

A autonomia pedagógica nos sistemas educativos de Portugal e do Canadá

Isabel Maria de Jesus Oliveira

António Gomes Ferreira

Universidade de Coimbra (Portugal)

Resumo

A autonomia escolar tem sido amplamente discutida na literatura, com muitos autores associando-a à estrutura centralizada ou descentralizada dos sistemas educativos. Em sistemas centralizados, como o de Portugal, a autonomia tende a ser limitada, já que é mais característica de sistemas descentralizados. A partir de entrevistas e análise de conteúdo, os investigadores compararam o grau de autonomia organizacional entre as escolas de um sistema centralizado (Portugal) e de um descentralizado (Canadá) com o objetivo de analisar e comparar o grau de autonomia pedagógica percecionado pelos gestores escolares. Em Portugal, embora haja alguma autonomia na tomada de decisões tanto coletivas quanto individuais dos professores, ela ainda está vinculada ao contexto coletivo. No Canadá, por sua vez, a autonomia é atribuída principalmente aos professores, em termos individuais, permitindo-lhes um grau considerável de liberdade pedagógica. Este contraste revela diferentes abordagens à autonomia escolar nos dois países, refletindo as especificidades de cada modelo educativo.

Palavras-chave: Autonomia da escola. Autonomia dos professores. Sistemas educativos. Ensino.

Pedagogical autonomy in the educational systems of Portugal and Canada

Abstract

The autonomy of schools has been widely discussed in literature, with many authors associating it with the centralized or decentralized structure of

educational systems. In centralized systems, such as in Portugal, autonomy tends to be limited, as it is more characteristic of decentralized systems. Using interviews and content analysis, the researchers compared the degree of organizational autonomy between schools in a centralized system (Portugal) and a decentralized system (Canada) with the aim of analyzing and comparing the degree of pedagogical autonomy perceived by school administrators. In Portugal, there is some autonomy in both collective and individual decision-making by teachers, but it remains tied to the collective context. In Canada, autonomy is primarily granted to each teacher individually, allowing them a considerable degree of pedagogical freedom. This contrast reveals different approaches to school autonomy in both countries, reflecting the specificities of each educational model.

Keywords: School autonomy. Teacher autonomy. Education systems. Teaching.

La autonomía pedagógica en los sistemas educativos de Portugal y Canadá

2

Resumen

La autonomía escolar ha sido ampliamente discutida en la literatura, con muchos autores asociándola con la estructura centralizada o descentralizada de los sistemas educativos. En los sistemas centralizados, como el de Portugal, la autonomía tiende a ser limitada, ya que es más característica de los sistemas descentralizados. Mediante entrevistas y análisis de contenido, los investigadores compararon el grado de autonomía organizacional entre escuelas en un sistema centralizado (Portugal) y un sistema descentralizado (Canadá) con el objetivo de analizar y comparar el grado de autonomía pedagógica percibida por los administradores escolares. En Portugal, existe cierta autonomía en la toma de decisiones tanto colectivas como individuales de los docentes, pero sigue estando vinculada al contexto colectivo. En Canadá, la autonomía se otorga principalmente a cada docente de manera individual, lo que les permite un grado considerable de libertad pedagógica. Este contraste revela

diferentes enfoques de la autonomía escolar en ambos países, reflejando las especificidades de cada modelo educativo.

Palabras clave: Autonomía escolar. Autonomía de los docentes. Sistemas educativos. Enseñanza.

Introdução

Quando se analisa o grau de autonomia atribuído à escola, é necessário considerar a quem, dentro da mesma, é atribuído esse poder de decisão. Barroso (2013) fala de uma lógica profissional, relativa aos professores, e de uma lógica administrativa, que diz respeito ao diretor e aos órgãos do estabelecimento de ensino. Além destas lógicas, admite-se a possibilidade de outras coabitarem no espaço escolar, nomeadamente, a lógica da autonomia individual do professor, em contraste com a autonomia coletiva dos professores, onde se incluem todos os docentes da escola, a possibilidade dos professores, individual ou coletivamente, terem poder de decisão em determinadas questões educacionais. Considera-se que a autonomia individual e a autonomia coletiva levam à existência de uma autonomia funcional, pois não existem formas padronizadas de trabalhar ou de organizar a escola. Sendo um processo resultante da relação e interação dos diferentes atores e autores escolares, admite-se a existência de autonomia(s) construída(s), tal como descrita por Barroso (1996; 2009).

Associada ao conceito de autonomia da escola surge o de autonomia pedagógica. O nosso entendimento alinha-se com a definição de “autonomia pedagógica” apresentada por Morgado (2000), que, a partir da vertente jurídico-administrativa, bem como dos raciocínios de Fernandes (1992) e Sarmento (1993), afirma que esta autonomia é o “[...] poder de escolher e/ou definir livremente métodos e técnicas de ensino, estruturas organizativas do processo de ensino-aprendizagem [...] órgãos próprios de gestão do ensino e respetivos esquemas de funcionamento e procedimentos [...]” (Morgado, 2000, p. 50).

No que respeita ao poder de decisão nesta matéria, Pacheco (2008) identifica três níveis. O primeiro, de natureza político-administrativa, encontra-se na administração central; o segundo, de gestão, na escola; e por fim, o de realização, no contexto da sala de aula. Desta forma, este autor considera que as competências para a tomada de decisão pedagógica não se restringem aos serviços centrais do Ministério da Educação (ME), existindo, nas escolas e nas respetivas salas de aula, a possibilidade de exercer a autonomia pedagógica nas tomadas de decisão. Além disso, Pacheco (2008, p. 43-44) destaca a autonomia do professor ao afirmar que as suas competências "[...] são sempre reconhecidas, não se podendo afirmar que o professor esteja condicionado no espaço de construção de uma autonomia pedagógica". No entanto, entendemos que os professores podem estar condicionados pela existência de um programa central/regional que pode influenciar o exercício da sua autonomia.

4 Não obstante, e na linha de pensamento de Morgado e Martins (2008; 2011), é na autonomia pedagógica que os docentes podem aplicar as competências que lhes são atribuídas no processo de ensino-aprendizagem, ou seja, o professor tem o poder e a liberdade de escolha didático-pedagógica, o que significa a possibilidade do exercício de uma autonomia no domínio pedagógico, quer a nível individual, quer coletivo.

A literatura refere ainda que a autonomia do professor deve ser entendida como a liberdade, a autoridade, o âmbito de ação ou discricionariedade do professor nas diferentes áreas de atuação profissional (Parker, 2015). No entanto, esta autonomia pode acarretar condicionalismos. Segundo Skerritt (2020), um paradoxo significativo da autonomia da escola é que ela tende a restringir a autonomia dos professores, submetendo-os a uma maior monitorização do seu trabalho. Enquanto um professor pode ver aumentado o seu poder de decisão sobre as suas ações no processo de ensino e aprendizagem, pode também perder liberdade de ação devido à constante monitorização. Ora, a autonomia não é sinónimo de independência (Barroso 1996; 1997; 2005) porque se temos autonomia é sempre de alguém ou de alguma coisa, pois a sua ação exerce-se numa conjuntura de

dependências e de interdependências e num sistema de relações (Barroso, 2005). Nesta linha de pensamento, Fernandes (1992) considera que se trata de um conceito de "natureza dimensional", pois a autonomia pode ter diferentes graus, de acordo com o nível e o âmbito da sua aplicação, na medida em que implica sempre uma dependência a alguém, ou a alguma coisa, e o grau de liberdade para sermos autónomos difere consoante as circunstâncias e os contextos.

No contexto da autonomia pedagógica, os professores estão dependentes dos respetivos superiores hierárquicos, o diretor do estabelecimento de ensino onde exercem funções. A ideia de que o diretor da escola é responsável pela supervisão dos professores, como parte do exercício da sua prática pedagógica na escola, está bastante consolidada (L'Hostie; Boucher, 2004). Neste sentido, Danielson (2006, p. 6) afirma que muitos professores são mais versados em relação ao seu trabalho do que os diretores que os supervisionam – mais conhecedores da disciplina que lecionam, abordagens pedagógicas a utilizar ou as características de desenvolvimento dos alunos que ensinam. No entanto, a mesma autora admite que "É verdade que todos os ambientes de ensino partilham características importantes, e que um observador cuidadoso e bem treinado pode reconhecer essas características (ou a sua ausência) em diferentes contextos."

A organização e gestão das escolas em Portugal têm sido dominadas pelo tema da autonomia. A sucessiva publicação de diplomas legais, os quais atribuem maior autonomia às escolas, tem sido acompanhada por investigações empíricas que evidenciam a contradição entre os normativos legais e a realidade concreta das práticas autonómicas das escolas (Torres, 2004; Torres; Palhares, 2010). Este debate desenvolve-se em torno da discussão da descentralização do sistema educativo, num país tradicionalmente considerado centralizado, como é o caso de Portugal.

Por este motivo, considerou-se relevante estudar a autonomia pedagógica dos professores, correlacionando-a com as possibilidades manifestadas em sistemas educativos mais ou menos descentralizados. Consequentemente, torna-se necessário comparar o sistema educativo português, mais

centralizado, com um outro sistema descentralizado, no sentido de compreender o grau de autonomia pedagógica conferido aos professores em ambos os sistemas. Nesta conjuntura, o estudo parte dos sistemas educativos de Portugal e de Ontário (Canadá), um centralizado e o outro descentralizado, respetivamente, para perceber o verdadeiro grau de autonomia pedagógica conferido às respetivas escolas.

Neste enquadramento, os investigadores procuraram compreender a emergência de práticas mais ou menos autonómicas e a sua relação com o respetivo contexto. Procuraram, ainda, perceber se se deve falar de "autonomia da escola" ou de "autonomias da escola" como um conceito global, no qual pode emergir um poder de decisão "coletivo", de grupos de atores de uma escola, ou "individual", em que a autonomia é exclusivamente de uma única pessoa, independentemente da configuração centralizada ou descentralizada do sistema. Equaciona-se que nas escolas de um sistema centralizado, o coletivo pode ter mais autonomia do que num sistema descentralizado, da mesma forma que se questiona se num sistema descentralizado pode existir mais autonomia individual do que num centralizado.

6

Metodologia

O objetivo deste estudo é analisar e comparar o grau de autonomia pedagógica percecionado pelos gestores escolares em dois sistemas educativos distintos. Para isso, adotou-se uma metodologia qualitativa com abordagem comparativa. A metodologia qualitativa " [...] representa uma forma de recolha e análise de dados, com foco na compreensão e ênfase no significado. [...] Especificamente, é um método para examinar fenómenos, predominantemente usando "palavras" como dados" (Edmonds; Kennedy, 2017, p. 141-142). A abordagem comparativa contribui para uma melhor compreensão de como a autonomia é concebida nas escolas, no contexto da sua organização e gestão. Vendo bem, os estudos comparados estiveram, desde a sua origem, vocacionados para " [...] compreender a dinâmica dos

sistemas educativos ou de aspectos com eles relacionados por via da comparação" (Ferreira, 2008, p. 125).

As categorias de análise foram elaboradas de acordo com objetivos do estudo, nomeadamente, identificar os autores que têm o poder de decisão na definição dos métodos de ensino (*De que modo encara a seleção dos métodos de ensino a utilizar na sala de aula?*) e perceber quem define os critérios de constituição dos grupos de alunos para efeitos de ensino (*Como avalia o processo de constituição dos grupos de alunos/de turmas para efeitos de ensino?*).

Os participantes deste estudo consistiram em dois grupos diretamente ligados à administração e gestão escolar nos sistemas educativos em análise, nomeadamente diretores de escolas, escolhidos devido ao seu papel central na implementação de políticas educativas e na gestão diária das escolas, e supervisores educacionais, selecionados devido ao apoio e à monitorização de práticas pedagógicas que realizam nas escolas. O primeiro grupo incluiu catorze diretores de escolas, codificados de DP-A a DP-G em Portugal, e de DC-A a DC-G em Ontário, Canadá. O segundo grupo, composto por dois inspetores da Inspeção-Geral da Educação e Ciência em Portugal (IP-A e IP-B) e dois superintendentes de escolas em Ontário (SC-A e SC-B), foi adicionado para complementar a compreensão do grau de autonomia pedagógica.

A coleta de dados envolveu pesquisa documental, focada em diplomas legais relevantes, e entrevistas semiestruturadas com indivíduos diretamente envolvidos na organização e gestão escolar. Dada a importância das percepções dos participantes sobre a autonomia pedagógica, foi utilizada a entrevista semiestruturada, permitindo uma análise do "[...] sentido que os atores atribuem às suas práticas e aos eventos com os quais se confrontam" (Quivy; Campenhoudt, 1995, p. 193).

Após as entrevistas, os dados foram submetidos à análise de conteúdo, que permitiu uma interpretação rigorosa, detalhada e sistemática dos dados coletados, identificando padrões, temas, conjecturas e significados relevantes. A teoria da saturação de Glaser e Strauss (1967) foi fundamental neste estudo.

A análise dos dados seguiu os princípios da Teoria Fundamentada de Glaser e Strauss (1967), adequada para o desenvolvimento de teorias a partir de dados qualitativos. Inicialmente, na fase de codificação aberta, os dados foram segmentados em unidades de significado, identificando categorias e subcategorias relacionadas à autonomia pedagógica. Na codificação axial, essas categorias foram relacionadas entre si, construindo uma estrutura teórica mais abrangente. Finalmente, na codificação seletiva, as categorias centrais foram refinadas e integradas na teoria emergente sobre autonomia pedagógica.

A saturação teórica foi alcançada através de amostragem teórica, continuando a coleta de dados até que não emergissem novas informações ou categorias relevantes para o desenvolvimento teórico. Durante a análise, os dados foram comparados e revisados continuamente para identificar pontos de saturação e confirmar a robustez das categorias emergentes.

8

Métodos de ensino

Nos sistemas educativos em análise, verificámos através dos discursos dos entrevistados que os professores de ambos têm o poder de decisão na definição dos métodos de ensino a adotar na sala de aula para a lecionação de conteúdos programáticos, conforme se pode verificar no quadro 1. Não obstante este domínio, percebemos uma participação indireta dos ministérios da educação e o dos serviços locais, no caso canadiano, bem como da própria escola, através do diretor e/ou de grupos de professores, no caso português.

Quadro 1: Seleção dos métodos de ensino

Portugal	Canadá
“[...] são os professores que decidem o seu método” (DP-D, 2017).	“[...] no final, depende de cada professor” (SC-B, 2017).
“[...] há alguma articulação e [...] uma definição de linhas orientadoras do departamento curricular [...] a última decisão será sempre a do professor [...]” (DP-F, 2017).	“[...] são [metodologias] feitas pelo professor individualmente, mas, como diretores, superintendentes e sistema, tentamos influenciar isso, com base no que sabemos, pela investigação, ser uma boa prática [pedagógica]” (SC-B, 2017).
“[...] a partir do momento em que o professor entra na sala da aula, ele é que decide [...]” (DPA, 2017).	“Quando faço visitas às escolas, entramos nas salas de aula, faço observações e depois discuto com o diretor e o vice-diretor” (SC-B, 2017).

Fonte: os autores

Os ministérios da educação de ambos os países não intervêm na prática docente de selecionar os métodos de ensino. No caso canadiano, os diretores (DC-C, 2017; DC-D, 2017; DC-G, 2017), bem como as superintendentes informaram que o ME apenas participa indiretamente nessa seleção, através da elaboração, com base na investigação sobre melhores práticas pedagógicas, de documentos e de materiais didáticos para os professores. Contudo, de acordo com os entrevistados, a sua utilização não constitui uma obrigatoriedade. No caso português, nenhum entrevistado referiu o material didático elaborado pelo ME português, embora exista, o que demonstra uma ausência de relevância atribuída pelos entrevistados ao mesmo.

Ao nível dos serviços regionais da educação, no caso português, e locais, no caso canadiano, os dados revelaram a inexistência de uma ação direta na seleção de métodos de ensino. Porém, ao contrário do que se presencia em Portugal, os serviços locais canadianos exercem uma ação a jusante, através da monitorização das metodologias utilizadas pelos professores. De acordo com os entrevistados, os serviços do board monitorizam, periodicamente, a ação dos professores na seleção dos métodos através de “walkthroughs”¹ (observações em sala de aula / visitas de acompanhamento) às salas de aula, por parte do superintendente e do diretor. Segundo alguns

entrevistados (DC-A, 2017; DC-E, 2017; DC-F, 2017), estas “visitas” às salas de aula devem-se ao facto de o *board* estabelecer “expectations” (expectativas), bem como “standards of practise” (normas de prática profissional). Entendemos pelos discursos dos intervenientes que o *board* desenvolve ações de apoio, quando é visível que o professor não está a utilizar o que aquela entidade considera ser a metodologia mais adequada. Outros entrevistados (DC-A, 2017; DC-C, 2017; DC-E, 2017; DC-F, 2017) referiram que o *board* produz documentos didáticos de apoio aos docentes e providencia ações de formação sobre metodologias de ensino (DC-A, 2017; DC-F, 2017; SC-B, 2017), bem como apoio consultivo de especialistas do *board*, sempre que o diretor ou o professor o consideram necessário (DC-A, 2017; DC-C, 2017; DC-E, 2017; DC-F, 2017). No entanto, foi sublinhado nas entrevistas que todos estes recursos não são de utilização obrigatória por parte dos professores e que qualquer obrigação imposta, quer pelo superintendente, quer pelo diretor da escola, constitui uma violação do *professional judgement* (discernimento profissional/critério profissional).

10

O *professional judgement* é uma figura legal atribuída aos professores pelo ME de Ontário para o exercício do desempenho docente. Segundo o ministério,

Os professores utilizarão o seu discernimento profissional (*professional judgement*) para determinar quais expectativas específicas devem ser usadas para avaliar o cumprimento das expectativas globais, e quais serão consideradas na instrução e avaliação, mas não necessariamente avaliadas (Growing Success, 2010, p. 38).

O *professional judgement* não é apenas aplicável à gestão do currículo e à avaliação dos alunos, como afirma Allal (2012, p. 1): “O *professional judgement* dos professores intervém em todas as áreas da sua atividade.”

No que respeita à organização dos professores canadianos, percebemos que nas escolas do ensino básico não existem departamentos curriculares. Embora existam nas escolas do ensino secundário, estes reúnem, informalmente, e apenas quando o diretor pretende alguma informação dos

professores. Apesar da (in)existência de departamentos curriculares, os diretores das escolas secundárias referiram que os professores trabalham de forma voluntária e colaborativa e os diretores das escolas básicas salientaram que este tipo de trabalho se realiza, apenas, por vontade dos docentes, o que inferimos ser raramente. Segundo todos os entrevistados, na sequência dos acordos entre o ME e o sindicato de professores, considera-se que os docentes têm *professional judgement* e, como tal, não podem ser questionados relativamente às funções inerentes à profissão. Percebemos pelos discursos que este facto está na base de toda a autonomia de que usufruem os professores canadianos a nível individual. Esta autonomia individual dos professores manifesta-se na desobrigação de realizar trabalho colaborativo com os seus pares, na seleção de métodos de ensino a utilizar na sala de aula, e na desobrigação de prestar qualquer tipo de informação sobre as suas decisões, como explicaram os diretores. Consideramos que a autonomia pedagógica individual, concedida pelo ME canadiano, explica a ação vincada das entidades locais no controlo da prática docente e, mais do que tentarem “influenciar” as decisões dos professores, como referiram os entrevistados, tentam manipular as suas opções para o que consideram ser mais correto, revelando, desta forma, o inverso da confiança atribuída pelo ministério aos professores. Este aspeto torna visível o grau de autonomia individual dos professores, pois qualquer ação do *board*, quer através do superintendente, quer do diretor, torna-se inoperante e reveladora da sua impotência. Esta situação torna-se mais evidente quando uma superintendente (SC-A, 2017) referiu que a responsabilidade pela prática docente é do diretor da escola e os diretores entrevistados sublinharam a sua total ausência de poder de decisão nesta matéria.

No sistema educativo português, percecionámos um contexto diferente. Os entrevistados não referiram nenhum quadro legal específico que o ministério conceda aos docentes, embora aquele serviço central reconheça a autonomia técnica e científica dos professores, através do Estatuto da Carreira Docente (ECD)². Os sujeitos (DP-A, 2017; DP-B, 2017; DP-E, 2017; DP-F, 2017) informaram que os professores articulam e planificam estratégias

metodológicas no departamento curricular, no grupo disciplinar e entre ciclos (DP-B, 2017; DP-G, 2017), bem como no conselho pedagógico (DP-A, 2017). Porém, todos afirmaram, perentoriamente, que, apesar desta coordenação entre pares, os docentes têm total autonomia individual aquando da operacionalização dos métodos de ensino dentro da sala de aula, como também já constatou Pacheco (2008). Esta opinião é partilhada pelos inspetores, tendo um deles (IP-A, 2017) vincado a grande autonomia de que gozam os professores na seleção dos métodos de ensino, quando refere que:

[...] nem os senhores coordenadores de grupos disciplinares, muito menos os senhores coordenadores de departamento que estão mais longe, conseguem, neste momento, ter uma ação muito objetiva e concreta com os métodos de ensino que são aplicados diretamente pelo professor na sala de aula (IP-B, 2017).

O acompanhamento em sala de aula dos métodos de ensino por parte do diretor português é inexistente, ao contrário do caso canadiano. Admitimos que esta situação decorra da consciência que os diretores têm de que no espaço sala de aula, cada “[...] professor [...]” decide [...] (DP-A, 2017), ou seja, “[...] não há [...] grandes normas, nem grandes barreiras [...]” fica mesmo ao critério de cada um [professor]” (DP-C, 2017). Admitimos, ainda, que a monitorização de métodos de ensino não seja uma prática muito valorizada pelos diretores, na medida em que estes consideram que os métodos de ensino também não são valorizados pelos próprios professores; alguns (DP-G, 2017; DP-F, 2017) afirmaram que a seleção de métodos não é a principal preocupação dos docentes. Contudo, alguns dos diretores entrevistados revelaram, explícita ou implicitamente, ter conhecimento dos métodos utilizados pelos professores; alguns (DP-A, 2017; DP-E, 2017; DP-F, 2017) referiram que têm docentes a utilizar métodos tradicionais expositivos e outros (DP-A, 2017; DP-E, 2017) afirmam a necessidade de promover a utilização de métodos inovadores, por via da partilha de práticas ou da frequência de ações de formação. Contudo, apesar de terem este conhecimento, os discursos dos diretores foram no sentido do não envolvimento na decisão de

seleção dos métodos de ensino, o que revela um grau elevado de autonomia individual dos professores.

Esta ausência de envolvimento no trabalho dos professores por parte dos diretores escolares portugueses, quer ao nível individual, quer ao nível de coordenação, é sublinhada num estudo efetuado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) (2018). Esta organização afirma que:

Os diretores escolares em Portugal mostram um envolvimento comparativamente reduzido em certos tipos de atividades de liderança. Resultados do estudo TALIS da OCDE mostram que apenas 5% desses diretores relataram observar a instrução em sala de aula em 2013 (OECD, 2018).

De facto, ao longo das entrevistas, percebemos que os diretores portugueses (DP-B, 2017; DP-C, 2017; DP-D, 2017; DP-E, 2017; DP-F, 2017; DP-G, 2017) assumiam uma posição de gestor da escola e não de líder pedagógico, isto é, os seus discursos iam no sentido de as questões pedagógicas pertencerem, unicamente, aos professores e não à gestão da escola. Esta responsabilidade pedagógica do diretor foi, apenas, sublinhada pelos inspetores entrevistados. Perante o estudo da OCDE e os dados recolhidos nesta investigação, podemos depreender que, no sistema educativo português, a importância do diretor de uma escola enquanto líder pedagógico é desvalorizado, ao contrário do caso canadiano.

Por conseguinte, podemos admitir, no contexto português, que os professores têm uma autonomia individual total na seleção de métodos a utilizar na sala de aula, sem prestação de contas, quer perante o diretor, quer perante os órgãos da escola, nomeadamente, o departamento curricular, o grupo disciplinar ou o conselho pedagógico, como referem Morgado e Martins (2008), Pacheco (2008) e Barroso (2013). De igual modo, os professores canadianos têm total autonomia pedagógica individual devido ao reconhecimento, por parte do ME, da sua capacidade de *professional judgement*. Esta condição estende-se a todos os aspetos de natureza pedagógica, principalmente à seleção dos métodos de ensino, o que revela uma elevada autonomia, como

é apresentada por Allal (2012) e Wallin; Young e Levin (2006). Não obstante a monitorização efetuada pelo *board* (superintendente e diretor), os professores estão legalmente protegidos nas suas decisões pedagógicas.

Considerações finais

Este estudo demonstra que a autonomia pedagógica é um princípio reconhecido nos sistemas educativos de Portugal e Ontário, Canadá, embora a sua concretização varie de acordo com fatores institucionais e organizacionais. Nos dois contextos, a legislação assegura aos professores o direito de decidir sobre metodologias de ensino, mas essa autonomia é influenciada por diretrizes curriculares, culturas escolares e práticas colaborativas (Morgado, 2000, 2011; Morgado e Martins, 2008; Pacheco, 2008; Parker, 2015; Skerritt, 2020).

Em Portugal, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) reconhece a autonomia pedagógica dos docentes, permitindo-lhes adaptar o ensino às necessidades dos alunos dentro do quadro curricular nacional. Em Ontário, essa autonomia é sustentada por acordos entre o ME e os sindicatos, valorizando o *professional judgement* dos professores na seleção de abordagens pedagógicas (Allal, 2012, 2013; Wallin, Young e Levin, 2006).

Na prática, a autonomia pedagógica manifesta-se de formas distintas. Em Portugal, os professores participam na planificação curricular e na definição de estratégias didáticas, promovendo um equilíbrio entre flexibilidade individual e coerência coletiva. Porém, dentro da sala de aula, os professores têm autonomia para a seleção de métodos de ensino. Em Ontário, os docentes dispõem de uma vasta margem para escolher métodos de ensino, desde que alinhados com as metas curriculares provinciais e as necessidades dos alunos (Skerritt, 2020; L'Hostie e Boucher, 2004).

Embora a autonomia pedagógica seja formalmente garantida em ambos os sistemas, julgamos que o seu exercício está condicionado por múltiplos fatores, incluindo exigências curriculares, avaliação de resultados e dinâmicas institucionais. Em ambos os contextos, a autonomia dos professores

não se limita à escolha de estratégias pedagógicas, mas envolve também a capacidade de interpretar e adaptar o currículo de forma inovadora e eficaz.

Desta forma, o fortalecimento da autonomia pedagógica requer políticas que promovam condições favoráveis à inovação e adaptação das práticas docentes, assegurando simultaneamente a qualidade do ensino. Tanto em Portugal como em Ontário, o desafio passa por equilibrar a flexibilidade profissional dos docentes com a necessidade de alinhamento curricular e coerência educativa (Barroso, 1996, 1997, 2005; Danielson, 2006). Ainda que os professores em Ontário usufruam de um grau significativamente mais elevado de autonomia pedagógica do que os seus congéneres portugueses, os gestores escolares de ambos os casos partilham uma percepção semelhante quanto à importância e aos limites da autonomia pedagógica dos professores.

Notas

1. Os *walkthroughs* em sala de aula são uma ferramenta para observar como o ensino é desenvolvido num ambiente de aprendizagem e são realizados por superintendentes, diretores ou outros especialistas educacionais.
2. Número 1, do artigo 35.º, do ECD; alínea c) do art.º 5.º, Capítulo II, Secção I, do ECD.

15

Referências

ALLAI, Linda. Teachers' professional judgment in assessment: a cognitive act and a socially situated practice. **Assessment in Education: Principles, Policy & Practice**, p. 1-15, 2012. Disponível em: DOI:10.1080/0969594X.2012.736364. Acesso em: 1º dez. 2020.

ALLAI, Linda. Teachers' professional judgement in assessment: a cognitive act and a socially situated practice. **Assessment in Education: Principles, Policy & Practice**, v. 20, n. 1, p. 20-34, 2013. Disponível em: DOI: 10.1080/0969594X.2012.736364. Acesso em: 1º dez. 2020.

BARROSO, João. O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In: BARROSO, João (org.). **O estudo da escola**. Porto: Porto Editora, 1996.

BARROSO, João. **Autonomia e gestão das escolas**. Lisboa: Ministério da Educação, 1997.

BARROSO, João. **Políticas educativas e organização escolar**. Lisboa: Universidade Aberta, 2005.

BARROSO, João. A autonomia das escolas: Retórica, instrumento e modo de regulação da acção política. In: BARROSO, João (org.). **A autonomia das escolas**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2009.

BARROSO, João. A emergência do local e os novos modos de regulação das políticas educativas. **Educação: Temas & Problemas**, Centro de Investigação em Educação e Psicologia, p. 13-25, 2013. Disponível em: <https://www.revistas.uevora.pt/index.php/educacao/article/view/11>. Acesso em: 13 jan. 2016.

CANADÁ. Ministry of Education. **Growing Success**. Assessment, evaluation and reporting in Ontario Schools. Ontario: Ministry of Education of Ontario, 2010.

16

DANIELSON, Charlotte. **Teacher leadership that strengthens professional practice**. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 2006.

DC-A. **Entrevista**. Ontário (Canadá), 18 dez. 2017.

DC-B. **Entrevista**. Ontário (Canadá), 18 dez. 2017.

DC-C. **Entrevista**. Ontário (Canadá), 19 dez. 2017.

DC-D. **Entrevista**. Ontário (Canadá), 19 dez. 2017.

DC-E. **Entrevista**. Ontário (Canadá), 19 dez. 2017.

DC-F. **Entrevista**. Ontário (Canadá), 22 dez. 2017.

DC-G. **Entrevista**. Ontário (Canadá), 28 dez. 2017.

DP-A. **Entrevista**. Zona Centro (Portugal), 25 maio 2017.

DP-B. **Entrevista**. Zona Centro (Portugal), 30 maio 2017.

DP-C. **Entrevista**. Zona Centro (Portugal), 08 jun. 2017.

- DP-D. **Entrevista**. Zona Centro (Portugal), 22 jun. 2017.
- DP-E. **Entrevista**. Zona Centro (Portugal), 3 jul. 2017.
- DP-F. **Entrevista**. Zona Centro (Portugal), 3 jul. 2017.
- DP-G. **Entrevista**. Zona Centro (Portugal), 7 ago. 2017.
- EDMONDS, Alex; KENNEDY, Tom. **An applied guide to research designs. Quantitative, qualitative, and mixed methods**. London, United Kingdom: Sage. 2017.
- FERNANDES, António Sousa. **A centralização burocrática do ensino secundário: evolução do sistema educativo português durante os períodos liberal e republicano (1836-1926)**. Braga: universidade do Minho. 1992.
- FERREIRA, António Gomes. O sentido da Educação comparada: uma compreensão sobre a construção de uma identidade. **Educação**, p. 124-138, 2008. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/2764> Acesso em: 14 mar .2014.
- GLASER, Barney; STRAUSS, Anselm. **The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research**. New York: Aldine de Gruyter. 1967. Disponível em: https://www.academia.edu/7717151/Educational_History_in_Canada. Acesso em: 23 jan. 2015.
- IP-A. **Entrevista**. Zona Centro (Portugal), 21 set. 2017.
- IP-B. **Entrevista**. Zona Centro (Portugal), 3 ago. 2017.
- L'HOSTIE, Monique; BOUCHER, Luis-Pillippe. **L'accompagnement en éducation: un soutien au renouvellement des pratiques**. Québec: PUQ, 2004.
- MORGADO, José Carlos. **A (des)construção da autonomia curricular**. Lisboa: Edições ASA, 2000.
- MORGADO, José Carlos. **Processos e práticas de (re)construção da autonomia curricular**. 2003. Braga, Universidade do Minho, 2003.
- MORGADO, José Carlos; MARTINS, Fernando Benjamim. Projecto curricular: mudança de prática ou oportunidade perdida? **Revista de Estudos Curriculares**, Porto, p. 3-19, 2008. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1822/8620>. Acesso em: 14 jan. 2014.

MORGADO, José Carlos. Projeto curricular e autonomia da escola: das intenções às práticas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, p. 361-588, set./dez. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.21573/vo127n32011.26411>. Acesso em: 15 jan. 2014.

ORGANIZATION FOR ECONOMIC COOPERATION AND DEVELOPMENT (OECD) (2018). **Curriculum Flexibility and Autonomy in Portugal – an OECD review**. Paris: OECD Publishing, 2018.

PACHECO, José Augusto. Estrutura curricular do sistema educativo português. In: PACHECO, José (org.). **Organização curricular portuguesa**. Porto: Porto Editora, 2008.

PARKER, Gemma. Teachers' autonomy. **Research in Education**, v. 93, n. 1, p. 19-33, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.7227/RIE.0008>. Acesso em: 20 dez. 2020.

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUT, Luc Van. **Manual de Investigação em Ciências Sociais**. Paris: Gravidi Publicações. 1995.

18

SARMENTO, Manuel. **Autonomia das escolas**: dinâmicas organizacionais e lógicas de ação. A Territorialização das Políticas Educativas. Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda, p. 43-57. 1993.

SC-A. **Entrevista**. (Ontário), Canadá, 18 dez. 2017.

SC-B. **Entrevista**. (Ontário), Canadá, 18 dez. 2017.

SKERRITT, Craig. School autonomy and the surveillance of teachers. **International Journal of Leadership in Education**, v. 26, n.4, p. 553-580, 2020. Disponível em: DOI: 10.1080/13603124.2020.1823486. Acesso em: 11 ago. 2022.

TORRES, Leonor; PALHARES, José Augusto. As organizações escolares. Um croqui sociológico sobre a investigação portuguesa. In: Pedro Abrantes (org.), **Tendências e controvérsias em Sociologia da Educação**. Lisboa: Mundos Sociais, 2010.

TORRES, Leonor. **Cultura organizacional em contexto educativo. Sedimentos culturais e processos de construção do simbólico numa escola secundária**. Braga: Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho, 2004.

WALLIN, Dawn Colette; YOUNG, Jonathan; LEVIN, Benjamin. **Understanding Canadian schools**: an introduction to educational administration. 6th ed. Scarborough, ON: Nelson, 2006.

Prof.º Dr.ª Isabel Maria de Jesus Oliveira

Universidade de Coimbra (Portugal)

Grupo de Pesquisa Políticas e Organizações Educativas e Dinâmicas Educacionais
(GRUPOEDE)

Orcid id: <https://orcid.org/0000-0003-0343-3541>

E-mail: isabelmjoliveira@gmail.com

Prof. Dr. António Gomes Ferreira

Universidade de Coimbra (Portugal)

Coordenador do Grupo de Investigação em Políticas e Organizações Educativas e
Dinâmicas Educativas do Centro de Estudos Interdisciplinares (GRUPOEDE, CEIS20)

Orcid id: <https://orcid.org/0000-0002-3281-6819>

E-mail: antonio@fpce.uc.pt

19

Recebido em 29 mar. 2025

Aceito 19 maio 2025



Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons Attribution-Non-Commercial-ShareAlike 4.0 International License.