: E como é que nós processamos isso? Em termos de trabalho geral do Departamento pré-escolar, nós reunimos, temos as reuniões do departamento onde fazemos, mensalmente, essa reunião do departamento em que nós partilhamos aquilo que está a ser vivenciado em sala, as dificuldades, ou algum projeto que temos vivido e que possa ajudar outros colegas. E depois, o que é que nós fazemos? Tentamos, em conjunto, encontrar formas de nos ajudarmos umas às outras, respeitando a metodologia de trabalho de cada uma. Sim, é verdade. Eu penso que não interferindo na metodologia de trabalho de cada uma, porque cada uma tem a sua metodologia de trabalho, mas que o objetivo comum se alcance. Pronto, isso nós tentamos fazer em termos de departamento, em geral.

Tentamos que também possa haver uma partilha entre salas, não ficarmos fechadas no nosso espaço. Nós temos aqui 11 salas de pré-escolar. 11 salas. Pronto. É

mais fácil criar uma dinâmica, se calhar, é mesmo assim, às vezes é difícil, porque mesmo num espaço em que há cinco salas de pré-escolar já existe essa dificuldade. Mas tenta-se que, pelo menos em determinados momentos, haja sempre momentos de encontro e de partilhas de algumas coisas, para os habituar também, logo nesta perspectiva do departamento, é que eles também não se fechem no seu canto, mas que... Olha-se sempre no horizonte mais largo, não é? E desde pequeninos, tentamos realmente que isso seja feito através do quê? Trabalhos de projeto, não é? Temos alguns projetos que são linhas orientadoras do agrupamento, que nos ajudam nesta base, que um deles é o projeto "Include-t", não é?

Coordenadora: Que é uma linha onde nós, todos nós, fazemos as ações educativas para dar-lhe sucesso. Embora, nesta, algumas unidades fazem todas, porque são comunidades de aprendizagem. Aqui nós não somos comunidade de aprendizagem, mas tentamos fazer os grupos interativos e as estruturas dialógicas. E algumas salas também fazem o Clube dos Valentes, que são autorizações educativas do projeto de sucesso, do projeto "Included-t".

Outras formas é fazer o trabalho colaborativo, as salas trabalham em pares, Uma Sala 1 está com a sala 2, 3, 3 está com a 4, e eu trabalho primeiro a haver aqui um trabalho colaborativo mais próximo ao longo do ano de articulação, isto sempre me ajuda a sair do nosso espaço. A sala não é fechada, é uma sala aberta. E depois também trabalhar muito no âmbito com a comunidade e com as famílias. Isso é feito através de grupos interativos, a família vem à escola, não é? Fazemos, trabalhamos com isso,

fazemos às vezes "tortugas" também com as famílias, as famílias são convidadas e isso é feito. Isto é nível de trabalho com a comunidade. Depois, com as orientações curriculares.

Coordenadora: Também tem o trabalho com os idosos, que tem alguma outra...

Nós temos a comunidade, a parceria este ano mais próxima é com o Centro comunitário. Sim, nas órgãos escolares, ligada aos órgãos escolares. Depois, há pequenas coisas pontuais que poderemos recorrer à comunidade, mas isso também depende dos projetos que são desenvolvidos ou por parte pedagógica ou em sala e grupo.

Coordenadora Por cada turma.

Sim, sim, ou em parte pedagógica. No âmbito das orientações curriculares, claro, todas nós temos a mesma linha orientadora, a mesma base de trabalho, todas nós, como docentes, temos a mesma base de trabalho. As planificações que fazemos, fazemos planificações mensais em departamento, portanto, há um grupo de trabalho. Nós estamos divididos dentro do departamento, dividimos em grupos de trabalho, há um grupo de trabalho que trabalha as planificações, de acordo com as orientações curriculares e os temas abrangentes do ano, ou coisas que vão surgindo nessas planificações mensais. Depois, temos outro grupo que trabalha mais a parte da avaliação, pronto, qualquer coisa que surja, estudo de dados, os momentos de paragem durante os semestres para fazer uma avaliação, fazer estatisticamente alguns estudos, esse grupo de trabalho.

Depois, há outros que trabalham mais... que é uma parte fundamental do agrupamento, que tem a parte da Cidadania e desenvolvimento, que é comum a todos os ciclos, mas também está o pré-escolar, para fazer ligação com os outros ciclos. Também está uma representação do pré-escolar. Também no PAA, no Plano Anual de Atividades, sempre com o âmbito, também, olhando as orientações curriculares. Também é feita essa planificação e há elementos do departamento que estão mais destinados. Ou seja, isto também é uma metodologia educativa da própria direção, ou seja, todos os ciclos têm que estar envolvidos em tudo. Ou seja, alguém do ciclo, depois essa pessoa. Tentamos aqui que uma pessoa de cada unidade escolar esteja sempre nos grupos para poder fazer a passagem às outras colegas que estão na unidade escolar.

Coordenador: O trabalho em sala, estas planificações mensais, tem que ter em conta as orientações curriculares, não é? As áreas de formação, áreas de expressão. E depois desta planificação mensal, nós partimos para as planificações em sala. Pois aí já cada docente estrutura, de acordo com aquilo que está a fazer, não é? E vai trabalhando as áreas de conteúdo conforme os projetos vão surgindo, não é? Portanto, a gente sabe que as áreas de conteúdo estão todas interligadas, umas com as outras, não é? Acaba por...

Coordenadora: Sabendo que há uma que é fundamental, que é a área de formação pessoal e social, que é transversal, está sempre presente em todas as outras áreas, não é? E tentamos trabalhar em conjunto e tentamos sempre, no departamento, isso. Eu penso que é uma riqueza que eu sinto aqui, pronto, o facto de nós debatermos e falarmos das questões que nos preocupam. Nestas reuniões de departamento,

começamos a encontrar alguns problemas que estão a surgir agora, atualmente, onde eles, na área de expressão e comunicação, uma das áreas de conteúdo que nos preocupa imenso. Há cerca de três anos, depois da pandemia, sobretudo, embora antes já se notasse, mas depois da pandemia foi notório. Realmente, as dificuldades que estavam a ser sentidas na parte da linguagem, na parte das crianças, o que é que nós fazemos? Tentamos aqui pensar em estratégias e poder levar à direção estratégias que pudéssemos ser feitas e alertar em pedagógico. O papel como coordenadora de departamento e as coordenadoras pedagógicas que estão no departamento. Não sei se no Brasil é assim, mas nós aqui em Pedagógico temos esta direção. Permitiu, como são 11 salas de desigualdade, permitiu estar a representação pedagógica, que é muito importante, estar a coordenadora de departamento, mas também está. Tem a possibilidade de poder estar em cada unidade, a desfalcar a uma coordenadora pedagógica. E essa coordenadora pedagógica tem também presença no pedagógico, no nosso Conselho de Pedagógica. Ou seja, do pré-escolar, neste agrupamento, há três vozes pedagógicas.

Letícia Feche: Então, você, como coordenadora de departamento, eu sei que a , é uma. A Helena...

Coordenadora: Então, são as três que formam esse corpo pedagógico. Ou seja, isto parece péssimo, mas isto é muito importante. Porque às vezes a gente vai estudar nos outros, mas aqui nós somos os que temos maior, quase representação. Primeiro ciclo pedagógico, de todos os outros departamentos tem uma pessoa.

Aqui, como devido à quantidade enorme de alunos em primeiro ciclo, ou seja, a direção do agrupamento e a base de que está no programa educativo não teve em conta, ou seja, não se preocupou com o número, ou seja, preocupou-se com a questão em si. Aqui é o de resíduo mais, portanto, estes terão que ter uma maior representação em pedagógico, não é? Para termos votação, porque ali existe a maior carga de alunos e é fundamental nas decisões, não é? E isto, pronto, não é fácil de encontrar.

Isto é uma elogio que eu quero, pronto, deixar à direção e a preocupação do tempo. Então, nós tentamos, pronto, estava a contar, ao explorarmos e olhando as orientações, quando nós sentimos, nós estávamos a sentir que existia dificuldade. O que é que nós fizemos? Levámos à pedagógica, não é? Ou seja, levamos as preocupações de todo o Departamento de Educação Pré-Escolar. E quando fomos ouvidas, por isso, surgiu este trabalho de presença neste momento do terapeuta da fala, dentro de um trabalho colaborativo com o pré-escolar para trabalhar esta área de conteúdo, mais especificamente, que estava a ser preocupante com o próprio projeto.

Coordenadora: Lógico que a terapeuta vai a todas as unidades escolares e trabalha em conjunto. Desde o ano passado, faz avaliações, faz avaliações aos alunos e, por outro lado, tem um projeto que faz em grupos, trabalha a consciência fonológica com eles e vai fazer com casos mais graves, embora sejam muito poucos, mesmo que sejam já mal a pena. Porque o horário são tantos casos finalizados. A este nível, cada vez há mais problemas a nível da linguagem oral.

Então, ela faz alguns casos de atendimentos individuais e, por outro lado, ajuda-nos também a fazer despistes, e muitos já estão a ser acompanhados,

particularmente que os pais têm a possibilidade e já estão a fazer esse acompanhamento precocemente, a gente entra no primeiro ciclo, a nível da parte da linguagem.

Coordenadora: Esse é um projeto comum entre todas as pré-escolares, por conta de uma necessidade das crianças. Nós trabalhamos em ata, cada um demonstra e as nossas preocupações são registradas. Agora, por exemplo, estávamos a surgir uma preocupação que já alertamos também em Conselho Pedagógico, não sei se dá só aqui, tínhamos esta questão da linguagem, mas está a surgir muita questão a nível psicológico.

Letícia Feche: Imagino.

Coordenadora: Começam a aparecer muitas crianças, principalmente pós-pandemia. Muitas crianças com comportamentos que já denotam, em alguns casos, até parte psicótica, que é extremamente preocupante. E já tivemos no último pedagógico. Esta nossa reflexão que é feita, acaba por ser aqui. Tínhamos a área da expressão e comunicação, que era uma área que estava aqui neste agrupamento, que estava a trazer muitas problemáticas. Mas agora estamos a ter outra parte, que é a área da formação pessoal e social, que é a base de tudo e a atividade prometida. E está-se a perceber que está a trazer problemas ao nível depois do trabalho em outras áreas e concentração. Portanto, porque é assim, o desenvolvimento da criança não é feito. Obrigado. Ou seja, tudo o que nós levamos. A pedagogia, tentamos sempre justificar pelas orientações corretas. Ele está justificado por ali.

Letícia Feche: Agora, uma segunda pergunta. Você falou que são 11 salas. Então, de que maneira a coordenação pedagógica promove essa autonomia curricular

dos educadores? Então, respeitando os princípios. Existe o princípio das orientações curriculares, existe o projeto educacional da escola e, ao mesmo tempo, 11 salas de pré-escolar com educadores diversos, de formações diversas. Então, como você faz? Eu sei que é o... Imagino que é um desafio, mas também pode comentar sobre os desafios.

Coordenadora: Eu, pelo menos, o que eu tenho de fazer como coordenadora é sempre respeitar todas as minhas colegas na sua individualidade. Em termos de olhar o meu papel como coordenadora, tenho um papel também representativo da parte da direção do meu departamento, das coisas que digo, que leva pedagógico, mas também trago do pedagógico para o departamento.

Coordenadora: Que depois todo o conselho decide. O que é que tem de fazer sempre? Eu penso que isso é pacífico aqui. Por acaso, não noto que haja... Eu sinto muito... Também já o recebi quando aqui entrei. Que bom!

Letícia Feche: Já o recebi.

Coordenadora: Sempre recebi esta cultura desde que eu aqui entrei. Primeiro, o respeito pelo meu trabalho sem julgamento.

Coordenadora: Ou seja, nós... A ideia é transmitida, nós devemos participar, mas respeitando a minha metodologia de trabalho, se eu me sinto confortável, não tenho que fazer de outra maneira, não é? Pronto, e é isso que eu tenho transmitido às colegas, nós temos aqui diferentes metodologias de trabalho, temos colegas que trabalham escola moderna, movimento da escola moderna, puríssimo e, no entanto, trabalham esse, entrasse na sala, percebe-se perfeitamente, que é a sua metodologia de trabalho, mas nas

linhas gerais que o agrupamento tem e dentro dos projetos que o agrupamento decide, que são importantes. E não se decide, porque sim, decide-se porque se vemos resultados positivos ou não, vemos resultados positivos, mesmo que o tempo não inclua, que é o projeto que está de base.

Coordenadora: Há o respeito. Há duas comunidades de aprendizagem, mas há um respeito por esta ainda não ser comunidade de aprendizagem, achámos que, por agora, não temos capacidade para o ser, não é? Portanto, desenvolvemos as ações educativas com as quais somos mais, mas temos liberdade a esse nível, não é? Portanto, nós desenvolvemos, dentro deste projeto, e é verdade que dá frutos e sabemos que traz coisas boas, mas pronto. Cada uma dentro da sua sala e dentro do seu projeto, não existe obrigatoriedade. Se a minha colega me diz assim, eu não vou conseguir fazer todas as semanas, como sempre fazem, e há respeito. Tudo bem, não interessa, faz uma vez, sabemos que há resultados positivos. E depois, as próprias colegas, à medida que vão vendo, vão conseguindo, às vezes até desenvolver mais.

Coordenadora: Acho que a partir, é sempre mesmo, as colegas têm esta opção de um, temos um movimento da escola moderna, temos um ensino, uma metodologia mais antiga, mais tradicionalista, que vem das bases de quando surgiu o pré-escolar, as colegas estão à beira da reforma, não é? Portanto, é óbvio que uma colega que está a receber uma formação, não é? Embora nós sejamos e sejam pessoas super dinâmicas, mas isso nota-se quando se é da regra da sala.

Coordenadora: Eu penso que dá para ver logo… E aí eu me sinto feliz, porque cada uma se sente livre a fazer, como quer fazer. Agora, à base do trabalho, isso é que

nós procuramos. Isso é ser amigável. Pronto, isso é que procuramos. Mas não tem sido...Por acaso, já há várias pessoas que falaram, mas como é que é possível? Não nota-se grande dificuldade. Eu acho que se a gente respeitar e ter essa liberdade… Às pessoas depois também, às vezes mais cansadas, às vezes menos cansadas, saem dos ábacos, como em qualquer lado. Mas tem efeito em desenvolver o seu trabalho no âmbito, que é o projeto educativo do agrupamento.

Letícia Feche: Tá bem. E, como coordenação pedagógica, apoia os educadores na construção de projetos emergentes baseados nos interesses das crianças? Então, questão do planeamento, implementação mesmo. E a segunda, talvez, eu sei que você tem conectado, educador, é assim, a gente começa a falar, começa a conectar. E quais estratégias são utilizadas para equilibrar a estrutura pedagógica com a personificação das aprendizagens? Então… Você é o que se pergunta.Primeiro... Como é que cada colega...

Letícia Feche: Isso, como você, como coordenadora, você consegue fazer esse apoio aos educadores na construção de projetos que eles surgem do grupo na base dos interesses das crianças?

Coordenadora: Sim.

Letícia Feche: Você tem esse lugar, assim, de aconselhar?

Coordenadora: Pronto, é assim. Eu tento estar no papel de transmitir o que a direção quer, que é isso com o papel. Que, no fundo, nos é pedido e é o que lá está, não é? Quando uma pessoa vai pela primeira vez, vamos imaginar. Há colegas que entram

de novo. Não é? Como é que é feito este acolhimento à colega, que entra de novo nesta dinâmica? Aqui do agrupamento da Escola B. Às vezes são professores que vêm por concurso e chegam e escrevem. Já partida

Coordenadora: Pode assustar até, porque é uma dinâmica, é tanta coisa, não é? Para nós, que cá estamos dentro, se calhar, já notamos, mas quem vem pela primeira vez, às vezes pode parecer um bocadinho assustador, entre aspas, porque é tanta coisa, não é? Que o receio de errar, o receio de não se sentir bem. Primeiro, antes da minha preocupação, já está a preocupação da direção do agrupamento. Todos os anos é feita a formação.

Coordenadora: Estas pessoas entram de novo em todo o trabalho que é feito aqui dentro.

Coordenadora: Por outro lado, na direção existe o site e está colocado todo o material de apoio que qualquer colega entre de novo para poder recorrer a esse material. Ou projetos que foram fixados, estão numa drive, projetos vivenciados por outros colegas com objetivos, como é que foi feito. Como é que foi desenvolvido que, às vezes são uma ajuda também para as colegas que vêm de novo? Essa é a primeira parte, depois, o meu primeiro papel é acalmar. A primeira é que está tudo bem, não se passa nada, isto vem, tudo, naturalmente, tentar que as pessoas fiquem tranquilas, estar muito na reta de apoio, sim, olha dizer, muitas vezes, olha, não há problema, liga. Às vezes, o que for preciso, não interessa a hora, estamos cá para ajudar, se sentires perdida, é uma questão de ligar. E depois tentar. Sempre que a coordenadora, a minha parte de ligação, eu sou coordenadora de departamento e tenho as coordenadoras pedagógicas, dentro de

cada unidade, são elas os pilares para essas colegas novas. Portanto, estar em as vendas e apoio às dificuldades que as colegas novas possam sentir. Não entrar nesta dinâmica de trabalho assim, não é fácil. Depois, dentro do trabalho, trabalhar a paz e de projetos com as crianças, isso aí. Depois já entra um bocadinho aqui. O respeito pela individualidade, do método, da metodologia de trabalho de cada um. Nós vamos partilhando, o que eu muitas vezes procuro é dar as minhas experiências, às vezes nas reuniões de convívio. Se fizeste uma coisa tão gira, partilhá lo aqui com as colegas. Depois, as colegas vão ouvindo e tal e depois, ah, eu vou experimentar isso ou vou experimentar aquilo? Ou seja, e acabam por, às vezes, começar a fazer pequenas coisas que se calhar não faziam antes, não é? E já começam a entrar um bocadinho no barco. Agora, isto não é um processo formal, ou seja, isto não é, não é uma coisa que se consegue com toda a gente e toda a gente trabalha de igual forma, mas eu penso que tem que se dar o tempo a cada um, não é? E, às vezes, por exemplo, eu estou cá, isto é o meu décimo ano, décimo primeiro ano aqui no agrupamento, ou seja, e nota-se que há um caminho feito já aqui em várias pessoas. Não é?Portanto, há coisas que não se via e que agora já se vê. Agora, tendo sempre respeitado, como digo, a utilização da pessoa sempre segura a trabalhar.

Coordenadora: Não acho que ninguém deve, se a pessoa sente mais, no método mais tradicional, que era o método mais antigo, é aí que se sente mais segura e só tem determinados momentos em que se sente bem. E buscava os projetos às crianças. Não interessa, mas esses momentos já lá estão, já têm a oportunidade de o fazer.

Coordenadora: Não tem que ser como é aqui, na minha sala ou na sala de outros colegas. também, que eu conheço e que fazem isto, que é constantemente sair das crianças, não é? Porque às vezes, isto é bom, mas também, às vezes, também não é bom.

Letícia Feche: Sim, realmente respondeu, sim. E daí a segunda era. Quais estratégias são utilizadas para equilibrar a estrutura pedagógica, então objetivos e áreas de conteúdo, com a personalização da aprendizagem. É sua experiência mesmo. Existe a questão que precisa alcançar o objetivo e as áreas de conteúdo que elas são determinadas, mas com... Como você faz uma personalização das aprendizagens. Então, quais estratégias você acredita que são utilizadas para equilibrar isso?

Coordenadora: Eu, pessoalmente, acho que o trabalho pode ser feito nas aquisições de conhecimentos, na área da linguagem, na área da matemática, na área de... Nesses domínios, no domínio da linguagem, no domínio da matemática, no domínio da expressão física ou cultural, ou seja, tudo é possível fazer, do meu ponto de vista, sem ter que estar a entregar, por exemplo, várias fichas para fazer os conteúdos matemáticos.

Letícia Feche: Sim.

Coordenadora: Assim que faço entender.

Letícia Feche: Claro.

Coordenadora: Ou seja, eu posso trabalhar a matemática, a identificação da quantidade ao número, através... Do jogo, através de uma expressão plástica, ou através de uma na parte do domínio da expressão física, olha quantas vezes eu trabalho essa parte da quantidade, o número, agora vais para lá e eles vão notando, não é? Para mim,

para mim, isto é muito pessoal, não necessito estar a colocar uma ficha específica de qual identifica aqui, quando estão aqui, quando estão aqui.

Coordenadora: Não digo que isso não tenha a sua importância, para análise se está a ser consolidado ou não, se realmente está, às vezes há momentos que temos que parar e fazer, mas não prática contínua.

Coordenadora: E eu penso que as aquisições, as aprendizagens são feitas na mesma.

Coordenadora: Por exemplo, no domínio da linguagem, se eu estou a fazer uma tertúlia dialógica de arte, se a criança está a dar a sua opinião sobre a sua obra, à verdade, que a pintura que eu estou precisando de Van Gogh ou do que seja. E ela está a dizer o que eu senti, o que é que eu vejo? Ela está a desenvolver a linguagem, está a fazer ali um processo de linguagem que está ali, se eu disser assim na brincadeira ou se tiver um texto que aparecer uma palavra nova, se estivermos a fazer, por exemplo, a ler um poema, aparece uma palavra nova. E agora digo quantas sílabas tem? Ou seja, do que se está a vivenciar na altura, pode-se trazer também a aquisição do conhecimento, não é?

Coordenadora: Agora, às vezes, por exemplo, é necessário parar e ver como é que se faz, claro que sim, é necessário analisar. Não vamos aqui criar, porque às vezes pode-nos parecer que sim, e não ser. Mas para mim, são momentos muito específicos em que isso acontece. No contexto do projeto que se desenvolve, acabo por estar a trabalhar ali as áreas de conteúdo, todas, sim. Lembro-me agora da maleta das emoções, não é? Quando eu dizia...

Coordenadora: Eles acabaram. Olha quantos monstrinhos colocamos aqui. Já viste quantos é tal? Quantos meninos estão? Não sei o quê.

Letícia Feche: Você trabalha a parte da métrica, dos números, da contagem... Sim.

Coordenadora: Ou seja, estou a fazer, não é? Se eu dou um cartão, está todo... Não sei o quê. Afinal, quantos é que estamos aqui hoje? Ou seja, numa questão assim, não é? Vai-se... Acho que trabalho de forma muito mais divertida. Porque não estou aliado, não. Acabo de trabalhar. Agora,

Letícia Feche: Pronto. Quais os principais desafios enfrentados na implementação da flexibilidade curricular no contexto diário? Na sua opinião.

Coordenadora: É assim, onde acho que não é fácil, não é fácil. Para quem tem uma postura, onde poderá ser mais difícil, será nesta costura tradicionalista do que é. Isso aí pode ser e tem que se ter. Eu costumo dizer para lidar com esta questão. Tem que se ter muita paciência e andar passos pequeninos de cada vez para conseguir trabalhar isso, mas é possível o reto. Flexibilização curricular, no fundo, é este o contexto em que nós trabalhamos, porque o pré-escolar é isto. O pré-escolar é a base da flexibilização curricular.

Coordenadora: Nós, docentes, para nós, se calhar... A partir da monodocência, no primeiro ciclo, é mais complicado. A gente tem a sensação. Acabo, pode haver ali na

pessoa mais trans, um bocadinho, mais dificuldade, mas facilmente apanha, porque isso é a dinâmica de trabalho.

Letícia Feche: Sim.

Coordenadora: Porque nós não temos nada estático dentro da sala. Uma verdadeira sala de 3, 4 anos, é uma sala estática. É uma sala que está sempre em constante movimento. Ou seja, é uma sala flexível. É uma sala que dá... Portanto, posso estar aqui a construir uma coisa, como posso estar ali a fazer outra coisa. Não posso estar em dinâmica, portanto, eu acho que tudo isto tem que casar neste conteúdo, todas elas se interligam umas com as outras. E esta flexibilização é mais fácil para nós, acho eu, não nos faz tanto bichinho aqui, e o negócio é por isso,

Letícia Feche: Isso é muito bom. E de que forma? Eu vejo que existe um trabalho comum, uma cultura muito forte da escola, essa flexibilização de práticas inovadoras, mas eu acredito que deve existir resistência, tanto dos educadores ou das famílias em relação a essas práticas. Como vocês lidam normalmente? A coordenação.

Coordenadora: Talvez assim.

Coordenadora: É assim. Como é que a gente lida? Primeiro, eu não faço mais o que disser. Tentar dizer a verdade, não é? Dizer, ok, tudo bem, mas primeiro provar por aqui, por aqui, por aqui, está a haver resultados.

Coordenadora: Portanto, está-se a comprovar que, se nós fizermos este caminho, o resultado é mais positivo. Então, por que não fazer isso? Por que não experimentar? Experimenta, dá a oportunidade de experimentar.

Coordenadora: Se realmente não der, pronto, é isto. Depois, vem o despeito e vem isso. Mas tentamos sempre através de exemplos, através de testemunho. Acho que é prática de cada um nesta situação, neste contexto, neste contexto, vi que foi positivo, até estava se limitando em fazer determinada coisa. Mas, afinal, quando pus e em prática, até vi que trouxe melhores resultados. Quando eu não tinha feito ou tinha feito de outra forma ou de outra forma com as famílias, eu acho que, neste momento, as famílias que escolhem a Escola B já estão um bocadinho cientes do que se espera.

Coordenadora: Há uns anos atrás, foi pior. Neste momento, quem escolhe a Escola B é porque quer a Escola B.

Letícia Feche: Porque já sabe, a escola já tem um nome que é conhecido.

Coordenadora: Já começa a acontecer em termos de centros.

Coordenadora: Eu noto que é uma... Os docentes que vêm, já vêm e vêm para a Escola B, já sei que isto é assim, ajuda-me lá, não sei o que. Já está. Então, às vezes, por opção própria, já sabias. Não, não, eu quero experimentar, eu quero ver como é que é, quero saber, quero experimentar. Já começa a ser um bocadinho, mas o clima é assim, não é?

Letícia Feche: Sim.

Coordenadora: Mas, pronto, agora há sempre aqueles... No pré-escolar nós não sentimos tanto isso. A resistência das famílias.

Coordenadora: Não, no pré-escolar corre...

Coordenadora: Porque é o que eu digo, o que está acontecendo na Escola B, a nível do primeiro ciclo, segundo ciclo, é base do pré-escolar.

Letícia Feche: Sim, com certeza.

Coordenadora: É a preparação para criar a infância. Entre os denios, ou não, trabalhar estático numa sala, ou trabalhar em grupo, ou fazer, claro, usar este conteúdo. Nós ligamos, não é preciso estar a trabalhar, podes pegar uma coisa e vais estar a trabalhar. Pode estar a ler uma história e estás a trabalhar uma data de conteúdos ao mesmo tempo e podes ir buscar o estudo do meio. Ou seja, por isso, para nós, pré-escolar, educação, pré-escolar não nos faz tanta confusão, porque acho que é o que está nas orientações curriculares. É isso mesmo, é a base do trabalho de educação pré-escolar. Não é tão difícil se calhar se colocar ali primeiro ciclo, segundo ciclo, talvez, mas só falar nesta questão, os grupos heterogêneos, quando se cria de sexto ano ao mesmo tempo, isso aí é que já começa a criar mais resistência das famílias.

Letícia Feche: Bem, acompanhando aqui. Você me falou um pouquinho sobre a formação, que acontece no começo do ano. Existe algum outro tipo de formação contínua ou partilha das boas práticas entre a equipe pedagógica? Então, você citou também que existe uma reunião. Ela é uma reunião mensal entre os educadores? Você pode me explicar um pouquinho mais sobre?

Coordenadora: Pronto, todos os meses temos a reunião de departamento. Mensalmente, é feita a reunião de departamento, onde...

Coordenadora: Fazemos avaliação ou alguma coisa que é precisa, ou então trabalhamos ou fazemos, é isso mesmo, é pôr em prática as coisas que nós temos que preparar, ou então tentar estruturar alguns trabalhos em conjunto, alguns projetos em conjunto, e é onde há as partilhas, pronto.

Coordenadora: Em algumas reuniões, fazemos assim, outras são mais específicas, não é? Há umas que são mais, há outras que são mais específicas, porque já temos que... Preparar materiais para apresentar em pedagógico. Ou temos que trabalhar determinados temas, ou é para agências de avaliação, em que aí temos que fazer os relatórios sínteses. Cada turma trabalha mais especificamente, ou seja, há aqui duas partes, na função, duas partes diferentes de planilhas de departamento. Se assim se pode chamar, não é? Embora em todas, procuramos sempre fazer uma análise, Obrigada. No final de cada partilha, tentar ver sempre o que é que o departamento está a necessitar, o que é que estas crianças de educação pré-escolar dentro deste contexto, o que é que nós temos que fazer a reflexão, onde é que está a maior necessidade, ou seja, não é focar só numa sala, mas tentar analisar. Dentro de todas as 11 salas, os contextos. Onde é que está a maior necessidade de ajuda. Ou se as coisas já tinham morrido. Melhor, pronto, é a mesma coisa.

Letícia Feche: E a reunião de departamento são todos os educadores do pré-escolar?

Coordenadora: Nós temos as reuniões, quando são as reuniões de avaliação, os momentos de paragem de avaliação, os departamentos de paragem de avaliação dos mestres. Aí estão os educadores, estão também os educadores dos apoios, está também a terapeuta da fala.

Coordenadora: Nos momentos de avaliação da equipe interdisciplinar de trabalho, quando não existe esse momento de avaliação e fazemos umas reuniões intercalares nesse período de tempo,

Letícia Feche: Aí só estão as 11 educadoras da sala. E a questão da formação que eu perguntei, existe a formação no começo do ano, ao longo do ano, existe algum tipo de formação?

Coordenadora: Sim, tem um equipamento há cerca de alguns anos, esta parte tem como centro de conselhos. Propõe também, nós próprios podemos propor ações para que nós sintamos necessidade de fazer. Todos os anos nos é feita essa pergunta. Que necessidades é que vocês sentem? Em que áreas é que gostavam de ter formação? E depois também. A própria direção, não é? E o Conselho também propõe outras dentro da anêmica de trabalho do próprio agrupamento. Então, nós temos oportunidade ao longo do ano, vão sendo realizadas formações, por também docentes do agrupamento, docentes de formação, em diversos sistemas, só para os docentes, por exemplo, em que a prioridade é os docentes da Escola B.

Coordenadora: Para lembrar, essa ainda foi a flexibilização curricular. Ah, existiu. Existem outras ações, trabalho de projeto, outra das ações que nós já frequentamos, metodologias de trabalho diferenciadas, outras... De alteração de

formação, que também dão prioridade. Porque é então? E estão os próprios colegas, muitas vezes do departamento. Colegas do agrupamento, que pertencem também ao centro de formação, que dão essas novas tecnologias. Também é outra coisa trabalhar robótica, que é outra das áreas que o agrupamento aportou, também temos praticamente quem quiser, Obrigada. É isso que eu quis dizer ali para a formação.

Letícia Feche: Tá. E como coordenadora pedagógica, você acompanha e apoia o desenvolvimento profissional dos educadores para fortalecer as práticas curriculares flexíveis? Ou você indica o que eles fazem? Como é que…

Coordenadora: É assim, eu, como tenho turma, eu tento sempre acompanhar o máximo, consigo. Estar aberta para ajudar os colegas.

Coordenadora: Infelizmente, não consigo ir tantas vezes, não pronto, ir aos locais, ou seja, por acaso. Há pouco tempo atrás, tive um projeto em conjunto, procurei ter um projeto em conjunto com o JDI, tivemos uma semana inteira no JDI, essa aula, a desenvolver um projeto de arte, uma colega muito boa em arte, e eu quis ir aprender, pronto, e tive uma semana inteira lá no JDI e todas as salas vivenciaram esse projeto. Pronto, tento um bocadinho... Na medida em que posso, se calhar, devia de ser mais, mas não sei, não tenho turma, não consigo.

Coordenadora: O que é que eu procuro mesmo é estar disponível para ajudar os colegas, não é? Porque também, às vezes as necessidades são muitas e depois é assim,

para escolar neste agrupamento, é, como eu digo, não é fácil. Não é fácil, nós temos uma carga muito grande,

Coordenadora: Não é?

Coordenadora: Porque os recursos humanos não são muitos para as necessidades que existem.

Coordenadora: E depois, às vezes, também desgasta os colegas, e as problemáticas, às vezes, são muito complicadas. E por isso, às vezes, é só escutar.

Coordenadora: Não se consegue resolver a situação, e não é fácil. Não é fácil, não é? E o desgaste é muito grande. Uma sala com três, quatro crianças, com necessidade de estudantes especiais, que só têm às vezes assistente de sala, não é? Porque não há recursos humanos. Porque a Câmara não os coloca, pois é toda uma questão aqui interna, que também vai desgastando os colegas. Porque o facto de o ensino não ser obrigatório tem suas consequências para nós, para nós e para as crianças. Mas pronto, nós é o tempo, isso, aí temos, acho que aqui a única questão que eu tento é dar-lhe o apoio, sim, Apoio,Muitas vezes, solucionar o problema. Não consigo, a direção não consegue, mas o problema está lá e temos que tentar ajudar. E, como eu digo, mais, a realidade é de 11 salas, com 30 e tal. Crianças assinaladas. Já no RTP, com medidas extrativas, alguns a caminho de medidas adicionais.

Coordenadora: Num contexto de 20 crianças com outras problemáticas, incluindo estas dificuldades de linguagem, começando a surgir agora estes problemas comportamentais e de falta de concentração, é normal que um colega ou outro, ao fim

de determinado tempo, com a própria dinâmica do agrupamento, não seja? Acabe por em determinados momentos...

Coordenadora: Pronto, e a única coisa que a gente tenta fazer é umas às outras, pá, ânimo, coragem, vamos seguir em frente, é normal, estás-te a sentir assim, pá, mas não desistas, não, muito mais do que isto, mas se eu ouvir isso de uma colega, para mim já é muito bom.

Letícia Feche: Já é bom, sim. Tá, agora, sobre avaliação, se existe uma avaliação pedagógica, então... E você pode falar aqui? Eu pergunto como coordenadora. Como monitoriza a implementação da flexibilidade curricular nas práticas de sala? E tem uma pergunta que fala sobre quais critérios são os critérios. Indicadores pedagógicos são utilizados para brilhar, então sempre se depara com matérias de descrição. Nós temos o nosso. A ficha foi construída. O tratamento foi construído por toda a equipe.

Coordenadora: Todos analisamos aquilo, portanto, em primeiro lugar, estas fichas de informação foram feitas, sempre foi feita uma equipe e depois estas fichas foram levadas para toda a gente analisar, ou seja, não há ali nada que não seja decisão de toda a equipe de comportamento. Portanto, é uma decisão conjunta para construir aquela ficha de avaliação. Tudo o que foi levado para colocar no inovar foi feito pelo Departamento de Educação Pré-Escolar. Foi feito fora do departamento. Todas as áreas de conteúdo que estão em análise para ver se os conhecimentos estão adquiridos ou não adquiridos ou em aquisição, foi feito pelo Departamento de Educação Pré-Escolar. Nós aqui temos a oportunidade de fazer descritiva, fazemos também no adquirido ou não

adquirido, todos os gráficos em termos de análise da direção. Mas em cada área... conteúdo, as colegas sabem que podem fazer a parte descritiva, quer para a área de Formação Pessoal e Social, quer para a área de expressão e comunicação, quer para a área de conhecimento do mundo. Segundo as orientações populares, a avaliação deve ser feita descritivamente. Claro, nós fazemos, depois temos uma parte final a partir das orientações que são dadas, são, a ficha foi feita em conjunto. Nós preenchemos os parâmetros desta ficha. E depois, cada uma coloca para cada criança a sua apreciação a nível, ou tomar em específico, ou faz a sua descritiva globalmente para o encarregado de educação a respeito dessa criança. Aqui não é só descritiva.

Coordenadora: E agora já chegamos ao fim, mas as considerações. Quais aspectos se consideram fundamentais para o Conselho? De olho? Consolidar uma cultura de flexibilidade curricular na educação pré-escolar.Primeiro, acho que é fundamental abrir as portas e poder.

É muito importante a pessoa trabalhar sempre com outra pessoa. Ou seja, quanto mais trabalho em termos colaborativo for feito, para mim, o trabalho colaborativo é uma base importantíssima da julgada flexibilização no final.

Coordenadora: Para mim, isso é fundamental. Porque ao trabalhar colaborativamente, estamos a trabalhar muitas coisas. Se for um verdadeiro trabalho colaborativo. Primeiro, tem que dar lugar também ao outro.

Coordenadora: Também tem que dar lugar à perspectiva do outro. Tem que alterar coisas no meu trabalho. Tal como o colega tem que alterar coisas no trabalho. Ou

os colegas. Ou seja, perceber que as crianças... O desenvolvimento social. E o facto de estarmos no século XXI.

Coordenadora: Tudo que as crianças têm acesso neste momento, elas próprias estão a exigir que nada pode estar estacionado. Não há, não é possível estar muito tempo parado. Ou seja, tudo tem que ter movimento. E o ensino tem que estar em movimento. Nós já não podemos fazer o ensino neste momento. Acho que quem estiver a tempo percebe isso.

Coordenadora: Se com um clique de dedo, uma criança aos dois anos faz uma mudança para... uma coisa no telemóvel, não sei o quê, eles já chegam ao pré-escolar com isto. Dentro deles. Portanto, eles já têm dentro de si esta necessidade de não estar muito tempo. E todo este, se houver movimento, quer na metodologia de trabalho, quer na forma como é transmitido, quer no trabalho que eu faço com o outro, acho que as crianças ficam mais disponíveis para adquirir essas aprendizagens.

Coordenadora: Se os obrigamos a estar centrados num ponto só e olhar só assim, não vai haver evolução. Eles não vão conseguir captar. Eu acho que eles agora captam mesmo o próprio movimento. Captam mais facilmente se estiverem a se movimentar. Estou um bocadinho como uma criança que não consegue dar parada na cabeça.

Coordenadora: Mas se calhar, capta melhor se estiver sempre a fazer isto ou obrigar a ficar assim.

Coordenadora: Portanto, eu acho que a flexibilização curricular vai ser também, mesmo mais uma coisa que vai ter que entrar em nível de educação. Acho que já vai deixar de ser o projeto piloto X ou Y. Exato. Eu acho que tem que ser a base de trabalho em toda a educação. Ou seja, não posso estar focada só na minha disciplina, só no meu ponto, não. Tudo. Ou seja, eles têm acesso a um Globo Geral de Coisas que estão todos a cair ao mesmo tempo. E cai tudo ao mesmo tempo. Sim,

Letícia Feche: É essa a última. Se pudesse sugerir melhorias para reforçar a flexibilidade curricular no contexto escolar, qual seria?

Coordenadora: Eu acho que tem que haver trabalho colaborativo. Colaborativos.

Para haver mudança, temos que abrir as portas ao trabalho colaborativo. Não podemos ter medo de ouvir da parte do outro. Olha, podemos deixar-nos também, ser olhado pelo outro e receber do outro. Aquilo também que nos tem para dizer, não é? E abrir as nossas portas desta forma.

Coordenadora: E sem barras de ciclos, cada vez mais sem barras de ciclos. Pré-escolar, não pré-escolar, primeiro ciclo, primeiro ciclo, não. Tem que haver, as portas têm que estar cada vez mais abertas e haver um trabalho colaborativo.

Letícia Feche: Muito bom. Dúvidas que agora eu acabei com as minhas perguntas, mas que eu fiquei, eu não te perguntei há quanto tempo você está na docência?

Coordenadora: 34 anos. E trabalhou antes em as orientações curriculares. Eu trabalhei antes das orientações curriculares.

Letícia Feche: Na sua opinião, o que mudou e foi de melhoria? Melhor

Coordenadora: Foi a primeira a criar um ponto comum.Que essa é... É uma base, nós precisamos ver, não é? Porque senão andávamos ali um bocadinho perdidos.

Coordenadora: Era o mundo de um, o mundo de outro. Do outro, claro. Pronto, e, nessa altura, as crianças até permitiam que fosse isso, não é? O meu mundo é aqui, o meu mundo é ali e tal. Entretanto, com a evolução, se não tivessem vindo as orientações, quase eram descalados.

Coordenadora: Acho que foi uma necessidade que se sentiu e é fundamental para haver uma linha condutora de trabalho em qualquer parte do país. Nós sabemos que há uma orientação, qualquer educador tem aquela linha condutora que é fundamental.

Letícia Feche: Muito bom.

Coordenadora: A gente não estava gravando. Quando você me contou, é só para gravar.

Letícia Feche: E o coordenador de departamento? Na verdade, ele é colocado a cada quatro anos de sala pelo diretor. Só para o eleito, ele é eleito pelo próprio departamento pedagógico. São. Ou seja, a direção da 23 nomes considera que pode ser elegível também. A Direção tem seu nome e vai, que dará dois, três nomes, e a equipa de departamento que elege...

Coordenadora: Elege o coordenador do departamento, é por eleição

Letícia Feche: Que fica por quatro anos.

Coordenadora: Mas a partida pode dar casos que houve alteração e aí, se houver necessidade, faz outra vez e elege. Mas o que é por quatro anos? Quanto? Cada quatro anos há eleição.

Letícia Feche: Está bem. Obrigada pela oportunidade de falar com você.

Anexo 3 – Transcrição Entrevista – Educadora da Escola B

Data da Entrevista: 08/05/2025

Entrevistadora: Letícia Feche de Arruda Juliano

Entrevistada: Educadora da sala de pré-escolar

Local: Sesimbra

Letícia Feche:

E ele é voltado para as orientações curriculares e para o trabalho que é feito dentro da sala de aula. Em relação ao pré-escolar então, com as turmas de pré-escolar eu sei que são orientações e não é um currículo obrigatório, então não existe... a obrigatoriedade aqui em Portugal é... mas é para entender mesmo quais são os desafios, como é que... construído mesmo dentro da escola essa parte do currículo flexível,

principalmente aqui na Escola B, porque as práticas, elas são mais inovadoras. É difícil falar "inovadoras", né? Porque eu queria, assim... de que forma você compreende e aplica no dia a dia, na sala de aula, as orientações curriculares com as crianças? Como professora, essa é a primeira pergunta.

Educadora:

Pronto, as orientações... eu acho que não é um perigo, são orientações, são os princípios gerais de que nós todos partimos, nós , todas as educadoras. Depois, como é que nós trabalhamos em contexto de sala? Depende um bocadinho de cada uma de nós, consoante as metodologias com que nos identificamos. Aqui, a metodologia é muito mas trabalha-se muito a cooperação, a comunicação e a interação , entre todos e com a comunidade educativa.

E eu também me identifico. Portanto, eu tenho dois modelos com os quais me identifico e faço um cruzamento entre os dois. Não tenho assim um modelo pedagógico fixo. Um é o AIT-SFU, centrado na aprendizagem ativa da criança, e também o trabalho de projeto, que parte muito dos interesses da criança , ou de uma criança , e depois motiva as outras crianças, todas... ou de qualquer coisa que nós vamos ao campo e encontramos, e pode partir de uma questão deles, de um problema. E tentamos resolver e fazemos um trabalho de projeto e planeamos com eles, com muita base centrada na criança, na aprendizagem ativa, em metodologias participativas.

E depois, tendo em conta as áreas de conteúdo que nós, no pré-escolar, temos de trabalhar: a Área de Formação Pessoal e Social, a Área de Expressão e Comunicação, e a Área de Conhecimento do Mundo. São três áreas muito importantes, transversais umas

às outras, de maneira que as abordagens são sempre integradas, tendo em conta essas áreas de conteúdo , e que as aprendizagens sejam significativas para eles.

Para que, no final, com o seu desenvolvimento global, eles dominem isso, e que sejam experiências que eles experimentem, que eles participem na planificação, na avaliação, no desenvolvimento... como é que vão pesquisar, como é que vão correr... sempre também em colaboração com outras colegas , ou só de sala, ou também com o Parque Pedagógico, que é outra sala, que é a Sala 10. Nós trabalhamos também muito em comum. E também com as famílias, porque uma vez que eles são pequeninos e, às vezes, precisamos ir trabalhar em casa, fazer algumas pesquisas, alguns adjuntos... também na biblioteca.

Podemos vir pesquisar, trabalhar o conteúdo, um problema... temos só ver, vamos perguntar. A professora Ana não sabe botar quais são os livros, poderemos trazer para a sala, porque nós podemos pesquisar também , e pedimos também colaboração das famílias para desenvolver aqui conosco.

Letícia Feche: Eu gostaria de saber se você sente… como funciona, assim, você sente… tem esse auxílio da coordenação pedagógica? O trabalho é feito mais de forma autónoma? Deixa eu te contar... tá bom, tá bom. Se tem esse apoio da coordenação pedagógica , que a coordenação pedagógica é feita pela...

Educadora: pela coordenação metodológica. Nós temos… temos a direção, temos o projeto de inovação metodológica do agrupamento, temos o projeto educativo do agrupamento. Depois temos a coordenação metodológica do departamento , há uma coordenadora e duas coordenadoras metodológicas.

Letícia Feche: A coordenadora do departamento...

Educadora: Depois temos três coordenadoras metodológicas, uma por unidade educativa. Há uma educadora que é responsável por uma unidade, eu sou coordenadora de projeto nesta unidade, e depois trabalhamos em parceria. Partimos, pronto, mediante o projeto de inovação do agrupamento. Temos algumas fases. E depois também definimos, por exemplo, em conjunto com o grupo de educadoras, quais são os conteúdos que queremos trabalhar no primeiro e no segundo semestre. Planificamos também no departamento o que queremos trabalhar , uma das fases é a planificação. Quais as orientações? Quais as aprendizagens a promover? O que queremos para o mês de maio, para o mês de junho. E depois partilhamos com as colegas. Mas tudo sempre flexível , fica sempre aberto aos trabalhos de projeto, porque isso não se fecha. Tentamos sempre abranger os conteúdos e aprendizagens que queremos promover, de acordo com a planificação construída por todas. Estando todas de acordo, partimos desses pressupostos gerais do departamento e da coordenação pedagógica. Nas reuniões refletimos, enviamos, as colegas concordam ou não, querem acrescentar… e depois tentamos sempre que essas aprendizagens sejam comuns a todas as salas. Agora, a metodologia utilizada depende de cada educadora, porque todas nós trabalhamos de formas diferentes. Umas trabalham com o modelo da escola moderna, outras com abordagens diferentes, outras mais com o trabalho por projeto.

Letícia Feche:

Portanto…

Educadora: Partimos todas da mesma base, mas depois cada uma adapta de acordo com a realidade da sua turma, com os seus interesses. Mas tentamos garantir que os conteúdos e aprendizagens definidos mensalmente sejam trabalhados por todas. Temos sempre em conta a realidade de cada criança e de cada grupo, porque os grupos são diferentes , e nós também.

A filosofia do agrupamento dá-nos essa liberdade. Temos metodologias, estratégias e projetos inovadores. São estratégias motivadoras, em que a criança tem sempre um papel ativo e participa no planeamento e na avaliação , o que torna as aprendizagens mais significativas para elas.

Letícia Feche: Sim, claro. São duas salas, a sua e a da colega ao lado? Então, você fica nessa parte da coordenação, orientando a sua colega?

Educadora: Como é que eu hei de explicar? Somos três realidades diferentes, três jardins de infância. E às vezes, como é que fazemos? Eu sou um pouco o elo de comunicação , o que é que estamos a fazer, o que é que vai acontecer… Eu partilho com a coordenadora, com as colegas. Há coisas que estamos a desenvolver e eu faço essa ponte com a coordenação do departamento: “olha, na nossa unidade estamos a trabalhar este conteúdo, estas atividades, este projeto…” Faço esse papel de elo de ligação.

É nesse sentido, para evitar que todas estejamos reunidas sempre, poupando tempo. Depois partilhamos com os restantes colegas. Eu sei o que se passa na minha unidade, outra educadora sabe o que se passa na unidade dela, e assim sucessivamente.

Quando estamos juntas, partilhamos práticas pedagógicas, ideias, estratégias. Às vezes dizemos: "olha, isto está a correr bem aqui, pode ser interessante aí também, vamos visitar, vamos experimentar". É um trabalho colaborativo. Tentamos criar essa ligação, mesmo sendo realidades distintas , porque, apesar de ser o mesmo departamento, as unidades são muito diferentes.

Letícia Feche: Muitas vezes, é mesmo.

Educadora: Há projetos em comum, sim, mas muitos diferem de uma unidade para outra. E depois ainda há os projetos que nascem diretamente dos interesses das crianças.

Letícia Feche: Sim. Então existe essa autonomia curricular mesmo?

Educadora:

Sim, sim. Existe por parte do agrupamento. O departamento tem autonomia para atuar de acordo com os interesses das crianças e com a filosofia de cada educadora.

Há liberdade para adaptar. Mas existe sempre o cuidado de manter os princípios comuns: a cooperação, a partilha, a comunicação entre todas. Mesmo estando em contextos diferentes, é importante saber o que se está a fazer em cada jardim de infância , manter a ligação.

Letícia Feche: E eu gostaria de saber quais estratégias você utiliza para desenvolver os projetos que emergem do grupo. Então, com base no interesse das crianças… há alguma estratégia que siga?

Educadora: Por exemplo, a estratégia começa naquele momento de partilha em grupo. Às vezes, alguém traz um livro de casa, uma história que desperta muitas perguntas e questões. E aí perguntamos: o que é que vocês querem saber? O que é que querem descobrir mais?

Começamos a planear com eles: o que é que já sabemos? O que é que queremos saber? O que é que queremos fazer? Como é que vamos fazer? Que materiais vamos precisar?

E fizemos toda a planificação com base naquilo que despertou o interesse deles.

Agora, por exemplo, estamos com um projeto sobre a Índia. Isso surgiu a partir do tema dos descobrimentos e do carnaval, que era o tema do agrupamento , “descobrindo mundos”.

Apareceu uma colega representando uma figura histórica e trouxe várias especiarias. E os miúdos ficaram super curiosos , porque era tão importante descobrir a Índia? O que são especiarias? Para que servem?

E daí surgiu o projeto: onde fica a Índia? O que são especiarias? Por que é que eram tão importantes para o país naquela época? Depois vieram as danças, os trajes… e fomos explorando, aos poucos.

Foi emergente mesmo. Partiu de uma conversa em grupo, de forma natural. E fomos construindo o projeto.

Vamos registrar os passos: o que queremos aprender, como vamos desenvolver, quem pode ajudar…

E depois, no final, fazemos a divulgação. Temos um grupo com as famílias , onde partilhamos os registos, as fotos, as ideias. E, por vezes, também nos apresentamos aos colegas.

Letícia Feche: Esse grupo é no WhatsApp, não é?

Educadora: Sim, é um grupo com os pais. Os pais assinaram uma autorização no início do ano, para proteção de dados, e ali partilhamos tudo o que se faz na sala.

Vamos registrar as evidências, fotografias, vídeos. É uma forma de comunicação , podia ser outro meio, mas este é mais prático, mais direto.

Se precisarmos de ajuda, partilhamos por ali também.

E quando fazemos a divulgação do projeto, os pais já sabem, já estão envolvidos.

Tudo é feito de acordo com os critérios da proteção de dados , os pais assinam um documento específico para isso.

Letícia Feche: Muito bom. E eu gostaria de saber como você equilibra os objetivos pedagógicos definidos com as necessidades individuais do grupo. Porque existem objetivos norteadores , as orientações curriculares, o projeto educativo… tantos documentos que orientam a prática.

Mas no dia a dia, como você equilibra isso com o que o grupo realmente precisa?

Educadora: As aprendizagens a promover vêm sempre com uma base, sim. Mas damos volta conforme as oportunidades. Por exemplo, hoje é o Dia das Aulas ao Ar

Livre. Nós inscrevemos a escola nesse movimento, que promove as aprendizagens fora da sala. Na outra vez, estávamos a ver o que é uma mandala, porque isso também surgiu do projeto sobre a Índia. Então hoje fomos explorar a natureza , flores, folhas, pauzinhos. Eles recolheram esses elementos naturais, e trouxemos para a sala. Com isso, trabalhamos a matemática , classificaram por cor, por tipo, por tamanho. Fizeram sequências para montar as mandalas. Trabalhámos também o conhecimento do mundo , observação da natureza, descoberta de elementos. Encontraram caracóis, bichinhos-da-conta, perguntaram "o que é isto?". Trabalhámos também a formação pessoal e social , o trabalho em equipa, a solidariedade. No parque, tiveram de esperar a vez para usar os equipamentos, ajudaram uns aos outros, partilharam. Acabámos por trabalhar todas as áreas de conteúdo: a expressiva, a do conhecimento, a pessoal e social. Aquilo que está proposto ao nível mensal, nós conseguimos alcançar… mas de forma significativa para eles. Eles aprendem porque querem saber, porque estão envolvidos. E isso também permite promover as aprendizagens definidas , como quantidade, atributos dos objetos, classificação, linguagem… Até as artes. Eles usaram as flores que recolheram para construir as mandalas.

Tivemos de adaptar algumas coisas, claro, porque nem tudo se encaixava no prato onde montaram…

Mas conseguimos trabalhar todas as competências e aprendizagens que estavam previstas para o mês.

Letícia Feche:

Só para entender , vocês têm, mensalmente, definidos os objetivos pedagógicos no departamento?

Educadora:

Sim. Temos um plano do projeto de inovação do agrupamento. Depois, dentro da equipa, há uma educadora de cada unidade que fica responsável por uma área.

No meu caso, este mês, fiquei com a área de formação pessoal e social.

Outra colega ficou com a educação artística, outra com a área do conhecimento do mundo… e por aí vai.

Cada uma faz a sua parte. Depois, um colega fica responsável por compilar tudo.

Essa compilação é partilhada com todas as educadoras do departamento , somos cerca de 11 ou 12. E depois é partilhada com a coordenação. Há uma gestão de cronograma , cada mês é rotativo. Uma educadora organiza uma parte, no mês seguinte à troca. Dá trabalho, sim, mas é o que nos mantém todas alinhadas. Depois cada uma se adapta à sua realidade, mas todas partimos do mesmo tema orientador do agrupamento. E integramos tudo nas atividades com os nossos grupos.

Letícia Feche: Sim. Eu tenho outras escolas onde estive e também estou a fazer este trabalho com turmas do pré-escolar, e percebi que há um foco muito forte na literacia. Porquê?

Educadora: É uma dificuldade que se sente a nível nacional, sobretudo ao nível da linguagem. Não só, mas principalmente na linguagem oral e escrita. Estamos a sentir que as crianças, talvez por causa do digital, ou mesmo devido ao período da pandemia, apresentam mais dificuldades , na articulação dos sons, em formar frases, e até mesmo com menos vocabulário. Por isso é que muitas escolas estão a trabalhar a literacia de forma mais abrangente. Mas, de facto, uma das prioridades do projeto educativo do agrupamento é mesmo a linguagem. No pré-escolar temos algumas crianças com dificuldades nessa área, e há um apoio externo , há uma terapeuta que dá apoio individualizado, pago pelas famílias, e há também um projeto implementado no agrupamento que se chama "Fonologia com Consciência". É feito em grupo e trabalha a consciência fonológica, silábica, tudo de forma lúdica.

Vem uma terapeuta, uma vez por semana, dinamizar uma atividade com as crianças. É algo alinhado com as orientações, sobretudo a linguagem oral, porque sabemos que essas competências são essenciais como pré-requisitos para a leitura e escrita no 1.º Ciclo.

Além disso, temos outros projetos no agrupamento. Trabalhamos com o programa Eco-Escolas, temos um grupo de trabalho de Educação para a Saúde, e também o projeto de promoção da leitura , em que a criança requisita um livro na biblioteca, leva para casa, lê com a família e depois devolve.

Temos ainda o projeto da comunidade de aprendizagem, o projeto de ciências que é dinamizado por uma colega uma vez por mês, e um outro que envolve uma

professora de inglês, que articula com a nossa planificação para trabalhar alguns conteúdos em língua inglesa.

Este último, ligado à linguagem, envolve também uma triagem feita no início do ano, em que se identificam as dificuldades do grupo, e depois são trabalhadas com estratégias e atividades específicas.

Letícia Feche: Muito bom. E esses projetos são organizados por dia da semana? Há uma estrutura definida?

Educadora: Sim, alguns dias são fixos.

Por exemplo, o projeto de ciências acontece uma vez por mês e há um calendário semestral enviado às escolas com as datas. O projeto de consciência fonológica é num dia fixo , hoje, por exemplo, foi ao ar livre porque coincidiu com o Dia das Aulas ao Ar Livre, então fizemos a sessão com as duas salas no espaço exterior. O projeto de inglês é à quarta-feira à tarde, e o da leitura é à terça-feira. Como estes profissionais circulam pelas escolas do agrupamento, há um planeamento prévio.

O programa Eco-Escolas é trabalhado diariamente. Temos ecopontos nas salas, as crianças separam os resíduos dos lanches, da fruta, das atividades… fazem isso com naturalidade. Trabalhamos também a alimentação, porque temos parceria com a câmara

, em dias específicos é oferecida fruta, bolachas ou frutos secos, e os miúdos sabem o que fazer com as embalagens e cascas. O projeto de leitura, além do dia fixo, tem também momentos em que a professora da biblioteca vem à sala dinamizar uma hora do conto, de acordo com os conteúdos do mês. Por exemplo, em maio trabalhamos o tema da família e do ambiente. Há planificações comuns, mas cada sala adapta de acordo com os seus interesses e projetos.

Para o Dia da Família, por exemplo, todas as unidades do agrupamento estão envolvidas , vão dinamizar atividades diferentes, mas no mesmo dia, de forma articulada. Também foram enviados convites às famílias para dinamizarem oficinas, e vamos fazer um almoço partilhado, cada um traz algo… é mesmo um dia dedicado à comunidade educativa.

Letícia Feche:

E cada escola organiza de acordo com as suas possibilidades, certo?

Educadora:

Sim. Há práticas comuns a todo o departamento, mas depois cada unidade se adapta à sua realidade. No nosso caso, temos 11 salas de pré-escolar no total. Duas aqui nesta unidade, quatro noutra, e cinco numa terceira. Eu já passei por três unidades. No início, esta escola era só 1.º ciclo. Quando surgiu o projeto, precisavam abrir uma sala de pré-escolar e convidaram-me para integrar. Mais tarde, propus a abertura de mais uma sala, para não ficar sozinha, e assim temos agora duas aqui.

Letícia Feche: E você sente que, pela sua experiência, não há muitas barreiras para implementar práticas flexíveis?

Educadora: Não. Acho que tudo flui de forma natural. Já estou há muitos anos nesta área. Comecei no privado, depois fui para a rede pública. Foi um caminho longo , precisei ganhar tempo de serviço para entrar nos concursos. Passei por várias zonas do país, inclusive no interior, onde trabalhei com bebés. Mas gosto mesmo é da educação de infância. Quando surgiu a vaga neste agrupamento, candidatei-me. Estou cá há mais de 14 anos. Já conheço bem as dinâmicas.

Letícia Feche: E essa escola sempre teve essa cultura diferente, mais aberta?

Educadora: Sim. Desde o início. Sempre tivemos uma cultura de trabalho colaborativo, partilha, abertura à inovação. Nunca senti resistência por parte das famílias. Às vezes há pais mais habituados a metodologias tradicionais, mas mesmo estes acabam por reconhecer o valor das práticas mais participativas. Acho que o segredo é envolver as famílias, partilhar as ideias, comunicar. E quando os pais veem que os filhos estão felizes, motivados, que estão a aprender, mesmo de forma lúdica… ficam tranquilos.

Letícia Feche: E há momentos formais e informais de partilha entre as educadoras?

Educadora: Sim, temos os dois. Informalmente, há muita troca , se uma colega quer experimentar uma nova atividade, pode vir observar outra sala, partilhar estratégias. E formalmente, temos reuniões de avaliação, grupos de trabalho divididos por temáticas: planificação mensal, avaliação de projetos, reuniões com encarregados de educação… Cada grupo tem uma tarefa, elabora documentos, e depois são partilhados com todas. Há uma colega responsável pela compilação, que envia tudo para a coordenação. Isso ajuda a tornar as reuniões mais objetivas, porque já vamos com um trabalho prévio feito.

Letícia Feche: E sentes que a coordenação pedagógica promove mesmo esse acompanhamento ao desenvolvimento profissional?

Educadora: Sim. Temos formações internas organizadas pelo Centro de Formação, de acordo com as necessidades identificadas por nós. Preenchemos um levantamento e o agrupamento tenta dar resposta , com formações de curta ou longa duração, sempre alinhadas com a filosofia do agrupamento. O objetivo é ter uma escola inclusiva, com práticas inovadoras, aprendizagens significativas e desenvolvimento harmonioso.

Letícia Feche: E como avalia o impacto das suas práticas no desenvolvimento das crianças?

Educadora: Fazemos observação direta, usamos os grupos interativos como forma de consolidação, registamos evidências no portfólio… Temos grelhas com

aprendizagens por idade, que vamos preenchendo. No final de cada semestre, fazemos uma avaliação descritiva e também com cruzes , isso facilita os dados estatísticos para o agrupamento.

Esses dados ficam connosco, servem para identificar fragilidades e também fundamentar projetos , por exemplo, o de intervenção em linguagem, ou a necessidade de trabalhar a educação emocional.

Às vezes pedimos apoio ao Conselho Pedagógico, ou ao Ministério, caso se justifique contratação externa. Mas tudo tem de estar bem fundamentado, com dados, evidências, e estratégias claras.

Letícia Feche:

Sim, para justificar a alocação de recursos.

Educadora: Exato. E fazemos isso com rigor. Temos também a plataforma digital, onde os pais podem aceder às avaliações. Fazemos reuniões gerais e estamos disponíveis para encontros individuais, sempre que os pais solicitam. No fundo, é uma prática de avaliação contínua, centrada na criança, com momentos formais e informais, sempre articulada com a equipa e com as famílias.

Letícia Feche: E, para terminar, o que considera essencial para promover uma cultura de maior flexibilidade na educação pré-escolar?

Educadora: Acho que o mais importante é ter abertura , escutar, aprender com os outros. Saber que ninguém sabe tudo e que todos temos algo a ensinar e a aprender. Se houver diálogo, partilha, cooperação… cresce-se muito mais. Aprendemos todos. E temos de estar dispostos a melhorar, a aceitar críticas, a refletir. Como dizia o autor: "não há saber mais nem saber menos , há saberes diferentes". E é nessa diferença que está a riqueza. É isso que nos ajuda a crescer , pessoal, social e profissionalmente.

Anexo 4 – Transcrição Entrevista – Diretor da Escola B

Data da Entrevista: 29/05/2025

Entrevistadora: Letícia Feche de Arruda Juliano

Entrevistada: Diretor do Agrupamento

Local: On-line

Letícia: Como avalia a articulação entre as diretrizes nacionais (como as OCEPE e o DL 54/2018) e o Projeto Educativo do seu agrupamento no que diz respeito à educação pré-escolar?

Diretor: Eu penso que no pré-escolar talvez seja a área. Não posso falar assim. Infelizmente, o pré-escolar não é considerado ainda. É para escola, sim, é isso mesmo é que traz algumas vantagens, primeiramente na questão das orientações, que eu acho que são mais significativas. E é mais importante ter orientações do que ter um currículo, mas podemos ter orientações para todas as disciplinas, não com o currículo. Portanto, acho

que as orientações curriculares são uma viagem suficiente para… Os educadores e as educadoras conseguirem trabalhar não só a parte relacionada com essas orientações, mas especialmente para fazer essa articulação. Com o que vem previsto no 54, nomeadamente sobre a diferenciação na escola. E o que eu acho que agora? Eu acho que é importante ter não só uma diferenciação da sala, mas uma diferenciação no espaço de escola. E, portanto, eu acho que existe uma boa aplicação entre todos esses documentos. Agora, há metodologias de trabalho que funcionam melhor do que outras a conseguir concretizar essa aplicação.

Porque se nós trabalharmos no pré-escolar, felizmente, isso não acontece muitas vezes, se nós trabalharmos numa perspectiva de desenvolver competências e aprendizagem das crianças, também, Se nós trabalharmos numa perspectiva mais diretiva, e ter um planeamento, ter o meio do lugar, ter um planejista. Direcionado para uma aplicação mais particular das orientações e com pouca flexibilidade, em relação ao trabalho com as crianças, é bem difícil. Não sei se me fiz entender, mas as formas de trabalhar são permitidas e estão previstas as nossas orientações nesses centros curriculares, pois, tendo em conta, as aplicamos nessas salas.

Letícia Feche: Está bem. E de que forma? A autonomia conferida ao agrupamento tem sido aproveitada para adaptar as práticas curriculares?

Diretor: Nós utilizamos toda a autonomia possível ao imaginário, né? Portanto, como eu disse, nós devemos ter o que é possível, mas o que é possível é o que é possível, inclusive para ser o aluno que vai ter o consumo do primeiro ciclo.

Especialmente o trabalho de articulação entre os diversos espaços do pré-escolar, sejam eles espaços na mesma escola, que temos aulas, sejam eles entre mais de uma unidade, que tem mais de três escolas em zonas de pré-escolar.

Nós também fazemos essa articulação entre as três escolas. Obrigado.

São trabalhadas com perspectiva mais de operacionalização. Nós trabalhamos, por exemplo, com crianças que têm necessidade de específicos mais assinatórios em cima da eficiência de todas as unidades, Claro que aqui temos que ter algum cuidado depois, na sinalização e na maximização dos recursos, neste caso, em particular dos humanos associados aos recursos para inclusão e os recursos associados às pessoas de apoio à boa eficiência. Neste caso.

Por exemplo, apesar de, no pré-escolar, não ser uma zona muito clara, nós utilizamos a nossa autonomia para que os recursos estão disponíveis.

A escola para as crianças com necessidades específicas, são direcionados potencialmente para a escola. Ou seja, quando eles entram no primeiro ciclo, mas isso não quer dizer que nós também não, em caso de necessidade, possamos usar, por exemplo, o perigo de guarda. E isso também acontece. Não. É porque a nossa legislação ainda não provê muito mais questões. É que, por exemplo, os nossos alunos que estão com perigo de guarda têm necessidades mais aceleradas.

Não são muitas, mas as crianças que vão de meio no 3º quadro, na Educação problemática, já vêm com dicas adicionais.

Também, se entraram para a escola e fomos nós a sinalizar, claro, Nós recebemos logo à partida um trabalho dado aqui nas crianças que entram no 3º quadro. É algo de medidas adicionais, especialmente limitador para o desenvolvimento clínico para outros. E eu lhe digo sobre em que Minas, que eu não estou a dizer disso. Mas há casos em que isso acontece e são normalmente casos em que nós temos. Já um diagnóstico, desde na ciência, em que muitas deficiências são graves. E, portanto, às vezes isso acontece. Nesse caso, nós temos que utilizar muitas vezes a nossa autonomia para maximizar os...

Por causa dessa limitação, não temos a possibilidade de ter um pré-escolar. Não é acesso ao meio.

Letícia Feche: Sim.E existem orientações internas ou prioridades estratégicas, O professor disse. Algumas já, específicas para a promoção da flexibilidade curricular no pré-escolar?

Diretor: A promoção da flexibilidade curricular... Não é necessário o pré-escolar, o pré-escolar Muitas vezes é um modelo de flexibilidade particular, de trabalho interdisciplinar e de... Por exemplo, para muitas outras áreas do trabalho. Aliás, eu costumo ver que nós devíamos era ter sempre o... Estão falando aqui um pouco disso, não é? Eu gostei das orientações, Nós devíamos. É ter cinco funcionamentos ao longo da vida escolar dos alunos.

E, no presto, claro, eu sou feliz e trabalham bem e gostam de ir para a escola e depois vão perdendo esse posto. E essa esse envolvimento. E esse trabalho é longo. Vida, escola. E quando às vezes, quanto mais para frente e mais curricular, a coisa se

torna mais infeliz. Eles são imensos, gostam de aprender. Aquela maneira tradicional no pré-escolar é que eles eram felizes. Portanto, eu penso que aí, no pré-escolar nós não temos, é claro que temos orientações das coisas no pré-escolar também.

Orientações, por exemplo, para a Organização dos juros, orientações para questões relacionadas com os processos de contigo e com as avaliações. E como é que devemos fazer.

Comunidades por si mesmas.

Mas é a próxima época. O ensino curricular e a disciplinaridade, sempre de trabalho por jogo. Eu acho que o ensino curricular funciona como um bom exemplo. Aliás, os motivos de práticas. Nós achamos que são as nossas melhores formas.

Eu digo, por exemplo, como estão relacionadas com o Projeto de Encorajamento de Estudo e encorajamento, que são como os engenheiros nunca se desenvolvem e não a senhora trabalha com os alunos, começam logo, só começam logo, Mas eu acho que as nossas práticas são exemplos que nós devemos seguir e, às vezes, não conseguimos até o final do terceiro ciclo. Inclusive, não. Mesmo quando nós trabalhamos com crianças que ainda não sabem ler, nós conseguimos fazer uma distribuição.

E aí o que eu escondo aí é uma diferença, não precisa de grande

Letícia Feche: a mais. Sim, é professor. Também respondeu a ser a outra próxima pergunta: quais são as suas percepções e os principais entraves administrativos ou institucionais enfrentados na concretização? Desculpa de práticas pedagógicas, flexíveis no pré-escolar e, claro.

E a próxima seria identificar resistências internas à mudança curricular por parte das equipes pedagógicas e como são geridas?

Diretor: Sim, em relação à segunda, da identificação das resistências internas. Não parece. Eu penso que não é, porque não são significativos. O pré-escolar, tal como eu vi, é uma das necessárias mais flexíveis, e a forma de trabalhar no pré-escolar não é conhecida. Já temos que fazer grandes mudanças, melhorar a qualidade, o que quer que seja.

Não é por aí, não é necessário. Agora, em relação às restrições, a principal é uma restrição, que é a transversal do sistema de FSI, que é a mobilidade do Centro ser realmente muito grande. Isso deve-se acentuar nos últimos tempos, por trás deste momento. De educação, E isso tornando o processo de trabalhar e de ter um trabalho ao longo dos anos e contínuo muito difícil.

Nós temos projetos e temos iniciativas que transitaram de uns anos para outros, mas que precisamos mudar, E se isto é, em idades...

Nos nossos... Ainda mais problemático, é no pré-escolar, não é?

Letícia Feche: Sim.

Diretor: As crianças que mais tempo estão no pré-escolar estão tendo aquilo que diz o 54. Portanto, aquilo que se pode ver em curso. As crianças que apresentam maiores dificuldades são aquelas que têm maioridade de entrada. Portanto, aquelas que mais tempo estão no pré-escolar seriam as que têm maior necessidade de ter uma figura de defesa e de serem companheiras sempre.

Pela mesma maneira, muitas vezes saímos seguindo todas as nossas limitações que precisávamos selecionar e manter. Portanto, neste caso, de dificuldade de psicoterapia, isto não faz sentido nenhum, nem dos outros ciclos, muito menos dos de escola. Continuamos a trabalhar para que as escolas fossem todas iguais e tenham prioridade.

Letícia Feche: O professor respondeu a próxima também aqui, De forma, as limitações de recursos humanos e materiais condicionam a implementação de um currículo adaptado às especificidades locais.

Diretor: E aí, também, se calhar, poderia acrescentar agora uma questão que é a prova do pré-escolar, porque no pré-escolar não está só o medidor. Adentro do salário, não é? Há também uma assistente e há também aqui, Houve também uma mudança de sede, que tem a ver com o processo de descentralização de competências de trabalho. E muitas vezes é difícil, é difícil de ver.

Com assistentes, nomeadamente ao nível da substituição.

E é sempre difícil para nós decidir e conseguir manter em funcionamento. Por exemplo, Nós temos 13, 15 minutos para explorar e é difícil nós conseguirmos dividir a função das substituições, São moradas quando nós não temos. Possibilidade de fazer esse crivo, essa substituição que já existiu. Há uma série de assinados com a substituição e com a instituição interna, que se agrupou a mim, Então, só que eu poderia já falar os maiores de todos os assistentes para simples, que se saibam de material e sempre para receber.

Estamos a tentar também, em geral, o caso do projeto de emprego, De acordo com esse financiamento, bem-vindo ao financiamento, para a aquisição de material no final do ano letivo. O ano letivo já acabou, O que nós estamos a fazer é o que já havíamos no ano anterior, para a aquisição de material no ano seguinte.

E isto me faz sentido para as discussões. E a União a um interesse de soltar-nós E de onde é sido minimizada, objetivando que fossem minimizadas com o processo de implementação do processo de aprovação.

Para o apoio de mais agravadas, principalmente para o processo de investigação das assistentes. Isso muitas vezes tem 25% de colabores, Porque a nossa política é ir trabalhando. nós, com crianças, com as nossas cenas. Então, são crianças diferentes, muitas delas, crianças com necessidades específicas.

Nós não podemos trabalhar numa sala em dois encontros, com necessidades específicas.

Ao invés de outros conflitos de mobilidade, por exemplo, que se tem, que tem que ir a Google e ver, por exemplo, a mobilidade que se tem de se mudar, a saúde, ou que tem que ser eliminado, é algo bom. Nós não podemos trabalhar com a saúde deste gênero, que se acerte, também que o acesso à saúde baixaria o seu direito de consciência. Durante o fim do dia e das duas horas. Então, temos que mudar a assistente de notação para ali. E como se deve perceber isso, também não faz grande sentido que aquela assistente, que é terminado do dia e da noite, quando dois não conhecem, e depois, quando a ligação de um dia para o outro, como é que os outros ficam sem assistente? Como é que vamos substituir aquela que...

Boa noite. Às vezes, uma hora, mesmo, você consegue uma satisfação de uma melhoração. Já não entendi toda essa frase, tem que ter uma limitação dela.

Letícia Feche: Bem, agora, em relação ao papel da liderança escolar, são três perguntas, não sei se o professor prefere que eu faça as três, porque o professor vai responder enquanto...

Então, A primeira seria qual considera... O papel da direção do agrupamento na Promoção de Práticas Pedagógicas flexíveis.

Diretor: A maneira como nós aqui, como eu, em particular, encaramos a questão da liderança, O que é a direção da escola a ter aqui...

São mais relacionadas com políticas educativas e, depois, não adequadas a políticas educativas. Sempre no meu perspectivo de divulgação de responsabilidades para lá, mas sempre no meu perspectivo de legalização, planificação, de tomada de decisão. Em relação ao que vai ser o nosso modelo de funcionamento.

Pois tem ação e competência das pessoas que podem trabalhar diretamente ou para se mobilizar esse modelo, mas sempre nós, ação, suporte e o apoio gestor de recursos, que nos dá a confiança para os que podem trabalhar à vontade, Que isto vai ser. Eu realmente gostaria de dizer que as pessoas não devem ter medo de fazer as coisas que nós decidimos, que devemos fazer. De uma forma.

Se eu tiver um meio, não é o ideal, mas isso tem uma responsabilidade em mim. As pessoas precisam de ter esta segurança para conseguirem trabalhar. De uma forma que pode ser diferente para os demais desafios que se estão a vir a dia de nós neste

momento. A dimensão que temos neste desenvolvimento é plural, sendo boas, como as nossas salas.

Penso que tem uma existência que tem muito a ver com o quanto nós somos um desenvolvimento que tem sempre mais salas, mas podemos alargar isto a ciclos. Ao primeiro uso, o modo de ser ciclo. E ao conjunto de escolas, nós sentimos o fato de termos assim.

Já não conseguimos ter uma intervenção de forma direta e para as tínhamos um treino e tal. Temos que desenvolver toda vez mais este processo. E este processo de crescimento é de vez mais um processo colaborativo e empatilhado em que voltamos para as outras pessoas para desenvolver um projeto educativo.

Agora, se nós não conseguimos fazer isso, vai ser muito difícil, porque nós delegamos, temos que ter confiança e não precisamos de saber tudo, não de acompanhar tudo, senão das próprias lideranças e as direções.

Quando mais levamos, temos que saber acompanhar tudo, temos que fazer, que é uma duplicação de processos. Então, qual é que é o nosso papel principal? Definir as linhas orientadoras, definir quais são os nossos objetivos. As nossas prioridades, por exemplo, as crianças com necessidades possíveis, Nós temos um projeto educativo. A nossa prioridade hoje é o desenvolvimento da liberdade de sida e de limitação. Nesse âmbito, o que nós fazemos é tratar com essas pessoas indistinguíveis, os hábitos, as condições e etc.

Temos aqui uma ação para trabalhar este aspecto é que nos sujei muito a mim, que as pessoas trabalhem. Temos aqui este apoio, por exemplo, de outra aula, onde a X-FEM está determinada.

As células para, inicialmente, trabalhar com dois determinados aspectos. E depois também para vocês perceberem como é que se faz isso ao plenamento e depois priorizar as questões relacionadas com as experiências? E onde é que se aplicam, quando é que se aplicam, quando é que... Contamos com as pessoas e aqui não só com as educadoras, mas também com as lideranças dos educadores.

Para as autoridades comunitárias para que elas trabalhem com nós para desenvolver a aplicação do nosso projeto.

Letícia Feche: Certo. A segunda pergunta deste mesmo bloco é de que modo é promovido o apoio à autonomia dos coordenadores e educadores na definição de estratégias curriculadas ajustadas aos seus contextos? E se, de alguma forma, existem momentos institucionais regulares de reflexão e planeamento curricular conjunto entre a direção, coordenadores e educadores.

Diretor: Um pouquinho sobre isso, Nós temos esse planeamento, essa articulação em diversos momentos, que nós estamos ligados, em que temos um presente anterior, então, para elas mais essa articulação.

principalmente, quando há reuniões de unidades escolares.

Temos uma escola, que tem 3 escolas, 3, 5 e 2 escolas. E é necessário a definição do mercado. também, mas onde se trabalha, e se é possível que se redomine.

As salas e depois não é possível. A unidade tem as restantes salas de pé e mais 10 ou 11, que foram 5, Também existe um computador que não se atende a tanta direção.

E essas são as nossas missões. Mas depois, em particular, Nós temos momentos em que isso é feito, não só com o pé, mas com o dedo e com o olho, todos representando, sempre temos o reciclado agente de colher. Não só os professores do pré-escolar, mas também os representantes das equipas pedagógicas do PESCOLAR. Nós temos três representantes do pré-escolar no Conselho Pedagógico, em reuniões mensais e onde nós estamos especificamente relacionados com o pré-escolar, e também com outros professores do pescolar aqui, Estamos especificamente relacionados com o PESCOLAR.

E muito mais, às vezes decisões muito mais emergidas. E para aplicar, como é que nós vamos trabalhar de outra forma? Por exemplo, uma das questões que se deve falar para a Unicare é que nós já verificámos isso, As reuniões de conceito de trabalho têm a ver com os gráficos de cidadania.

E de atualidade, alguns casos, mais de acessibilidade. Porque, nos primeiros anos, os funcionários mais novos que não entraram na questão da acessibilidade, estão a fazer um movimento, que é o desenvolvimento dos seus entradas, Que são os metas mais difíceis de trabalhar, E, no final do ano, Quando se avalia o nível de trabalho, O nível de trabalho vai ter que melhorar.

Então, temos vários níveis de intervenção e podemos regular esse acompanhamento.

Letícia Feche: Sim.

Agora, A próxima pergunta é como é gerido no seu agrupamento o equilíbrio entre a burocracia exigida, a autonomia pedagógica necessária e o desenvolvimento curricular?

Diretor: Gerida com alguma dificuldade. Sim.

E vou dizer que não é por causa da exigência, por exemplo, aqui dos órgãos de direção, nem nada disso. É porque nós temos tendência a desafiar a democracia, eles próprios. Criam muitas vezes, criam ações democráticas que não são necessárias. E nós temos que ter aqui algum cuidado.

Para não deixar muitas vezes que as propostas dos professores se tornem uma sobrecarga prática, mas que realmente é a parte que se faz sempre, por exemplo. Nós deixamos de ter, em terceiro momento, um treinamento de avaliação. Treinamento de avaliação, em plano de aula ficou, em plano de educação.

Aqui, em cima, esteve a primeira semana, ao lado da senhora Dúrnia.

Mas ainda não fizemos o treinamento pré-escolar e os educadores que fazem essa reunião normalmente utilizam seminárias parciais, como seminários e capítulos de educação ou desempenho de grupos. Para fazer essa transmissão de informação sobre o processo de preparo ao Estado pré-escolar dos seus educandos.

Pois, só fizemos essa primeira avaliação no ano passado do semestre.

E, portanto, tentamos, no mínimo, ao máximo, e é o que a gente está buscando, mesmo em caso de um tempo, as entidades de educação e de educação de uma dessa época. Ou, através da sua, no final do ano, mas nós temos que estar por cima do momento.

E isso é dado por tempo.

Mas não temos nesse momento, Os educadores não têm preços novamente menos, portanto, temos que minimizar aqui a altura em que são preços menos e a mínima possível. E também, tem que otimizar o processo de desenvolvimento que a PEC apresenta aos lugares de educação. Esse é o principal, sempre é um importante.

Letícia Feche: E quais os recursos? Podem ser formativos, técnicos ou materiais disponibilizados para apoiar a inovação curricular e a diferenciação pedagógica?

Diretor: Quem sabe, por exemplo, tecnológico, sim. É algo simplesmente do ponto de vista tecnológico. Nós tentamos encontrar essas formas tecnológicas.

E as pessoas dizem que é escoar, mas nós já temos esses cursos em talagem, disponibilizados nestas semanas, mas também, por exemplo, O FUE, é específico para os professores, sempre que for necessário, utilizarem. Além disso, cada curso em FUE está disponível ao nosso nível administrativo.

O nível de gestão diária são sonhos, o som de Deus estacionar isso e isso disponível mesmo para escolar. Sabe Deus ainda não terem. É nossa mãe, tem, não está dentro do ar e já tem essa descrição. Deus com a com o seu número da própria Obrigado.

E pelo nível da gestão de plataformas, que eu sempre falo aqui, está disponível desde o pré-escolar. A única coisa que os mercadinhos que ainda não têm, não vão ter, está logo para tal de algum mais gesto.

O que está disponível desde o pré-escolar, em termos de recursos humanos, tem algumas coisas que são específicas.

A existência da língua e a terapia de fala tem uma incidência aqui, Acho que se há uma questão de psicologia, que também nós temos o fato do país. psicólogo, não é o que prometo, Uma psicologia que está direcionada, especialmente.

Para que esteja assinado esse documento, mas, claro, um pessoal é o que...

Para o pré-escolar também aqui é que são os foros deste lógico, que são bastante projetos de coesão, que sempre, Mesmo que as aves também não sejam excessivas, são os projetos que envolvem as partes. Isso faz sentido, isso faz sentido específico. Então nós fizemos formação, por exemplo, em trabalho de colegas. Nós fizemos nosso colírio de ciclo e agora temos uma turma direcionada essencialmente ao ciclo emprego. Portanto, essas peças, nós temos. Uma maioria de ativos e de treinos, estão sendo utilizados nos lugares de colegas.

Letícia Feche: Professora, já estamos.

Bom, a próxima pergunta é em relação à descentralização. Então, a professora falou um pouco mais.

Na sua opinião, a descentralização e os novos modelos de autonomia que surgiram, As políticas educacionais, têm um impacto positivo na capacidade de respostas às necessidades da educação, mais voltada para o pré-escolar? ou...

Como o professor avalia essas...

Diretor: Como o professor avalia?

Letícia Feche: É,

Diretor: acho que seja a descentralização, é mais a ver com a operacionalização determinada, Não existe, quanto com o nível de comprascoar, e, apesar de mais, no início, eu, quando as pessoas mais problemas estão na descentralização, aqui. O que se tem que falar é... E nós podemos, de qualidade, definir a forma como cada um dos municípios consegue operacionalizar e consegue trabalhar a questão da descentralização.

E aqui em cima, há coisas que não têm coito. E o município...

Na minha opinião, é demasiado tempo que eu tenho transmitido para os eleitores, que se lembra que não queria a descentralização, Em vez de estar preocupado em descentralização, a máquina se lembra daquela vez que o moço não está ainda maior.

A democracia tem dificuldades e de pequenos poderes, que contam muito do funcionamento, efetivo, e o funcionamento eficaz e eficiente da mesma geração. Então, neste momento, em cima com esse processo, não está tudo bem.

E temos a realidade que nós gostamos do que tínhamos anteriormente.

Também também saem das escolas muito mais de idade, por exemplo, Como eles estão de idade, onde é que eles querem que sejam relacionados a cura. Então, isso aí é a situação de saúde. Perdendo muita qualidade, aí. E em outros, relacionados com financiamento, cítricos, por exemplo, ou com o risco pedológico.

Profissionais, como a limpeza e aplicações e coisas desse gênero. E estamos sempre com as ordens atrasadas de mais de um ano. Exatamente como o pessoal tem a melhor qualidade da educação.

03:08 Letícia Feche: Também. O professor já falou também um pouco, Mas a próxima pergunta seria quais mecanismos existem para monitorizar e avaliar a implementação das orientações curriculares nas unidades da Educação? pré-escolar no agrupamento.

Diretor: Nós já falamos aqui de um contexto de risco, mas todos os determinados momentos de avaliação e instrumentos, Muitos deles a vez estão profissionalizados e estão transformados.

Nos nossos documentos, é claramente de anonimo e de informação que disponibilizamos aos pais, Mas nós temos esses mecanismos que funcionam, às vezes por ano, Nós temos quatro documentos de avaliação e transmissão de informação para os pais, Mas esse acompanhamento é feito com a guarda e usam, Nós temos, por exemplo, a avaliação de dados durante o ano.

Temos que ter a liberdade de falar. Sempre isso, isto faz durante todo o ano. Vamos tomar decisões relativamente a gente... A que a gente tem que fazer durante todo

o ano. Principalmente as pedagógicas. Temos opiniões pedagógicas e, especialmente em todas elas, há coisas que podemos tratar, não só relacionadas com a atividade, mas também muitas vezes, relacionadas com... Sinalização da parte de projeto que o nosso projeto de atendimento tem que se fazer, Mas há posições para fixar alguma das opções do lado do lado, para aplicação de projetos específicos ou para o AFF-LAB, por causa dos mecanismos essencialmente, que são esses, Como é o...

Já que sim, há reuniões e normalmente é segura das decisões. A tomada de decisão, que é feita na avaliação de final de ano e que passa para o ano seguinte, que hoje pode ser ocasionada nas reuniões de unidades de escolas, das reuniões de equipes.

As coisas que não conseguem ser, ou que extravasam a competência dessas equipes, que não são percebidas por nós.

Depois das avaliações, nós no Conselho de hoje e agora no ano, temos novamente o balanço das avaliações desde o momento. terceiro, o momento em que ele abriu, Em cada um dos que ficamos a seguir. E disse de atividades, portanto, que esse é um aspecto essencial que nós vamos falar, porque ele se faz a partir da distância da civilidade, da particularidade. E já temos que definir que vamos ter um nível de trabalho.

Nós temos esse conjunto de instrumentos, mecanismos e formas de fazer um acompanhamento a diversos níveis durante o ano.

Letícia Feche: Também falou um pouco mais sobre como são tomadas decisões pedagógicas a partir dos dados recolhidos nas avaliações.

Diretor: Já falamos, isso.

E depois, no momento final, que é no final do ano, Depois dessas avaliações, depois de termos todos os dados, não só do pré-escolar, mas também dos outros ciclos, nós temos grupos de trabalho que fazem a avaliação do trabalho e propõem...

Se o caso for esse o entendimento desses grupos que põem alterações para o ano seguinte. E esses grupos, obviamente, são os responsáveis por ordenar as equipas que vão trabalhar essas alterações. E, se isso verificar.

Por exemplo, de IPT, Nós já falamos aqui, Quando já se lê, já se escreve, Já se lê do curso no 3º quadro, sendo essencialmente direcionado para o campo de ouvido, para a capacidade da língua.

Nomeadamente, se não me engano, a coisa cinza e fonológica. Foi uma das coisas que a gente conhece no campo da escrita. O maior nível de...

Ciência E, portanto, o maior resultado abaixo do valor esperado daquilo que temos para a nossa ciência e, portanto, tivemos que trabalhar a partir de 2020, começamos com o Jocely e começamos com o Dr. Espero, mas o Dr. Esparo, eles ainda não aprenderam a ler, é que nós começamos por aí, precisamente por isso, Porque um dos aspectos que eles tinham de trabalhar era em questão da consciência fisiológica, e isso foi... Seguido nas discussões e grupos de trabalho do ano e depois foi implementada a partir desse ano seguido, que passou a ser o primeiro quadro. É o primeiro ano. E depois, como nós, vimos que eram só dificuldades na questão do Já sei ler e também do

já sei escrever. A escrita, o processo evoluiu e o projeto de pessoas chamasse. Já sei ler e já sei escrever.

E continua. E o curso vai funcionar nos dois quadros,

Letícia Feche: mas também nesse curso. Bem, agora, para finalizarmos, que sugestões daria para o reforço da flexibilidade a partir da experiência enquanto diretor do agrupamento. E se existe alguma questão ou aspecto que considere relevante a partir sobre esse tema? Que gostaria de partilhar para deixar aqui gravado no trabalho.

Diretor: Muito bem, nós já vimos falar de algumas delas. E só recolhemos as questões da autonomia das escolas. Na primeira decisão, e, nomeadamente, na seleção de pessoas em vindo para a qualidade. É isso que faz com que a cidade das Escolas poderem, talvez, mudar. E flexibilidade, As questões que nós temos na União Europeia são duas questões que estão relacionadas. E, portanto, a flexibilização e as mudanças das escolas estão relacionadas com a capacidade que as pessoas que estão nas escolas têm de autonomia. E também gerir os recursos humanos. Quando nós vemos, por exemplo, que os assistentes já é altamente um incentivo, porque realmente as pessoas que fazem a maior importância das escolas são, Neste caso, no caso de escolas, são essencialmente os educadores e as pessoas que trabalham com as crianças. Portanto, nós não temos aqui, em toda a minha opinião, a avaliação da continuidade dos projetos e das pessoas que fazem esses projetos. O processo de seleção delas, portanto, é muito difícil. Isso é um negativo nesse âmbito que não acontece.

Se simbolizados em melhores proporções, tem um processo de seleção muito bem centralizado da parte tecnológica e da descoberta.

Não é um estilatório.

E eu deixo para ficar aqui gravado. Não é dos diretores, é nas escolas, porque as escolas têm muitos organismos que gostam de fazer isso. Conselheiros, por exemplo, representam-nos toda a comunidade. E que poderiam ter aqui uma responsabilidade importante. Mas tem que ser criados outros organismos.

E também não só a seleção mais direcionada para os projetos educativos, mas também a manutenção desses cursos humanos por períodos mais longos. Não estamos no caminho, Espero que, do processo de generalizar a mudança das pessoas na escola. E também não estamos no caminho correto dos processos de centralizar os processos de acesso e de mutação de arquivos. Só para que eles tenham, sei lá, as escolas com projetos intuitivos. E, por isso, eles fazem com que os professores tenham um encargo. Portanto, isso também tem que ser uma flexibilização da autonomia e das mudanças com as crianças.

Letícia Feche: Também, professor. Obrigada. Para também deixar aqui registrado, o professor é diretor há quanto tempo?

Diretor: Epa, eu tenho que me dizer isso.

Ok, então eu sou diretor deste agrupamento, só há 6 anos, mas eu sou diretor há 23 anos.

Letícia Feche: E a sua formação inicial?

Diretor: Minha formação inicial é em informação.

Letícia Feche: Ok, muito obrigada, professor, pelo seu tempo e também pela entrevista. Foi muito precioso, principalmente esse olhar em questão das políticas educativas, da parte prática, Na maneira como o professor carrega isso de liderança e de trazer as pessoas para essa visão. Então, é algo que eu tenho percebido muito na equipa, na escola, principalmente. É que tem uma missão, uma visão muito clara em relação aos objetivos pedagógicos, o que é muito precioso.

Diretor: É, e esse trabalho que a gente tem, Eu gosto de lembrar das instituições também, que não tem coisa de purificada, Mas só é, de fato,

Letícia Feche: e as instituições foram determinadas intensamente,

Diretor: não é? Sim. Nós estamos a falar, por exemplo, do processo de centralização, que, para mim, é uma das coisas que a gente tem que entender.

Se eu ler aquilo que os meus alunos fizeram com o meu, e alguns tiraram melhor no começo, Trabalham melhor com a escola, e outros não. Então, eu fiz o que eu fiz para desenvolver o meu projeto, e, aliás, eu me transformei em um outro diretor, que lidava com a centralização, e a aplicação, e o projeto de Melhor colar.

E a ser utilizada dentro dos setores. E o processo de estabilização é muito contrário.

Mas o nosso trabalho é mais difícil, porque o tráfego aumentou exponencialmente.

As questões relacionadas ao hotel, mais uma chamada lá lá. Nós, neste momento, e, claro, sempre. O Ministério da Educação e o Tribunal de Contas, igualmente neste momento, o Ministério da Educação, o Tribunal de Contas, etc. São coisas que estão, propostas que não fazem sentido.

São os corpos e os corpos. São apenas questões que não fazem nada de benefício pedagógico para a escola e que são apenas questões matemáticas. As escolas não fazem empréstimo, as escolas não se dividem.

Não, tem muito pouco. A economia e o orçamento, eu gasto muito. A Ana diz que é em prédio, por isso que a educação diz que é em prédio. E a escola, eu gostaria que eu tenha mais de menos de mim. As escolas não se dividam, mas depois nem isso. Conseguimos fazer, porque não existe possibilidade, nenhuma. E é assinado um documento a dizer que é o orçamento. O Orçamento é este, depois...

No nosso caso, por exemplo, estes dois, efetivamente, dois textos de orçamento adiantam o dinheiro que a autarquia também é capaz de receber. Eu, a autarquia, Gosto de verbas, já que são 40%, Estava para isto inicialmente. Orçamento e felicidade, quer dizer, Não há pessoas mais incapazes de executar um plano de atividades.

E não tudo isso é a política de supervisão DAS tem um domínio, e a finalização, obrigada pelas suas contribuições. Foi muito rica com Deus. Obrigado, desejo um ótimo trabalho também, um ótimo dia.

Diretor: Obrigado. Estamos desejando ver o resultado final disso.

Letícia Feche: Tá bom, claro. Obrigada. Tchau,

Observação Reunião Pedagógica

Objetivo

Este guião visa observar e registar detalhadamente os processos de gestão curricular, articulação pedagógica entre profissionais e as práticas de tomada de decisão relativas à implementação da flexibilidade curricular em reuniões pedagógicas da educação pré-escolar, com foco nas categorias de análise definidas.

Data: 12/06/2025

Identificação da Observação

Nome da instituição: Escola B

Tipo de instituição: (x) Pública ( ) Privada ( ) IPSS

Data e horário da reunião observada: 27 de maio de 2025

Perfil dos participantes: Coordenadora Pedagógica e treze Educadoras

Nome do observador: Letícia Feche de Arruda Juliano

Critérios de Observação:

Assinale com um "X" a opção que melhor descreve a situação observada.

Organização e Objetivos da Reunião

1.1 A reunião apresenta uma estrutura organizada e clara?

(x) Sim ( ) Parcialmente ( ) Não

1.2 Os objetivos da reunião estão claramente definidos e relacionados com a implementação da flexibilidade curricular?

(x) Sim ( ) Parcialmente ( ) Não

1.3 Os tópicos discutidos estão alinhados com os princípios das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE)?

(x) Sim ( ) Parcialmente ( ) Não

Percebo que o tema da reunião observada refere-se às questões práticas e demandas do dia-a dia, como horários e necessidades de alinhamento. Durante a conversa com a Coordenadora ela mencionou que é ela que faz a ponte entre a direção e as educadoras.

Participação e Colaboração

2.1 É observada participação ativa de todos os membros presentes?

(x) Sim ( ) Parcialmente ( ) Não

2.2 As contribuições dos educadores são consideradas nas decisões?

(x) Sim ( ) Parcialmente ( ) Não

2.3 Existe colaboração efetiva entre a coordenação pedagógica e os educadores?

(x) Sim ( ) Parcialmente ( ) Não

2.4 As dinâmicas de trabalho em equipa são evidenciadas durante a reunião?

(x) Sim ( ) Parcialmente ( ) Não

Flexibilidade Curricular em Discussão

3.1 Estratégias claras de flexibilidade curricular são mencionadas ou partilhadas?

( ) Sim ( ) Parcialmente (x) Não

3.2 A planificação curricular considera os interesses e necessidades das crianças?

( ) Sim (x) Parcialmente ( ) Não

3.3 Existe reflexão sobre práticas pedagógicas diferenciadas e contextualizadas?

( ) Sim (x) Parcialmente ( ) Não

3.4 São abordadas barreiras institucionais e resistências internas à implementação da flexibilidade curricular?

( ) Sim (x) Parcialmente ( ) Não

Liderança e Gestão Escolar

4.1 A coordenação/liderança incentiva a autonomia e a inovação pedagógica dos educadores?

( ) Sim (x) Parcialmente ( ) Não

4.2 Práticas colaborativas e reflexão coletiva são incentivadas pela liderança?

(x) Sim ( ) Parcialmente ( ) Não

4.3 São discutidos desafios administrativos e institucionais?

(x) Sim ( ) Parcialmente ( ) Não

4.4 Existem estratégias claramente definidas para superar desafios e resistências?

(x) Sim ( ) Parcialmente ( ) Não

Regulação e Políticas Educativas

5.1 Diretrizes e regulamentações são consideradas durante a reunião?

( ) Sim ( ) Parcialmente (x) Não

5.2 Modelos de regulação são discutidos e impactam a autonomia curricular?

( ) Sim ( ) Parcialmente (x) Não

5.3 O perfil e funções da liderança são claramente demonstrados perante os desafios discutidos?

(x) Sim ( ) Parcialmente ( ) Não

Notas Descritivas e Analíticas

(Registar observações adicionais relevantes sobre interações, decisões, expressões verbais e não verbais e quaisquer inferências importantes sobre a gestão curricular e pedagógica.)

Na reunião são faladas sobre as demandas da direção, sobre formação docente.

Anexo D – Escola C

Anexo 1 – Transcrição Entrevista com a Coordenadora da Escola C

Data da Entrevista: 21/05/2025

Entrevistadora: Letícia Feche de Arruda Juliano

Entrevistada: Coordenadora Escola C

Local: Paredes

Letícia Feche: Obrigada por me receber aqui também pelo seu tempo comigo. Tem sido muito precioso. A primeira pergunta é em relação a como que a coordenação pedagógica interpreta e operacionaliza as orientações curriculares aqui na Escola C.

Coordenadora: De certa forma, é uma primeira orientação para o trabalho pedagógico, para a planificação e para o trabalho desenvolvido. Claro que depois temos também o projeto educativo da escola, inclusive o projeto de inovação, e acabamos por articular tudo isto. Mas as orientações são realmente a base do nosso trabalho, da nossa planificação, das estratégias que vamos adotando. E acabamos por trabalhar com essa base.

Letícia Feche: Sim. E quais são as orientações específicas que são dadas aos educadores para aplicar práticas curriculares flexíveis, considerando o contexto, o tempo e a escola?

Coordenadora: O principal objetivo quando os colegas chegam é mesmo fazê-los perceber como é que funciona a nossa escola. Tem aqui realmente uma particularidade muito grande. É um território de intervenção, portanto temos aqui uma série de estratégias que temos que trabalhar e que vão sustentar o trabalho que fazemos. E para isso temos projetos, temos muitos técnicos, muitas parcerias, e que nos ajudam a fazer esse trabalho. Por isso, a primeira abordagem é fazer as colegas perceberem que tipo de trabalho é que desenvolvemos aqui e que ajudas é que elas vão ter, e fazê-las sentir-se à vontade e conhecer os projetos, o projeto da escola e, depois, toda a dinâmica de trabalho que vamos desenvolvendo. Claro que, com este tipo de trabalho e de dinâmicas, também se promove um trabalho de equipa, de interdisciplinaridade, de muita articulação, de muita cooperação. E é nesse sentido que depois vamos motivando os colegas. Depois, também há a questão dos grupos cada vez mais difíceis, que realmente precisam dessas ajudas, dessas estratégias e dessas orientações. E as educadoras acabam por ter necessidade também de alterar o tipo de trabalho, tornar tudo mais flexível, mais... eu diria estruturado, mas ao mesmo tempo com uma abertura grande para trabalhar com outras colegas, com outros projetos, trabalhar aquelas áreas mais frágeis que as crianças vão demonstrando.

Letícia Feche: Sim. E quais são os principais desafios enfrentados na implementação da flexibilidade curricular, então, à luz das estratégias descritas no projeto educativo e do plano de inovação? Existe um projeto educativo, um plano de inovação que tem orientação curricular, orientação à base... e quais você acredita que sejam os principais desafios?

Coordenadora: Os principais desafios é tentar que as colegas... nós fazemos um trabalho em prol mesmo das crianças e um trabalho muito, muito próximo, muito próximo das famílias, da comunidade educativa, porque nós precisamos mesmo de fazer este trabalho, porque não é só com as crianças que nós conseguimos que depois o resultado seja positivo. E esse é realmente um desafio muito grande, que é tentar que se consiga chegar à comunidade e conseguir que as colegas sintam mesmo que essa é a prioridade. A partir desse momento... porque as colegas chegam e depois também percebem que há necessidades muito específicas aqui nesta área. E que as fragilidades maiores são, sem dúvida, a nível da linguagem e da matemática. Nota-se que há muitas dificuldades nessas áreas. Então tentamos começar a trabalhar muito cedo. Esse, se calhar, é o primeiro desafio, é perceber a realidade em que trabalhamos. Depois, a idade das docentes é um problema hoje em dia, porque temos grupos cada vez mais difíceis, que nos desafiam muito mais, com muitas problemáticas, com muitas crianças com relatórios técnico-pedagógicos que precisam de uma pedagogia muito diferenciada, que precisam de um acompanhamento muito próximo. E o desafio é nós conseguirmos corresponder às necessidades desses colegas e dessas crianças. Pronto. A escola acaba

por ter mais recursos, o que é uma mais-valia, mas tem sido, nestes últimos anos, uma dificuldade muito grande, porque temos grupos com crianças com muitas necessidades educativas. Portanto, esses serão os maiores desafios. Depois é aquilo que nós sabemos que faz parte da nossa sociedade: as crianças estão com interesses muito diferentes daquilo que há uns anos acontecia. Portanto, quem está nesta carreira percebe que temos que mudar estratégias, comportamentos, atitudes em contexto de sala. E isso faz com que também estejamos um bocadinho mais abertos a outro tipo de estratégias e dinâmicas de trabalho. E esse é o maior desafio: consolidar essas dinâmicas, essas estratégias. Porque depois também vamos fazer aqui alguns momentos de reflexão, de avaliação, de monitorização e percebemos que realmente temos resultados positivos com essas mudanças. Mas os maiores desafios são mesmo esses: é tentar que se apropriem das dificuldades das nossas crianças, das necessidades, que haja esta ligação com a comunidade. E depois, os desafios próprios da carreira e também as dificuldades que temos hoje em dia com as famílias e com as crianças. Tem mesmo que haver uma proximidade muito grande e um trabalho em parceria. E se a família não estiver na escola e a escola não abrir as portas à família, acabamos por ter aqui uma dificuldade muito grande em trabalhar com as nossas crianças.

Letícia Feche: Sim. A segunda pergunta é como gere resistências internas? Então, tanto com educadores, funcionários, famílias, especialmente relacionados com as particularidades do contexto local.

Coordenadora: Bem, vão surgindo algumas. Claro...

Letícia Feche: Faz parte do trabalho.

Coordenadora: Coisas pequenas que nós muitas vezes acabamos por... eu acabo também por pedir ajuda às coordenadoras de estabelecimento. Muitas vezes, tem a ver com algumas questões de regras, de funcionamento da própria escola. Portanto, essas nós acabamos... eu, como coordenadora, acabou por pedir um bocadinho de ajuda às coordenadoras de estabelecimento e as coordenadoras de estabelecimento também pedem a minha ajuda e conseguimos, junto da família, resolver a situação. Quando é em contexto de sala, a nível pedagógico, eu tento sempre dar o apoio às colegas, mas evito ser eu a resolver o problema com a família. Dou sempre prioridade – e acho, e incentivo – às colegas a serem elas a resolver esses problemas com os encarregados de educação e com as famílias. E depois, numa última instância, se é uma questão de funcionamento, passa para a coordenadora de estabelecimento. Se é uma questão pedagógica, tento resolver, mas sempre com a ajuda da educadora titular. Depois, a nível de departamento, claro, temos todas as formas de pensar diferentes, perspetivas de trabalho diferentes. Inclusive, como eu referi há bocadinho, há um contexto muito específico e as pessoas, depois de perceberem como é que é a localidade, como é que as pessoas pensam, como é que as pessoas reagem às nossas atitudes e aos nossos comportamentos, depois delas se apropriarem um bocadinho, eu acho que é mais fácil trabalharmos juntas. Depois, a nível de orientações de trabalho que vêm da direção, que hierarquicamente vão sendo transmitidas, claro que é preciso sempre fazer uma abordagem da proposta, de mostrar

às colegas os benefícios de algumas mudanças e só depois é que começamos a trabalhar essas alterações e tentar que as coisas funcionem bem em termos de relação, tentando sempre ser o mais empática possível, deixar as pessoas à vontade, mas depois também depende: com umas, as situações vão-se desenrolando... mas normalmente, em conversa, em departamento, apresentar as nossas preocupações, ouvir as colegas – porque também estou do outro lado –, muitas vezes também percebo as dificuldades e percebo muitas vezes que as colegas têm uma sobrecarga muito grande de trabalho, de desgaste, e tento ajudar, tento sempre trabalhar com elas em equipa, apesar de elas saberem que há momentos que eu tenho que tomar decisões como coordenadora e preciso de dizer "pronto, é por este caminho que nós temos que seguir", mas tento sempre que elas participem nessa elaboração de algum caminho que seguimos.

Letícia Feche: Pode dar um exemplo de como essa participação das colegas foi sendo construída?

Coordenadora: Tínhamos, quando eu cheguei aqui, um documento é uma forma de trabalhar um bocadinho diferente a nível do pré-escolar. Era também um objetivo da direção e da coordenação tentar mudar. Mas, como tudo, é um processo lento. Temos que fazer as pessoas sentirem a necessidade da mudança e também participar nela. Tivemos uma inspeção e aproveitamos essa semana intensa para refletir abertamente. Percebemos que fazíamos um bom trabalho em sala, mas não o comunicamos bem à comunidade, nem à própria escola. Com o apoio do diretor, criámos documentos,

orientações e formas de trabalhar. Aos poucos, tornou-se mais fácil, porque viram que a mudança foi para melhor. Apesar da rotatividade da equipa, quem está agora ajuda e há uma grande proximidade. Foi aí que sentimos o clique para mudar e enriquecer o pré-escolar, que era uma área a precisar de mais atenção.

Letícia Feche: E que estratégias específicas utiliza para apoiar e incentivar os educadores a adotar práticas pedagógicas inovadoras e flexíveis?

Coordenadora: A estratégia é propor, conversar, refletir sobre vantagens e desvantagens. Muitas vezes as colegas estão receptivas, mas inseguras. Então digo: "Vamos fazer juntas, vemos como corre e ajustamos se for preciso." Coloco-me no terreno com elas. Conto com a ajuda de outras colegas, como do apoio à educação especial, coordenadoras de estabelecimento, e juntas vamos promovendo essas práticas. Quando há dificuldades, entro na sala, ajudo, observo e vejo como apoiar de forma contínua ou pontual.

Letícia Feche: Sempre esteve fora da sala como coordenadora?

Coordenadora: Não. Já estive com turma, especialmente no período da pandemia. Foi um trabalho diferente, mais próximo das colegas e das famílias, mas tudo

online. Estando agora sem turma, tenho mais tempo para apoiar diretamente os colegas nas salas, o que é uma grande vantagem. Consigo fazer trabalho de retaguarda, orientação e supervisão em equipa. Isso só é possível com uma coordenação sem turma.

Letícia Feche: E isso foi possível por conta do projeto TEIP?

Coordenadora: Sim. Inicialmente vim por mobilidade estatutária, depois fui colocada noutro agrupamento. Mas o diretor conseguiu manter-me aqui. Tenho crédito horário do TEIP, o que me permite estar sem turma. No início, fazia substituições em duas escolas, mas agora dedico três dias ao apoio direto às educadoras.

Letícia Feche: Como são planeadas as ações de formação em momentos colaborativos entre educadores, segundo o Plano Anual de Atividades?

Coordenadora: Temos ações de curta duração, paineis e workshops em todas as pausas letivas. Participamos conforme as necessidades que identificamos com a direção. Também recorremos ao centro de formação da nossa área, que acolhe propostas do agrupamento. Fizemos, por exemplo, uma oficina de 50 horas com o António Pinto, sobre expressão dramática e musical. Também há formações individuais que as colegas procuram, mesmo que pagas.

Letícia Feche: Existe alguma plataforma online?

Coordenadora: O centro de formação tem uma plataforma online onde podemos consultar e inscrever-nos em formações. O agrupamento facilita a participação, inclusive permitindo usar tempos de reuniões ou de estabelecimento para formação.

Letícia Feche: Em relação aos recursos, a escola dispõe de meios suficientes para implementar a flexibilidade curricular?

Coordenadora: Eu diria que sim. Não é o ideal, mas temos bastantes recursos. O maior problema é o rácio de pessoal não docente. Com tantas crianças com necessidades específicas, precisávamos de mais auxiliares. O agrupamento faz uma boa gestão, ajusta os recursos conforme as prioridades, mas é preciso rever a legislação. Também na educação especial, há cada vez mais crianças a precisar de apoio especializado.

Letícia Feche: Que estratégias adotar para contornar limitações de recursos, alinhadas com o plano TEIP?

Coordenadora: Articulação próxima com a direção e coordenadoras. Por vezes sou eu própria a dar apoio em sala, como agora com uma turma com três crianças com necessidades. Dou esse apoio à tarde, salvo exceções como reuniões. Se não posso, a coordenadora tenta garantir que há sempre uma terceira pessoa em sala. Também fazemos muitos materiais e jogos, não por falta de recursos, mas porque são mais personalizados e eficazes.

Letícia Feche: E como avaliam e monitorizam a implementação curricular flexível?

Coordenadora: Fazemos quatro momentos de avaliação por ano. O primeiro é em novembro, e além da avaliação das aprendizagens, avaliamos o impacto dos projetos e apoios externos. Há reuniões preparatórias, momentos de reflexão por escola e depois em departamento. Também fazemos o projeto curricular de grupo, que monitorizamos e articulamos entre coordenadora e educadora. Temos duas realidades distintas nas duas escolas, com contextos familiares diferentes. Notamos, por exemplo, um baixo nível de escolaridade das mães em algumas zonas, o que afeta o trabalho.

Letícia Feche: E como utilizam os resultados dessas avaliações na melhoria contínua das práticas?

Coordenadora: A avaliação orienta o planeamento seguinte. Este ano, por exemplo, identificamos cerca de 40 crianças com dificuldades na linguagem. Isso levou a priorizar essa área, sem descurar as outras. Criámos um projeto com reforço em sala e sessões específicas com educadoras, estagiárias e psicóloga. Também trabalhamos com as famílias, sugerindo estratégias simples como ler uma história ou conversar com os filhos. Fizemos sessões com pais sobre uso de tecnologias e chamamos os pais à escola para refletir.

Letícia Feche: E por fim, que recomendações faria para otimizar a implementação do currículo flexível na Escola C?

Coordenadora: Continuar com uma direção que conheça bem a realidade da educação pré-escolar. É muito importante. E manter este trabalho em equipa, porque quando existe colaboração, tudo funciona melhor. Estamos a mudar de direção e seria ótimo que a próxima pessoa tivesse o mesmo perfil: capacidade de liderar com empatia e fazer com que todos vistam a camisola da Escola C. Isso reflete-se no gosto com que fazemos o nosso trabalho.

Letícia Feche: Muito obrigada, professora. Foi mesmo precioso.

Coordenadora: Obrigada eu, Letícia.

Anexo 2 – Transcrição Entrevista com a Diretor da Escola C

Data da Entrevista: 21/05/2025

Entrevistadora: Letícia Feche de Arruda Juliano

Entrevistada: Diretor Escola C

Local: Paredes

Letícia Feche: A primeira é sobre as políticas educativas e orientações curriculares. Então, como o agrupamento da Escola C, define e promove a flexibilidade curricular.

Diretor de Agrupamento: Antes de mais, deixe-me agradecer por ficar gravado esta semana para mim. E contar-te isto agora que está gravado é interessante. No sentido de percebermos, o que disse, o quanto é importante para nós ter alguém que vem.

ver-nos e trabalhar por nós durante uma semana, que nos desperta para chegar a novas situações. É muito importante esta troca, até esta troca entre a academia e as escolas, Estarmos atentos àquilo que a Academia tem para nos ensinar. também, é a própria academia, também observando e aprendendo com o terreno, com o que se faz no terreno. É muito importante para a nossa escola temos esta ligação a tudo o que se faz

no ensino superior. Quanto às políticas educativas... É muito interessante essa pergunta e as orientações curriculares, Porque eu, como diretor que estou há muitos anos, só há meia de 12 anos para cá, 6 anos. Nesta parte, é que eu comecei a ter um contato muito mais direto com a educação pré-escolar, naquilo que se prende com o funcionamento pedagógico.

Toda a organização pedagógica, toda a forma de trabalhar dentro dos espaços de sala de aula, a forma como a educação pré-escolar se reorganiza no currículo. Há seis anos eu tive experiências maravilhosas dentro desses ambientes escolares, com educadores maravilhosos.

E eu fui muito, quase empurrado até, Não no sentido de alguém ter vindo empurrar-me, mas eu quis fazê-lo, empurrei-me a mim mesmo. Assim, para ir à educação, pré-escolar e aprender mais.

Porque nós sentíamos uma grande necessidade de flexibilizar o currículo nos outros estilos. Então queríamos ir aprender. Como é que a educação pré-escolar fazia a flexibilização do currículo? Aquele espaço de interação que temos, O espaço de interação das expressões, da leitura, O Espaço de interação da matemática, o Espaço de interação da Educação física. Era muito interessante perceber como é que a educação pré-escolar faria isso, compreendendo as orientações curriculares e compreendendo, inclusive, o planeado e o avaliado que existe como normativo legal, também.

E tudo isso fez com que eu me interessasse muito mais pela educação pré-escolar. E fui estudar todos esses documentos, a fundi-los profundamente. Posso dizer que li-os de uma forma comentada, até, lendo, comentando.

Porque depois, a partir dali, fizemos outra coisa muito interessante, Debates com as senhoras educadoras, fizemos workshops, fizemos, no fundo, uma leitura muito orientada e muito debatida destes normativos. E isso fez com que eu hoje possa dizer que conheço de uma forma muito profunda as orientações curriculares e o documento do planear e Avaliar. E acho que, sobretudo, este planear e avaliar é um documento que todos os professores de todos os ciclos iam ler e deviam... Absorver e aprender com ele.

Letícia Feche: Sim, muito bom. E que políticas institucionais específicas foram implementadas no agrupamento para apoiar as orientações curriculares e o contexto-tempo?

Diretor: As políticas educativas que nós aqui contemplamos resultaram, sobretudo, desta organização que fiz nos últimos anos, embora, muito antes disso, naturalmente, que nós já conhecemos as orientações curriculares. curriculares, Já as cumpríamos rigorosamente. O que não havia era uma intencionalidade até mais objetiva e mais declarada da parte de quem torturava, que neste caso. Ali, as lideranças de topo, não se percebiam que aquilo tinha que ser feito de uma forma mais intencional. E, a partir daí, tudo foi feito de uma forma muito, muito intencional, quer nos planificar a forma como nós fazemos os projetos de grupo, a forma como nos organizamos, a forma como fazemos comunicação com os entradas de educação, fazíamos e fazemos, A forma como comunicamos a avaliação, como a planeamos a avaliação, também, como a organizamos, como depois damos o feedback quer às crianças, quer aos entradas de educação e, sobretudo, a forma como damos tanta importância a esta interação entre a família e a escola, em que a família também faz parte do ambiente de sala de aula. E os

professores? Até porque o digital também nos trouxe essa facilidade, As educadoras com os pais conseguem fazer esta interação desenvolvendo portfólios, As crianças, os seus padlets e fazem com que...

Os pais se sentem muito mais próximos da criança.

Naturalmente que nestas idades, os pais estão muito mais atentos a todos os pormenores. E se eles sentirem que a escola também senta pela casa adentro, em que os filhos trazem, eles veem o que eles fazem na escola. Através desses portfólios digitais, é ótimo, no sentido de percebermos e fazermos esta interação.

Mas mais do que isso...

Sob o ponto de vista, até mesmo formais, é importante que as educadoras, começando logo, e se ocorrendo ao departamento, tenham essa sensibilidade do trabalho em equipa, do trabalho colaborativo, em que todas trabalhem de uma forma muito, muito organizada, mas também muito participada e muito colaborativa, muito em grupo, Todas como se fossem funcionar como um bloco e reunindo de uma forma rotinizada. Todas as semanas para que se perceba exatamente o que uma está a fazer. E outra, não de copiar, mas pelo menos inspirar-se naquilo que está a fazer. No fundo, beber a inspiração das orientações especuladas e buscar apostar melhor no planear e avaliar. E, com isso, fazer com que a política educativa funcione da melhor forma.

Letícia Feche: Sim.Quais são os principais desafios administrativos institucionais? Em princípio? Enfrentados pelo agrupamento, principalmente nessa flexibilidade curricular.

Diretor: Na educação pré-escolar, os nossos desafios que fomos tendo foram mais no sentido de aprender do que propriamente aplicar, porque na educação pré-escolar já se faz tanta flexibilidade curricular, já executam de uma forma tão brilhante como nós. O que temos é de aprender. Agora, é verdade que...

As educadoras fazem isto de uma forma tão, às vezes, intuitiva, que perdem um bocadinho. A ideia de que aquilo tem que ser feito de uma forma significativa. Ou seja, O que eu quero dizer com isto é, Quando eu levo uma criança e planto um feijão com a criança, eu preciso perceber porquê que eu estou a fazer aquilo.

Quando o feijoeiro começa a crescer, o que é que aquilo representa? Qual é a importância do que está ali a acontecer? Qual a importância da luz? Qual a importância de aquele feijão não poder estar à sombra? Qual é a questão dele ter que ter água? Isso é importante porque quais são os nutrientes que vão ali ser desenvolvidos nesse sentido? Para que a planta se desenvolva também.

Qual é o sentido de nós? Agruparmos as crianças naqueles espaços, todos que os ambientes de aprendizagem têm? E claro que as educadoras sabem isto.

Ter à partida planeado tudo isto no sentido de eu vou planear desta forma é avaliar daquela, dando um feedback também constante, porque eu quero que aconteça algo.

Fazer isto de uma forma significativa e deliberada foi, Eu penso, o grande desafio, sob o ponto de vista da flexibilidade. Mas, sob o ponto de vista administrativo,

eu acho que há aqui duas ou três coisas que são bons perímetros, que eu gostaria muito de focar nesta.

Com esta pergunta, ou na resposta a esta pergunta.

Um deles, O primeiro, tem a ver com a idade dos senhores educadores. Nós vivemos hoje, não só na educação pré-escolar, mas em todos os filhos, Este drama de falta de professores, por um lado, e também da semelhança dos professores, ou seja, estão a ficar cada vez mais velhos. Isto, obviamente, também atravessa a educação pré-escolar.

Nós, há alguns anos, nunca tínhamos problema absolutamente nenhum com educadores que chegassem aos 60 anos. Nós já temos vários educadores com 60 anos. E no Estatuto da Carreira, de 60 anos, em Portugal, quando se chega aos 60 anos, tem-se a redução de idade. E ao ter redução de idade, ou seja, é descontado na componente que eles, os educadores, estão com os alunos, é descontado 5 horas. Alguém vai ter que fazer essas 5 horas. É mais um adulto. Adulto que vai interagir com as crianças. Perde-se um bocadinho. Aquele vínculo, pois esse adulto só está 5 horas por semana com a criança. Então, além do problema acrescido, que é uma educadora com 60 anos, conseguir estar com 25 crianças, muitas vezes, é um desafio enorme, é também as crianças terem mais um adulto com quem tem que se relacionar e que tem que reaprender um conjunto de orientações. Que essa própria educadora também tem muito reflexo. A articulação e boa articulação que existe entre as educadoras é sempre um desafio muito grande do seu ponto de vista administrativo. Como é que se resolve isto? O poder político tem de pensar, tem de pensar Nisto, eu diria, eventualmente, muitas

sugestões que eu poderia dar, mas não cabe a mim fazer. Outro dos desafios que decorre deste, tem a ver com depois como é que quem organiza as turmas, como o faz, como o deve fazer, como é que compensa tudo isto, No sentido de que as educadoras que têm mais idade também não sintam, que estão a ser mais sobrecarregadas por um trabalho burocrático. Eles tiram às 5 horas, mas depois temos que acrescentar qualquer coisa, que não é trabalho, que elas gostam de fazer. E, muitas vezes, é trabalho burocrático que não se sente tão à vontade para fazer. É claro que as escolas, com alguma criatividade, através de projetos, através de interação com as próprias educadoras, também, poderão chegar a qualquer coisa muito mais ambiciosa, por um lado, e também muito mais acarinhada por parte das educadoras, sem ser trabalho burocrático. Depois, há um problema também de que aqui em Portugal ainda não se chegou, pelo menos, à redefinição do conceito de educação pré-escolar.

Só o nome diz tudo, não é? Educação pré-escolar. E o facto de ser educação pré-escolar, o Estatuto da Carreira do Centro está um bocadinho manco, do ponto de vista daquilo que eu devia abranger a educação pré-escolar. Vou dar um exemplo muito simples.

Quando nós temos que apurar o período que a escola tem, ou seja, um conjunto de horas que a escola tem para gerir, como entender e gerir, a educação pré-escolar não conta.

Não podemos ir buscar horas à educação pré-escolar. Isto faz com que, muitas vezes, seja difícil gerir todos os ciclos. E ainda a educação pré-escolar, A educação pré-escolar também precisa de um olhar muito atento, de um acompanhamento muito

atento e de uma compensação também. Através do crédito, para que estas educadoras também se sintam valorizadas e para que as crianças que elas acompanham também sejam devidamente acompanhadas. Portanto, estes três aspectos, Acho que, do ponto de vista administrativo, têm que ser revistos, têm que ser revistos para que possamos dar uma melhor resposta na educação pré-escolar.

Letícia Feche: E quais são as estratégias que são adotadas para ultrapassar? Desculpa, essa pergunta eu já fiz. Quais são as estratégias que são adotadas pela direção para ultrapassar esses desafios? Especialmente em relação, ainda não fiz, à realidade socioeconômica da comunidade. Também é esse ponto. A realidade socioeconômica da comunidade influencia, de alguma forma, nesses desafios que o doutor trouxe?

Diretor: Sim, Nós somos um agrupamento, um território educativo de intervenção prioritária, e somos exatamente... Começámos em 2009, no segundo programa do território do Partido Comunista, o TEP2, E, nessa altura, uma das razões pelas quais fomos incluídos neste programa foi exatamente o encordoamento socioeconómico.

Nós temos aqui um problema gravíssimo ainda hoje da escolaridade das mães, É muito, muito baixo, 5.6 anos, é muito baixo. Temos muitas mães que nem sequer acabam o segundo ciclo, ou seja, não vão até o sexto ano. É um drama, é um drama sob o ponto de vista daquilo, que é o impacto sobre aqueles resultados académicos. E todas as investigações apontam para que este seja um dos grandes preditores de sucesso, seja a escolaridade das mães. E temos esse problema. Mas também, e provavelmente, o próprio problema do enquadramento socioeconómico.

Temos imensos alunos que ainda têm um apoio social e precisam desse apoio social. Para poderem ter acesso a um conjunto de particularidades que a escola e a educação exigem. Embora hoje em dia as coisas estejam muito melhores, a esmagadora maioria dos alunos já têm acesso a todos os materiais que a escola exige, desde computadores, manuais, escolares, até mesmo refeições. E isso faz com que cada vez mais esta ideia da inclusão e esta ideia da escola para todos esteja a ser bem conseguida. É claro que há alguns passos, ainda que se tem que dar, sobretudo ativo à alimentação, que penso que no futuro vão ser dados, Porque eu acho que a alimentação também tem que ser para todos, e não só para aqueles que têm dificuldades, porque a alimentação é uma Agora, A verdade é que...

Apesar disto, tudo, este empossamento socioeconómico, ainda para nós, é um desafio diário, porque nós temos ainda crianças que só fazem alimentação na escola, Temos ainda crianças em que nós... Temos que acompanhar higienicamente, temos ainda crianças que nós temos que salvaguardar a sua proteção dentro da escola, temos ainda crianças que se mantêm dentro da escola durante muito, muito tempo. Os pais também trabalham e têm os tais problemas socioeconómicos, que exigem que eles estejam o dia inteiro fora de casa. Portanto, tudo isto faz com que nós tenhamos que ter as nossas crianças. Dentro da nossa alçada durante mais tempo. Agora, as estratégias que adaptamos foram várias, exatamente decorrendo do território educativo de intervenção prioritária. Infelizmente, volto a repetir, a educação pré-escolar nunca foi absorvida de uma forma declarada, nem mesmo em termos normativos, nunca foi absorvida pelos territórios educativos de intervenção prioritária, no sentido de que estes programas... Não abriríamos, pelo menos numa fase muito inicial, este ciclo de ensino.

Nós, aqui, sempre incluímos a educação pré-escolar, sempre desde o início. As atividades que programamos e as ações que programamos para o combate, até mesmo para o insucesso, e combate a estes desafios, destes desequilíbrios socioeconómicos, sempre, sempre, trouxe a educação pré-escolar para dentro desta nossa... Forma de estar, de forma de agir e até de executar essas mesmas ações. Isso também nos trouxe muito esta ideia de rede, esta ideia de que todos contam, Todos são importantes e, quando intervimos o mais cedo possível, melhores resultados vamos ter no futuro. Isso tem sido um desafio constante. Vamos lá que, apesar destes problemas, tal crédito no abrangente, a educação pré-escolar, Nós conseguimos que as senhoras educadoras também participem em workshops, participem em paineis, participem em capacitação interna, O que vai fazer com que as senhoras educadoras, Para além de absorverem todas estas metodologias, que são muito ativas e que são cada vez mais flexibilizadas, Para além de absorverem tudo isso, também se sentem muito incluídas nesta política de educação interna da escola.

Letícia Feche: Obrigada. E qual é o papel da direção em termos de liderança pedagógica para apoiar a coordenação e os educadores nas aplicações das orientações curriculares?

Diretor: Eu penso que já toquei muitas vezes... Tocou, sim, nesses aspectos.

Nessa questão, vou sistematizar muito desta forma. Para além da liderança de todo, ou seja, da minha pessoa enquanto director, foi uma aprendizagem, Como disse há pouco, foi me inteirando de tudo o que se passava nas orientações curriculares. curriculares, ali planear e avaliar. E isso fez com que, também, ao fazê-lo, quer a

Coordenação da Educação pré-escolar, quer. Todas as educadoras também se sentissem quase que compelidas a fazer isto e a aprender mais e a aprofundar mais. Isso foi ótimo, porque foram workshops que nós fizemos intensos durante muitos, muitos dias, o que nos deu a nós também. Um know-how muito profundo. Mas, para além disso, também, esta atenção muito especial. Obrigado. A este olhar da educação pré-escolar como um ciclo extremamente importante para o desenvolvimento intelectual até, das crianças enquanto crianças, Mas depois futuros alunos e jovens que vão perseguir uma carreira académica e que vão ter que ter desafios na sua aprendizagem, no seu autoconhecimento e no seu crescimento. Isto é, ter atenção ao que a literatura nos vai ensinando neste canto, aprendendo. Chamando as educadoras, fazendo com que elas façam parte destes núcleos de discussão interna, Foi a grande ação que as lideranças tiveram, que era a liderança estúpida, As lideranças intermédias, trabalhando em equipe, valorizando o trabalho colaborativo, fazendo com que a partilha fosse constante, fazendo, como eu dizia há pouco, também, os encontros com as famílias, O feedback às famílias, a interação das próprias famílias, Trazer as famílias para dentro da escola.

Projetos vários que a escola vai desenvolvendo, fez com que esta forma de interpretar o currículo e as orientações curriculares fossem bem absorvidas pelos educadores.

Letícia Feche: Sim, eu acredito que também. Essa outra pergunta é como promover uma cultura institucional de colaboração e inovação pedagógica, conforme descrito nos documentos institucionais, como plano de ação e o projeto educativo.

Diretor: Essa pergunta é interessante no sentido de que...

Para além de nós, percebermos que qualquer estratégia assenta-se numa visão clara daquilo que se quer para qualquer instituição.

Então, um agrupamento devido à quantidade de pessoas que inclui, à quantidade de pessoas que interagem em si e que trabalham nesse agrupamento, mas também à resposta à educação das crianças, dos alunos e dos jovens, é um desafio constante e enorme. E, por isso, esta visão tem que ser uma visão muito estratégica, no sentido de nós percebemos exatamente para onde é que queremos ir, temos um foco. Muito apontado, Sabemos exatamente que esta ideia, que se fala muito hoje, do accountability, desta ideia de prestar contas, mas, ao mesmo tempo, uma prestação de contas, que seja uma prestação de contas que nos faça crescer, Aprender uns com os outros. Eu presto contas, não porque eu preciso dar resultado daquilo que me propus a fazer, mas porque aquilo que eu me propus a fazer vai me fazer crescer.

Ir à procura desses resultados é muito mais importante que todo o caminho que se percorre do que o ponto de chegar. E essa sempre foi uma visão muito clara que estava na minha cabeça, na cabeça de quem trabalha e trabalha, que é muito importante. Neste percurso, é muito importante a aprendizagem que vamos fazer no percurso, o crescimento que vamos ter uns com os outros, Mesmo depois de um final, o resultado não seja aquele tão brilhante quanto gostaríamos de ver. Mas, ainda assim, vamos continuar a crescer.

Por outro lado, também percebi que para chegarmos lá, ou para conseguirmos fazer este caminho, era preciso também construir um plano de ação muito coeso.

E para ser muito coeso, tinha que envolver todos, totalmente, todos. É isso que eu insisto, que a educação pré-escolar aqui surge com enorme, enorme importância, porque está na base de tudo. É quando começa tudo a acontecer. Se nós nos apercebermos da mais ter idade da criança, quais são os problemas que essa criança tem. Quero ser do ponto de vista familiar, mas também sou do ponto de vista do desenvolvimento, da aprendizagem. Quanto mais cedo nós nos aproximamos, mais cedo começamos a atuar e, com certeza, mais cedo vamos ter a resolução de preços. O plano da ação tem que ser algo que se executa através de indicadores que nós, naturalmente temos que colocar, metas que nós temos que propor, mas depois um conjunto de atividades que nos possam promover. De facto, o desenvolvimento Geral da Criança e do aluno, ou seja, não é só o desenvolvimento académico. Nós gostamos de olhar para a criança e para o aluno como um todo. É uma interação de variáveis à sua volta, em que a família está lá, A escola está lá, certamente, mas depois há um ecossistema que gravita todo ele à volta da criança, em que todos os ambientes de aprendizagem voltam. Todas as interações com os adultos e com os seus colegas também encontro, mas interação com a família também.

Letícia Feche: Em relação aos Recursos e Parcerias externas, o agrupamento dispõe de recursos financeiros, recursos adequados, tanto financeiros quanto materiais, tanto humanos, quanto para implementar de maneira eficaz as práticas flexíveis.

Diretor: Isso é só que nós...

Portanto, estas lembranças, todo o tempo. Temos esta tendência de dizer que é sempre bom. É que sempre é bom. Sempre bom. Se nos dessem mais, nós

conseguiríamos isso. Eu sou daqueles que acham que nós devemos potenciar ao máximo o que temos.

E potenciar ao máximo cada um é tentar retirar de cada um de nós, de cada recurso que temos, o máximo potencial. Se queremos isso para as nossas crianças e para os nossos alunos, também temos que fazer isso. E, por isso, apostar nesta massa humana, desenvolvê-las, potenciá-las, fazer com que elas aprendam, se desenvolvam profissionalmente, Eu acho que é a principal estratégia, sob o ponto de vista dos recursos. O melhor recurso que nós temos na escola são as pessoas. São as pessoas que estão lá. Não são aquelas que eu gostaria que estivessem e não posso ter.

Claro que, se pudesse ter mais um psicólogo, se pudesse ter mais um terapeuta, se pudesse ter mais uma educadora, seria tudo ótimo. Mas nós não podemos ter tudo isso. Então, temos que pegar naqueles que temos e potencializá-los ao máximo. Fazer com que eles se sintam muito bem na escola, que estão, mas que também, visto que estão aqui nos olhos, se comprometam com a tal visão estratégica de que nós podemos ser, de fato, muito, muito melhores. E fazer com que estas nossas crianças e estes nossos alunos querem também ser muito melhores. Pois, sob o ponto de vista material, é claro que eu não posso queixar...

Estadualmente, não, novamente, tem.

Nós temos financiamento do PEL, do funcional, do PEL, temos tido esse financiamento ao longo dos anos e não nos tem, claro que o financiamento vem sempre muito mais tarde, mas é verdade que não nos tem faltado esse financiamento. Portanto, não nos podemos queixar também, obviamente, disso. É importante as pessoas

perceberem que o financiamento que a escola tem, devido a ser um território educativo, Uma direção tributária, tem... Possibilidade de desenvolver um conjunto de atividades que nos fazem, que nós consigamos levar alunos a Serralves, gratuitamente, Conseguimos levar alunos à praia, gratuitamente, Conseguimos levar a Lisboa, aos Jardins, ao Lógico, Conseguimos fazer imensas atividades, Conseguimos participar em imensos projetos, porque esse financiamento existe, esse financiamento, queremos que vai continuar. Mas, também, por outro lado, temos que perceber que Obrigado. Quer o financiamento, que os recursos, Estas duas valências têm que existir de uma forma equilibrada e sustentável. A sustentabilidade aqui é muito importante, porque um dia esse financiamento vai acabar. É preciso também irmos criando equipas robustas, com o know-how maturando, que é para quando nos faltar esse financiamento, Podemos continuar com este equilíbrio, com esta qualidade de prestação de serviço em excelência. Eu costumo dizer, já agora que fica gravado, é verdade, Eu tenho os melhores recursos do mundo, os melhores professores do mundo. E por isso, eu quero que eles continuem a sentir que vão ser, mesmo quando eu já cá não estiver, falta um pouco, não é? E continuem a sentir isso, a sentir que construíram uma escola de excelência, porque eles são de excelência. Sim,

Letícia Feche: muito bom. E que parcerias externas e estratégicas apoiam essas iniciativas?

Diretor: Tem muito a ver com outra estratégia de atuação que nós também fomos aqui, criando ao longo dos anos. Como eu disse, há pouco, nós temos que trabalhar em rede, um ecossistema de aprendizagem que convive com o interno e com o externo. Os

nossos parceiros são muito, muito importantes. É muito importante que nós tenhamos uma ligação muito forte às empresas, muito forte à autarquia. Muito forte.

Letícia Feche: As crianças têm um fluxo.

Diretor: Muito forte às famílias, embora eu não entenda que as famílias sejam parceiras externas, Acho que são parceiras internas. Mas muito forte. Também à academia, comecei por dizer, o valor que é, o valor acrescentado que é esta ligação à academia, aos científicos, baseando-nos naquilo que o quadro teórico nos dá, que é para depois. Nós desenvolvemos um quadro operacional, o mais sustentado possível. Toda esta ligação aos nossos parceiros faz com que nós possamos crescer, mas crescer não só de uma forma que é uma forma em rede, ou seja, Nós não estamos com receio de cair, porque sabemos que o que estamos a fazer é sustentado. Naquilo que a investigação nos diz, mas depois, ao fazê-lo de uma forma sustentável, também podemos dizer que vamos fazê-lo com sustentabilidade, ou seja, Conseguir que isto que construímos tenha uns alicerces fortes, uns pilares muito fortes e que não vai cair. Mesmo quando existe um abanãozinho. Ou seja, O abanãozinho pode ser sair ao líder do topo ou sair em algumas lideranças, Mas como os alicerces e os pilares são fortes, tudo se vai manter.

Letícia Feche: Sim. Quais são os mecanismos específicos que utiliza o agrupamento para acompanhar a eficácia da implementação do Currículo flexível?

Diretor: Nós temos aqui, desde o início, quase uma obsessão, como dizem, Eu sou muito obcecado por traçar um bom plano de ação, muito alicerçado em indicadores e metas, muito alicerçado em evidências que nos vão mostrando que aquilo está a resultar, Muito alicerçado no impacto que estas medidas estão a ter no desenvolvimento

das crianças e dos adultos. E, para isso, fomos montando algumas plataformas até internas. Que nos permitem dar pistas, quer. Em termos estatísticos, quer, em nível de gestão do próprio currículo, que nos vão possibilitar depois pegar naqueles dados estatísticos e discutir internamente. Também desde muito cedo, Pegamos nesses dados, Vamos para paineis de partilha, montamos workshops e discutimos todos aqueles dados internamente, sem achismos, sem dizer, Eu acho que deveria ser assim, Não temos um dado e temos que discutir esses dados de uma forma concreta e não obstáculo. Isto é muito importante para mim, é muito importante para os meus professores, as minhas educadoras, Olhem para os números. Mas não os vejam apenas como algo abstrato, que não existe. Aqueles números representam aquilo que nós somos, representam aquilo que a criança há. No domínio da leitura, ou no domínio da aproximação à matemática, ou no domínio das expressões, ou noutro domínio, qualquer, noutros símbolos, Porque fazemos isto desde a educação pré-escolar até o 12º ano. Perceber exatamente quando a criança está a precisar de ajuda. E, de uma forma o mais precoce possível, podemos atuar, é, sem dúvida, a melhor forma de motorizar. Motorização como algo que previne e não como algo que só está lá para tentar recuperar. Claro que nós, às vezes, temos que nos recuperar, mas se conseguimos prevenir que existem problemas de aprendizagem, tanto melhor. E a motorização, Primeiro que não se exagerar, é isso.

Letícia Feche: E de que maneira? Eles são comunicados às equipas educativas? Já falou sobre os workshops. E eles são também comunicados às famílias? Existe alguma forma?

Diretor: Nós temos esses paineis. São abertos à comunidade. Alunos e pais podem ir para esses paineis. Há uma discussão muito alargada. Porque nós divulgamos, inclusive, esses relatórios. A equipa, que é o Observatório da Qualidade. Quem faz estes relatórios e muitos outros, Depois, publica-os e todos ficam a conhecer, Nós publicamos a alunos, a páginas, e os próprios alunos, depois fazem eles próprios análises, e emitem opiniões, fazem também páginas connosco, promovem, dinamizam os próprios, Alguns workshops, como, por exemplo, no café com Tudo, em que eles trazem as suas problemáticas, trazem as suas necessidades e também propõem. A resolução para esses problemas. Portanto, é uma escola muito viva, em que a voz dos alunos e a voz dos pais, para nós, é muito acarinhada. Não temos medo, absolutamente nenhum de trazer os pais para dentro da escola, ouvir os alunos, mesmo quando eles dizem coisas que nós não gostamos de ouvir. E mesmo que muitas vezes, essas coisas que nós não gostamos de ouvir até estejam erradas, mesmo, é preciso. Depois também fazer pedagogia com os pais e com os alunos. Mas, muitas vezes, o que eles dizem também está muito certo. E, portanto, nós temos que resolver.

Letícia Feche: E quais sugestões gostaria de deixar para fortalecer a flexibilidade curricular nesse agrupamento? Caso queira deixar alguma outra sugestão, também.

Diretor: Eu deixaria para este agrupamento assim, em jeito de fecho de um conjunto de mandatos. E agora que estou de saída como diretor. E é sobretudo, uma palavra que eu acho que é muito importante e que nós devemos ter sempre presente nas instituições que lideramos. Confiança. Confiança de que todos conseguimos fazer muito melhor, se fizermos juntos. Confiança de que é preciso olhar para o outro e mesmo

quando o outro não consegue fazer, dar-lhe a mão e tentar ajudar. Não fazer com que a pessoa se sinta sozinha numa instituição, numa escola. Não quer isolamento, quer ajuntamentos. As escolas precisam trabalhar colaborativamente. Portanto, na flexibilidade curricular, o que eu gostaria de ver, a conhecer, tanto neste agrupamento como em todos os grupos do meu país e até no mundo inteiro, é que as pessoas trabalhassem, não para votos, não para dizer. Eu sou uma escola inclusiva ou sou uma escola flexibilizada. Não, mas que trabalhassem para as pessoas, para aquilo que é a dimensão integral, enquanto pessoa, enquanto ser humano. Para que nós possamos mesmo ter alunos e alunas efetivamente inclusivos. Precisamos ir ao encontro do interesse, que é o perfil dos alunos ao CESC, ao Domingo de Autórica, mas de uma forma autêntica, Não para. Depois pôrmos um selo no final, uma classificação, mas temos alunos críticos, que se mobilizam, que comunicam, que sintam mesmo compaixão uns pelos outros, que sintam que estar com o outro... Não é uma obrigação, não é um dever que eles têm, é uma forma de estar na vida. E essa forma de estar na vida, nós precisamos muito dela. Hoje vivemos num mundo esquisito, cheio de ódios, muito compartimentado, E é preciso olhar para isto e perceber que é um objeto de uma ilusão, não é? O mundo não é assim tão partido quanto o que nós vivemos sempre. E, portanto, as vidas, as nossas vidas, tocam-se muito mais do que nós pensamos.

Letícia Feche: Obrigada, professor. Quero deixar também registrado do trabalho que o professor fez até aqui. também, Foi notável perceber como os professores ficaram sentidos com essa saída, As crianças também, e como a equipe é uma equipe amorosa, próxima, Eu acho que reflete muito todos esses valores que o professor carrega e carregou durante esses anos. todos, né? Então, eu mesma fiquei muito tocada e... Com

essa saída, eu falei nossa, mas como vai sair, né, porque eu percebi realmente que a equipa tava muito, muito sentida, assim, então, Eu também quero deixar esse, porque eu de fora percebo isso, assim, essa marca do teu trabalho, como diretor, além das questões administrativas, Mas com as pessoas, não é? E o trabalho que a gente faz com as pessoas, na verdade, é esse trabalho da educação, é sempre muito voltado para as pessoas, até a parte da academia. Se eu não consigo me conectar com as crianças, de nada, vale eu saber toda a parte teórica, escrever uma tese e. Mas se as crianças vão me tocar de alguma forma, os educadores, então acredito que seja uma marca mesmo da escola também deixar essa essa marca, mas obrigada por me receber aqui. Obrigado, muito obrigado.

Anexo 3 – Transcrição Entrevista com a Educadora C

Data da Entrevista: 21/05/2025

Entrevistadora: Letícia Feche de Arruda Juliano

Entrevistada: Educadora C

Local: On-line

Letícia Feche: Primeiramente, como você interpreta e implementa as orientações curriculares na sua prática pedagógica diária?

Educadora: Isso é com experiência e com o tempo. Já é uma coisa automática. Quando pensas numa atividade... já estás em áreas, já estás inserido, só que é de forma automática, tu não estás a pensar nas orientações. Já é uma coisa natural, mas todos os

que têm durante a semana trabalham em todas as áreas. Na planificação que os meninos fazem, não é? Segunda-feira, eles já sabem que temos que ter uma atividade de cada área, alguma de música, uma de motora, uma de expressão plástica, uma de linguagem, pronto. Eles próprios já percebem isso. Ou seja, numa semana, tem que trabalhar o máximo de áreas possível.

Letícia Feche: Ótimo. E que estratégias você utiliza para adaptar o currículo às necessidades específicas das crianças? Principalmente ao contexto local do agrupamento que você está.

Educadora: Olha, parte muito do que eles querem, dos gostos deles. A primeira coisa é os gostos deles. Depois, é tentar adaptar, por exemplo, saídas ao exterior, não é que eu gosto muito disso, mas nós aqui perto não temos nada para ir a pé, praticamente nada, não é?

Letícia Feche: Sim.

Educadora: Então tentamos adaptar, por exemplo. Na altura do Natal, eu gosto muito de ir com o grupo ao correio e perceber como é que funcionam os correios para mandar as coisas. Aqui, normalmente, combino com o carteiro e o carteiro vem à sala

ou à escola. Imagina que gostava de ir comprar fruta no dia da alimentação com eles, ou a uma frutaria. Aqui não há. Muitas vezes há aqueles vendedores ambulantes que andam nas carrinhas, que alguém conhece , uma tia, uma avó, uma mãe , convida um dia e eles vêm para a escola e eles compram a mesma fruta. Lá está, tento adaptar ao meio, com o que tem à minha volta e muito aos gostos e às dificuldades deles. Se é um grupo que tem dificuldade em socializar, que é agressivo, tento adotar estratégias enquanto as atividades vão nesse encontro. Tem dificuldade de linguagem, por exemplo, que é o caso , este ano tem muitos meninos com dificuldade de linguagem , tentamos arranjar projetos e atividades que sejam mais nesse sentido, a linguagem. Cada ano é diferente. No grupo muda-se o tipo de trabalho.

Letícia Feche: Sim. E quais são as dificuldades específicas que você encontra ao aplicar um currículo flexível na sala, considerando as características socioeconômicas e culturais da comunidade escolar?

Educadora: As dificuldades aqui, neste sentido específico, que eu encontro é a baixa escolaridade dos pais. Os pais não têm bem noção do que se faz no pré-escolar. Nem dão a devida importância. A primeira dificuldade é essa. E depois é tentar , e eu faço isso em muitas atividades aqui , por exemplo, trazer para a sala a cultura, arte, teatro, música, porque a maioria não tem contato. Saem muito pouco daqui, não vão a museus, não vão a concertos, não vão a teatros. Então, tento ao máximo conseguir trabalhar isso na sala. Descobrimos compositores, este ano fizemos trabalho em Van

Gogh, Mozart, pintores, teatros, fazemos teatros, esse tipo de coisas. Tentar ao máximo que eles tenham essa experiência, que têm e que não têm de outra forma.

Letícia Feche: Sim. E como gere as pressões administrativas e institucionais descritas no projeto educativo TAPE nos critérios gerais de avaliação?

Educadora: Isso é o mais difícil, é a burocracia. É, sim. Os papéis. Isso é o mais difícil. Nós aqui temos sempre a sensação de que temos sempre coisas em atraso para fazer, não é? Tenta-se gerir, olha, da melhor forma, não sei explicar, não tenho nenhuma estratégia assim específica. É relatar o que é realmente importante, é aproveitar os tempos não letivos que nós temos no horário para ir trabalhando essa papelada, não é? Entre as reuniões do departamento nós também debatemos muitas coisas e nos ajudam. No fundo é isso, mas acaba por ser mais difícil, sim. É dar resposta a todas as papeladas que têm que se fazer.

Letícia Feche: E que tipo de apoio recebe da coordenação pedagógica e da direção para implementar práticas flexíveis, inovadoras, que também estão previstas no plano de inovação e no plano anual de atividades da escola?

Educadora: Olha, eles promovem alguns workshops e formação à direção do agrupamento que nos ajudam. Depois, nas reuniões que temos, principalmente departamento, e quando é necessário vai lá o diretor tirar dúvidas também, e aí nós expomos as nossas dúvidas e ajudamos umas às outras, não é? No fundo.

Letícia Feche: Que tipo de apoio recebe da coordenação pedagógica e da direção para implementar as suas práticas pedagógicas no dia a dia? É que estão previstas no plano de inovação e também no plano anual de atividades.

Educadora: É, olha, são os workshops que eles promovem, são as formações. São os projetos que implementam a nível do equipamento, e nós temos o projeto das ciências, da linguagem, de sessões de psicóloga, de relaxamento, eles promovem esse tipo de atividades como o tutor do pré-escolar, e que nos ajudam a chegar aos objetivos do projeto educativo, dos documentos necessários, do plano anual de atividades, isso tudo.

Letícia Feche: Certo.

Educadora: Temos um bom acompanhamento, eu acho.

Letícia Feche: E no dia a dia também, da parte da coordenação?

Educadora: Não, no dia a dia já não temos tanto. É impossível também elas estarem de todo lado, não é?

Letícia Feche: Sim.

Educadora: Mas está sempre disponível. Qualquer dúvida é só ligar ou mandar um e-mail.

Letícia Feche: Está bem.

Educadora: Porque a escola, lá está. Porque a coordenadora não está nesta escola.

Letícia Feche: A coordenadora fica em Sobrosa?

Educadora: Daí, eu acredito que em Sobrosa seja mais fácil.

Letícia Feche: Claro.

Educadora: Mas pronto, nós quando precisamos de alguma coisa, ela está sempre disponível. Vai-nos ajudar e tirar dúvidas, isso sim.

Letícia Feche: Sim. Como avalia a eficácia das práticas pedagógicas flexíveis na aprendizagem e desenvolvimento das crianças, tendo em conta os critérios de avaliação que são definidos pelo agrupamento? Então, acredito que... Você tem uma ficha de avaliação?

Educadora: Não. Eu não tenho uma ficha de avaliação, porque também , é o que eu te digo , é a experiência. Tu já sabes. Eu já sei, já tenho na minha cabeça o que é que tenho que avaliar nas crianças, não é? A nível da matemática, a nível da linguagem... Agora, no início, quando comecei a trabalhar, eu tinha uma grelha em que tinha o nome das crianças, algumas aprendizagens que eu queria que elas adquirissem e ia apontando. Agora é uma coisa que surge naturalmente. Já não tenho, já não preciso. Às vezes aponto uma ou outra coisa que possa ter escapado daquela criança, não é? Estou a observar e estou a ver que ela até está a reconhecer os números. Eu não tinha percebido

isso, não consegui ver num jogo que achava que ela não conseguia. Às vezes aponto só para não me esquecer de colocar na avaliação.

Mas é uma coisa que também surge naturalmente. Eu não tenho muito presente, não é uma coisa que eu me preocupe em saber: "Quais são os indicadores de avaliação?". Normalmente, é geral para todos os equipamentos.

Letícia Feche: Sim.

A segunda pergunta era: de que forma os resultados das avaliações influenciam ajustes às suas práticas pedagógicas?

Educadora: Sim, ajudam muito. Porque quando estou a fazer as avaliações, tomo mais consciência do que a maioria é capaz ou não, e o que é que eu tenho que trabalhar no período seguinte. O que é que tenho que investir mais no período seguinte, não é? Se eu vejo que é um grupo que não está a conseguir cumprir regras, tem muitas queixas dos meninos, então no período seguinte eu tenho que trabalhar mais a área pessoal e social. Se vejo que é um grupo que, a nível de raciocínio matemático, não consegue fazer coisas simples, básicas , jogos de associação , tenho que trabalhar mais a matemática.

E é nesses momentos de avaliação, de reflexão, que eu acho que se toma mais consciência das dificuldades do grupo e de cada um.

Letícia Feche: Está bem. E era uma pergunta: está a dar aula há quantos anos, Educadora? Quanto tempo está como professora? No total.

Educadora: Dezoito.

Letícia Feche: Dezoito anos. E é formada em quê?

Educadora: Sou licenciada em Educação de Infância.

Letícia Feche: Licenciada em Educação de Infância. E está no agrupamento há quanto tempo?

Educadora: Este é o terceiro ano.

Letícia Feche: Terceiro ano.Agora, a última para finalizar: quais sugestões daria para melhorar a implementação da flexibilidade curricular na realidade específica da Escola C?

Educadora: Olha, a primeira coisa são, por vezes, os demasiados projetos , acabas por não ter tempo de trabalhar na sala coisas mais importantes. Às vezes, numa semana, acaba por ser assim a calendarização: tens uma sessão dos Cientistas (que é o projeto de Ciências), depois uma sessão do "Letras que Falam" (que é outro que nós temos , eu não sei se tu tiveste a oportunidade de assistir, acho que não), depois temos o da Biblioteca Mágica... Depois temos o projeto da Câmara que vem cá, e acaba por passar cinco dias, e tu não consegues fazer nada na sala porque tens os projetos para cumprir.

E isso é um sinal deste agrupamento. Acho que é demasiada coisa. Dá a sensação de que os meninos andam a correr de um lado para o outro e nem sabem muito bem o que estão a fazer. Pronto. Acho que essa é a principal.

Letícia Feche: Pronto, é isso. Mas tem alguma outra consideração que gostaria de deixar em relação a esse tema?

Educadora: Eu já estive noutros equipamentos, já estive noutras escolas. Eu acho que está aqui realmente funciona bem. Acho que os resultados dos meninos são visíveis. Eles são bem preparados, há uma abertura maior para a flexibilidade, para aquilo que eles gostam. Neste agrupamento, isso sente-se. O sinal para nós, professores, é muito mais trabalho. É muita plataforma para preencher, é muito papel para preencher, é muito projeto. E acabas por andar sempre sobrecarregada de trabalho.

Letícia Feche: Mas sim...

Educadora: Há resultados. Isso é importante. Há resultados. Isso é muito importante.

Letícia Feche: Que bom, Educadora. Então pronto, é isso.

Educadora: Se precisar de alguma coisa, diga.

Observação Reunião Pedagógica

Objetivo

Este guião visa observar e registar detalhadamente os processos de gestão curricular, articulação pedagógica entre profissionais e as práticas de tomada de decisão relativas à implementação da flexibilidade curricular em reuniões pedagógicas da educação pré-escolar, com foco nas categorias de análise definidas.

Identificação da Observação

Nome da instituição: Escola C

Tipo de instituição: (x) Pública (x) Privada ( ) IPSS

Data e horário da reunião observada: 27 de maio de 2025

Perfil dos participantes: Coordenadora Pedagógica e dez Educadoras

Nome do observador: Letícia Feche de Arruda Juliano

Critérios de Observação:

Assinale com um "X" a opção que melhor descreve a situação observada.

Organização e Objetivos da Reunião

1.1 A reunião apresenta uma estrutura organizada e clara?

( ) Sim (x) Parcialmente ( ) Não

1.2 Os objetivos da reunião estão claramente definidos e relacionados com a implementação da flexibilidade curricular?

( ) Sim ( ) Parcialmente ( ) Não

1.3 Os tópicos discutidos estão alinhados com os princípios das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE)?

( ) Sim ( ) Parcialmente ( ) Não

Percebo que o tema da reunião observada refere-se às questões práticas e demandas do dia-a dia, como horários e necessidades de alinhamento. Durante a conversa com a Coordenadora ela mencionou que é ela que faz a ponte entre a direção e as educadoras.

Participação e Colaboração

2.1 É observada participação ativa de todos os membros presentes?

(x) Sim ( ) Parcialmente ( ) Não

2.2 As contribuições dos educadores são consideradas nas decisões?

(x) Sim ( ) Parcialmente ( ) Não

2.3 Existe colaboração efetiva entre a coordenação pedagógica e os educadores?

(x) Sim ( ) Parcialmente ( ) Não

2.4 As dinâmicas de trabalho em equipa são evidenciadas durante a reunião?

(x) Sim ( ) Parcialmente ( ) Não

Flexibilidade Curricular em Discussão

3.1 Estratégias claras de flexibilidade curricular são mencionadas ou partilhadas?

( ) Sim ( ) Parcialmente ( ) Não

3.2 A planificação curricular considera os interesses e necessidades das crianças?

( ) Sim ( ) Parcialmente ( ) Não

3.3 Existe reflexão sobre práticas pedagógicas diferenciadas e contextualizadas?

( ) Sim ( ) Parcialmente ( ) Não

3.4 São abordadas barreiras institucionais e resistências internas à implementação da flexibilidade curricular?

( ) Sim ( ) Parcialmente ( ) Não

Liderança e Gestão Escolar

4.1 A coordenação/liderança incentiva a autonomia e a inovação pedagógica dos educadores?

( ) Sim ( ) Parcialmente ( ) Não

4.2 Práticas colaborativas e reflexão coletiva são incentivadas pela liderança?

( ) Sim ( ) Parcialmente ( ) Não

4.3 São discutidos desafios administrativos e institucionais?

(x) Sim ( ) Parcialmente ( ) Não

4.4 Existem estratégias claramente definidas para superar desafios e resistências?

(x) Sim ( ) Parcialmente ( ) Não

Regulação e Políticas Educativas

5.1 Diretrizes e regulamentações são consideradas durante a reunião?

( ) Sim ( ) Parcialmente (x) Não

5.2 Modelos de regulação são discutidos e impactam a autonomia curricular?

( ) Sim ( ) Parcialmente (x) Não

5.3 O perfil e funções da liderança são claramente demonstrados perante os desafios discutidos?

(x) Sim ( ) Parcialmente ( ) Não

Notas Descritivas e Analíticas

(Registar observações adicionais relevantes sobre interações, decisões, expressões verbais e não verbais e quaisquer inferências importantes sobre a gestão curricular e pedagógica.)

Existe uma partilha sobre a mudança de leis, estão programando sobre o planejamento nas férias. Falam sobre as dificuldades e desafios do passeio de final de ano.

Anexo E – Transcrição Entrevista com o Professor Doutor João Costa

(Realizada em 22 de abril de 2025)

A entrevista que se segue foi realizada com o Professor Doutor João Costa no âmbito da investigação para a dissertação de mestrado, tendo como objetivo recolher perspetivas especializadas sobre a implementação da flexibilidade curricular e das políticas de educação inclusiva em Portugal e na Europa.

A conversa iniciou-se com a identificação de algumas escolas de referência em território português, sugeridas pelo Professor João Costa como exemplos relevantes de práticas inovadoras de autonomia e flexibilidade curricular. A partir dessa base, a entrevista expandiu-se para uma reflexão mais ampla sobre o contexto legislativo nacional, os desafios da inclusão educativa, a avaliação dos processos pedagógicos e as tendências internacionais no domínio da educação.

João Costa: Algumas escolas reclamam autonomia, mas quando a têm, não a usam. Há também resistência ideológica a esta forma de trabalhar.

Aquilo que construí em termos de política educativa foi um grande documento enquadrador: o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, os Objetivos do Sistema Educativo e o trabalho curricular.

Estes três documentos funcionam articuladamente.

Demos autonomia curricular às escolas, mas também indicamos que a flexibilidade deveria ser utilizada para incluir alunos que, tradicionalmente, ficariam de fora do sucesso educativo.

Se fizermos sempre o que já fazíamos e que não resultava, continuará a não resultar.

A flexibilidade é sempre um instrumento para a inclusão.

Trabalhámos ainda a Estratégia de Educação para a Cidadania, embora esta tenha sido muito criticada.

Letícia Feche: É criticada pelos setores mais conservadores?

João Costa: Sim.

Mas é importante afirmar que a escola também é um espaço de produção de bem-estar e de cidadania. Para isso, é necessário que a escola tenha autonomia para adaptar as vivências e os valores da cidadania ao seu contexto. Este foi o edifício legislativo que procurei construir.

João Costa: Como é que tudo isto funciona? Há de tudo. Existem apropriações positivas e apropriações menos boas desta flexibilidade. É uma organização muito ambiciosa e com grandes objetivos. Não olho para isto de forma ingênua; sei que há escolas que aproveitaram esta oportunidade para inovar, enquanto outras veem a flexibilidade como uma forma de baixar os padrões. Mas este movimento está alinhado com tendências internacionais, como as orientações da OCDE para currículos orientados para o futuro.

Posso enviar alguns referenciais.

Letícia Feche: Seria ótimo.

João Costa: Estou atualmente a dirigir o projeto da OCDE Future of Education and Skills 2040, que já produziu muitos relatórios sobre estas questões. Posso enviar também esses documentos.

Letícia Feche: Claro.

João Costa: Assim ficarão com uma visão não apenas do contexto português, mas também de um contexto internacional mais amplo. Acho, sobretudo, muito

interessante visitar as escolas, falar com os diretores e perceber as visões que eles têm sobre a implementação da flexibilidade curricular.

Letícia Feche: E em relação à Agência Europeia para as Necessidades Educativas Especiais, há algum trabalho relacionado com a educação pré-escolar?

João Costa: Posso enviar alguns documentos de referência. A Agência trabalha, sobretudo, ao nível dos decisores políticos e técnicos, desenvolvendo atividades prioritárias identificadas pelos próprios países.

Produz relatórios, conclusões e dá apoio técnico, com o objetivo de construir uma escola mais inclusiva. Já temos quase 30 anos de atuação. Atualmente, uma grande prioridade dos países é o apoio à monitorização, à implementação e aos sistemas de garantia de qualidade, associando inclusão e qualidade.

Letícia Feche: Esse talvez seja o maior desafio?

João Costa: Sim. Trabalhamos na definição de modelos de qualidade, na avaliação dos sistemas educativos e das escolas, sempre com forte participação de alunos, professores e outros stakeholders.

Letícia Feche: Fazem algum trabalho mais próximo dos coordenadores pedagógicos?

João Costa: Ainda de forma limitada. Trabalhamos mais com políticas educativas e materiais de apoio. Agora, no meu mandato, quero aproximar-nos mais das escolas. A grande batalha é a da implementação. Sem recursos para quem está nas escolas, corremos o risco de ficar num patamar teórico.

Letícia Feche: Claro.

João Costa: A inclusão ainda enfrenta resistências. Não basta abrir as portas; é preciso reconhecer as especificidades de cada aluno e adaptar práticas para garantir que todos aprendam. É um trabalho exigente para diretores, coordenadores e professores.

Letícia Feche: É verdade. A turma homogénea é uma ilusão.

João Costa: Exatamente. Trabalhar com diversidade é mais difícil e encontra resistências naturais. Além disso, fatores externos como os rankings das escolas – feitos

pelos meios de comunicação social, e não pelo Ministério – também não favorecem a inclusão.

Letícia Feche: Esses rankings incluem tanto escolas públicas como privadas, não é?

João Costa: Sim. Mas, como disse, são iniciativas da comunicação social, e não do Governo.

Letícia Feche: Imagino… E como avalia a eficácia das iniciativas para a redução das desigualdades sociais nas escolas?

João Costa: Portugal tem evoluído positivamente, mas lentamente. Antes de 1974, tínhamos uma escola elitista. Nos anos 90, a taxa de abandono escolar precoce era de cerca de 50%. Hoje estamos entre os 6% e os 8%. Mas a condição socioeconómica ainda é um fator muito preditivo de sucesso escolar. As políticas têm ajudado, mas são de efeito lento. A pandemia e a crescente entrada de alunos estrangeiros trouxeram novos desafios. Por isso, a avaliação não pode ser feita apenas em termos de resultados finais, mas também em função dos processos.

Letícia Feche: Ou seja...

João Costa: É preciso avaliar os processos: ganhos na redução do abandono, melhoria do bem-estar sócio emocional dos alunos, atitudes perante a escola. Além disso, vivemos hoje num contexto de hiperestimulação digital e de polarização social, que também influencia a escola.

Letícia Feche: E que indicadores são usados para avaliar estas dimensões?

João Costa: A Inspeção-Geral da Educação e Ciência desenvolveu um novo referencial de avaliação externa, que é muito mais holístico. Avalia-se o contexto da escola, os resultados, os projetos, e as interações com a comunidade e outros setores, como a saúde e a proteção de crianças.

Letícia Feche: E quais são as expectativas para o futuro das políticas inclusivas na Europa?