

ESPAÇOS E TEMPOS DA AUTONOMIA DAS ESCOLAS: ENTRE O DECRETADO E O CONSTRUÍDO

SPACES AND TIMES OF SCHOOL AUTONOMY: BETWEEN THE DECREE AND THE CONSTRUCTED

*Sofia Silva*¹ | *Nuno Fraga*²

Resumo

O discurso político-normativo que tem proliferado nas últimas décadas em Portugal inspira processos de territorialização das políticas educativas, contudo, revela-se um processo fortemente regulado por determinações formais-legais e uma administração burocrática e centralizadora.

Numa lógica de binómio curricular, assente num tronco curricular comum prescrito pelo Ministério da Educação e na autonomia facultada às escolas para tomar decisões curriculares contextualizadas, implementaram-se, nos últimos anos, um conjunto de iniciativas políticas que retomam as dimensões de gestão flexível do currículo.

Este artigo apresenta um recorte do estudo de caso único realizado em uma escola básica e secundária da Região Autónoma da Madeira e enquadra as práticas de gestão do currículo nas dimensões da autonomia decretada e construída.

O estudo evidencia um distanciamento entre o plano normativo e as práticas curriculares. A concretização da flexibilidade curricular não se limita à publicação de um quadro legal em torno da autonomia, mas também à assunção de que as escolas são locais de deliberação política e pedagógica, pelo que as decisões sobre a gestão das escolas, o currículo, a avaliação e

1 Autora de correspondência. Centro de Investigação em Educação, Universidade da Madeira, Madeira, Portugal.

 <https://orcid.org/0000-0002-4649-307X> ; sofia.silva@staff.uma.pt.

2 Centro de Investigação em Educação, Universidade da Madeira, Madeira, Portugal.

 <https://orcid.org/0000-0002-3382-6357> ; nfraga@staff.uma.pt.

a organização e gestão das práticas pedagógicas devem ser tomadas numa lógica de coautoria e de promoção da autonomia substantiva da escola e dos professores.

Palavras-chave currículo, autonomia decretada, autonomia construída, estudo de caso.

Abstract The political-normative discourse that has proliferated in recent decades in Portugal inspires processes of territorialization of educational policies, however, it turns out to be a process strongly regulated by formal-legal determinations and a bureaucratic and centralizing administration.

In a logic of curricular binomial, based on a common curricular core prescribed by the Ministry of Education and on the autonomy provided to schools to make contextualized curricular decisions, a set of political initiatives have been implemented in recent years that resume the flexible management dimensions of the curriculum.

This article presents an excerpt from a single case study carried out in a school for the 2nd and 3rd cycles of Basic Education and Secondary Education in the Autonomous Region of Madeira and frames curriculum management practices in the dimensions of decreed and constructed autonomy.

The study highlights a gap between the normative plan and curricular practices. The implementation of curricular flexibility is not limited to the publication of a legal framework around autonomy but also to the assumption that schools are places of political and pedagogical deliberation so that decisions on school management, the curriculum, evaluation and the organization and management of pedagogical practices must be taken in a logic of co-authorship and promotion of the substantive autonomy of the school and teachers.

Keywords curriculum, decreed autonomy, constructed autonomy, case study.

Introdução

A administração e gestão das escolas em Portugal assume um quadro fortemente regulado por determinações formais-legais (Torres *et al.*, 2020). Desde o final da década de 80, o Estado Português tem promulgado um conjunto de diplomas legais, que promovem o desenvolvimento de uma política de descentralização e de autonomia das escolas, designadamente:

- Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro, que estabelece o regime jurídico da autonomia das escolas oficiais dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário;
- Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio, que define o regime de direção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário;
- Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respetivos agrupamentos;
- Decreto Legislativo Regional (DLR) n.º 4/2000/M, de 31 de janeiro, alterado pelo DLR n.º 21/2006/M, de 21 de junho, que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação e de ensino públicos da Região Autónoma da Madeira (RAM);
- Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, alterado pelo Decreto-Lei n.º 224/2009, de 11 de setembro, e pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

À autonomia regulamentada pelos normativos legais, Barroso (1996a) designa *autonomia decretada*, alertando para o facto de que esta autonomia é exercida num contexto de interdependência e condicionada pelos poderes da tutela, de pendor centralista e gerencialista. Todavia, há espaços e tempos de autonomia que extravasam o mero discurso e imposição da lei, construindo-se desde a base, numa lógica *bottom-up*, projetos e processos territorializados em torno de dinâmicas de ensino-aprendizagem e de estratégias de administração e gestão das escolas que elevam o sentido identitário e idiossincrático dos projetos educativos de escola (Silva & Fraga, 2022; Fraga, Pereira, Gouveia & Gouveia, 2022; Fraga, 2019).

1. A autonomia das escolas no centro das políticas educativas em Portugal

Cerca de cinquenta anos após a consagração da democracia em Portugal, o quadro jurídico-normativo de administração e gestão das escolas está legalmente instituído. Não obstante o discurso descentralizador e autonómico, diversos estudos indicam que

a autonomia outorgada às escolas públicas em Portugal é muito limitada, especialmente em áreas como a gestão dos recursos humanos e financeiros e a gestão do currículo (Eurydice, 2020; Lima *et al.*, 2020; OECD, 2019). A este facto, acresce uma maior responsabilização das escolas e a avaliação sistemática de resultados, associada a uma política de *accountability* (Eurydice, 2020) e eficácia organizacional (Lima *et al.*, 2020) enquanto instrumentos de prestação de contas e de competitividade (Afonso, 2009; Teodoro, 2020).

É com base nesta complexa e hierarquizada relação entre o Ministério da Educação e as escolas que se pretende desenvolver práticas de democracia, participação e autonomia. Apesar do estatuto constitucional da gestão democrática das escolas (artigo 77.º da Constituição da República Portuguesa), esta não é reconhecida nestes termos, de acordo com o instituído no regime de autonomia, administração e gestão das escolas, a nível nacional. A alteração no modelo de gestão, marcada pela descontinuidade do modelo colegial e pela centralização de poderes no Diretor, suscita fortes críticas por Lima *et al.* (2020), que afirmam que o Diretor assume uma “centralidade periférica” na gestão da escola, pois “situa-se no centro da escola que dirige e na periferia do sistema educativo a que se subordina” (p. 285).

Dando cumprimento aos princípios constitucionais, bem como ao disposto na Lei de Bases do Sistema Educativo, mantém-se um órgão colegial de direção, o Conselho Geral, que elege, fiscaliza e pode destituir o Diretor, e que se pretende que seja um órgão de gestão estratégica da escola. Todavia, a centralidade, as competências e os recursos imputados ao cargo de Diretor não se coadunam com a existência de um órgão colegial com poder de orientação estratégica da organização escolar (Lima *et al.*, 2017).

Parece haver uma diminuição do controlo, mas não uma alteração significativa do tipo de controlo e do modo de relacionamento do poder central com as escolas. Perante este cenário, o hibridismo na regulação e funcionamento do sistema educativo português torna-se evidente (Barroso, 2022). O atual diploma a nível nacional não viabiliza as reivindicações de Lima (1998a, 2008) de que as escolas deixem de ser meros prolongamentos do poder central e se tornem centros de ação educativa.

No caso específico da RAM, a publicação do Estatuto Político-Administrativo concede à Região interesse específico em matéria de educação para todos os níveis de ensino (artigo 40.º, alínea o)), o que viabiliza a produção legislativa regional, nomeadamente

no que diz respeito ao modelo de administração e gestão dos estabelecimentos de educação e ensino. A publicação do DLR n.º 4/2000/M, de 31 de janeiro, com alterações introduzidas pelo DLR n.º 21/2006/M, de 21 de junho, consolida um modelo regional de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação e de ensino públicos significativamente distinto do estabelecido a nível nacional. A tentativa de decidir «com e não sobre» (Preâmbulo do DLR n.º 21/2006/M) levou à criação de quatro órgãos de administração e gestão das escolas: o Conselho da Comunidade Educativa (CCE), como órgão de direção da escola, o Conselho Executivo (CE) ou Diretor, como órgão de gestão da escola, o Conselho Pedagógico (CP) e o Conselho Administrativo (artigo 5.º). Este é um marco importante de reconhecimento das escolas como núcleo estruturante das políticas de educação, valorização da identidade das escolas e de abertura da escola à participação da comunidade (Silva & Fraga, 2022).

A organização do sistema educativo português, centralizado no Ministério da Educação, e desconcentrado em diferentes níveis de decisão, desde as Direções Regionais (sobretudo considerando as Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira) até ao nível das escolas, potencia interpretações e aplicações diferenciadas dos normativos legais. Neste sentido, e relativamente ao exercício da autonomia por parte das escolas, Barroso (1996b, p. 24) refere que as escolas oscilam entre situações de *heteronomia absoluta* e de quase total *anomia*. Por *heteronomia absoluta*, o autor refere-se à submissão dos membros da gestão das escolas aos órgãos da administração central, ou seja, as decisões são determinadas pelo que está legalmente regulamentado. Por *anomia*, o autor considera o incumprimento das normas definidas pela administração, seja por impossibilidade, recusa ou negligência, verificando-se a incapacidade de produzir normas e valores alternativos.

Não obstante, o autor revela situações em que as escolas “souberam construir uma real autonomia, quer aproveitando os espaços de decisão legalmente consagrados, quer desenvolvendo autonomias clandestinas” (Barroso, 1996b, p. 25), num exercício daquilo que Lima (1998b) apelidou de “infidelidades normativas”. Por outras palavras, os órgãos de gestão encontram forma de ultrapassar os constrangimentos legais que, muitas vezes, impedem ou dificultam a tomada de decisão em domínios de ação estratégica da escola, como, por exemplo, a gestão de determinadas rubricas orçamentais, a aquisição de recursos materiais ou o crédito horário docente para o desenvolvimento de projetos.

Nesta linha de pensamento, Barroso (1996a, 2022) defende que mais relevante do que regulamentar a autonomia é criar as condições para a sua concretização em cada escola, de acordo com os contextos e especificidades locais, e introduz o conceito de “autonomia construída”, para além da “autonomia decretada”, ou seja, coloca a ênfase na perspetiva organizacional, sendo a autonomia encarada como uma propriedade estruturada pela própria organização em função de objetivos próprios.

A visão construtivista da autonomia defendida por Barroso (1996a) é partilhada por autores como Sousa Fernandes (2005), Bolívar (2000) e Canário (1992). Apenas devolvendo protagonismo aos atores locais será possível contrariar as lógicas racionalizadoras-centralizadoras e impulsionar credibilidade e legitimidade políticas junto das atuais periferias escolares. A operacionalização da autonomia encontra-se diretamente condicionada pela ação concreta das escolas e dos seus atores, que estão habituados a depender do Ministério da Educação e a desenvolver as suas práticas num contexto fortemente centralizado, o que causa a sua desresponsabilização e descomprometimento face aos resultados da ação educativa.

Perante este cenário, é imprescindível reconhecer que “a autonomia também se aprende” e que implica “mudanças culturais” profundas (Barroso, 2022, p. 81), pelo que se revela de extrema importância operar mudanças quer nas pessoas, quer na cultura das organizações escolares. A escola não pode ser perspetivada como “um universo fechado e isolado do contexto macrossocial”, nem como um “locus de reprodução normativa” (Lima, 2008, p. 8), destituído de autonomia e de estratégia. Por sua vez, a autonomia não deve ser vista como uma imposição legal, dependente de um processo determinado pela administração central, mas partir da própria vontade de cada escola, enquanto sistema de ação concreta, em ser autónoma e de os seus atores tomarem decisões e agirem sobre os seus próprios atos, num processo de construção da sua identidade organizacional. Para a democratização das escolas, impõe-se a participação de sujeitos conscientes, livres e responsáveis pelo processo democrático de tomada de decisões. Os professores devem ser encarados como decisores cuja ação exige um considerável grau de autonomia sobre os objetivos, o currículo, os métodos pedagógicos, a avaliação das aprendizagens, entre outros.

Num país com escassa tradição de participação democrática, assiste-se à assunção do território como espaço privilegiado para o exercício efetivo de práticas autonómicas ao

nível organizacional, curricular e pedagógico que coloquem no centro da produção e da mobilização do conhecimento as escolas e os seus agentes (Fraga *et al.*, 2020), num processo de construção local de práticas educativas democráticas e justas (Lima *et al.*, 2019), que retomem o debate de uma escola curricularmente inteligente (Leite, 2003).

2. A realidade curricular da escola pública em Portugal

As reorganizações curriculares em Portugal têm sido fortemente influenciadas pelas políticas educativas internacionais do final do século XX, que colocaram o currículo no centro do debate político, a que Pacheco (2008, p. 24) designou de “curricularização” das reformas educativas. No final da década de 80, assistiu-se a um movimento de descentralização das políticas curriculares, marcado pela atribuição às escolas e aos seus atores de uma maior autonomia nas tomadas de decisão (Fernandes, 2006; Leite, 2019). A autonomia das escolas e a flexibilidade curricular instituíram-se como princípios centrais das políticas educativas a partir da década de 90, assistindo-se à passagem do paradigma do currículo uniforme (Formosinho, 2007), para um paradigma de contextualização local do currículo prescrito a nível central.

Com a massificação do ensino e posterior alargamento da escolaridade obrigatória até à maioridade, em 2009, generalizou-se o acesso à educação, no entanto, o sistema educativo português não tem conseguido responder com equidade a todos os alunos, sendo os seus principais desafios a promoção do sucesso, a educação para a cidadania e a inclusão (Costa, 2019).

Foi neste contexto que o Governo Português priorizou a centralidade do acesso ao currículo na definição das políticas educativas com vista à melhoria da qualidade das aprendizagens e à inclusão. Numa lógica de binómio curricular (Roldão & Almeida, 2018), assente, por um lado, num tronco curricular comum prescrito pelo Ministério da Educação e, por outro, na autonomia facultada às escolas para tomar decisões curriculares contextualizadas, Portugal implementou, nos últimos anos, um conjunto de iniciativas políticas que retomam as dimensões de desenvolvimento e gestão flexível do currículo iniciadas nos anos 90 (Leite, 2019): o Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar, os Projetos-Piloto de Inovação Pedagógica, a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC), o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, os Decretos-Lei

n.ºs 54 e 55/2018, de 6 de julho, alterado pelo Decreto-Lei n.º 70/2021, de 3 de agosto, e as Aprendizagens Essenciais.

Em 2018, com a publicação do Decreto-Lei n.º 55, o Ministério da Educação resgatou o conceito de gestão flexível do currículo, que havia sido consagrado nos Decretos-Lei n.ºs 6 e 7/2001, de 18 de janeiro. Este normativo confere às escolas a possibilidade de “gerir o currículo dos ensinos básico e secundário, partindo das matrizes curriculares-base, assente na possibilidade de enriquecimento do currículo com os conhecimentos, capacidades e atitudes que contribuam para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos” (artigo 3.º). Outorga-se às escolas a possibilidade de participar no desenvolvimento curricular, até ao limite de 25% da carga horária semanal (artigo 12.º) e encontrar as opções curriculares mais adequadas ao Projeto Educativo de Escola (PEE), aos contextos específicos e às necessidades dos seus alunos.

Estamos perante dois grandes níveis de decisão curricular: o “nível central que estabelece o *core curriculum*”, e “o nível de decisão contextual”, que permite às escolas, no âmbito da sua autonomia, a operacionalização e a gestão contextualizada do currículo (Pacheco *et al.*, 2018, p. 97). Roldão (2003a, 2003b) e Roldão e Almeida (2018) designam esta dualidade - a existência de um tronco curricular comum, denominado currículo nacional, *versus* a autonomia curricular das escolas para decisões curriculares contextualizadas - “binómio curricular”.

Atendendo às áreas de competências consignadas no Perfil dos Alunos, o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, prevê que as escolas, no contexto da sua comunidade educativa, estabeleçam opções curriculares estruturantes. As opções estruturantes de natureza curricular, nomeadamente os critérios de organização e de gestão pedagógica, devem estar consagradas no PEE, bem como em outros instrumentos de planeamento curricular, nomeadamente nos Planos Curriculares de Turma.

Neste âmbito, as escolas podem gerir 25% da carga horária semanal inscrita nas matrizes curriculares-base, por ano de escolaridade, o que significa que possuem autonomia e podem optar por criar domínios de autonomia curricular, novas disciplinas na oferta complementar, outras formas de gestão do tempo e dos espaços, trabalho de projeto e variantes locais do currículo (número 2 do artigo 19.º).

Em junho de 2019, foi publicada a Portaria n.º 181/2019, de 11 de junho³, que atendendo ao disposto no Decreto-Lei n.º 55/2018 “consagra a possibilidade de ser conferida às escolas uma maior flexibilidade curricular, concretizada numa gestão superior a 25% das matrizes curriculares-base das ofertas educativas e formativas, com vista ao desenvolvimento de planos de inovação curricular, pedagógica ou de outros domínios” (Preâmbulo da Portaria n.º 181/2019).

Atendendo às matrizes curriculares-base das ofertas educativas e formativas dos ensinos básico e secundário⁴, pretende-se que as escolas possam conceber e desenvolver planos de inovação curricular, pedagógica e/ou organizacional, adequados às suas reais necessidades e com vista à inclusão e sucesso de todos os alunos. A implementação dos planos de inovação requer uma gestão superior a 25% do total da carga horária das matrizes curriculares-base (artigo 2.º), percentagem essa que havia sido conferida na variação entre 0% e 25%, através do Decreto-Lei n.º 55/2018 (artigo 12.º).

As opções curriculares e as medidas de natureza pedagógica, didática e organizacional adotadas pelas escolas devem contribuir para a aquisição e desenvolvimento de conhecimentos, capacidades e atitudes definidas nas áreas de competências do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

A Portaria n.º 181/2019 revelou-se uma oportunidade de as escolas usufruírem da sua autonomia e de criarem projetos curriculares adequados aos contextos e cenários pedagógicos propícios a aprendizagens significativas, catalisadoras, em princípio, do sucesso educativo e da inclusão dos alunos.

Na RAM, com o objetivo de reforçar a autonomia pedagógica e organizacional conquistada pelas escolas, foi publicado o DLR n.º 11/2020/M, de 29 de julho (no qual foram adaptados os regimes constantes dos Decretos-Lei n.º 54 e 55/2018). Pretendeu-se valorizar a identidade e a cultura regional, bem como estimular as potencialidades de cada comunidade local, numa Região que “assume intencionalmente a diversidade e a contextualização como referentes de todo o trabalho educativo” (Preâmbulo do DLR n.º 11/2020/M).

3 Define os termos e as condições em que as escolas, no âmbito da autonomia e flexibilidade curricular, podem implementar uma gestão superior a 25% das matrizes curriculares-base das ofertas educativas e formativas dos ensinos básico e secundário.

4 Previstas nos anexos I a VIII do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho (a nível nacional), e do Decreto Legislativo Regional n.º 11/2020/M, de 29 de julho (a nível regional).

Neste contexto, o Governo Regional da Madeira tem procurado criar condições legais e materiais que reforcem a autonomia das escolas e proporcionem o trabalho colaborativo, sendo disso exemplo a atribuição de um crédito global de tempos letivos semanais, por cada ano escolar, conferido às escolas básicas integradas e aos estabelecimentos dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário públicos da RAM, através de Despacho do Secretário Regional de Educação, Ciência e Tecnologia.

São ainda atribuídos créditos específicos para projetos de Formação Pessoal e Social, para a promoção do sucesso educativo e/ou de formação pessoal e social, para projetos de expressões artísticas e de desporto escolar e para a articulação da escola com a família e a comunidade educativa.

À semelhança do território nacional, as políticas educativas regionais têm procurado incentivar o desenvolvimento de uma nova conceção organizacional de escola, mais autónoma, colaborativa, inclusiva e aberta à comunidade, assente no desenvolvimento de projetos próprios que promovam o sucesso educativo, a melhoria contínua das aprendizagens e as qualificações dos estudantes.

3. Opções metodológicas

Este recorte de um estudo de caso único (Flick, 2009; Fortin, 2009; Stake, 2007; Yin, 2005) de natureza qualitativa foi realizado em uma escola básica e secundária da RAM que integrou o PAFC no ano letivo 2017/2018 e se encontra atualmente a aplicar os princípios da AFC, consignados no Decreto-Lei n.º 55/2018. Atendendo ao contexto de reconfiguração das práticas educativas, curriculares e pedagógicas preconizadas pela AFC (Cosme, 2020), este estudo teve como objetivos compreender a ação exercida pelos órgãos de direção e gestão da escola neste processo, no quadro dos condicionalismos e competências normativas (Lima, 2020) e enquadrar as práticas de gestão do currículo nas dimensões da autonomia decretada e da autonomia construída (Barroso, 1996a). Num quadro fortemente regulado por determinações formais legais (Lima *et al.*, 2020), partimos do pressuposto estabelecido por Lima (2020) e Lima *et al.* (2017, 2020) de que os normativos por si só não transformam as escolas, e que as mudanças organizacionais dependem significativamente da apropriação e da ação dos atores escolares e dos seus parceiros educativos (Barroso, 1996a). Os sujeitos da investigação foram os presidentes

dos órgãos de direção e gestão da escola, oito diretores de turma do 3.º ciclo do ensino básico e o Diretor Regional de Educação.

As técnicas de recolha de dados utilizadas foram a análise documental (Bogdan & Biklen, 1994; Flick, 2009), as entrevistas semiestruturadas (Fortin, 2009) e o inquérito por questionário, e a técnica de análise e tratamento dos dados privilegiada foi a análise de conteúdo (Bardin, 1995).

4. Apresentação e discussão dos resultados

4.1 A ação dos órgãos de direção e gestão da escola na AFC

Na senda da valorização da escola pública e dos seus atores, e no quadro da descentralização territorial, o regime de autonomia e administração das escolas básicas integradas e dos estabelecimentos dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e secundário da rede pública da RAM define que o Conselho Executivo é o órgão de gestão das escolas nas áreas pedagógica, cultural, administrativa e financeira, sendo assegurado por um órgão colegial ou por um diretor, de acordo com a política educativa da escola. Decorrente do facto de ter mais de 1000 alunos, na escola em estudo o Conselho Executivo é constituído por um presidente e quatro vice-presidentes (número 3 do artigo 14.º do DLR n.º 21/2006/M). É da responsabilidade do CE, ouvido o CP, submeter à aprovação o PEE e o Regulamento Interno, bem como a gestão pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial da escola (artigos 13.º a 20.º). É também da competência deste órgão a operacionalização das orientações da tutela, a responsabilização e a prestação de contas e a articulação com a comunidade educativa.

Os presidentes dos órgãos de direção e gestão da escola foram unânimes ao referir que o Presidente do CE assume um papel de execução e de operacionalização das medidas definidas no Projeto Educativo de Escola, ouvindo o CP e o CCE, sempre que tal se justifique.

No âmbito da AFC, e segundo os Diretores de Turma, o Presidente do CE esteve sempre muito presente, prestando todo o apoio necessário à sua implementação. Neste sentido, operacionalizou medidas que incidiram na constituição de equipas de trabalho, na gestão curricular, na gestão das cargas horárias das disciplinas, na gestão dos horários e na gestão dos espaços, entre outras.

Relativamente ao CP, trata-se do “órgão de coordenação e orientação educativa da escola, nomeadamente nos domínios pedagógico-didático, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente” (artigo 21.º do DLR n.º 21/2006/M). Este órgão é encarado pelo Presidente do CE como um dos órgãos com maior influência na dinâmica da escola, a par do CCE. A sua composição é da responsabilidade da respetiva escola, devendo salvaguardar-se a participação de representantes das estruturas de gestão intermédia de cariz pedagógico. Nas palavras do Presidente do CE, a própria constituição deste órgão garante uma representatividade multidisciplinar e assegura, de alguma forma, a articulação curricular (Roldão, 2009; Roldão & Almeida, 2018).

O CP deu parecer positivo à participação da escola no PAFC e aprovou diversas medidas curriculares e pedagógicas de suporte à implementação da AFC, designadamente as planificações apresentadas pelos diferentes Departamentos, as metodologias de trabalho pedagógico a desenvolver nas aulas e os critérios de avaliação das aprendizagens dos alunos.

O CCE é “o órgão de direcção responsável pela definição da política educativa de escola” (número 1 do artigo 6.º do DLR n.º 21/2006/M). É também o órgão de participação e representação da comunidade educativa, devendo salvaguardar a participação de representantes do pessoal docente, do pessoal não docente, das modalidades especiais da educação escolar, dos pais e encarregados de educação, dos alunos e da autarquia (número 2 do artigo 6.º e artigo 7.º do DLR n.º 21/2006/M).

De entre as suas inúmeras competências, destacam-se as seguintes: aprovar os instrumentos de gestão estratégica da escola, nomeadamente o PEE e o Regulamento Interno; dar parecer sobre o Plano Anual de Escola e sobre outras matérias de interesse da escola (artigo 8.º do DLR n.º 21/2006/M), bem como emitir recomendações relativas ao funcionamento da instituição educativa e ao desenvolvimento do projeto educativo. Na perspetiva de gestão democrática da escola preconizada por Lima *et al.* (2017), e atendendo à sua constituição, funções e competências, este é, alegadamente, reconhecido como o órgão com maior poder na escola, uma vez que assume a responsabilidade pela orientação da atividade e definição da política da escola, contando com uma participação alargada representativa da comunidade. Não obstante o reconhecimento da relevância deste órgão, alguns docentes manifestaram dúvidas relativamente ao seu

poder efetivo, designando metaforicamente o Conselho da Comunidade Educativa como a “Rainha de Inglaterra do sistema escolar” pelo seu papel meramente passivo, no sentido da tomada de conhecimento e aprovação das decisões e medidas previstas pelo CE e pelo CP.

A implementação e desenvolvimento da AFC apresentou desafios e implicações no âmbito de atuação dos órgãos de direção, administração e gestão da escola. No cumprimento deste desiderato, e através da análise da ação exercida pelos diferentes órgãos, concluímos que o CE assumiu um papel ativo e interventivo na implementação da AFC, atendendo às margens relativas de autonomia da escola (Torres *et al.*, 2020). O CP assumiu o papel de carácter consultivo, que lhe é legalmente consagrado, e o CCE evidenciou um papel secundário, que se cingiu à aprovação das diretrizes e medidas emanadas pelos outros órgãos. O papel secundário atribuído ao Conselho da Comunidade Educativa emerge das representações dos professores, que assumem que a autoridade daquele órgão de direção está diluída no papel principal do Conselho Executivo, pelas razões previamente apresentadas e naturalizadas na escola em estudo. Poder-se-ia falar de um poder maior de influência do CE dentro do CCE, tal como se teoriza na imagem de escola como arena política (Costa, 1996). A ação do CCE está balizada entre o plano das orientações emanadas pelo poder central e regional e o plano da ação organizacional (Lima, 1998a) executado pelos órgãos de administração e de gestão da escola. Em linha com o pensamento de Lima *et al.* (2020), assiste-se à desvalorização do papel do CCE que, ao nível da ação organizacional, não assume o protagonismo que se esperaria de um órgão de direção estratégica e de representação da comunidade educativa, e se subordina à ação dos órgãos de administração e gestão da escola, contrariando as orientações legais.

4.2 Da autonomia decretada à autonomia construída

Na RAM a autonomia é entendida como “o poder reconhecido à escola pela administração educativa de tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projecto educativo e em função das competências e dos meios que lhe estão consignados” (artigo 3.º do DLR n.º 21/2006/M). Questionado o Diretor Regional de Educação acerca desta questão, alertou para o carácter contraditório da autonomia, que tem sido fortemente debatido

por autores como Barroso (1996a, 2004a), Torres *et al.* (2020), Lima (2008), e Lima *et al.* (2017), visível no facto de as escolas e os atores escolares reivindicarem autonomia. No entanto, quando esta lhes é atribuída, retraem-se e preferem que seja o poder central ou regional a decidir.

Segundo este representante da tutela, as escolas não usufruem da totalidade de autonomia de que dispõem legalmente através dos dispositivos legais e normativos, designadamente emanadas através do DLR n.º 21/2006/M e do Decreto-Lei n.º 55/2018, eventualmente devido à cultura de submissão (Barroso 2004a) e à longa dependência do poder central, que constitui um dos principais constrangimentos do exercício da autonomia (Lima, 1999).

Em linha com a postura contundente de diversos autores (Barroso, 1996a; 2004a; Torres *et al.*, 2020; Lima, 2008, 2020; Lima *et al.*, 2020), os presidentes do CE e do CP também revelaram uma atitude bastante crítica relativamente à autonomia da escola, por considerarem que apesar das determinações formais-legais permitirem a tomada de decisão em determinadas áreas por parte das escolas, essas decisões são limitadas ou, inclusive, tomadas superiormente pela tutela. Evidencia-se a interdependência e a limitação por parte do poder regional ao exercício da autonomia, de acordo com o preconizado por Barroso (1996a).

A nível organizacional e administrativo, a escola também vê limitada a sua autonomia ao ser-lhe atribuído, em cada ano letivo, um crédito global de tempos letivos semanais igual aos dos restantes estabelecimentos de ensino dos 2.º e 3.º ciclos, independentemente das características e especificidades quer da escola, quer dos alunos que esta acolhe.

Ao nível da seleção do pessoal docente, a possibilidade de as escolas renovarem contrato ou requisitarem 15% dos docentes de carreira em exercício de funções na escola no ano letivo anterior, ou o número total de docentes em mobilidade na escola no ano letivo anterior, sob proposta do órgão de gestão⁵, é encarada como uma mais-valia e uma conquista da autonomia das escolas a este nível. Refira-se que a seleção e recrutamento do pessoal docente é uma das áreas em que a escola possui pouca autonomia, tratando-se de uma área centralizada no Estado, quer a nível nacional, quer a nível regional⁶,

5 Número 1 do artigo 9.º da Portaria 202/2017, de 16 de junho.

6 O regime jurídico dos concursos para seleção e recrutamento do pessoal docente da educação, dos ensinos básico e secundário e do pessoal docente especializado em educação especial da RAM

sendo regulada através do regime jurídico dos concursos para seleção e recrutamento do pessoal docente.

Outra das áreas em que o Presidente do CE considera que a escola deveria ter mais autonomia é na área financeira, uma vez que apesar de possuir autonomia na elaboração do orçamento considera que a gestão e a aplicação dos recursos financeiros são muito condicionadas e limitadas, facto que havia sido reportado no relatório elaborado pela Eurydice (2020).

Ao nível curricular, Lima (2020) alerta para a distinção entre autonomia curricular, que pressupõe poder de decisão, e autonomia de gestão curricular, que se restringe a uma natureza técnico-instrumental e operacional. Partindo deste pressuposto, e atendendo ao binómio curricular (Roldão, 2003a; 2003b; Roldão & Almeida, 2018), corporificado no currículo nacional estabelecido pelo Ministério da Educação e na autonomia facultada às escolas para tomar decisões curriculares contextualizadas, tornou-se relevante compreender em que medida a autonomia decretada é apropriada pela escola, na lógica de “escola curricularmente inteligente” (Leite, 2003) e concretizada através do poder de “agência” dos professores como recontextualizadores do currículo nacional (Leite *et al.*, 2019).

A partir do conceito de autonomia de gestão curricular proposto por Lima (2020), a operacionalização da autonomia conferida através do Decreto-Lei n.º 55/2018 materializou-se nesta escola na adoção de opções curriculares flexíveis propostas pelos órgãos de administração e gestão da escola e aprovadas pelo órgão de direção da escola, tendo em vista a dinamização de um trabalho que se pretendia interdisciplinar e cooperativo. Os docentes manifestaram a sua concordância com a existência de um currículo nacional prescrito centralmente e que confere uma orientação curricular comum para todas as escolas. No entanto, estão também convictos, à semelhança de Roldão e Almeida (2018), que a escola deve utilizar a autonomia que lhes é atribuída legalmente para definir, à luz do PEE, os seus próprios projetos curriculares e pedagógicos, com vista ao sucesso educativo dos alunos.

Quer os docentes, quer a tutela, na voz do Diretor Regional de Educação, entendem que o currículo deve ser recontextualizado em função do contexto (Leite *et al.*, 2019)

está previsto no DLR n.º 28/2016/M, de 15 de julho, com as alterações introduzidas pelo DLR n.º 9/2018/M, de 29 de junho, e pelo DLR n.º 9/2021/M, de 14 de maio.

e reconhecem o seu papel enquanto decisores curriculares (Leite & Fernandes, 2010) e coconstrutores do currículo, bem como a capacidade de agência (Leite *et al.*, 2019) e de decisão curricular e pedagógica às escolas e aos professores (Cosme, 2020; Roldão & Almeida, 2018).

Na opinião do Presidente do CE, o enquadramento jurídico-normativo criado em torno da AFC foi importante no sentido de legitimar alguns dos projetos e práticas que a escola já desenvolvia. De igual forma, o Diretor Regional de Educação exaltou a importância destes normativos, especialmente o Decreto-Lei n.º 55/2018, na medida em que a sua implementação possibilitou a concretização de práticas educativas que roçavam os “limites da legalidade”. Estes diplomas originaram maior segurança legal na tomada de decisões curriculares e pedagógicas.

A gestão flexível da carga horária das matrizes curriculares-base das ofertas educativas e formativas do ensino básico, instituída legalmente através do Decreto-Lei n.º 55/2018 (até um máximo de 25%) e da Portaria n.º 181/2019 (superior a 25%) é, segundo o Presidente do CE, suficiente para a escola definir as respostas mais adequadas ao seu contexto, tendo em vista a promoção das aprendizagens dos alunos. Na verdade, quer os presidentes dos órgãos de direção e gestão da escola, quer os docentes consideram que ainda é possível fazer muito mais e melhor com a proporção de autonomia concedida. O Diretor Regional de Educação considera que as escolas ainda não compreenderam efetivamente o alcance da Portaria n.º 181/2019 na implementação de soluções organizativas inovadoras, no quadro das suas opções pedagógicas e curriculares, com vista à prevenção do abandono e do insucesso escolar. Por outro lado, também refere um certo receio de as escolas adotarem soluções diferentes com receio da avaliação externa por parte da Inspeção Regional de Educação. Esta necessidade de prestação de contas é um dos traços identitários da ideologia gerencialista patente nas organizações escolares (Lima *et al.*, 2020). Verifica-se que o exercício efetivo da autonomia por parte das escolas é condicionado pelo receio de fazer diferente, de correr riscos, medo de tomar decisões, assumir responsabilidades e as consequências que daí possam advir. Em determinadas situações, as escolas optam claramente por não assumir a autonomia que lhes é concedida e aguardam pelas orientações da tutela, especialmente quando se referem a assuntos mais sensíveis que possam causar discordância no seio da comunidade educativa. Trata-se de uma atitude passiva que subjuga o exercício da

autonomia para segundo plano em detrimento de um clima organizacional pacífico e agradável.

É também frequente as escolas pedirem autorização à tutela acerca de assuntos e matérias que estão claramente no seu âmbito de atuação, de acordo com o disposto no regime de autonomia e gestão das escolas. A maior parte dos docentes mantém-se comodamente na sua zona de conforto, a fazer aquilo que sempre fez, em conformidade com as orientações da tutela, e não ousa inovar.

As escolas são organizações complexas (Lima, 2008), tendencialmente conformistas e tradicionais, que valorizam a estabilidade e as rotinas, numa perspetiva burocrática e racional (Lima *et al.*, 2020), nas palavras do Diretor Regional de Educação.

O Presidente do CE problematiza a tensão existente entre a autonomia decretada e a autonomia construída (Barroso, 1996a; Fritsch & Leite 2020; Sousa Fernandes, 2005), visível na ambivalência e falta de clareza sobre o grau de autonomia que se pretende para as escolas. Há um grande hiato entre os discursos expressos no quadro normativo em vigor e a sua tradução nas práticas quotidianas (Lima, 2008; Lima *et al.*, 2020) e esse facto é claramente percecionado pelo dirigente máximo da escola.

Em termos gerais, os órgãos de direção e gestão da escola em estudo reclamam por mais autonomia financeira, administrativa e pedagógica. Quanto à autonomia curricular, quer os órgãos de direção e gestão da escola, quer os docentes consideram ser suficiente para a tomada de decisões curriculares e pedagógicas contextualizadas, com vista ao desenvolvimento do Perfil dos Alunos.

Atendendo aos testemunhos recolhidos neste estudo, parecem existir margens relevantes de autonomia construída que permitem à escola a construção de um projeto educativo próprio, promotor de uma identidade e cultura organizacional, de facto, específicas.

Mais do que das intenções declaradas ao nível dos normativos legais, o exercício efetivo da autonomia das escolas depende, de forma significativa, das estratégias, condições e instrumentos que condicionam a sua concretização (Fritsch & Leite, 2020), bem como das atitudes, crenças e práticas que os agentes educativos, em especial os docentes, demonstram neste processo (Lima, 2008).

Considerações finais

A autonomia e flexibilidade curricular concedidas à escola constituem alavancas democráticas para se operacionalizarem novos modos de gestão e inovação curricular e pedagógica com vista ao sucesso educativo de todos os estudantes.

A implementação de práticas de AFC neste contexto de estudo evidencia um distanciamento entre o que é prescrito no plano normativo e o que é concretizado ao nível das práticas curriculares (Fritsch & Leite, 2020), visível no carácter mitigado da autonomia assumida pela escola. Existe um hiato entre a autonomia decretada e a autonomia construída, que ainda continua demasiado restrita, cingindo-se, maioritariamente, a uma autonomia executiva e operacional, subordinada a decisões heterónomas (Lima, 2020). A escola e os seus atores encontram-se numa encruzilhada de práticas que remetem, em determinadas situações, para uma heteronomia absoluta (Barroso, 1996b), fazendo-se cumprir e/ou refugiando-se nas orientações da tutela, ou seja, na autonomia decretada (Barroso, 1996a), e em outras para a tentativa de construção da autonomia, mas sempre condicionada pelo poder regional e central (Barroso, 2004b). A concretização de práticas de flexibilidade curricular não se limita à publicação de um quadro legal em torno da autonomia curricular (Fritsch & Leite, 2020), que apesar de se revelar uma condição necessária não é suficiente, mas também à assunção que as escolas são locais de deliberação política e pedagógica, pelo que as decisões sobre a gestão das escolas, o currículo, a avaliação e a organização e gestão das práticas pedagógicas devem ser tomadas numa lógica de coautoria e de promoção da autonomia substantiva da escola e dos professores (Lima, 2020), atendendo ao pressuposto de que a pedagogia, o currículo e a avaliação são domínios que se interrelacionam e assumem uma importância fulcral no processo de ensino-aprendizagem (Fernandes, 2022). É urgente a mudança de um paradigma de um currículo centralista para um currículo contextualizado (Leite *et al.*, 2019; Roldão & Almeida, 2018) e a criação de condições que possibilitem às escolas e aos professores sair da retaguarda dos serviços regionais e centrais de educação, assumir-se como decisores curriculares (Leite, 2019) e partir da autonomia decretada, que já permite um vasto leque de possibilidades e oportunidades na escola pública, rumo a uma autonomia construída (Barroso, 1996a; Bolívar, 2000; Canário, 1992). Para garantir a passagem de um currículo prescrito para um currículo aprendido (Alves, 2017), torna-se imprescindível a criação de dinâmicas institucionais,

de condições organizacionais e administrativas, o estabelecimento de parcerias com a comunidade e a disponibilização de redes de suporte ao trabalho desenvolvido, designadamente ao nível da formação contínua de professores, num reforço da formação em contexto, que possibilitem, cerca de cinquenta anos após a proclamação da democracia em Portugal, a concretização de uma escola pública efetivamente justa, inclusiva e democrática.

Referências bibliográficas

- Afonso, A. (2009). Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares. *Revista Lusófona de Educação*, 13, 13-29.
- Alves, J. M. (2017). Autonomia e flexibilidade: pensar e praticar outros modos de gestão curricular e organizacional. In C. Palmeirão & J. M. Alves (Coord.), *Construir a autonomia e a flexibilização curricular. Os desafios da escola e dos professores*. (pp. 6-14). Universidade Católica Editora. <https://bit.ly/3j59Gby>.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Barroso, J. (1996a). *Autonomia e gestão das escolas*. Ministério da Educação.
- Barroso, J. (1996b). O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In J. Barroso (Org.), *O Estudo da Escola* (pp. 167-189). Porto Editora.
- Barroso, J. (2004a). A autonomia das escolas: uma ficção necessária. *Revista Portuguesa de Educação*, 17(2), 49-83.
- Barroso, J. (2004b). Cultura, cultura escolar e cultura de escola. In A. G. Ferreira (Org.), *Escolas, culturas e identidades* (v. 1). Ediliber.
- Barroso, J. (2022). Administração e política educacional. Um percurso de investigação. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa [ebook].
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Bolívar, A. (2000). La autonomía de la escuela. A propósito del libro editado por Helena Munin. *Revista de Estudos del Currículum*, 3(1), 217-245.
- Canário, R. (1992). *A construção do Projecto Educativo de Escola*. Educa.
- Cosme, A. (Coord.). (2020). *Avaliação externa da autonomia e flexibilidade curricular. Decreto-Lei n.º 55/2018. Relatório Final 2018-2020*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Costa, J. A. (1996). *Imagens Organizacionais de Escola*. ASA.

- Costa, J. (2019). Melhores aprendizagens e sucesso escolar. Medidas de política educativa em curso. In J. C. Morgado, Viana, I. & Pacheco, J. A. (Orgs.), *Currículo, inovação e flexibilização* (pp. 13-24). De Facto Editores.
- Decreto Legislativo Regional n.º 11/2020/M, de 29 de julho. Diário da República n.º 146/2020, Série I. Adapta à Região Autónoma da Madeira os regimes constantes do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, alterado pela Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro, e do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho.
- Decreto Legislativo Regional n.º 4/2000/M, de 31 de janeiro. Diário da República n.º 25/2000, Série I-A. Alterado pelo Decreto Legislativo Regional n.º 21/2006/M, de 21 de junho. Diário da República n.º 118/2006, Série I-A. Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação e de ensino públicos da Região Autónoma da Madeira.
- Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio. Diário da República n.º 102/1998, 1.º Suplemento, Série I-A. Alterado pela Lei n.º 24/99 de 22 de maio. Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respetivos agrupamentos.
- Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio. Diário da República n.º 107/1991, Série I-A. Aprova o regime jurídico de direção, administração e gestão escolar.
- Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro. Diário da República n.º 29/1989, Série I. Estabelece o regime jurídico de autonomia das escolas oficiais dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário.
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, alterado pela Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro. Diário da República n.º 129/2018, Série I. Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva.
- Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, alterado pelo Decreto-Lei n.º 70/2021, de 3 de agosto. Diário da República n.º 129/2018, Série I. Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens.
- Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro. Diário da República n.º 15/2001, Série I-A. Aprova a reorganização curricular do ensino básico.
- Decreto-Lei n.º 7/2001, de 18 de janeiro. Diário da República n.º 15/2001, Série I-A. Aprova a revisão curricular do ensino secundário.
- Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril. Diário da República n.º 79/2008, Série I. Alterado pelo Decreto-Lei n.º 224/2009, de 11 de setembro e pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 02 de julho. Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.
- Eurydice (2020). *A equidade na educação escolar na Europa: Estruturas, políticas e desempenho dos alunos. Relatório Eurydice*. Serviço das Publicações da União Europeia. <https://doi.org/10.2797/4875>.
- Fernandes, D. (2022). *Avaliar e aprender numa cultura de inovação pedagógica*. Leya Educação.

- Fernandes, P. (2006). Paradigmas curriculares do ensino básico, no sistema educativo português (1989-2001). *Revista Teias*, 7 (13-14), 1-17. <https://bit.ly/3iX1NVL>.
- Flick, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa* (J. E. Costa, Trad.). Artmed.
- Formosinho, J. (2007). *O currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único*. Edições Pedago.
- Fraga, N. (2019). (Org.). *O Professor do Século XXI em Perspetiva Comparada: Transformações e desafios para a construção de sociedades sustentáveis*. CIE-UMA. (ISBN (versão eletrónica): 978-989-54390-2-7).
- Fraga, N., Pereira, G., & Cosme, A. (2020). Lideranças em contextos de autonomia e flexibilidade curricular. Uma narrativa no campo da administração educacional. *8th International Congress of Educational Sciences and Development*. 28-30 de outubro de 2020. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.22112.10241>.
- Fraga, N., Pereira, G., Gouveia, A. I., & Gouveia, F. (2022). Processos de liderança no Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular. *Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 30(116), julho/setembro, 742-763.
- Fritsch, R., & Leite, C. (2020). Possibilidades e limites da política “autonomia e flexibilidade curricular” em Portugal. *Debates em Educação*, 12(Esp), 321-345. <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2020v12nEsp321-345>.
- Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Edições ASA.
- Leite, C. (2019). Políticas de flexibilização do currículo nacional e sua relação com a melhoria. In J. C. Morgado, I. C. Viana, J. A. Pacheco (Org.), *Currículo, inovação e flexibilização* (pp. 83-94). De Facto Editores.
- Leite, C., & Fernandes, P. (2010). Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: que possibilidades e que constrangimentos. *Educação*, 33(3), 198-204.
- Leite, C., Fernandes, P., & Figueiredo, C. (2019). National curriculum vs curricular contextualisation: teachers perspectives. *Educational Studies*, 46(2), 259-272. <https://doi.org/10.1080/03055698.2019.1570083>.
- Lima, L. (1998a). *A escola como organização e a participação na organização escolar. Um estudo da escola secundária em Portugal (1974-1988)*. Instituto de Educação e Psicologia/Centro de Estudos em Educação e Psicologia/Universidade do Minho.
- Lima, L. (1998b). *A escola como organização e a participação na organização escolar*. Instituto de Educação e Psicologia/Universidade do Minho.
- Lima, L. (1999). E depois de 25 de Abril de 1974. Centro(s) e periferia(s) das decisões no governo das escolas. *Revista Portuguesa de Educação*, 12(1), 57-80.
- Lima, L. (2008). *A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica*. Cortez Editora.
- Lima, L. (2020). Autonomia e flexibilidade curricular: quando as escolas são desafiadas pelo governo. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional* (Especial), 172-192. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2020.8505>.

- Lima, L., Afonso, A., & Gomes, C. (2019). In F. Antunes. *Remar contra as desigualdades em educação: Práticas, vozes, percursos* (pp. 165-179). Edições Húmus.
- Lima, L., Sá, V., & Rego Silva, G. (2017). O que é a democracia na “gestão democrática das escolas”? In L. Lima & V. Sá (Orgs.), *O Governo das escolas. Democracia, controlo e performatividade*. Edições Húmus.
- Lima, L., Sá, V., & Torres, L. (Org.). (2020). *Diretores escolares em ação*. Fundação Manuel Leão.
- OECD (2019). *TALIS 2018 – country note*. OECD. <https://bit.ly/3FfQEcl>.
- Pacheco, J. A. (2008). Estrutura curricular do sistema educativo português. In J. A. Pacheco (Org.), *Organização Curricular Portuguesa* (pp. 11-52). Porto Editora.
- Pacheco, J. A., Roldão, M. C. & Estrela, M. T. (Orgs.). (2018). *Estudos de currículo*. Porto Editora.
- Portaria n.º 181/2019, de 11 de junho. Diário da República n.º 111/2019, Série I. Define os termos e as condições em que as escolas, no âmbito da autonomia e flexibilidade curricular, podem implementar uma gestão superior a 25% das matrizes curriculares-base das ofertas educativas e formativas dos ensinos básico e secundário.
- Roldão, M. C. (2003a). *Diferenciação curricular revisitada – conceito, discurso e prática*. Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2003b). *Avaliação de competências e gestão do currículo – as questões dos professores*. Editorial Presença.
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de ensino – o saber e o agir do professor*. Fundação Manuel Leão.
- Roldão, M. C., & Almeida, S. (2018). *Gestão curricular para a autonomia das escolas e professores*. DGE. <https://bit.ly/38m3ie1>.
- Silva, S. & Fraga, N. (2022). O regime de autonomia e administração das escolas: do plano das intenções declaradas ao plano das ações. O caso da Região Autónoma da Madeira. *Revista Lusófona de Educação* 55, 109-125. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle55.07>.
- Sousa Fernandes, A. (2005). Descentralização, desconcentração e autonomia dos sistemas educativos: uma panorâmica europeia. In J. Formosinho, A. Sousa Fernandes, J. Machado, & F. Ferreira (2005). *Administração da educação, lógicas burocráticas e lógicas de mediação* (pp. 53-75). ASA.
- Stake, R. (2007). *A arte da investigação com estudos de caso*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Teodoro, A. (2020). *Contesting the global development of sustainable and inclusive education. Education reform and the challenges of neoliberal globalization*. Routledge.
- Torres, L., Sá, V., & Lima, L. (2020). Concentração de poderes, autonomia operacional, erosão democrática. In L. Lima, V. Sá, & L. Torres (Org.), *Diretores escolares em ação* (pp. 283-298). Fundação Manuel Leão.
- Yin, R. (2005). Estudo de caso: *planejamento e métodos*. Bookman.

Article received on 17/09/2023 and accepted on 29/01/2024.

Creative Commons Attribution License | This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC BY). The use, distribution or reproduction in other forums is permitted, provided the original author(s) and the copyright owner(s) are credited and that the original publication in this journal is cited, in accordance with accepted academic practice. No use, distribution or reproduction is permitted which does not comply with these terms.