UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

INOVAÇÃO EDUCATIVA – ENTRE DUAS LÓGICAS
Um Vaivém entre a Periferia e o Centro

Tese apresentada à Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação

por

Paula Catarina Moreira da Silva Pinto

FACULDADE DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

dezembro, 2022

UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

INOVAÇÃO EDUCATIVA – ENTRE DUAS LÓGICAS
Um Vaivém entre a Periferia e o Centro

Tese apresentada à Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação

Por
Paula Catarina Moreira da Silva Pinto

Sob orientação de
Professor Doutor José Joaquim Matias Alves

FACULDADE DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

dezembro, 2022

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Doutor José Matias Alves pelo desafiador convite e motivadora aceitação de orientador desta Tese. Pela atenção, compreensão e disponibilidade permanentes e pelas críticas e sugestões determinantes para a conclusão deste Projeto. Grata!

À minha família pelo apoio, presença constante e ajuda imprescindíveis para encontrar o tempo necessário à sua consecução.

Aos meus filhos, Filipa, Marta e João, pelo constante "tempo" adiado, pela compreensão e amor infinito.

Aos meus amigos e colegas, pelas palavras de incentivo e motivação.

Ao Agrupamento de Escolas, diretor, coordenadores, professores e investigadores que se disponibilizaram a participar nesta investigação e cujos contributos foram essenciais para a sua concretização.

A todos quantos direta, ou indiretamente contribuíram para que este Projeto fosse possível. A minha gratidão!

Uma dedicatória muito especial ao meu pai, que me ensinou a sonhar "para lá do inverno"!

No meio do inverno, aprendi por fim
que havia em mim um verão invencível.
Albert Camus

RESUMO

A uniformidade e padronização dos processos organizacionais da gramática escolar vigente, não se adequam à heterogeneidade emergente dos alunos e dos seus interesses, o que tem gerado desmotivação pela(s) aprendizagem(ens), insucesso educativo e abandono escolar.

Assiste-se, a partir de 2016, em Portugal, a uma transformação acentuada na oportunidade que é dada às escolas na conceção de novos projetos e novas formas de trabalhar, numa lógica *bottom-up*, pretendendo com isso prevenir o insucesso educativo e o abandono escolar.

Desejamos entender esses novos caminhos nas suas (in)coerências e (in)consistências, conhecendo os modos de gestão do currículo e as dimensões organizacionais mobilizadas, por uma das escolas que deliberou integrar o Projeto-Piloto de Inovação Pedagógica (PPIP).

Nesta investigação, pretendemos compreender a emergência do PPIP, os objetivos, as categorias organizacionais selecionadas pela escola e os processos de construção dos documentos orientadores em articulação com a tutela, assim como as complexidades encontradas e estratégias utilizadas para as ultrapassar.

Do ponto de vista metodológico, procedemos a uma revisão da literatura, que nos permitiu analisar concetualmente os vários documentos estruturantes da escola, Projeto Educativo, Plano Plurianual de Melhoria, Regulamento Interno, Projeto Piloto de Inovação Pedagógica, Recomendações do Grupo de Acompanhamento e Atas de Reuniões. Procedemos também a entrevistas semiestruturadas aos membros da direção e coordenação, aplicámos um questionário aos professores e solicitámos narrativas aos investigadores que visitaram o Agrupamento de Escolas

A análise e tratamento de dados dos referidos documentos permite-nos concluir que existiu, por parte dos elementos intervenientes na conceção do Projeto, particular atenção numa gestão mais integrada do currículo, tendo por base as aprendizagens essenciais e o novo perfil do aluno no final da escolaridade obrigatória. Verifica-se uma gestão mais sensata dos tempos e espaços dedicados à aprendizagem, assente em práticas mais colaborativas e numa avaliação essencialmente formativa dos alunos. No entanto, a

implementação do Projeto identifica alguns potenciais oponentes, como Encarregados de Educação e Professores, que não se reveem nesta inovação instituinte.

Palavras-chave: gramática escolar; organização escolar; lideranças; sucesso educativo; inovação pedagógica.

ABSTRACT

The uniformity and standardization of the organizational processes of current school grammar do not suit the emerging heterogeneity of students and their interests, which has generated demotivation for learning(s), educational failure and school dropout.

From 2016 onwards, in Portugal, there has been a notable transformation in the opportunity given to schools to design of new projects and new ways of working, in a bottom-up logic, with the aim of preventing educational failure and school dropout.

This thesis seeks to uncover these new paths in their (in)coherencies and (in)consistencies, knowing the ways of managing the curriculum and the mobilized organizational dimensions by one of the schools that decided to integrate the "Pilot Project of Pedagogical Innovation" (PPIP). It is intended, therefore, to understand the emergence of the PPIP, the objectives, the organizational categories selected by the school and the processes of construction of the guiding documents in articulation with the Ministry of Education, as well as the complexities encountered and the strategies used to overcome them.

From a methodological point of view, a literature review was carried out, which allowed for a conceptual analysis of the various structuring documents of the school, the Educational Project, the Pluriannual Improvement Plan, the Internal Regulations, the Pilot Project of Pedagogical Innovation, the Recommendations of the Follow-up Group and Minutes of Meetings. Semi-structured interviews were also carried out with members of the management and coordination, applying a questionnaire to teachers and requesting narratives from researchers who visited the Grouping of Schools.

The analysis and processing of data from these documents led to the conclusion that there was, on the part of the elements involved in the design of the Project, particular attention to a more integrated management of the curriculum, based on essential learning and the new profile of the student at the end of compulsory schooling. There was a more sensible management of the times and spaces

dedicated to learning, based on more collaborative practices and an essentially formative assessment of students. However, the implementation of the Project made it possible to identify some potential opponents, such as Guardians and Teachers, who do not see themselves in this instituting innovation.

Keywords: school grammar; school organization; leaders; educational success; pedagogical innovation.

Índice

AGRADECIMENTOS I

RESUMO III

ABSTRACT V

NOTA INTRODUTÓRIA 5

PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO E CONCETUAL 9

1. **A ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO, MUDANÇA E PPIP** 9
2. **INOVAÇÃO** 19
3. **LIDERANÇAS** 35
4. **A ESCOLA, OS PROFESSORES E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS** 45

PARTE II - ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO 61

NATUREZA DO ESTUDO 61

QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO 62

OBJETO DE ESTUDO 63

MÉTODOS E TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS 64

TEMPOS E PROCEDIMENTOS 69

PARTE III – ESTUDO EMPÍRICO 79

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS 79

A.IMPLICAÇÃO DOS ATORES EDUCATIVOS 94

B. (RE)ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA NO ÂMBITO DO PPIP (IDENTIFICAÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO DAS PRINCIPAIS MUDANÇAS/MEDIDAS INOVADORAS 100
C.AVALIAÇÃO E IMPACTES PERCECIONADOS NA IMPLEMENTAÇÃO DO PPIP 151
D.VANTAGENS E DESVANTAGENS PERCECIONADAS NA IMPLEMENTAÇÃO DO PPIP E PROPOSTAS DE MELHORIA 175

PARTE IV - CONSIDERAÇÕES FINAIS 185

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 191

Sítios consultados: **201**

Legislação Consultada: **202**

ANEXOS 203

Índice de Figuras

Figura 1 – Modelo cíclico da resolução de problemas 23
Figura 2 – Noção de Inovação Educativa 31
Figura 3 – Inovação educativa entre duas lógicas de ação 189

Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Idade dos professores 79
Gráfico 2 – Género dos professores 79
Gráfico 3 – Habilitações literárias dos professores 80
Gráfico 4 – Número de anos na profissão docente 80
Gráfico 5 – Número de anos dos professores no Agrupamento de Escolas 81
Gráfico 6 – Percentagem de professores que concorreram ao Agrupamento de Escolas quando já se encontrava em implementação o PPIP. 81
Gráfico 7 – Percentagem de professores que concorreram ao Agrupamento de Escolas para terem a oportunidade de participar no desenvolvimento do PPIP 81
Gráfico 8 – Área de Ensino dos Professores 82
Gráfico 9 – Situação Profissional 82

Índice de Tabelas

Tabela I – Conjunto de características para um Projeto Comum 24
Tabela II – Doze critérios para caracterizar uma Inovação Educativa 32
Tabela III – Dimensões da análise da identidade profissional dos professores 52
Tabela IV - Categorias e subcategorias dos guiões de entrevista aplicados ao diretor e aos coordenadores. 66
Tabela V - Categorias e subcategorias do questionário aplicado aos professores 68
Tabela VI - Síntese das entrevistas realizadas ao Diretor e Coordenadores 72
Tabela VII - Categorias, subcategorias e fontes mobilizadas para a análise dos dados. 74
Tabela VIII – Resultados dos questionários aplicados aos Professores, por categoria, subcategorias e itens 83
Tabela IX - Respostas às questões abertas do questionário aplicado aos professores 178
Tabela X - Respostas ao questionário aplicado aos professores sobre os problemas e as oportunidades do ensino on-line, no contexto pandémico. 181

NOTA INTRODUTÓRIA

Pelo sonho é que vamos,
comovidos e mudos.
Chegamos? Não chegamos?
Haja ou não haja frutos,
pelo sonho é que vamos.
Basta a fé no que temos.
Basta a esperança naquilo
que talvez não teremos.
Basta que a alma demos,
com a mesma alegria,
ao que desconhecemos
e ao que é do dia a dia.
Chegamos? Não chegamos?
– Partimos. Vamos. Somos.
(Sebastião da Gama)

A presente investigação parte de um sonho. Um sonho que nos faz caminhar rumo a uma nova conceção de escola. Como diz o poeta, o sonho comanda a vida. Seguimos o nosso sonho, que sem dúvida nos comove, mas não pretendemos seguir mudos. Pelo contrário, desejamos dar voz a algumas iniciativas de mudança da gramática escolar, tal como a conhecemos, em uma escola portuguesa, agora alicerçada no Projeto-Piloto de Inovação Pedagógica.

Ao longo da história, a escola desenvolveu mecanismos de resposta à heterogeneidade discente baseados no princípio da homogeneidade e uniformidade das normas, dos espaços, dos tempos, dos alunos, dos professores, dos saberes e dos processos de inculcação. (Machado & Formosinho, 2012)

Mas a história parece estar a mudar, vislumbram-se algumas iniciativas, tal como nos refere Morin (2010)

> Nous en sommes au stade de commencements, modestes, invisibles, marginaux, dispersés. (…), une multitude d'initiatives locales, dans le sens de la régénération économique, ou sociale, ou politique, ou cognitive, ou éducationnelle, ou éthique, ou de la réforme de vie.
>
> Ces initiatives ne se connaissent pas les unes les autres (…). Mais elles sont le vivier du futur. Ce sont ces voies multiples qui pourront, en se développant conjointement, se conjuguer pour a voie nouvelle, laquelle nous mènerait vers l'encore invisible et inconcevable métamorphose.
>
> Morin (2010). Elogio da metamorfose [em linha]. Disponível em: https://www.ecodebate.com.br

As formulações iniciais sobre o que é a educação remontam à antiguidade grega, como apresentada na filosofia e na história da educação, estando marcada por episódios que dificultam o entendimento sobre o que é o conhecimento e o que é a sabedoria (Castro, 2022). A comunicação entre os seres humanos e a aprendizagem remontam além de qualquer ciência, pois "tudo o que se faz no mundo humano é o resultado de um processo educativo: nada existe no mundo humano sem educação." (Castro, 2022, p.11)

Segundo Damásio (2021, p.14)

> A medicina não começou como desporto intelectual destinado a estimular a nossa capacidade de fazer diagnósticos difíceis ou resolver mistérios da fisiologia. Começou simplesmente como consequência dos sentimentos específicos dos pacientes e dos sentimentos que a situação desses doentes provocou nos primeiros médicos nomeadamente a compaixão nascida da empatia.

A metamorfose que desejamos para a escola é inexorável e remete-nos para uma mudança que gostaríamos rápida, como a metamorfose de Kafka, quando uma manhã Gregor Samsa, acordou e se viu transformado num monstruoso inseto. Uma mudança extremamente rápida, mas não aceite sem discriminação. Existiria a "cura" pela "compaixão nascida da empatia"? Ou devemos, preferencialmente, aceitar uma mudança lenta como reflete Morin,

ainda que, até agora, não tenha sido suficiente para provocar alterações nos processos e finalidades da educação?

Tendemos para a homeostasia, pois como refere Damásio, “os sentimentos são expressões mentais da homeostasia” (Damásio, 2021, p.17)

A homeostasia é diferente de isomorfismo, já que se pretende uma dialética entre a vida e a sua regulação. O isomorfismo é estático e não envolve sentimentos para a criação de culturas.

Os insetos sofrem metamorfoses, as borboletas, por exemplo, necessitam de operar uma mudança para poderem voar. O mesmo se passa com a escola, a metamorfose é essencial para a consecução de um lugar de cultura partilhado em constante mutação para a liberdade do processo de ensino-aprendizagem.

Os fenómenos biológicos são semelhantes aos antropológicos podem desencadear acontecimentos culturais “através da interação dos sentimentos e do raciocínio em circunstâncias específicas definidas pelos indivíduos ou pelos grupos, pela sua localização e pelo passado…”. (Damásio, 2021, p.47)

Pretendemos conhecer a metamorfose da escola, e algumas das iniciativas que vão tomando forma em Portugal, realizando um estudo de caso intrínseco, na concetualização de Stake (2000), numa escola que deliberou integrar o Projeto Piloto de Inovação Pedagógica. Assim dividimos o nosso trabalho em quatro partes.

Na parte I faz-se o enquadramento teórico e concetual que consta de quatro capítulos. No primeiro capítulo, pretendemos abordar a escola como organização, a mudança, as dimensões organizacionais e os objetivos do Projeto Piloto de Inovação Pedagógica. No segundo capítulo, analisamos o conceito de inovação, assim como as medidas e estratégias para a sua consecução, especificando aspetos relacionados com a autonomia de escola e a gestão do currículo. No terceiro capítulo, pretendemos discursar sobre os diferentes tipos de liderança e a sua importância na mudança e na qualidade das aprendizagens nas escolas. No quarto capítulo, abordamos ainda diversas questões ligadas à escola, aos professores e às práticas pedagógicas que possam conduzir a uma melhoria das aprendizagens e ao sucesso educativo. Na parte II apresentamos o objeto e a natureza do estudo, caracterizamos brevemente os sujeitos participantes, formulamos as questões para as quais

pretendemos obter resposta nesta investigação, assim como referimos os instrumentos e as técnicas de recolha de dados que utilizámos para a operacionalizar.

A parte III é dedicada à apresentação e discussão dos resultados que obtivemos através da análise de conteúdo dos documentos estruturantes da escola, no que concerne ao PPIP, das entrevistas efetuadas, do tratamento estatístico dos resultados dos questionários aplicados aos professores e narrativas dos investigadores, com o quadro que estabelecemos referente às categorias e fontes mobilizadas na investigação.

Na parte IV tecemos as considerações emergentes do estudo que efetuámos e que pretendem dar resposta às questões iniciais da nossa investigação.

A presente investigação insere-se num estudo de caso intrínseco acerca da implementação de um Projeto de Inovação Pedagógica numa escola pública.

Optámos por um estudo naturalista, de cariz qualitativo de forma a podermos "ouvir" aqueles que ambicionamos estarem diretamente implicados na construção do Projeto, ou seja, a direção pedagógica, os professores e os investigadores. Importava a perceção de todos os atores intervenientes sobre a pertinência do Projeto, no entanto não foi possível estabelecer contacto com alunos e encarregados de educação, uma vez que entrámos em contexto pandémico pela Covid-19, o que limitou a nossa investigação. A presente investigação pretendeu estudar os processos, identificar as vantagens, desvantagens e utilizar esse conhecimento na execução de uma melhoria que se pretende esteja ao serviço de todos.

Este estudo revelou-se da maior importância para a tomada de decisões, na busca de conhecimento relevante e na sua construção. A posição subjetivista que este estudo possa conter, deve-se a uma "investigação com sujeito", do qual partem olhares sobre a realidade que o rodeia. (Vieira, 2014)

PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO E CONCETUAL

1. A ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO, MUDANÇA E PPIP

Analisarmos a escola como organização significa ter que a considerar como objeto heterogéneo e multifacetado (Lima, 1996), pelo que o seu estudo se torna visível se se olhar para esta instituição a partir de diversos ângulos.

Segundo (Yang *et al.*, 2013) as organizações podem ser classificadas em clássicas, neoclássicas e modernas. Ao longo do tempo foram surgindo novos modelos e novas classificações, pelo que no futuro o estudo do paradigma organizacional pode ainda vir a ser mais complexo.

Com a revolução industrial, no início do século XIX, surgiram as organizações clássicas que se baseavam numa perspetiva Homem-Máquina, tendo subjacente a ideia de que o Homem perde o seu papel dinâmico para a máquina. Os princípios fundamentais deste tipo de organizações baseavam-se no cumprimento de metas económicas relacionadas com a produção, sendo essa produção maximizada através da especialização e divisão do trabalho. Os indivíduos atuavam de acordo com princípios racionais e económicos e eram vistos como parte integrante da máquina industrial (Shafritz & Jang, 2011). Estas organizações focavam-se em demasia na produção, reduzindo a componente humana a peças das próprias máquinas, desvalorizando o potencial e as necessidades dos indivíduos, assim como o ambiente que os rodeava.

As teorias clássicas coincidem com uma época onde ainda ocorre o avanço das novas tecnologias, criando-se, por isso, a necessidade de uma maior produção através do esforço humano. O funcionamento destas organizações assentava num modelo de sistema isolado do meio exterior. O indivíduo seguia comportamentos prefixados, pois tudo estava definido, tratando-se de uma organização próxima do que viria a ser uma ordem burocrática.

O desenvolvimento da produtividade após a revolução industrial deu lugar às organizações neoclássicas. Nestas organizações já se verificava um aumento do nível de educação dos seus trabalhadores, pelo que o seu poder de argumentação conduzia cada vez, com mais frequência, a conflitos laborais internos. Trata-se de uma teoria das relações humanas e, portanto, comportamentalista. O Homem faz parte da organização e através do estudo do

comportamento humano, depreende-se o comportamento organizacional. Nestas teorias há uma nova perspetiva social, pois o operário apresentava expectativas muito diferentes do operário das teorias clássicas. Neste tipo de organizações, os grupos sociais eram as forças básicas que detinham o poder decisório. Na sequência do estudo deste tipo de organizações e numa perspetiva de um melhor conhecimento da natureza humana, desenvolveram-se disciplinas como a psicologia e a sociologia, que foram aplicadas na descoberta da relação Homem-Homem. Numa perspetiva teórica, as organizações neoclássicas surgem como uma crítica às teorias organizacionais clássicas, particularmente por minimizarem assuntos relacionados com a humanidade e a necessidade de existirem unidades administrativas para a coordenação dos indivíduos e para os processos de decisão (Shafritz & Jang, 2011).

Com a revolução tecnológica, a meio do século XX, ocorreu um rápido progresso económico, que deu início a organizações modernas. Estas organizações são consideradas sistemas abertos, que enfatizam a influência do ambiente, surgindo novas visões e métodos de estudo deste paradigma cada vez mais complexo. No estudo destas organizações, surgem novos fatores a ter em conta, económicos, políticos, socias e culturais.

O estudo de uma organização moderna é cada vez mais complicado devido às relações que se estabelecem entre os indivíduos e os ambientes em que se inserem, aos quais podemos chamar subsistemas. Estes subsistemas encontram-se dentro do grande sistema, que é a organização. Nesta perspetiva, trata-se de uma relação Homem-Ambiente. A empresa tem de colocar os seus produtos no mercado e adaptar-se à sua evolução, não podendo, portanto, funcionar como um sistema isolado.

A dinâmica organizacional exige uma ligação entre o nível macro e o nível micro e a pesquisa relacionada com ambas as dimensões é vital para a construção das teorias organizacionais (Powell & Colyvas, 2008).

O conceito de “campo organizacional” permitiu reintroduzir a importância do contexto onde se encontram as organizações, muito para além do papel dos indivíduos que a compõem, portanto, também, a um nível meso, tendo em conta dimensões a nível macro e micro. (Huault, 2017)

Segundo Van de Ven & Poole (2005) num contexto institucional são de salientar a comunicação que se estabelece entre os indivíduos e que levam a

novas ideias e ao desenvolvimento de dimensões organizacionais que promovem a inovação.

As organizações, em geral, têm sido submetidas a várias mudanças de caráter social e civilizacional e a escola não tem, estruturalmente, acompanhado essa evolução.

Não obstante exista a propensão para a analogia entre as organizações empresariais e as organizações educativas, sabe-se que as escolas se caracterizam por especificidades particulares e que tal analogia é insuficiente para compreender a realidade escolar. Ou seja, não se podem delinear estratégias de desenvolvimento e inovação à margem das características particulares e contextuais das escolas. É precisamente esse distanciamento que poderá ditar a existência de planos estratégicos capazes de promover ações, relações e estímulos à mudança nas escolas.

Ao considerar a escola na sua totalidade como o foco de inovação estamos a colocar em relevo, enquanto variáveis fundamentais, as condições internas da escola (comunhão de objetivos, liderança, processos de desenvolvimento), orientando os nossos esforços para a elaboração de teorias de desenvolvimento organizativo da escola, enquanto modelos de trabalho que possam contribuir para incrementar a melhoria da escola. (Bolívar, 2003)

Thurler (2001), enuncia seis condições essenciais à mudança nas escolas:

a) organização do trabalho, lógicas de ação e autonomia;
b) cooperação profissional;
c) a relação com a mudança na cultura do estabelecimento escolar;
d) um estabelecimento escolar em projeto;
e) liderança e modos de exercício do poder;
f) o estabelecimento escolar como organização aprendente.

No que concerne à organização do trabalho, segundo a autora, e apesar da burocracia inerente, as lógicas de ação devem ser flexíveis e adaptativas, à procura de um projeto comum, onde toda a comunidade educativa se reveja, sem cair num “ativismo ineficiente”.

Considerar a escola como uma organização, em que os seus atores trabalham para um produto emergente sem esquecer as interações que se estabelecem entre os mesmos. Neste contexto podemos considerar que a escola é “um sistema de atores empíricos com as suas características e as suas estruturas de poder, as suas capacidades e as suas regras do jogo” (Friedberg, 1995, p.1).

Não existe nenhuma lei universal, nem nenhum determinismo, que possam explicar o funcionamento de uma organização ou prever as ações/reações dos atores intervenientes, ao contexto de mudança. Segundo o mesmo autor é determinante a “importância do diagnóstico” e a “contingência das soluções” encontradas para a intervenção nas organizações.

Segundo Alves (1999) são várias as lógicas de ação desenvolvidas nas escolas, assim como as modalidades de organização que se adequem ao contexto das comunidades educativas.

> Trata-se de saber como é que os atores empreendem uma dinâmica de inovação e de rutura com práticas instituídas pela tradição institucional e organizacional, de que forma agem num sistema fortemente centralizado e organizado para a dependência e que securiza e protege.
>
> (Alves, 1999, p. 8)

Neste trabalho, importa caracterizar brevemente as lógicas de ação que se entrecruzam na dinâmica da escola, que muitas vezes dificultam ou obstaculizam o tão desejado processo de “metamorfose”. A lógica da evolução da ação, que aponta para a implementação de um novo projeto de inovação pedagógica e dos intervenientes que o operacionalizem. A lógica actancial, pelas relações que se estabelecem entre os diversos atores que se movem no “palco” do sistema educativo. A lógica da mudança mais ou menos burocrática, conforme a conveniência dos protagonistas da ação. A lógica do poder, ou as forças que se erguem no sentido da disputa pelo poder. A lógica da decisão (ou da não decisão), quando se discutem problemas inerentes às lógicas de ação. A lógica da ação educativa, caracterizada muitas vezes pela incoerência entre o projeto e as atividades que lhe servem de suporte. E a lógica da identidade

profissional, verificando-se vários “comportamentos” dos professores em consonância com a forma como se veem e como se reveem no processo ensino-aprendizagem. Não são, portanto, apenas os “modelos decretados” que influenciam a dinâmica de uma escola, mas também “objetivos, interesses e circunstâncias” emergentes nos diferentes palcos da ação.

Parafraseando Morin (2010), são estas lógicas de ação educativa, que embora se apresentem como caminhos múltiplos, podem articular-se e combinar, através de um desenvolvimento comum, num caminho que leve à tão difícil, mas imperativa metamorfose da escola.

As práticas organizacionais adotadas pelas escolas, praticamente estandardizadas e inalteráveis, como a divisão do tempo, divisão de espaços, agrupamento de alunos em turmas e segmentação do conhecimento em disciplinas, a que Tyack & Tobin (1994) metaforicamente apelidaram de *gramar of schooling* (gramática escolar), persiste. Para estes autores, as categorias organizacionais que servem de base ao processo instrucional, desde a revolução industrial, mantêm-se genericamente inalteradas. Assim como não se questionam as regras da gramática que servem de base e dão sentido à linguagem, também se aceita que as escolas se organizem sempre da mesma forma, servindo o propósito de alfabetização de massas, mas sem conquistas promissoras no acompanhamento das profundas transformações sociais e civilizacionais.

Pouco se tem mudado no que diz respeito à forma como as escolas dividem os tempos, os espaços, agrupam os alunos, fazem a alocação de professores a grupos de alunos ou (re)organizam o currículo. (Tyack & Cuban, 1995)

De facto, a gramática escolar é tida como garantida, tal como se encontra implementada nas escolas. A sociedade “acostumou-se” à forma como as escolas estão organizadas, em turmas e classes. Cada professor ensina os seus alunos de idade semelhante os conteúdos da “sua” disciplina e os alunos de hora a hora mudam de assunto e de professor. No ensino secundário, os alunos já têm alguma margem de escolha das disciplinas a frequentar e é neste contexto organizativo que os professores esperam conseguir “controlar” os seus alunos, dando-lhes tarefas e assegurando que concretizam os seus trabalhos.

A gramática escolar é um produto histórico e a inovação é mais difícil quando as leis e as regras estão estabelecidas há tantos anos sem serem questionadas, servindo os interesses de professores, dirigentes de escolas e dos próprios encarregados de educação.

Alguns países europeus cientes da dificuldade desta transformação e da necessidade de alteração dos processos organizacionais que conduzissem ao sucesso educativo, iniciaram profundas mudanças nos seus sistemas de ensino, como é o caso da Finlândia e da comunidade autónoma de Espanha, a Catalunha.

O caso finlandês renomado pelo trabalho colaborativo dos professores e pelos resultados escolares dos seus alunos no PISA (*Programme for International Student Assessment*) prende-se "a uma cultura, a um povo, que faz do desenvolvimento do ser humano integral o objetivo da educação" (Robert, 2011, p. 36).

O projeto de inovação educacional dos Colégios Jesuítas da Catalunha é outro exemplo onde a formação integral da pessoa-aluno é a ideia chave, ou o objetivo a atingir, com resultados positivos e veiculados em vários trabalhos de investigação.

Na primeira década do século XXI, em Portugal, deram-se os primeiros passos na alteração da gramática escolar no sentido de assegurar maior eficácia do percurso escolar dos alunos na conclusão dos respetivos ciclos de ensino, com o Programa Mais Sucesso Escolar (PMSE). Este programa permitia às escolas portuguesas, reformular as suas opções em termos de tempo, espaço, e modos de aprendizagem (Cabral, 2014). Apesar desta nova geração de políticas, importantes por terem sido pensadas numa lógica *bottom- up*, o sistema burocrático continuou a influir de forma determinante nas práticas educativas (Cabral & Alves, 2016).

Em 2016, Azevedo, publica o livro intitulado de "Há uma brecha no dique: horizonte 2020", no qual descreve a "inovação disruptiva" a ocorrer durante um longo período, cerca de quinze anos, na rede de Colégios Jesuítas da Catalunha. "(…) o ano de 2015 será pois, em termos de história da educação, um ano crucial, aquele em que a brecha apareceu claramente inscrita e desenhada no dique (aparentemente) inamovível" (Azevedo, 2016, p. 53). É igualmente nesse ano, que em Portugal, pela primeira vez, na história da educação, um governo

delibera a “completa” autonomia de (algumas) escolas no ano letivo 2016/2017. O Ministério da Educação coloca o desafio a seis agrupamentos de escolas para desenvolverem um projeto pedagógico inovador centrado na qualidade das aprendizagens até se atingir uma taxa de retenção nula. Este Projeto, designado Projeto-Piloto de Inovação Pedagógica (PPIP), confere aos agrupamentos de escolas, autonomia para romperem com a legislação em vigor e apresentarem projetos inovadores, contextualizados, que maximizassem o aproveitamento dos recursos materiais disponíveis, mas essencialmente dos recursos humanos, alunos e professores.

Assim e baseando-se nos artigos 3.º, 4º e 8º do Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 abril, no Decreto-Lei nº 137/2012, de 2 de julho e ao abrigo do Decreto-Lei nº 47587, de 10 de março de 1967, é criado o Despacho nº 3721/2017 de 7 abril que autoriza os agrupamentos de escolas, durante três anos, em regime de experiência pedagógica a apresentarem medidas que promovam a qualidade das aprendizagens e que contribuam para a efetiva eliminação do abandono e do insucesso escolar em todos os níveis de ensino, em articulação com a Direção-Geral da Educação.

Pelo exposto, podemos afirmar que já no ano de mil novecentos e sessenta e sete, se considerava a necessidade de promover uma gradual adaptação dos métodos e condições de ensino, reconhecendo-se a importância da realização de experiências pedagógicas, que podiam mesmo inscrever-se em escolas-piloto. O artigo número dois deste Decreto-Lei refere que

> O Ministro da Educação Nacional fixará em despacho, caso a caso, as regras a que devem obedecer as experiências, podendo, para isso, dentro do âmbito destas, introduzir nos regimes gerais em vigor as modificações ou adaptações que se tornem necessárias, designadamente sobre planos de estudo, programas, textos, métodos e condições de ensino, administração escolar, horários, exames e acesso aos estudos subsequentes.

Neste contexto, predominava uma lógica *top-down,* tendo a tutela o poder de decisão das regras e medidas a estabelecer. Viviam-se tempos em que se por um lado já se questionava o isomorfismo da “gramática escolar”, desajustado

na resposta a dar à escolarização massiva, por outro lado se insistia num modelo centralizado e burocrático do sistema escolar.

O Projeto-Piloto de Inovação Pedagógica introduz uma rutura neste modo de executar a orientação educativa e convida agrupamentos de escolas a apresentarem os seus próprios projetos, sendo que, para isso, as escolas devem explicitar as medidas e estratégias a implementar nas seguintes dimensões:

a) Diversificação e gestão curricular;
b) Articulação curricular;
c) Inovação Pedagógica;
d) Organização e Funcionamento Interno;
e) Relacionamento com a Comunidade.

É concedida liberdade a estas escolas para reorganizarem as turmas, definirem um currículo "à medida", elegendo os conteúdos mais relevantes a nível local, assim como proporem novas metodologias de trabalho em termos de divisão de tempos, espaços e agrupamento de alunos (Kovacs & Tinoca, 2017).

Esta nova perspetiva de sistema educativo, ainda que a título experimental, vem ao encontro do reconhecimento, de que,

> No "ecossistema pedagógico" têm de coabitar dimensões multinível: ao nível macro, ao nível meso e ao nível micro. As políticas educativas devem realizar movimentos de "baixo para cima e de cima para baixo", numa dialética de conhecimento e reconhecimento permanentes. (Alves, Formosinho & Verdasca, 2016, p. 17)

As estratégias utilizadas pelos docentes que convocam a ação de fazer aprender os seus alunos, deverão ser acompanhadas de planos de ação a nível organizacional, pertinentes e necessários para a promoção do seu sucesso. Neste domínio será de extrema importância o perfil e atuação das lideranças pedagógicas e o trabalho colaborativo dos professores, fulcrais para a melhoria da qualidade das escolas, na sua primordial função – fazer aprender (Roldão, 2017).

A implementação do PPIP coincide com um longo debate sobre a lista de competências, conhecimentos, ferramentas e atitudes que os alunos devem

possuir no final do seu percurso escolar (Perfil dos alunos à saída da Escolaridade Obrigatória). As alterações à gramática escolar vigente deverão pautar-se pela capacidade de dar resposta à diversidade, criando condições para que a educação seja para todos, num quadro de referência de liberdade para formar cidadãos ativos e comprometidos com a sociedade.

Concomitante ao Projeto Piloto de Inovação Pedagógica, surge de forma mais abrangente, através do Despacho nº 5908, de 5 de julho de 2017, um novo Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, o qual é lançado como desafio a qualquer escola que o queira abraçar, uma nova experiência pedagógica, em que as escolas têm liberdade para gerirem o seu currículo e o seu tempo, em vinte e cinco por cento da carga horária semanal. Este projeto visa, igualmente, o reconhecimento da importância das aprendizagens de natureza transdisciplinar e da promoção de competências do séc. XXI, no que diz respeito ao conhecimento científico, espírito crítico, interventivo e criatividade.

Estes novos Projetos, em fase embrionária, surgem como uma oportunidade de estudo para se saber qual o seu estádio de desenvolvimento e os seus reflexos, a médio prazo, na qualidade das aprendizagens e no sucesso educativo. Novos Projetos implicam novas formas de trabalhar e a capacidade de adaptação das lideranças e dos professores, a novos desafios.

A gramática escolar isomórfica insistia num sistema escolar, no qual os professores se reviam como meros narradores de uma história já escrita, ao invés de criadores da própria história, mas que os protegia e securizava. “Termos a nossa história à qual nos agarrar é a situação mais tranquilizadora de todas (…). Ficar-se subitamente sem narrativa nenhuma é assustador.” (Harari, 2018, p.25). Embora estas novas formas de trabalhar possam, numa fase inicial, parecer assustadoras, tal como a revolução industrial deu azo a novas ideologias no séc. XX, identicamente, a “revolução da tecnologia da informação”, assim como as profundas transformações sociais e civilizacionais exigem novas visões e novas formas de trabalhar.

De facto, de um modo geral, as inovações educativas surgem como resultado de uma situação de crise, com o propósito de solucionar os problemas que lhe estão subjacentes (Fernandes, 2011).

2. INOVAÇÃO

Etimologicamente, a palavra inovar, do latim *innovare*, significa tornar novo, renovar, ou introduzir novidade, não se trata de reformar ou fazer uma simples mudança, mas de fazer algo de forma nova.

Segundo Vincent – Lacrin *et al.* (2019) e de acordo com a prática internacional, a definição de inovação prende-se com a conceção de um novo produto ou processo (ou a combinação de ambos), que difere significativamente de outros produtos ou processos, tornando-se disponíveis para serem utilizados e desenvolvidos por determinadas entidades, como escolas e universidades.

A inovação em educação ocorre como um "conjunto de ações de implementação de novidades nos processos educativos e nas formas de gestão escolar que dependem de elementos favoráveis para o seu desenvolvimento". (Campolina & Martinez, 2013, p. 325)

A mudança pode referir-se a uma alteração que pode ser apenas uma reprodução, como pode corresponder a uma transformação radical, enquanto a inovação implica uma planificação intencional, que não está presente na mudança. "A inovação surge associada à renovação pedagógica e à mudança e melhoria; a mudança pode não implicar melhoria, mas esta implica mudança." (Oliveira & Courela, 2013)

De acordo com Escudero (2014), à base de mudanças, como se fossem retoques ou "vaivéns erráticos", não se alcançou a transformação profunda do sistema educativo durante as últimas décadas. Ao longo destas décadas é muito provável que tenham acontecido movimentos curriculares e pedagógicos que tenham sido apanhados pelas formalidades exigidas e outros que comportaram verdadeiras reconstruções ativas e reflexivas, mas que não passaram da sua forma burocrática.

Segundo Escudero (1988) a mudança em educação seja a que nível for é sempre difícil, já que o processo educativo envolve uma série de processos e de relações de grande complexidade. Neste contexto, o autor indica a mudança num âmbito mais lato, que não só em meras experiências pedagógicas ou projetos pedagógicos, ocasionais ou pontuais. A inovação é algo mais do que um acumular de experiências, ordenadas administrativamente para a mudança.

Quando nos referirmos a inovação pedagógica estamos a referir-nos a muitas coisas diferentes, às estruturas da escola, às políticas educativas na sua aceção mais ampla, às lideranças, à aprendizagem da escola enquanto instituição, onde se movem, alunos, professores, diretores, com todas as facetas profissionais, pessoais (identitárias) e emocionais de cada um dos envolvidos. Se se tratasse apenas de problemas técnicos a mudança era mais facilmente atingível. Na realidade estão em jogo condições sociais, políticas, culturais que devem dar sentido a processos e estratégias concretos e o empenho de todos os intervenientes é francamente mais difícil e complexo. (Escudero, 2000)

As inovações podem estar relacionadas com os processos de gestão das instituições, com a implementação de novidades no que diz respeito às práticas e aos recursos materiais e pedagógicos, com novas metodologias de ensino, tendo sempre como foco transformações no processo ensino-aprendizagem. (Farias, 2006) (Hérnandez, 2000).

Identicamente, Guerra (2003) refere-se aos obstáculos apresentados à renovação organizacional, muitas vezes impeditivos da sua mudança.

> Existem zonas pouco iluminadas na organização escolar. A rotina institucional, o pragmatismo quotidiano, os posicionamentos eficientes, a heteronomia funcional, o caráter ambíguo e contraditório dos seus fins, a falta de tempos destinados à reflexão, os mecanismos coletivos de defesa, a dimensão oculta do currículo, etc. fazem com que permaneça persistentemente obscurecida uma ampla parcela da vida organizativa das Escolas. (Guerra, 2003, p.1)

O autor refere que a escola deve estar preparada para refletir sobre a dimensão organizativa e sobre os seus efeitos na aprendizagem dos estudantes, devendo estar preparada para descobrir, reconhecer publicamente e corrigir os seus erros.

De acordo com Vicente-Lacrin *et al* (2019), as principais estratégias de inovação nas organizações educacionais prendem-se com:

a) novas pedagogias, que incluam serviços de e-learning;
b) novas formas de organização das atividades, por exemplo, a forma como os professores trabalham em conjunto, como agrupam os alunos e preparam os vários aspetos da sua aprendizagem;

c) novas formas de estabelecer contacto com o exterior, com os alunos e encarregados de educação.

A inovação ao nível do sistema educativo é objeto de várias interpretações consoante o autor ou a natureza da inovação, esta deve ser vista mais como um processo multidimensional que poderá, ou não, levar à metamorfose da escola.

A inovação em educação pode ser implementada numa perspetiva *top-down* ou instituída, *bottom-up* ou instituinte e disruptiva ou incremental.

Numa perspetiva *top-down*, as mudanças ou inovações são decididas sem o envolvimento de professores, alunos e encarregados de educação, que ficam sem entender qual o sentido prático dessas mudanças, pelo que todo o processo ou resultado estará à partida condenado ao fracasso. Neste contexto, Varela (2014) refere-se à dimensão instituída da consecução do currículo nas escolas.

A dimensão instituída é prescritiva, de nível macro, tendo em conta o currículo oficial,

Na dimensão instituída destacam-se cinco tipos de decisão:

1) elaboração de planos curriculares ou planos de estudos;
2) elaboração de programas das disciplinas;
3) proposta de orientações programáticas ou orientações metodológicas;
4) produção e seleção de materiais curriculares, como por exemplo, os manuais escolares;
5) definição de normativos, modalidades e processos de avaliação dos alunos.

Na dimensão instituinte já se consideram dois níveis relevantes, numa perspetiva *bottom-up* para a consecução do currículo:

1) gestão do currículo a nível meso;
2) implementação ou execução do currículo oficial a nível micro.

Na dimensão instituinte é clara a intervenção da escola e dos professores, correspondendo ao currículo em ação, que mesmo numa abordagem mais prescritiva e centralizadora, tomam decisões ao nível curricular, no sentido de contextualizar o currículo na escola. Só num contexto de maior descentralização e maior autonomia curricular se pode favorecer uma "participação mais ativa da instituição educativa e dos seus agentes na construção do currículo, (indo além da mera implementação do que já é prescrito ao nível da macroestrutura

curricular)" (Varela, 2014 p. 17), para que a escola se torne numa unidade estratégica da inovação.

Estas duas dimensões podem assumir-se com "maior ou menor protagonismo na promoção das inovações educativas" (Varela, 2014, p.14)

Podemos falar numa dimensão disruptiva se a escola for a unidade de negociação, onde diretores, professores, alunos e encarregados de educação sejam implicados em todas as decisões a nível curricular, onde os sujeitos sejam ouvidos, onde a renovação seja um produto coletivo, não só reservado a alguns atores da esfera macro do sistema educativo, mas a todos os atores do palco educativo, num sistema aberto e democrático.

Num processo de inovação, há que ter em conta sobre os conteúdos fundamentais que os alunos devem aprender, as experiências, as oportunidades que devem organizar-se e ser oferecidas pela escola. As etapas, os ciclos, os níveis de escolaridade, as áreas disciplinares, as matérias, as metodologias, os materiais, os tempos e os espaços. Questões tão importantes, como a seleção, ordenação e organização dos conteúdos, as aprendizagens essenciais, os critérios que devem regular e articular a aprendizagem horizontal e vertical, os princípios gerais que se referem ao trabalho em sala de aula (tarefas, atividades, recursos materiais), relações sociais, tutorias, assim como tudo o que diga respeito à avaliação dos alunos. Resumidamente a inovação pedagógica passa por falar, rever, fundamentar e explorar formas de melhorar a aprendizagem e a formação dos nossos alunos. (Escudero, 2000)

Segundo Escudero (1988) a mudança nas escolas ou a sua capacidade de inovação prende-se com alguns pressupostos, como:

- a escola como unidade deve ser o foco para o desenvolvimento do processo da mudança educativa, devendo-se ter em conta todas as variáveis escolares e o contexto social e educativo.
- a escola e os professores têm de ter a oportunidade de se apropriarem da inovação e de decidirem sobre a mesma, de controlar os seus conteúdos e desenvolvimento.
- deve proporcionar-se um clima de colaboração nas escolas e na estrutura organizativa, que apoie e facilite a inovação.
- as estratégias de inovação a nível escolar, devem dirigir-se para que a organização desenvolva capacidades para:

- diagnosticar a sua própria situação de desenvolvimento
- mobilizar planos de ação conjuntos
- controlar e autoavaliar a sua implementação e resultados

- a formação dos professores tem que ocorrer no contexto de programas de inovação que devem estar preferencialmente na mesma escola.
- a resolução de problemas práticos como metodologia de base pode constituir um bom procedimento para a inovação e autoformação.

Nesta perspetiva, conscientes que sistemas escolares em todo o mundo se debatem com o problema/desafio de fazer aprender grupos alargados de alunos, ao mesmo tempo, que tentam responder às necessidades particulares de cada um, procuram-se respostas e estratégias de solução inovadoras, que impliquem um desenvolvimento sustentado e uma apropriação coletiva.

Após ser diagnosticado o problema, será necessária uma "reflexão colegial", um trabalho colaborativo para se analisarem e decidirem as soluções a adotar. Segundo o modelo cíclico da resolução de problemas.

Figura 1 – Modelo cíclico da resolução de problemas
Fonte: Bolívar (2003)

O mesmo autor refere, ainda, que para solucionar os problemas da escola, colegialmente, e para que existam possibilidades de verdadeiro sucesso, os

projetos devem obedecer a um conjunto de características, como as que se referem no quadro seguinte:

Que deve conter um projeto comum?
- Um número limitado de metas estabelecidas com clareza: entender-se bem e não ser nem vago nem confuso. - Uma forte presença de valores: saber para onde se vai. - Relevância: ser significativo, ligado à vida normal, aplicável. - Capaz de criar elevadas expectativas: motivador, orientado para a ação.
As metas deverão: - Ser percebidas como necessárias e dignas de ser trabalhadas. - Ser suficientemente amplas, de forma a poderem implicar todos. - Focalizadas quanto baste, de modo a fornecerem orientações. - Orientadas para os resultados.

Tabela I – Conjunto de características para um Projeto Comum

Fonte: Bolívar (2003)

Gerar a mudança é um longo processo, no qual o conjunto de elementos da comunidade educativa se devem implicar, para que a escola se renove e as práticas institucionalizadas passem a fazer parte da "cultura organizativa da escola". (Bolívar, 2003, p.126)

A implementação de um projeto inovador é claramente difícil, faz-se de avanços e recuos, neste trabalho importa identificar/investigar quais os fatores favoráveis à inovação, assim como as categorias organizacionais implementadas pela escola que permitem aumentar o sucesso educativo e prevenir o abandono escolar. Não procuramos uma "receita de escola", pois cada contexto é singular, cada escola deverá encontrar os seus próprios intentos e significados, porém poderão existir categorias comuns, que confluam e evidenciem a sua primazia no contexto educativo.

Campolina & Martinez (2013) realizaram um estudo de caso numa escola considerada inovadora.

> Do ponto de vista da inovação um critério essencial é a ideia de implementação, que pode ser diferenciada do processo criativo,

> destacando-se como a criação de um produto ou processo que se viabiliza em ações práticas de implantação de ideias, de difusão e adoção em um determinado contexto social. Nesse sentido, compreendendo a inovação como um conjunto de ações, é preciso também considerar que a implementação revela a existência de inúmeros aspetos que podem ser favoráveis e/ou desfavoráveis para que um processo inovador ocorra em determinado contexto social. (Ide*m, ibidem,* p.2)

O processo de inovação desta escola revelou a existência de mudanças distribuídas pelos seguintes aspetos:

1) Mudanças na forma de participar dos atores educativos e na gestão escolar: ampliação das atividades do conselho de escola; criação de assembleias de pais e alunos baseadas nos princípios de democraticidade e responsabilidade sugeridas no Projeto;
2) Novidades e mudanças no espaço físico, que sustentaram as práticas pedagógicas: unificação das salas de aula em dois salões de estudo; construção de uma biblioteca;
3) Surgimento de novas práticas pedagógicas, como a divisão em dois ciclos, a reorganização dos alunos em grupos de cinco de diferentes anos escolares, criação do trabalho de orientação ao estudo e à pesquisa, docência combinada e grupos de tutoria, em que cada professor acompanha um grupo de vinte alunos;
4) Novidades introduzidas no currículo, tais como criação de roteiros de aprendizagem baseados nos livros didáticos, adoção de outras formas de avaliação, como fichas de finalização de roteiros e portfólios.

Segundo os autores e numa dimensão histórico-contextual, os seguintes aspetos foram, igualmente, favoráveis ao processo de inovação:

1) Existência de problemas no quotidiano da escola percebidos sobre os atores;
2) Existência de um histórico de participação das famílias dos alunos;
3) Papel crescentemente ativo do conselho da escola como instância coletiva de discussão e de trabalho;

4) Convite da própria escola a uma assessoria externa mobilizadora de alguns dos processos a desenvolver no interior da escola;
5) Crescente participação dos pais, professores e alunos por meio de outros dispositivos coletivos;

Numa dimensão de subjetividade social da escola, a escola é vista como um sistema complexo de significados e sentidos subjetivos produzidos na vida cultural humana, tanto no plano individual como social. Os sujeitos são considerados indivíduos que adotam as suas próprias posições, atuando de forma consciente e responsabilizando-se pela sua atuação, comprometendo-se com as emoções e com as ideias que fazem parte da sua produção de sentido, nos diversos espaços em que se inserem (Sousa & Torres, 2019) pelo que

1) A subjetividade social da escola favoreceu a manutenção do processo inovador e o desenvolvimento de outras inovações incrementais, como mudanças nas práticas pedagógicas e no currículo escolar;
2) As subjetividades individuais dos atores sociais foram significativas no âmbito do projeto inovador, caracterizadas por elementos que dinamizaram e sustentaram o processo.

Os autores concluíram que, neste estudo de caso, a inovação surgiu em interdependência com situações históricas caracterizadas pela já existente participação da comunidade local, mas também por uma mobilização crescente de todos os atores do palco educativo, o que foi decisivo para a concretização do projeto de inovação.

Embora não tenha sido uma inovação assente num plano previamente detalhado, ordenado e sistematizado, as novidades indicadas no projeto inicial, foram integrando outras novidades que surgiram depois, relativas às práticas e ao currículo, dependentes da crescente aprendizagem dos atores escolares.

Como em qualquer contexto organizacional o jogo de forças de poder influenciou a implementação do projeto de inovação, neste caso favoravelmente, em grande parte devido às lideranças da escola.

Quando existem intenções transformadoras e estas são tomadas isoladamente não são suficientemente válidas para se tornarem definitivas. A intencionalidade favorável à inovação, tem de ser alimentada e atualizada, é algo

que não se altera de forma instantânea, mas que exige diálogo para a produção de alternativas conducentes ao sucesso.

De salientar, identicamente, que o contexto local e as políticas adotadas, podem influenciar positivamente a consecução do projeto de inovação, sendo necessária uma reorganização dos espaços físicos e um histórico de modos de convivência sã entre os atores fomentado pela direção. Como nos refere Bolívar (2003, p.105), "desconfiamos da existência de estratégias novas e sofisticadas que possam produzir melhorias à margem do caldo cultural em que possam ocorrer".

O trabalho colaborativo constitui um fator crucial para acontecer a mudança, um conjunto de valores que devem ser partilhados pelos vários atores, dando formas às atividades quotidianas e à possibilidade de reorganizar a escola, sendo fios condutores da inovação.

Bolívar (2003), refere-se a estratégias de desenvolvimento e mudança orientadas para a inovação a nível institucional, embora a dimensão técnica do ensino do professor seja igualmente e obviamente uma forma de "melhorar a aprendizagem dos alunos (missão última que justifica a experiência escolar), as estratégias incidem na dimensão organizativa e de trabalho conjunto da escola, e as estratégias de ensino no trabalho da sala de aula." (*Idem, ibidem*). O autor considera estas como mudanças de primeira ordem e as institucionais de segunda ordem, uma vez que se as primeiras não acontecerem "experiências educativas de alunos e alunas" a missão última da escola não terá sido atingida. Mas existem variáveis, como a partilha de objetivos, as lideranças e os processos de desenvolvimento, que têm um papel fundamental no desenvolvimento da escola como organização. No entanto, estas variáveis organizacionais só poderão levar à inovação, se forem originadas de dentro para fora, se a escola for capaz de desenvolver a sua própria forma de trabalhar, a sua cultura de escola.

No contexto da inovação, as estratégias a desenvolver podem e devem ser mais do que apenas pequenas mudanças com alcance de curto prazo. As estratégias a adotar devem ser planeadas e proporcionar um "quadro de referência", com atividades muito próprias de forma a atingir a renovação.

> Uma estratégia implica ter uma imagem, mais ou menos definida, do que se pretende que aconteça e, partindo duma análise da situação à partida, irmo-nos progressivamente aproximando daquilo que consideramos ser o "melhor". Por isso, procura conseguir uma meta desejável mediante um conjunto articulado de atividades, num determinado contexto e num determinado tempo. (Bolívar, 2003, p. 107)

Não esquecer, porém, a necessária legitimidade da mudança, o porquê e "para quê". Deverá existir uma matriz teórica, onde se reconhecem os sujeitos e a instituição e onde se determinam as atividades, os recursos e a metodologia que servirão de suporte à mudança.

As estratégias não são determinísticas da inovação e podem sofrer modificações ao longo da ação, assim os cenários remetam para uma transformação profícua. "Deste modo, toda a estratégia de inovação [implica] um grau implícito de incerteza, de imprevisibilidade ou de sorte, dado admitirmos a complexidade intrínseca da ação humana." (Bolívar, 2003, p.108)

Os tipos de estratégia elencados pelo autor são os seguintes:

a) Dirigidas às pessoas enquanto indivíduos ou à escola na sua totalidade; neste caso trata-se de entender se a melhoria, ou a inovação deve iniciar-se por uma tarefa individual dos professores ou se se devem em primeiro lugar verificar alterações na escola em termos organizacionais.
b) Coercivas, empírico-racionais e reeducativas: as coercivas são impostas pelo poder administrativo; as empírico-racionais são "desenhadas" por peritos e espera-se que os professores as adotem, uma vez que já foi provada a sua eficácia; as reeducativas destinam-se à implicação dos indivíduos com a melhoria.
c) Conforme se orientem para uma ou outra fase do processo de inovação (iniciação, desenvolvimento e institucionalização)

As estratégias de inovação não se adaptam do mesmo modo a cada escola, que é singular e com contextos históricos, sociais e civilizacionais diferentes. Neste sentido não se podem prescrever estratégias ou modelos a seguir por cada uma das escolas. "As estratégias de inovação, destinam-se a modelos de política educativa que prestam apoio "de cima às reformas a decorrer em baixo",

em vez de diretivas aos de baixo para implementarem as reformas emanadas de cima.” (Bolívar, 2003, p. 113)

As estratégias de inovação dentro da esfera organizativa, ocorrem normalmente num processo de desenvolvimento para a resolução de problemas que foram detetados pela própria organização, devendo ser objeto de apreciação por parte de todos os elementos da ação educativa, aquilo a que chamamos “Desenvolvimento Organizativo”. Para isso é necessário que haja reconhecimento de que existe de facto um problema, que é essencial inovar e que existem os recursos necessários para que a inovação ocorra.

A “reflexão colegial”, o diálogo é prioritário para se encontrarem medidas/estratégias que levem a organização a uma mudança e para que esta alcance resultados favoráveis, resultando numa inovação.

Cuenca et al, (2006), apresentam um modelo de inovação educativa, a decorrer no Instituto Politécnico Nacional do México, como um marco para a formação e o desenvolvimento de uma cultura de Inovação. Os autores enunciam seis linhas estratégicas que orientam as ações de cada unidade académica:

- Atenção à demanda;
- Inovação e qualidade na formação;
- Responsabilidade e relação com o meio;
- Conhecimento para o desenvolvimento do país;
- Atenção à comunidade;
- Nova gestão educacional.

Para realizar as ações acima descritas, há que destacar que a qualidade e a inovação são os princípios que guiam a instituição e os esforços de Inovação devem ser realizados nos seguintes aspetos:

a) Planos de estudo centrados na aprendizagem, que garantam a flexibilidade para saídas “laterais”, que assinalem trajetórias académicas, reconheçam as diferenças individuais dos alunos e favoreçam a mobilidade institucional entre outras instituições nacionais e internacionais;

b) Uma oferta educativa congruente com os princípios do Modelo Educativo pertinente com as necessidades sociais atuais e com visão prospetiva para chegar a um futuro intermediário ou imediato.
c) Alunos com processos de atenção individualizada, formados em ambientes que permitam desconstruir e construir conhecimentos, assim como soluções a problemas do meio, com participação responsável na construção de um processo integral e capazes de "desenhar" o seu próprio plano de vida.
d) Reconceptualização da docência, orientando as práticas dos professores como mediadores da aprendizagem, docentes atualizados tanto no campo pedagógico como no campo do conhecimento da sua disciplina, vinculados com o setor produtivo e integrados em redes académicas nacionais e internacionais.
e) Unidades académicas concetualizadas como unidades de aprendizagem com novas estruturas que permitam a colaboração horizontal entre os seus membros, com programas estratégicos, que integrem as funções substantivas, com relações sólidas no meio social e laboral.
f) Práticas de avaliação internas e externas que assegurem a qualidade dos seus graduados e dos serviços oferecidos pela instituição.
g) Consolidação do campo virtual como uma estratégia para transmitir conhecimentos à população e melhorar a cobertura, a pertinência e a equidade.
h) Programas de investigação que integram a geração, transmissão e aplicação do conhecimento.

Quando a Inovação ocorre nalgum espaço educativo, numa escola, num departamento, numa sala de aula, qualquer que seja o espaço, ou o sistema, tudo está interligado, porque existem vários subsistemas no contexto organizacional. O contexto é determinante, o que numa escola pode ser inovador, noutra não o será, pelo que a inovação é uma experiência muito própria de cada uma das escolas.

A mudança ou melhoria em qualquer um dos aspetos da organização, implica uma situação que deve ser original, e quando a mudança individual é

interiorizada e se reflete na mudança institucional, então a mudança converte-se em algo normalizado, que faz parte integrante da instituição. É claro que o que se alcança, poderá e deverá ser sempre reavaliado, porque a mudança deve ser um processo dinâmico, com vista à constante melhoria.

Para surgirem resultados fidedignos dos processos de inovação em curso, é necessário deixar passar bastante tempo. A questão do tempo é importante para entender que a atitude dos atores educativos não pode ser "puramente voluntária", ou seja, uma dedicação intensa, mas breve.

Para assegurar que as inovações são duradouras e não haver uma reversão, é necessário um esforço prolongado de vários anos. Além de que todo o processo de inovação requer uma avaliação contínua para que haja evidências da consecução dos objetivos propostos.

Só o contexto e a dimensão humana dos agentes educativos podem dar significado à inovação no sistema educativo.

Figura 2 – Noção de Inovação Educativa

Fonte: Adaptado de Cuenca *et al* (2006) – A noção de inovação educativa

O modelo de Inovação Educativa do Instituto Politécnico do México formula doze critérios para caracterizar a Inovação Educativa, ilustrados na figura anterior. Os doze critérios são explicados na tabela infra.

Novidade	Uma inovação introduz algo novo, que propicia uma melhoria. Não é necessário que surja uma invenção, mas que exista uma forma diferente de configurar e vincular os elementos que são objeto de inovação. A inovação é uma criação relativa a um contexto, a uma situação com uma determinada tradição ou hábito.
Intencionalidade	A inovação tem um caráter intencional, é uma mudança, que deliberadamente se propõe atingir uma melhoria. Uma intenção congruente com o marco institucional. As mudanças que ocorrem sem uma intenção explícita, não se podem considerar inovações.
Interiorização	A inovação implica uma aceitação e apropriação da mudança por parte dos indivíduos. A melhoria que representa a inovação deverá corresponder aos interesses de todos os implicados, para que o seu impacto seja significativo e as mudanças tenham uma certa permanência. A apropriação será maior na medida em que a participação seja reconhecida de valor.
Criatividade	Considera explicitamente o surgimento de iniciativas e a disposição para identificar e definir problemas resolúveis de todo o processo. A criatividade reflete-se na capacidade de identificar melhorias, fixar metas e desenhar estratégias que aproveitem os recursos disponíveis para atingi-la.
Sistematização	A inovação é uma ação planeada e sistemática, que envolve processos de avaliação e reflexão crítica acerca da prática e da própria inovação. Não é possível replicar as inovações, porque cada cenário é irrepetível.
Profundidade	A inovação gera mudanças nas conceções, nas atitudes e nas práticas educativas. A inovação implica uma autêntica transformação. Uma rutura com os equilíbrios aceites nas estruturas que constituem o funcionamento rotineiro da situação

	que se quer mudar. Quando não se altera este funcionamento rotineiro só se pode falar em ajustes e não de inovação.
Pertinência	A inovação é pertinente no contexto socioeducativo. O contexto reconhece-se como um dos fatores mais importantes no êxito das inovações, pelo que se deve ter em conta as suas características, fazendo da inovação uma solução e uma problemática bem definida. A tentação de importar inovações de maneira simplista é um risco, se os contextos não são similares, com aqueles aspetos que têm relação com o processo de inovação.
Orientada para os resultados	A inovação não é um fim em si mesma, mas um meio para atingir os fins da educação. Os resultados do sistema educativo são diversos, mas pode-se destacar a formação, a geração do conhecimento, a vinculação com a sociedade. As inovações produzirão, então, uma melhoria nas aprendizagens dos alunos, na gestão do conhecimento e em projetos conjuntos, que se estabelecem entre as escolas, as indústrias, o governo e as organizações sociais. A inovação deve servir para melhorar a qualidade e a equidade do sistema educativo. A equidade não se limita à igualdade de oportunidades, inclui também a atenção que se deve prestar à diversidade e ao cumprimento das funções substantivas dos sistemas educativos.
Permanência	A inovação deve manter-se durante o tempo necessário para se converter numa nova normalidade. Para que as mudanças constituam uma nova normalidade, interiorizando-se nos indivíduos e instituições, deverá existir uma correlação não linear entre a consolidação da mudança e o tempo decorrido.
Antecipação	Numa inovação vislumbra-se facilmente, quais são as características da situação que se quer atingir. Há que considerar as inovações educativas como um processo interativo, em que podem surgir caminhos imprevistos, que poderão seguir caminhos diferentes na prática.
Cultura	A inovação produz mudanças, tanto nas conceções como na prática. Estas mudanças contribuem para formar uma atitude aberta a novas mudanças, uma atitude que não permita que a inovação se torne rígida. A colaboração importante, que deve existir entre indivíduos como partes distintas das diversas redes.

	Quando se considera explicitamente o difícil objetivo de formar ou desenvolver uma cultura da inovação, corre-se o risco de quando desaparecerem os inovadores, acabar a inovação.
Diversidade de agentes	A diversidade de agentes que participam na rede responsável pela inovação permite a articulação dos esforços nas diversas dimensões que têm interesse para a inovação. As inovações requerem acesso a bases de dados e fontes especializadas que os investigadores e diretores podem conseguir mais facilmente.

Tabela II – Doze critérios para caracterizar uma Inovação Educativa

Adaptado de (Cuenca et al, 2006) – os doze critérios para caracterizar uma inovação educativa do Modelo de Inovação Educativa do Instituto Politécnico do México. Baseados nos critérios da Rede Inovemos da UNESCO e em Blanco & Messina (2000).

Segundo os autores, os estudiosos da inovação consideram-na como determinada culturalmente, o mesmo é dizer que será difícil existir um modelo linear, por um lado devido à circularidade e simultaneidade de algumas das suas fases e por outro dada a necessidade da colaboração de diversos agentes, o que motivou a caracterização da inovação através dos critérios explanados, supra.

3. LIDERANÇAS

A liderança é estratégica, pois pode articular as diferentes variáveis do processo de ensino-aprendizagem, que de forma isolada iriam ter pouco impacto nesse processo, no entanto, em conjunto, podem produzir sinergias que façam aumentar esse mesmo impacto. (Bolívar, 2012)

Roldão *et al* (2019, p. 35) refere-nos ser

> consensual na literatura de referência e na opinião de diferentes atores educativos visibilizada nos dados de numerosa investigação, que a liderança desempenha um papel primordial no desempenho, organização e desenvolvimento das organizações escolares. O investimento formativo nas lideranças de topo tem sido considerável, e alguma crescente relevância vem sido atribuída aos líderes intermédios, em termos formais aos Coordenadores de Departamento e área disciplinar, e aos Diretores de Turma…

Neste contexto e na opinião de Thurler (2001), nas escolas, em qualquer processo de mudança, é necessária uma "orquestração ativa". As mudanças não ocorrem por si, são precisos vários agentes da educação, para que esta se concretize. No entanto o foco encontra-se no papel do líder e nos processos de inovação, devido à capacidade que este deve ter de levar o outro a colaborar na mudança.

> Um líder pode influenciar um processo de inovação de múltiplas maneiras e em diversas fases do ciclo de vida de um projeto. No início ele pode levar um grupo de atores a se projetarem coletivamente no futuro, a conceberem e construírem, ativamente, seu devir. Ele influencia a orientação do projeto, a formulação dos objetivos, o justo equilíbrio entre utopia e realismo. A seguir exerce sua influência durante a aplicação do projeto coletivo, especialmente quando ele tropeça em um obstáculo, em um dilema ou em um problema tático ou estratégico. (Thurler, 2001, p. 142)

De acordo com Thurler (2001), quando o objetivo é a inovação e se pretende a participação e evolução de todos os atores educativos nesse processo, é necessário que a ideia de que o conhecimento pertence apenas a alguns seja derrotada

> Como regra geral os processos de mudança, modificam a realidade, obrigam a redistribuir as cartas, visto que criam dinâmicas mais abertas e portanto, mais incertas. Na verdade, a mudança é sempre uma aposta nas potencialidades invisíveis e não-exploradas, tanto da parte dos que tomam o poder, quanto do que a ele se submetem. Permite, igualmente fazer emergirem, novas relações de forças, novos tipos de liderança; impede os atores de se imobilizarem em suas rotinas e em seus papéis; obriga a abrir um verdadeiro debate sobre os objetivos comuns e as competências profissionais reais, de uns e de outros, embora isso dependa, geralmente do não-dito ou do fantasma. (Thurler, 2001, p. 146)

Esta visão carece de uma evolução nas relações profissionais, de uma cultura de partilha, que leve as equipas pedagógicas a dialogar mais sobre os obstáculos encontrados e formas de os transpor.

A liderança compartilhada, a que a autora chama de “liderança cooperativa” baseia-se na ideia de se tornar difícil pedir aos professores que se envolvam no processo de mudança, sem lhes ceder uma parte do “poder”, num sistema de “profissionalização interativa”.

Uma liderança com vista à mudança, como advoga a autora (pp. 152 – 153) alimenta-se de várias fontes:

a) O estatuto de autoridade. A liderança nesse caso é uma função do diretor da escola ou de um dos seus colaboradores. Os líderes são designados pelo poder organizador, ou pelo estado no caso da escola pública. Cabe-lhes o direito e a responsabilidade de definir as prioridades, transmitir a informação e as diretivas emitidas pelo poder organizador e assegurar, que todos “caminhem na mesma direção”.
b) O estatuto eletivo. A liderança funciona baseada numa delegação de poder - muitas vezes limitada no tempo – pelo corpo docente. É o caso

dos professores titulares, chefes de projetos ou coordenadores eleitos, ou designados pelos seus pares.

c) A habilidade profissional. A liderança funciona com base no reconhecimento das competências desenvolvidas neste ou naquele terreno profissional, por exemplo as novas tecnologias, a didática, desta ou daquela disciplina ou a ajuda aos alunos nesta ou naquela dificuldade. Os professores posicionam-se mais facilmente como solicitadores de ajuda, quando a relação se fundamenta num ou outro objetivo partilhado, quando a prescrição dá lugar ao diálogo e à tentativa coletiva e quando o controle se torna secundário ou caduco.
d) O carisma pessoal. Esta liderança está ligada à capacidade que certas pessoas têm de mobilizar as outras e de as levar a pretender um objetivo comum, dando sentido a um projeto, a um comportamento coletivo, insuflando esperança, confiança, fé e entusiasmo. Este tipo de liderança corresponde ao imaginário de um líder: um personagem que possui uma irradiação e uma força capaz de convencer e arrastar multidões. Um personagem que atrai, seduz, convence e que, ao mesmo tempo, aterroriza a todos os que temem que a admiração exagerada e a demagogia superem a reflexão e a liberdade de opinião.
e) O sentido da organização. A liderança, é aqui, uma forma de liberdade, mas está voltada, antes de tudo, para a própria dinâmica de mudança, para o desenvolvimento organizacional, mais do que para o seu conteúdo. Um líder assim, é um recurso insubstituível, quando se trata de criar sinergias, organizar e compartilhar o trabalho, colocar o projeto por escrito, negociar passagens difíceis, funcionar como mediador e ativar redes.
f) A posição no sistema social. Neste caso, o líder obtém influência da sua inserção, em redes que ultrapassam o estabelecimento escolar, graças às quais ele garante a ligação com outras instituições ou pessoas-recursos, ou até a ajuda material de patrocinadores. Este tipo de liderança é vital para determinados projetos, menos central para outros.

As duas primeiras fontes, remetem-nos para um tipo de liderança mais formal, enquanto as restantes apelam a um tipo de liderança informal, em que o

poder e a legitimidade da liderança pode inclusivamente concorrer com a liderança formal.

As modalidades do tipo de liderança estão relacionadas com as suas fontes e segundo uma lógica organizacional, cultural e histórica do local, podem combiná-las de diversas formas:

1) Liderança voltada para a formação ou o acompanhamento.

   Este tipo de liderança é exercido normalmente por pessoas formadas numa área específica. Estas pessoas colocam-se ao serviço de colegas, que se encontram ávidos de novas práticas, no entanto, não exercem nenhum tipo de controlo sobre estes.

   Estes líderes oferecem conselhos e conseguem produzir várias soluções para os problemas que os colegas vão encontrando. São pessoas que comunicam com facilidade e oferecem uma presença constante na escola.

   O facto de por um lado se focarem na necessidade de levar o grupo a cumprir os objetivos da instituição e por outro darem, igualmente, prioridade ao bem-estar de cada um dos colegas, pode no primeiro caso levar a um elevado autoritarismo, o que produzirá no grupo uma sensação de falta de liberdade, ou no segundo caso exercer um protecionismo desajustado, que poderá enfraquecer a qualidade do trabalho.

2) Liderança voltada para a cultura.

   Esta forma de liderança relaciona-se com a perspetiva cultural da escola, pressupondo que os diversos membros da comunidade escolar compartilham os mesmos valores e crenças.

   O líder que exerce este tipo de liderança cultiva uma liderança "bipolar", que pode ser direta ou indiretamente formal ou informal, tornando possível ou impossibilitando uma liderança cooperativa.

3) Liderança voltada para as transações.

   Define a troca de serviços e/ou competências entre os professores, o que pode significar que o líder não interfere nas práticas dentro da sala de aula, desde que os professores manifestem uma certa lealdade em relação às decisões que toma. Neste caso a divisão de tarefas fica

estabelecida. É da competência do líder uma gestão administrativa e é da competência do professor o ensino.

Este tipo de liderança é muitas vezes adotado, uma vez que corresponde normalmente às ideias e aos métodos de gerenciamento em que os líderes foram formados.

Esta liderança poderá ser eficaz, quando se trata de inovar na forma de organizar os alunos, animar sessões de trabalho e introduzir novas formas de ensino, o que comporta alguns riscos, nomeadamente, não sobrar tempo para considerar novas formas de pensar e de fazer.

4) Liderança voltada para a transformação.

Esta liderança visa a melhoria, tanto a nível das competências individuais como das coletivas. O líder ajuda o grupo para transformar a escola, transformação que se requer durável.

A liderança transformacional age sobre a cultura existente e sobre as emoções, representações, atitudes e crenças dos vários agentes da ação educativa. Nesta perspetiva pretende-se uma cooperação e dinâmica relacional entre os vários indivíduos, representando uma intervenção na cultura organizacional no seu todo.

Um líder transformacional é muitas vezes visto como uma pessoa visionária, que consegue levar os outros à mudança. Pela coerência com que administra o projeto coletivo.

A liderança transformacional caracteriza-se pela "forte componente pessoal", o líder motiva, mas também inspira os professores, ao introduzir mudanças na forma como atuam.

O líder transformacional é respeitado pelos seguidores, inspira confiança e é visto como um exemplo a seguir. O líder transformacional é proactivo e comporta-se de forma a motivar os seguidores, desafiando-os a superar os seus limites e a procurar soluções criativas e estimulantes para a resolução de problemas. O líder transformacional presta atenção às necessidades de desenvolvimento profissional e de prossecução de objetivos de cada seguidor, agindo por vezes como mentor. O líder transformacional aumenta o grau de compromisso dos seguidores para com a visão, a missão e os valores organizacionais comuns ao enfatizar

> a relação entre os esforços dos seguidores e o alcançar das metas organizacionais. (Castanheira & Costa, 2007)

O líder transformacional não se limita a levar os diferentes atores educativos a praticarem uma cultura comum, não considerando os professores como meros agentes executores do currículo, pelo contrário, ele procura que todos se apropriem de uma nova reorganização, enfraquecendo uma lógica *top-down* e empoderando na aprendizagem todos os agentes educativos. Ou seja, uma parte do poder de decisão e mesmo da ação educativa é transferida para os professores. Se são os professores os agentes diretos do processo de ensino-aprendizagem, será lógico que sejam estes a introduzir as transformações necessárias para melhorar o processo. Nesse sentido, e

> Embora a devolução dos poderes e das responsabilidades represente uma das facetas importantes da liderança da transformação, em nossa opinião, trata-se, antes de tudo, de uma postura global de co-responsabilidade coletiva, em virtude da qual, os membros do grupo são convencidos de que podem - associando suas competências e colaborando com discernimento - tornar o poder sobre suas condições de trabalho, especialmente para influenciar o progresso de seus alunos. Quando um grupo empreende, coletivamente, a avaliação de seu funcionamento, define os objetivos comuns e os indicadores que lhe permitirão avaliar os efeitos das ações empreendidas, quando procede, depois à definição das tarefas e competências necessárias para alcançá-las e decide, enfim, quem assume qual tarefa, ele começa a apropriar-se do poder em relação à sua ação pedagógica. (Thurler, 2001, p. 159)

Desta forma a liderança poderá ser uma forma de empoderamento, Thurler (2001). A autora refere que no sentido da transformação ou mudança da escola, o líder coopera com os professores, tanto em aspetos que se prendem com a cultura escolar, como com as práticas pedagógicas.

A forma de cooperação deve pautar-se por uma gestão diferenciada dos percursos dos alunos, ao que acresce uma nova divisão do trabalho dos

professores, das estruturas organizacionais da escola e das abordagens pedagógicas.

Não se pretende que o “emporwement” signifique mais uma vez o individualismo, e por isso a importância da figura do diretor para garantir que a instituição segue o projeto educativo, utilizando as estruturas e fazendo emergir novas formas organizacionais. No fundo, pretende-se, que “ele orquestre a ação coletiva.”

A partir da pesquisa relativa à prática da liderança, Hallinger & Heck (2010), advogam que a sua influência na melhoria da escola deve ser vista no contexto particular de cada escola, ou seja, o tipo de liderança exercido e toda a equipa de líderes devem estar ligados tanto ao perfil de resultados de aprendizagem, como à capacidade de melhoria da escola, em qualquer domínio.

A capacidade de liderança é um processo contextualizado e que, embora atue como “catalisador” para a melhoria da escola, a natureza da liderança, assim como o seu impacto são “moldados” por fatores históricos e condições particulares das escolas, como estruturas académicas, “padrões curriculares”, colaboração baseada em equipa, normas da escola, por exemplo, apoio para alunos e professores, aprendizagem profissional, comunicação aberta com oportunidades de participação na tomada de decisão, alocação dos recursos, políticas externas, que criam oportunidades. Uma liderança eficaz para a melhoria das escolas deve, portanto, ir ao encontro das suas características contextuais. A ausência de conhecimento dos contextos locais e a falta de conhecimento sobre o capital utilizado em cada contexto é um dos “perigos” dos projetos de curta duração, que raramente permitem que alguém consiga alterar o nível micro, pois esta “escavação”, tem de ter tempo. (Eacott, 2011)

Pina, Cabral & Alves (2015) concordam, identicamente, com os efeitos positivos das lideranças nas aprendizagens dos alunos, mas de forma indireta, ou seja, as lideranças são importantes nos resultados dos alunos, mas os líderes exercem essa importância através da melhoria das condições da escola, e das condições de trabalho dos professores, que por sua vez influenciam positivamente os resultados escolares dos alunos.

De facto, e para que o processo de ensino-aprendizagem conduza a uma melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos é importante que as lideranças intervenham na dimensão pedagógica. Apesar de não serem as

lideranças a atuar diretamente no trabalho de sala de aula, devem criar as condições para que os professores trabalhem de forma eficiente dentro destas. A sala de aula não pode continuar a pertencer a uma esfera privada, livre de interferências externas, logo, a nível organizacional é necessário proceder a alterações que melhorem o trabalho dos professores, sendo este um objetivo básico de uma liderança eficaz.

Assim e quando os esforços das lideranças são concentrados na melhoria das aprendizagens dos alunos, Bolívar (2012) denomina-a de "liderança pedagógica", MacBeath & Dempster (2008) de "liderança para a aprendizagem" e Hallinger (2010), de" liderança instrucional".

Uma liderança centrada na aprendizagem requer uma organização para a aprendizagem.

> Construir a capacidade para a aprendizagem de uma organização, requer a alteração da estrutura tradicional das escolas num conjunto de dimensões: pensar a escola como uma tarefa coletiva, uma cultura de colaboração, um desenvolvimento profissional de professores e capacitá-la para resolver os seus problemas. (Bolívar, 2012, p. 62)

Isto significa que a liderança centrada na aprendizagem não se foca exclusivamente nas aprendizagens dos alunos, mas preocupa-se também com a aprendizagem profissional dos professores, com as variáveis organizacionais das escolas e com as suas próprias aprendizagens, aproximando-se do conceito de Comunidades Profissionais de Aprendizagem.

Como processos para desenvolver uma Comunidade de Aprendizagem, o autor enuncia os seguintes: (Bolívar, 2012, pp. 141-143)

a) Foco nos processos de aprendizagem, tanto dos alunos como dos próprios professores. São oferecidas oportunidades para o desenvolvimento profissional permanente, que será efetivo se for baseado no contexto de trabalho e nas oportunidades fornecidas pela prática (aprendizagem experimental, prática, reflexiva, socialização profissional, investigação-ação, aconselhamento). A autoavaliação é uma das principais fontes de aprendizagem, a partir da análise de dados

e tomada de decisões nos planos de ação. Por último a passagem da aprendizagem individual para a coletiva, mediante a transferência e criação de conhecimento que pressupõe o intercâmbio com os colegas numa organização.

b) Liderar as comunidades profissionais de aprendizagem. Torna-se difícil desenvolver comunidades profissionais de aprendizagem numa escola, sem o apoio ativo da liderança a todos os níveis, estabelecer e conservar uma escola como CAP não pode ser feito sem o apoio firme e sustentado dos diretores, que devem criar um contexto (regras e cultura de colegialidade) que reforce as práticas das CAP. Por outro, estabelecer e manter uma CAP requer uma mudança no papel tradicional de liderança: de um líder formal, a uma liderança partilhada ou distribuída, caso contrário impedirá o desenvolvimento da comunidade.

c) Desenvolver outros recursos sociais. Como uma empresa humana é a chave para o uso efetivo dos recursos humanos e sociais. […] algumas relações colegiais produtivas são baseadas na confiança e no respeito. Nesta perspetiva é necessário cuidar da dinâmica dos grupos para que, em vez da existência de grupos incompatíveis predomine a colaboração. A interação dos diferentes agentes da comunidade escolar é construída através de laços, enredos ou redes que alimentem as ações ou práticas apoiadas em valores imprescindíveis como a reciprocidade, a cooperação e a solidariedade. Uma CAP é alimentada por um sentido de pertença, atitudes de cooperação.

d) Gerir os recursos estruturais: tempo e espaço. As oportunidades de intercâmbio profissional são facilitadas pelo emprego do espaço e do tempo numa escola. O líder tem a responsabilidade formal de possibilitar tempos e espaços comuns. Daí que seja fundamental que a planificação do tempo para a aprendizagem aconteça na escola, nas aulas ou nas reuniões. Da mesma forma que os fatores espaciais podem incrementar ou inibir as possibilidades de aprendizagem coletiva: a coordenação, os mecanismos de comunicação, os papéis interdependentes, a administração conjunta, a colaboração, etc., necessitam de estruturas organizacionais que os apoiem.

e) Interação e relação com agentes externos. Uma comunidade profissional não pode permanecer isolada, precisa de apoio externo. […] No contexto atual as escolas devem estabelecer alianças e relações com famílias e a comunidade local, serviços sociais e outros agentes ou instituições. Por último, numa sociedade em rede, as escolas têm que estabelecer redes com outros estabelecimentos de ensino da sua área para um apoio e intercâmbio mútuo. Certas estratégias, como as redes de apoio com outras escolas e a comunidade, podem contribuir para a sustentabilidade.

Para finalizar este capítulo fazemos uma breve síntese acerca da importância das lideranças e dos seus propósitos, com base nos dez valores da liderança escolar propostos por Hopkins (2003).

Uma liderança escolar:

1) proposital, inclusiva e orientada por valores;
2) que abrace o contexto distinto e inclusivo da escola;
3) que promova uma visão ativa para a aprendizagem;
4) instrucionalmente focada;
5) distribuída pela comunidade escolar;
6) que construa a capacidade de desenvolvimento da escola, enquanto comunidade de aprendizagem;
7) estrategicamente orientada para o futuro,
8) desenvolvida através de metodologias experienciais e inovadoras;
9) apoiada e implementada através de uma política que seja coerente e sistémica;
10) apoiada por um Colégio Nacional que lidere o discurso em torno da liderança para a aprendizagem.

4. A ESCOLA, OS PROFESSORES E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A escola é um lugar antropológico, uma coletividade, na qual professores e dirigentes sentem necessidade de pensar na sua identidade e relação através de elementos simbólicos que sejam comummente partilhados (Augé, 2016).

A escola como lugar antropológico “consuma-se através da palavra, da troca alusiva de certas senhas, na conivência e na intimidade cúmplice dos locutores (…) se um lugar se pode definir como identitário, relacional e histórico, um espaço que não pode definir-se nem como identitário, nem como relacional, nem como histórico definirá um não-lugar” (Augé, 2016, p.69).

Na visão de Guerra, I. (2006), para que ocorra uma ação coletiva, por exemplo, no palco educativo, num meio onde inevitavelmente existem interesses divergentes, o que leva os atores a embrenharem-se numa ação coletiva, embora manifestem e mantenham os seus interesses particulares? Movem-nos razões “pragmático-utilitaristas” ou razões “morais ou políticas e de natureza superior”?

A autora considera que a lógica relativa ao processo de ação coletiva não se deve apenas a um fator, mas antes a vários fatores factuais e processuais, em constante dinâmica, num determinado sistema. A ação coletiva não acontece naturalmente, são necessárias representações e interesses que conduzam os atores a essa ação.

> De facto, as sociedades de hoje caracterizam-se pela oposição de uma grande diversidade de crenças e valores e cada pessoa ou organização apoia-se sobre uma pluralidade de representações do mundo para justificar as suas ações. As crenças forjam-se progressivamente por confronto com outras pessoas e organizações ou com outros princípios de legitimidade, sendo frequentemente mais o resultado da experiência do que a interiorização de um sistema de valores. Assim, nas situações de interação, as pessoas procedem a ajustamentos, constroem compromissos entre os diferentes princípios e são levadas a estabelecer uma hierarquia de preferências e de valores sopesando os seus interesses, experiências e valores. (Guerra, 2006, p.51)

Ainda, segundo a autora, será através de uma concertação de significados e de negociação, que se atingirá a construção da ação coletiva. A negociação e a cooperação como forma de construção identitária e de regulação social. Os atores balanceiam entre a emancipação e a integração, num projeto de gestão comum.

No contexto histórico dos anos sessenta, Canário (2005), refere-se a uma crise Mundial da Educação, comum a todos os países industrializados. Uma crise cuja causa se prende exatamente com a ideologia legitimadora da escola, que perante o ensino de massas, apenas promete uma escolarização concordante com o rumo profissional dos seus alunos.

Desta forma, o autor sugere um conceito de escola assente em três dimensões: “a escola é uma forma, é uma organização e é uma instituição” (p.62). A forma escolar limita com outros processos de aprendizagem, como a experiência do próprio indivíduo, resultado da sua socialização. A escola é o lugar onde supostamente a aprendizagem acontece, sendo desvalorizadas todas as outras formas de aprendizagem que não correspondam à dimensão pedagógica desenvolvida na escola. Esta tendência “privou a própria forma escolar de referenciais exteriores que lhe permitiriam criticar-se e transformar-se” (Canário, 2005, p.62). A escola acomoda igualmente uma “nova” organização, na qual o ensino individualizado passa a coletivo

A escola é ainda considerada uma instituição, que “funciona como uma fábrica de cidadãos”, tendo um papel preponderante para inserir os indivíduos que a frequentam na extensão social do trabalho. No que concerne aos professores

> O funcionamento do programa institucional faz apelo a um tipo específico de profissionalismo que supõe uma vocação, na medida em que a competência e a legitimidade profissionais não se restringem a dimensões exclusivamente técnicas e instrumentais, mas também se definem pela adesão a um sistema de valores, incorporados na própria identidade profissional. (Canário, 2005, p. 65)

Esta imagem apela à humanização do papel de professor, à inteligência emocional e empatia criadas entre aluno e professor, numa ótica da importância do saber por parte do professor, mas que garanta a relação social que ele

estabelece com os alunos. Embora seja uma relação pedagógica é também uma relação social, no entanto podemos considerá-la uma relação social à margem de outras relações sociais, por ser específica da forma escolar.

A forma escolar introduz e generaliza, em termos históricos, uma forma de aprender em rutura com os processos que, até então, haviam sido dominantes e que privilegiavam a continuidade da experiência individual e social. (Canário, 2005)

Segundo o autor, a aprendizagem corresponde ao trabalho autónomo de cada individuo. O sujeito constrói as suas próprias teorias através da ação e interação com o ambiente que o rodeia e, também com a interação entre pares. O indivíduo quando nasce é um ser dependente que para sobreviver carece de aprendizagens significativas que lhe permitam crescer enquanto ser humano.

> A aprendizagem é, no essencial, um processo difuso, não formal que é coincidente com um processo largo e multiforme de socialização. Decorre daqui que a aprendizagem ocorre em todos os contextos, o que significa que a maior parte dos contextos educativos, não são contextos escolares. (Canário, 2005, p. 70)

Nesta perspetiva os pais podem aprender também com os filhos e os professores com os seus alunos, mas numa conceção autoritária do processo de aprendizagem, mas nesta visão de escola, o saber só podia ser revelado por um mestre e desta forma a escola introduz uma rutura com a aprendizagem, resultante da vivência dos indivíduos, sendo as suas experiências encaradas como obstaculizantes à aprendizagem.

Perante esta visão tradicional de escola, podemos inferir que talvez o problema resida na escola, na escolarização obrigatória exercida sobre os alunos sem o seu consentimento, em que muitos não lhe encontram sentido e utilidade. Ou talvez resida nos alunos, que não se identificam com o trabalho escolar, ou nos professores, que culpam os alunos pelo desinteresse demonstrado. Ou talvez esteja no facto da organização escolar ser imutável ou isomórfica

> A organização escolar que conhecemos constituiu-se a partir de uma estrutura nuclear, a classe, entendida, como um grupo de alunos, que recebe, de forma simultânea, o mesmo ensino. A homogeneidade da turma, em termos etários e de conhecimentos, exprime um princípio mais geral de homogeneidade que marca a organização do espaço, do tempo, dos saberes e que representa uma marca distintiva da escola. (Canário, 2005, p.76)

Deste modo os professores terão de estar abertos a uma transformação da "forma escolar" e os alunos predispostos a trabalhar com responsabilidade para a construção de uma "nova" escola.

> Não será razoável aceitar que os problemas que afetam os professores possam ser simétricos daqueles que afetam os alunos? Toda a informação empírica de que dispomos converge para confirmar a ideia de que os alunos "sofrem" na escola e que esse sofrimento está relacionado com a natureza do trabalho que realizam e com a dificuldade ou a impossibilidade de construir um sentido positivo para esse trabalho. Se assim for, o problema dos professores e o problema dos alunos é o mesmo problema, o que convida a uma relação de aliança e não de confronto. (Canário, 2005, p. 76)

Se o problema dos alunos e dos professores for o mesmo problema e se se estabelecer uma relação de aliança entre ambos, poderá ser benéfico, porque "as melhores ideias florescem quando as pessoas aprendem umas com as outras" (Fullan, 2016, p.540)

Necessitamos de uma maior especificidade em encontrar soluções que possam influenciar as práticas, mas não através da imitação (do isomorfismo mimético), mas da inovação e adaptação a novas experiências que possam ter impacto significativo nas aprendizagens.

Elmore, enuncia o problema central da melhoria das escolas em: saber a "coisa" certa a fazer.

Os sistemas de "prestação de contas" da escola devem "construir" professores, líderes e ter capacidade organizativa para desenvolver e ajudar as escolas a querer sempre melhorar e, portanto, os estados e os formuladores de políticas educativas devem seguir as seguintes ações:

- Desenvolver infraestruturas a nível do estado e a nível local que providenciem especialistas para apoiarem as escolas de “baixo rendimento”;

- Assegurar que os sistemas de prestação de contas conseguem distinguir entre escolas que estão num processo de desenvolvimento e as que não estão;

- Requerer que os distritos escolares desenvolvam, no âmbito do sistema, estratégias de melhoria;

- Criar incentivos para estabilizar a população de professores e administradores nas escolas consideradas de “baixo desempenho”;

- Continuar a examinar e melhorar, também, os sistemas de “prestação de contas”, das escolas.

É, igualmente, importante voltar a dar legitimidade à escola, especialmente numa época, que já se prolonga há vários anos, e que “decorre do fosso cada vez maior entre as expectativas sociais depositadas na escola e as possibilidades da sua concretização.” (Canário, 2005, p. 86)

Segundo o mesmo autor, a escola do futuro deve procurar orientar-se através das três seguintes finalidades:

- a de construir uma escola onde se aprenda pelo trabalho e não para o trabalho, contrariando a subordinação funcional da educação escolar à racional idade económica vigente. É na medida em que o aluno passa à condição de produtor que nos afastamos de uma conceção molecular e transmissiva da aprendizagem, evoluindo da repetição de informação para a produção do saber;

- a de fazer da escola um sítio onde se desenvolva e estimule o gosto pelo ato intelectual de aprender, cuja importância decorrerá do seu valor de uso para “ler” e intervir no mundo e não dos benefícios materiais ou simbólicos que promete no futuro;

- a de transformar a escola num sítio em que se ganha gosto pela política, isto é, onde se vive a democracia, onde se aprende a ser intolerante com as injustiças e a exercer o direito à palavra, usando-a para pensar o mundo e nele intervir.

Estas finalidades, orientadoras do processo de ensino remetem-nos para o perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória e para os seus princípios, um perfil de base humanista, educar ensinando para a consecução efetiva das aprendizagens, incluir como requisito de educação, contribuir para um

desenvolvimento sustentável, educar ensinando com coerência e flexibilidade, agir com adaptabilidade e ousadia, garantir a estabilidade e valorizar o saber.

> A construção de uma nova forma de relação dos alunos com o saber, aliada a uma nova forma de trabalhar dos docentes poderá transformar as crianças e jovens que a "velha" escola transformou em alunos, novamente em "pessoas". A pessoa que mora no aluno, como referia Nóvoa (2003, p.3)

A crítica à escola definiu-se, também, como uma tentativa para abandonar modelos tradicionais de transmissão dos saberes e para valorizar os processos de aprendizagem centrados na criança. Faltou, no entanto, uma teoria intermédia, entre a criança e a aprendizagem, uma teoria sobre a pessoa-aluno.

Os professores detêm o papel da instrução (transmissão e desenvolvimento de conhecimentos e técnicas), da socialização (transmissão e construção de normas, valores, crenças, hábitos e atitudes) e da estimulação (promoção do desenvolvimento integral do educando), segundo Formosinho (1988, p.105.)

Consideramos, portanto, que quando uma destas dimensões não é atingida, estamos perante um fenómeno de fracasso escolar, apesar do insucesso escolar ser tradicionalmente conotado como a aprovação ou reprovação do aluno. (Fernandes, 1988).

As rápidas mudanças a nível social e cultural fizeram-nos passar de uma pedagogia monocultural para uma de caráter multicultural e aos professores passou a ser imperativo conhecer cada aluno na sua singularidade, mas também na sua complexidade. O modelo tradicional de ensino essencialmente transmissivo, que temos observado até aqui, não oferece uma resposta adequada à complexidade crescente dos alunos e para alguns professores é difícil aceitar que a complexidade de "culturas diversas, em vez de constituir um obstáculo, pode ser um fator de enriquecimento". (Leite, 1997, p. 118). Emerge, assim, a necessidade de uma formação diferente dos professores, assente numa perspetiva de interculturalidade na sala de aula e numa maior autorreflexão acerca do seu papel. As dificuldades sentidas na sala de aula por alunos que

não querem aprender e que se fazem acompanhar por novas realidades sociais e culturais requer, igualmente, uma dimensão mais humana do ensino, mas similarmente, uma aquisição de competências por parte dos professores, direcionadas para a sua motivação. A qualidade das relações humanas entre professores e alunos, exige que os professores sejam pessoas inteiras, aspirando a uma consciencialização sobre si próprios e sobre a sua função de educadores (Nóvoa, 2003).

Parafraseando Damásio (2009), o erro de Descartes foi considerar que para se viver só precisamos pensar, que não pensamos e sentimos simultaneamente. Como se existisse uma separação entre corpo e mente, em concreto a separação das operações refinadas da mente das da estrutura e funcionamento do organismo biológico.

Segundo Hargreaves (2000), os contextos educativos, na sequência desta rápida mudança e incerteza, apelam a uma forma de trabalhar dos professores mais colaborativa. Os professores estão sujeitos a pressões para que os alunos aprendam novas competências, tais como, trabalhar em grupo, usar adequadamente as novas tecnologias, o que exige novas formas de lecionar. Nesta perspetiva, os professores têm sido entusiasmados a trabalharem mais com os seus pares e as escolas a aproximarem-se mais às suas famílias e às comunidades onde se encontram inseridas.

Já Bolívar, Cruz & Ruiz (2005) falam-nos de uma crise de identidade profissional dos professores. Qual o papel dos professores na sociedade e na mudança educativa?

Os autores basearam-se nos discursos dos professores, para entenderem como estes se revêm na sua identidade profissional. Através de uma avaliação qualitativa, os autores “ouviram” as vozes dos professores, como estes dão significado ao seu mundo e às suas experiências. Nas narrações autobiográficas produzidas pelos professores, cada indivíduo ordena ou faz um relato cronológico com os seus sucessos passados, estabelecendo relações com aquilo que é hoje. Desta forma, a identidade profissional é uma experiência pessoal, mas também a forma como o professor é reconhecido na sociedade: o indivíduo, o seu ambiente profissional e social e a instituição onde trabalha. O seu espaço individual é partilhado com a escola onde se encontra, com os alunos e as suas famílias que são reconhecedores da sua própria identidade.

São várias as dimensões da identidade profissional, sociais, culturais, pessoais e profissionais.

A identidade pessoal permeia-se numa transação recíproca, entre a identidade que cada um assume e a identidade que lhes é atribuída pelos outros.

Componentes da identidade profissional	Construção da identidade profissional
Autoimagem Reconhecimento social Grau de satisfação Relações sociais na escola Atitude de mudança Competências profissionais Expectativas de futuro na profissão	Trajetória de vida História profissional Formação recebida Crise de identidade

Tabela III – Dimensões da análise da identidade profissional dos professores Bolívar *et a*l (2005)

Neste estudo verificou-se que os professores vivem, de facto, uma crise identitária, os professores sentem-se desmoralizados, vulneráveis, tanto no seu trabalho como na forma de vivência com outros atores educativos, a escola e a própria sociedade.

Segundo Raposo & Alves (2013) a cultura de escola influencia de forma determinante os contextos de trabalho e consequentemente a identidade profissional dos professores. No contexto de trabalho dos professores continuam a existir demasiadas normas, dilemas ou mesmo paradoxos que atravancam a suas ações e lhes conferem sentimentos de “Impotência, ineficácia e desencanto”.

Verifica-se, igualmente, que as portas das salas de aula permanecem fechadas e que o individualismo, fragmentação e balcanização do trabalho docente continua a ser um hábito. O que leva os professores a não querer quebrar as fronteiras das salas de aula? Os professores permanecem executantes dos regulamentos e normas, fazendo jus à imagem do funcionalismo burocrático da escola, mas afastado do contexto organizacional da escola. “O modelo da gramática organizacional da escola de massas,

centrado na tríade professor-turma-sala de aula, que já não funciona para os alunos, também não pode funcionar para os professores" (*Idem, ibidem*, p.29)

Existe uma desarticulação entre aquilo que se espera de um professor do século XXI, com a formação ainda existente e com o seu desenvolvimento profissional.

As quatro culturas profissionais que os autores referem, baseando-se na perspetiva de Hargreaves, assentam nos seguintes contextos de trabalho:

a) Individualismo
b) Colaboração
c) Colegialidade
d) Balcanização

A cultura de escola é das dimensões mais importantes para uma cultura de mudança e cada escola é única e pautada por contextos de trabalho diferentes.

As ideias e crenças que são partilhadas pelos diferentes atores educativos influenciam e determinam a visão da escola e o seu próprio contexto.

Quando o contexto de trabalho de um professor se baseia no individualismo, impede a partilha e o feedback positivo, ou negativo entre os pares. No entanto podem existir aspetos positivos neste tipo de cultura profissional, pelo seu potencial criativo.

Quanto à cultura colaborativa é difícil de implementar nas nossas escolas, devido à enorme carga burocrática, que não deixa tempo para a evolução desta cultura profissional.

Na literatura das ciências educação e como já referimos a cultura colaborativa surge coesa com a cultura de colegialidade. Ambas são instigadoras da mudança, estimulando a partilha e a aprendizagem coletiva dos professores. No entanto, contribuem pouco para o desenvolvimento dos professores se essa colegialidade for "mandatada" e, portanto, "artificial". As práticas colegiais e colaborativas, sendo forçadas e desadequadas dos seus contextos, não terão repercussões positivas no desenvolvimento do currículo. Só quando essa colegialidade e colaboração forem espontâneas, no âmbito de um currículo mais flexível, onde sejam tidos em conta tempos e espaços, que concedam maior responsabilidade aos professores na sua conceção, é que vai ser possível uma partilha e cooperação efetiva.

A balcanização é o contrário, é uma cultura que separa os professores em grupos dentro da escola. Esses grupos podem ser de departamento ou configurados por afinidades pessoais, mas trata-se de uma cultura que afasta os professores e que pode agir negativamente sobre os alunos.

Consoante o contexto de escola, cabe às lideranças e aos professores, estabelecer as práticas mais consistentes, que promovam a implicação dos professores no design do currículo e se adequem ao perfil dos alunos.

Segundo o estudo de caso realizado por Raposo & Alves (2013), os professores revelam dificuldades

> em conciliar o que consideram ser um ensino de qualidade com um sistema cada vez mais apertado de prestação de contas, de regulação e monitorização de resultados… os exames, os testes intermédios, os rankings, os gráficos, a avaliação por pares, as reuniões de subgrupo, a análise pública da estatística, que expõe e nomeia, são as tecnologias da performatividade, em que a ética do serviço é substituída pela eficácia da técnica e pela primazia da razão instrumental. (p.43)

Neste contexto Bacharach & Mundell (1999) apresentam duas lógicas de ação manifestadas pelos professores, uma lógica da responsabilidade burocrática ou uma lógica de autonomia profissional. Podemos considerar que estas duas lógicas de ação são antagónicas e podem alavancar ou limitar o alcance dos objetivos das instituições em que se encontram. Os professores podem atuar numa lógica burocrática em resposta às diretrizes emanadas da tutela, sem as questionar, limitando o desenvolvimento das escolas em que se encontram, ou podem alcançar novas práticas, numa lógica de autonomia e profissionalidade, que permitam conduzir as escolas, onde desenvolvem o seu trabalho a atingir os objetivos a que se propõem. A consecução dos Projetos das escolas estará em grande parte dependente das lógicas de atuação dos professores. A reflexão-ação docente é um dos aspetos relevantes na inovação das escolas (Oliveira e Courela, 2013)

Na atualidade, torna-se necessário procurar a melhoria da qualidade de ensino, isto é, a melhoria das aprendizagens, das práticas docentes e a renovação do papel da escola, uma vez que

> as políticas de globalização do mercado determinam novos compassos e ritmos de vida, em que a velocidade vertiginosa das mudanças acompanha a expansão das tecnologias de informação, onde os elevados graus de incerteza, de imprevisibilidade e a deterioração dos vínculos e das relações pessoais são características cruciais, urge reequacionar o papel de uma escola administrativamente sobre regulada e curricularmente reduzida a práticas de um conhecimento oficial e de uma avaliação centrada no produto e resultados. (Morgado, 2000, pp.171-172)

No final do século XX e segundo Nóvoa (2007) vários foram os estudos internacionais que enfatizaram o problema das aprendizagens e com eles, obviamente, o papel dos professores na aquisição das mesmas por parte dos alunos.

Os professores regressam à polémica, uma vez que são considerados elementos cruciais na promoção das aprendizagens. Num mundo em constante desenvolvimento, para responder à diversidade e métodos eficazes de utilização das novas tecnologias.

Segundo o autor existe “uma espécie de consenso discursivo” relativo ao desenvolvimento profissional dos professores, em vários estudos encontram-se os mesmos conceitos, a mesma forma de pensar e refletir sobre os problemas relativos à atividade docente.

Um grupo de investigadores da área das ciências da educação enfatiza nos seus estudos a importância do “professor-reflexivo”, um professor que reflete sobre as suas práticas. Um segundo grupo de investigadores internacionais da OCDE, Unesco e EU debruçam-se sobre o “domínio teórico de uma área científica e profissional”. Curiosamente, estes dois grupos com os seus discursos têm contribuindo mais para o estudo da profissão docente, do que os próprios professores, que frequentemente se demitem desse papel. Nóvoa (2007), afirma que

> o excesso dos discursos esconde uma grande pobreza das práticas. Dito de outro modo: temos um discurso coerente, em muitos aspetos consensual, estamos de acordo quanto ao que é preciso fazer, mas

raramente temos conseguido fazer aquilo que dizemos que é preciso fazer.

Perante este problema, o autor advoga que é necessário:

a) Uma maior presença dos professores e da profissão na formação, na reflexão entre pares e coletiva, sobre as condições organizacionais e formas de as melhorar;
b) Novos modelos da organização da profissão, numa base de culturas colaborativas importantes para "reforçar as comunidades das práticas".
c) Reforçar a presença pessoal e pública dos professores. Um maior envolvimento e ação por parte dos professores nas reformas das escolas.

De facto, não será possível apelar para que os professores sejam reflexivos e adotem práticas pedagógicas mais eficazes se não se criarem as condições necessárias nas escolas, para que essas práticas aconteçam.

A escola, é por excelência o local privilegiado de aprendizagem, onde se constrói o desenvolvimento da sociedade. Para que, de facto, os professores sejam indivíduos ativos e colaborativos num organismo socialmente comprometido, deve-lhes ser concedida autonomia para selecionarem os saberes escolares socialmente "úteis". Em vez da escola se deixar gerir passivamente pela tutela, ela deverá encontrar os seus próprios propósitos, ainda que num "quadro referencial nacional". É este o sentido da autonomia da escola – gerir autonomamente o trabalho que realiza e pelo qual responde socialmente: a promoção das aprendizagens curriculares (Roldão, 1999, pp. 43-55).

É com base nestas novas competências que se pretende chegar à essência da autonomia das escolas, sem que cada escola perca a sua unicidade, singularidade e vontade em desenvolver os seus projetos de forma contextualizada, numa tentativa de construção da sua identidade.

No seguimento desta ideia, Alves (1997, p.36) advoga a necessidade de se "passar do paradigma economicista da cadeia de montagem para o paradigma humanista que elege a pessoa humana como a razão de ser da escola".

Segundo a gramática escolar vigente, o currículo formal torna-se desconexo, desligado de contextos significativos, o que obstaculiza muitas vezes a sua

perceção, a sua relevância ou entendimento pelos alunos, faltando-lhe, portanto, coerência. “Neste sentido, poderíamos dizer que um currículo coerente é aquele que oferece experiências “inesquecíveis” aos jovens. Na ausência desta coerência, o currículo é provável que seja pouco mais que um *self-service* de peças superficiais, abstratas, irrelevantes, e rapidamente esquecido.” (Beane, 2000, p.43).

Um currículo, com imagem modelo, fundamentado e contextualizado regionalmente, onde as diversas disciplinas/áreas curriculares interagem, pode contribuir para diversificar as práticas pedagógicas e oferecer um leque de atividades, que proporcionem aos alunos experiências bastante mais ricas e produtivas.

A operacionalização do currículo deve conseguir colocar todos os atores educativos em colaboração regular, de forma a evitar a cultura curricular existente, baseada na balcanização e no individualismo do professor (Pacheco, 2000).

Neste sentido, a inovação curricular potencializará as componentes curriculares e regionais na medida em que os intervenientes no processo de desenvolvimento do currículo, com destaque para os professores, os alunos e os encarregados de educação, aceitem que o fim último da escola não é só a aprendizagem num sentido estritamente cognitivo, mas também uma aprendizagem marcadamente cultural. (Pacheco, 2000, p. 11)

As práticas curriculares ligadas às componentes locais farão sentido se lhes permitirem a compreensão e intervenção em fenómenos que os rodeiam e se promoverem a capacidade crítica, no sentido de os tornarem cidadãos mais conscientes e participativos do ponto de vista social. A socialização dos indivíduos, é, como já defendemos, uma das finalidades máximas da escola, munindo-os de habilidades intelectuais, manuais e de hábitos e métodos de trabalho, que se pretendem cada vez mais partilhados.

É indispensável “passar de um currículo como racionalismo académico, como repositório de saberes, para um currículo como desenvolvimento de processos cognitivos de base metodológica” (Idem, ibid., p.36)

As competências relativas ao currículo não podem continuar exclusivamente pertença dos órgãos de gestão central. É necessário que na escola existam condições organizacionais, que convoquem a tomada de

decisões por parte dos professores, mas também dos alunos, para que o currículo seja cada vez menos prescritivo e se torne, como nos refere Roldão (1999, p.43) num currículo "crescentemente reconstrutivo". No domínio intencional do processo de ensino-aprendizagem, compete ao professor, em conjunto com outros colegas analisar as necessidades educativas dos alunos e diversificar curricularmente em função das competências específicas da sua disciplina. A dimensão metodológica, permite aos professores a utilização de uma pedagogia diferenciada, adotando estratégias que respondam às necessidades individuais dos alunos. Relativamente à dimensão avaliativa, cabe, similarmente, aos professores a gestão e elaboração de instrumentos de avaliação sumativa e formativa. Avaliar é uma decisão pedagógica que inevitavelmente envolve subjetividade e embora da responsabilidade de todos os docentes, deve mobilizar os encarregados de educação e os próprios alunos.

Torna-se, então, necessário que o professor passe "de executor "a decisor e gestor de currículo, exercendo a atividade que lhe é própria – ensinar, isto é, fazer aprender." (Roldão, 1999)

Quando se coloca a questão aos professores sobre o que é ensinar, as suas respostas contemplam uma enorme diversidade de sentidos. (Roldão, 2010).

Alguns consideram que se trata da mera exposição ou transmissão de conteúdos, o que está enraizado em muitos profissionais, que separam o ato de ensinar do ato de aprendizagem do aluno. Não existe sentido prático nesta perceção se os professores não conhecerem a sua função, a de fazer com que a aprendizagem ocorra no aluno, pois o pleno exercício da profissão pressupõe que o docente tenha a capacidade de refletir sobre a sua função, de se questionar acerca da eficácia da sua ação – fazer aprender.

> Ensinar consiste, (…) em desenvolver uma ação especializada, fundada em conhecimento próprio, de fazer com que alguém aprenda alguma coisa que se pretende e se considera necessária, isto é, de acionar e organizar um conjunto variado de dispositivos que promovem ativamente a aprendizagem do outro, embora não a possam garantir em absoluto, já que o sujeito aprendente terá de desenvolver os correspondentes procedimentos de apropriação. (*Idem, ibid*., p. 14)

Relativamente à avaliação e apesar do seu grau de subjetividade, é também refletir sobre o ato de ensinar. A avaliação confere ao professor a capacidade de aprovar ou reprovar um aluno, mas mais do que isso, de o motivar ou estimular ou de o marcar negativamente através de relações de subordinação e humilhação. Daí que, a forma de "olhar" para o ato de avaliar deva contemplar várias dimensões, como o contexto, o processo e não somente os resultados. De facto, a avaliação interfere na relação pedagógica professor-aluno. Por esse motivo é que a "avaliação deve estar ao serviço da formação.", como nos refere (Alves, 2013). Segundo o autor, a aposta numa avaliação mais formativa ou sumativa, para além, naturalmente das questões associadas ao saber fazer e, em limitada medida, da questão dos recursos a mobilizar em contexto de sala de aula, tem muito que ver com a visão pessoal, profissional e organizacional sobre a missão central da escola. Apesar das limitações que foram surgindo ao longo dos tempos no processo de avaliação, esta geração deve "adotar uma perspetiva construtivista, participativa e negocial do processo avaliativo". (Alves, 2013)

É difícil avaliar com rigor como se desenvolvem as competências de pesquisar, analisar, sintetizar, concluir, argumentar, comunicar, cooperar, negociar, entre outras, que são elencadas no PASEO, o que se sabe é que estas competências não são adquiridas por todos os alunos, o que pode estar relacionado com a forma como os alunos são orientados e motivados a aprender (Hutmacher, 1999).

Em pleno século XXI, é preciso estar mais atento à maneira, como o conjunto do contexto escolar motiva e incentiva os alunos a desenvolverem-se, construindo a sua relação com a realidade. (*Idem, ibidem*).

No dia a dia de uma escola, segundo a gramática escolar vigente, professores e alunos mudam de sala para sala, de disciplina para disciplina de manual para manual, tal como peças de um puzzle, de um currículo fragmentado e desconexo. (Beane, 2000). Mudar as práticas de ensino passa por mudanças significativas, por exemplo ao nível da interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. Para isso é emergente a mudança de atitude dos professores, em especial os do ensino secundário, onde o ensino se mantém mais tradicional, pois os professores "identificam-se mais como especialistas de uma disciplina do que como profissionais de ensino" (Hutmacher, 1999). Segundo este autor, "os alunos experimentam uma espécie de regressão quanto

ao seu empenho e participação nas atividades de pesquisa, de descoberta e de construção dos saberes", à medida que avançam no ano de escolaridade. Os professores terão de reconsiderar a finalidade das suas práticas, para quem são essas práticas, o que "implica que abandonemos as nossas lealdades especializadas a peças particulares" (Beane, 2000, p.40), ou seja que os professores reconheçam a importância das suas disciplinas, mas num quadro de interdisciplinaridade e transdisciplinaridade na organização escolar. O trabalho colaborativo dos professores deve situar-se na sua co-formação e no reconhecimento da relevância da planificação conjunta, da seleção de metodologias, construção e partilha de recursos didáticos para uma boa gestão e desenvolvimento do currículo.

PARTE II - ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

> Um paradigma consiste num conjunto aberto de asserções, conceitos ou proposições logicamente relacionadas e que orientam o pensamento e a investigação. Quando nos referimos a "orientação teórica" ou "perspetiva teórica", estamos a falar de um modo de entendimento do mundo, das asserções que as pessoas têm sobre o que é importante e o que faz o mundo funcionar.
>
> (Bogdan & Biklen, 1994, p.52)

NATUREZA DO ESTUDO

Tendo por base as lentes teóricas que orientam o nosso pensamento neste estudo de cariz naturalista comportamo-nos mais como "viajantes" atentos à realidade que nos rodeou, sem planear meticulosamente, mas com algumas diretrizes estruturantes da viagem que realizamos. (Bogdan & Biklen, 1994)

A investigação enquadra-se num paradigma qualitativo interpretativo. O recurso a este modelo de investigação permitiu-nos indagar acerca dos fenómenos educativos sem os isolar do contexto em que se produzem (Amado, 2014).

Adotámos uma metodologia mista, mas essencialmente qualitativa, no sentido de dar resposta à singularidade da escola "ao que é particular, específico e único" (Afonso, 2014, p. 74).

O nosso trabalho seguiu um estudo de caso intrínseco organizacional, no sentido de conseguirmos descrever os eventos mais relevantes na implementação do PPIP. Este estudo deve-se ao interesse despertado por este Projeto, em particular (Stake, 2000)

Concentrámo-nos num grupo de atores e procurámos compreender a sua perceção dos acontecimentos (Cohen *et a.*, 2005). Pretendemos compreender os objetivos, a organização, os processos e os efeitos nas aprendizagens e resultados dos alunos com a implementação das categorias organizacionais

selecionadas pela escola, assim como as dificuldades encontradas e as estratégias utilizadas para as obviar.

A opção por um estudo de caso deveu-se à preocupação com uma descrição de eventos relevantes, que nos fornecessem uma narrativa cronológica do caso e que permitissem compreender a organização e implementação do Projeto. Desta forma foi possível, à medida que íamos descrevendo a implementação do PPIP, analisar os fenómenos que ocorreram durante a sua implementação. Identicamente e ao longo do processo de escrita da tese, tentámos retratar a riqueza de todo o processo, o que só foi possível utilizando este tipo de investigação educacional. (Cohen *et al.*, 2005)

QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO

Com esta investigação pretendemos dar resposta à seguinte questão: A forma como a escola X se (re)organizou tem sido, de facto, promotora de sucesso educativo?

Para responder a esta questão, formulámos as seguintes subquestões:

1. Que categorias organizacionais foram implementadas pela escola ao nível da reorganização do currículo, dos espaços, dos tempos, do agrupamento de alunos e de alocação de professores a grupos de alunos?

2. Que efeitos tiveram estas categorias na qualidade dos processos e dos resultados educativos? E qual o posicionamento dos professores?

3. Qual a origem destas mudanças, quais os seus principais autores e que estratégias de envolvimento e implicação foram desenvolvidas?

4. Como se caraterizam as práticas pedagógicas de ensino dos docentes envolvidos no processo de inovação? E as práticas discentes de aprendizagem na ótica dos professores?

5. Quais os principais obstáculos detetados neste processo de mudança e que estratégias foram encontradas para os ultrapassar?

OBJETO DE ESTUDO

O presente trabalho de investigação decorre de um estudo de caso, numa escola considerada inovadora e que deliberou integrar o Projeto Piloto de Inovação Pedagógica. A pesquisa efetuada teve como objetivo investigar os aspetos que permitiram a emergência do PPIP.

Trata-se de uma escola pública localizada no norte do país, inserida num meio essencialmente rural. Relativamente às caraterísticas socioeconómicas e culturais, os alunos são provenientes de um meio familiar carenciado visto no ano letivo de 2018/19 a maioria dos alunos ter beneficiado de Apoio Social Escolar com escalão A ou B (ASE), nomeadamente 79,4%. O crescimento económico, social e demográfico tem, à semelhança do resto do país, evidenciado sinais negativos com um grande número de famílias economicamente deficitárias e tem vindo a aumentar o número de alunos com Necessidades Especiais.

Em dois mil e dezoito a escola era frequentada por cerca de novecentos e setenta e cinco alunos matriculados desde a educação pré-escolar até ao nono ano de escolaridade.

O sucesso educativo e a diminuição do abandono escolar têm sido as metas principais deste Agrupamento de Escolas, pelo que ao longo dos últimos anos foram-se constituindo equipas de trabalho, ferramentas e aplicações que permitissem monitorizar os resultados identificando os problemas e estratégias para os ultrapassar.

Em agosto de 2016, com confirmação em 19 de setembro de 2016, o Agrupamento de Escolas, juntamente com outras cinco escolas, foi convidado a integrar o Projeto Piloto de Inovação Pedagógica (PPIP).

Este Projeto foi implementado como uma medida do Plano Plurianual de Melhoria, e denominado como GeFORCEE – Gestão Flexível, Orgânica e Reestruturada do Currículo e do Ensino Experimental.

Os problemas identificados pela escola, tais como a falta de articulação entre docentes, taxas de sucesso abaixo do desejado às disciplinas de

Matemática, Português e Inglês e uma taxa de retenção de 18,3% no sétimo ano de escolaridade no ano letivo de 2015/2016, levou a que a escola elegesse como público-alvo os alunos que iniciaram o sétimo ano de escolaridade em 2016/2017.

MÉTODOS E TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS

Elegemos como técnicas de recolha de informação:

a) Análise documental das versões do Projeto Piloto de Inovação Pedagógica, Projetos Educativos e Atas de Reuniões)
b) Narrativas de investigadores da área das Ciências da Educação
c) Realização de entrevistas semiestruturadas individuais e em *Focus Group*;
d) Inquéritos por questionário;

Com a eleição destas técnicas de recolha de informação desejámos estar em consonância com as linhas de investigação, pelo que considerámos serem os instrumentos mais adequados à operacionalização do estudo, e à possibilidade de responder às questões de investigação.

a) Análise documental

Ao longo da investigação foram-nos disponibilizados alguns documentos oficiais (Versões do Projeto Piloto de Inovação Pedagógica, Projetos Educativos, Atas de reuniões e relatórios emanados das Tertúlias dialógicas).

Numa fase inicial da investigação e à medida que nos foram chegando esses documentos, foi realizada a sua leitura, o que nos permitiu uma visão mais abrangente do Projeto, o que se revelou fundamental para planificação das restantes fases do trabalho empírico e para a categorização das questões fundamentais a abordar nas entrevistas semiestruturadas.

Seguidamente categorizámos e submetemos esses documentos a análise formal, pretendendo-se compreender a emergência do Projeto e contextualizar a implementação das categorias organizacionais selecionadas pela escola,

assim como conhecer a organização espacial e temporal dos recursos humanos e materiais.

Com a análise de conteúdo pretendemos sintetizar e reduzir a quantidade de informação disponível, para chegarmos a uma interpretação das principais tendências e padrões presentes nos nossos dados. (Lima, 2013)

b) Narrativas

As narrativas são breves histórias que carecem de ser analisadas e que nos trazem um conjunto de abordagens compostas por factos observados ou acontecimentos circunscritos a um determinado contexto. (Amado, 2014)

Esta técnica possibilitou fazer apelo à atividade reflexiva dos Investigadores em Ciências da Educação e as narrativas foram utilizadas como "modelos explicativos" de fenómenos não observados pelo investigador, o que nos permitiu criar uma realidade compartilhada.

c) Realização de entrevistas semiestruturadas

A entrevista ao diretor foi individual de forma a conseguirmos captar as suas perceções na implementação das categorias organizacionais e do seu papel na sua implementação.

Relativamente aos coordenadores foi realizado um *focus group,* desejando que do debate surgissem novas ideias e que se estimulassem mutuamente na produção de uma "realidade" mais completa e pertinente para o nosso estudo.

Os guiões das entrevistas foram pensados de forma a deixarmos espaço para que cada um pudesse discursar livremente.

Com a opção da realização de entrevistas semiestruturadas pretendemos conduzir o discurso dos entrevistados para obtermos respostas às nossas questões de investigação, no entanto, deixámos que os entrevistados pudessem discorrer livremente acerca dos tópicos abordados.

Categorias	Subcategorias
A. Implicação/adesão dos atores educativos	**A.1. Emergência do PPIP** **A.2. intervenientes convocados para a tomada de decisões**
B. (Re)organização da escola no âmbito do PPIP (Identificação e fundamentação das principais mudanças/medidas inovadoras)	**B.1. Medidas organizativas** **1.1. Ao nível do currículo** **1.2. Organização de tempos e espaços** **1.3. Agrupamento de alunos/professores** **1.4. Estruturação e comunicação das principais mudanças** **1.5. Recursos humanos e materiais** **B.2. Implementação do PPIP** **2.1. Gestão de conflitos** **2.2. Pontos críticos no contexto escolar**
C. Avaliação e Impactes percecionados na implementação do PPIP	**C.1. Avaliação interna da implementação do PPIP ao nível** **1.1. organizacional** **1.2. das práticas pedagógicas** **1.3. do sucesso educativo** **C.2. Perceção do modelo de gestão escolar**

Tabela IV - Categorias e subcategorias dos guiões de entrevista aplicados ao diretor e aos coordenadores.

d) Inquérito por questionário

Apesar de ser discutível a utilização de questionários em estudos de cariz naturalista, consideramos importante a sua utilização como técnica de recolha de informação, uma vez que seria impossível ao investigador conciliar a sua vida profissional com entrevistas aos professores, ainda que em *Focus Group*, como seria desejável num estudo desta natureza.

Aquando da realização dos questionários já nos encontrávamos em confinamento devido à pandemia por COVID-19, pelo que o questionário foi realizado via Google Forms.

Acreditamos que esta complementaridade metodológica foi enriquecedora para o nosso estudo. Do questionário que foi devidamente aprovado e monitorizado pela Direção Geral de Educação fazem parte questões de resposta fechada, através de uma escala de Lickert, mas também questões de resposta aberta, que entendemos adequadas ao tipo de informação que pretendemos obter.

Estes são problemas subjacentes a qualquer trabalho de investigação qualitativo, no entanto, consideramos não ser possível obter os dados que pretendemos através de outra técnica de recolha de informação.

Sendo um estudo essencialmente de cariz qualitativo, estamos cientes de que a nossa leitura pode não ser totalmente objetiva, pois os mundos do observador e do observado contêm subtis variações das suas realidades sociais e humanas. (Aires, 2011)

Tabela V - Categorias e subcategorias do questionário aplicado aos professores.

Categorias	Subcategorias
A. Implicação/adesão dos atores educativos	**A.1. Envolvimento/participação dos professores.**
B. (Re)organização da escola no âmbito do PPIP **(Identificação e fundamentação das principais mudanças/medidas inovadoras)**	**B.1. Medidas organizativas** **1.1. Organização do tempo** • Reorganização do calendário letivo **1.2. Estruturas de coordenação** **1.3. Organização dos alunos/professores** **1.4. Organização e dinamização do espaço** **B.2. Medidas curriculares/pedagógico-didáticas** **2.1. Gestão e articulação curricular ao nível:** • interdisciplinar • ciclo/ano de escolaridade • contextualização com a comunidade escolar • divisão dos alunos/professores pelos tempos e espaços dedicados à aprendizagem • trabalho colaborativo • monitorização/avaliação **2.2. Gestão pedagógico-didática ao nível da:** • promoção de estratégias de aprendizagem ativa • recursos materiais (computadores, internet…)

Categorias	Subcategorias
	• instrumentos de avaliação das aprendizagens • intervenção dos alunos no processo de ensino-aprendizagem. • relação escola/família • monitorização e avaliação das aprendizagens
C. Avaliação e Impactes percecionados na implementação do PPIP	**C.1. Avaliação interna da implementação do PPIP ao nível:** • das aprendizagens • do clima de trabalho • da inovação • do desenvolvimento pessoal e social dos alunos • do sucesso educativo dos alunos • da motivação dos professores
D. Vantagens e desvantagens percecionadas na implementação do PPIP e propostas de melhoria	**D. 1. Vantagens, desvantagens e formas de melhorar a implementação do PPIP.**

TEMPOS E PROCEDIMENTOS

Apesar das vicissitudes de uma investigação essencialmente qualitativa, este trabalho de cariz naturalista seguiu os seguintes tempos e procedimentos:

I. Uma fase inicial de revisão da bibliografia sobre a organização escolar, inovação, lideranças e profissionalidade dos professores.
II. Uma fase posterior que incluiu a recolha de dados através das diversas técnicas já mencionadas.

III. Seguidamente o tratamento e interpretação dos dados, concomitantemente com uma nova revisão da literatura.
IV. Uma quarta fase que consistiu na redação da presente dissertação, com base no trabalho de campo realizado e na revisão da literatura.

O primeiro contacto efetuado com a escola foi no dia 21 de janeiro de 2019. Realizámos uma reunião informal com o diretor. Nesta reunião foi apresentada uma carta de intenções da qual constava o objetivo, as questões de investigação, a metodologia, os instrumentos de recolha de dados e os compromissos e garantias, para que o diretor ficasse com uma visão global do estudo a ser desenvolvido. A referida carta foi lida pelos dois intervenientes, investigador e diretor e foi ratificada por este último.

Assumimos com a escola princípios éticos fundamentais que foram cumpridos em todas as fases da nossa investigação.

Compromissos e garantias

- princípio da não intrusão (comprometemo-nos a não interferir com as dinâmicas próprias da instituição);
- princípio da confidencialidade (será mantido o anonimato de todos os participantes envolvidos);
- princípio da devolução de resultados (comprometemo-nos a devolver os resultados obtidos, realizando uma ação na escola para todos os interessados).

No que se refere mais concretamente à fase de recolha de dados, comprometemo-nos a:

- respeitar e garantir os direitos de quem participa no trabalho de investigação;
- informar os participantes sobre todos os aspetos da investigação, obtendo o seu consentimento informado;
- assegurar a honestidade nas relações estabelecidas com os participantes;

- aceitar a decisão daqueles que não pretendam colaborar ou desistam da colaboração;

- assegurar que os participantes não serão vítimas de quaisquer danos ou prejuízos decorrentes da pesquisa;

- garantir a confidencialidade da informação obtida;

- informar os participantes dos resultados da investigação.

Por fim, na apresentação pública do relatório de investigação, será ainda nossa preocupação:

- proteger os participantes envolvidos, garantindo a confidencialidade e o anonimato;

- não alterar dados ou resultados;

- não enviesar conclusões, omitindo ou acrescentando pormenores.

A relação com os participantes na investigação deve ser marcada pelo respeito pelo indivíduo e pela instituição onde se desenvolve a investigação. Todos os participantes foram informados e esclarecidos sobre a sua participação na investigação, tendo sido tidas em conta, todas as medidas e princípios éticos subjacentes à investigação, privacidade, discrição e anonimato.

(Cit. *In* Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 2014)

Iniciámos o trabalho de campo em janeiro de 2019, numa fase inicial e como já foi referido o investigador teve acesso a documentos oficiais, como as Versões dos Projetos Piloto de Inovação, Projetos Educativos, Atas de Reuniões e mais tarde de Tertúlias dialógicas. A análise documental categorizada destes documentos foi essencial para as fases subsequentes deste trabalho de investigação.

No que diz respeito às entrevistas, foram realizadas, inicialmente, uma de forma individual, ao Diretor em junho de 2019, e posteriormente outra em *Focus Group*, com dois elementos da Coordenação do PPIP, em janeiro de 2020, na altura em que esta entrevista foi realizada, a escola já se encontrava em fase de Projeto de Inovação Pedagógica, ou seja, já tinha terminado a fase de

experiência Piloto. No total foram realizadas duas entrevistas. As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas, realizando-se posteriormente a análise do seu conteúdo, tendo em conta as categorias e subcategorias previamente delineadas.

No que concerne as narrativas, estas foram enviadas por e-mail, para alguns dos investigadores que visitaram a escola e observaram as suas dinâmicas. Quatro dos investigadores responderam, também, por e-mail e procedeu-se posteriormente à sua análise, segundo as categorias e subcategorias delineadas para as entrevistas, ou outras que emergissem das observações que foram realizadas por cada um. As entrevistas foram solicitadas no final de maio de 2020 e recebidas até ao dia 10 de junho de 2020.

Os questionários foram enviados por e-mail, tendo-se solicitado o seu preenchimento, via *Google Forms*. Dos 60 professores da escola, 49, responderam ao questionário, o que significa uma percentagem de 82%.

Os questionários foram respondidos ao longo dos meses de abril, maio e junho de 2020. Os participantes, foram informados do enquadramento e explicitação do estudo, assim como das condições de participação e da confidencialidade e anonimato do seu contributo para o estudo.

Foram atribuídos códigos aos indivíduos, letras e números, que passamos a identificar. Ao diretor, a letra D, aos coordenadores, a letra C, aos investigadores a letra I e aos professores a letra P. A cada indivíduo corresponde um número de 1 a X, conforme o número de entrevistados, investigadores que enviaram as narrativas e professores que responderam ao questionário.

Foram realizadas um total de duas entrevistas, tendo sido entrevistados 3 indivíduos. Recebemos 4 narrativas de investigadores e 49 questionários preenchidos.

As entrevistas ao Diretor e Coordenadores foram realizadas nas instalações da escola.

Tabela VI - Síntese das entrevistas realizadas ao Diretor e Coordenadores

Entrevistados	Individual /*Focus Group*	Duração
Diretor	1	01:29:58
Coordenadores	2	01:39:06

Os resultados serão apresentados por categoria de análise. As categorias de análise emergem das diferentes fontes de recolha de dados utilizadas, nomeadamente da análise documental, das entrevistas, das narrativas e dos questionários.

Seguidamente apresentamos um quadro, que explicita as categorias de análise, bem como as fontes de análise mobilizadas para a nossa leitura, segundo as lentes teóricas selecionadas.

Na realidade, enquanto ator social, qualquer investigador atualiza na sua prática social pressupostos básicos, valores, crenças, preconceitos, atitudes, representações, os quais são necessariamente constitutivos do seu modo particular de captar o real, moldando a sua abordagem pessoal ao questionamento da realidade empírica.

(Afonso, 2014, p.49).

Tabela VII - Categorias, subcategorias e fontes mobilizadas para a análise dos dados.

Categorias	Subcategorias	Fontes mobilizadas
A. Implicação/adesão dos atores educativos	**A.1. Emergência do PPIP**	• **Análise documental** • **Entrevistas** • **Questionários**
	A.2. intervenientes convocados para a tomada de decisões	
B. (Re)organização da escola no âmbito do PPIP (Identificação e fundamentação das principais mudanças/medidas inovadoras)	**B.1. Medidas organizativas** **1.1. Ao nível do currículo** • Interdisciplinar • Ciclo/ano de escolaridade • Práticas pedagógicas • Contextualização com a comunidade escolar • Trabalho colaborativo • Monitorização/avaliação **1.2. Organização de tempos e espaços** • Reorganização do calendário letivo	• **Análise documental** • **Entrevistas** • **Questionários**

Categorias	Subcategorias	Fontes mobilizadas
	1.3. Agrupamento de alunos/professores **1.4. Estruturação e comunicação das principais mudanças** **1.5. Recursos humanos e materiais**	
	B.2. Implementação do PPIP **2.1. Gestão de conflitos** **2.2. Pontos críticos no contexto escolar**	• **Análise documental** • **Entrevistas** • **Questionários**

Categorias	Subcategorias	Fontes mobilizadas
C. Avaliação e Impactes percecionados na implementação do PPIP	**C.1. Avaliação interna da implementação do PPIP ao nível** **1.1. organizacional** **1.2. das práticas pedagógicas** • estratégias de aprendizagem ativa • recursos materiais (computadores, internet…) • instrumentos de avaliação das aprendizagens • intervenção dos alunos no processo ensino-aprendizagem • monitorização e avaliação das aprendizagens **1.3. do clima de trabalho**	• **Análise documental** • **Entrevistas** • **Questionários** • **Narrativas**

Categorias	Subcategorias	Fontes mobilizadas
	1.4. da inovação **1.5. do desenvolvimento pessoal e social dos alunos** **1.6. do sucesso educativo** **1.7. da motivação dos professores**	
	C.2. Perceção do modelo de gestão escolar	• **Entrevistas** • **Questionários** • **Narrativas**
D. Vantagens e desvantagens percecionadas na implementação do PPIP e propostas de melhoria	**D. 1. Vantagens, desvantagens e formas de melhorar a implementação do PPIP**	• **Entrevistas** • **Questionários** • **Narrativas**

PARTE III – ESTUDO EMPÍRICO

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesta parte dedicar-nos-emos à apresentação e discussão dos resultados obtidos, através da análise dos dados recolhidos. As categorias de análise emergiram do cruzamento da informação recolhida a partir de diferentes fontes, tais como as entrevistas, o inquérito por questionário aplicado aos professores, a análise documental e as narrativas dos investigadores.

Nesta primeira parte apresentamos graficamente alguns dos dados recolhidos através do inquérito realizado aos professores.

As idades dos quarenta e nove professores inquiridos, situam-se maioritariamente entre os 47 e os 50 anos e entre os 55 e os 58 de idade.

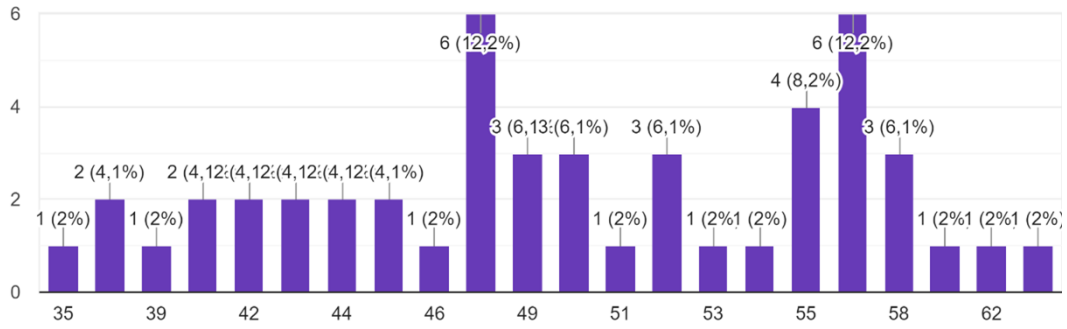

Gráfico 1 – Idade dos professores

Maioritariamente são do género feminino, cerca de 2/3,

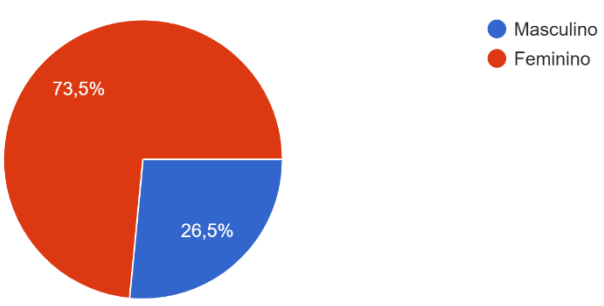

Gráfico 2 – Género dos professores

Relativamente às habilitações literárias, maioritariamente são licenciados

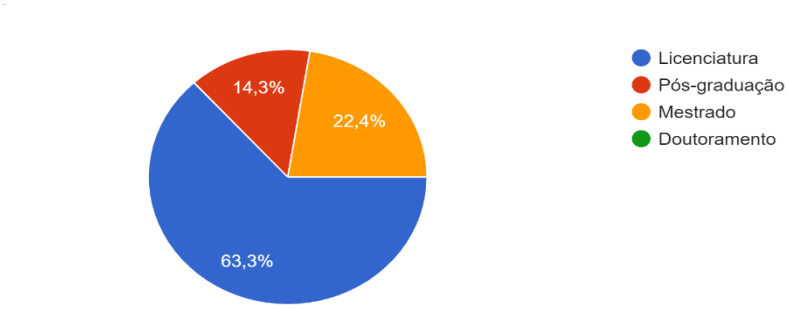

Gráfico 3 – Habilitações literárias dos professores

No que diz respeito ao número de anos na profissão docente, e tendo em conta a idade dos professores, a maioria dos professores tem 22, 25, 26 e 32 anos de docência.

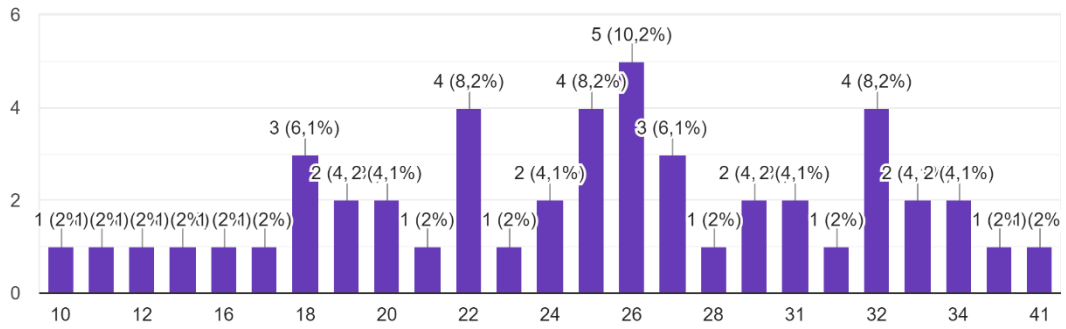

Gráfico 4 – Número de anos na profissão docente

Quanto ao gráfico 5, número de anos da profissão docente no Agrupamento de Escolas, revela que cerca de metade dos professores já se encontravam na escola há cerca de 6 ou mais anos, portanto já se encontravam na escola, antes da implementação do PPIP

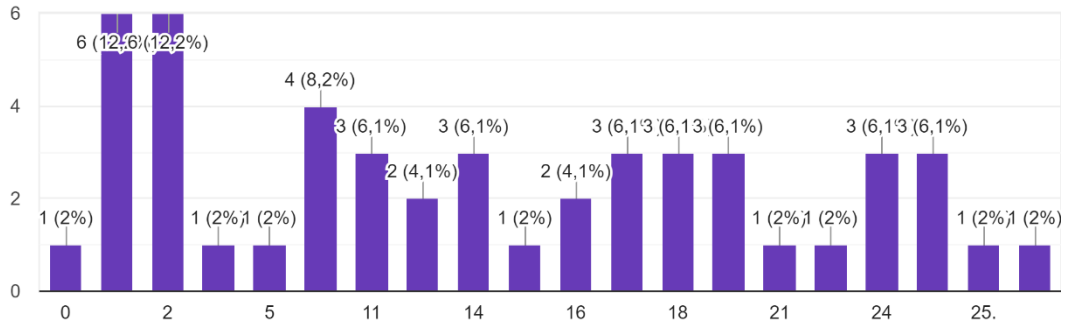

Gráfico 5 – Número de anos dos professores no Agrupamento de Escolas

O que é corroborado pelo gráfico seguinte,

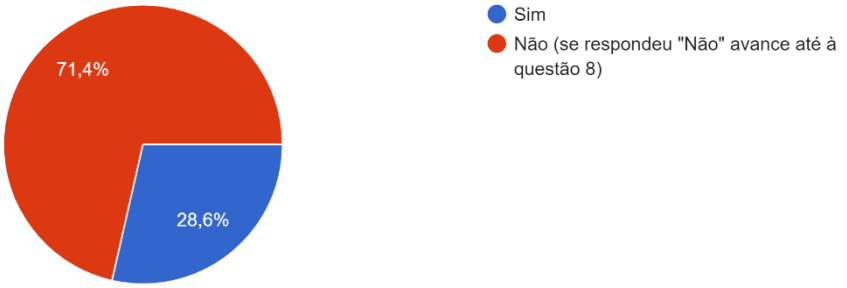

Gráfico 6 – Percentagem de professores que concorreram ao Agrupamento de Escolas quando já se encontrava em implementação o PPIP.

No entanto, apenas 5,6 % dos professores, que foram colocados no Agrupamento de Escolas, quando o Projeto de implementação já se encontrava a desenvolver, diz ter concorrido pela oportunidade de poder participar no Projeto.

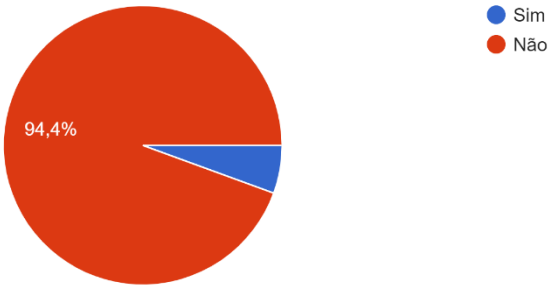

Gráfico 7 – Percentagem de professores que concorreram ao Agrupamento de Escolas para terem a oportunidade de participar no desenvolvimento do PPIP

A grande maioria diz ter concorrido para a escola pela proximidade à sua residência.

No que concerne à área de ensino, a grande parte dos professores que responderam ao questionário, pertence às Línguas, Ciências Sociais e Humanas Ciências Naturais e Educação Física.

Gráfico 8 – Área de Ensino dos Professores

Em termos de situação profissional, apenas 14,3% são contratados, os restantes 85,7% são vinculados.

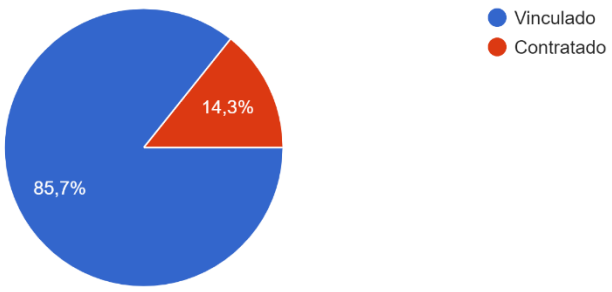

Gráfico 9 – Situação Profissional

Tabela VIII – Resultados dos questionários aplicados aos Professores, por categoria, subcategorias e itens. (os resultados são expressos em **%**)

			Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	Não se aplica/Não tenho
Categorias	**Subcategorias**	**Itens (Questões)**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
A. Implicação/adesão dos atores educativos	**A.1. Envolvimento/participação dos professores.**	1. Fui auscultado aquando da adesão ao PPIP.	10,2	10,2	18,4	28,6	32,7
		2. Fui convocado para a tomada de decisões sobre as atividades a desenvolver no âmbito do PPIP.	8,2	6,1	20,4	38,8	26,5
		3. Aderi com entusiasmo ao PPIP.	2	10,2	40,8	30,6	16.3
		4. Aderi com reservas ao PPIP.	14,3	24,5	34,7	6,1	20,4
		5. Sugeri medidas a implementar no âmbito da gestão do currículo.	6,1	14,3	38,8	16,3	24,5
		6. Participei ativamente na tomada de decisões sobre as medidas que foram sendo adotadas.	4	18,4	34,7	18,4	24,5
		7. Considero existir neste agrupamento de escolas uma cultura favorável à inovação.	0	0	24,5	67,3	8,2
		8. Este agrupamento de escolas tem sido pioneiro em dinâmicas inovadoras.	0	0	24,5	69,4	6,1

			Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	Não se aplica/Não tenho
Categorias	**Subcategorias**	**Itens (Questões)**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
		9. Fui informado sobre os fundamentos que levaram à adoção de novas medidas organizativas.	8,2	2	20,4	55,1	12,2
B. (Re)organização da escola no âmbito do PPIP **(Identificação e fundamentação das principais mudanças/medidas inovadoras)**	**B.1. Medidas organizativas** **1.6. Organização do tempo** • Reorganização do calendário letivo	10.Concordo com as medidas organizacionais adotadas (ex: calendarização, horários, etc…)	0	6,1	34,7	57,1	2
		16.Considero suficiente a periodicidade com que reunimos para refletir/discutir sobre as novas medidas organizativas adotadas.	0	4,1	38,8	55,1	2
	1.7. Estruturas de coordenação	19. Os momentos de planificação em conjunto com colegas estão previstos na minha carga horária semanal.	16,3	10,2	36,7	26,5	4,1
	1.8. Organização dos alunos/professores	11.Avalio positivamente as equipas de coordenação criadas.	0	6,10	26,5	63,3	4,1
		12.Concordo com o modelo de equipas pedagógicas adotado.	0	6,1	30,6	59,2	4,1
		13.Avalio positivamente o modo como foram agrupados os alunos.	2	10,2	40,8	30,6	16,3

			Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	Não se aplica/Não tenho
Categorias	**Subcategorias**	**Itens (Questões)**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
	1.9. Organização e dinamização do espaço	14.Concordo com a forma de alocação de professores a alunos.	0	2	40,8	51	6,1
		26. Desenvolvo a maioria das atividades de ensino-aprendizagem dentro do espaço de sala de aula.	4,1	18,4	63,3	12,2	2
		27. Sempre que possível desenvolvo as atividades de ensino-aprendizagem fora do espaço de sala de aula.	2	14,3	51	30,6	2
	B.2. Medidas curriculares/pedagógico-didáticas	28. Considero os espaços destinados ao processo de ensino-aprendizagem adequados à sua finalidade.	4,1	14,3	61,2	20,4	0
	2.2. Gestão e articulação curricular ao nível: • interdisciplinar	29.Considero os espaços destinados ao processo ensino-aprendizagem suficientes para as atividades que são desenvolvidas.	2	20,4	61,2	14,3	0

			Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	Não se aplica/Não tenho
Categorias	**Subcategorias**	**Itens (Questões)**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
	• ciclo/ano de escolaridade • contextualização com a comunidade escolar	15.Avalio positivamente a interdisciplinaridade encontrada para o desenvolvimento das atividades com os alunos.	2	12,2	28,6	55,1	2
	• divisão dos alunos/professores pelos tempos e espaços dedicados à aprendizagem	21. Faço uma gestão do currículo, essencialmente por ciclo de ensino.	4,1	20,4	49	26,5	0
	• trabalho colaborativo	20. Faço uma gestão do currículo, essencialmente por ano de escolaridade.	0	16,3	46,9	34,7	0
	• monitorização/ avaliação	24. Faço com regularidade a contextualização do currículo com o local onde se encontra o agrupamento de escolas	0	10	49	36,7	4,1
	2.2. Gestão pedagógico-didática ao nível da:	25.Desenvolvo atividades com alunos de diferentes anos de escolaridade ao mesmo tempo e no mesmo espaço.	8,1	34,7	24,5	24,5	8,1
	• promoção de estratégias de aprendizagem ativa	30. Partilho os espaços e tempos da atividade letiva apenas com docentes da mesma área de ensino.	10,2	53,1	24,5	10,2	2

			Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	Não se aplica/Não tenho
Categorias	**Subcategorias**	**Itens (Questões)**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
	• recursos materiais (computadores, internet…) • Instrumentos de avaliação das aprendizagens	31.Partilho os espaços/tempos da atividade letiva com docentes de áreas de ensino distintas.	0	16,3	61,2	20,4	2
		17. Planifico a minha intervenção pedagógica apenas com colegas da mesma área disciplinar.	12,2	34,7	30,6	20,4	2
		18. Planifico a minha intervenção pedagógica em conjunto com colegas de áreas disciplinares distintas.	4,1	10,2	53,1	28,6	4,1
	• intervenção dos alunos no processo de ensino-aprendizagem. • relação escola/família • monitorização e avaliação das aprendizagens	42.Discuto regularmente com os meus colegas de equipa pedagógica a avaliação dos alunos.	0	6,1	44,9	46,9	2
		45. Discuto regularmente com os meus colegas acerca das opções curriculares adotadas.	2	2	59,2	34,7	2
		22. Envolvo ativamente os alunos no planeamento das atividades de ensino-aprendizagem.	0	16,3	46,9	34,7	0
		23. Esclareço os meus alunos sobre os objetivos a atingir.	0	0	30,6	67,3	2
		32.Privilegio metodologias de aprendizagem que envolvem a participação ativa dos alunos.	0	0	40,8	57,1	2

			Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	Não se aplica/Não tenho
Categorias	**Subcategorias**	**Itens (Questões)**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
		33.Privilegio metodologias de aprendizagem essencialmente centradas na exposição dos conteúdos.	22,4	63,3	8,2	6,1	0
		34.Privilegio a utilização das TIC no processo de ensino-aprendizagem.	0	16,3	61,2	18,4	4,1
		35.Considero que os alunos aprendem melhor com a ajuda das TIC.	2	10,2	63,3	18,4	6,1
		36.Os espaços destinados à atividade letiva estão perfeitamente apetrechados para a correta utilização das TIC.	16,3	36,7	34,7	12,2	0
		37. Privilegio processos de avaliação formativa.	0	4,1	42,9	53,1	0
		38. Considero o teste de avaliação o instrumento de avaliação mais credível.	22,4	44,9	30,6	2	0
		44. Considero que os instrumentos de avaliação que utilizo estão de acordo com o que se pretende, tendo em conta o perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória.	0	2	53,1	44,9	0
		39. Dou feedback constante aos meus alunos e indicações sobre possíveis melhorias.	0	0	42,9	53,1	4,1

			Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	Não se aplica/Não tenho
Categorias	**Subcategorias**	**Itens (Questões)**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
		40.Envolvo os meus alunos na sua própria avaliação.	0	0	44,9	51	4,10
		41.Envolvo os meus alunos na avaliação dos colegas.	0	10,2	49	34,7	4,1
		43.Reflito em conjunto com os meus alunos sobre as atividades desenvolvidas.	0	0	59,2	40,8	0
		46.Envolvo os Encarregados de Educação nas atividades desenvolvidas e na avaliação dos seus educandos.	4,1	18,4	55,1	16,3	6,1
		47.Monitorizo regularmente os resultados alcançados pelos meus alunos.	0	4,1	44,9	49	2
C. Avaliação e Impactes percecionados na implementação do PPIP	**C.1. Avaliação interna da implementação do PPIP ao nível:**	48. Sinto que a adesão ao PPIP contribuiu para responder melhor às diferentes necessidades dos alunos.	4,1	8,2	38,8	38,8	8,2
	• das aprendizagens	49. Considero que as atividades desenvolvidas tiveram efeitos positivos no comportamento dos alunos.	4,1	16,3	42,9	34,7	2

			Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	Não se aplica/Não tenho
Categorias	**Subcategorias**	**Itens (Questões)**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
		50. Considero que as medidas adotadas tiveram efeitos positivos nas dinâmicas de trabalho colaborativo dos professores.	4,1	4,1	38,8	49	4,1
	• do clima de trabalho	51.Sinto que as atividades desenvolvidas e a forma como foram implementadas contribuíram para uma melhor confiança entre as estruturas de liderança e os professores.	2	6,1	44,9	38,8	8,2
		52. Considero que as medidas adotadas contribuíram para uma cultura de escola mais participada.	4,1	2	40,8	51	2
		56. Considero que as medidas adotadas têm contribuído para um clima de escola mais positivo.	4,1	4,1	36,7	49	6,1
	• da inovação	53. Sinto que uma maior autonomia das escolas incentiva a inovação pedagógica.	0	0	36,7	57,1	6,1

			Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	Não se aplica/Não tenho
Categorias	**Subcategorias**	**Itens (Questões)**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
	• do desenvolvimento pessoal e social dos alunos • do sucesso educativo dos alunos • da motivação dos professores	54. Considero que as medidas adotadas (agrupamento de alunos, atividades desenvolvidas, espaços de aprendizagem) têm tido efeitos positivos no desenvolvimento pessoal e social dos alunos.	2	6,1	40,8	46,9	4,1
		55. Considero que as medidas adotadas têm tido efeitos nas qualidades das aprendizagens.	4,1	4,1	42,9	44,9	4,1
		57. Considero que as medidas adotadas têm tido efeitos positivos na motivação dos professores.	4,1	12,2	55,1	26,5	2
		58. Considero que as medidas adotadas pressupõem um modelo de ensino-aprendizagem muito mais exigente para os professores.	4,1	12,2	36,7	46,9	0
		59. Considero o PPIP como um Projeto imprescindível na gestão escolar	6,1	22,4	38,8	26,5	4,1
		60. No geral, avalio positivamente o PPIP.	4,1	4,1	53,1	36,7	2

			Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	Não se aplica/Não tenho
Categorias	**Subcategorias**	**Itens (Questões)**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
		61. Considero imprescindível que as medidas adotadas continuem a ser implementadas.	4,1	14,3	36,7	40,8	4,1
		62. Se depender de mim, tenciono manter-me a trabalhar neste agrupamento de escolas.	4,1	2	30,6	57,1	6,1

Considerando as diferentes subcategorias organizadoras dos dados, gostaríamos de assinalar as principais dimensões de adesão e de reserva, ainda que os retomemos no decurso da discussão. Assim, considerando as dimensões com os maiores níveis de concordância (> do que 85%) encontramos os seguintes:

A.1. Envolvimento/participação dos professores.

Merece especial realce, o facto de existir no Agrupamento de Escolas uma cultura favorável à inovação e deste ser pioneiro em dinâmicas inovadoras.

B1. Medidas organizativas

Merecem especial destaque as medidas organizacionais adotadas (ex: calendarização, horários, etc…), a periodicidade com que os professores reúnem para refletir/discutir sobre as novas medidas organizativas, a avaliação positiva que fazem das equipas de coordenação e do modelo de equipas pedagógicas adotado.

B.2. Medidas curriculares/pedagógico-didáticas

Destaca-se a regularidade com que fazem a contextualização do currículo com o local onde se encontra o Agrupamento de Escolas, a discussão regular com os colegas de equipa pedagógica sobre a avaliação dos alunos, a discussão regular com os colegas acerca das opções curriculares adotadas, o esclarecimento dos alunos sobre os objetivos a atingir, privilegiarem metodologias de aprendizagem que envolvem a participação ativa dos alunos, privilegiarem processos de avaliação formativa, os instrumentos de avaliação que os professores utilizam estarem de acordo com o que se pretende tendo em conta o perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória, o darem feedback constante aos alunos , assim como indicações sobre possíveis melhorias, envolverem os alunos na sua própria avaliação, refletirem em conjunto com os alunos sobre as atividades desenvolvidas e fazerem a monitorização regular dos seus resultados.

C.1. Avaliação interna da Implementação do PPIP

Merece realce, o facto de os professores considerarem que as medidas adotadas tiveram efeitos positivos nas suas dinâmicas de trabalho colaborativo, que contribuíram para uma cultura de escola mais participada, que as medidas adotadas contribuíram para um clima de escola mais positivo e que uma maior autonomia da escola incentiva a inovação pedagógica.

Quanto aos menores níveis de concordância, registamos os seguintes, por se situarem abaixo dos 50%:

A.1. Envolvimento/participação dos professores.

Os professores terem sido auscultados aquando da adesão ao PPIP e terem aderido com reservas ao PPIP.

B.2. Medidas curriculares/pedagógico-didáticas

Os professores considerarem o teste de avaliação o instrumento de avaliação mais credível, privilegiarem metodologias de aprendizagem essencialmente centradas na exposição dos conteúdos, desenvolverem atividades com alunos de diferentes anos de escolaridade ao mesmo tempo e no mesmo espaço e partilharem os espaços e tempos da atividade letiva apenas com docentes da mesma área de ensino.

Concluindo, podemos afirmar que globalmente os professores avaliam positivamente as dimensões organizacionais e pedagógicas adotadas, partilhando valores comuns.

A. IMPLICAÇÃO DOS ATORES EDUCATIVOS

A.1. EMERGÊNCIA DO PPIP

Numa lógica actancial de Greimas, o Ministério da Educação propôs ao diretor do Agrupamento de Escolas a integração da escola no Projeto Piloto de Inovação Pedagógica, com vista à melhoria das aprendizagens dos alunos e a uma taxa de retenção e abandono zero. O destinador (Ministério da Educação) foi o actante que fez agir o sujeito (o diretor). Foi o Ministério da Educação que comunicou ao sujeito o conhecimento do ato a cumprir, sendo os alunos os beneficiários da missão a realizar, a participação no PPIP.

eu estava aqui sozinho na escola quando me telefonaram a convidar, e no momento não compreendi muito bem o que é que me estavam a convidar até porque como nós até essa data já estávamos muito habituados a entrar em vários projetos achámos que era mais um. (D)

Como já existia um histórico de participação da escola em projetos, o diretor acedeu a participar numa reunião, que decorreu em setembro de dois mil e dezasseis, nas instalações da Direção-Geral de Educação, juntamente com

outras cinco escolas, que deliberaram integrar o Projeto Piloto de Inovação Pedagógica (PPIP).

Apesar da necessidade de mudança não ter partido diretamente dos atores educativos do Agrupamento de Escolas, do Diretor ou dos professores, existia já uma relação de desejo com o objeto

assim que me apercebi dessa dimensão senti um conforto ao nível daquilo que eu acredito e que muita gente neste agrupamento acredita que tem que se ter para se conseguir resultados que é a autonomia, mas verdadeiramente autonomia. Uma autonomia que nos permitia mexer no currículo, nas aprendizagens, na forma de organização da escola, na forma de trabalhar com os alunos, na forma daquilo que é preciso exigir aos alunos para que exista sucesso. (D)

Apercebemo-nos com as palavras proferidas pelo diretor, de um sentimento de "conforto" e de libertação da "obediência" aos vários normativos e decretos da tutela, acrescendo uma preocupação com novas formas de gerir o currículo, mais centradas nas aprendizagens dos alunos.

Também alguns professores sentiam essa premência, considerando necessário um processo *bottom-up*, favorável ao cenário da escola, de forma a dar respostas contextualizadas à comunidade escolar.

Nós sempre quisemos mais autonomia, nós sempre pedimos mais autonomia para isto, porque é que nós não temos autonomia para isto, porque é que tudo tem que vir lá de baixo e nós temos que cumprir isto? E o PIP veio-nos dar aquela autonomia que nós precisávamos, que nós gostávamos, ou seja, para nós aqui, para um grupo aqui significativo de professores foi um alívio. Até que enfim que nós agora vamos ter a nossa liberdade. Vai ser uma responsabilidade muito grande, vai ser, vamos ter mais responsabilidade, vamos ter que trabalhar muito, vamos ter que sair muito da caixa, mas dá-nos aquele conforto que era isto que nós queríamos, nós queríamos autonomia. (C2)

De facto, e segundo a Direção Geral de Educação, este Projeto diferia de todos os outros programas até agora implementados, uma vez que se alicerçava em projetos escolares *bottom-up*, sem modelos ou procedimentos definidos centralmente, reforçando a autonomia das escolas, elevando-a a níveis não alcançados noutros programas.

O Agrupamento de Escolas assumiu a oportunidade, que considerou imperdível, tendo, porém, a noção que teria de sair da sua zona de conforto e aprofundar novas formas de abordagem pedagógica, assentes numa gestão mais flexível do currículo.

O diretor pretendeu alcançar a oportunidade de integrar o PPIP, sabendo que para isso devia realizar uma sequência de ações conducentes ao objeto pretendido. Como nos refere Kotter (2007), o diretor soube criar a noção de urgência, ajudando os outros a ver a necessidade de mudança e a importância de agir rapidamente.

O PPIP constituía aquilo que o diretor pretendia realizar ou alcançar em benefício dos alunos e da comunidade escolar, em geral, tendo como coadjuvantes alguns professores que colaboraram com o diretor e quiseram avançar com o Projeto, não só porque acreditavam numa nova forma de trabalhar, mas que se sentiram finalmente respaldados por parte de todas as entidades do ME para as decisões tomadas no Agrupamento, no âmbito do PPIP.

Até que enfim, agora não temos que seguir tudo à regra, e depois numa das reuniões estiveram todas as estruturas, do Ministério da Educação, estiveram a inspeção, esteve a DGE, esteve a Inspeção Geral, ou seja, e quando essas estruturas todas se juntam para nos dar cobertura… Confiança. Nós sabemos que estamos respaldados, nós sabemos que estamos confortados com todas as estruturas do Ministério da Educação e não só uma parte, porque às vezes é só a DGE, outras vezes só a DGEST, outras vezes e não, com estas estruturas todas nós sentimos que podíamos fazer algo mais valioso e mais importante para os nossos alunos. (C2)

Inicialmente e embora a necessidade de mudança fosse partilhada pelos elementos da Direção e Coordenação, que até ali, tinham uma história à qual se podiam agarrar, ficarem “subitamente sem narrativa nenhuma” tornava-se de alguma forma, assustador (Harari, 2018).

foi um desafio enormíssimo porque nos retirou debaixo dos pés aquilo que seriam sempre as nossas desculpas para não fazer, não é? (D)

Até aqui a "gramática escolar" insistia num sistema escolar, no qual os professores e até mesmo os diretores se sentiam meros narradores de uma história já escrita, mas que de alguma forma os protegia e securizava. Novos projetos implicariam novas formas de trabalhar e capacidade de adaptação a novos desafios, mais exigentes do ponto de vista da formação e ação.

No início, algum receio acho eu de que seria anormal se não sentíssemos porque algo totalmente diferente nós temos, mas também estivemos sempre muito dispostos a … Nós já somos um agrupamento que por norma já arrisca sempre um bocadinho e acho que foi por isso que fomos convidados, não é? Pelo facto de já sermos assim um bocadinho andar sempre a experimentar… (C1)

No entanto, e ainda segundo Kotter (2007), o diretor certificou-se de que se rodeava de uma equipa líder, um grupo que o ajudaria a orientar a mudança, também com competências de liderança e que partilhava a mesma noção de urgência.

Decidiram, então, que o próximo passo seria convocar reuniões com outros membros da comunidade educativa para os sensibilizar para as questões decorrentes da implementação do PPIP e para encontrarem soluções que fossem aceites pela maioria.

A.2. INTERVENIENTES CONVOCADOS PARA A TOMADA DE DECISÕES.

A visão e missão do Projeto foi comunicada aos docentes, por parte do diretor, tendo sido feito um apelo à co construção de um novo processo de ensino-aprendizagem em prol do sucesso dos alunos.

reuni aqui, sobretudo, primeiro os professores para explicar o projeto foi exatamente isto que eu disse, «a oferta», porque eu disse mesmo assim: «A oferta que nos estão a dar é nós não temos desculpa para não fazer seja o que for em prol do sucesso dos nossos alunos porque é possível fazer tudo. Tudo aquilo que vocês quiserem, vocês professores quiserem fazer, é possível fazer. Portanto, não há desculpas (D)

Da versão 1 do PPIP consta a seguinte informação,

Organização de vários debates e discussão com pessoal docente, não docente e Encarregados de Educação sobre a aplicação plena da GeFORCEE – Gestão Flexível, Orgânica e Reestruturada do Currículo e do Ensino Experimental

Segundo um dos coordenadores, uma parte do poder de decisão e da ação educativa foi transferida primeiramente para alguns professores, tendo sido alargada aos restantes, por fases.

Todos foram ouvidos na parte da reestruturação do currículo. Primeiro, começaram com os professores. Aliás, professores houve um grupo pequeno que começou ali por partir pedra que era necessário, a tentar pensar o que é que se poderia fazer. Entretanto, foi se alargando, transmitiu-se aos professores que seria assim, se concordavam, se não concordavam e começou-se a trabalhar por departamentos. Depois, foram ouvidos também os pais que tal como todos os outros, no início tinham também as suas… (C1)

No inquérito realizado aos professores cerca de 47% dizem ter sido auscultados aquando da adesão ao PPIP, enquanto 20,4%, discordam, sendo que 32,7% referem não se aplicar à sua situação particular. De salientar que a percentagem de professores que dizem ter sido auscultados aquando da integração da escola Projeto Piloto de Inovação Pedagógica não atinge os 50%, o que pode explicar alguns comentários dos professores, que analisaremos mais à frente.

Os encarregados de educação, foram igualmente, intervenientes na tomada de decisões relacionadas com a implementação do PPIP, assim como os alunos,

foram ouvir os pais que eu, lembro-me, que falei com o [nome do Diretor]. Fizemos reunião com todos os pais no centro escolar de…, fizeram-se as reuniões em duas igrejas e todos os pais, todos os que vieram todos foram convocados. Alguns não vêm, mas como toda a gente, também fazem parte da escola. (C2)

e fez-se também a Assembleia de Alunos que também já se faz com alguma frequência. Não se faz sempre, mas foi tratada como Assembleia de Alunos que é onde estão os delegados e subdelegados, os representantes de cada turma, também foi falado com eles. Portanto, toda a gente esteve envolvida não só na mudança do currículo, mas nas outras medidas que foram sendo implementadas também. (C1)

A partir destes resultados podemos inferir que ocorreu inovação, no aspeto em que se colocaram em prática novas formas de participação dos atores escolares, como assembleias de pais e de alunos. A escola procurou "ouvir" as vozes de todos os atores do palco educativo, num sistema mais aberto da gestão escolar. (Varela, 2014).

No que concerne, ainda, ao envolvimento e participação dos professores na implementação do Projeto, 59,2% dos professores inquiridos diz ter sido convocado para a tomada de decisões sobre as atividades a desenvolver no âmbito do PPIP, enquanto 14,3% dizem não ter sido convocados e 26, 5% referem que não se aplica à sua situação.

71,4% respondem ter aderido com entusiasmo ao Projeto, enquanto 12, 2% discordam e 16,3% dizem não se aplicar à sua situação.

40, 8% dizem ter aderido com reservas, enquanto 38,8% discordam e 20,4%, respondem não se aplicar à sua situação.

Os professores aprenderam a trabalhar, num sistema isomórfico e rígido, estando perfeitamente adaptados às rotinas escolares. Estas práticas estão de alguma forma enraizadas e são vistas como características do que deve ser uma boa escola. A alteração das características organizacionais da escola é vista pelos professores como um aumento do trabalho, que acarreta novos comportamentos, com os quais não estão familiarizados. (Tyack & Cuban, 1995)

Quando questionados sobre terem contribuído com a sugestão de medidas a implementar no âmbito da gestão do currículo, 55,1 % confirmam e 20,4% discordam e 24,5% referem não se aplicar à sua situação. Esta resposta merece-nos alguma reflexão sobre o papel dos professores na gestão do currículo, quando cerca de 24,5% dizem não se aplicar à sua situação, uma vez que todos os professores podem e assim seria aconselhável, que sugerissem medidas a implementar na gestão do currículo, para que ao invés de meros

executores do currículo fossem, preferencialmente seus construtores. (Roldão, 1999)

O que é corroborado pelas respostas à questão seguinte, acerca da sua participação ativa na tomada de decisões sobre as medidas que foram sendo adotadas. 53, 1% concordam, 22, 4%, discordam e 24,5% respondem não se aplicar à sua situação. Não obstante, uma franca maioria (91%) reconhecer tratar-se de um Agrupamento de Escolas com uma cultura favorável à inovação e 93,9% concordar tratar-se de um Agrupamento pioneiro em dinâmicas inovadoras.

Ainda no que diz respeito ao envolvimento e participação dos professores na implementação do PPIP, 75,5% referem ter sido informados sobre os fundamentos que levaram à adoção de novas medidas organizativas.

Como nos refere Raposo & Alves (2013), a cultura de escola é das dimensões mais importantes para uma cultura de mudança, se são os próprios professores que reconhecem na escola uma cultura favorável à inovação, continuam a demitir-se do seu papel de executores, preferindo deixar-se navegar ao sabor de uma ordem instituída.

B. (RE)ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA NO ÂMBITO DO PPIP (IDENTIFICAÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO DAS PRINCIPAIS MUDANÇAS/MEDIDAS INOVADORAS

B.1. MEDIDAS ORGANIZATIVAS

B.1.1. AO NÍVEL DO CURRÍCULO

Inicialmente o Projeto Piloto de Inovação Pedagógica, surge no Agrupamento de Escolas como uma medida do Projeto Plurianual de Melhoria, designada GeFORCEE, Gestão Flexível, Orgânica e Reestruturada do Currículo e do Ensino Experimental. Esta medida visava uma reestruturação do currículo a partir do sétimo e até ao nono ano de escolaridade, mas começou por direcionar medidas apenas para o sétimo ano de escolaridade a aplicar no ano letivo 2016/2017. No entanto no decorrer desse mesmo ano e após longo debate,

reflexão e negociação, o Agrupamento considerou que era necessária uma atuação mais precoce, logo no início do primeiro ciclo.

Designação e descrição da medida – GEFORCEE - Gestão Flexível, Orgânica e Reestruturada do Currículo e do Ensino Experimental (PPIP vs1) (PPIP vs2) (PPIP vs3) (PPIP vs5)

Esta medida visa implementar uma reestruturação do currículo, a partir do 7º ano de escolaridade até ao 9º ano, fomentando o trabalho experimental e de campo. Assentará na aglutinação de disciplinas por área disciplinar, com desdobramento, tanto a nível das línguas, como nas ciências naturais e sociais. Preconiza, ainda, um maior investimento no trabalho colaborativo, trabalho de projeto e empreendedorismo, desenvolvendo o saber fazer, através de uma rede de protocolos com parceiros e instituições ligadas à Ciência e Ensino Superior. A medida GeFORCEE não ignora a outras medidas do PPM, antes é reforçada pelas mesmas, designadamente as TurmasMais e Coadjuvações. (PPIP vs1) (PPIP vs2)

Esta medida visa implementar uma reestruturação do currículo, a partir do 1º ano de escolaridade, podendo ser alargada até ao 9º ano… (PPIP vs3) (PPIP vs5)

Nas versões 3 e 5 do PPIP, verifica-se um interesse na organização escolar com medidas que acomodem as medidas pedagógicas e que possam contextualizar diferentes cenários de aprendizagem. De facto, se não existirem mudanças ao nível da organização do currículo, nos seus múltiplos aspetos, será difícil a mudança a nível pedagógico. Se a gramática escolar, se mantiver inerte e isomórfica, as formas dos professores trabalharem com os alunos não serão passíveis de grandes mudanças com capacidade de resposta à diversidade, num quadro de referência de liberdade para formar cidadãos ativos e comprometidos com a sociedade.

Não ficaram esquecidas medidas de organização escolar, que acomodem as medidas pedagógicas, nem tão pouco medidas de avaliação dos alunos, que contextualizem os diferentes cenários de aprendizagem. (PPIP vs3) (PPIP vs5)

No entanto e paradoxalmente a um Projeto desta natureza, cuja palavra autonomia aparece especificada no decreto-lei, que lhe dá cobertura, há uma

preocupação constante do Agrupamento de Escolas em implementar estas medidas, apenas e só, quando as medidas elegidas pela escola fossem reconhecidas e legalizadas pela tutela. Será este o conceito de verdadeira autonomia? Por que razão existe a preocupação por parte do Agrupamento de Escolas com a legalidade das medidas a protocolar? A ideia, não era ir para além da lei? Porque para cumprir a lei não era necessário invocar o Decreto-Lei de mil novecentos e sessenta e sete e instituir o PPIP, pois segundo o Ministério da Educação, este Projeto visava conferir aos agrupamentos de escolas, autonomia para romperem com a legislação em vigor. A partir desta reflexão podemos inferir que a nível institucional, esta inovação é reflexiva/prática (Escudero, 2014), a autonomia organizativa e curricular que a escola procura fica-se pela oportunidade de reconstrução interna, no âmbito de uma "autonomia" delegada pela tutela.

O pioneirismo deste projeto implicará, necessariamente, medidas que podem ficar à margem de qualquer normativo legal, que convém clarificar no sentido de garantir a legalidade deste documento. Nessa conformidade, acrescenta-se um capítulo com as medidas a protocolar que merecerão especial cuidado por parte da tutela. (PPIP vs3) (PPIP vs5)

Verifica-se, igualmente, através da análise do documento do Grupo de Acompanhamento do Projeto do Ministério da Educação, que este sugere medidas de melhoria ao nível do currículo e das aprendizagens dos alunos e que todas elas foram aceites pelo Agrupamento de Escolas, surgindo nas várias versões do PPIP.

A questão que se coloca é - A Escola tem ou não autonomia para implementar as categorias organizacionais e de gestão do currículo que considerar mais pertinentes, tendo em conta o seu contexto?

Pelo exposto, não nos parece que haja uma dialética *bottom-up* e *top-down* igualitária e que a tutela continua a exercer de alguma forma uma pressão sobre as escolas, para a adoção de medidas, definidas pelas estruturas a nível macro.

Trata-se de uma inovação em que coexistem dimensões instituídas e dimensões instituintes, com normas indutoras de inovação ao nível da macroestrutura, mas com projetos e processos definidos pelas microestruturas.

Segundo o diretor houve a preocupação de "emagrecer" o currículo, eliminando ou aglutinando algumas disciplinas por área disciplinar.

[com] esta autonomia a primeira coisa que pensamos é criar novas disciplinas. Então nós fizemos exatamente ao contrário. Olhámos para o currículo e perguntamo-nos onde é que nós podemos cortar? (D)

Nas versões 3 e 5 do PPIP, verifica-se que com a GeFORCEE, o Agrupamento de Escolas pretende uma verdadeira rutura com a organização curricular vigente, extinguido algumas disciplinas e criando Projetos Multidisciplinares, visando a interdisciplinaridade e transdisciplinaridade.

A GeFORCEE comporta uma verdadeira rutura com o sistema curricular em vigor, desde o 1º ciclo. A medida GeFORCEE não ignora todas as outras medidas do PPM, antes é reforçada pelas mesmas, designadamente as TurmasMais e Coadjuvações…

a) Extinção do Apoio ao Estudo, sem perder opções que cumpram o seu objetivo;

b) Criação da disciplina "Projetos Multidisciplinares" por ciclo de ensino;

c) Forte aposta em projetos de empreendedorismo, com uma vertente de eficiência energética e de recursos sempre presente;

d) Criação do Laboratório de Aprendizagem na Biblioteca (LAB) – "Biblioteca Escolar como Laboratório de Aprendizagem

e) Criação da disciplina Cidadania de Intervenção Social, com forte aposta nas Assembleias de Alunos, como medida que potencie o espaço de intervenção dos alunos;

f) Aglutinação de disciplinas por área disciplinar, com desdobramento, tanto a nível das línguas, como nas ciências experimentais e sociais (PPIPvs5)

Cria a disciplina "Laboratório de Ciências Humanas e Sociais" – fusão das disciplinas de História e Geografia

Cria a disciplina "Laboratório Ciências Físico-químicas e Naturais" – fusão das disciplinas de Ciências Naturais e Físico-química

Cria a oportunidade do desenvolvimento de um Laboratório de Aprendizagem (LA), de forma transversal.

Elimina a oferta de escola, enquanto disciplina isolada.

Opta pela disciplina "Artes em Movimento" (AM), potenciando a diversidade e pluralidade do ensino artístico e corporal" (PPIP vs3)

Verifica-se uma preocupação da Escola com uma maior diversificação e articulação curricular, que se prende com a necessidade de o currículo ser mais coerente, para que os alunos possam apropriar-se do seu significado e entender o seu sentido. Como nos refere Hutmacher (1999), os alunos experimentam uma espécie de regressão relativamente ao seu empenho e construção de saberes, quanto mais o currículo for fragmentado e os professores executarem práticas pedagógicas mais tradicionais, como a transmissão dos saberes em aulas expositivas.

Os professores, cerca de 83,7% avaliam positivamente a interdisciplinaridade encontrada para o desenvolvimento das atividades com os alunos, enquanto 14,2% discordam desta interdisciplinaridade.

85,7% dos professores respondem que fazem com regularidade a contextualização do currículo com o local onde se encontra o Agrupamento de Escolas e apenas 1% dizem não o fazer. Esta contextualização é bastante importante na medida em que ajuda os alunos a formarem uma imagem modelo, e portanto, a contextualizarem as aprendizagens com o meio onde se encontram, conferindo-lhes significado.

As práticas pedagógicas deverão ser contextualizadas com o meio envolvente dos alunos. É necessário um currículo contextualizado, com uma imagem modelo de forma a ser compreendido. Como nos refere (Beane, 2000), o currículo deve ser coerente e conexo, as peças do puzzle devem encaixar e formar uma imagem modelo, fundamentada e contextualizada localmente, que forneça aos alunos experiências facilitadoras da perceção do mundo real.

Pelo que é importante salientar que na versão 5 do PPIP, consta o seguinte princípio relativamente às práticas pedagógicas.

Deverá dar-se particular ênfase à criação de dinâmicas metodológicas e práticas de sala de aula inovadoras e flexíveis que contribuam para a diferenciação pedagógica (que potenciem as oportunidades e não as diferenças), para a pedagogia centrada no aluno e para o alargamento da aprendizagem para além da sala de aula.

De acordo com o diretor, com este Projeto foi possível definir um currículo "à medida", com a criação e construção das aprendizagens essenciais, elegendo os conteúdos mais relevantes.

Desde mudar todo o currículo, até mudar as paredes das salas, até deitar paredes abaixo, até criar outras aprendizagens que nós achávamos que eram essenciais até porque nessa altura não havia aprendizagens essenciais. Este projeto foi um dos pioneiros também na construção das aprendizagens essenciais que hoje existe. (D)

A implementação do PPIP fomenta o debate acerca das aprendizagens essenciais, lista de competências, conhecimentos a adquirir pelos alunos, pois as alterações à gramática escolar vigente devem criar condições para dar resposta à diversidade emergente de alunos, mas concomitantemente a uma educação que seja para todos.

No que concerne à reorganização do número de alunos, os alunos foram organizados por turma dentro do seu ano de escolaridade, tendo sido respeitado o número de turmas atribuído à escola.

Reorganização do número de alunos por turma, respeitando o número máximo de turmas atribuído. (PPIP vs5)

O grupo-turma não desaparece, embora se verifique uma reorganização do trabalho com os alunos da turma diferente da que é habitual. Os alunos trabalham dentro do grupo-turma, mas igualmente com alunos de outras turmas, sendo utilizadas estratégias, num plano de ação organizacional considerado pertinente para a promoção do sucesso dos alunos e onde é fundamental o trabalho colaborativo dos professores.

Criação da disciplina "Projetos Multidisciplinares" por ciclo de ensino, com medidas pedagógicas que estimulem o desenvolvimento de projetos integrados, interdisciplinares e transdisciplinares, sem perder o foco nas metas curriculares e no Perfil do Alunos para o século XXI. (PPIP vs3)

Criação da disciplina Cidadania de Intervenção Social, com forte aposta nas Assembleias de Alunos, como medida que potencie o espaço de intervenção dos alunos;

Aglutinação de disciplinas por área disciplinar, com desdobramento, tanto a nível das línguas, como nas ciências experimentais e sociais. (PPIP vs5)

Relativamente ao desenvolvimento de atividades transversais a alunos de diferentes anos de escolaridade, verifica-se que os professores se encontram divididos quanto a estas dinâmicas, uma vez que 49% dizem fazê-lo, enquanto 42% revelam não realizarem atividades com alunos de diferentes anos de escolaridade ao mesmo tempo e no mesmo espaço.

No que concerne à avaliação, verifica-se que o enfoque é na avaliação por ciclo de escolaridade, os alunos vão sendo avaliados ao longo dos vários anos, através de uma avaliação formativa e menos determinante ou catalogada do seu desempenho, sendo apenas alvo de uma avaliação final de transição de ciclo.

Enfoque na avaliação por ciclo. Os alunos terão apenas uma avaliação que determine a transição ou não no final de ciclo;

Intencionalidade na valorização da avaliação formativa. (PPIP vs3)

Sucede ao longo de todas as versões do PPIP uma preocupação com a formação e capacitação dos professores para estas novas estratégias e metodologias essenciais à consecução de novas formas de trabalhar, mas também para as metodologias referentes às TurmasMais, especialmente para o 7º ano de escolaridade e coadjuvações, por ter sido o ano de escolaridade que iniciou o PPIP, considerado o ano zero. Podemos inferir que se verifica aqui uma liderança centrada na aprendizagem, não se focando apenas nas aprendizagens dos alunos, mas igualmente com a aprendizagem profissional dos professores (Bolívar, 2012) (MacBeath & Dempster, 2008) (Hallinger,2010)

Forte capacitação de professores. Como já foi referido, a concretização da medida GeFORCEE é suportada por uma panóplia de estratégias e metodologias, aplicadas em sala de aula e que estão inscritas no PPM do Agrupamento, destacando-se as TurmaMais do 7º ano e as coadjuvações. (PPIP vs5)

Segundo Cabral (2014) as TurmasMais foram pensadas para apoiar alunos com diferentes ritmos de aprendizagem, não se trata de Turmas para alunos com dificuldades de aprendizagem, não se pretende a estigmatização dos alunos, mas antes apoiar cada um, nas suas vicissitudes, não deixando para trás nenhum dos alunos que demonstrem interesse em progredir e melhorar as suas aprendizagens independentemente dos seus pontos de partida. Segundo Verdasca (2011) trata-se de condições organizacionais pedagógicas que promovam a efetiva aprendizagem dos alunos, um projeto dentro de uma Programa mais alargado (Programa Mais Sucesso Escolar) que tem reduzido de forma determinante a taxa de insucesso escolar. O Agrupamento de Escolas decidiu reforçar a metodologia TurmasMais, com particular enfoque nos alunos que já se desinteressaram por certas disciplinas.

Os coordenadores do Projeto referem-se a atividades dinamizadas pelos alunos, que mobilizaram entidades locais, corroborado por 85,7% dos professores que revelam fazer com regularidade a contextualização do currículo com o local onde se encontra o Agrupamento de Escolas.

De referir, ainda, a criação de disciplinas, nas quais o que realmente se pretende é desenvolver competências como a criatividade, o que vai ao encontro das competências a desenvolver segundo o PASEO.

E envolveram pessoas da Câmara, da Junta, mexeram com tudo. (C1)

este ano foi implementada [disciplina de criatividade e inovação] pela primeira vez, está no início, está primeiro ciclo e no quinto ano, terceiro e quinto sim. Para tentar desenvolver, lá está, não se pretende que eles deem nenhum conteúdo em particular, o que interessa mesmo desenvolver é a criatividade nos miúdos, eles fazem uma série de tarefas e dinâmicas para desenvolverem a criatividade. (C1)

[disciplina de criatividade e inovação] ainda não conseguimos avaliar totalmente, mas para já também nos parece que está a ser muito positivo, quer para os miúdos, quer para os professores, também temos a vantagem de estar, os professores que estão a lecionar estão a ter mesmo formação em criatividade, tanto que têm a ajuda de formadores de fora, que vão às vezes à aula para dar dicas, para ver como é que aquilo está. (C1)

De salientar, mais uma vez a importância da formação dos professores em criatividade e ajuda de formadores externos nas dinâmicas realizadas nesse âmbito na escola. Como nos refere (Pacheco, 2000) a inovação pretende igualmente potencializar as componentes curriculares regionais, envolvendo os docentes e os alunos que aceitem que o dever último da escola não se prende apenas com a cognição, mas também com uma aprendizagem "marcadamente cultural".

As práticas curriculares ligadas às componentes regionais farão sentido se permitirem aos alunos a compreensão de fenómenos que os rodeiam e se promoverem a sua capacidade crítica e interventiva socialmente.

No que diz respeito à contextualização com a comunidade escolar, o Agrupamento de Escolas criou a disciplina de Cidadania de Integração Social e os alunos tomaram iniciativas de projetos formativos e contextualizados localmente, com a comunidade envolvente. Como refere Bolívar (2012), a relação e interação que se estabelece com a comunidade local, será uma mais-valia para a escola enquanto comunidade profissional, pois não pode manter-se isolada do meio externo.

Nos RIC [Referenciais de Integração Curricular] *criámos uma disciplina nova que é a Cidadania de Integração Social. Nós com esta disciplina (Cidadania de Integração Social) queremos que os nossos alunos intervenham na sociedade, que os nossos alunos saíam da sala de aula, vão ao centro de idosos, vão aos bombeiros, vão a IPSS's… Os miúdos arranjaram um projeto, os miúdos passavam por lá [cruzeiro caído], viram que aquilo estava caído e então fizeram um projeto, o cruzeiro já está levantado, ou seja, nós temos a preocupação…* (C2)

Trouxemos muita comunidade para dentro da escola, muitos pais para dentro da escola e eles passaram a fazer parte também do processo ensino-aprendizagem. (D)

valorizamos muito a intervenção da comunidade aqui na escola e a intervenção da escola na comunidade. Nós temos, por exemplo, comunidades de aprendizagem aqui na escola em que os pais vêm à escola e intervêm em várias atividades. Não só atividades de, das atividades que nós temos de feiras, de festas que eles também participam como mesmo nas aulas. (C1)

Segundo o diretor e um dos elementos da coordenação do Projeto, as atividades desenvolvidas promoveram a participação dos encarregados de educação no processo de ensino aprendizagem, rumo a uma verdadeira Comunidade de Aprendizagem. Numa verdadeira Comunidade de Aprendizagem o foco dos processos de aprendizagem tanto dos alunos como dos professores só é efetivo se for baseado num contexto de trabalho assente em oportunidades de aprendizagem prática, de socialização e de investigação-ação. A interação e relação com agentes externos é fulcral, a escola não se pode isolar e deve estabelecer alianças com as famílias e a comunidade local. (Bolívar, 2012)

Um dos projetos que nós também aqui temos é o Includ - Ed … Que é um projeto que vem de Barcelona em que se pretende que a formação de grupos interativos ou tertúlias de crónicas literárias em que podem vir, não tem que ser necessariamente pessoas de fora, podem vir os professores de uma turma, adultos, pessoas adultas externas, inclusive pais, encarregados de educação que nunca sejam da própria turma, nunca vão com as turmas onde estão os seus educandos, mas sim a outras. Mas temos tido uma adesão muito boa, eles gostam, os pais de participar nisso. (C1)

Foi, igualmente, fundamental envolver os encarregados de educação e outros adultos externos à escola, para a formação de grupos de discussão, tertúlias dialógicas, com a finalidade de debater e envolver toda a comunidade escolar e a comunidade envolvente na tomada de decisões ao nível das dimensões organizacionais do currículo e atividades a desenvolver.

Embora o trabalho cooperativo tenha sido identificado, através de uma análise S.W.O.T exaustiva, como uma das maiores forças do Agrupamento (PPIP vs1) (PPIP vs2) (PPIP vs3), foi necessário criar condições organizacionais, nomeadamente em termos de horário para que esse trabalho cooperativo acontecesse.

Quando se questionam os professores sobre se os espaços e tempos da atividade letiva são partilhados apenas com docentes da mesma área de ensino, 63,3% respondem que não e 34,7% revelam que sim. Quando questionados se partilham os espaços e tempos da atividade letiva com docentes de áreas de ensino distintas as percentagens já não coincidem, pois 81,60 % afirmam fazê-lo e 16,3% discordam. Acresce ainda que quando se questionam os professores sobre a planificação da intervenção pedagógica em conjunto com colegas de áreas disciplinares distintas, 81,7 % respondem afirmativamente e 14,2% respondem negativamente, paradoxalmente quando se faz a pergunta de outra forma, ou seja, se os professores planificam a sua intervenção pedagógica apenas com colegas da mesma área disciplinar, 51% respondem positivamente e 46,9% respondem de forma negativa.

O que nos remete para uma transformação lenta a ocorrer no Agrupamento de Escolas, se nos basearmos nas autoperceções dos professores, acerca das suas dinâmicas em termos de trabalho cooperativo.

Segundo Escudero (2014) ao nível de individual, alguns dos professores ainda se comportam como técnicos que inovam aplicando reformas externas instrumentalmente. As verdadeiras mudanças são lentas, é necessário tempo para que todos os atores educativos interiorizem as dimensões inovativas.

De facto, o diretor refere que foi necessário “obrigar” a que esse trabalho colaborativo acontecesse e para que a articulação curricular ocorresse. A forma de trabalho dos professores, enraizada, tendencialmente segmentada em áreas disciplinares e individualizada, só sofrerá modificações se essa articulação estiver prevista nos horários dos professores.

Segundo Thurler (2001) e Bolívar (2012) o líder tem a responsabilidade formal de possibilitar tempos e espaços comuns, a planificação do tempo para a aprendizagem deve acontecer na escola, nas aulas ou nas reuniões.

agrupámos algumas disciplinas em referenciais de integração curricular permitindo, eu até diria obrigando, porque a palavra é mesmo essa, porque eu mais à frente até lhe posso falar disso porque é que eu acho que nós temos que entre aspas obrigar às vezes que a articulação curricular aconteça. Porque se nós não criarmos essa necessidade no horário ela não acontece. Então o que é que nós fizemos? Agrupamos um conjunto de disciplinas, aquilo que chamamos referenciais de integração curricular em que essas disciplinas trabalham ao mesmo tempo para o mesmo objetivo, em que as aprendizagens têm que ser ministradas na mesma, mas de uma forma em termos de significado para os alunos completamente diferente. Há ali o desenvolvimento do trabalho de projeto, metodologia do trabalho de projeto, resolução de problemas de forma criativa, trabalhos de laboratório, etc., em que torna a aprendizagem muito mais significativa para os alunos. E estas foram as grandes transformações, as grandes opções curriculares que nós tomámos a nível da transformação e organização curricular… (D)

É claro que é importante ter em consideração as medidas de organização escolar, que como já aqui salientámos, acomodem as medidas pedagógicas, que possam contextualizar cenários de aprendizagem diferentes dos que até agora têm sido prevalecentes, segundo a gramática escolar vigente. O "transbordamento" de trabalho dos professores só será de facto "aliviado", se se tiver em conta todas as medidas e ações que cabem a um só professor e que só colaborativamente se podem transformar em práticas verdadeiramente conducentes ao sucesso de todos os alunos. A inovação ao nível individual para se tornar reflexiva/prática ou mesmo crítica, segundo (Escudero, 2014) é necessário que aconteçam mudanças arquitetónicas das escolas que sejam favoráveis à reflexão dos professores, que possam investigar sobre as práticas, com a ideia de compreensão e de melhoramento, ou mesmo que as possam criticar, inserindo nas suas práticas processos transformadores.

Relativamente à avaliação dos alunos, o diretor refere sentir que o

…teste de avaliação é necessário, eu não demonizo nada o teste de avaliação. O que eu acho é que as escolas têm que, e esta escola fez esse trabalho, tem que dizer logo aos professores, aos alunos, aos pais, à comunidade, sendo sempre muito transparente nos seus critérios de avaliação… [o teste] não pode valer mais do que 50%

… Então os outros 50% têm que ser outros instrumentos, e se eu diminuo a importância do teste automaticamente eu estou a retirar ao professor aquilo que é a importância que ele dá ao teste… lá está, criando a necessidade que as pessoas acabam por aderir de outra maneira. (D)

Ainda, assim, 32.6% dos professores consideram o teste de avaliação como o instrumento de avaliação mais credível, enquanto 67, 3% discordam.

96% dizem privilegiar processos de avaliação formativa, enquanto 4,1% dizem não o fazer.

Verifica-se uma incoerência na opinião dos professores relativamente às formas de avaliação, se 96% dos professores dizem privilegiar processos de avaliação formativa, mas 32,6% continuam a considerar o teste de avaliação o instrumento de avaliação mais credível. Alves (2017) avança com a hipótese do recurso ao poder dos professores através do teste de avaliação e da avaliação sumativa, sendo a avaliação formativa considerada como uma certa "desvalorização" do seu "poder". O autor advoga que uma avaliação mais formativa, uma prática sistemática do *feedback,* é uma avaliação voltada para a aprendizagem e que os professores em conjunto, precisam "acender uma consciência profissional colaborativa (…) uma avaliação que realmente emancipe e liberte" (Alves, 2017, p.164).

Cerca de 98% dos professores, consideram que os instrumentos de avaliação que utilizam estão de acordo com o que se pretende, tendo em conta o perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória, sendo que 96% revelam dar feedback constante aos seus alunos sobre possíveis melhorias, o que é de extrema importância, quando se trata de uma avaliação essencialmente formativa. Como referem Hattie & Zierer (2019) a relação aluno-professor ao nível da avaliação, pressupõe credibilidade por parte do professor, a chave é o fortalecimento da relação professor-alunos, pela competência e pelo fornecimento de um feedback diferenciado, tendo em conta as verdadeiras fragilidades de cada aluno.

De facto, concordamos que a avaliação formativa deve ser tão ou mais importante do que a avaliação sumativa, o teste não pode continuar a prevalecer, se queremos que os nossos alunos adquiram competências que vão ao encontro

do PASEO. “A avaliação formativa é conduzida durante uma intervenção, permitindo ao professor usar os dados resultantes para melhorar o processo didático, a avaliação sumativa é conduzida no final da intervenção e é, portanto, uma avaliação de seu resultado.” (Hattie & Zierer, p.4).

Convocamos para aqui os estudos efetuados por Elmore (2003) na avaliação das escolas, que na sua maioria se baseava na avaliação periódica dos alunos utilizando como instrumento de avaliação os resultados dos testes. Observando as dinâmicas de sala de aula, verificava-se um trabalho interessante e criativo, no qual os alunos se sentiam envolvidos no processo ensino-aprendizagem, pelo que este sistema de “prestação de contas”, muitas vezes punitivo e somente baseado nos resultados dos testes dos alunos, deverá ser ultrapassado. As escolas e o trabalho que desenvolvem não poderá ser avaliado unilateralmente, o que seria um diagnóstico parcial e injusto. Como nos refere Friedberg (1995), um problema não pode ser reduzido apenas a uma causa. A escola é um produto multifatorial. A abordagem deverá ser global. No seguimento desta ideia é necessário assegurar que ocorre uma monitorização contínua da mudança que está a ser implementada.

Uma percentagem de 93,9 dos professores considera suficiente a periodicidade com que reúne para refletir/discutir as novas medidas organizativas adotadas., enquanto 4, 1% consideram que essa periodicidade não é suficiente.

Uma mudança acarreta sempre um risco, não existe uma garantia de que a mudança seja um êxito. No Agrupamento de Escolas foram identificados alguns problemas que se pretenderam melhorar com a implementação do PPIP.

Os problemas identificados tiveram origem numa avaliação normativa oficial ou pressão administrativa (Bolívar, 2003), segundo um relatório de Avaliação externa das Escolas, da IGEC, de 2014:

1. *Falta de articulação entre docentes;* (PPIP vs1)
2. *Necessidade de reforço da participação dos alunos na elaboração dos documentos estruturantes, dando-lhes a oportunidade de se corresponsabilizar nas decisões que lhes dizem respeito e no*

desenvolvimento de uma cidadania responsável e democrática; (PPIP vs2) (PPIP vs3) (PPIP vs5)

3. *Necessidade de aprofundamento da componente experimental, estimulando o gosto por atividades experimentais e pelo método científico, com caráter transversal na formação integral das crianças e dos alunos*. (PPIP vs2) (PPIP vs3) (PPIP vs5)
4. *Taxas de sucesso abaixo do desejado a Matemática (61%), Português (84%) e Inglês (73%), ano 2015/2016* (PPIP vs1) (PPIP vs2) (PPIP vs3) (PPIP vs5)
5. *Taxa de retenção no 7º ano (18,3%), ano 2015/2016* (PPIP vs1) (PPIP vs2) (PPIP vs3) (PPIP vs5)

Inicialmente, e devido às taxas de sucesso abaixo do desejado no 7º ano de escolaridade, o público-alvo nas 3 primeiras versões do PPIP é identificado como todos os alunos que iniciavam o 7º ano de escolaridade no ano letivo 2016/2017. No entanto na última versão do PPIP, versão 5, identifica-se o público-alvo como todos os alunos que iniciassem o 7º ano de escolaridade em 2016/2017, os alunos do 1º ciclo, 5º e 8º ano de escolaridade no ano de 2017/2018 e os alunos do 6º ano e 9º ano no ano de 2018/2019.

Portanto, na última versão do PPIP alarga-se a implementação do PPIP, com uma nova organização curricular a todos os anos letivos, ainda que de forma faseada.

O Agrupamento de escolas pretende alcançar com a implementação do PPIP, as seguintes metas:

Atingir a taxa de abandono zero para todos os alunos que iniciam o projeto. (PPIP vs1) (PPIP vs2) (PPIP vs3) (PPIP vs5)

Atingir a retenção zero em 2017/2018 para todos os alunos que iniciam o projeto (com possibilidade alargamento para 2018/2019). (PPIP vs1) (PPIP vs2) (PPIP vs3)

Tender para a retenção zero em anos não terminais de ciclo. (PPIP vs5)

Aumentar em 2 p.p. a percentagem de alunos no quadro de excelência face aos últimos três anos até ao final do Projeto (PPIP vs2) (PPIP vs3) (PPIP vs5)

Aumentar em 3 p.p. a percentagem de alunos com níveis 4 e 5 nas ciências experimentais e sociais, face aos últimos três anos até ao final do projeto. (PPIP vs2) (PPIP vs3) (PPIP vs5)

Para monitorizar e alavancar as metas acima descritas foram definidas equipas de monitorização e coordenação, com a finalidade de detetar precocemente os desvios de aprendizagem e assim poderem agir atempadamente. As estratégias de inovação devem dirigir-se também para diagnosticar a própria situação de desenvolvimento e percurso escolar dos alunos, mobilizando planos de ação conjuntos, controlando e autoavaliando a sua implementação e os seus resultados (Escudero, 1988)

Tal como nos refere Thurler (2001), a liderança cooperativa baseia-se na ideia de ser necessário ceder aos professores, uma parte do poder, para que se envolvam no processo de mudança e num sistema de "profissionalização interativa".

Relativamente aos professores, 89,8 % concordam com o modelo de equipas pedagógicas adotado, enquanto 6, 1% discordam. Verificando a mesma proporção para a avaliação positiva das equipas de coordenação criadas. Segundo Bolívar (2012) o sucesso na melhoria das escolas foca-se numa liderança para a aprendizagem. As estratégias das lideranças para articularem diferentes variáveis do processo de ensino-aprendizagem, são fulcrais e devem produzir sinergias para a consecução das metas a que a escola se propõe, sendo para isso necessária uma cultura de partilha, que leve as equipas pedagógicas a dialogarem com os professores para conseguirem transpor os obstáculos encontrados. Similarmente (Thurler, 2001) refere-se à liderança transformacional e de empoderamento, que considera importante a uma nova reorganização, que enfraqueça a lógica "top-down" e que envolva nas decisões os professores.

De salientar, ainda, a importância da

construção de um referencial de aprendizagens estruturantes por aluno, com base nas metas de aprendizagem.(PPIP vs1) *e na autoavaliação, reforçando o papel do aluno na sua recuperação*. (PPIP vs2)

O referencial de aprendizagem individual permitirá intervir precocemente nos alunos que revelem maiores desvios, com vista a que nenhum aluno desista de aprender qualquer disciplina.(PPIPvs1)

Segundo Canário (2005), uma das finalidades da escola do futuro deve ser a construção de uma escola onde se aprenda pelo trabalho e não para o

trabalho. É na medida em que o aluno passa à condição de produtor que nos afastamos de uma conceção molecular e transmissiva da aprendizagem, evoluindo da repetição para a construção do saber. No seguimento desta ideia, a totalidade dos professores (100%) diz refletir em conjunto com os seus alunos sobre as atividades desenvolvidas. 95,9% envolvem os seus alunos na sua própria avaliação e 83,7% envolvem os alunos na avaliação dos colegas. De destacar, ainda, que a intervir precocemente nos alunos que revelam maiores dificuldades ou desvios nas aprendizagens, 93,9% respondem que monitorizam regularmente os resultados alcançados pelos alunos.

Segundo Vicent-Lacrin *et al.* (2019), a definição de inovação prende-se com a conceção e novos processos, sendo um deles, novas formas de estabelecer contacto com o exterior, com os alunos e com os encarregados de educação. É manifesto o interesse em mobilizar os encarregados de educação para as mudanças e inovações que digam respeito às aprendizagens e à avaliação dos seus educandos, pois e segundo Varela (2014) se os encarregados de educação ficarem sem entender o sentido prático dessas mudanças todo o processo e sentido prático dessas mudanças estará condenado ao fracasso, havendo, por isso,

Necessidade de uma reunião antecipada com os encarregados de educação envolvidos;
Envolver o Encarregado de Educação e aluno na construção do referencial de aprendizagens, por forma a intensificar o seu compromisso.
*Demonstrar, com exemplos genéricos, a informação a colocar nos instrumentos de registo utilizados, mediante um relatório individual que preveja a evolução das aprendizagens adquiridas, face ao ponto de partida e as áreas a melhorar. Estas áreas consubstanciam-se nas metas curriculares de disciplina e de ciclo. (*PPIP vs2)

Uma percentagem de 71,4 dos professores revela que envolve os encarregados de educação nas atividades desenvolvidas e na avaliação dos seus educandos, enquanto 22, 5% diz não o fazer.

O Agrupamento de Escolas reviu, igualmente, a avaliação dos alunos e segundo as versões 2 e 3 do PPIP foram tidos em conta novos critérios de

progressão/retenção, nomeadamente relativos aos alunos do 8º ano de escolaridade, que iniciaram o projeto no 7º ano de escolaridade.
Com estas medidas pretendeu-se um reforço do papel do aluno na sua autoavaliação, de forma a evitar o seu desinvestimento nas aprendizagens.

Envolver e responsabilizar também os encarregados de educação no sentido de terem um papel ativo na avaliação dos seus educandos. E esclarecer os alunos e os próprios encarregados de educação sobre o processo ensino-aprendizagem e formas de avaliação. Segundo Bolívar (2012), a autoavaliação é uma das principais fontes de aprendizagem e no contexto atual as escolas devem estabelecer relações de proximidade com as famílias, assim como Thurler (2001) advoga que se se pretende a participação de todos os atores educativos é necessário que a ideia de que o conhecimento pertença apenas a alguns seja derrotada. Pelo que, se torna pertinente revelar que 81,6% dos professores envolve ativamente os alunos no planeamento das atividades ensino-aprendizagem e 97,9% refere esclarecer os seus alunos sobre os objetivos a atingir.

Na educação, a inovação está necessariamente relacionada com a mudança de atitudes pelos vários atores educativos, pelos procedimentos adotados, pelas formas de fazer e pelas ações que se prendem inclusivamente com os instrumentos utilizados no processo de ensino-aprendizagem. (Carbonell, 2002)

Reviram-se os critérios de progressão/retenção, respeitando os ritmos de aprendizagem diferentes, valorizando as metas por ciclo em detrimento das metas por ano de escolaridade, dando especial valor à avaliação formativa contínua e avaliando os alunos segundo uma avaliação sumativa quantitativa, apenas no 3º período no 7º ano de escolaridade.

A grande mudança deste projeto, no que respeita à avaliação, é o rompimento de uma estruturação de metas por ano, passando a ser determinante o tempo que o aluno tem para recuperar. Ora, esta rutura apenas pode ser compensada por metas a longo prazo, ou seja, uma maior valorização das metas por ciclo.
Construir referenciais de avaliação por ciclo e por disciplina, que também privilegiem a avaliação formativa contínua e a autoavaliação. (PPIP vs2)

Suspensão da avaliação sumativa quantitativa – final de 1º e 2º períodos:
Suspensão parcial da avaliação sumativa quantitativa (através de um nível de 1 a 5) nos 1º e 2º períodos do 7º ano de escolaridade, nas disciplinas de Português, Matemática e Inglês. Aplicada nos alunos que estão a ser acompanhados em aprendizagens estruturantes de anos anteriores ao 7º ano de escolaridade.
Avaliação sumativa descritiva para aqueles alunos. Valorização da avaliação formativa contínua. (PPIP vs1)

Cerca de 93,9% dos professores referem discutir regularmente com os colegas da equipa pedagógica sobre das opções curriculares adotadas e 91,8% revela discutir regularmente com os seus colegas de equipa pedagógica a avaliação dos alunos.

Hallinger & Heck (2010) advogam que o tipo de liderança exercido por uma vasta equipa de líderes deve estar ligado ao perfil de resultados de aprendizagem e à capacidade da escola nesse domínio, que no nosso entender é o principal, ensino de qualidade e sucesso educativo para todos os alunos, pelo que o Agrupamento de escolas investiu na

Valorização das equipas de coordenação e monitorização da GeFORCEE, com um calendário de atuação, que permita detetar o mais precocemente possível os desvios de aprendizagem que possam estar a ocorrer. (PPIP vs 2)

Visando a eficácia da implementação do PPIP, foram utilizados os seguintes indicadores de monitorização:

Nº de alunos com necessidade de aprendizagens estruturantes
Nº de referenciais efetivamente construídos (contratualizados) [PPIP vs2]
Nº de sessões/tertúlias com pais e docentes
Taxa de insucesso por período letivo
Taxa de alunos em situação de retenção em cada final de ano letivo. (PPIP vs1) (PPIP vs3)
Taxa de alunos sem qualquer nível inferior a 3(PPIP vs2) (PPIP vs3) (PPIP vs5)
Taxa de alunos em Quadro de Excelência (média igual ou superior a 4,5 (PPIP vs2) (PPIP vs3) (PPIP vs5)

Taxa de alunos com níveis 4 e 5 nas Ciências Experimentais e Sociais (PPIP vs2) (PPIP vs3) (PPIP vs5)
Taxa de abandono escolar. (PPIP vs2) (PPIP vs3) (PPIP vs5)
Taxa de alunos com mais de 3 disciplinas com níveis inferiores a 3 em cada final de ano letivo (PPIP vs5)

B 1.2. ORGANIZAÇÃO DOS TEMPOS E DOS ESPAÇOS

Na organização dos tempos e espaços da atividade letiva, mais uma vez se verifica a preocupação e a necessidade de o Agrupamento de Escolas ter a aprovação da tutela para a implementação das medidas delineadas para o PPIP.

A aprovação deste projeto ocorrerá já com o ano letivo 2016/2017 a decorrer, pelo que algumas atividades, que necessitam de tal aprovação, apenas poderão ser aplicadas mais tarde. (PPIP vs2) (PPIP vs3)

Relativamente, por exemplo, à matriz do 8º ano de escolaridade, verifica-se o cumprimento dos tempos mínimos necessários, segundo o currículo tradicional para as disciplinas de Português e Matemática, no entanto o número total de tempos encontra-se reduzido em 2 tempos, relativamente ao currículo tradicional.

Matriz 8º ano de escolaridade (…) Esta matriz cumpre os mínimos de Português e Matemática, sendo que o total de tempos está mais reduzido, em comparação com o currículo tradicional, em 2 tempos, (PPIP vs2) (PPIP vs3) *incluindo a Oferta Complementar.* (PPIP vs1)

Verifica-se, também a implementação de medidas de suporte à implementação do PPIP, tais como

Incremento de coadjuvações…
Incremento de dinâmicas de teor mais prático e experimental.
Incremento de pedagogias direcionadas para o desenvolvimento da oralidade e escrita

Desenvolvimento de trabalho de campo, sobretudo a Ciências Naturais e Sociais, com enfoque de articulação com o Programa Ciência Viva.
Desenvolvimento de um Laboratório de Aprendizagem.
Desenvolvimento de atividades artísticas e desportivas fortemente viradas para o trabalho em equipa. (PPIP vs1)

O que reflete uma maior ênfase na componente experimental e em pedagogias orientadas para o PASEO. A atividade letiva desenvolve-se mais fora da sala de aula, com trabalho de campo e em espaços como Laboratórios de aprendizagem espaços livres, com atividades em equipa relativas à componente artística e desportiva.

Cerca de 75,5% dos professores considera os espaços destinados ao processo ensino-aprendizagem suficientes para as atividades que são desenvolvidas, embora 22,4% discordem. No entanto a percentagem de professores aumenta para (81,6%) quando se questiona se consideram os espaços destinados ao processo de ensino-aprendizagem adequados à sua finalidade, embora 18,4% discordem.

De salientar ainda que 81,6% dos professores referem que sempre que possível desenvolvem atividades de ensino-aprendizagem fora do espaço de sala de aula, enquanto 16,3% revelam não o fazer. Já quando questionados se desenvolvem a maioria das atividades de ensino-aprendizagem dentro do espaço de sala de aula 75,5% concordam e 22,5% discordam, pelo que apesar de sempre que podem, os professores, desenvolverem atividades fora das quatro paredes, a maioria das atividades continua a ser desenvolvida dentro da sala de aula.

O tempo dedicado ao apoio ao estudo e à disciplina de TIC, foi utilizado para a dinamização dos referenciais de integração curricular, como áreas transversais.
Segundo o diretor,

o que sentimos é que o apoio ao estudo servia para pouco e é mais do mesmo. Então retirámos o apoio ao estudo. Sentimos que a oferta complementar, como oferta

complementar ela podia ser alcançada de outra maneira, e retirámos essa oferta complementar como disciplina e sentimos que a disciplina de informação e comunicação são muito importantes, mas não são importantes como disciplina, são importantes como uma área transversal a todas as disciplinas. (D)

Na versão 2 e 3 do PPIP,

*Pretende a abolição das TIC, enquanto disciplina semestral. A aplicação das tecnologias de informação e comunicação é feita de forma transversal, garantido que são usadas para a consolidação de aprendizagens. O LA pretende garantir essa concretização. (*PPIP vs2) (PPIP vs3)

No que concerne aos professores, 79,6% referem privilegiar a utilização das TIC no processo de ensino-aprendizagem, enquanto 16,3% respondem não o fazer. Uma percentagem significativa (81,7% consideram que os alunos aprendem melhor com a ajuda das TIC, enquanto 12,2% discordam.

No entanto, apenas 46,9% concordam com o facto dos espaços da escola se encontrarem devidamente apetrechados para a correta utilização das TIC, tendo 53% discordado. O que nos revela a falta de recursos materiais no que às TIC diz respeito e a impossibilidade de utilização destas ferramentas para as aprendizagens significativas dos alunos.

Um dos coordenadores reconhece a facilidade de implementação da transversalidade no primeiro ciclo, surgindo mais dificuldades no segundo e terceiro ciclos, onde persiste a segmentação do currículo em disciplinas, no entanto emerge a relevância da transversalidade e interdisciplinaridade, pois e como advoga Hutmacher (1999). “Os alunos experimentam uma espécie de regressão quanto ao seu empenhamento e participação nas atividades de pesquisa, de descoberta e de construção de saberes”. A falta de articulação entre as várias disciplinas é mais acentuada em níveis de escolaridade superior, o que torna também mais difícil a coerência do currículo.

…no primeiro ciclo aquilo é mais fácil em termos de horários porque eles têm educação física e matemática de manhã e depois fazem os RIC à tarde. Aqui oito horas letivas no segundo ciclo são PIP e seis horas letivas são RIC. E o que é isso dos RIC? São horas

onde se dá na mesma conteúdos das várias disciplinas, das disciplinas que fazem parte daquele RIC que já é previamente planeado anteriormente, só que têm que articular entre si… (C1)

Foi importante aumentar o número de horas de cada disciplina para se trabalhar em projeto nos RIC, pretendendo-se assim um melhor conhecimento por parte dos professores sobre cada um dos seus alunos, o que até ali, não estava a ser conseguido

…no início começámos de uma forma, mas depois fomos ouvindo as pessoas o que achavam. Havia pessoas que só tinham uma hora de RIC. Cada disciplina teve, no mínimo, duas horas para conhecer os alunos em oito semanas achámos que era necessário. Portanto, diminuiu-se o número de disciplinas que fazia parte de cada RIC, mas deu-se mais horas a cada disciplina no RIC. (C1)

Criaram um calendário escolar, foram a única escola que não optou pela semestralização. O calendário escolar foi dividido em quatro períodos de 8 semanas, de acordo com o número de RIC.

…criámos no próprio calendário escolar alguma transformação… (D)

…somos a única escola PIP que não tem semestralização da avaliação… (D)

Dividiram os alunos em grupos, que durante oito semanas trabalharam um dos RIC, seguida de avaliação e planificação de novo RIC, com novos alunos.

A avaliação e a planificação foi, então, realizada de 8 em 8 semanas, seguida de pausa letiva.

o que temos é oito semanas em que nós estamos a ministrar esses referenciais de integração curricular… durante oito semanas. Depois param, avaliam, planificam e as oito semanas seguintes estão com outro grupo de alunos. Portanto, há quatro referenciais de integração curricular e os alunos vão percorrendo os quatro referenciais de integração curricular ao longo do ano. (D)

O grupo turma acaba por não existir como entidade oficial uma vez que, são os alunos que escolhem a ordem dos RIC que querem frequentar, devendo percorrer todos os RIC durante o ano letivo, logo o grupo turma desfaz-se

os grupos de turma são desfeitos porque cada um escolhe o RIC que quer frequentar. Aliás, cada um no fundo escolhe a ordem pela qual vai frequentar porque vai passar pelos quatro RIC's existentes. (C1)

Cerca de 71,4% dos professores avaliam positivamente o modo como foram agrupados os alunos, enquanto 12,2% discordam.

Segundo o diretor, a avaliação de oito em oito semanas permite dar um feedback antecipado aos encarregados de educação e diagnosticar dificuldades que poderão ser colmatadas atempadamente.

Permite-nos aferir de uma forma muito mais rápida e antecipada o desvio das aprendizagens, das dificuldades e intervir o mais precocemente possível. (D)

Verificaram-se mudanças nos espaços de aprendizagem, a aprendizagem passou a ocorrer numa cozinha pedagógica, na ecovia, no campo de golfe e também na biblioteca, que já existia como espaço afeto à aprendizagem. No entanto o diretor refere que ainda não têm uma sala do futuro, não querendo que exista um sítio, por excelência que seja considerado o *ex libris* no que se refere à aprendizagem e que todos os outros espaços deixem de ser vistos, também, como locais onde a aprendizagem possa acontecer.

…os espaços mudaram muito porque esses quatro referenciais de integração curricular também são ambientes de aprendizagem alguns deles. Eu dou um exemplo: a cozinha pedagógica existe. É um local concreto que existe aqui em que é um espaço de aprendizagem onde se dão aulas. É a ecovia que é à volta da escola e vai também fora da escola, ali para a zona do golfe, para o campo de golfe e também é um espaço de aprendizagem onde se faz muita aprendizagem e depois existem outros espaços que já existiam antes, a biblioteca, etc. e a verdade é que nós nesta escola ainda não temos aquilo que muitas escolas já têm que é o laboratório de aprendizagem ou a sala de futuro como quiser chamar, porque estamos conscientes de que as escolas não devem

também ser locais onde existe um sítio por excelência que é uma sala de futuro e depois á volta são tudo salas do passado. (D)

Em preparação estão, também, novos espaços de aprendizagem, com novas geometrias: biblioteca do futuro, laboratórios de aprendizagem, salas com uma disposição diferente, mesas redondas, embora na escola coabitem ainda com salas com a disposição tradicional. Estas variantes organizacionais dos espaços são igualmente importantes para a implementação de novas estratégias pedagógicas.

Estamos a preparar uma biblioteca do futuro e não a sala de futuro exatamente com os mesmos princípios dos laboratórios de aprendizagem, mas na biblioteca ao mesmo tempo, muitas salas onde se vai transformar aquele espaço, aquelas quatro paredes em que mesas e cadeiras, etc., vão conviver numa geometria completamente diferente para que se sinta que toda a escola é uma escola em permanente alteração, em permanente mudança e não há um só local que é do futuro e o resto é tudo do passado e as salas de aula já estão elas todas muito mudadas. Nós temos muitas salas com mesas assim redondas, muitas salas ainda em disposição tradicional também, o que não demonizamos nada. (D)

Houve, do mesmo modo, uma reorganização do calendário letivo, especialmente para alunos com dificuldades diagnosticadas. Por exemplo, estava previsto um alargamento do calendário escolar para esses alunos, uma medida a adotar por um curto período e com a intervenção e envolvimento dos alunos e encarregados de educação no processo ensino-aprendizagem. Uma medida que visava a autoavaliação, o comprometimento e a superação de dificuldades por parte dos alunos.

Uma larga maioria dos professores (91,8%) concorda com as medidas organizacionais dotadas, como por exemplo, calendarização, horários, etc, enquanto 6,1% revela não concordar.

Alargamento do calendário escolar – alunos que revelam grandes dificuldades de aprendizagem, sinalizados pelos docentes. Este alargamento pode ser concretizado quer nas interrupções letivas, quer no final ou início de cada ano letivo. (PPIP vs1)

Alargamento do calendário escolar

Para os alunos que revelam dificuldades de aprendizagem, sinalizados pelos docentes, é proposto o alargamento do calendário escolar.

a) *Deverá ser uma medida de recurso, sempre de caráter excecional e de curto espaço de tempo;*
b) *Será contratualizado com a devida antecedência, com os alunos e encarregados de educação, com metas concretas – tendo em conta as metas curriculares por disciplina e ciclo, já em 2016/2017;*
c) *Será aplicado aos alunos do 8º ano em 2017/2018, caso se mostre uma medida eficaz* (PPIP vs2) (PPIP vs3)

O ano letivo 2016/2017, ano de integração do Agrupamento de Escolas no Projeto, foi considerado como o ano zero do PPIP.

Este ano letivo (ano "zero" do PPIP) – as turmas do 7º ano estão a usufruir de várias medidas do PPM – TurmasMais e coadjuvações. (PPIP vs5)

No entanto, em anos posteriores, houve a necessidade de ouvir novamente, professores, alunos e encarregados de educação acerca do calendário escolar. O que se deve fazer numa escola, que funciona como uma verdadeira comunidade de aprendizagem (Bolívar, 2012) em que todos são ouvidos acerca das mudanças organizacionais, criando-se uma cultura de colegialidade, que deve ser sustentada e reforçada pelas lideranças.

agora este ano foi a questão do calendário escolar. Voltámos novamente a ouvir a comunidade educativa, toda a gente se pronunciou, os professores num painel global, os alunos também na Assembleia de Alunos e a Associação de Pais também. (C1)

Inicialmente o Agrupamento de Escolas decidiu trabalhar com sete referencias de integração escolar, nos quais os alunos trabalhavam em Projeto, no entanto e depois de uma discussão alargada, que envolveu, similarmente, a participação de todos os atores escolares, direção, professores, alunos e encarregados de educação, optaram por trabalhar apenas quatro referenciais. Daí resultou, conjuntamente, a necessidade de uma nova reorganização do calendário escolar, estabelecida em quatro períodos, ao invés dos três

comumente utilizados, no calendário escolar vigente. A avaliação passou a ser realizada de oito em oito semanas de forma a evitar tempos de avaliação que fossem desligados dos tempos de formação e aprendizagem.

nós começámos já há quatro anos, se não me engano, com sete referenciais de integração curricular e depois como achámos com o painel, como achámos entre alunos, pais, professores, digamos que eram muitos, reduzimos para quatro. Então se depois tínhamos quatro referenciais de integração curricular em que nós tínhamos que fazer a avaliação deles. Nós temos lá os quatro referenciais durante o ano, então tivemos que numa parte do currículo dividir o ano em quatro, e depois na outra parte do currículo, nas outras disciplinas estava dividido em três. Ou seja, nós andávamos a fazer a avaliação de uma parte do currículo numa altura, e depois tínhamos que fazer a avaliação do currículo da outra parte, noutra altura, ou seja, isto pormos tudo em quatro períodos foi porque tínhamos quatro referenciais de integração curricular e obrigou-nos assim, a que todas as avaliações que quer de uma parte do currículo, quer da outra parte fosse ao mesmo tempo e isso facilitou-nos imenso a vida (C2)

A reação dos alunos foi favorável às mudanças realizadas ao novo calendário escolar, uma vez que com o antigo prolongamento por cerca de doze semanas por período letivo, da atividade escolar, os desgastava mais e se sentiam mais cansados. Segundo um dos coordenadores do Projeto,

Nós temos testemunhos dos miúdos. Eles adoraram isso, disseram que iam descansar mais porque passado oito semanas andam mais stressados, descansavam mais um bocadinho, ou seja, tudo isto foi uma dinâmica que eu acho que surtiu imenso efeito. (C2)

B.1.3. AGRUPAMENTO DE ALUNOS/PROFESSORES

No Agrupamento de Escolas a alocação de professores a grupos de alunos faz-se de acordo com as características dos professores e dos alunos da turma. No entanto há dificuldade de planear essa alocação atempadamente e com base no conhecimento do trabalho dos professores, devido à constante mudança dos

docentes colocados na escola, de ano para ano, especialmente no 3º ciclo. Logo existe uma dificuldade na alocação devido à instabilidade na colocação dos professores.

Na inovação a ser implementada no Agrupamento de Escolas, o diretor considera que não tem professores resistentes à mudança, mas antes professores com receio de prejudicarem os seus alunos no processo ensino-aprendizagem. Refere ainda que a escolha dos coordenadores das equipas pedagógicas, passa por reconhecer aqueles que se identificam com uma liderança de "empoderamento" e transformadora. Embora, refira que essa escolha é feita, da mesma forma, de acordo com os que se mostram mais disponíveis, tendo em conta as suas vidas para além da atividade profissional.

Esta última apreciação do diretor faz-nos pensar na complexidade da atividade docente, a qual abrange uma série de simbologias, tais como o professor missionário (Roldão, 2010 a)

Há alguns critérios que são estabelecidos consoante aquilo que é o conhecimento que nós vamos tendo duns e doutros. Mas são sempre critérios muito pouco realizáveis porque a mudança de docentes é quase constante todos os anos. No primeiro ciclo não nem no pré-escolar porque é perfeitamente estável. No segundo ciclo um bocadinho mais instável. No terceiro ciclo completamente instável… digo porque é verdade, tenho os melhores professores do mundo nesta escola, são fantásticos e consigo trabalhar com eles e pedir aos professores seja o que for que eles fazem tudo e quando eu digo fazem tudo, digo no sentido tentam fazer tudo. Não conseguem às vezes fazê-lo. E não tenho professores resistentes, tenho é professores com medo de errar, medo de estarem a prejudicar os seus alunos que é algo que muita gente devia saber, não há professor nenhum que queira ver os seus alunos prejudicados. Às vezes não quer fazer muitas mudanças porque tem medo de prejudicar os alunos e isto é só um parêntesis, mas os meus professores como conseguem absorver muito bem aquilo que eu lhes peço é muito fácil atribuir serviço. Ainda assim temos critérios que têm que ver com isto com a organização de equipas educativas. Nós precisamos sempre de coordenador nessas equipas educativas e aí eu tenho que ir buscar só alguns, eu vou buscar sempre aqueles que por um lado são mais bem preparados, que eu sei que são mais bem preparados porque trabalho com eles diretamente, pessoas que tenham poder de mobilizar outros de uma forma muito fácil e rápida, pessoas que têm alguma disponibilidade, portanto, bem porque nós não podemos pedir tudo a todos porque não

dá, porque há pessoas que realmente têm vidas complicadas e não dá para se dedicarem um bocadinho mais à escola. (D)

Identicamente e segundo, um dos coordenadores do Projeto os critérios de alocação dos professores às equipas pedagógicas, tem em conta as particularidades das turmas.

definimos os professores, definimos as equipas pedagógicas tendo em conta as dificuldades, as particularidades das turmas e o perfil dos professores. Nós temos isso em conta. (C2)

No que se refere à opinião dos professores, 91,8% concordam com a forma de alocação de professores a alunos, enquanto apenas 2% discordam.

B 1.4. ESTRUTURAÇÃO E COMUNICAÇÃO DAS PRINCIPAIS MUDANÇAS

As mudanças efetuadas devem ser passíveis de lhes ser dada continuidade. Segundo o diretor e os elementos da coordenação, é importante uma estabilidade normativa para o prosseguimento da implementação do PPIP. Demonstram, similarmente, uma preocupação com o mecanismo de prestação de contas do Projeto, que este só seja efetuado no final do prazo que lhes foi garantido por parte da tutela. Zelam, identicamente por uma estabilidade normativa, tanto quanto possível. De facto e segundo Cuenca, *et al* (2006), a inovação deve manter-se durante o tempo necessário para se converter numa nova normalidade. Os indivíduos devem ser capazes de interiorizar e consolidar a mudança durante o tempo necessário para que esta ocorra.

Na versão 2 do PPIP, pode ler-se,

Garantir que o mecanismo de prestação de contas tenha em atenção o fim do prazo do projeto (PPIP vs2)

Acresce ainda, a importância do trabalho em rede entre as várias escolas que integraram o projeto,

> Garantir a complementaridade dos projetos das Escolas que integram o PPIP, dando-lhes tempo e condições para trabalhar em rede. (PPIP vs2)

Segundo os autores supracitados, outro dos critérios para caracterizar uma inovação educativa será a diversidade de agentes, agentes que participam em rede, responsáveis pela inovação, o que lhes permite uma articulação dos esforços nas várias dimensões que tenham interesse para a inovação. O trabalho em rede permite um acesso mais fácil e direto, por parte dos investigadores e diretores, a bases de dados e fontes especializadas sobre a inovação.

Este Projeto pretendia-se focado nas aprendizagens significativas dos alunos e para isso foram adotadas novas metodologias, que segundo um dos coordenadores, em nada comprometeu a avaliação externa.

Os professores, cerca de 97,9% referem privilegiar metodologias de aprendizagem que envolvem a participação ativa dos alunos, sendo que 2% referem que não se aplica à sua situação. Não obstante, quando lhes é perguntado se privilegiam metodologias de aprendizagem essencialmente centradas na exposição dos conteúdos 14,3% revelam que sim e 85,7% referem que não.

A partir destas respostas podemos inferir que o método tradicional de exposição de conteúdos se encontra ainda enraizado em muitos professores e que a mudança a esse nível é difícil. De acordo com Cabral (2017, pp 77-78)

> Estas resistências fazem com que haja pequenas alterações que nunca chegam a ser verdadeiras mudanças, assistindo-se, tão-somente, à incorporação seletiva de algumas práticas inovadoras na sala de aula tradicional, num processo de hibridização do modelo escolar vigente com alguns laivos de inovação.

Mas o nosso projeto educativo, digo eu também, nós estamos muito interessados que as aprendizagens que os nossos alunos têm sejam significativas. Porque, às vezes, nós temos consciência que se a aprendizagem se der só dentro da sala de aula com uma aula expositiva, as aprendizagens são pouco significativas e nós com esta metodologia, com esta alteração pretendemos que os nossos alunos aprendam mais, aprendam melhor, sejam melhores alunos, melhores cidadãos, tenham aprendizagens mais significativas e, por isso, não temos problemas com a avaliação externa… (C2)

Tudo o que é relacionado com o fim último da escola, a aprendizagem dos alunos, passa pelas equipas pedagógicas que funcionam como verdadeiras comunidades de aprendizagem, uma vez que convocam para as suas decisões, alunos e encarregados de educação.

Tudo isto é decidido por essa equipa, por esse gabinete. Depois naturalmente vai ao Conselho Pedagógico, ao Conselho Geral, mas envolvidos estes agentes todos, desde os alunos, passando pelos professores, pelo pessoal não docente até aos encarregados de educação está no fundo ganha aquela batalha de nós não conseguirmos chegar aos alunos, ou aos pais, porque não foram eles que decidiram como queriam fazer. É claro que aqui a intervenção dos coordenadores destas equipas, do próprio diretor que às vezes também está nessas reuniões é extremamente importante. Há decisões que têm de ser tomadas e essas decisões nem os alunos nem os pais podem tomar. E às vezes nem os professores. Eu dou um exemplo: os professores, por exemplo, as equipas este ano propuseram que existisse para o próximo ano mais desdobramentos de determinadas disciplinas que é uma das ações que nós temos, é desdobramentos naquilo que é possível, mas eram tantos os desdobramentos que a certa altura não havia crédito horário para isso e eu disse não, não pode. Vocês para fazer tanto desdobramento em vez de termos os alunos cá trinta e três horas, nós temos que ter quarenta. Não é possível. Porque esta ideia da gestão pedagógica e da gestão curricular só uma pessoa a tem que é o diretor. Mais ninguém tem esta noção como o diretor tem. E por isso às vezes é preciso dizer calma, isso não é possível. Não vamos por aí. E até tenho no fundo algum trabalho porque depois se estas propostas fossem para Pedagógico ou eventualmente até mesmo em Conselho Geral acabavam por ser chumbadas porque não havia forma de as pôr em prática. (D)

Neste Projeto não se pretendeu demonizar as aulas expositivas, estas continuaram a existir em concordância com aulas mais práticas. É importante um conhecimento teórico para que ocorra a sua transformação em conhecimento prático. O conhecimento e apropriação desse conhecimento com pedagogias e metodologias mais práticas, não inviabiliza certos momentos, em que é similarmente importante a exposição de certos conteúdos que enquadrem os trabalhos de projeto. De acordo com as palavras do diretor,

Eu sou daquelas pessoas que acha que há momentos para tudo, há momentos em que é preciso trabalhar colaborativamente, há outros momentos em que é preciso estar calado e ouvir o que é que o professor está a dizer. Portanto, há momentos em que é preciso haver uma aula expositiva, um momento expositivo, explicar o que é que se pretende fazer. Há outros momentos que são de interação plena em que os alunos podem estar em pé, até podem estar fora da sala de aula e podem até estar noutros ambientes de aprendizagem. Há outros momentos em que têm de estar numa biblioteca com meios tecnológicos à sua disposição para fazer gravações, para fazer vídeos, para haver uma transformação do conhecimento teórico num conhecimento mais prático. Portanto, e a escola tem que ser isso tudo e tem que saber dar resposta a isto tudo… (D)

Continuou a existir a "turma", embora pedagogicamente os alunos estivessem separados em núcleos de aprendizagem diferentes, ou seja, desapareceu a figura do "Conselho de Turma", uma vez que os alunos se inscrevem, consoante os seus "gostos" nos Referenciais de Integração Curricular, ao longo dos quatro períodos. Nesses Referenciais de Integração Curricular, as disciplinas são desdobradas e as metodologias orientadas para o desenvolvimento da oralidade, da escrita, da resolução de problemas e para o trabalho experimental. No final de cada Referencial de Integração Curricular, ou seja, de oito em oito semanas, os alunos apresentam os seus trabalhos durante as chamadas semanas temáticas, que envolvem um trabalho cooperativo entre todos os alunos do mesmo ano de escolaridade.

nós não acabámos com o conceito de turma até porque ele não acabou mesmo ao nível de organização das escolas. O que nós acabámos é pedagogicamente com esse conceito. Os alunos, todos os alunos, eu não disse há pouco, esses referenciais de

integração curricular são para todos os alunos, desde o primeiro ao nono ano. Eles escolhem esses referenciais de integração curricular, não interessa se são da turma A, B ou C, escolhem e vão juntos para esse referencial de integração curricular onde têm vários professores de diferentes áreas a trabalhar com eles e quando se juntam nesses RIC's, juntam-se de turmas diferentes. Portanto, o Conselho de Turma desaparece. (D)

Eles [alunos] continuam a estar divididos por turma… só que depois noutras horas juntam-se. (C1)

[todos os alunos] Tudo do mesmo ano. (C2)

Os alunos dos vários Referenciais de Integração Curricular são todos do mesmo ano de escolaridade. Só nas semanas temáticas existe interação de alunos de anos de escolaridade diferentes.

[alunos de vários anos letivos] nas semanas temáticas, em que por exemplo, os alunos do nono ano vêm fazer grupos interativos aos do quinto, só nessas questões porque há atividades que fazem em comum. (C2)

Durante os quatro períodos e ao longo das semanas temáticas, ocorre um trabalho colaborativo entre professores dos vários ciclos. Este trabalho colaborativo reflete-se, conjuntamente, como ações de formação entre pares, nos diversos domínios das artes, das ciências e do desporto. O crédito horário distribuído por clubes, apoios e outros projetos não se traduzia na melhoria das aprendizagens e, portanto, foi necessário rentabilizar essas horas, transformando-as em horário de mais trabalho colaborativo e de investigação pelos alunos nos referenciais de integração curricular.

…os três grandes pilares são estes são, por um lado, nós termos referenciais de integração curricular que organizam as disciplinas de uma forma articulada e simultânea. Por outro lado, organização de semanas temáticas ao final de oito semanas em que o currículo é todo ele dado, norteado pelas competências chave do perfil dos alunos, ou seja, os alunos não têm no currículo nessa semana português, ou matemática, ou inglês, as disciplinas tradicionais, têm as dez áreas de competência do perfil dos alunos e por outro lado, a terceira grande alteração é na questão de nós podermos trabalhar nalgumas disciplinas de uma forma desdobrada para sobretudo

desenvolver a oralidade e a escrita no caso das línguas e no caso das matemáticas e das ciências a resolução de problemas e o trabalho experimental…. Este último permite-nos a nós também trabalhar articuladamente também com o primeiro ciclo porque há professores aqui na área das ciências e na área das artes que vão ao primeiro ciclo e desdobram com os professores do primeiro ciclo para que eles próprios também façam uma espécie de formação em ação com os alunos do primeiro ciclo no domínio do ensino experimental das ciências, das artes e do desporto. D)

Concluiu-se, portanto, que todo o crédito horário distribuído por clubes e apoios deveria ser direcionado para os referenciais de integração curricular, onde os professores trabalham colaborativamente (aulas coadjuvadas) com os alunos, com vista à melhoria das suas aprendizagens, pois a forma como estavam distribuídas essas horas, não se refletiam em aprendizagens significativas para os alunos.

…Houve um ano em que tinha trezentas e tal horas nisto, mas que sejam duzentas, nós temos dez horários, dez horários aqui empatados em clubes, eu já nem falo do desporto escolar, clubes, projetos, apoios… E depois vamos ver qual é o impacto que isto tem na melhoria das aprendizagens e na arte que existe na escola ou até mesmo no desporto e sentimos que nada, ou pelo menos daquilo que deveria ser o retorno do que estas horas deviam dar tinha que ser muito maior...

chegámos à conclusão, que com este projeto tudo que fosse clubes tinha que ser currículo. Os alunos podiam ter na mesma, mas tem que ser currículo. Tem que ser avaliada, tem que contar para as aprendizagens dos alunos. Por outro lado, no caso dos apoios, acabámos com isso porque não dava resultado, em vez de dar apoio aos alunos, o que eu vou fazer é que eles aprendam nas aulas, então eu dou-vos coadjuvações, podem fazer desdobramentos, podem trabalhar de maneira diferente, mas os alunos não vão poder ficar na escola mais tempo, é no tempo que têm que eles têm que aprender. (D)

De salientar, identicamente, o interesse dos alunos procederem à sua autoavaliação, sendo conhecedores do perfil de desempenho que lhes é exigido no final da escolaridade obrigatória.

Eles próprios reconhecem o perfil de desempenho, aquilo que é suposto aprenderem e vão-se autoavaliando naquilo que já conseguiram fazer. (D)

De igual forma, os encarregados de educação são chamados a pronunciarem-se sobre a prestação dos seus educandos. O que os coresponsabiliza no processo de ensino-aprendizagem e facilita o possível acompanhamento do seu percurso escolar.

Os pais também são chamados sempre que intervêm num processo de ensino-aprendizagem também são chamados a dizer o que é que acharam da prestação dos alunos. (D)

Os alunos dominam as áreas de competência e os princípios do perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória, pelo que se torna mais fácil a sua auto e heteroavaliação.

todos os nossos alunos sabem as áreas de competência e os valores e os princípios do perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória, ou seja, porque nós nesta semana, o horário muda todo e então o nome das disciplinas é das áreas de competência do perfil do aluno e então para nós, para os nossos alunos, o bem-estar, saúde e ambiente, desenvolvimento social e autonomia, raciocínio e resolução de problemas, pensamento crítico e criativo, isto para eles é banal (C2)

A sociedade mudou e, portanto, era necessária a mudança de aulas essencialmente expositivas para aulas mais práticas. As necessidades dos alunos mudaram e a escola deve acompanhar essa mudança para que os alunos continuem motivados.

não fazia sentido de nós com estes miúdos que andam sempre de telemóvel, que andam sempre nas redes sociais, continuarmos a dar uma aula, continuar a que noventa por cento das nossas aulas fossem expositivas… (C2)

As mudanças ao nível da avaliação foram percetíveis, na medida em que a nota quantitativa é acompanhada de uma descrição pormenorizada do desempenho do aluno, segundo o perfil do aluno. Desta forma o encarregado de educação fica com uma exposição detalhada do processo de ensino-aprendizagem desenvolvido pelo seu educando. Segundo um dos

coordenadores, é mais facilmente compreendido pelos encarregados de educação, o tipo de competências que são trabalhadas e exigidas ao longo do ano letivo.

o pai … ao ler a nota do filho diz lá que ele adquiriu as aprendizagens essenciais e aplicou, mas também diz o que é que ele é, nomeadamente em educação física, no desenvolvimento social, na autonomia, na consciência, no domínio do corpo, no bem-estar, na saúde e no ambiente, ou seja, isto vale uma informação ao pai imensa do que chegar lá educação física 4, mas o que é que isto quer dizer? Qual foi a modalidade que ele teve agora? Teve golfe? Mas teve um 4 e agora não, a nossa avaliação dá-me a mim como professor um conforto imenso e acho que para os pais é uma informação enorme. (C2)

De salientar o papel do diretor na dinâmica da avaliação, que tendo em conta o trabalho dos professores durante o período de avaliação se preocupou em procurar uma forma de desburocratizar esse trabalho, que nas palavras de um dos coordenadores

nós temos um algoritmo feito pelo nosso diretor em que tu pões ali o valorzinho nestas áreas de competência que tu definiste a tua disciplina, és tu que as defines e aquilo dá-te o texto quase todo direitinho, mas é um texto tão minucioso, é um texto tão certinho que aquilo encaixa ali. Se aquilo for bem feito, aquilo encaixa como uma luva. (C2)

Os coordenadores do PPIP acreditam que se tivessem ensino secundário os resultados da avaliação externa dariam frutos e se poderia provar, que esta nova forma de trabalhar é uma mais-valia para alunos e professores. Quando as aprendizagens são significativas terão de traduzir-se, igualmente, numa avaliação externa.

…tomara nós ter secundário, porque às vezes é nos apontado: ah pois vocês não têm secundário por isso que não sei quê. Nós adorávamos ter secundário que era para provar que quer esta forma de ensinar quer esta forma de trabalhar diferente dá muito trabalho, mas é mais reconfortante, dá resultado. (C2)

Um dos coordenadores do Projeto refere que os professores que chegam de novo à escola estranham inicialmente esta forma mais colaborativa de trabalhar, mas no final acabam rendidos e que os pertencentes ao quadro da escola, continuam a trabalhar com gosto, depois das mudanças efetuadas.

às vezes, não é, professores que vêm fazer substituições, ao trabalhar num RIC, o que é que é isto, o que é que eu tenho que fazer e eles depois saem daqui todos contentes. Dizem maravilhas disto, aqui é que se trabalha, aqui é que dá gosto trabalhar e depois é assim os efetivos aqui há trinta anos nenhum sai daqui. (C2)

Outra das mudanças efetuadas reflete-se nos horários dos professores, que em média têm 22 horas semanais, nas quais já se encontram incluídos os momentos de avaliação dos Referenciais de Integração Curricular.

temos mais trabalho acrescido, mas as reuniões de avaliação dos Referenciais de Integração Curricular, como há toda uma alteração de horário, já estão incluídas nas vinte e duas horas. Como os miúdos estão em atividades comuns é possível depois fazer com que, portanto, esta semana ninguém tem mais que vinte e duas horas, nem sequer os tempos, o trabalho de escola se tem esta semana e até temos mais trabalho burocrático. (C1)

B.1.5. RECURSOS HUMANOS E MATERIAIS

No que concerne à necessidade de recursos humanos e materiais, não houve uma premência de mais professores, no entanto, sentiu-se a necessidade de uma maior capacitação e formação dos mesmos. Similarmente ocorreu a emergência de novos materiais que pudessem fazer face a novos espaços de aprendizagem, o que consta das versões 1 e 2 do PPIP.

Necessidades de capacitação/formação; Laboratório da aprendizagem (…) (PPIP vs1) (PPIP vs2)

Surgiu, de igual modo, a premência de uma realocação ou diferente mobilização de professores, alunos, encarregados de educação, assistentes técnicos e operacionais, que delinearam as estratégias a executar nos

Referenciais de Integração Curricular e para que ocorressem as transformações necessárias de ano para ano. Para isso foi necessário criar um gabinete de gestão dos Referenciais de Integração Curricular, que funcionasse como uma verdadeira comunidade de aprendizagem, que para além de lideranças e professores, pudesse dar voz aos alunos e encarregados de educação.

Decorreram reuniões trienais, que envolveram todos os agentes educativos para a deliberação sobre os Referenciais de Integração Curricular. Nessas reuniões foram tomadas decisões sobre as disciplinas que iriam integrar cada Referencial, assim como os tempos que lhe eram dedicados e os instrumentos de avaliação utilizados. Portanto, mais do que uma necessidade de mais recursos humanos, houve uma emergência em os distribuir de outra forma e de lhes dar voz, assento efetivo nas deliberações que têm como fim o sucesso dos alunos.

uma das coisas que nós sentimos desde início ou no primeiro ano era que a intervenção dos alunos e das famílias, da comunidade tinha que ser concreta. Nós não podíamos só dizer que ouvíamos os alunos em reuniões de delegados ou reuniões de assembleia de alunos. Tínhamos que ter um órgão que pudesse dar voz aos alunos e em que eles tivessem lá assento então nós criámos um gabinete, que é o gabinete de gestão dos referenciais de integração curricular que têm um coordenador, têm uma equipa e fazem parte desse gabinete professores, um aluno de cada ano e um encarregado de educação também de cada ano. E fazem parte assistentes técnicos e assistentes operacionais e estas pessoas reúnem pelo menos três vezes por ano para, no início, explicar a estratégia, a meio para fazer um pequeno balanço e no final para fazer o balanço final e propor transformações para o ano seguinte… uma das coisas que nós sentimos desde início ou no primeiro ano era que a intervenção dos alunos e das famílias, da comunidade tinha que ser concreta. Nós não podíamos só dizer que ouvíamos os alunos em reuniões de delegados ou reuniões de assembleia de alunos. Tínhamos que ter um órgão que pudesse dar voz aos alunos e em que eles tivessem lá assento então nós criámos um gabinete, que é o gabinete de gestão dos referenciais de integração curricular que têm um coordenador, têm uma equipa e fazem parte desse gabinete professores, um aluno de cada ano e um encarregado de educação também de cada ano. E fazem parte assistentes técnicos e assistentes operacionais e estas pessoas reúnem pelo menos três vezes por ano para, no início, explicar a estratégia, a meio para fazer um pequeno balanço e no final para fazer o balanço final e propor

transformações para o ano seguinte… estas pessoas envolvidas como digo atinge toda a comunidade escolar, todos os agentes educativos que a escola tem… elas decidem tudo acerca dos referenciais de integração curricular, quais são as disciplinas, qual é a duração, quais são os critérios de avaliação, quais são os instrumentos de avaliação, quem é que deve receber o feedback, quem é que deve avaliar o quê e quais são as formas também de dar feedback. (D)

As equipas pedagógicas têm nos seus horários, horas que lhes permitem um trabalho colaborativo, mas muitas vezes essas equipas trabalham horas para além do que está estipulado nos seus horários, o que provavelmente não aconteceria se o Ministério da Educação facultasse mais docentes à escola.

…E essas equipas têm horas nos seus horários para trabalhar em conjunto, horas que permitam que não trabalhem nunca para além daquilo que é o seu horário. O que não significa que não o façam. As pessoas trabalham muitíssimo mais que aquilo que têm no seu horário, é verdade, mas às vezes trabalham não é porque a escola o exige, trabalham porque a sua dedicação assim o exige, mas no seu horário é colocado horas para trabalharem em equipa, horas essas que muitas vezes saem do crédito horário ou do trabalho de estabelecimento. (D)

O Agrupamento de Escolas não recebeu nenhum apoio do Ministério da Educação em termos de recursos materiais, assim como estava previsto no decreto-lei que lhe deu origem.

… nós tínhamos que fazer exatamente o mesmo, ou melhor, não é fazer exatamente o mesmo, fazer muito melhor com os mesmos recursos, quer financeiros, quer materiais, quer humanos… não havia recurso absolutamente mais nenhum. (D)

De facto, a direção não vê a necessidade de mais recursos humanos, desde que a escola se reorganize de outra forma. No entanto, recursos humanos seriam sempre bem-vindos.

Quando se questiona o Diretor sobre se acha que eram necessários esses recursos, este responde que:

Ah, está a falar com o diretor do agrupamento, ele vai sempre dizer que sim. Se me dessem mais vinte professores eu punha-os a trabalhar. Se me dessem mais quarenta, eu punha-os a trabalhar. Se me dessem mais um também o punha a trabalhar. Portanto, mais nunca é demais. Agora, se eu acho que financeiramente é possível nós irmos sempre acrescentando recursos sobre aquilo que temos eu acho que não. (D)

Uma das dificuldades do agrupamento prende-se com a falta de recursos financeiros e materiais para levar a cabo obras que seriam necessárias para transformar os espaços em núcleos de aprendizagem, por exemplo, a escassez que se faz sentir de computadores, tablets e aplicativos.

[E recursos materiais foram necessários?]

como lhe disse não temos recursos financeiros para os adquirir acabamos por não conseguir e esse é um dos problemas com o qual nós não temos ainda a biblioteca do futuro porque não temos ainda recursos financeiros para a ter, mas é preciso. Estes projetos, sobretudo hoje numa era tecnológica como nós vivemos e miúdos como eu costumo dizer tecnológicos, eles precisam muito de trabalhar com tecnologias, eles motivam-se muito com as tecnologias e nós precisamos de as ter, precisamos de ter um sinal de rede muito forte, precisamos de ter computadores muito bons, topo de gama, precisamos de ter tablets, precisamos de ter aplicativos que possam ser úteis para trabalhar diretamente com os alunos e isso as escolas não têm ainda. Portanto, recursos materiais precisa-se urgente. (D)

Neste sentido, foi importante a atuação de entidades locais, tais como a câmara, que tem disponibilizado, por exemplo, transporte para visitas de estudo nas proximidades. O envolvimento de toda a comunidade local da escola no apoio e suporte regional às atividades desenvolvidas. Daí a importância também da escola se “abrir” à comunidade. Uma comunidade profissional necessita de apoio externo, não pode manter-se isolada (Bolívar, 2012).

A própria câmara nisso também tem facilitado porque tem proposto algumas atividades consoante os anos em que eles nos arranjam transporte para ir daqui às proximidades (C1)

B.2. IMPLEMENTAÇÃO DO PPIP

B.2.1. GESTÃO DE CONFLITOS

Numa reunião inicial com os professores sobre a integração do Agrupamento de Escolas no PPIP, foram apresentados os seguintes argumentos pela Direção

[enfatizado pela direção]

o papel inócuo da retenção que nada acrescenta nas aprendizagens na esmagadora maioria dos alunos.

O papel da escola é acrescentar valor aos alunos, independentemente do ponto de partida.

O agrupamento não foi obrigado a aceitar o PPIP, sendo que o faz de forma voluntária. (AT)

Os maiores receios apresentados pelos professores durante a reunião de apresentação do PPIP foram:

Grande dificuldade em traçar um referencial de aprendizagens estruturantes para os alunos que as necessitam.

Impossibilidade de aplicar a metodologia TurmaMaisUma a todos os alunos do 7º ano, este ano letivo.

A retenção zero pode ser um sinal de facilitismo, que pode ser arriscadamente passado aos alunos e comunidade escolar.

Falta de investimento nas expressões ao nível da matriz proposta.

Grande necessidade de formação para professores. (AT)

Alguns dos receios dos professores, parecem, a nosso ver, perfeitos paradoxos, pois a retenção zero deveria ser um sinal de bom funcionamento da escola, de uma escola de qualidade, que faz com que todos os seus alunos apresentem sucesso. No entanto, esta ideia do facilitismo, é desde há muito referida por Tyack & Cuban (1995), pois a sociedade "acostumou-se" à forma como a escola se encontra organizada. Os professores esperam conseguir "controlar" os seus alunos, dando-lhes tarefas e assegurando que concretizem os seus trabalhos e os encarregados de educação entendem a exigência da

escola e dos professores como sinónimo da sua qualidade. A maior parte das reformas que foram instituídas falhou nos seus princípios inovadores, devido à resistência dos pais.

A Direção respondeu aos receios apresentados pelos professores, da seguinte forma:

Não haverá projeto contra a vontade dos docentes.
Qualquer situação obrigará sempre a metas de sucesso por parte do agrupamento.
… a auscultação aos docentes implicados só pode fazer sentido se os seus receios tiverem eco no Conselho Pedagógico (AT)

No final da reunião acerca da integração da escola na implementação do *PPIP, com o GeFORCEE, foi aceite pela maioria dos presentes.* (AT), com a ressalva por parte dos docentes de que nem todos os alunos deveriam transitar para o oitavo ano de escolaridade, e o que o Conselho Pedagógico devia possibilitar a existência de critérios de progressão que implicassem esse mesmo propósito.

Os professores solicitaram, de igual forma, um maior investimento na sua formação para que ocorresse um trabalho mais colaborativo na construção de um referencial para os alunos com dificuldades de aprendizagem estruturantes e em prol do perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória, com uma maior expressividade das artes.

Têm de ser acauteladas situações excecionais:
A formação para os docentes;
Ajudar, em trabalho colaborativo, na construção do referencial de alunos com necessidade de aprendizagens estruturantes;
Apostar em oficinas de educação artística, que complementem o currículo. (AT)

Segundo o diretor, desde o início do Projeto que as mudanças continuam a acontecer e a comunidade educativa vai-se apropriando desta nova forma de trabalho.

Não se verifica resistência por parte dos professores neste trabalho mais colaborativo, pois essa colaboração está prevista nos seus horários e é necessária a avaliação dos alunos.

[as mudanças] ainda estão a ser recebidas, porque isto é uma constante mudança mais no sentido das pessoas se apropriarem dela, porque já sabem, vêm no horário, agora têm que saber apropriar da mudança do que propriamente aquela sensação de resistência à mudança. Eu não vejo resistência nenhuma. Eu vejo é que as pessoas demoram um bocadinho a apropriar-se, a perceber que agora temos que trabalhar assim porque no nosso horário eu tenho que trabalhar com estes colegas, tenho que falar com eles para avaliar os mesmos alunos. (D)

Desta forma esta nova organização da escola, impõe aos professores novas formas de trabalhar que já não se coadunam com a antiga "gramática escolar".

Podemos estar perante uma colegialidade artificial, porque é imposta por uma planificação e avaliação colaborativas, mas que não partem da iniciativa dos professores. Esta cultura colegial tem contribuído pouco para o desenvolvimento dos professores, só quando essa colegialidade for espontânea é que será possível uma cooperação efetiva. (Raposo & Alves, 2013)

vou começar pelos professores, como eu disse há pouco, foram todos muito envolvidos na tomada de decisão e como foram muito envolvidos, muito ouvidos, muito discutido. Nós temos aqui painéis de discussão alargados que desde que somos TEIP e que fazemos essa discussão muito, muito alargada com workshops e temos vários ao longo do ano e as pessoas são muito incluídas neste processo. E muitas vezes também incluímos alunos nessa discussão e pais e por essa via também é fácil. (D)

Uma outra forma de aproximar os alunos desta nova conceção de escola e de ir acompanhando o seu feedback às mudanças efetuadas foi eleger uma aluna como representante de todos os alunos, fazendo a ponte entre estes e a direção da escola. A representante dos alunos sistematizava a informação que saia das assembleias de alunos e apresentava-as às lideranças.

Eu este ano até criei um cargo que não existe, não é nenhum normativo… e que resultou muito bem que é um assessor dos alunos… Ela servia-me de veículo de

comunicação com todos os alunos. Nós fazíamos assembleias de alunos, trabalhávamos estas discussões todas, mas depois faltava-me aqui algo que me fizesse a sistematização daquilo do que foi dito… e essa aluna acabava por ser a minha ponte, o meu elo de ligação com os alunos permanentemente. (D)

Similarmente criou-se o cargo da provedora do aluno, uma professora que dá voz aos alunos, uma representante dos alunos em Conselho Pedagógico.

A associação de pais esteve sempre extremamente presente e os encarregados de educação foram, de igual modo, implicados nas atividades realizadas em sala de aula e noutros ambientes de aprendizagem.

… temos uma provedora do aluno que é uma professora com assento no pedagógico que dá voz aos alunos no Conselho Pedagógico. Os pais temos, por um lado, uma associação de pais em todas as escolas do agrupamento nos centros escolares e nesta que são extremamente presentes que intervêm muito no processo porque estão dentro das salas de aula com os professores, estão dentro dos ambientes de aprendizagem. Tenho vários pais que dão aulas aos alunos… que intervêm no processo ensino-aprendizagem. (D)

No entanto e segundo o diretor existe uma professora arredada dos presentes contextos organizacionais. Essa professora não se revê no Projeto e como já se encontra perto da idade da reforma, tem o mínimo de horas letivas possível. O que não deixa de ser uma situação delicada, mas que não tem maiores repercussões nas dinâmicas atuais, uma vez que se trata de uma professora, que não mobiliza os outros no sentido oposto às práticas emergentes.

…a única situação delicada que aqui tenho, eu tenho uma pessoa que é redondamente contra tudo aquilo que nós estamos a fazer, assumidamente contra e diz que não vale absolutamente falar com ela porque ela nunca vai aceitar nada disto e a verdade é que é uma pessoa que já tem uma certa idade, que agora está em meia jornada desde há dois anos esta parte mas que não me chateia nada, ela faz o seu trabalho dentro daquilo que é possível ela fazer e pronto, não chateia nada, não mobiliza outros, às vezes acontece não é? (D)

Tem o mínimo de horas possível. Não é professora bibliotecária, mas, é alguém que neste momento não se identifica. Está no oposto do projeto. Não se identifica minimamente, mas eu acho que só temos uma pessoa, nem podemos considerar isso a limitação. (C1)

Um dos coordenadores considera que a facilidade que têm em implicar os alunos nas atividades a desenvolver, passa muito pelo meio em que a escola se encontra, um meio socioeconómico desfavorecido, no qual a escola e os professores são vistos como o elo entre estes e o mundo real, o que lhes confere legitimidade.

eu acho que aqui somos uns privilegiados, isto é um meio onde eles têm muitas dificuldades, dificuldades económicas, depois aqui na escola alguns também têm bastantes dificuldades só que são miúdos que estão muito, nós damos-lhe isto e eles retribuem, absorvem tudo, tudo o que a escola dá, são miúdos muito humildes, são miúdos muito carentes que uma pessoa… e isso faz toda a diferença. (C1)

Uma outra forma de implicar todos os professores nas decisões a serem tomadas, partiu do diretor, que costuma escrever num quadro as suas ideias, que são debatidas posteriormente pelos coordenadores e professores que colaboram na sua construção, o que de alguma forma faz com que os docentes não se sintam à margem das deliberações.

Nós discutimos imenso no bom sentido todas as nossas ideias. Eu sou daquelas pessoas que tem muitas, não é? Praticamente todos os dias venho com uma ideia e tenho um quadro ali na direção em que eu escrevo a minha ideia e depois vem o debate da ideia, às vezes até nem estou lá, e estão a debater a ideia, e isto é muito bom, porque as minhas ideias muitas vezes, elas são tidas no momento, até estão bem organizadas na minha cabeça, mas eu não consegui transmiti-las no quadro e as pessoas vêm, comentam isto, comentam aquilo e melhoram a ideia… (D)

Na entrevista realizada ao diretor perceciona-se uma liderança forte, baseada em conhecimento prévio e convicta, que o próprio descreve

…tenho convicções muito fortes e estudo muito as coisas e quando eu vou para debate vou muito bem preparado e estudei muito aquela situação e o que eu digo aos colegas é: eu tenho isto desta forma montada desta forma, mas estou perfeitamente disponível para abdicar desde que me apresentem uma melhor. (D)

Mas também uma liderança distribuída de forma a assegurar o envolvimento ativo dos colegas, que segundo Thurler (2001) está ligada à capacidade que certas pessoas têm de mobilizar as outras e de as levar a pretender um objetivo comum, insuflando entusiasmo à sua participação. Não se trata apenas de carisma pessoal, mas também de uma liderança inspiradora que estimula os indivíduos a acreditarem em si próprios. (Hargreaves & Fink, 2007)

De forma a evitar e a gerir conflitos ou um debate mais acérrimo entre os docentes, quando surge alguma ideia, que possa contribuir para a consecução do Projeto, ocorre um debate de ideias prévio entre o diretor e os coordenadores, antes da apresentação aos restantes professores. O que segundo os coordenadores, quando as ideias são apresentadas ao grande grupo, estas já foram escamoteadas previamente e já existe uma sustentação e preparação para as questões que possam ser colocadas.

Não eu digo sempre que temos um debate prévio, até na preparação dos próprios workshops e tudo há isso e quando geralmente fazem perguntas eles já ouviram de mim que eu sou sempre a contestatária. (C1)

Mas até nos ajuda, porque quando vamos para o grande grupo, para os tais painéis, para os tais workshops em que toda a gente conta, em que todas as opiniões contam. Nós já estamos mais ou menos de sobreaviso. (C2)

B.2.2. PONTOS CRÍTICOS NO CONTEXTO ESCOLAR

Foram identificados como pontos críticos no contexto escolar que poderiam colocar em causa a implementação do PPIP:

Falta de compromisso dos docentes;

Falta de aceitação por parte dos Encarregados de Educação;

Impossibilidade de acesso a formação adequada;

Impossibilidade de protocolar com instituições do ensino superior (PPIP vs1) (PPIP vs2) (PPIP vs3) (PPIP vs5)

E ainda, segundo o diretor, a formação dos professores continua a não contemplar competências afetas à exigência do trabalho colaborativo. A formação dos professores continua a ser, segundo um modelo de disciplinas estanques, segmentadas e pouco articuladas. Acresce, igualmente, a Importância de os professores desenvolverem as mesmas competências que vão avaliar nos seus alunos, competências do século XXI, mais direcionadas para o PASEO. Parece um paradoxo, pois cabe aos professores estabelecer as práticas mais consistentes, que promovam a aprendizagem e se adequem ao perfil dos alunos no final da escolaridade obrigatória.

*…eu acho que há um problema de base na formação que é a formação de base dos professores, a formação inicial dos professores que é a grande contradição da flexibilidade curricular e que nós andamos, quando digo nós até é o Ministério, anda-nos a "vender" a flexibilidade curricular e continuam a formar professores de matemática, de inglês, de ciências, de uma forma muito disciplinarizada esperando que depois eles vão para as escolas e convertam aquilo que é a disciplina deles novamente numa articulação disciplinar. Não faz muito sentido. Faria muito mais sentido, é claro que eu acho a componente científica muito, muito importante, mas fazia muito sentido o Ensino Superior estar a trabalhar muito os seus futuros professores no sentido de eles saberem desenvolver competências nos alunos, mas tinham primeiro que as desenvolver em si. (*D)

Relativamente, a um dos pontos críticos que referimos inicialmente, sobre a resistência à mudança por parte dos professores, os coordenadores reconhecem que a cada ano que passa essa resistência vai diminuindo. O que vem ao encontro do que assinalámos no item anterior ao analisarmos a ata da reunião inicial com os professores, na qual estes demonstraram os seus receios à mudança. No entanto, um dos coordenadores reconhece que no primeiro ano as mudanças foram muito embrionárias, o que provavelmente possibilitou uma menor resistência inicial.

acho que foi, na cabeça das pessoas, entrar um bocadinho a questão da mudança, porque houve mudanças radicais. Desde logo, fomos dando alguns passos. No primeiro ano foi mais soft. A implementação ainda foi muito incipiente e daí para a frente é que começámos a ter um conjunto maior de medidas.

…acho que no início isso é que foi um bocadinho mais complicado. Eu acho que cada ano que passa vemos melhorias. (C1)

Inicialmente e ao nível da articulação entre as disciplinas observou-se também uma certa resistência por parte dos alunos.

[dificuldades na articulação] *Por parte dos professores e também por parte dos alunos que no início, os próprios alunos…* (C1)

Outro dos pontos críticos surgiu ao nível da constituição das equipas pedagógicas e da comunicação da essência do Projeto. Não obstante o reconhecimento de que depois desses problemas ultrapassados, agora tudo flui mais facilmente. Uma nova organização exige uma nova imagem concetual de escola, uma nova visão, cujos valores devem passar claramente para os intervenientes, na sua operacionalização. (Senge, 2007)

Também tivemos alguns problemas que é a criação de equipas porque isto fez-nos criar muitas equipas. Nós nos RIC's , temos quatro RIC's, depois temos um responsável pedagógico, uma equipa pedagógica responsável pelo segundo ciclo do RIC 1, pelo segundo ciclo do RIC 2, pelo segundo ciclo do RIC 3, do segundo, do terceiro ciclo e criar essas equipas pedagógicas, arranjar ali uma dinâmica em que toda a gente percebesse o que é que se quer, em que a mensagem passe muito claramente. Pronto, também tivemos algumas dificuldades, mas estamos a caminhar em velocidade cruzeiro e estamos num bom caminho. (C2)

Na nova organização do currículo escolar, surgiram alguns obstáculos, como por exemplo, os professores tiveram alguma dificuldade em conhecer bem os alunos, pois só estavam com eles oito semanas.

nós deixamos de trabalhar só com aquela turma e passamos a trabalhar com vários alunos de outras turmas. E, isso criou alguma dificuldade nos professores porque alguns

não conheciam os alunos e depois como isto só dura oito semanas, aquilo causou ali alguma perturbação e os professores sentiram que essa mudança, mais do que outra qualquer, prejudicava um bocadinho o desenrolar e a dinâmica das aulas. (C2)

Ocorrendo, similarmente, dificuldades na execução de horários para os professores que sofrem alterações de oito em oito semanas.

…por causa do RIC e em termos de organização da gestão dos horários, o trabalho que se tem é muito maior, para além desse, o horário de oito em oito semanas o horário muda completamente, nós fazemos horários de oito em oito semanas. (C1)

Posteriormente e numa fase mais avançada do Projeto, as inovações relativas à implementação do então já reconhecido como Projeto de Inovação Pedagógica (PIP) abrangeram todos os anos letivos do pré-escolar ao nono ano de escolaridade, o que causou alguma instabilidade nos professores pelo receio do desconhecido. A resistência aumenta, quando as medidas se tornam permanentes e existe uma abordagem global, ao nível de todo o sistema. (Friedberg, 1995)

nós tivemos mais algumas dificuldades que sei lá, se prendem um bocadinho com a generalização, porque nós não quisemos fazer só num ano ou em dois, nós fizemos do primeiro, do pré-escolar, começou primeiro no pré-escolar, do primeiro ao nono ano. Nós implementamos o PIP, implementamos estas inovações em todos os anos. Depois do primeiro ao nono, ou seja, e isso fez com que toda a gente tivesse que estar envolvida no processo, fez com que toda a gente tivesse que perceber a dinâmica, fez com que toda a gente alterasse um bocadinho as dinâmicas de trabalho e a dificuldade não é as pessoas terem medo do desconhecido, é as pessoas não saberem como é que isto funciona muito bem. (C2)

Ainda relativamente à formação dos professores, esta pode ser, segundo a opinião do diretor, um obstáculo à consecução de um Projeto de ensino menos convencional e onde se trabalham competências, que os próprios professores não dominam. Durante as apresentações dos painéis, o diretor percecionou a

dificuldade de alguns professores comunicarem as suas ideias entre pares, o que poderá dever-se à sua incipiente formação nesses aspetos.

…nós fazemos imensos painéis, portanto, imensas apresentações e às vezes Tenho professores e estão a falar para pares muito nervosos a falar, com uma grande dificuldade de comunicar, uma grande dificuldade em expor as suas ideias. Ora, quem tem esta dificuldade não consegue depois transmiti-la aos alunos de uma forma eloquente e eu acho que isso é, tem que se aprender porque isso aprende-se. (D)

Quando construímos este projeto houve coisas que eu achava que não precisava de explicar porque eram professores, coisas relacionadas com estas circunstâncias que estou aqui a dizer e até mesmo relativamente à avaliação dos alunos e de facto aí falta e como falta. É preciso muita capacitação na formação contínua, na formação contínua dos professores. (D)

Ocorreram, igualmente, dificuldades de colocar em prática alguns domínios do Projeto pela falta de condições tecnológicas, o que já referimos, aquando da implementação do Projeto, segundo a necessidade de mais recursos humanos e materiais. Segundo a opinião do Diretor, outro dos pontos críticos deve-se à falta de recursos materiais devidamente atualizados, especialmente no que diz respeito às novas tecnologias.

As escolas em termos materiais são obsoletas. Nós tivemos uma transformação tecnológica no tempo do primeiro-ministro José Sócrates e desde lá, portanto já lá vão mais de onze, doze anos, onze anos que não temos nada que temos computadores completamente obsoletos, paredes obsoletas e temos que atualizar isso. (D)

Outro dos pontos críticos deve-se à necessidade de validação e da anuência do Ministério da Educação à continuidade do Projeto. Não obstante o Diretor considerar que só não haverá continuidade do PPIP se os docentes não quiserem.

era nós podermos ter a confiança plena, embora isto que vou dizer dificilmente algum dia se consiga alcançar, mas a confiança plena que estas transformações são

para ficar, são, eu digo que é difícil que isto se consiga concretizar não porque não há um acordo de cavalheiros até entre os principais partidos da nossa democracia, mas não acho que seja por isso, é porque nós professores não queremos. Nós professores somos extremamente contraditórios nas nossas análises que é nós dizemos isto «Isto tem que estabilizar, tem que estabilizar», mas as coisas mudam ou morrem e nós não nos importamos. (D)

Para que a autonomia e a flexibilidade sejam uma realidade, os professores devem dar-lhe sentido.

…a flexibilidade e a autonomia das escolas está aí e ela só desaparece se nós não a aproveitarmos bem, se nós não dermos sentido. E quem vai dar sentido à autonomia e à flexibilidade são os professores. (D)

Acresce, identicamente, o facto de que esta nova dinâmica organizacional e de gestão do currículo possa desaparecer se os professores não se mobilizarem para a sua continuidade. O que seria um retrocesso, no que já foi conquistado até aqui, pois a mudança da escola, deverá acompanhar a mudança da sociedade.

Sob o ponto de vista daquilo que se estava a transformar a nossa sociedade sem dúvida que sim que é fundamental. Eu acredito muito que as sociedades mudem por via de duas grandes acontecimentos, uma guerra transforma e arrasa o que está aí e depois temos que voltar a crescer e, portanto, nós não queremos uma guerra ou pela educação. A educação é o grande impulsionador da mudança de uma comunidade e de uma sociedade, e o que nós estamos a sentir ultimamente, todos nós nos queixamos há muitos anos é que tínhamos alunos cada vez menos importados com o que se passa à sua volta, cada vez menos interventivos, cada vez a saber interpretar menos, cada vez a ser menos criativos, menos a saber pensar e, portanto, a escola tem que fazer isso e esse é o papel da escola. (D)

Um dos coordenadores reconhece que apesar de ser considerado um entrave à mudança, ou um ponto crítico para que essa mudança ocorra, a resistência à mudança é um fator intrínseco a qualquer pessoa. Contribuiu como

fator a favor desta mudança o histórico de “arriscar” por parte da escola, pois a mudança foi grande relativamente à forma como até aí se trabalhava.

Eu acho que é a resistência à mudança que é intrínseco, esse para mim foi o principal, resistência à mudança que é intrínseco a qualquer pessoa. Nós, eu acho que apesar de, lá está, a escola sempre teve uma história de arriscar, mas a implementação do PPIP é eu acho que foi uma mudança muito grande, de um momento para o outro foi uma grande mudança, íamos alterando coisas, mas não é, noutro ano mais um bocadinho, mas ali foi uma grande alteração e essa resistência à mudança que nos é intrínseca… (C1)

C.AVALIAÇÃO E IMPACTES PERCECIONADOS NA IMPLEMENTAÇÃO DO PPIP

C.1. AVALIAÇÃO INTERNA DA IMPLEMENTAÇÃO DO PPIP AO NÍVEL

C.1.1. ORGANIZACIONAL

Pelo já exposto foi uma constante ao longo de todo o processo de implementação do Projeto, a preocupação com a legalidade das medidas organizacionais a implementar na escola. Aparecendo em todas as versões do Projeto relativo aos aspetos a protocolar

> *Neste capítulo, tentar-se-á elencar as medidas que devem ser protocoladas com a tutela por poderem estar inscritas à margem de qualquer normativo legal e, como tal, devam ser alvo de contratualização. As medidas listam-se na tabela seguinte, fazendo referência às que estão eventualmente feridas de ilegalidade, mencionando o respetivo normativo legal.* (PPIP vs2)

De acordo com o documento que nos foi disponibilizado relativo à Tertúlia Dialógica organizada na escola, na qual participaram os elementos da direção, coordenação, professores, alunos, encarregados de educação e outros, tal como investigadores da área da educação, podemos assumir, que ao nível curricular se verificou uma inovação norteada pelo PASEO.

Criaram-se disciplinas na área das expressões no primeiro ciclo.

A formação em ação entre professores dos vários níveis de ensino, foi uma das prioridades da direção, assim como a criação de tempos conjuntos de trabalho colaborativo para planeamento das atividades.

Uma das fortes apostas foi na consecução da transdisciplinaridade e interdisciplinaridade com a criação dos Referenciais de Integração Curricular. Verificaram-se desdobramentos das disciplinas com vista ao desenvolvimento da escrita e oralidade e do trabalho experimental.

A participação no Projeto INCLUD-ED (Projeto de pesquisa, coordenado pelo Centro de Investigação em Teorias e Práticas de Superação de Desigualdades (CREA) da Universidade de Barcelona, para identificar Ações de Êxito que contribuem para superar o insucesso e o abandono escolar, bem como superar o risco associado de exclusão em outras áreas como emprego, saúde, habitação e participação política), as coadjuvações e a supervisão pedagógica, serviram o interesse de um acompanhamento mais próximo das atividades desenvolvidas pelos docentes e da evolução do processo ensino-aprendizagem de cada aluno, com ritmos de aprendizagem diferentes.

No que diz respeito aos espaços, observaram-se novas geometrias das salas de aula, adaptadas a novas ações pedagógicas, em grupo, ou em U, assim como uma maior ação pedagógica fora das quatro paredes.

O Agrupamento de Escolas optou, igualmente, pela metodologia Turmas Mais.

Constatou-se um maior investimento nas artes, leitura, escrita, ciências experimentais no primeiro ciclo, assim como uma maior articulação dos professores dos vários ciclos de ensino.

Criaram-se gabinetes de prevenção de insucesso e abandono escolar, tutorias, tutores dos alunos que articularam e acompanharam em conjunto com as famílias o percurso dos seus educandos.

Os Referenciais de Integração Curricular tiveram como referência o Património e o Ambiente, a Alimentação e a Saúde e o Desenvolvimento sustentável. O trabalho em Projeto nos RIC visaram desenvolver a criatividade, o espírito crítico, o trabalho colaborativo, a capacidade de comunicação e aprendizagens mais significativas. Observaram-se, portanto, novos ambientes de aprendizagem. Os RIC envolveram todos os anos de escolaridade desde o

primeiro ano de escolaridade até ao nono ano. As disciplinas do currículo continuaram a existir, tais como a Matemática e o Português, de forma autónoma, existindo numa perspetiva de monodocência, mas também em regime interdisciplinar.

Já no que diz respeito ao segundo e terceiro ciclos, o currículo afirmou-se como cosmopolita, integrado e similarmente norteado segundo o PASEO.

No que concerne à calendarização, cada RIC tem a duração média de oito semanas e os produtos finais, são os mais variados, tais como dinamização de tertúlias, apresentações, cinema, teatro, entre outros. De oito em oito semanas os alunos são avaliados e têm cerca de uma a duas semanas de paragem letiva.

Os produtos finais são apresentados nas semanas temáticas.

No ano de 2018/19 fez-se a avaliação dos alunos, tendo participado toda a comunidade educativa, funcionando a escola como uma verdadeira Comunidade de Aprendizagem (Bolívar, 2012).

Ao longo de todo o processo valorizou-se a avaliação formativa.

Os professores organizaram-se em equipas pedagógicas, considerada a forma mais favorável do trabalho pedagógico. Essas equipas planearam estratégias, cenários de aprendizagem, critérios de avaliação e perfis de desempenho dos alunos. CRIC, para a coordenação dos RIC; CCAA – conselhos de comunidades de aprendizagens e avaliações e CGRIC – equipa pedagógica que assume toda a gestão dos RIC.

Aas tertúlias dialógicas foram uma das formas do Agrupamento de Escolas chegar a toda a comunidade, promovendo o encontro de pessoas para dialogar sobre as ações pedagógicas. Com esta estratégia de envolvimento, pretende-se a construção coletiva de significados, promovendo a troca direta de ideias entre todos os participantes sem distinção de idade, género, cultura ou grau de instrução. Essas relações igualitárias envolvem a solidariedade, o respeito, a confiança e o apoio, em vez da imposição. (González, Gárvin & González, 2012)

Nestas Tertúlias, o ponto fundamental é o da reflexão crítica sobre as práticas. Pensar criticamente as práticas estabelecidas para se poderem melhorar as próximas práticas.

Numa das narrativas que nos foi enviada, já no final desta investigação um dos investigadores referiu que a escola tinha adotado a semestralização como modelo de organização do ano letivo.

> adotar a semestralização como o modelo de organização do ano letivo. (I2)

Não temos dados que nos permitam problematizar esta questão, uma vez que recebemos as narrativas dos investigadores, depois de efetuado o trabalho de campo e já numa fase de interpretação dos resultados, mas parece-nos pouco congruente esta decisão depois das mais-valias apontadas pela direção e coordenação acerca do calendário escolar implementado.

C.1.2. DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Segundo o diretor, ocorreram mudanças na forma de ensinar e aprender, que crê que algumas dessas mudanças foram impostas pelas mudanças organizacionais mobilizadas ao longo da implementação do Projeto.

Alguns professores foram para além do que lhes era exigido e intervieram de forma francamente inovadora, tendo em conta a melhoria das aprendizagens dos seus alunos., neste caso podemos falar numa inovação individual crítica, segundo, Escudero (2014).

> *[Observou aqui na escola mudanças na forma de ensinar, de aprender?]*
> *Muitas, muitas, muitas, muitas. É claro que algumas são paulatinas, isto é, vão acontecendo aos poucos. Outras acontecem por via como eu disse da própria necessidade. Eu agora tenho que trabalhar assim porque não tenho outra forma de trabalhar. É como chegar e dizer assim olha, tu não tens sala para dar aulas, mas tens que dar aulas aqui e, portanto, eu tenho que me adaptar a isso ou não tens manual escolar, tens que arranjar outros instrumentos de ensino-aprendizagem ou os instrumentos de avaliação não são testes, tens que arranjar outros. E então eu sou obrigado a mudar, isso por um lado. Por outro lado, havia mudanças em que as pessoas me surpreenderam muito pela positiva, que agarraram no processo e fizeram dele coisas em termos transformacionais, muito para além daquilo que nós tínhamos pensado em termos de melhoria, muito para além disso que foram fantásticos e que são fantásticos.* (D)

Um dos coordenadores refere ainda que as mudanças efetuadas, no que diz respeito à apresentação oral dos trabalhos realizados pelos alunos, trouxe benefícios, uma vez que os alunos demonstram melhores competências na comunicação oral.

> *em determinados RIC's mais nuns do que noutros é por exemplo os alunos fazem apresentações orais e o que é que se nota, nota-se que os nossos alunos em termos da comunicação oral, em termos de falar para um público, em termos de uma apresentação de um trabalho* (C2)

No que diz respeito à opinião dos professores, 77, 6% sente que a adesão ao PPIP contribuiu para responder melhor às diferentes necessidades dos alunos, enquanto 12,3% discorda e 8,2% não tem opinião.

Esta nova forma de trabalhar, mais colaborativa pressupõe um conhecimento dos conteúdos das várias disciplinas por todos os professores, o que torna a sua articulação mais fácil e a aprendizagem mais integradora.

> *A articulação pressupõe outra coisa que em nós sabermos o programa do colega, por exemplo, eu se sou professor de educação física, se faço uma articulação com ciências, isto vai-me obrigar a conhecer mais ou menos o programa dela, que é para depois eu chegar com a proposta, olha tu dás esta matéria, eu dou esta e que tal darmos aqui os dois na mesma altura.* (C2)

Na sequência desta ideia, 83,6% dos professores considera que as medidas adotadas pressupõem um modelo de ensino-aprendizagem muito mais exigente para os professores, enquanto 16,3% discordam.

De facto, este modelo torna-se mais exigente para os professores, que são "obrigados" a sair da sua zona de conforto, do contexto de sala de aula que como nos refere Gil *et al* (2020, p. 49) "constituem claustros de privada autonomia". É igualmente mais exigente porque pressupõe uma aposta na construção de um trabalho mais colaborativo e portanto mais desafiante na ação de fazer aprender, que necessita de tempos e espaços de encontro, de debate e da produção de respostas coletivas às dificuldades encontradas nas aprendizagens significativas dos seus alunos. (Cabral, 2017)

Um dos coordenadores faz referência à diferença substancial entre o que é DAC e RIC. DAC – Domínio de autonomia curricular, constitui uma opção curricular dinamizada por várias escolas de acordo com a entrada do Decreto-Lei nº 55/2018, tendo por base as aprendizagens essenciais com vista ao desenvolvimento da área de competências do PASEO. Trata-se de uma "pequena autonomia" que é dada às escolas para gerirem em vinte e cinco por cento o seu currículo. No entanto e segundo o coordenador do Projeto, RIC, é muito mais abrangente e implica um trabalho de projeto durante todo o ano letivo.

> *DAC é uma coisa que se faz durante uma horinha ali e numa semana. RIC não é nada disso, RIC são oito horas para o segundo ciclo durante o ano todo por semana e no terceiro ciclo seis horas durante o ano todo, não é aqueles DACzinhos que são conhecidos, não é.* (C2)

Apesar desta nova organização curricular, por núcleos de aprendizagem, contrariar a estanquidade das disciplinas e ser facilitadora da compreensão dos alunos sobre os vários conteúdos que se interrelacionam, parece-nos insuficiente o número de horas que congregam o trabalho de projeto por nível de ensino. Mais uma vez se verifica que o número de horas de trabalho de Projeto diminui à medida que se avança no ciclo de escolaridade.

Apesar disso, um dos investigadores que visitou a escola diz ter apreciado

> *…sobremaneira a ênfase numa nova organização curricular, capaz de reinventar o espaço da sala de aula, transversal, por núcleos de aprendizagem e não espartilhada nas disciplinas estanques. (I4)*

Assim como o respeito pela singularidade e ritmos de aprendizagem de cada aluno.

> *muito adequada a preocupação em respeitar a singularidade das origens sociais e culturais dos estudantes, os seus percursos, ritmos e necessidades de aprendizagem.* (I4)

C.1.2.1 ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM ATIVA

Verificou-se um maior investimento em estratégias de aprendizagem ativa como, por exemplo, a participação dos alunos no Projeto charcos. Nas ciências experimentais os alunos monitorizaram os ecossistemas.

> *[Projeto charcos] … vieram-nos aí ajudar, já estamos a meter um grupo de miúdos a saberem monitorizar, a saberem o que é que têm que fazer. Para a semana… fiquei de ir buscar alguns seres vivos …. alguns girinos e tudo para começar aqui. Mas vamos tentar aqui desenvolver o ecossistema, portanto, tudo isso e tudo o que eles vão fazendo estamos a tentar arranjar formas de avaliar tudo, com que tudo conte para avaliação. No fundo é isso, é que eles percebam que tudo aquilo que vão fazendo, tudo conta para avaliação e não só o momento do teste. (C1)*

Similarmente utilizam-se metodologias ativas de aprendizagem, resultantes do trabalho docente em equipas educativas que levam os alunos à autoavaliação e heteroavaliação e, portanto, à perceção da evolução do seu trabalho individual e em grupo. Um dos investigadores salienta o investimento

> *… no desenvolvimento de metodologias ativas e, sobretudo, na adoção de dispositivos e ferramentas pedagógicas que catalisem a autonomia solidária dos alunos, a auto e heterovaliação ou as tomadas de decisão fundamentadas por parte desses mesmos alunos; apostar numa organização do trabalho docente assente em equipas educativas.* (I2)

De salientar, identicamente, a importância de levar a escola à comunidade e dar a conhecer o trabalho realizado na escola, o que é referido, por um dos coordenadores,

> *Acho que estamos a pôr um bocadinho a escola fora de portas.* (C1)

C.1.2.2 RECURSOS MATERIAIS (COMPUTADORES, INTERNET, …)

De acordo com o que refere o Diretor, a utilização das novas tecnologias é extremamente importante, desde que esteja ao serviço das aprendizagens significativas dos alunos. De outra forma será pouco profícuo para o desenvolvimento de competências e capacidades.

Numa era em que as novas tecnologias dominam a sociedade, são obviamente estimulantes e motivadoras nas aprendizagens dos alunos, mas essas aprendizagens têm de ser significativas. As tecnologias devem estar ao serviço das aprendizagens e não serem apenas utilizadas como instrumentos de tempos lúdicos de aprendizagem, sem uma intencionalidade própria.

> *A verdade é que eu vejo a tecnologia desta forma é algo extremamente motivante para muitos alunos, mas tem que ser algo ao serviço do conhecimento e da aprendizagem, se não serve para isso, não serve para nada. Se serve apenas para que os alunos se motivem então não é suficiente. Eu não posso querer que os alunos na minha aula estejam com os tablets e eles vão jogando, fazendo uns jogos aquilo é muito giro porque eles entretêm-se, mas aquilo produziu conhecimento e aprendizagem? Portanto, é preciso saber trabalhar com esses aplicativos, é preciso saber trabalhar com essas tecnologias. Portanto, não são aulas per si que vão resolver o problema. Eu recordo-me de uma das escolas que nós visitamos muitas escolas ao longo do país só para lhe ilustrar um exemplo: tem uma sala de futuro toda equipada e então nós estávamos a visitar essa escola e estavam várias pessoas nessa visita incluindo os professores do ensino superior e eu estava com um deles que entrou, estavam a dar uma aula de matemática, entrou, viu a aula e saiu muito inquietado com o que se estava a passar e depois desabafou comigo: «Isto não presta para nada». O que é que estava lá a acontecer? Os colegas de uma forma perfeitamente normal e achando que estavam a fazer uma coisa muito bem feita estavam a dar uma aula de matemática em que os alunos tinham um problema para resolver e tinham uma série de opções para dar como resposta e aquilo era um jogo. Eles estavam em grupos e tinham que acertar, não é? O que é que os alunos iam fazer, iam carregando nas opções até acertarem. Ora, aquilo não produz aprendizagem, produz um jogo, eles têm que dar a resposta certa, mas não percebem para que é que acertaram e eu percebi a revolta daquele*

professor porque é a forma errada de nós usarmos os meios tecnológicos, em termos didáticos, aquilo estava mal construído o aplicativo, mas também em termos pedagógicos não estava a ser bem utilizado, não podia ser para aquele momento. E a verdade é que é a mostra de que os meios tecnológicos não nos resolvem o problema da aprendizagem, eles podem resolver um problema? Sem dúvida que sim. Da motivação, mas depois para transitar aquilo para aprendizagem é preciso haver um conhecimento e uma capacitação profunda da utilização desses aplicativos. (D)

C.1.2.3 INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS

Para a avaliação dos alunos foram construídos novos instrumentos, tendo-se priorizado a avaliação formativa.

Utilizaram-se aplicações informáticas que auxiliaram os professores na avaliação, em detrimento de um processo mais burocrático. Da avaliação de cada aluno constaram descritores de desempenho, por disciplina e por competência.

Numa última fase do Projeto procedeu-se a uma avaliação que pretendeu a articulação das aprendizagens essenciais com o perfil do aluno

… avaliação formativa sim, mas como, que instrumentos de avaliação é que usámos, portefólios, cadernos digitais, que feedback é que íamos dar, que relatórios é que eram construídos, que descritores de desempenho é que tínhamos que construir? (D)

… conseguimos desenvolver inclusivamente uma aplicação informática que nos podia corresponder a todo esse trabalho para que também não se tornasse muito burocrático para os professores. Uma máquina destas é que há descritores de desempenho por aluno, por disciplina, por competência chave do perfil dos alunos… depois, entretanto apareceram as aprendizagens essenciais e o perfil dos alunos e nós queríamos articular estas duas coisas e ao mesmo tempo também não transformar isto numa máquina burocrática gigante que ninguém conseguia sobreviver a ela. (D)

Surgiu a preocupação de uma avaliação rigorosa, que refletisse, de facto, o desempenho de cada aluno no processo ensino-aprendizagem, tendo-se para isso utilizado uma aplicação informática

> *Os dados são inseridos e depois ela [aplicação informática] faz os relatórios em algoritmos de prazo e faz relatórios automaticamente que depois são retirados online e manda-se para os encarregados de educação. Portanto, há aqui também uma preocupação, por um lado de ser muito rigoroso.* (D)

Foram, similarmente importantes as reuniões de dois em dois meses, que juntaram membros de toda a comunidade educativa para aferir o resultado da implementação dos RIC, pois não só são cruciais os instrumentos de avaliação, quanto a periodicidade com que se faz essa avaliação, ou seja, a monitorização das variáveis organizacionais implementadas.

> *Nós temos o gabinete de gestão dos referenciais de integração curricular e é importante que isto seja dito: nós temos de dois em dois meses, no início de cada período, nós fazemos uma reunião com todos os representantes de cada ano. Nós temos um aluno que é representante do quinto ano, um aluno que é representante do sexto, um do sétimo, um do oitavo e um do nono, fazemos com Assistentes Operacionais, Assistentes Técnicos, Encarregados de Educação, Associação de Pais, Professores. Lá os professores responsáveis por cada RIC e aí é sempre discutido todas as dinâmicas, os problemas, as mais-valias que os projetos têm, ou seja, a comunidade está toda envolvida neste projeto e dão sempre a opinião. Eles de dois em dois meses têm ali um espaço para dar opinião, para falar.* (C2)

Para isso foram dinamizados workshops e debates em pequenos grupos com vista às alterações que se impunham, envolvendo toda a comunidade educativa, num clima de pertença à escola.

> *Fazemos workshops. Falamos tudo, vão pondo grupinhos… Depois em grande grupo discutimos todas as questões e é a partir daí que depois nós tomamos decisões, tomamos alterações, alteramos as coisas.* (…)

os painéis e os workshops que nós temos são muito importantes para a nossa dinâmica. As pessoas sentem-se envolvidas, sentem-se ouvidas, isto é muito importante nesta comunidade e neste projeto que nós estamos a percorrer. (C2)

A discussão sobre a avaliação desenvolveu-se sempre de acordo com o perfil do aluno e as aprendizagens essenciais. O trabalho colaborativo entre as lideranças de topo, intermédias e professores foram uma constante, organizando-se como já atrás foi descrito

[Painéis, workshops sobre] avaliar para quê, e um deles ou dois estão direcionados para a avaliação e isto conforta muito os nossos colegas porque põe-nos a falar sobre isto. Como é que nós havemos de avaliar as áreas de competência do Perfil do Aluno, como é que nós havemos de avaliar os valores, os princípios, as Aprendizagens Essenciais, como é que articulamos isto tudo e nós temos que pesquisar, temos que trabalhar e depois isto, quando nós discutimos isto em grupo, isto conforta os nossos colegas, não damos receitas, mas apontamos caminhos muito clarinhos e aquilo que as pessoas sabem é aquilo que as pessoas querem, isto é muito proveitoso para as pessoas. (C2)

Reconhecimento da dificuldade de avaliação das novas competências segundo o perfil do aluno. Não foram abolidos os testes, mas avaliou-se o trabalho dos alunos de acordo com os produtos finais apresentados, como relatórios, guiões de acompanhamento de experiências, entre outros, que espelhassem o trabalho desenvolvido pelos alunos. Todo o trabalho dos alunos é avaliado e valorizado, nas competências da disciplina a que se refere.

Nós não somos aquelas escolas que aboliram com os testes nem por aí fora, mas estamos a apostar numa grande diversidade de instrumentos de avaliação. Portanto, mantemos os testes, mas tentamos sempre arranjar outras formas de… (C1)

Depois há disciplinas que, neste momento, há autonomia para avaliar, uns avaliam só o produto final, por exemplo o teatro andam a trabalhar aquilo durante algum tempo e avaliam só depois o produto final, portanto, há o trabalho de projeto também. Na minha área, pronto, falando um bocadinho, temos a parte,

estamos a apostar também muito na parte prática, na parte experimental, muitos relatórios. Pôr os miúdos, nós temos feito também saídas, temos apostado em saídas de campo em que depois eles também são avaliados na própria saída de campo. Ainda hoje tivemos aqui atrás a construir um, porque nós costumamos ir aqui a um charco nas proximidades para estudar os seres vivos. (C1)

Para nós tudo é currículo, se um aluno … apresenta um teatro. Porque é que aquela nota do teatro de um miúdo que até faz um trabalho imenso, não há de contar para a nota de português? Porque é que um aluno que participa no corta-mato, que correu em Educação Física, um aluno com extremas dificuldades… porque é que não há de contar para a nota de Educação Física? (C2)

C.1.2.4 INTERVENÇÃO DOS ALUNOS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

A intervenção educativa é centrada nas aprendizagens significativas dos alunos. Segundo um dos investigadores,

Estamos perante um agrupamento que por tentar desenvolver um tipo de intervenção educativa preocupada com as aprendizagens culturalmente significativas dos alunos, se viu na necessidade de: (i) estabelecer ruturas com o «modo de ensino simultâneo»; (ii) promover estratégias de ressignificação curricular que implicam a participação dos estudantes… (I2)

Verifica-se uma maior participação dos alunos nas atividades escolares e um maior desenvolvimento de competências, segundo o PASEO, a apresentação dos trabalhos nas semanas temáticas reflete isso mesmo.

Semanas Temáticas – os alunos enriquecem as diferentes áreas de competências do PA: desenvolvem o espírito crítico, são cidadãos mais interventivos e comunicativos – formulam opiniões, assertivamente, sobre os temas abordados. (I3)

C.1.2.5 MONITORIZAÇÃO E AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS

Segundo o documento emanado da Tertúlia Dialógica, os parâmetros utilizados na monitorização da avaliação das aprendizagens foram:

Taxas de retenção – 4 em 2016/2017 e 1,8 em 2017/2018;
Qualidade de sucesso – 61% em 2016/2017 e 78% em 2017/2018;
Qualidade de sucesso (níveis 4 e 5) – 50% 2016/2017 e 55% (2017-2018). (TD)

O Agrupamento de Escolas monitorizou a avaliação das aprendizagens dos alunos, não só pela sua taxa de retenção e qualidade de sucesso, tendo em conta os níveis de classificação atingidos no final do ano letivo nas diferentes disciplinas, como similarmente pela qualidade de sucesso, vista como a progressão dos alunos em domínios importantes, no âmbito de uma educação inclusiva. A qualidade de sucesso dos alunos resulta da sua dedicação, da perseverança, confiança em si próprio e motivação para a aprendizagem. Envolve o indivíduo, quando é exposto a desafios, descobrindo e recolhendo as recompensas, sejam elas intrínsecas ou extrínsecas do seu esforço e do seu investimento. Não se trata apenas dos resultados que se utilizam normalmente, para avaliar os alunos, ou seja, os níveis atingidos, de acordo com as avaliações como os testes ou exames. Os fatores sociais e ambientais podem prejudicar os alunos, pelo que na sua avaliação deve ser considerada, a capacidade de resiliência, para aumentar ou melhorar os seus resultados e/ou o seu sucesso. (Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial, 2012)

C.1.3. DO CLIMA DE TRABALHO

Segundo um dos investigadores, verifica-se que esta nova forma de trabalhar exige um maior trabalho colaborativo entre os docentes e uma maior reflexão em conjunto, o que lhes confere um papel de executores, ao invés de meros narradores de uma história, já escrita.

…estamos perante um projeto bastante exigente que só é possível através da organização de momentos de reflexão entre professores, a qual

suscite a sua participação como concetualizadores de projetos, mais do que como executores de iniciativas decididas pela direção… (I2)

Cerca de 91,8% dos professores considera que as medidas adotadas contribuíram para uma cultura de escola mais participada, embora 6,1% discordem. 85,7% dos docentes consideram que as medidas adotadas têm contribuído para um clima de escola mais positivo.

De salientar, similarmente, que 87,8% dos professores consideram que as medidas adotadas tiveram efeitos positivos nas dinâmicas de trabalho colaborativo dos professores e 87,7% sentem que as atividades desenvolvidas e a forma como foram implementadas contribuíram para uma melhor confiança entre as estruturas de liderança e os professores.

A partir destes resultados podemos inferir que os professores reconhecem que as medidas adotadas foram potenciadoras de uma "cultura profissional orientada para a colaboração e o bem comum." (Flores, 2017, p. 104). A ideia de uma maior abertura e clima de confiança entre os professores e as lideranças é igualmente reiterada pelas percentagens apresentadas. As coadjuvações, TurmasMais e RIC(s) surgem como novas modalidades de trabalho que são provavelmente entendidas, como oportunidades de conhecer o trabalho dos colegas e desenvolver trabalho colaborativo, que ajuda a transpor o individualismo pedagógico. (Flores, 2017)

Segundo um dos coordenadores, verifica-se, igualmente, uma maior satisfação dos alunos face às aprendizagens e à sua avaliação

nós começámos a perceber que os nossos alunos, que as aprendizagens são mais significativas e eles andam mais contentes e mais felizes. (C2)

De salientar que a vida social que se estabelece na escola consiste numa organização de compromissos que os vários atores educativos estabelecem para dar sentido à ação. (Estevão, 2001)

C.1.4. DA INOVAÇÃO

A formação dos professores e novos espaços e metodologias utilizadas na aprendizagem, foram dos pontos ou valências da inovação mais apreciados pelos investigadores que visitaram a escola, assim como uma maior participação das famílias no processo ensino-aprendizagem.

> *Um número significativo de professores está envolvido em Formação e Projetos de transformação de espaços e metodologias, o que confere grande entusiasmo à dinâmica comum. É invejável!* (I1)

> *Era algo que lhes metia sempre algum medo [aos professores], algum receio que os pais entrassem na escola e que nos retirassem algum papel e absolutamente o que aconteceu foi que os pais não só fortaleceram o papel dos professores como o entendem muito melhor hoje em dia.* (D)

A preocupação com a indisciplina e com o foco dos alunos na aprendizagem, foram motivadoras da implementação de projetos a decorrer noutras escolas, com vantagens demonstradas e provas da sua eficiência. Esses projetos serviram para a promoção da interação adulto-criança/jovem, que se revelou significativa para a aprendizagem.

As próprias tertúlias dialógicas são uma inovação que pretende a partilha de experiências independentemente da formação académica.

> *Há estudos sobre isto [Projeto Includ-Ed], muito pormenorizados, que o mau comportamento acabou completamente com estes grupos interativos porque o adulto ajuda o aluno a focar, o adulto ajuda a que o aluno não se disperse, o aluno, ou seja, e essas questões do comportamento ficaram completamente erradicadas. Depois, nós também fazemos muitas tertúlias dialógicas literárias ou literárias dialógicas em que há um diálogo igualitário, ou seja, pode vir um pai, e aí já podem ser da mesma família, não há problema nenhum, em que o diálogo é igualitário. Não interessa os estudos, não interessa a formação académica que o adulto tem.* (C2)

Os professores, cerca de 77,6% consideram que as atividades desenvolvidas tiveram efeitos positivos no comportamento dos alunos, embora 20,4% discordem e 2% dizem que não têm opinião.

Segundo Peretti (sd), a turbulência na sala de aula pode ser consequência da passividade que é imposta aos alunos, algumas atitudes dos próprios professores podem resultar na passividade outras na atividade dos alunos, algo que os professores devem refletir quando está em causa a legitimação do seu poder na sala de aula.

Inicialmente as atividades baseavam-se em projetos multidisciplinares em analogia com DAC, no entanto a articulação entre as várias disciplinas só começou a acontecer quando constou dos horários dos professores e alunos. Daí a importância das mudanças ao nível organizacional, para que ocorram mudanças ao nível pedagógico.

> *…tínhamos projetos multidisciplinares, experimentámos agrupar algumas disciplinas, aquilo que hoje se chama DAC… embora nós quando deixamos isso ao critério da organização de alguns professores, a articulação não acontece. Portanto, sentimos que tínhamos que transformar isso no próprio horário dos alunos e dos professores.* (D)

Os professores, cerca de 93,8% sente que uma maior autonomia das escolas incentiva a inovação pedagógica, neste campo não há nenhum professor que discorde, apenas 6,1% referem não se aplicar à sua situação.

> Os professores reconhecem que dentro de um quadro de maior autonomia, criado dentro da própria escola, confere-lhes maior responsabilidade, mas também maior capacidade de inovação na procura da melhoria dos processos e resultados da ação educativa (Bolívar, 2012)

C.1.5. DO DESENVOLVIMENTO PESSOAL E SOCIAL DOS ALUNOS

Observou-se uma evolução dos interesses e motivação dos alunos, segundo as alterações sociais e consequentemente um desinteresse pelas atividades escolares vigentes, antes da implementação do PPIP.

> *Todos nós sentimos que os miúdos hoje em dia são muito diferentes dos que tínhamos há uns tempos, portanto, era impossível não mudarmos nada na escola e continuarmos a querer que eles continuassem motivados e que nos ouvissem, porque a maior parte deles, e não digo que resolvemos tudo com isto, mas que notamos que os miúdos estão diferentes e começam a estar atentos…* (C1)

Após a implementação do PPIP verificou-se um maior interesse e motivação dos alunos, o que teve implicações também ao nível da motivação e interesse dos professores.

> *agora vejo-os [aos alunos] a trabalhar com mais gosto, ou seja, esta forma de trabalhar vem-me ajudar a ser melhor professor.* (C2)

No que diz respeito aos professores, 87,8% considera que as medidas adotadas (agrupamento de alunos, atividades desenvolvidas, espaços de aprendizagem) têm tido efeitos positivos no desenvolvimento pessoal e social dos alunos, pois são os alunos que constroem o seu percurso no processo ensino-aprendizagem, sendo responsáveis pelo desenvolvimento das suas competências, segundo o PASEO.

> *Referenciais de Integração Curricular – os alunos constroem conhecimento e consolidam aprendizagens; escolhem a(s) área(s) a desenvolver – gerem o currículo - responsabilizando-os no desenvolvimento das competências do Perfil dos Alunos (PA)/ Aprendizagens Essenciais - colaborando na autoavaliação; ao agregarem alunos de diferentes turmas, promovem melhoria nos relacionamentos, na colaboração e na comunicação - refletindo-se na conduta disciplinar…* (I3)

Promoção das competências de diálogo, espírito crítico e reflexão, por exemplo nas tertúlias dialógicas dinamizadas na escola.

> *insistência em promover competências de cidadãos, de diálogo, reflexão e desenvolvimento do espírito crítico (caso das tertúlias dialógicas).* (I4)

Preocupação da direção com as aprendizagens significativas dos alunos, concomitantes com a aquisição de competências do PASEO.

> *…que eu gostaria de sentir é que esta escola estava a trabalhar não só para que os alunos não tivessem retenções, não tivessem as chamadas negativas, mas fossem alunos que viessem para a escola e sentissem que cresciam com a escola, que os seus sonhos podiam ser efetivamente realizados. Aprendem, aprendem português, matemática, línguas, aprendem arte, aprendem desporto, mas aprendem também a ser bons cidadãos, aprendem a comunicar, a saber pensar, a ter espírito crítico, a ter sensibilidade artística, a ser interventivos no ambiente, a serem interventivos na sociedade em que vivem e isto é algo que se tem sentido nos últimos anos.* (D)

O primeiro ano, foi um ano de experimentação e de debate em como se poderia transformar o currículo e a escola.

> *… isto foi um ano, o primeiro ano foi um ano zero, o que nós lhe chamamos as seis escolas PIP … nós estávamos a experimentar tudo, a tentar perceber o que é que podíamos fazer para transformar o currículo, para transformar a escola…* (D)

Antes da implementação do PPIP, não existiam as aprendizagens essenciais e essas aprendizagens foram apenas baseadas nas metas curriculares até aí existentes.

> *na altura, repito, não havia aprendizagens essenciais nem havia perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória… nós estávamos a trabalhar no*

vazio, tirando as metas de aprendizagem ou as metas curriculares não havia mais nada em que nós nos pudéssemos basear. (D)

Quando a fase de implementação do Projeto acabava, instalou-se a situação pandémica e foi de louvar a valorização do contexto familiar e da comunidade envolvente na implementação de novas variáveis organizacionais, que permitissem aos alunos a continuação das suas aprendizagens.

…valorizar, por fim, o trabalho com as famílias e a comunidade envolvente, bem expresso no modo como o agrupamento se antecipou ao encerramento das escolas, devido à pandemia, e se preparou para o «ensino a distância», tentando e conseguindo encontrar nas empresas da região alguns dos apoios que foram decisivos para que os alunos mais carenciados pudessem ter condições de prosseguirem o trabalho em casa. (I2)

C.1.6. DO SUCESSO EDUCATIVO

Um dos objetivos do PPIP era fazer aprender os alunos, com taxas de retenção e de abandono zero. Segundo o diretor,

nesse desafio que nos colocaram em 2016 deram-nos essa autonomia toda e eu recordo sempre as palavras do Senhor Inspetor Geral na altura que se virou para nós a dada altura na reunião que tivemos em Lisboa e disse: «Nós não vos estamos a dar autonomia, nós estamos a dar-vos independência. Portanto, vocês são independentes de fazerem o que quiserem, mas temos duas exigências: todos os alunos têm que aprender e ninguém pode abandonar». (D)

No entanto e como já referimos inicialmente, os professores resistiram à possibilidade de os alunos poderem passar todos de ano letivo. Houve, similarmente, receio por parte dos professores que os alunos se desinteressassem das atividades letivas e que se entrasse numa pedagogia do facilitismo, o que não se veio a verificar.

A taxa de retenção quando os alunos do sétimo ano de escolaridade chegaram ao nono ano de escolaridade não aumentou e a taxa de abandono foi praticamente zero.

> *A questão da não-retenção também foi um problema inicialmente. Porque nós, logo no início, uma das metas a atingir no projeto era a não-retenção. Aquilo que se passou para a comunidade educativa foi não-retenção em anos não terminais de ciclo e o que se passou é que para entendermos o ciclo, por exemplo o terceiro ciclo, não como tendo três anos de escolaridade, mas como tendo, antigamente tinha os três períodos, agora nem os três períodos por ano temos, como tendo nove períodos então só seriam avaliados no final e no início principalmente por parte dos professores houve uma grande resistência a isso mas a verdade é que conforme os resultados foram aparecendo… Por exemplo, podíamos chegar ao final do sétimo ano e um aluno que tivesse quatro ou cinco negativas que nos critérios anteriores ficaria retido, passava na mesma. Porquê? Porque sendo um período, ele ainda tem a hipótese no período seguinte de melhorar. Só no final do terceiro ciclo, então o primeiro medo de toda a gente foi os miúdos vão perceber que não há retenção, vão-se baldar e vai disparar o número mas não, o que se verificou é que… Claro que temos alguns casos de alunos mas que já tínhamos, portanto, não aumentou e, inclusive, alguns que começaram com algumas negativas mas, porque também tiveram os apoios devidos não é, porque não é só passar, tem que se dar um apoio para tentar colmatar essas dificuldades e a verdade é que o ano passado foi o primeiro ano que os miúdos chegaram ao terceiro ciclo. Ou melhor, chegaram o ano passado ao nono ano e a taxa de retenção não foi superior à que já tínhamos, portanto, não criou uma taxa de retenção maior e levando todos os alunos ao nono ano, porque nos outros anos alguns iam ficando pelo caminho e levando todos acabou por não haver aumento da taxa da retenção.* (C1)

> *só temos os casos que também é um ou dois casos de abandono e pronto, mas temos um ou dois, nós já tivemos abandono zero, mas agora houve um outro miúdo, mas tirando isso era mesmo esses casos pontuais ou absentismo.* (C1)

Assim como os resultados da avaliação externa não foram mais baixos do que em anos anteriores.

E os resultados da avaliação externa…
Não baixamos os resultados da avaliação externa. (C2)

Neste campo os professores corroboram estas declarações, uma vez que 87,8% considera que as medidas adotadas têm tido efeitos nas qualidades das aprendizagens, apesar de 8,2% discordarem e 4, 1% não se manifestarem.

C.1.7. DA MOTIVAÇÃO DOS PROFESSORES

Segundo um dos investigadores, os professores são felizes na escola, não existindo a correria diária e a falta de tempo e de convívio entre todos

Os professores são felizes neste Agrupamento. O ambiente na sala dos professores é descontraído e muito afável. Há tempo para parar a conversar. Não senti ali o clima de tensão habitual, de gente que está sempre com pressa, a correr em atraso para a urgência seguinte. Ora nada é por acaso: Há um desígnio escrito de alicerçar o trabalho de aprender no bem-estar. (I1)

Quando questionados, 81,6% dos professores considera que as medidas adotadas têm tido efeitos positivos na motivação dos professores, enquanto 16,3% discorda.

89,8% avalia positivamente o PPIP, enquanto 8,2% avalia negativamente. Acresce que 87,7% dos professores referem que se depender deles tencionam continuar a trabalhar neste agrupamento de escolas., enquanto 6, 1% não tencionam continuar.

Verifica-se pelo exposto que este Projeto teve efeitos positivos na motivação dos professores, que esta nova forma de organização da escola parece valorizar o trabalho docente, contribuindo para “um ethos de escola positivo.” (Cabral, 2017, p.81), o que faz com que uma elevada percentagem queira permanecer na escola.

C.2. PERCEÇÃO DO MODELO DE GESTÃO ESCOLAR

A gestão escolar observada é baseada em dados concretos e as decisões tomadas são fundamentadas. Os professores são conhecedores do histórico dos seus alunos. As plataformas internas permitem uma articulação fácil entre os professores e os dados são organizados ao serviço dos alunos, deixando espaço e tempo aos professores para refletir e planear o percurso dos seus alunos.

> *A Direção, o Agrupamento, controla os seus próprios dados e as decisões muito fundamentadas que resultam da sua análise permanente são co-construídas. Os diretores de turma e os professores recebem no início do ano o histórico dos seus alunos, os instrumentos de monitorização do trabalho a que se dará continuidade. As plataformas internas construídas desde há anos permitem a cada um, na sua esfera de ação, um grande domínio dos procedimentos em articulação fácil com todos. Os dados estão organizados nessas plataformas ao serviço do trabalho com os alunos e agilizam eficazmente a comunicação e colaboração entre todos, deixando mais tempo para refletir e planear.* (I1)

A liderança de topo é convicta e esclarecida, preocupada com o envolvimento proativo dos professores. A dinâmica organizacional implementada visa uma maior participação docente, nas dinâmicas curriculares e pedagógicas em função dos alunos.

> *…tem a ver quer com a liderança esclarecida que aí tem lugar, a qual, pelo facto de o ser, vive explicitamente preocupada com o envolvimento proativo dos seus professores nesse projeto. Se esta dimensão tem a ver com a intencionalidade que subjaz a um tipo de dinâmica organizacional que visa suscitar a participação docente, importa referir a congruência entre uma tal dinâmica com a dinâmica curricular e pedagógica em função da qual o protagonismo e a participação dos alunos constituem um dos eixos decisivos do projeto que se desenvolve… (I2)*

A liderança de topo para além de convicta é entusiasmada e mobilizadora, uma verdadeira liderança transformacional e de empoderamento dos

professores, o que leva à sua motivação e implicação nos processos e variáveis organizacionais implementadas.

> *merece-me destaque o estilo de liderança: convicto, com objetivos bem determinados, entusiasmado, mobilizador e articulado com grupos de docência (lideranças intermédias) e com as populações do território envolvente.* (I4)

O diretor menciona a premência de normativos que sustentem uma gestão diferente do currículo, para que ocorra uma transformação, no currículo e das pedagogias daí emergentes.

> *A grande transformação que eu vejo a nível de gestão curricular é sem dúvida nenhuma através do 55 que nós sentimos isso antes que é dar às escolas esta autonomia de gerir o currículo e gerir pedagogicamente o currículo da forma como entenderem. (D)*

Segundo o diretor, o modelo de gestão escolar deve enfatizar a liderança partilhada e corporativa.

> *…nós diretores, temos que assumir as escolas em termos do papel que estamos a desempenhar naquele momento ou durante aqueles anos como algo que primeiro deve ser transitório e como transitório eu tenho que dizer que a gestão que eu faço da escola tem que ser muito corporativa e muito colaborativa.* (D)

Um dos coordenadores refere a importância de uma liderança do "comprometimento", partilhada e que confere valor e sentimento de pertença à escola.

> *E depois as lideranças intermédias comigo, na minha opinião, com este modelo de gestão, com esta forma de gerir as lideranças intermédias sentem-se mais comprometidas por se sentirem se calhar valorizadas porque ao serem chamadas, designadas para o cargo sentem-se valorizadas, comprometem-se mais e tudo isto faz com que as coisas funcionem mais e melhor.* (C2)

À medida que os professores se vão apropriando do novo modelo de gestão curricular, as lideranças consideram que o seu papel é cada vez menos necessário.

> *Eu acho que o nosso papel é cada vez menos necessário, muito sinceramente. Tem sido, no início tivemos que, lá está debruçarmo-nos mais sobre algumas coisas e fomos sendo os cabecilhas não é, pioneiros e organizando as pessoas e dando, mas a partir do momento em que as pessoas se vão apropriando das coisas eu sinto cada vez que tenho que fazer menos, é verdade, cada vez, tenho vindo a fazer menos. Pronto estou agora aqui presente, mas nos últimos tempos estou naquelas reuniões que são necessárias, mas em termos de estarmos a intervir ou a ajudar as pessoas nisto e naquilo somos muito menos necessários conforme o tempo passa o que é bom não é.* (C1)

Cerce de 77,5% dos professores considera imprescindível que as medidas adotadas continuem a ser implementadas, enquanto 18,4% discordam, no entanto, e paradoxalmente ao que seria de esperar com as respostas recebidas ao longo de todo o questionário, apenas 65,3% dos professores considera o PPIP como um projeto imprescindível na gestão escolar, 28,5% discorda e 4,1% não responde factualmente a esta pergunta.

Apesar de uma franca maioria dos professores considerar que as medidas adotadas devem continuar a ser implementadas, verifica-se ainda alguma oposição dos professores à continuidade do Projeto. Como já aqui defendemos a "gramática escolar" é um produto histórico e a inovação torna-se mais difícil quando as regras estão estabelecidas há tantos anos. No entanto, parece-nos paradoxal que estas percentagens sejam inferiores à questão da motivação dos professores e à avaliação que fazem do Projeto, pois cerca de 81,6% dos professores considera que as medidas adotadas têm tido efeitos positivos na motivação dos professores e 89,8% avalia positivamente o PPIP. Acresce ainda o facto de 87,8% considerar que as medidas adotadas têm tido efeitos positivos nas qualidades das aprendizagens.

D. VANTAGENS E DESVANTAGENS PERCECIONADAS NA IMPLEMENTAÇÃO DO PPIP E PROPOSTAS DE MELHORIA

D.1. VANTAGENS E DESVANTAGENS E FORMAS DE MELHORAR A IMPLEMENTAÇÃO DO PPIP

Há coisas que nós temos que melhorar muito… esses referenciais de integração curricular agrupam muitas disciplinas ao mesmo tempo e, se calhar, é muito complicado trabalhar tantas disciplinas ao mesmo tempo em prol da articulação e depois como é só oito semanas, algumas delas só têm uma hora por semana para trabalhar nisso e então é muito pouco tempo. Para o ano o que é que nós vamos fazer? Diminuir o número de disciplinas, mas no mínimo duas horas têm que estar ali a trabalhar em articulação uns com os outros e isso foi uma aprendizagem que fizemos este ano. Pronto, apesar de haver alguns erros na operacionalização eu acho que o impacto quer na aprendizagem, quer na melhoria do clima de escola, quer no funcionamento daquilo que deve ser a articulação horizontal e vertical e a compreensão da sequencialidade do currículo, sem dúvida nenhuma que houve grandes melhorias. (D)

Observaram-se melhorias na aprendizagem e clima de escola, assim como uma melhor articulação horizontal e vertical do currículo.

Mas houve uma certa resistência por parte dos encarregados de educação na aceitação de outras formas de avaliação, que não o teste de avaliação que consideram mais fidedigno. A crença implantada de que existe maior subjetividade numa avaliação mais formativa. Foi então, emergente, a mobilização de toda a comunidade educativa para o debate sobre a avaliação e construção dos descritores de desempenho.

> *Eu acho que há um fator negativo aqui que tem muito que ver com a nossa tradição, não só a nível da avaliação. Já falámos dos testes, ainda há muitas pessoas, alunos e pais, inclusivamente ou sobretudo alunos e pais que vêm os testes de avaliação como a forma mais correta de avaliar alguém e tudo o que não for teste de avaliação é facilitismo. E este projeto transmite uma ideia de facilitismo, emite uma ideia de facilitismo que nós ainda não conseguimos combater totalmente. Porquê? Porque nós quando sentamos alguém à nossa*

frente e lhe damos um papel para ele fazer e responder a trinta questões e depois no final damos-lhe uma avaliação dessas trinta questões, está ali algo de concreto. O encarregado de educação, o aluno, o professor vê que o aluno errou metade das questões então tem 50%. Acertou dois terços tem 75%. Portanto, isto aqui é muito concreto. Se eu convido alguém a desenvolver uma ideia e a apresentá-la e depois eu avalio, isto acaba por ser muito subjetivo, as pessoas acham que é muito subjetivo e porquê? Porque não se criou em nós ainda esta ideia e isto lá está a capacitação ensina-nos como é que eu crio, construo descritores de desempenho para avaliar uma apresentação? E nós estamos a combater isso como? Com júri de avaliação, com o conceito de comunidade de aprendizagem e avaliação onde intervêm os tais alunos através da autoavaliação e da heteroavaliação, onde intervêm pais, onde intervêm professores, pessoal técnico e assistentes operacionais e, para além de outras pessoas que podem intervir no processo. E são eles que vão avaliar. (D)

No final do período experimental todo a posição do agrupamento é dar continuidade ao Projeto.

Entrámos em 2017 com o PIP, portanto o projeto piloto de inovação pedagógica e agora temos a oportunidade de dizer eu quero continuar ou não quero continuar. Pronto, e a minha posição é querer continuar, pessoalmente. A posição do meu agrupamento todo é querer continuar. (D)

A legitimação do Projeto, ocorreu, identicamente, através da visita do Ministro da Educação e de uma reportagem televisiva para aqueles que ainda tinham dúvidas acerca do que a escola ia implementando.

… durante duas semanas tivemos aí, esteve aí a RTP, Porto Canal, pronto, houve aí uma série, inclusive o próprio ministro da educação esteve cá…. E então, o que pareceu foi mesmo aquelas pessoas que ainda tinham algumas dúvidas e que depois de passar na comunicação social, depois de virem ajudou, aquelas que pessoas que estavam… (C1)

Para a implementação e sucesso do Projeto e segundo um dos coordenadores, contribuiu sumariamente a liderança de topo, que considera forte, convicta e capaz de mobilizar os outros, portanto transformadora.

E o que é que ajuda e eu como dei uma micro liderança intermédia é termos as lideranças superiores brilhantes. Nós temos o nosso diretor, uma pessoa brilhante, e depois até temos o coordenador PIP. (C2)

Trata-se de uma verdadeira liderança transformadora, pois, também o outro elemento da coordenação entrevistado, salienta,

o nosso diretor é uma máquina de trabalho, pronto. Há aqueles que só mandam, não é? O nosso como ele faz muito mais que nós, é por isso que ninguém sequer pode dizer, manda fazer alguma coisa ninguém diz que não porque ele é o primeiro a andar a fazer as plataformas, isto e aquilo e aqueloutro e acaba por ser um exemplo e leva-nos todos a isto muito muito do que se passa aqui tem a ver com a pessoa que está à frente. (C1)

Para dar continuidade ao Projeto, e para que este pudesse ainda melhorar, o número de anos em fase experimental deveria ser mais alargado e as reuniões entre os vários agrupamentos que deliberaram integrar o PPIP deveriam continuar, segundo a opinião de um dos coordenadores

A minha opinião, nunca falei disto com o nosso diretor, mas o que eu acho é que devia haver PPIP mais tempo. Eles passaram do PPIP para o PIP muito depressa a DGE e eu acho que deveria haver mais tempo para os PPIP porquê? Porque nós nos PPIP's durante aqueles anos fazíamos reuniões sistemáticas entre todas as escolas do PPIP.

…quando se acabou o PPIP e se passou para o PIP acabaram essas reuniões e isso acho que nos ajudava um bocadinho a melhorar, a ser, ou seja, eu não diria ad eternum mas um anito ou dois de PPIP se calhar não teria sido pior. (C2)

Um dos obstáculos iniciais foi, também, a necessidade de compreensão por parte dos Encarregados de Educação de se apropriarem de uma linguagem que é própria na avaliação e que só os professores dominam. Foi preciso converter a classificação dos alunos, em termos quantitativos, para o reconhecimento dos encarregados de educação.

para tentarmos que os encarregados de educação começassem a olhar mais para a parte descritiva e isso ainda é um longo processo que já percebemos que temos que trabalhar não só para explicar alguns dos termos que ali estão, mas para eles perceberem o que podem retirar dali não olhando só para, porque o que eu notei quando foi com os encarregados de educação, então, mas isto é quanto? Mas isto é quanto? Se saísse uma nota que até estava lá, que se percebia porque estava lá, no que estava descrito percebia-se a nota, mas é, é um processo…(C1)

Verifica-se que existem diferentes perceções por parte dos dois elementos da coordenação no que diz respeito à afixação de pautas. Um dos elementos refere, que estas não devem ser afixadas para evitar a comparação entre os alunos. Não obstante, numa das versões do Projeto, um dos indicadores de monitorização da melhoria das aprendizagens era o número de alunos em Quadro de Excelência, o que não deixa de ser um elemento de comparação e de exclusão dos alunos.

Uma coisa importante e que estamos em desacordo, nós não afixamos pautas porque na minha opinião pautas só serve para comparar alunos e os alunos com cinquenta e quatro, com cinquenta e cinco, com a portaria 223/A, não faz sentido nenhum comparar alunos. (C2)

Tabela IX - Respostas às questões abertas do questionário aplicado aos professores

11. Baseando-se na sua experiência profissional considera que existiram obstáculos neste processo de mudança? Em caso afirmativo, quais os três principais.	11.1. Se respondeu afirmativamente à questão anterior, refira que estratégias foram encontradas para ultrapassar os obstáculos detetados (no caso de terem sido adotadas.)	12. Baseando-se na sua experiência profissional, quais os três fatores mais positivos que contribuem para as aprendizagens dos alunos.
➢ Resistência na mudança de práticas (21) ➢ Não (16)	➢ Realização de painéis de reflexão com docentes e encarregados de educação (12)	➢ Envolver os alunos em todo o processo ensino-aprendizagem (21) ➢ Motivação dos alunos (10)

11. Baseando-se na sua experiência profissional considera que existiram obstáculos neste processo de mudança? Em caso afirmativo, quais os três principais.	11.1. Se respondeu afirmativamente à questão anterior, refira que estratégias foram encontradas para ultrapassar os obstáculos detetados (no caso de terem sido adotadas.)	12. Baseando-se na sua experiência profissional, quais os três fatores mais positivos que contribuem para as aprendizagens dos alunos.
➢ Dificuldade na articulação docente (5) ➢ Recursos materiais adequados aos espaços (3) ➢ Falta de capacitação dos docentes (3) ➢ Falta de evidência científica (3) ➢ Deixar de privilegiar o teste escrito (2) ➢ Burocracia ➢ Excesso de monitorização ➢ Alguns alunos (considerados os mais aplicados) não gostaram de RIC ➢ Alguns EE consideraram que se estava a facilitar ➢ Maior abertura dos EE à participação ativa no Projeto ➢ Idade avançada do corpo docente ➢ Pouca comunicação equitativa entre pares ➢ Ambição docente ➢ Demasiada centralização dos manuais escolares ➢ Necessidade de formação ➢ Expectativas aquém do esperado ➢ Desalento da classe docente ➢ Nem sempre a informação foi clara	➢ Formação em ação para capacitação dos docentes (5) ➢ Criação de referenciais de integração curricular que obrigam os professores a trabalhar colaborativamente (4) ➢ Motivação dos docentes (2) ➢ Não (2) ➢ Trabalho de grupo (2) ➢ Motivação por parte das lideranças (2) ➢ Espírito de equipa (2) ➢ Criação de novas formas de articulação ➢ Alterações dos horários ➢ Não foi adotada nenhuma medida, houve incremento burocrático e de monitorização ➢ Os alunos foram mudando de opinião, com a exigência dos professores ➢ Os EE foram percebendo que não se trata de facilitismo ➢ Trabalho extra-grupo ➢ Apoios de parceiros/entidades externas ➢ Persistência por parte dos professores	➢ Relação pedagógica professor-aluno (8) ➢ Aprendizagem pela descoberta, ativa (8) ➢ Clima de trabalho favorável (4) ➢ Motivação dos docentes (6) ➢ Empenho pessoal e familiar (6) ➢ Diversidade de estratégias e instrumentos utilizados (4) ➢ Avaliação formativa e feedback constante (4) ➢ Sentirem-se acolhidos ➢ Reforço positivo (4) ➢ As aulas curriculares não serem interrompidas por atividades extra-curriculares(3) ➢ Projetos desenvolvidos com professores das áreas de expressões (3) ➢ Aprendizagens e atividades ao gosto dos alunos (2) ➢ Utilização das TIC (2) ➢ Liderança (2) ➢ Inclusão ➢ Recurso a diferentes espaços de aprendizagem ➢ Flexibilização ➢ Confiança

11. Baseando-se na sua experiência profissional considera que existiram obstáculos neste processo de mudança? Em caso afirmativo, quais os três principais.	11.1. Se respondeu afirmativamente à questão anterior, refira que estratégias foram encontradas para ultrapassar os obstáculos detetados (no caso de terem sido adotadas.)	12. Baseando-se na sua experiência profissional, quais os três fatores mais positivos que contribuem para as aprendizagens dos alunos.
➢ Não estar presente para emitir opinião ➢ Receio do facilitismo ➢ Exames nacionais		

De acordo com os resultados apresentados, são os próprios professores a reconhecerem a inicial resistência à mudança, com 21 respostas sobre a dificuldade de adaptação a novas formas de trabalho, que se pretende mais colaborativo, numa nova organização curricular.

Apesar de uma política educativa numa tónica *bottom-up*, que gera possibilidades de inovação e melhoria, uma ainda considerável parte dos professores continua a "preferir" a "lógica da vassalagem" ao invés da lógica de "cidadania organizacional e da criação". (Cabral & Alves, 2016, p. 172)

Verifica-se que 16 respostas, uma elevada percentagem dos professores, admite que não existiram obstáculos neste processo de mudança, o que pode de alguma forma ser uma resposta de indiferença às dinâmicas estabelecidas, pois qualquer processo de mudança cria obstáculos e resistências.

Os maiores obstáculos encontrados, para além da resistência inicial dos professores, prendem-se com a dificuldade na articulação docente, o que já tinha sido detetado na avaliação realizada pela IGEC, em 2016, no entanto mesmo que ocorram alterações nas variáveis organizacionais, a forma de trabalhar mais colaborativa não acontece imediatamente, trata.se de um processo longo de apropriação destas novas dinâmicas por parte dos professores. Para isso e tal como reconhecem os professores foram necessários painéis de discussão entre as lideranças, os professores e os próprios encarregados de educação, assim como uma maior formação e capacitação dos professores, como estratégias implementadas para ultrapassar os problemas detetados.

Como principais fatores positivos para a aprendizagem dos alunos, os professores referem o envolvimento dos alunos nas várias dimensões do

processo de ensino-aprendizagem, a sua motivação e a relação pedagógica que estabelecem com o professor e similarmente uma aprendizagem ativa, com base na descoberta.

No nosso entender os professores deste Agrupamento identificam como fatores positivos, estratégias de aprendizagem que serão favorecidas, nesta nova forma organizativa. Para isso é necessário gerarem-se dinâmicas de implicação e compromisso dos professores, numa lógica *bottom-up*, aproximando-se do conceito de comunidades de aprendizagem profissional, o que lhes está a ser "oferecido". Este novo modelo requer uma colaboração e cultura organizacional mais participada, "que parte de uma visão e de uma missão comuns e da procura conjunta dos caminhos que permitam atingir metas e objetivos claramente partilhados." (Cabral & Alves, 2016, p. 172)

Tabela X - Respostas ao questionário aplicado aos professores sobre os problemas e as oportunidades do ensino *on-line*, no contexto pandémico.

Problemas:	**Oportunidades:**
➢ Dificuldades na interação professor-aluno (12) ➢ Escassos recursos tecnológicos (12) ➢ Fraco conhecimento das TIC (12) ➢ Desigualdades familiares (7) ➢ Falhas da ligação à internet (4) ➢ Desmotivação (4) ➢ Excesso de trabalho (3) ➢ Forma de ministração de conteúdos mais demorada ➢ Elevada quantidade de tarefas enviadas aos alunos (3) ➢ Motivar os alunos (2) ➢ Ansiedade nos alunos e nos pais (2) ➢ Dificuldade de implementar metodologias para os RIC (2) ➢ Não permite o feedback durante a realização das tarefas ➢ Fomentar o trabalho em rede	➢ Reconhecimento do valor das TIC e desenvolvimento de competências ao nível das TIC (26) ➢ Utilização de novas plataformas digitais (7) ➢ Desenvolver o trabalho autónomo e criativo dos alunos, com possibilidade de diferenciação pedagógica mais fácil de aplicar (6) ➢ Novas formas de aprendizagem (5) ➢ Reforçar os elos comunitários de apoio e ajuda aplicar aos mais carenciados, através da área de cidadania e outros projetos (5) ➢ Reflexão sobre o melhor caminho a seguir (3) ➢ Apostar na persistência para enfrentar dificuldades (2) ➢ Desenvolvimento da autonomia dos alunos ➢ Inovação no processo de ensino (2) ➢ Oportunidade de os docentes verem como é importante o trabalho colaborativo (2) ➢ Aproximação do professor ao grupo-turma ➢ Acreditar mais no potencial dos alunos (2) ➢ Alunos novamente motivados (2) ➢ Obter mais sucesso nas aprendizagens ➢ Realização de pesquisa orientada

➢ Muitos momentos de prestação de contas ➢ Falta de autonomia e de responsabilidade ➢ Os mesmos do ensino presencial ➢ Dificuldades acrescidas nos alunos com necessidades educativas especiais	➢ Conhecer melhor a realidade sociocultural dos alunos ➢ Valorização do papel da escola

Quando surgiu a pandemia, as escolas tiveram de repensar novas formas de chegar aos alunos. Estamos perante uma revolução tecnológica, o que nos permitiu o contacto com os alunos, ainda que num regime não presencial. Os professores foram questionados sobre os problemas detetados. A maioria referiu-se às dificuldades de interação professor-aluno, aos escassos recursos tecnológicos, ao incipiente conhecimento das TIC por parte de alunos e professores e ao acentuar das discrepâncias na aprendizagem dos alunos, consoante a sua situação familiar, sendo que aqueles que têm menos condições financeiras e de apoio familiar, não estão em relação de equidade com os restantes colegas.

Relativamente às oportunidades, os professores referem o reconhecimento do valor das TIC, o desenvolvimento de capacidades a esse nível e o conhecimento de novas plataformas digitais, tanto por parte de alunos como de professores. Alguns professores consideram que a diferenciação pedagógica é mais fácil de aplicar nas aulas síncronas e que nas aulas assíncronas, os alunos desenvolvem um trabalho mais autónomo e criativo.

Um dos problemas referidos pelos professores foi a discrepância de oportunidades no ensino on-line, para os alunos mais carenciados, o que alguns professores referem como oportunidade de reforçar os elos comunitários e de apoio às famílias com mais dificuldades, no âmbito da área de cidadania e desenvolvimento.

No contexto de pandemia enfrentado pelas escolas foi necessário reinventar novas formas de ensino-aprendizagem e de facto apesar dos problemas detetados, como por exemplo, a dificuldade da relação professor-aluno, reconhecemos que sem as novas tecnologias teria sido impossível a

continuidade da componente letiva. No entanto a relação humana é imprescindível, “porque só se educa pela relação, o que faz da educação um fenómeno social, ou melhor dizendo, uma situação psicossocial” (Machado, 2017) e como nos refere Nóvoa (2009, p.4), independentemente do contexto, os professores são “elementos insubstituíveis não só na promoção das *aprendizagens*, mas também na construção de processos de inclusão que respondam aos desafios da *diversidade* e no desenvolvimento de métodos apropriados de utilização das *novas tecnologias*.”

PARTE IV - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através de pesquisas recentes, percebe-se que o processo de aprendizagem é único para cada indivíduo, cada pessoa aprende segundo os seus interesses, de acordo com o que faz sentido para si, gerando assim as conexões cognitivas e emocionais desejáveis. (Bacich & Moran, 2018)

A aprendizagem é feita ao longo da vida e a escola tem um papel preponderante neste processo. Acreditamos que a estimulação e a socialização levam à instrução. As dimensões organizacionais elencadas pela escola, que acomodaram práticas pedagógicas que estimularam os alunos e os levaram à socialização com os outros e com meio que os rodeia, serão as aprendizagens significativas que permanecerão.

O Projeto adotado pela escola revelou inovações aos seguintes níveis: Formas de participação e implicação dos atores escolares, tais como reuniões com professores, alunos e encarregados de educação; Gestão escolar mais participada e distribuída; Maior capacitação dos professores em competências exigidas segundo o PASEO; Mudanças nos espaços físicos, que sustentaram práticas pedagógicas mais ativas; Reorganização do calendário escolar, segundo a interdisciplinaridade encontrada; Maior ênfase na avaliação formativa; Diferente organização de alunos e de alocação de professores a grupos de alunos, coadjuvações, tutorias e TurmasMais.

Nos resultados obtidos ficou evidente que todas as inovações referidas anteriormente foram favorecedoras das aprendizagens e do sucesso educativo.

A cultura histórico-contextual de participação em Projetos por parte da escola, o grau de motivação da direção, tipo de liderança e coordenação do Projeto, a maior disponibilidade de formação para os professores, a forma encontrada para o envolvimento dos atores, desempenharam um papel decisivo no sucesso desta inovação. O adequado envolvimento de todos os atores intervenientes no processo educacional, professores, alunos e encarregados de educação, a quem foi permitido compreender e sugerir metas ou objetivos a atingir e, portanto, o papel que a cada um cabia para a mudança necessária.

A origem da necessidade de mudança foi externa á escola, mas houve o entendimento dos valores e estratégias que foram partilhados pela maioria dos os atores escolares internos à escola no processo de inovação; Os critérios de

atuação visavam a solução de problemas e a melhoria da ação educativa; as estratégias implementadas favoreceram os problemas encontrados; verificou-se uma mudança na gestão e no encontrar de soluções; A inovação obedeceu às seguintes questões fundamentais: o que se quer mudar, porquê, para quê e de que forma?; o Projeto foi concebido concretizado e avaliado em função do contexto da escola; os diferentes pontos de vista foram discutidos e negociados numa cultura colaborativa de escola. (La Torre, 1994)

Analisando e comparando o modelo de inovação educativa do Instituto Politécnico do México com o Projeto Piloto de Inovação Pedagógica implementado na escola em estudo, basear-nos-emos nos doze critérios elencados por Cuenca *et al*. (2006).

Novidade – uma inovação introduz algo de novo e pelo exposto podemos dizer que se estabeleceu uma inovação disruptiva em vários aspetos, divergentes da gramática escolar isomórfica, tais como a formação em ação entre professores dos vários níveis de ensino, em conjunto com a criação de tempos conjuntos de trabalho colaborativo; uma maior interdisciplinaridade e transdisciplinaridade; novos espaços que permitiram uma maior ação pedagógica fora das sala de aula; salas de aula com novas geometrias conducentes a diferentes formas de aprendizagem, recalendarização do horário escolar; diferente forma de agrupamento dos alunos: diferentes formas de alocação de professores a alunos; uma participação crescente das famílias; uma cultura de escola mais proativa.

Intencionalidade – O Projeto Piloto de Inovação Pedagógica teve um caráter intencional, ao propor atingir uma melhoria nos resultados das aprendizagens, no sucesso educativo e numa taxa de abandono zero.

Interiorização – A inovação implica uma aceitação e apropriação da mudança por parte dos indivíduos. Inicialmente verificou-se uma certa resistência por parte dos professores, alguns alunos e até encarregados de educação. Pelos resultados obtidos, alguns professores ainda são oponentes desta inovação, para estes professores a apropriação está a ser mais difícil na medida em que não lhes reconhecem valor. No entanto às várias questões apresentadas uma grande maioria reconhece valor às mudanças organizacionais implementadas, mas quando são questionados sobre o seu

valor na gestão escolar, a percentagem é baixa relativamente ao que seria de esperar pelas respostas dadas. De salientar que é necessária uma certa permanência para que estas mudanças sejam significativas.

Criatividade – O processo foi criativo, na medida em que se fixaram metas e se desenharam estratégias para aproveitar ao máximo os recursos humanos e materiais e as melhorias foram concretas.

Sistematização – A inovação foi uma ação planeada e sistemática, que envolveu processos de avaliação e monitorização, assim como uma reflexão crítica acerca da própria inovação, por exemplo nas tertúlias dialógicas realizadas na escola.

Profundidade – A inovação gerou mudanças nas conceções, nas atitudes e nas práticas educativas. Alteraram-se tempos e espaços. “Providenciar uma educação que estipule tempos próprios para atividades distintas equilibrando-os; sabe-se que o excesso de conteúdos e o excesso de tempos de aula continuados prejudicam a memória, a atenção e os processos de aprendizagem”. (Castro, 2022).

Pertinência – A inovação no contexto socioeducativo é pertinente. A inovação teve em conta as características do contexto social onde se encontrava a escola, pois a tentação de importar inovações de maneira simplista é um risco se os contextos não forem similares.

Orientada para os resultados – Pretende-se que as inovações produzam uma melhoria nas aprendizagens dos alunos, o que se veio a verificar. As inovações vieram também melhorar a equidade do sistema educativo, uma vez que se prestou mais atenção à diversidade e ao percurso de cada aluno.

Permanência – A inovação manteve-se, de PPIP passou-se para PIP, pretendendo-se que as mudanças efetuadas constituam uma nova normalidade, interiorizando-se nos indivíduos e na própria instituição.

Antecipação – A constante dialética entre os vários intervenientes no processo educativo faz com que este seja interativo e quando surgem caminhos imprevistos, eles são discutidos para que se necessário se seguirem caminhos diferentes.

Cultura – As mudanças contribuem para formar uma atitude aberta a outras mudanças. A colaboração entre os indivíduos é de extrema importância. Não podemos deixar de salientar aqui o papel da liderança de topo, que a nosso

ver foi preponderante para a “orquestração” desta inovação. Trata-se de um líder transformacional, com a capacidade de mobilizar os outros e de os levar a pretender um objetivo comum. Mais do que isso, este tipo de liderança visa a melhoria tanto a nível das competências individuais como das coletivas, conseguindo uma cooperação e dinâmica relacional, com objetivos e valores concretos, cooperando com os professores no sentido da transformação ou mudança da escola. Mais do que uma liderança transformacional, uma liderança de empoderamento. (Thurler, 2001)

Segundo Pina, Cabral & Alves (2015) os líderes que aplicam uma liderança transformacional, criam uma atmosfera à sua volta de confiança, conseguindo implicar os professores nas dinâmicas da escola, o que aumenta o desenvolvimento da comunidade profissional e o sucesso educativo.

Diversidade de Agentes – A rede que se estabeleceu entre as várias escolas que deliberaram integrar o Projeto Piloto de Inovação Pedagógica foi fulcral para a troca de ideias e de experiências, assim como para a definição das medidas organizacionais que viriam a fazer sentido implementar em cada escola, segundo o seu contexto social e cultural.

Relativamente ao relatório emanado do estudo de avaliação do Projeto Piloto de Inovação Pedagógica, (Costa & Almeida, 2019, p.4) concluem

> A partir da análise dos dados, podemos concluir que há ganhos assinaláveis no combate à desistência e retenção escolares, sendo que na grande maioria dos contextos, a tendência aponta para a sustentabilidade destes resultados, associando-se aos mesmos a melhoria da qualidade das aprendizagens. Os AE PPIP dão sinais claros de capacidade de se apropriarem do currículo e de o saberem gerir coerente e articuladamente, investindo na diversificação de práticas de ensinoaprendizagem e de avaliação, bem como envolvendo mais ativamente os alunos nesses processos. De assinalar, ainda, os evidentes benefícios no bem-estar de professores e alunos e o estreitamento das relações com os parceiros e com a comunidade em geral, decorrentes dos processos em que estão envolvidos de inovação e autonomia.

No nosso entender e apesar da preocupação do Agrupamento de Escolas com a legalidade das medidas a protocolar, esta inovação baseou-se em lógicas de ação *bottom-up*, que devem prevalecer no ecossistema pedagógico. Como nos refere Azevedo (2016), há uma brecha no dique, desta vez em Portugal.

Propomos uma pirâmide de energia, por analogia às pirâmides dos ecossistemas naturais, colocando a questão que Hallack (1977) formulou no seu livro: Quem beneficia com a escola?, (cit. in. Guerra, 2001). A escola é uma instituição hierárquica, mas quem deve beneficiar com a escola são os alunos, logo a hierarquização da escola e a energia que deve mover todos os intervenientes vem da base da seguinte pirâmide. A base da pirâmide, deve "alimentar" o topo.

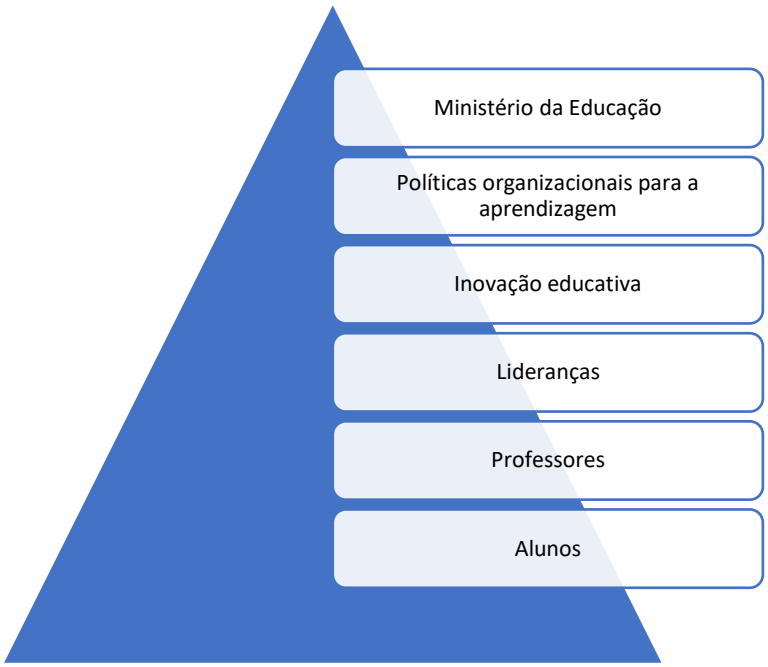

Figura 3 – Inovação educativa entre duas lógicas de ação: *bottom-up* e *top-down.*

Ao longo deste trabalho foi-nos permitido entender as dinâmicas e lógicas de ação entre os vários níveis deste ecossistema. A inovação educativa neste Agrupamento de Escolas, estabeleceu-se entre duas lógicas de ação, *bottom-up* e *top-down*, que contribuíram para a sua metamorfose. Consideramos que a tendência será para a homeostasia. A dialética entre estas duas lógicas de ação,

sempre centrada no desempenho dos alunos e numa liderança focalizada nas aprendizagens, poderá ser vista como uma abordagem holística da melhoria da escola. (Cabral & Alves, 2016)

Não obstante as tensões e ambiguidades entre o centro e a periferia e no interior da própria organização educativa, pensamos que os dados mostram a possibilidade de construção de um modelo educativo mais amigo dos alunos e dos professores porque neles confia enquanto construtores de novas possibilidades de concretização efetiva das promessas educativas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Afonso, N. (2014). *Investigação Naturalista em Educação*. Fundação Manuel Leão.

Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial (2012) Elevar o Sucesso de Todos os Alunos – Qualidade na Educação Inclusiva (RA4AL -Raising Achievement for all Learners). Odense. Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial

Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Universidade Aberta.

Alves, J. M. (1999). *A escola e as lógicas de ação. As dinâmicas políticas de uma inovação instituinte.* Edições Asa.

Alves, J. M. (2017). Avaliação Pedagógica – Alargar os Horizontes da Avaliação ao Serviço das Aprendizagens. In I. Cabral & J. M. Alves (coord). *Da Construção do Sucesso Escolar.* (pp 141 – 172). Fundação Manuel Leão.

Alves, J. M. (1997) Currículos e Programas do Ensino Secundário In J. Alves (Coord.), *Dossier Rumos, 3*. Porto Editora

Alves, J. M., Formosinho, J., Verdasca, J. (2016). Os caminhos do resgate. A importância de novas modalidades de organização pedagógica da escola. In J. Formosinho, J. M., Alves & J. Verdasca. (org) *Nova organização pedagógica da escola*, (pp. 13-18). Fundação Manuel Leão.

Amado, J. (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra.

Augé, M (2006). *Não – Lugares – Introdução a uma Antropologia da Sobremodernidade.* Letra Livre

Azevedo, J. (2016). *Há uma brecha no dique: "Horizonte 2020"*. Fundação Manuel Leão.

Bacharach, S. & Mundell, B (1999). Políticas organizacionais das escolas. In Sarmento, M. J. (Org) *Autonomia da escola*. Ed. Asa.

Bacich, L., & Moran, J. (2018). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem téorico-prática.* Ed. Penso

Barroso, J. (2004). A Autonomia das Escolas: Uma ficção necessária. *Revista Portuguesa de Educação*. *17 (2),* 49-83

Beane, J. (2000). O que é um currículo coerente? In J. Pacheco (Org.), *Políticas de Integração Curricular*. (pp. 39-58). Porto Editora.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.

Bolívar, A. (2003). Como melhorar as escolas – estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas. Asa (pp.105-126)

Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos – O que nos ensina a investigação.* Fundação Manuel Leão.

Bolívar, Cruz & Ruiz (2005). Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial. *Forum: Qualitative Social Research*. 6 (1)

Cabral, I. & Alves, J. M. (2016). Condições políticas, organizacionais e profissionais da promoção do sucesso escolar – ensaios de síntese. In J. Formosinho; J. M. Alves & J. Verdasca (org). Nova Organização Pedagógica da Escola (pp. 157- 179). Fundação Manuel Leão

Cabral, I. (2014). *Gramática escolar e (in)sucesso*. Universidade Católica Editora.

Cabral, I. (2017). Reinvenção da gramática escolar: Reescrevendo a promoção do sucesso. In I. Cabral & J. M. Alves (Coord). *Da Construção do Sucesso Escolar.* (pp 69 - 83). Fundação Manuel Leão.

Campolina, L. & Martinez, A. (2013). Fatores favoráveis à Inovação: Estudo de Caso em uma Organização Escolar. *Revista Psicologia, Organizações e Trabalho.* 13(3). 325 – 338.

Canário, R. (2005). *O que é a escola? – Um "olhar" sociológico*. Porto Editora.

Carbonell, J. (2002). *A aventura de inovar*. Editora Artmed.

Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (2014) – Instrumento de Regulação Ético-Deontológica.

Castanheira, P. & Costa, J. (2007). *A Escola sob Suspeita*, pp. 141- 15. ASA.

Castro, P. (2022) Da Filosofia da Educação às Neurociências: Contributos avulsos para uma neurodidática. *Brazilian Journal of Education, Technology and Society* 15 (1). 10-17

Cohen, L.; Manion, L. & Morrison, K. (2005). Research Methods in Education. Routledge / Falmer.

Costa, E & Almeida, M. (2019). *Estudo de avaliação do Projeto Piloto de Inovação Pedagógica.* Instituto de Educação de Lisboa.

Cuenca, P., Solís, M., Guerrero, J., Rayón, A., Martinez, C., Tellez, L., Hernandez, B. (2006). Modelo de Innovácion Educativa – Un Marco Para La Formácion Y El Desarrollo de Una Cultura de La Innovácion. Congreso Internacional de Innovácion Educativa, del 4 al 7 julio.

Damásio, A. (2009). *O Erro de Descartes. Emoção, razão e cérebro humano*. Publicações Europa-América.

Damásio, A. (2021). *A Estranha Ordem das Coisas. A vida, os sentimentos e as culturas humanas.* Tema e Debates. Círculo de Leitores.

Eacott, S. (2011) Leadership strategies: re-conceptualising strategy for educational leadership. *School Leadership and Management*. 31 (1), 35-46

Elmore, R. F. (2003). Knowing the right thing to do: School improvement and performance-based accountability. Washington, DC: NGA Center for Best Practices. Available at: www.nga.org/center/divisions/1,1188,T_CEN_EDS^C_ISSUE_BRIEF^D_5843,00.html

Escudero, J. M. (1988). La Innovácion Y la Organización Escolar. In Roberto Pascual Pacheco. *La gestión educativa ante la innovación y el cambio.* (pp.84-99). Narcea Editores.

Escudero, J. M. (2000). Reconstruir la innovación para seguir peleando por la mejora de la educación. *XXI, Revista de Educácion.* Universidad de Huelva. 2 (29), 13-42.

Escudero, J. M. (2014). Avances Y Retos em la promoción de la innovación en los centros educativos. *Educar especial 30 aniversari*. 101-138.

Estevão, C. (2004). *Educação, justiça e autonomia: os lugares da escola e o bem educativo.* Asa

Farias, I. (2006). *Inovação, mudança e cultura docente.* Liber livro

Fernandes, P. (2011). Inovações Curriculares: O Ponto de Vista de Gestores de Escolas do Ensino Básico em Portugal. *Educação em Revista. 27 (01), 181-210.*

Fernandes, V (1988). A sociologia da educação na formação dos professores(as): contributos para o sucesso escolar educativo. *Actas da I Conferência Internacional de Sociologia da Educação.* Escola Superior de Educação, pp.298-310.

Flores, M. A. (2017). Culturas profissionais e promoção do sucesso escolar. In I. Cabral & J. M. Alves (coord). *Da Construção do Sucesso Escolar*. (pp 86 – 114). Fundação Manuel Leão.

Formosinho, J. (1988). *Organizar a escola para o sucesso educativo. Medidas que promovam o sucesso educativo.* GEP/ME (pp. 105 a 136).

Formosinho, J. M., Alves & J. Verdasca. (2016) *Nova organização pedagógica da escola*, (pp. 157-179). Fundação Manuel Leão.Friedberg, E. (1995). *O Poder e a regra. Dinâmicas da ação organizada*. Instituto Piaget

Gama, S. (1971). *Pelo Sonho é Que Vamos*. Edições Ática.

Gil, R., Cabral, I., Alves, J. M. (2020). Autonomia Organizativa: O Organograma Prescrito e a sua Construção na Organização Escolar Estatal. In I. Cabral & J. M. Alves. (ccord) *Gestão Escolar e Melhoria das Escolas* (pp. 99 – 128). Fundação Manuel Leão.

González, S., Garvín, R. & González, V. (2012). Tertúlias Pedagógicas Dialógicas: con el libro en la mano. *Revista Electrónica de Formación del Profesorado*, 15, pp. 113-118

Guerra, M. S. (2001). *A Escola que Aprende*. Asa.

Guerra, I. C. (2006). *Participação e Ação Coletiva – Interesses, conflitos e consensos.* Principia, pp. 30 a 50

Guerra, M. S. (2003). *Entre Bastidores – O lado obscuro da organização escolar*. Asa.

Guerra, M. S. (2014). *As Feromonas da Maçã. O valor educativo da direção escolar*. Fundação Manuel Leão.

Hallinger, P. & Heck, R. (2010). Collaborative leadership and school improvement: understanding the impact on school capacity and student learning, *School Leadership & Management*, 30 (2), 95-11

Hallinger, P. (2010). Leading Educational Change: reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329-352. http://dx.doi.org/10.1080/0305764032000122005

Hargreaves, A. (2000). Four Ages of Professionalism and Professional Learning, Teachers and Teaching: Theory and Practice, 6 (2), 151-182

Hargreaves, A. & Fink, D. (2007). *Liderança sustentável*. Porto Editora. (pp. 17 ss e passim)

Hattie, J & Zierer, K. (2019). *10 princípios para uma aprendizagem visível*. Penso Editora, Ltda.

Hernández, F. (2000). *Aprendendo com as inovações nas escolas*. Artes Médicas.

Hopkins, D. (2003). Instructional Leadership and School Improvement. In *Effective Leadership for School Improvement*. (Eds) Alma Harris, Christopher Day, Mark Hadfield, David Hopkins, Andy Hargreaves, Christopher Chapman. (55-71). Routledge.Falmer.

Huault, I. (2017). Paul Dimaggio et Walter W. Powell. Des organisations en quête de légitimité. *In Les Grands Auters en Management (pp. 166-181)*. EMS Editions.

Hutmacher, W. (1999). A escola em todos os seus estados: das políticas de sistemas às estratégias de estabelecimento In *Organizações escolares em análise.* (pp. 45-76). Publicações Dom Quixote

Kafka, F. (2018). *A Metamorfose*. Livros do Brasil. Porto Editora.

Kotter, J e Rathgeber, H (2007). *O Nosso Icebergue está a derreter – Mudar e ser bem-sucedido em condições adversas.* Ideias de Ler (pp. 109-111)

Kovacs, H. & Tinoca, L. (2017). Unfreeze the pedagogies: introduction of a new innovative measure in Portugal. *Revista Tempos e Espaços em Educação.*10 (23), 73-86

La Torre, S. (1994). *Innovación, Curricular, Proceso, Estratégias y Evaluación*. Dickinson.

Leite, C. & Lopes, A. (Org) (2007). *Escola, Currículo e Formação de Identidades.* Edições Asa

Lima, J. (2013). Por uma análise de conteúdo mais fiável. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. 47, (7-29)

Lima, L. (1996). Construindo um objeto: para uma análise crítica da investigação português sobre a escola. In Barroso, J. (Org). *O Estudo da Escola*. Porto editora.

MacBeath, J. & Dempster, N. (2008) Connecting Leadership for Learning: Principles for Practice. Routledge.

Machado, J. & Formosinho J. (2012). Autonomia, Currículo e Diferenciação num Projeto TEIP. In T. Estrela *et al* (ed), *Revisitar os Estudos Curriculares. Onde estamos e para onde vamos. Atas do XIX Colóquio.* Educa/Secção portuguesa da Afirse.

Machado, J. (2017). Políticas Educativas para a Promoção do Sucesso Escolar. In I. Cabral & J. M. Alves (coord). *Da Construção do Sucesso Escolar.* (pp 11 – 29). Fundação Manuel Leão.

Moraes, M.C. (2001). *O paradigma educacional emergente*. S. P: Papirus, 13ª edição

Morgado, J. (2000). Indicadores de uma Política Curricular Integrada In J. Pacheco (Org.), *Políticas de Integração Curricular*. (pp. 167- 185). Porto Editora.

Morin, E. (2010). Elogio da metamorfose [em linha]. Disponível em: https://www.ecodebate.com.br [Consultado em 29/06/2018].

Nóvoa, A. (2002). Prefácio a Perrenoud. *Aprender a negociar a mudança em Educação.* Asa.

Nóvoa, A. (2007). O Regresso dos Professores. Intervenção oral proferida na Conferência de Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida, nos dias 27 e 28 de setembro.

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

Nóvoa. A. (2003). Currículo e Docência: A Pessoa, A Partilha, A Prudência. Intervenção oral proferida no 1º Colóquio Internacional de Políticas Curriculares, no dia 13 de novembro.

Oliveira & Courela (2013). Mudança e Inovação em Educação: O Compromisso dos Professores. *Interações*. 27

Pacheco, J. (2000). Territorializar o Currículo através de Projetos Integrados In J. Pacheco (Org.) *Políticas de Integração Curricular*. (pp. 7-37) Porto Editora

Peretti, A. (sd). Que Pedagogia? Que Professores? *Modifiquemos a Escola.* Pórtico (pp. 46-47) [Em linha]. Disponível em: https://terrear.blogspot.com/?q=peretti [consultado em 19/12/2022]

Pina, R; Cabral, I & Alves, J.M. (2015) Principal´s leadership on students`outcomes. *Elsevier, Ltd* 197. 949-954

Powell, W. & Colyvas, J. (2008) Microfoundations of Organizational Institutional Theory. In *The Sage Handbook of Organizational Institutionalism*. (pp.276-298) *Sage Public.*

Raposo, A. & Alves, J. (2013). Professores e Contextos de Trabalho: Traços da Ação Docente na Transição para um Novo Modelo de Gestão. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 13, pp. 27-47

Robert, P. (2011). *A Educação na Finlândia. Os segredos de um sucesso*. Edições Afrontamento.

Roldão, M. C. (1999). *Gestão Curricular: fundamentos e práticas*. Ministério da Educação.

Roldão, M. C. (2010). *Estratégias de Ensino. O saber e o agir do professor.* Fundação Manuel Leão.

Roldão, M. C. (2010a). Ensinar e Aprender: o saber e o agir distintivos do profissional docente. In Romilda Teodora Ens e Marilda Aparecida Behrens (orgs) – *Formação do Professor – profissionalidade, pesquisa e cultura escolar* (pp. 25-42) Champagnat, Editora – PUCPR

Roldão, M. C. (2017). Estratégias de ensino: de uma retórica gasta a uma prática eficaz. In I. Cabral & J. M. Alves. *Da construção do sucesso escolar – Uma visão integrada* (pp. 185 – 202). Fundação Manuel Leão.

Roldão, M. C., Tavares, A., Colaço, C., Morgado, F., Almeida, M. I., Serras, M., Gil, N. (2019) . Quem Lidera o ensino e a aprendizagem nas escolas? – Um estudo de caso múltiplo sobre lideranças pedagógicas. In M. C. Roldão (Coord). *Desenvolvimento Profissional de Professores; 31.* Fundação Manuel Leão e Município de Abrantes.

Senge, P. (2007). The Practice of Innovation. Leader to Leader. *Wiley on~ library,*1988 (9), 16-22

Shafritz, J. M., Ott, S. J., & Jang, Y. S. (2011). Classics of Organizational Theory (7th ed.). Wadsworth.

Souza, E. & Torres, J (2019). A Teoria da Subjetividade e seus conceitos centrais. *Obutchénie. Revista De Didática E Psicologia Pedagógica*, *3* (1), 34–57

Stake. R. (2000). Case studies. In Denzin, N., Lincoln, Y.(ed.) *Handbook of qualitative research*. Sage, pp. 435-454.

Thurler (2001). *Inovar no Interior da Escola*. Artmed

Tyack, D. B., & Cuban, L. (1995). *Tinkering toward utopia*. Harvard University Press.

Tyack, D., & Tobin, W. (1994). The “grammar” of schooling: Why has it been so hard to change? *American Education Research Journal*, 31(3), 453-479

Van De Ven, A. & Poole, M. (2005). *Alternative Approaches for studying organizational Change.* Organization Studies, 26 (9), 13

Varela, B. (2014). Fundamentos, Práticas e Perspetivas de Inovação Educativa e Curricular nos Contextos Nacional, Local e de Escola. Conferência proferida no “III Fórum Pensar a Educação nas Ilhas de Santiago e maio”, realizado na cidade de Assomada, nos dias 3 e 4 de outubro.

Verdasca, J.L. (2011). Prefácio. In Fialho & H. Salgueiro (Orgs). Turma Mais e Sucesso Escolar: Contributos teóricos e Práticos (pp. 7 – 12). Ciep-UEvora.

Vieira, F. (2014). Para uma investigação verdadeiramente pedagógica. In F. Vieira (Org.) *Quando os Professores Investigam a Pedagogia*. (pp.225-265). Edições Pedago, Lda.

Vincent-Lancrin, S., *et al*. (2019), Measuring Innovation in Education 2019: What Has Changed in the Classroom?, *Educational Research and Innovation*, OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264311671-en

Woods, P. (2004). Democratic leadership: drawing distinctions with distributed leadership, *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice,* 7 (1), 3-2

Yang, C., Liu, H, & Wang, X. (2013). Organization Theories: From Classical to Modern. *Journal of Applied Sciences*, 13 (21), 4470-4476

Sítios consultados:

http://www.dge.mec.pt/noticias/projeto-piloto-de-inovacao-pedagogica-ppip
http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais
http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

Legislação Consultada:

Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 abril.

Decreto-Lei nº 137/2012, de 2 de julho

Decreto-Lei nº 47587/1967, de 10 de março

Despacho nº 3721/2017 de 7 abril

Despacho nº 5908/2017, de 5 de julho

ANEXOS

Solicitação de autorização institucional

Eu, Paula Catarina Moreira da Silva Pinto, doutoranda em Ciências da Educação na Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, declaro a minha intenção de desenvolver um projeto de investigação subordinado ao tema "Isomorfismo organizacional e (in)sucesso educativo", sob a orientação do Professor Doutor José Matias Alves e venho requerer a autorização institucional ao órgão da direção do Agrupamento de Escolas de…

Tema de investigação

O trabalho empírico que tenciono empreender no âmbito deste projeto consistirá num estudo de caso duplo que será desenvolvido em 2 escolas que deliberaram integrar o Projeto-Piloto de Inovação Pedagógica (PPIP).

Com esta investigação pretendemos dar resposta à seguinte questão: "A forma como as escolas se (re)organizaram tem sido, de facto, promotora de sucesso educativo?" Para obtermos resposta a esta grande questão de investigação, enunciamos as seguintes sub-questões:

- Que categorias organizacionais foram implementadas pela escola ao nível da reorganização do currículo, dos espaços, dos tempos, do agrupamento de alunos e de alocação de professores a grupos de alunos?

- Que efeitos tiveram estas categorias na qualidade dos processos e dos resultados educativos? E qual o posicionamento dos professores, alunos e encarregados de educação?

- Qual a origem destas mudanças, quais os seus principais autores e que estratégias de envolvimento e implicação foram desenvolvidas?

- Como se caraterizam as práticas pedagógicas de ensino dos docentes envolvidos no processo de inovação? E as práticas discentes de aprendizagem?

- Quais os principais obstáculos detetados neste processo de mudança e que estratégias foram encontradas para os ultrapassar?

Metodologia e instrumentos de recolha de dados

Dada a natureza do nosso objeto de investigação, optámos por uma metodologia tendencialmente qualitativa, com recurso às seguintes técnicas de recolha de dados:

- análise documental de versões dos projetos de inovação, projetos educativos, projetos curriculares, pautas de avaliação dos alunos e atas de reuniões de conselho de turma

- observação de reuniões relativas à dinamização dos projetos em curso nas escolas

- observação de aulas e atividades desenvolvidas pelas escolas

- aplicação de entrevistas semiestruturadas individuais aos órgãos diretivos das escolas

- aplicação de entrevistas semiestruturadas coletivas a alunos, professores e encarregados de educação no âmbito da técnica de grupos de focagem

- aplicação de inquéritos por questionário

Compromissos e garantias

Toda a investigação será conduzida segundo princípios éticos fundamentais, enunciados na carta ética da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, de entre os quais destacamos:

- princípio da autorização institucional;

- princípio do consentimento informado por parte de todos os sujeitos que participarem na investigação, incluindo os encarregados de educação no caso de serem menores de idade;

- princípio da não intrusão (comprometemo-nos a não interferir com as dinâmicas próprias da instituição);

- princípio da confidencialidade (será mantido o anonimato de todos os participantes envolvidos);

- princípio da devolução de resultados (comprometemo-nos a devolver os resultados obtidos, realizando uma ação na escola para todos os interessados).

No que se refere mais concretamente à fase de recolha de dados, comprometemo-nos a:

- respeitar e garantir os direitos de quem participa no trabalho de investigação;

- informar os participantes sobre todos os aspetos da investigação, obtendo o seu consentimento informado;

- assegurar a honestidade nas relações estabelecidas com os participantes;

- aceitar a decisão daqueles que não pretendam colaborar ou desistam da colaboração;

- assegurar que os participantes não serão vítimas de quaisquer danos ou prejuízos decorrentes da pesquisa;

- garantir a confidencialidade da informação obtida;

- informar os participantes dos resultados da investigação.

Por fim, na apresentação pública do relatório de investigação, será ainda nossa preocupação:

- proteger os participantes envolvidos, garantindo a confidencialidade e o anonimato;

- não alterar dados ou resultados;

- não enviesar conclusões, omitindo ou acrescentando pormenores.

Calendarização prevista:

- Trabalho de campo: fevereiro a julho de 2019

- Tratamento de dados: fevereiro a dezembro de 2019

- Redação da dissertação: ao longo do ano letivo de 2019/2020

- Apresentação de resultados e defesa pública: ano de 2020

- Devolução de resultados: ano de 2020

Porto, 14 de janeiro de 2019

……

Declaração

Eu, _____, diretor do Agrupamento de Escolas de … autorizo a realização da investigação enunciado nos termos enunciados.

Data

Assinatura

(dois exemplares: um para a investigadora e outro para o Agrupamento)

CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM INVESTIGAÇÃO

ORIGINAL

Por favor, leia, com atenção, a seguinte informação. Se achar que algo está incorreto ou pouco claro, não hesite em solicitar mais informações. Se concorda com o estudo que lhe foi proposto, queira assinar este documento.

Título do estudo: – Isomorfismo organizacional e (in)sucesso educativo.

Enquadramento: Projeto de investigação no âmbito do Doutoramento em Administração e Organização Escolar, sob a orientação do Professor Doutor José Matias Alves, professor associado convidado na Universidade Católica do Porto, a desenvolver com um grupo alargado de professores, alunos e encarregados de educação na Escola sede do Agrupamento de Escolas de Cristelo.

Explicação do estudo: Trata-se de um estudo de caso que será desenvolvido nesta escola, por ter integrado o Projeto Piloto de Investigação Pedagógica (PPIP). O presente estudo tem como objetivo analisar se a forma como a escola se organizou foi de facto promotora de sucesso educativo.

Condições e financiamento: Este estudo será em regime de voluntariado de todos os intervenientes. O estudo foi aprovado pelo Conselho Científico da Universidade Católica do Porto e obteve parecer favorável da Direção do Agrupamento de Escolas de Cristelo.

Confidencialidade e anonimato: A investigadora garante a confidencialidade dos dados recolhidos e a sua não utilização para outros objetivos que não os expressos neste consentimento.

Obrigado pela colaboração,

A Investigadora responsável pela recolha e tratamento de dados:

Paula Catarina Moreira da Silva Pinto (pcat.pinto@gmail.com)

Assinatura:

-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-

Declaro ter lido e compreendido este documento, bem como as informações que me foram fornecidas pela pessoa que acima assina. Compreendi que está assegurada a liberdade de retirar o consentimento em qualquer altura sem que tal se traduza prejuízo para a minha pessoa.

Desta forma, aceito participar neste estudo e permito a utilização dos dados que de forma voluntária são fornecidos, confiando que apenas serão utilizados para esta investigação com garantia de confidencialidade e anonimato dadas pela investigadora.

Assinatura: _____ Data: ___/___ /___

Este documento é composto de 1 página e feito em duplicado: uma via para a investigadora, outra para a pessoa que consente.

CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM INVESTIGAÇÃO

ORIGINAL

Por favor, leia, com atenção, a seguinte informação. Se achar que algo está incorreto ou pouco claro, não hesite em solicitar mais informações. Se concorda com o estudo que lhe foi proposto, queira assinar este documento.

Título do estudo: – Isomorfismo organizacional e (in)sucesso educativo.

Enquadramento: Projeto de investigação no âmbito do Doutoramento em Administração e Organização Escolar, sob a orientação do Professor Doutor José Matias Alves, professor associado convidado na Universidade Católica do Porto, a desenvolver com um grupo alargado de professores, alunos e encarregados de educação na Escola sede do Agrupamento de Escolas de Cristelo.

Explicação do estudo: Trata-se de um estudo de caso que será desenvolvido nesta escola, por ter integrado o Projeto Piloto de Investigação Pedagógica (PPIP). O presente estudo tem como objetivo analisar se a forma como a escola se organizou foi de facto promotora de sucesso educativo.

Condições e financiamento: Este estudo será em regime de voluntariado de todos os intervenientes. O estudo foi aprovado pelo Conselho Científico da Universidade Católica do Porto e obteve parecer favorável da Direção do Agrupamento de Escolas de Cristelo.

Confidencialidade e anonimato: A investigadora garante a confidencialidade dos dados recolhidos e a sua não utilização para outros objetivos que não os expressos neste consentimento.

Obrigado pela colaboração,

A Investigadora responsável pela recolha e tratamento de dados:

Paula Catarina Moreira da Silva Pinto (pcat.pinto@gmail.com)

Assinatura:

-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-

Declaro ter lido e compreendido este documento, bem como as informações que me foram fornecidas pela pessoa que acima assina. Compreendi que está assegurada a liberdade de retirar o consentimento em qualquer altura sem que tal se traduza prejuízo para a minha pessoa.

Desta forma, aceito participar neste estudo e permito a utilização dos dados que de forma voluntária são fornecidos, confiando que apenas serão utilizados para esta investigação com garantia de confidencialidade e anonimato dadas pela investigadora.

Assinatura: _____ Data: ___/___ /___

Este documento é composto de 1 página e feito em duplicado: uma via para a investigadora, outra para a pessoa que consente.

Questionário aplicado aos Professores

No âmbito do Doutoramento em Ciências da Educação (especialização em Administração e Organização Escolar) da Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica do Porto, sob a orientação do Professor Doutor José Matias Alves, encontro-me a desenvolver o Projeto "Isomorfismo organizacional e (in)sucesso educativo", para o qual necessito de respostas às minhas questões de investigação.

Venho por isso, solicitar a sua colaboração através do preenchimento do questionário abaixo, que demora cerca de 20 minutos.

Os seus dados e as suas respostas são totalmente anónimos e confidenciais e o seu contributo será valioso para a produção de um conhecimento que se espera poder contribuir para o desenvolvimento profissional e organizacional.

Instruções: Para cada uma das questões abaixo, relativas ao Projeto Piloto de Inovação Pedagógica desenvolvido na escola, selecione com um O (círculo) a resposta que mais se adequa à sua opinião, ou preencha os espaços em branco em conformidade com a sua realidade.

Não existem respostas certas ou erradas, mas sim respostas que representam a sua perceção da realidade, relativa ao desenvolvimento do Projeto Piloto de Inovação Pedagógica (PPIP).

Considere, por favor, as práticas pedagógicas desenvolvidas até ao momento da interrupção das atividades presenciais, em março de 2020.

Muito obrigada pela sua colaboração, *Paula Catarina Pinto*

Dados Sociodemográficos

1. **Idade:** _____ anos.
2. **Sexo:**
   Masculino ☐ Feminino ☐
3. **Habilitações Literárias:**
   Licenciatura ☐
   Pós-graduação ☐
   Mestrado ☐
   Doutoramento ☐
4. Número de anos na profissão docente_____
5. Número de anos neste agrupamento de escolas _____

6. Quando concorri a este agrupamento de escolas já se encontrava em implementação o PPIP.

Sim ☐
Não ☐ (se respondeu *"Não"* avance até à questão 8)

7. A razão que me fez concorrer a este agrupamento de escolas foi ter a oportunidade de participar no desenvolvimento do PPIP.

Sim ☐
Não ☐
Outra razão ☐ Qual? _____

8. Anos de escolaridade que leciona:

1º ano ☐ nº de turmas que leciona _____
2º ano ☐ nº de turmas que leciona_____
3º ano ☐ nº de turmas que leciona_____
4º ano ☐ nº de turmas que leciona_____
5º ano ☐ nº de turmas que leciona_____
6º ano ☐ nº de turmas que leciona_____
7º ano ☐ nº de turmas que leciona_____
8º ano ☐ nº de turmas que leciona_____
9º ano ☐ nº de turmas que leciona_____

9. Área de ensino:

Expressões Artísticas ☐
Educação Física ☐
Tecnologias de Informação e Comunicação ☐
Matemática ☐
Ciências Físicas ☐
Ciências Naturais ☐
Línguas ☐
Ciências Sociais e Humanas ☐
Outra ☐ Qual? _____

10. Situação profissional:

Vinculado ☐ Tipo de vinculação_____
Contratado ☐

Instruções: Para cada uma das afirmações abaixo, relativas ao seu envolvimento com a escola e com o Projeto Piloto de Inovação Pedagógica existe uma escala de 1 a 5. Responda a cada uma das 62 questões, assinalando com um círculo, o número 5 se **não se aplica** à sua situação ou se **não tem opinião**; o número 4 se **concorda totalmente**; o número 3 se **concorda**; número 2 se **discorda** e o número 1 se **discorda totalmente**, com a afirmação respetiva.

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente	Não se aplica/ Sem opinião
1. Fui auscultado aquando da adesão ao PPIP.	1	2	3	4	5
2. Fui convocado para a tomada de decisões sobre as atividades a desenvolver no âmbito do PPIP.	1	2	3	4	5
3. Aderi com entusiasmo ao PPIP.	1	2	3	4	5
4. Aderi com reservas ao PPIP.	1	2	3	4	5
5. Sugeri medidas a implementar no âmbito da gestão do currículo.	1	2	3	4	5
6. Participei ativamente na tomada de decisões sobre as medidas que foram sendo adotadas.	1	2	3	4	5
7. Considero existir neste agrupamento de escolas uma cultura favorável à inovação.	1	2	3	4	5
8. Este agrupamento de escolas tem sido pioneiro em dinâmicas inovadoras.	1	2	3	4	5
9. Fui informado sobre os fundamentos que levaram à adoção de novas medidas organizativas.	1	2	3	4	5
10. Concordo com as medidas organizacionais adotadas (ex: calendarização, horários, etc…)	1	2	3	4	5
11. Avalio positivamente as equipas de coordenação criadas.	1	2	3	4	5
12. Concordo com o modelo de equipas pedagógicas adotado.	1	2	3	4	5
13. Avalio positivamente o modo como foram agrupados os alunos.	1	2	3	4	5
14. Concordo com a forma de alocação de professores a alunos.	1	2	3	4	5
15. Avalio positivamente a interdisciplinaridade encontrada para o desenvolvimento das atividades com os alunos.	1	2	3	4	5
16. Considero suficiente a periodicidade com que reunimos para refletir/discutir sobre as novas medidas organizativas adotadas.	1	2	3	4	5
17. Planifico a minha intervenção pedagógica apenas com colegas da mesma área disciplinar.	1	2	3	4	5
18. Planifico a minha intervenção pedagógica em conjunto com colegas de áreas disciplinares distintas.	1	2	3	4	5

19. Os momentos de planificação em conjunto com colegas estão previstos na minha carga horária semanal.	1	2	3	4	5
20. Faço uma gestão do currículo, essencialmente por ano de escolaridade.	1	2	3	4	5
21. Faço uma gestão do currículo, essencialmente por ciclo de ensino.	1	2	3	4	5
22. Envolvo ativamente os alunos no planeamento das atividades de ensino-aprendizagem.	1	2	3	4	5
23. Esclareço os meus alunos sobre os objetivos a atingir.	1	2	3	4	5
24. Faço com regularidade a contextualização do currículo com o local onde se encontra o agrupamento de escolas.	1	2	3	4	5
25. Desenvolvo atividades com alunos de diferentes anos de escolaridade ao mesmo tempo e no mesmo espaço.	1	2	3	4	5
26. Desenvolvo a maioria das atividades de ensino-aprendizagem dentro do espaço de sala de aula.	1	2	3	4	5
27. Sempre que possível desenvolvo as atividades de ensino-aprendizagem fora do espaço de sala de aula.	1	2	3	4	5
28. Considero os espaços destinados ao processo de ensino-aprendizagem adequados à sua finalidade.	1	2	3	4	5
29. Considero os espaços destinados ao processo ensino-aprendizagem suficientes para as atividades que são desenvolvidas.	1	2	3	4	5
30. Partilho os espaços e tempos da atividade letiva apenas com docentes da mesma área de ensino.	1	2	3	4	5
31. Partilho os espaços/tempos da atividade letiva com docentes de áreas de ensino distintas.	1	2	3	4	5
32. Privilegio metodologias de aprendizagem que envolvem a participação ativa dos alunos.	1	2	3	4	5
33. Privilegio metodologias de aprendizagem, essencialmente centradas na exposição dos conteúdos.	1	2	3	4	5
34. Privilegio a utilização das TIC no processo de ensino-aprendizagem.	1	2	3	4	5
35. Considero que os alunos aprendem melhor com a ajuda das TIC.	1	2	3	4	5
36. Os espaços destinados à atividade letiva estão perfeitamente apetrechados para a correta utilização das TIC.	1	2	3	4	5
37. Privilegio processos de avaliação formativa.	1	2	3	4	5
38. Considero o teste de avaliação o instrumento de avaliação mais credível.	1	2	3	4	5
39. Dou feedback constante aos meus alunos e indicações sobre possíveis melhorias.	1	2	3	4	5
40. Envolvo os meus alunos na sua própria avaliação.	1	2	3	4	5
41. Envolvo os meus alunos na avaliação dos colegas.	1	2	3	4	5
42. Discuto regularmente com os meus colegas de equipa pedagógica a avaliação dos alunos.	1	2	3	4	5
43. Reflito em conjunto com os meus alunos sobre as atividades desenvolvidas.	1	2	3	4	5
44. Considero que os instrumentos de avaliação que utilizo estão de acordo com o que se pretende, tendo em conta o perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória.	1	2	3	4	5
45. Discuto regularmente com os meus colegas acerca das opções curriculares adotadas.	1	2	3	4	5
46. Envolvo os Encarregados de Educação nas atividades desenvolvidas e na avaliação dos seus educandos.	1	2	3	4	5
47. Monitorizo regularmente os resultados alcançados pelos meus alunos.	1	2	3	4	5
48. Sinto que a adesão ao PPIP contribuiu para responder melhor às diferentes necessidades dos alunos.	1	2	3	4	5
49. Considero que as atividades desenvolvidas tiveram efeitos positivos no comportamento dos alunos.	1	2	3	4	5

50. Considero que as medidas adotadas tiveram efeitos positivos nas dinâmicas de trabalho colaborativo dos professores.	1	2	3	4	5
51. Sinto que as atividades desenvolvidas e a forma como foram implementadas contribuíram para uma melhor confiança entre as estruturas de liderança e os professores.	1	2	3	4	5
52. Considero que as medidas adotadas contribuíram para uma cultura de escola mais participada.	1	2	3	4	5
53. Sinto que uma maior autonomia das escolas incentiva a inovação pedagógica.	1	2	3	4	5
54. Considero que as medidas adotadas (agrupamento de alunos, atividades desenvolvidas, espaços de aprendizagem) têm tido efeitos positivos no desenvolvimento pessoal e social dos alunos.	1	2	3	4	5
55. Considero que as medidas adotadas têm tido efeitos nas qualidades das aprendizagens.	1	2	3	4	5
56. Considero que as medidas adotadas têm contribuído para um clima de escola mais positivo.	1	2	3	4	5
57. Considero que as medidas adotadas têm tido efeitos positivos na motivação dos professores.	1	2	3	4	5
58. Considero que as medidas adotadas pressupõem um modelo de ensino-aprendizagem muito mais exigente para os professores.	1	2	3	4	5
59. Considero o PPIP como um Projeto imprescindível na gestão escolar.	1	2	3	4	5
60. No geral, avalio positivamente o PPIP.	1	2	3	4	5
61. Considero imprescindível que as medidas adotadas continuem a ser implementadas.	1	2	3	4	5
62. Se depender de mim, tenciono manter-me a trabalhar neste agrupamento de escolas.	1	2	3	4	5

11. Baseando-se na sua experiência profissional considera que existiram obstáculos neste processo de mudança? Em caso afirmativo, quais os **três principais**.

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

11.1. Se respondeu afirmativamente à questão anterior, refira que estratégias foram encontradas para ultrapassar os obstáculos detetados.

_____

_____

_____

_____

12. Baseando-se na sua experiência profissional, quais os **três** fatores mais positivos que contribuem para as aprendizagens dos alunos.

Novo Contexto Educativo

Considere, agora, o atual cenário da pandemia COVID-19 e as práticas pedagógicas adotadas, neste período, pela sua escola.

Reflita sobre os desafios, adaptações, transformações ou alterações que o contexto atual trouxe à implementação e desenvolvimento do PPIP.

Muito obrigada pela sua colaboração!

Narrativas solicitadas aos investigadores

Exmo(a). Senhor(a) Professor(a)

No âmbito do Doutoramento em Ciências da Educação (especialização em Administração e Organização Escolar) da Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica do Porto, sob a orientação do Professor Doutor José Matias Alves, encontro-me a desenvolver um Projeto subordinado ao tema "Isomorfismo organizacional e (in)sucesso educativo", para o qual necessito de resposta à minha questão base: "A forma como as escolas se (re)organizaram tem sido, de facto, promotora de sucesso educativo?".

Venho por isso, solicitar a sua preciosa colaboração através da elaboração de uma pequena reflexão/narrativa com cerca de 100 palavras sobre o que observou/percecionou aquando da sua visita ao Agrupamento de Escolas de Cristelo, por exemplo, nos aspetos seguintes: (Re)organização dos espaços; (Re)organização dos tempos; Agrupamento de alunos; Alocação de professores a grupos de alunos; Interdisciplinaridade; Atividades desenvolvidas; Formas de comunicação entre as lideranças e os docentes; Práticas pedagógicas de ensino dos docentes; Práticas e instrumentos de avaliação; Envolvimento dos docentes nas atividades desenvolvidas; Envolvimento dos alunos nas atividades desenvolvidas; Ambiente geral escolar ou outros aspetos que considere relevantes.

Os seus dados e as suas respostas são totalmente confidenciais e o seu contributo será valioso para a produção de um conhecimento que se espera poder contribuir para o desenvolvimento profissional e organizacional.

Muito obrigada, desde já, pela sua colaboração, *Paula Catarina Pinto*

Escreva, por favor, aqui o seu registo breve, destacando o que se lhe revelou mais relevante tendo em vista o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos e o desenvolvimento profissional dos docentes [máximo de 100 palavras]:

Envie, por favor, para **pcat.pinto@gmail.com** até ao dia 13 de junho.

Muito obrigada.

Guião de Entrevista ao Diretor

DESIGNAÇÃO DOS BLOCOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	INVENTÁRIO DE QUESTÕES
Legitimação da entrevista e motivação	• Legitimar a entrevista • Motivar os entrevistados	✓ Informar, em linhas gerais, sobre os objetivos da investigação. ✓ Solicitar a colaboração dos entrevistados. ✓ Garantir a confidencialidade de toda a informação fornecida. ✓ Solicitar autorização para a gravação áudio e publicação de excertos recolhidos durante a entrevista. ✓ Assegurar a possibilidade dos intervenientes acederem à transcrição do material resultante desta sessão
I. Atividade profissional	• Recolher dados sobre o papel profissional dos elementos da coordenação	1.1. Quais os principais desafios que têm enfrentado enquanto elementos coordenadores nesta escola? 1.2. Como é que descreveria o seu percurso profissional nesta escola? 1.3. Como é que define o seu papel enquanto diretor desta escola? 1.4. Quais foram até agora, os três principais desafios que tem enfrentado como diretor desta escola? 1.5. Como descreveria o que sentiu quando confrontado com a responsabilidade de implementar este projeto de inovação?

II.	Especificidades do Projeto Piloto de Inovação Pedagógica	• Conhecer o Projeto Piloto de Inovação Pedagógica. • Identificar as atividades promovidas na escola. • Caraterizar os tempos e espaços dedicados à atividade letiva • Identificar os recursos humanos e materiais mobilizados para as atividades desenvolvidas na escola. • Identificar e fundamentar as principais mudanças no contexto organizacional com a implementação do PPIP • Compreender as formas de gestão de conflitos • Identificar os principais pontos críticos no contexto escolar, com a	2.1. O que pretende alcançar com o vosso Projeto Educativo? 2.2. Com a implementação do PPIP, foi necessária uma reorganização do currículo? Se sim, que mudanças foram efetuadas? Como foram preparadas? 2.3. Como foram planeadas as atividades desenvolvidas na escola? 2.4. Quais os intervenientes convocados para a tomada de decisões sobre as atividades a desenvolver? 2.5. Como caracterizaria os tempos dedicados à atividade letiva? E os espaços? 2.6. Existem diferenças relativamente à forma como agrupam, atualmente, os alunos? Se sim, quais? 2.7. Que critérios utilizam na alocação de professores a alunos? 2.8. Como foram recebidas as principais mudanças (medidas organizativas, curriculares, pedagógicas, etc.) por professores, alunos e encarregados de educação? 2.9. Para a implementação do PPIP, foram necessários mais recursos humanos? Se sim, quais? E como resolveram essa questão? 2.10. Foram necessários outros recursos materiais? Se sim, quais? E como conseguiram ultrapassar essa questão? 2.11. Quando existem diferentes visões por parte dos elementos da escola sobre a operacionalização da implementação do PPIP, como costumam encontrar soluções? Já teve de lidar com situações delicadas? Como geriu essas situações? Que medidas tomou? 2.12. Se tivesse de elencar os três principais problemas com que se deparou durante a implementação do PPIP, quais elegeria? Que estratégias utilizou para os obviar?

	implementação do PPIP	

III.	Avaliação e impactes da implementação do PPIP	• Clarificar a visão da direção sobre os impactes da implementação do PPIP	3.1. Considera que esta mudança era fundamental? Se sim, porquê? 3.2. Observou mudanças nas formas de ensinar e aprender? 3.3. Considera que existiram impactes positivos com a implementação do PPIP? Se sim, quais? 3.4. Considera que existiram impactes negativos com a implementação do PPIP? Em caso afirmativo, quais? 3.5. Considera que a gestão escolar está muito diferente do que era (por exemplo) há uma década? 3.6. Como se posiciona face ao presente da gestão escolar? 3.7. Como vê o papel de um diretor/coordenador daqui a alguns anos?
IV.	Síntese e meta reflexão sobre a própria entrevista. Agradecimentos	• Captar o sentido que os entrevistados dão à própria situação da entrevista	4.1. O que pensa dos objetivos desta investigação e como vê o seu contributo para a mesma? Gostaria de acrescentar algo ao que já foi dito?

Guião de Entrevista aos Elementos da Coordenação

DESIGNAÇÃO DOS BLOCOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	INVENTÁRIO DE QUESTÕES
Legitimação da entrevista e motivação	• Legitimar a entrevista • Motivar os entrevistados	✓ Informar, em linhas gerais, sobre os objetivos da investigação. ✓ Solicitar a colaboração dos entrevistados. ✓ Garantir a confidencialidade de toda a informação fornecida. ✓ Solicitar autorização para a gravação áudio e publicação de excertos recolhidos durante a entrevista. ✓ Assegurar a possibilidade dos intervenientes acederem à transcrição do material resultante desta sessão
I. Atividade profissional	• Recolher dados sobre o papel profissional dos elementos da coordenação	1.1. Quais os principais desafios que têm enfrentado enquanto elementos coordenadores nesta escola? 1.2. Como descreveriam o que sentiram quando confrontados com a responsabilidade de implementar este projeto de inovação?

II.	Especificidades do Projeto Piloto de Inovação Pedagógica	• Conhecer o Projeto Piloto de Inovação Pedagógica. • Identificar as atividades promovidas na escola. • Caraterizar os tempos e espaços dedicados à atividade letiva • Identificar os recursos humanos e materiais mobilizados para as atividades desenvolvidas na escola. • Identificar e fundamentar as principais mudanças no contexto organizacional com a implementação do PPIP • Compreender as formas de gestão de conflitos • Identificar os principais pontos críticos no contexto escolar, com a	2.1. O que pretendem alcançar com o vosso Projeto Educativo? 2.2. Com a implementação do PPIP, foi necessária uma reorganização do currículo? Se sim, que mudanças foram efetuadas? Como foram preparadas? 2.3. Como foram planeadas as atividades desenvolvidas na escola? 2.4. Quais os intervenientes convocados para a tomada de decisões sobre as atividades a desenvolver? 2.5. Como caracterizariam os tempos dedicados à atividade letiva? E os espaços? 2.6. Existem diferenças relativamente à forma como agrupam, atualmente, os alunos? Se sim, quais? 2.7. Que critérios utilizam na alocação de professores a alunos? 2.8. Como foram recebidas as principais mudanças (medidas organizativas, curriculares, pedagógicas, etc.) por professores, alunos e encarregados de educação? 2.9. Para a implementação do PPIP, foram necessários mais recursos humanos? Se sim, quais? E como resolveram essa questão? 2.10. Foram necessários outros recursos materiais? Se sim, quais? E como conseguiram ultrapassar essa questão? 2.11. Quando existem diferentes visões por parte dos elementos da escola sobre a operacionalização da implementação do PPIP, como costumam encontrar soluções? Já tiveram que lidar com situações delicadas? Como geriram essas situações? Que medidas tomaram? 2.12. Se tivessem que elencar os três principais problemas com que se depararam durante a implementação do PPIP, quais elegeriam? Que estratégias utilizaram para os obviar?

	implementação do PPIP	

III. Avaliação e impactes da implementação do PPIP	• Clarificar a visão da coordenação sobre os impactes da implementação do PPIP	2.13. Consideram que esta mudança era fundamental? Se sim, porquê? 2.14. Observaram mudanças nas formas de ensinar e aprender? 2.15. Consideram que existiram impactes positivos com a implementação do PPIP? Se sim, quais? 2.16. Consideram que existiram impactes negativos com a implementação do PPIP? Em caso afirmativo, quais? 2.17. Consideram que a gestão escolar está muito diferente do que era (por exemplo) há uma década? 2.18. Como se posicionam face ao presente da gestão escolar? 2.19. Como veem o papel de um diretor/coordenador daqui a alguns anos?
IV. Síntese e meta reflexão sobre a própria entrevista. Agradecimentos	• Captar o sentido que os entrevistados dão à própria situação da entrevista	2.20. O que pensam dos objetivos desta investigação e como veem o seu contributo para a mesma? Gostariam de acrescentar algo ao que já foi dito?

Narrativa do Investigador 1

Estive duas vezes em Cristelo, a última das quais no passado outubro. Prometi a mim própria reter como exemplares duas evidências: 1 – Os professores são felizes neste Agrupamento. O ambiente na sala dos professores é descontraído e muito afável. Há tempo para parar a conversar. Não senti ali o clima de tensão habitual, de gente que está sempre com pressa, a correr em atraso para a urgência seguinte. Ora nada é por acaso: há um desígnio escrito de alicerçar o trabalho de aprender no bem-estar. 2 - A Direção, o Agrupamento, controla os seus próprios dados e as decisões muito fundamentadas que resultam da sua análise permanente são co-construídas. Os diretores de turma e os professores recebem no início do ano o histórico dos seus alunos, os instrumentos de monitorização do trabalho a que se dará continuidade. As plataformas internas construídas desde há anos permitem a cada um, na sua esfera de ação, um grande domínio dos procedimentos em articulação fácil com todos. Os dados estão organizados nessas plataformas ao serviço do trabalho com os alunos e agilizam eficazmente a comunicação e colaboração entre todos, deixando mais tempo para refletir e planear.

Um número significativo de professores está envolvido em Formação e Projetos de transformação de espaços e metodologias, o que confere grande entusiasmo à dinâmica comum. É invejável!

Narrativa do Investigador 2

Creio que o projeto que se encontra em desenvolvimento há vários no Agrupamento de Escolas de Cristelo (AEC) tem a ver quer com a liderança esclarecida que aí tem lugar, a qual, pelo facto de o ser, vive explicitamente preocupada com o envolvimento proativo dos seus professores nesse projeto. Se esta dimensão tem a ver com a intencionalidade que subjaz a um tipo de dinâmica organizacional que visa suscitar a participação docente, importa referir a congruência entre uma tal dinâmica com a dinâmica curricular e pedagógica em função da qual o protagonismo e a participação dos alunos constituem um dos eixos decisivos do projeto que se desenvolve no AEC. Estamos perante um agrupamento que por tentar desenvolver um tipo de intervenção educativa preocupada com as aprendizagens culturalmente significativas dos alunos, se viu na necessidade de: (i) estabelecer ruturas com o «modo de ensino simultâneo»; (ii) promover estratégias de ressignificação curricular que implicam a participação dos estudantes; (iii) investir no desenvolvimento de metodologias ativas e, sobretudo, na adoção de dispositivos e ferramentas pedagógicas que catalisem a autonomia solidária dos alunos, a auto e heterovaliação ou as tomadas de decisão fundamentadas por parte desses mesmos alunos; (iv) apostar numa organização do trabalho docente assente em equipas educativas e (v) adotar a semestralização como o modelo de organização do ano letivo. Uma decisão que não foi tomada de imediato, conduzindo a um longo processo de discussão e reflexão sobre o assunto. Em suma, estamos perante um projeto bastante exigente que só é possível através da organização de momentos de reflexão entre professores, a qual suscite a sua participação como concetualizadores de projetos, mais do que como executores de iniciativas decididas pela direção do AEC. Importa valorizar, por fim, o trabalho com as famílias e a comunidade envolvente, bem expresso no modo como o agrupamento se antecipou ao encerramento das escolas, devido à pandemia, e se preparou para o «ensino a distância», tentando e conseguindo encontrar nas empresas da região alguns dos apoios que foram decisivos para que os alunos mais carenciados pudessem ter condições de prosseguirem o trabalho em casa.

Narrativa do Investigador 3

As práticas organizacionais traduzem espírito de liderança e de equipa.

Destaco, singelamente:

- **Referenciais de Integração Curricular –** os alunos constroem conhecimento e consolidam aprendizagens; escolhem a(s) área(s) a desenvolver – gerem o currículo - responsabilizando-os no desenvolvimento das competências do Perfil dos Alunos (PA)/ Aprendizagens Essenciais - colaborando na auto-avaliação; ao agregarem alunos de diferentes turmas, promovem melhoria nos relacionamentos, na colaboração e na comunicação - reflectindo-se na conduta disciplinar;

- Semanas Temáticas - os alunos enriquecem as diferentes áreas de competências do PA: desenvolvem o espírito crítico, são cidadãos mais interventivos e comunicativos – formulam opiniões, assertivamente, sobre os temas abordados.

Narrativa do Investigador 4

Apreciei sobremaneira a ênfase numa nova organização curricular, capaz de reinventar o espaço da sala de aula, transversal, por núcleos de aprendizagem e não espartilhada nas disciplinas estanques. Por outro lado, pareceu-me muita adequada a preocupação em respeitar a singularidade das origens sociais e culturais dos estudantes, os seus percursos, ritmos e necessidades de aprendizagem. Pareceu-me relevante, ainda, a insistência em promover competências cidadãos, de diálogo, reflexão e desenvolvimento do espírito crítico (caso das tertúlias dialógicas). Finalmente, merece-me destaque o estilo de liderança: convicto, com objetivos bem determinados, entusiasmado, mobilizador e articulado com grupos de docência (lideranças intermédias) e com as populações do território envolvente.

Transcrição da Entrevista ao Diretor

Ia começar por perguntar qual é que é a sua formação académica?

- Olhe a minha formação académica é, tenho o Mestrado em Ensino de Biologia e Geologia feito no ano de 1999/2000 creio eu. Sou professor há 26 anos e desde 1999/2000 que fiz o Mestrado em Ensino de Biologia e Geologia e em 2001 entrei para o Conselho Executivo.

E depois não deu mais aulas?

- Dei, dei.

Deu?

- Entrei para o Conselho Executivo e dei sempre aulas até 2007, porque só em 2007 é que passei a Presidente do Conselho Executivo. Depois em 2009 passei a ficar nas funções de diretor. Candidatei-me a diretor e fiquei com o Decreto de Lei 75/2008 e assim estou desde essa altura como diretor, já vai para o terceiro mandato, ou quarto mandato, já nem me recordo. É dentro daquilo que é o limite dos mandatos penso que é o que eu estou. E é esta a minha situação atual. De facto, fiz uma pós-graduação também em administração escolar, no entretanto, fiz mais uma série de formações, mas que não são relevantes para as habilitações académicas.

Ok, muito bem. E como é que descreveria então o seu percurso nesta escola, o seu percurso profissional?

- Olhe, eu já estou nesta escola há 23 anos, daí a minha confusão com o cruzamento de número de anos que estou na carreira. A verdade é que a esmagadora maioria do tempo que eu sou professor passei aqui, não é? Conheço esta casa de raiz. Tenho uma ligação até afetiva e emocional com esta casa e assumo isso muitíssimo bem, tenho muitos alunos que já foram meus alunos e que hoje os filhos agora também já estão cá e alguns até já têm netos, portanto estou a ficar velho. Acho que todos nós professores, não é? Mas o meu percurso nesta casa tem sido engraçado porque eu vim para aqui como professor não conhecendo absolutamente ninguém. Passei aqui por todos os cargos que se passam dentro de uma escola, desde diretor de turma, delegado de grupo, coordenador, até por coordenador de vários projetos e vários clubes nesta escola até que cheguei ao Conselho Executivo. E a partir daí fui também percorrendo os cargos que membro do Conselho Executivo percorre. Não pertenci ao Conselho Administrativo. Depois passei a pertencer ao Conselho Administrativo até que depois em 2007, segundo disse, candidatei-me a presidente do Conselho Executivo, ou melhor ao órgão do Conselho Executivo como presidente. E este percurso tem sido aliciante porquê? Porque eu acho que passámos por um período desde 1996/97, nessa altura o Despacho Normativo ainda era o 98 A da Avaliação das Aprendizagens e passámos por todas as reformas desde essa altura até agora, todas as que poderiam existir desde na carreira até à avaliação das aprendizagens, até modelos de flexibilidade curricular com o Decreto de Lei 6/2001. Portanto, foi um exercício de aprendizagem in loco e em ação que fui fazendo, fui crescendo com ele, fui crescendo com ele praticando-o e fui crescendo com ele não só na pele de professor como depois na pele de coordenador, depois na pele de membro do Conselho Executivo e depois na pele de Diretor. Portanto, há aqui um conhecimento muito intrínseco de tudo aquilo que foram as revoluções se se pode dizer assim,

porque eu até não gosto muito da palavra revolução, de todas as alterações, as transformações que foram tidas no sistema de ensino, eu vivenciei-as nesses patamares que fui percorrendo nesta escola e como isso ao mesmo tempo me foi criando uma ligação muito próxima com professores, alunos e pais e comunidade, porque me conheciam bem, porque foram crescendo também comigo, acabámos por ter uma mais valia muito grande quando iniciámos este último projeto, que é o projeto piloto de inovação pedagógica porque todo esse trabalho de reconhecimento, de confiança, de proximidade já estava todo ele feito através da pessoa que eu sou, não pela, eventualmente, não só pela competência e, não quero estar aqui a ter falsas modéstias, mas sobretudo pelo conhecimento que as pessoas tinham de mim.

Muito bem. E então como é que define o seu papel enquanto diretor desta escola?

- Olhe, eu podia arranjar aqui alguns adjetivos no sentido de definir o meu papel e qual é a forma de liderança que eu tenho e que eu defendo. Nós podíamos agarrar-nos ao que a bibliografia diz e eu caracterizar-me como um líder transformador, mas eu não queria usar muito esses chavões académicos e vou tentar responder-lhe à questão da forma como eu acho que a sinto verdadeiramente. Eu verdadeiramente sinto-me um diretor de muita sorte, com muita sorte. Também tenho esta grande vantagem que acabei de descrever, como cresci aqui dentro com as pessoas, com muitas pessoas que ainda estão cá, apesar de umas já foram embora e vieram outras novas, etc, mas algumas já estão cá, apesar de não estarem desde o início, estão cá há muitos anos e foram-me conhecendo e fomos criando uma relação de proximidade e de confiança profissional muito grande e esse crescimento profissional fez com que eu ganhasse um conjunto de mais-valias à minha volta, um conjunto de forças que me permitiam ir colocando aquilo que seriam as ideias essenciais para um projeto de inovação ao serviço dos nossos alunos e da comunidade. Portanto, a minha grande mais valia é a confiança, a confiança que eu tenho nas pessoas e a confiança que as pessoas têm em mim. Depois também o conhecimento, sem dúvida. Eu tento preparar muito bem sob o ponto de vista académico e da literatura que vou lendo, da inovação que vai saindo em termos de estudos académicos, tento estar por dentro daquilo que são os últimos estudos que se fazem nas várias áreas, quer da didática, quer sobretudo também naquilo que me compete saber a nível da administração escolar e da gestão pedagógica, da gestão curricular e penso que por aí consigo reunir algumas vantagens no sentido de que estando muito bem preparado também consigo explicar muitíssimo bem aquilo que nós queremos e aquilo que são as nossas ideias à comunidade. E quando as pessoas sentem que há uma segurança muito grande naquilo que estamos a fazer, também elas próprias se sentem seguras e isto é verdade não só ao nível do que é a nossa profissão, a nossa profissão de docente, não só aquilo que é a educação como muitas áreas diferentes, isso também é verdade. Porque se nós nos sentimos preparados e sentimos que aquilo que estamos a dizer está consolidado em estudos académicos. As pessoas ouvem-nos e seguem-nos e é mesmo isso, seguem-nos e permite-nos ter uma enorme vantagem relativamente aquilo que queremos fazer. Isto seriam os dois grandes pilares: por um lado a confiança, por outro lado o conhecimento ou preparação. Também há aqui, a meu ver, e é por isso que eu me caracterizo como líder transformador, uma facilidade da minha parte em delegar. Delegar outras lideranças, eu acho

que um bom líder é aquele que sente que os outros também podem ser muito bons líderes e quanto mais eu olho ao meu redor e vejo pessoas que estão a evoluir e a melhorar na sua competência profissional, na sua prestação profissional mais e melhor sucesso eu sinto que tenho porque eu não posso, ninguém pode ser um líder sozinho, isolado e nós se formos líderes que conseguimos reunir à nossa volta uma equipa que também é ela própria transformadora, também ela própria é líder e quanto maior for essa equipa, e quanto mais autonomia tiver também essas equipas, as lideranças também saem muito mais fortes. Portanto, é por isso que me considero um líder de um lado de confiança em mim e nos outros, com um conhecimento profundo das matérias que tenho que ter e ao mesmo tempo partilha, partilha de lideranças.

E quais foram até agora talvez os três principais desafios que tem enfrentado como diretor desta escola?

- Olhe, eu diria que o primeiro grande desafio é aquele que lhe disse no início que foram as transformações que o sistema de ensino foi passando. Nós queixamo-nos muitas vezes disso, todos nós professores que devia haver uma estabilização normativa e que essa desestabilização normativa faz com que muitas vezes as pessoas não tenham confiança no processo. Portanto, um dos grandes desafios foi exatamente esse. É conviver com tantas transformações normativas que foram acontecendo nestes anos todos. O segundo grande desafio foi e está associado a este primeiro, foi acompanhar o que de melhor essas transformações tinham. Porque nós sentimos que se existem transformações é porque elas são necessárias e eventualmente poderíamos estar a seguir até politicamente, podem-se estar a seguir políticas que não são as mais viáveis, mas mesmo cada uma delas provavelmente têm em cada uma delas algumas coisas que são positivas. Então o grande desafio é retirar de cada uma delas aquilo que de mais positivo tinham. Este era o segundo grande desafio. O terceiro grande desafio e que eu diria que depois destes dois ou se calhar estes dois é que me prepararam para este terceiro foi quando entrámos no território educativo de intervenção do território no TEIP. Este programa TEIP trouxe-nos a nós a sensação primeira de que nós tínhamos problemas muito graves que se calhar não tínhamos reparado neles. Isto foi em 2009. Segundo que realmente estávamos inseridos numa comunidade muito desfavorável, embora desde início a escola nos apercebemos disso, mas uma coisa é nós apercebermo-nos disso, outra coisa é intervir sobre isso e isso o grande desafio era começarmos a intervir sobre essa comunidade sem estarmos sempre a culpá-la pelos maus sucessos ou pelos insucessos que íamos tendo e esse foi de facto o grande desafio, foi o programa TEIP. Depois, outro grande desafio que se seguiu ao programa TEIP foi o recente projeto piloto de inovação pedagógica que em 2016 fomos convidados para ingressar nele, na altura com mais cinco escolas e que nos trouxe à ação uma inquietude completa sobre aquilo que estávamos a fazer. Será que o que estamos a fazer é verdadeiramente em prol do sucesso de todos os nossos alunos? E essa grande pergunta fez com que nós nos sentíssemos até imbuídos neste espírito da inovação para que pudéssemos realmente ter sucesso de todos os alunos.

É exatamente sobre isso, a pergunta que vem a seguir. Como é que descreveria o que sentiu quando foi confrontado com a responsabilidade de implementar este projeto de inovação pedagógica?

- Olhe, senti-me muito bem. Não lhe vou dizer que nós naquela altura, eu estava aqui sozinho na escola quando me telefonaram a convidar, e no momento não compreendi muito bem o que é que me estavam a convidar até porque como nós até essa data já estávamos muito habituados a entrar em vários projetos achámos que era mais um e pronto, sim senhora vamos lá entrar no projeto. Não percebi logo a dimensão desse convite e assim que me apercebi dessa dimensão senti um conforto ao nível daquilo que eu acredito e que muita gente neste agrupamento acredita que tem que se ter para se conseguir resultados que é a autonomia, mas verdadeiramente autonomia. Uma autonomia que nos permitia mexer no currículo, nas aprendizagens, na forma de organização da escola, na forma de trabalhar com os alunos, na forma daquilo que é preciso exigir aos alunos para que exista sucesso. Portanto, se nós todos andarmos anos e anos a queixarmo-nos de que não conseguíamos ter grandes resultados porque não tínhamos autonomia para mexer naquilo que devíamos mexer que era no currículo e nos programas, agora já não nos podíamos queixar mais porque estavam-nos a dizer podem fazer tudo, podem transformar tudo, podem mudar tudo, tudo aquilo que vocês sentirem necessidade de mudar mudem e isso foi um desafio enormíssimo porque nos retirou debaixo dos pés aquilo que seriam sempre as nossas desculpas para não fazer, não é? Portanto, nós deixámos de ter desculpas para não fazer e quando eu introduzi, quando eu reuni aqui, sobretudo, primeiro os professores para explicar o projeto foi exatamente isto que eu disse, «a oferta», porque eu disse mesmo assim: «A oferta que nos estão a dar é nós não temos desculpa para não fazer seja o que for em prol do sucesso dos nossos alunos porque é possível fazer tudo. Tudo aquilo que vocês quiserem, vocês professores quiserem fazer, é possível fazer. Portanto, não há desculpas». E isso é um desafio enorme. Porque enquanto nós encontramos fora de portas alguém para culpar é sempre mais fácil, não é? Ou é porque é a comunidade em que estamos inseridos é socioeconomicamente frágil ou porque a tutela é culpada por causa das leis que nos impõe ou porque o crédito é curto e, portanto, não dá para fazer mais ou porque os manuais escolares são obsoletos. Pronto e agora não havia desculpa nenhuma porque nós podíamos mudar isso tudo. Desde mudar todo o currículo, até mudar as paredes das salas, até deitar paredes abaixo, até criar outras aprendizagens que nós achávamos que eram essenciais até porque nessa altura não havia aprendizagens essenciais. Este projeto foi um dos pioneiros também na construção das aprendizagens essenciais que hoje existe e isto foi um desafio enormíssimo como deve calcular, uma coisa destas, uma responsabilidade destas em cima de seis escolas. Agora são sete, mas na altura eram seis foi de uma responsabilidade enorme, um desafio enorme e se calhar um bocadinho de loucura também ter aceitado este desafio, mas o que me desafiou muito foi exatamente isto que eu acabei de dizer.

E então o que é que pretendem alcançar com o vosso projeto educativo?

- Olhe, nesse desafio que nos colocaram em 2016 deram-nos essa autonomia toda e eu recordo sempre as palavras do Senhor Inspetor Geral na altura que se virou para nós a dada altura na

reunião que tivemos em Lisboa e disse: *«Nós não vos estamos a dar autonomia, nós estamos a dar-vos independência. Portanto, vocês são independentes de fazerem o que quiserem, mas temos duas exigências: todos os alunos têm que aprender e ninguém pode abandonar».* Portanto, porque é que nós queremos que todos os alunos aprendam e que ninguém abandone a escola? Portanto, no fundo, em termos de metas são taxas de retenção zero e taxas de abandono zero. Essas são as grandes metas que nós temos relativamente a resultados, mas eu gosto de colocar como colocou a questão muitíssimo bem, não me falou quais são as metas nem me perguntou quais eram os resultados, perguntou-me o que é que nós queremos alcançar e o que nós queremos alcançar de facto é o sucesso pleno de todos os alunos. O que eu gostaria de sentir é que esta escola estava a trabalhar não só para que os alunos não tivessem retenções, não tivessem as chamadas negativas, mas fossem alunos que viessem para a escola e sentissem que cresciam com a escola, que os seus sonhos podiam ser efetivamente realizados. Aprendem, aprendem português, matemática, línguas, aprendem arte, aprendem desporto, mas aprendem também a ser bons cidadãos, aprendem a comunicar, a saber pensar, a ter espírito crítico, a ter sensibilidade artística, a ser interventivos no ambiente, a serem interventivos na sociedade em que vivem e isto é algo que se tem sentido nos últimos anos. É que nós temos cada vez mais alunos interventivos, cada vez mais alunos a querer fazer parte de uma comunidade e a saber que essa comunidade também tem que fazer parte da escola que é outro dos pilares que eu sinto que este projeto nos traz. Trouxemos muita comunidade para dentro da escola, muitos pais para dentro da escola e eles passaram a fazer parte também do processo ensino-aprendizagem. Era algo que lhes metia sempre algum medo, algum receio que os pais entrassem na escola e que nos retirassem algum papel e absolutamente o que aconteceu foi que os pais não só fortaleceram o papel dos professores como o entendem muito melhor hoje em dia.

Então já falámos e acho que a resposta é afirmativa a de que foi necessária então uma reorganização do currículo, não é?

- Sim, sem dúvida, sim.

Então que mudanças é que foram efetuadas?

- Olhe uma das grandes mudanças que nós sentimos desde logo foi acabar com os desperdícios. Nós sentimos que os currículos e ainda hoje porque até 55 isso acontece tinha demasiadas gorduras, tinha demasiados desperdícios. Quando nós vemos no currículo a possibilidade de colocar lá várias horas de apoio ao estudo, ofertas complementares em que criamos mais disciplinas, ofertas de escola em que criamos mais disciplinas e outras que tais, até mesmo a possibilidade da flexibilidade curricular permite criar outras disciplinas. Portanto o que parece que nós estamos sempre parece que é criar na flexibilidade curricular quando nos dão autonomia é mais uma disciplina para pôr no currículo dos alunos, o que de um currículo que já é tão gordo, que já tem tantas disciplinas sobretudo no 3º ciclo porque é que nós quando nos dão esta flexibilidade e esta autonomia a primeira coisa que pensamos é criar novas disciplinas? Então nós fizemos exatamente ao contrário. Olhámos para o currículo e perguntamo-nos onde é que nós podemos cortar? Quais são as coisas aqui que existem neste currículo que não faz sentido

tê-las? E a verdade é que nós vivemos com o apoio aos estudos, os anos com apoio ao estudo já existe e o que sentimos é que o apoio ao estudo servia para pouco e é mais do mesmo. Então retirámos o apoio ao estudo. Sentimos que a oferta complementar, como oferta complementar ela podia ser alcançada de outra maneira, e retirámos essa oferta complementar como disciplina e sentimos que a disciplina de informação e comunicação são muito importantes, mas não são importantes como disciplina, são importantes como uma área transversal a todas as disciplinas. Desde logo, então o que fizemos foi emagrecer o currículo. Só aqui conseguimos com o apoio ao estudo, com a oferta complementar, no caso do 3º ciclo oferta de escola, e no caso das TIC de diminuir quatro disciplinas que deixam de ter classificação, isso por um lado. Por outro lado, o que é que nós fizemos? Criámos, agrupámos algumas disciplinas em referenciais de integração curricular permitindo, eu até diria obrigando, porque a palavra é mesmo essa, porque eu mais à frente até lhe posso falar disso porque é que eu acho que nós temos que entre aspas obrigar às vezes que a articulação curricular aconteça. Porque se nós não criarmos essa necessidade no horário ela não acontece. Então o que é que nós fizemos? Agrupamos um conjunto de disciplinas, aquilo que chamamos referenciais de integração curricular em que essas disciplinas trabalham ao mesmo tempo para o mesmo objetivo, em que as aprendizagens têm que ser ministradas na mesma, mas de uma forma em termos de significado para os alunos completamente diferente. Há ali o desenvolvimento do trabalho de projeto, metodologia do trabalho de projeto, resolução de problemas de forma criativa, trabalhos de laboratório, etc., em que torna a aprendizagem muito mais significativa para os alunos. E estas foram as grandes transformações, as grandes opções curriculares que nós tomámos a nível da transformação e organização curricular. Depois, também criámos no próprio calendário escolar alguma transformação. Nós apesar da comunicação social o divulgar dessa forma, somos a única escola PIP que não tem semestralização da avaliação e não temos depois, se calhar mais à frente e se quiser eu posso explicar porquê. Não temos a semestralização, mas o que temos é oito semanas em que nós estamos a ministrar esses referenciais de integração curricular, como disse é um conjunto de disciplinas que trabalham para o mesmo fim durante oito semanas. Depois param, avaliam, planificam e as oito semanas seguintes estão com outro grupo de alunos. Portanto, há quatro referenciais de integração curricular e os alunos vão percorrendo os quatro referenciais de integração curricular ao longo do ano. Têm oito semanas um, depois passam para outro, depois passam para outro, depois passam para outro e eles é que vão escolhendo quais é que querem, qual é a ordem, escolhem a ordem, no fundo eles só podem escolher a ordem, porque eles têm que passar nos quatro ao longo do ano. Então nós não temos a semestralização, temos avaliação de oito em oito semanas. Isso permite-nos o quê? Permite-nos aferir de uma forma muito mais rápida e antecipada o desvio das aprendizagens, das dificuldades e intervir o mais precocemente possível. No fundo já estou a dar a resposta porque é que não aderimos à semestralização, porque temos muito receio que o feedback ou um feedback sério que conta como uma classificação e com uma descrição para os pais e para os alunos depois seja adiada até ao final do semestre e esse receio fez com que nós tenhamos este tipo de avaliação. Então temos tempos muito mais curtos, percebe-se as metas de uma forma muito mais curta, os alunos

não se perdem, os professores não se perdem e o feedback é dado de uma forma muito mais antecipada.

E como é que prepararam essas metas?

- Olhe isto foi um ano, o primeiro ano foi um ano zero, o que nós lhe chamamos as seis escolas PIP chamavam assim o ano zero em que nós estávamos a experimentar tudo, a tentar perceber o que é que podíamos fazer para transformar o currículo, para transformar a escola e houve aqui um ano em que era preciso fazer muita preparação com os professores, muita capacitação, explicar-lhes muito o que é que era este trabalho de projeto, explicar muito o que é isto da resolução de problemas de forma criativa. Lembro-me que na altura, repito, não havia aprendizagens essenciais nem havia perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. Saiu mais tarde. E a verdade é que nós estávamos a trabalhar no vazio, tirando as metas de aprendizagem ou as metas curriculares não havia mais nada que nós nos pudéssemos basear. Era um bocadinho aquilo que nós sentíamos, que íamos aferindo, aquilo que nós sentíamos que era a nossa própria sensibilidade acerca do currículo, também aquilo que nós como experiência já tínhamos e pelos estudos que já existiam nos iam dando como orientação. E depois muita discussão interna, discussão, experimentávamos fazer projetos. Na altura tínhamos projetos multidisciplinares, experimentámos agrupar algumas disciplinas, aquilo que hoje se chama DAC. Fazíamos muito isso. Foi a nossa primeira intervenção. Foi aquilo que hoje se chama DAC, embora nós quando deixamos isso ao critério da organização de alguns professores, a articulação não acontece. Portanto, sentimos que tínhamos que transformar isso no próprio horário dos alunos e dos professores. E esse primeiro ano então foi um ano de experimentar, de capacitar, de aprender e de tentar fazer com que várias ações de êxito, intervenções de êxito pudessem dar certo ou não. Depois fizemos uma avaliação no final do ano, transformamos aquilo que era para transformar, acabámos com essa ideia dos projetos multidisciplinares, criámos então esses referenciais de integração curricular exatamente porque percebemos que era necessário colocar nos horários quais eram as disciplinas que tinham que articular, que aprendizagens é que tinham que balizar e quanto tempo é que tinham para as dar e como é que era feita a avaliação, que tipo de avaliação, avaliação formativa sim mas como, que instrumentos de avaliação é que usámos, portefólios, cadernos digitais, que feedback é que íamos dar, que relatórios é que eram construídos, que descritores de desempenho é que tínhamos que construir. Isso foi tudo feito ao longo desse primeiro ano e desenvolvemos à medida que íamos fazer isto, que íamos fazendo isto, conseguimos desenvolver inclusivamente uma aplicação informática que nos podia corresponder a todo esse trabalho para que também não se tornasse muito burocrático para os professores. Uma máquina destas é que há descritores de desempenho por aluno, por disciplina, por competência chave do perfil dos alunos já no segundo ano, porque depois, entretanto apareceram as aprendizagens essenciais e o perfil dos alunos e nós queríamos articular estas duas coisas e ao mesmo tempo também não transformar isto numa máquina burocrática gigante que ninguém conseguia sobreviver a ela.

Mas os dados eram inseridos no género de uma plataforma, não é e depois?

- São, é o que acontece agora. Os dados são inseridos e depois ela faz os relatórios em algoritmos de prazo e faz relatórios automaticamente que depois são retirados online e manda-se para os encarregados de educação. Portanto, há aqui também uma preocupação, por um lado de ser muito rigoroso.

Uma forma também de monitorizar, não é?

- Exatamente, é isso que eu ia dizer. Por um lado, ser muito rigoroso nas aprendizagens ao nível de competências. Por outro lado, monitorizar o que se vai fazendo para podermos agir antecipadamente. Mas também, por outro lado, dar feedback aos alunos e aos pais nesses momentos muito curtos, oito semanas, para que eles pudessem também ir vendo a evolução dos seus filhos e corrigirmos todos juntos aquilo que tinha que ser corrigido.

Pois, exatamente. Eu ia perguntar quais tinham sido os intervenientes convocados para essa tomada de decisões sobre as atividades?

- E é uma ótima questão porque também uma das coisas que nós sentimos desde início ou no primeiro ano era que a intervenção dos alunos e das famílias, da comunidade tinha que ser concreta. Nós não podíamos só dizer que ouvíamos os alunos em reuniões de delegados ou reuniões de assembleia de alunos. Tínhamos que ter um órgão que pudesse dar voz aos alunos e em que eles tivessem lá assento então nós criámos um gabinete, que é o gabinete de gestão dos referenciais de integração curricular que têm um coordenador, têm uma equipa e fazem parte desse gabinete professores, um aluno de cada ano e um encarregado de educação também de cada ano. E fazem parte assistentes técnicos e assistentes operacionais e estas pessoas reúnem pelo menos três vezes por ano para, no início, explicar a estratégia, a meio para fazer um pequeno balanço e no final para fazer o balanço final e propor transformações para o ano seguinte. E estas pessoas, pelo menos três, mas podem fazer muito mais reuniões e acabam por fazer mais, mas pelo menos três vezes e estas pessoas envolvidas como digo atinge toda a comunidade escolar, todos os agentes educativos que a escola tem. Quando envolvidas estas pessoas as decisões que elas tomam são vinculativas quase, ou seja, elas decidem tudo acerca dos referenciais de integração curricular, quais são as disciplinas, qual é a duração, quais são os critérios de avaliação, quais são os instrumentos de avaliação, quem é que deve receber o feedback, quem é que deve avaliar o quê e quais são as formas também de dar feedback. Tudo isto é decidido por essa equipa, por esse gabinete. Depois naturalmente vai ao Conselho Pedagógico, ao Conselho Geral, mas envolvidos estes agentes todos, desde os alunos, passando pelos professores, pelo pessoal não docente até aos encarregados de educação, está no fundo ganha aquela batalha de nós não conseguirmos chegar aos alunos, ou aos pais, porque não foram eles que decidiram como queriam fazer. É claro que aqui a intervenção dos coordenadores destas equipas, do próprio diretor que às vezes também está nessas reuniões é extremamente importante. Há decisões que têm de ser tomadas e essas decisões nem os alunos nem os pais podem tomar. E às vezes nem os professores. Eu dou um exemplo: os professores, por exemplo, as equipas este ano propuseram que existisse para o próximo ano mais desdobramentos de determinadas disciplinas que é uma das ações que nós temos, é desdobramentos naquilo que é possível, mas eram tantos os desdobramentos que a certa altura

não havia crédito horário para isso e eu disse não, não pode. Vocês para fazer tanto desdobramento em vez de termos os alunos cá trinta e três horas, nós temos que ter quarenta. Não é possível. Porque esta ideia da gestão pedagógica e da gestão curricular só uma pessoa a tem que é o diretor. Mais ninguém tem esta noção como o diretor tem. E por isso às vezes é preciso dizer calma, isso não é possível. Não vamos por aí. E até tenho no fundo algum trabalho porque depois se estas propostas fossem para Pedagógico ou eventualmente até mesmo em Conselho Geral acabavam por ser chumbadas, porque não havia forma de as pôr em prática. E por isso é importante também estarem presentes nesses gabinetes o diretor, às vezes, mas os coordenadores para terem uma força de palavra para se ir orientando aquilo que se propõe.

Pronto, já falámos também aqui, já falou um bocadinho não é como é que são os tempos dedicados à atividade letiva, já há alguma confluência de disciplinas e os espaços também mudaram, os espaços de aprendizagem?

- Sim, sim, os espaços mudaram muito porque esses quatro referenciais de integração curricular também são ambientes de aprendizagem alguns deles. Eu dou um exemplo: a cozinha pedagógica existe. É um local concreto que existe aqui em que é um espaço de aprendizagem onde se dão aulas. É a ecovia que é à volta da escola e vai também fora da escola, ali para a zona do golfe, para o campo de golfe e também é um espaço de aprendizagem onde se faz muita aprendizagem e depois existem outros espaços que já existiam antes, a biblioteca, etc. e a verdade é que nós nesta escola ainda não temos aquilo que muitas escolas já têm que é o laboratório de aprendizagem ou a sala de futuro como quiser chamar, porque estamos conscientes de que as escolas não devem também ser locais onde existe um sítio por excelência que é uma sala de futuro e depois à volta são tudo salas do passado. Eu sou muito da opinião de que nós devemos crescer para determinadas modalidades e intervenções quer em salas de aula, quer no calendário escolar com a semestralização, etc., preparando o terreno, ou seja, eu quero muito que todas as minhas salas de aula sejam salas de futuro, não quero que seja uma. Eu quero muito que haja debates, quero muito que haja apresentações, quero muito que se desenvolva o poder crítico e criativo, etc., em todas as salas. Então o que é que nós estamos a preparar? Estamos a preparar uma biblioteca do futuro e não a sala de futuro exatamente com os mesmos princípios dos laboratórios de aprendizagem, mas na biblioteca e ao mesmo tempo, muitas salas onde se vai transformar aquele espaço, aquelas quatro paredes em que mesas e cadeiras, etc., vão conviver numa geometria completamente diferente para que se sinta que toda a escola é uma escola em permanente alteração, em permanente mudança e não há um só local que é do futuro e o resto é tudo do passado e as salas de aula já estão elas todas muito mudadas. Nós temos muitas salas com mesas assim redondas, muitas salas ainda em disposição tradicional também, o que não demonizamos nada. Eu sou daquelas pessoas que acha que há momentos para tudo, há momentos em que é preciso trabalhar colaborativamente, há outros momentos em que é preciso estar calado e ouvir o que é que o professor está a dizer. Portanto, há momentos em que é preciso haver uma aula expositiva, um momento expositivo, explicar o que é que se pretende fazer. Há outros momentos que são de interação plena em que os alunos podem estar em pé, até podem estar fora da sala de aula e podem até estar noutros ambientes

de aprendizagem. Há outros momentos em que têm de estar numa biblioteca com meios tecnológicos à sua disposição para fazer gravações, para fazer vídeos, para haver uma transformação do conhecimento teórico num conhecimento mais prático. Portanto, e a escola tem que ser isso tudo e tem que saber dar resposta a isto tudo sem no fundo nos pormos em fila à espera com uma senha, à espera de ir para a sala do futuro porque não consigo fazer mais nada em lado nenhum sem ser na sala de futuro. E esta ideia de que a sala de futuro pode ser o local maravilhoso em que todos os alunos aprendem eu acho muito negativa sobretudo quando só existe esse local. Não quer dizer que eu seja contra esse local de todo, sou muito a favor, tem é que existir muitos locais em que de uma forma muito inovadora aconteça também aprendizagem.

E a forma como agrupam atualmente os alunos?

- Olhe, nós não acabámos com o conceito de turma até porque ele não acabou mesmo ao nível de organização das escolas. O que nós acabámos é pedagogicamente com esse conceito. Os alunos, todos os alunos, eu não disse há pouco, esses referenciais de integração curricular são para todos os alunos, desde o primeiro ao nono ano. Eles escolhem esses referenciais de integração curricular, não interessa se são da turma A, B ou C, escolhem e vão juntos para esse referencial de integração curricular onde têm vários professores de diferentes áreas a trabalhar com eles e quando se juntam nesses RIC's juntam-se de turmas diferentes. Portanto, o Conselho de Turma desaparece. Por outro lado, e agora até vem considerado na nova Portaria 181 de 2019 a que consagra mais de 25% de autonomia, também somos muito a favor de que a um conceito administrativo de turma que é o tal conceito para nós fazermos turmas para pormos na SINAGET dá-nos feedback ao Ministério através da MenSI. E há um conselho pedagógico de turma. Portanto, o que é que nós sentimos? É que por um lado eu tenho uma turma que é administrativa, onde eu reúno todos os dados dos alunos e atribuo todo o portefólio daqueles alunos em todas as dimensões e registos biográficos etc., para mandar para o Ministério da Educação com as classificações que eles têm. Por outro lado, há um Conselho Pedagógico que pode ir buscar diferentes alunos de diferentes turmas ou pode a mesma turma que vamos imaginar na sinaget está com vinte alunos ou vinte e cinco alunos e ela só tem quinze. Nós só trabalhamos com quinze alunos ao longo do ano porque os outros alunos saíram e estão noutras turmas pedagogicamente, ou seja, trabalhados. Portanto, há esta flexibilidade toda e é esta a forma de nós, que nós encontrámos de não chocar ou melhor não trazer grandes grãos na engrenagem quando pensamos como é que eu vou trabalhar os meus alunos a português, a matemática, a inglês, nas diversas disciplinas se a minha turma tem vinte oito alunos e muitos têm dificuldade de aprendizagem, pode ter vinte oito, pode ter só quinze e os outros saem e vão trabalhar com outros alunos ou então se todos eles escolhem a mesma área, o mesmo RIC então podem esses trabalhar juntos e os outros trabalham noutro RIC. Portanto, há esta interpretação pedagógica do Conselho de Turma e a interpretação administrativa do Conselho de Turma.

Muito bem. Quais são os critérios que utilizam para fazer a alocação de professores a alunos?

- Há alguns critérios que são estabelecidos consoante aquilo que é o conhecimento que nós vamos tendo duns e doutros. Mas são sempre critérios muito pouco realizáveis porque a mudança de docente é quase constante todos os anos. No primeiro ciclo não nem no pré-escolar porque é perfeitamente estável. No segundo ciclo um bocadinho mais instável. No terceiro ciclo completamente instável. Portanto, os critérios são sempre estes: nós sentimos, eu costumo sempre dizer isto e não abdico disso porque é politicamente correto, digo porque é verdade, tenho os melhores professores do mundo nesta escola, são fantásticos e consigo trabalhar com eles e pedir aos professores seja o que for que eles fazem tudo e quando eu digo fazem tudo digo no sentido tentam fazer tudo. Não conseguem às vezes fazê-lo. E não tenho professores resistentes, tenho é professores com medo de errar, medo de estarem a prejudicar os seus alunos que é algo que muita gente devia saber, não há professor nenhum que queira ver os seus alunos prejudicados. Às vezes não quer fazer muitas mudanças porque tem medo de prejudicar os alunos e isto é só um parêntesis, mas os meus professores como conseguem absorver muito bem aquilo que eu lhes peço é muito fácil atribuir serviço. Ainda assim temos critérios que têm que ver com isto com a organização de equipas educativas. Nós precisamos sempre de coordenador nessas equipas educativas e aí eu tenho que ir buscar só alguns, eu vou buscar sempre aqueles que por um lado são mais bem preparados, que eu sei que são mais bem preparados porque trabalho com eles diretamente, pessoas que tenham poder de mobilizar outros de uma forma muito fácil e rápida, pessoas que têm alguma disponibilidade, portanto, bem porque nós não podemos pedir tudo a todos porque não dá, porque há pessoas que realmente têm vidas complicadas e não dá para se dedicarem um bocadinho mais à escola. Portanto, são critérios que têm muito mais que ver com a coordenação das equipas do que propriamente os operacionais dessas equipas. Os operacionais fazem tudo, absolutamente tudo o que se lhes pede desde que acreditem e quando não acreditam nós tentamos fazer com que, explicar-lhes melhor aquilo que queremos fazer e sentimos que as coisas correm muitíssimo bem quando os professores sentem confiança naquilo que estão a fazer e sentem que não vão prejudicar os seus alunos.

Ok.

- E essas equipas têm horas nos seus horários para trabalhar em conjunto, horas que permitam que não trabalhem nunca para além daquilo que é o seu horário. O que não significa que não o façam. As pessoas trabalham muitíssimo mais que aquilo que têm no seu horário, é verdade, mas às vezes trabalham não é porque a escola o exige, trabalham porque a sua dedicação assim o exige, mas no seu horário é colocado horas para trabalharem em equipa, horas essas que muitas vezes saem do crédito horário ou do trabalho de estabelecimento.

Pois. Então as principais mudanças que falou agora que foram enunciadas estão de facto a ser, portanto praticadas, não é e estão a?

- Sim, sim, sim, todas as mudanças que nós planeámos estão a acontecer…

Se pudesse eleger assim as principais?

- Eu diria três. Há três grandes pilares que assentam na nossa mudança. Eu até diria um quarto, mas este quarto já era algo que vinha desde o TEIP, portanto, não é propriamente uma mudança

que é uma plataforma de monitorização muito robusta, muito automatizada, mas que já vinha desde que somos TEIP. Os três grandes pilares são estes são, por um lado, nós termos referenciais de integração curricular que organizam as disciplinas de uma forma articulada e simultânea. Por outro lado, organização de semanas temáticas ao final de oito semanas em que o currículo é todo ele dado, norteado pelas competências chave do perfil dos alunos, ou seja, os alunos não têm no currículo nessa semana português, ou matemática, ou inglês, as disciplinas tradicionais, têm as dez áreas de competência do perfil dos alunos e por outro lado, a terceira grande alteração é na questão de nós podermos trabalhar nalgumas disciplinas de uma forma desdobrada para sobretudo desenvolver a oralidade e a escrita no caso das línguas e no caso das matemáticas e das ciências a resolução de problemas e o trabalho experimental. Portanto, estes são os três grandes pilares. Este último permite-nos a nós também trabalhar articuladamente também com o primeiro ciclo porque há professores aqui na área das ciências e na área das artes que vão ao primeiro ciclo e desdobram com os professores do primeiro ciclo para que eles próprios também façam uma espécie de formação em ação com os alunos do primeiro ciclo no domínio do ensino experimental das ciências, das artes e do desporto.

Essas mudanças como é que foram recebidas pelos professores, pelos alunos, pelos encarregados de educação?

- Olhe, ainda estão a ser recebidas, porque isto é uma constante mudança mais no sentido das pessoas se apropriarem dela, porque já sabem, vêm no horário, agora têm que saber apropriar da mudança do que propriamente aquela sensação de resistência à mudança. Eu não vejo resistência nenhuma. Eu vejo é que as pessoas demoram um bocadinho a apropriar-se, a perceber que agora temos que trabalhar assim porque no nosso horário eu tenho que trabalhar com estes colegas, tenho que falar com eles para avaliar os mesmos alunos. Eu dou-lhe só um exemplo: um professor de matemática é professor de todos os alunos do quinto ano e do sexto, e do sétimo. Portanto, eles conhecem todos os alunos e avaliam todos os alunos. Portanto, os alunos são alunos de todos os professores. Não há os meus alunos, os alunos daquele, são todos meus e são todos dele. E isso é algo que demora a entrar. E foi fácil entrar porque eu vou começar pelos professores, como eu disse há pouco, foram todos muito envolvidos na tomada de decisão e como foram muito envolvidos, muito ouvidos, muito discutido. Nós temos aqui painéis de discussão alargados que desde que somos TEIP e que fazemos essa discussão muito, muito alargada com workshops e temos vários ao longo do ano e as pessoas são muito incluídas neste processo. E muitas vezes também incluímos alunos nessa discussão e pais e por essa via também é fácil. Eu este ano até criei um cargo que não existe, não é nenhum normativo, mas que achei que era muito interessante criá-lo e que resultou muito bem que é um assessor dos alunos. É meu assessor, por acaso é uma rapariga, agora já saiu, acabou o nono ano, qual era a função dela? Ela servia-me de veículo de comunicação com todos os alunos. Nós fazíamos assembleias de alunos, trabalhávamos estas discussões todas, mas depois faltava-me aqui algo que me fizesse a sistematização daquilo do que foi dito e agora o que é que vamos fazer e essa aluna acabava por ser a minha ponte, a minha “elo de ligação” com os alunos permanentemente. Para além disso, também temos uma provedora do aluno que é uma

professora com acento no pedagógico que dá voz aos alunos no Conselho Pedagógico. Os pais temos, por um lado, uma associação de pais em todas as escolas do agrupamento nos centros escolares e nesta que são extremamente presentes que intervêm muito no processo porque estão dentro das salas de aula com os professores, estão dentro dos ambientes de aprendizagem. Tenho vários pais que dão aulas aos alunos, eu não gosto de dizer dar aulas porque depois fica aqui a interpretação de que substituem os professores, não é isso. Mas que intervêm no processo ensino-aprendizagem, que vão lá e desenvolvem um tema. Eu dou sempre como exemplo este mas podia dar outro qualquer de um encarregado de educação que veio falar sobre, porque é esteticista, veio falar sobre os cuidados a ter com a pele e isso é extremamente útil porque os alunos às vezes ouvem o que é que é a pele, o que é que é este tecido, o que é que é este órgão e quando o ouvem falar pelo professor de ciências ouvem-no sempre de uma perspetiva científica, biológica e os professores às vezes esquecem-se também que temos que olhar para este órgão embora seja mais um tecido que um órgão e que o vejam também como algo que nós temos que ter cuidado, que tem a ver com a beleza, tem a ver com a higiene e que às vezes nós descuramos isso por razões porque provavelmente não vêm no programa. E essa senhora esteve cá presente que é da Associação de Pais e teve vários momentos ao longo do ano a trabalhar connosco e ela sentiu-se extremamente incluída e os alunos sentiram-se também muito bem. Portanto, a forma de nós conseguirmos conquistar a comunidade é trazendo a comunidade para o processo e quando o fazemos a comunidade sente-se completamente incluída.

Foram necessários mais recursos humanos para implementar este projeto?

- Não. É bom que se diga, essa pergunta agora é pertinente porque é bom que se diga quando nós fomos convidados para este projeto piloto para além de nos terem dito que era de total independência e que tínhamos aquelas metas para atingir também não nos davam nem mais uma hora de crédito nem mais um recurso. Portanto, nós tínhamos que fazer exatamente o mesmo, ou melhor, não é fazer exatamente o mesmo, fazer muito melhor com os mesmos recursos, quer financeiros, quer materiais, quer humanos. Portanto, não havia recurso absolutamente mais nenhum.

Mas acha que eram necessários esses recursos?

- Ah, está a falar com o diretor do agrupamento, ele vai sempre dizer que sim. Se me dessem mais vinte professores eu punha-os a trabalhar. Se me dessem mais quarenta, eu punha-os a trabalhar. Se me dessem mais um também o punha a trabalhar. Portanto, mais nunca é demais. Agora, se eu acho que financeiramente é possível nós irmos sempre acrescentando recursos sobre aquilo que temos eu acho que não. E acho que nós temos que olhar para isto com bom senso e olhar, como eu disse há pouco, o que é que nós temos como gorduras, onde é que nós temos desperdícios, onde é que há pessoas também a trabalhar e aquilo que estão a fazer é desperdício. Eu dou-lhe um exemplo: eu já desde 2001 até 2007, embora ainda hoje o faça, como já é tudo automatizado, já não tenho esse trabalho, fazia sempre a monitorização dos resultados escolares sempre e sentia sempre que havia aqui medidas que todos os professores acarinhavam muito mas que não tinham impacto nenhum na melhoria das aprendizagens, acho

que eram os apoios e eu cheguei a contar as horas e houve um ano que tinha 144 horas de apoio e tinha 44 horas também de umas horas que nós lhe chamávamos de artes ou clubes de artes e depois fui contar mais uma série de horas e tinha trinta e tal horas de clubes que eram clubes em que os alunos andavam, que todas as escolas têm, projetos e clubes que no fundo eram atividades extracurriculares. Ora, se nós fôssemos somando isto e se fôssemos convertendo estas duzentas e tal horas, eu houve um ano em que tinha trezentas e tal horas nisto, mas que sejam duzentas, nós temos dez horários, dez horários aqui empatados em clubes, eu já nem falo do desporto escolar, clubes, projetos, apoios. E depois vamos ver qual é o impacto que isto tem na melhoria das aprendizagens e na arte que existe na escola ou até mesmo no desporto e sentimos que nada, ou pelo menos daquilo que deveria ser o retorno do que estas horas deviam dar tinha que ser muito maior. Por um lado, porquê? Porque só alguns alunos é que estavam lá, os que escolhiam estar lá. Por outro lado, porque decorria sempre extra-horário, portanto, era um acrescento de horas nos alunos e, por outro lado, porque muitas vezes é mais do mesmo no caso dos apoios. Ora, chegámos à conclusão que com este projeto tudo que fosse clubes tinha que ser currículo. Os alunos podiam ter na mesma, mas tem que ser currículo. Tem que ser avaliada, tem que contar para as aprendizagens dos alunos. Por outro lado, no caso dos apoios, acabámos com isso porque não dava resultado, em vez de dar apoio aos alunos, o que eu vou fazer é que eles aprendam nas aulas, então eu dou-vos coadjuvações, podem fazer desdobramentos, podem trabalhar de maneira diferente, mas os alunos não vão poder ficar na escola mais tempo, é no tempo que têm que eles têm que aprender. E digo-lhe não só as aprendizagens melhoraram como era um desperdício de duzentas horas de crédito. Portanto, só aqui há um benefício muito grande em termos de recursos. Se o Ministério, e isto não é defender que não preciso de mais recursos, porque volto a dizer se mos dessem eu não os punha a fazer apoios nem dava clubes, eu punha-os era a fazer era mais desdobramentos, mais coadjuvações, etc., mais trabalho interpares mas não me dando eu tenho que gerir bem aquilo que tenho e muitas escolas se nós, se o Ministério lhes desse mais recursos provavelmente ia haver muito mais desperdícios, isto é o que eu sinto. Embora continuo a dizer, não quero ser mal interpretado, eu acho que as escolas precisam claramente de mais professores, mais recursos, mais ajudas, mas elas não podem ser para aquilo que não dá resultado.

E recursos materiais foram necessários?

- Sim, aí foram necessários e são muito necessários. Embora nós como lhe disse não temos recursos financeiros para os adquirir acabamos por não conseguir e esse é um dos problemas com o qual nós não temos ainda a biblioteca do futuro porque não temos ainda recursos financeiros para a ter, mas é preciso. Estes projetos, sobretudo hoje numa era tecnológica como nós vivemos e miúdos como eu costumo dizer tecnológicos, eles precisam muito de trabalhar com tecnologias, eles motivam-se muito com as tecnologias e nós precisamos de as ter, precisamos de ter um sinal de rede muito forte, precisamos de ter computadores muito bons, topo de gama, precisamos de ter tablets, precisamos de ter aplicativos que possam ser úteis para trabalhar diretamente com os alunos e isso as escolas não têm ainda. Portanto, recursos materiais precisa-se urgente.

Portanto, não foi possível para já, pelo menos, ultrapassar essa questão?

- Não.

Ok.

- Embora lhe deva dizer que não serve de desculpa para nada, até porque nós somos aquelas escolas pobres. Na outra vez, estava aqui um colega que estava a dar formação, que eu não sei de qual é que era, que vieram vários, e ele dizia assim: *«Vocês são em termos de tecnologia são low technology»* e ele dizia não digo isto no sentido pejorativo vocês são mesmo baixa tecnologia e no fundo conseguem fazer coisas muito para além daquilo que a tecnologia permite. A verdade é que eu vejo a tecnologia desta forma é algo extremamente motivante para muitos alunos, mas tem que ser algo ao serviço do conhecimento e da aprendizagem, se não serve para isso, não serve para nada. Se serve apenas para que os alunos se motivem então não é suficiente. Eu não posso querer que os alunos na minha aula estejam com os tablets e eles vão jogando, fazendo uns jogos aquilo é muito giro porque eles entretêm-se, mas aquilo produziu conhecimento e aprendizagem? Portanto, é preciso saber trabalhar com esses aplicativos, é preciso saber trabalhar com essas tecnologias. Portanto, não são aulas *per si* que vão resolver o problema. Eu recordo-me de uma das escolas que nós visitamos muitas escolas ao longo do país só para lhe ilustrar um exemplo: tem uma sala de futuro toda equipada e então nós estávamos a visitar essa escola e estavam várias pessoas nessa visita incluindo os professores do ensino superior e eu estava com um deles que entrou, estavam a dar uma aula de matemática, entrou, viu a aula e saiu muito inquietado com o que se estava a passar e depois desabafou comigo: *«Isto não presta para nada».* O que é que estava lá a acontecer? Os colegas de uma forma perfeitamente normal e achando que estavam a fazer uma coisa muito bem feita estavam a dar uma aula de matemática em que os alunos tinham um problema para resolver e tinham uma série de opções para dar como resposta e aquilo era um jogo. Eles estavam em grupos e tinham que acertar, não é? O que é que os alunos iam fazer, iam carregando nas opções até acertarem. Ora, aquilo não produz aprendizagem, produz um jogo, eles têm que dar a resposta certa, mas não percebem para que é que acertaram e eu percebi a revolta daquele professor porque é a forma errada de nós usarmos os meios tecnológicos, em termos didáticos, aquilo estava mal construído o aplicativo, mas também em termos pedagógicos não estava a ser bem utilizado, não podia ser para aquele momento. E a verdade é que é a mostra de que os meios tecnológicos não nos resolvem o problema da aprendizagem, eles podem resolver um problema? Sem dúvida que sim. Da motivação, mas depois para transitar aquilo para aprendizagem é preciso haver um conhecimento e uma capacitação profunda da utilização desses aplicativos.

Não sei se aconteceu, mas quando existem diferentes visões por parte dos elementos da escola sobre a operacionalização da implementação do projeto como é que costumam?

- Andamos à bofetada. (Risos)

Como é que costumam encontrar soluções?

- Olhe, isso acontece imenso, imenso, imenso, imenso. Nós discutimos imenso no bom sentido todas as nossas ideias. Eu sou daquelas pessoas que tem muitas, não é? Praticamente todos os dias venho com uma ideia e tenho um quadro ali na direção em que eu escrevo a minha ideia

e depois vem o debate da ideia, às vezes até nem estou lá, e estão a debater a ideia, e isto é muito bom, porque as minhas ideias muitas vezes, elas são tidas no momento, até estão bem organizadas na minha cabeça mas eu não consegui transmiti-las no quadro e as pessoas vêm, comentam isto, comentam aquilo e melhoram a ideia e quando nós temos ideias o essencial é pô-las em cima da mesa e nós todos podemos ter ideias, se não as debatermos uns com os outros ela passa a ser uma ideia morta e ela só é uma ideia viva e só é uma ideia operacional quando nós todos chegamos à conclusão que a conseguimos completar e a minha ideia não tem que ser a minha mas pode ser outra ideia qualquer doutro, é completada com outras ideias que eu tive para completar aquela, com outro, com outro, com outro e no final temos a ideia que é de todos, e quanto mais for a ideia de todos, mais aceite é. Portanto, o que eu quero dizer com isto é, quando temos visões diferentes de escola nós expomo-las e discutimo-las abertamente sem achar que isto é um campeonato de que a minha visão porque eu sou diretor é que tem que ser aceite ou a visão do coordenador a ser aceite e há um professor que até tem uma visão diferente e que essa não pode ser aceite porque é um mero professor, nada disso. Discutimo-las, fazemos workshops muito à volta disso tudo, hoje em dia estamos a discutir muito a avaliação das e para as aprendizagens no sentido de perceber onde é que nós podemos ainda escavar mais a avaliação formativa e sobre isso há muitas ideias diferentes e há muitas formas de trabalhar, e isso de uma maneira diferente. E estamos a discuti-las abertamente sem qualquer pudor, sem qualquer estigma nem preconceito.

Não tiveram que lidar então com situações que fossem situações delicadas?

- Não, não, não. Eu costumo dizer que a única situação delicada que aqui tenho, eu tenho uma pessoa que é redondamente contra tudo aquilo que nós estamos a fazer, assumidamente contra e diz que não vale absolutamente falar com ela porque ela nunca vai aceitar nada disto e a verdade é que é uma pessoa que já tem uma certa idade, que agora está em meia jornada desde há dois anos esta parte mas que não me chateia nada, ela faz o seu trabalho dentro daquilo que é possível ela fazer e pronto, não chateia nada, não mobiliza outros, às vezes acontece não é? Estas pessoas que têm outra visão, que têm uma visão sensível, às vezes sobre estas alterações depois acabam por arrastar outros. Não aconteceu isso. Acabou por se isolar. Portanto, não há problema absolutamente nenhum. Quando há essas questões sensíveis porque as há e ainda bem que há, nós debatemo-las abertamente e não há é verdades absolutas nem quem é que é dono de nenhuma verdade, nem nenhuma visão, a minha não é melhor de que a ninguém. Eu sou uma pessoa que as pessoas costumam dizer que eu sou extremamente, sou muito difícil de convencer porque sou, mas não porque sou inflexível é porque eu tenho convicções muito fortes e estudo muito as coisas e quando eu vou para debate vou muito bem preparado e estudei muito aquela situação e o que eu digo aos colegas é: eu tenho isto desta forma montada desta forma, mas estou perfeitamente disponível para abdicar desde que me apresentem uma melhor.

Claro.

- Não pode ser algo que eu tenha a certeza absoluta que não é melhor e isto é a verdade absoluta. Eu posso dar um exemplo: eu não consigo entender porque é que os colegas todos das outras escolas PIP acham sempre que eu estou a bater na semestralização e não bato nada

na semestralização porque não tenho nada contra ela, a avaliação semestral não tenho nada contra, vejo-a é com riscos e isso é a minha visão das coisas. E eles sempre que tínhamos reuniões a DGE dizia-me convençam lá o [nome do diretor] a entrar na semestralização e eles davam os argumentos deles e tudo aquilo que eles me davam com argumentos para mim eram argumentos contra a semestralização, os próprios argumentos deles. Eles diziam-me entre outras coisas que era importante a semestralização porque dava mais tempo para que os alunos e os professores pudessem melhorar a aprendizagem sem ter a espada da avaliação em cima. Pois, só que para mim isso é um problema, é que eu não vejo a avaliação como uma espada, eu vejo uma avaliação como algo que é preciso para nós irmos corrigindo o percurso, é preciso avaliar. Não tem que ser uma avaliação classificativa, mas tem que saber avaliar aquilo que estou a fazer e tenho que ir avaliando porque se não posso estar a desviar-me muito do processo e só ao final de um semestre é que eu me apercebo, não pode ser. Portanto, aquele argumento de dar mais tempo é exatamente um argumento que eu não quero e a verdade é que eu leio isto na literatura a avaliação formativa diz-nos que não pode ser um processo ao longo prazo, tem que ser um processo a curto prazo. Se nós queremos apostar nisso, então não podemos apostar em grandes períodos de avaliação, não podemos. Portanto, não podemos matar os três tais períodos porque arranjamos ali uma justificação que para mim também não convence para passarmos a dois grandes períodos porque assim as pessoas andam mais descansadas, mas eu não tenho medo que andem descansadas, não quero que andem descansadas. Eu quero que andem focadas, eu quero que se sintonizem na aprendizagem e na avaliação. Agora, claro que eu acho possível perfeitamente uma coisa a ver com a outra. É possível nós irmos avaliando os alunos e depois haver um momento a meio do ano em que se faz uma classificação, claro que é. Mas primeiro está a outra cultura enraizada, enquanto ela estiver enraizada…

Mas fala numa avaliação sumativa e só depois formativa quero eu dizer qualitativa e depois então descritiva?

- Uma avaliação descritiva, vamos lá ver, nós somos professores, eu se faço uma descrição de um aluno em termos do que é que ele aprendeu eu consigo dar uma classificação aquela descrição, claro que sim. Eu consigo situá-lo num nível, eu digo que o aluno tem bons conhecimentos disto, está no nível 4, no fundo, é um bocado uma falácia nós dizermos que a avaliação é só descritiva, não. Ela podia ser convertida numa classificação perfeita. É por isso que nós conseguimos ter algoritmos associados a descrições que é o que temos na nossa plataforma. Mas se nós fizermos esta descrição a longo prazo, eu corro o risco de a meio qualquer coisa que eu poderia ter intervindo de uma forma muito mais precoce deixaria de intervir porque ia só intervir quando a descrição sai. Portanto, quanto mais curto o tempo melhor, depois não quero dar uma classificação? Pronto, ok, dou passado dezasseis semanas, o tal semestre, dou a classificação. É possível, mas antes eu tenho de habituar alunos, pais, professores a fazer isto e enquanto eu não garantir que isto é feito eu não posso fazer esta classificação num semestre.

Os próprios alunos vão-se autoavaliando?

- Exatamente. Eles próprios reconhecem o perfil de desempenho, aquilo que é suposto aprenderem e vão se autoavaliando naquilo que já conseguiram fazer.

E os pais também entram nesse processo?

- Os pais também são chamados sempre que intervêm num processo de ensino-aprendizagem também são chamados a dizer o que é que acharam da prestação dos alunos.

Se tivesse que elencar os três principais problemas com que se deparou durante esta implementação quais é que elegeria?

- Olhe um já falámos sobejamente que é a capacitação da formação, eu acho que há um problema de base na formação que é a formação de base dos professores, a formação inicial dos professores que é a grande contradição da flexibilidade curricular e que nós andamos, quando digo nós até é o Ministério, anda-nos a *"vender"* a flexibilidade curricular e continuam a formar professores de matemática, de inglês, de ciências, de uma forma muito disciplinarizada esperando que depois eles vão para as escolas e convertam aquilo que é a disciplina deles novamente numa articulação disciplinar. Não faz muito sentido. Faria muito mais sentido, é claro que eu acho a componente científica muito, muito importante, mas fazia muito sentido o Ensino Superior estar a trabalhar muito os seus futuros professores no sentido de eles saberem desenvolver competências nos alunos, mas tinham primeiro que as desenvolver em si. Ter um espírito crítico muito desenvolvido. Os professores têm que ter um espírito crítico muito desenvolvido, uma capacidade de comunicação muito desenvolvida. Não faz sentido nenhum, vejo tantas vezes isso, que nós fazemos imensos painéis, portanto, imensas apresentações e às vezes tenho professores e estão a falar para pares muito nervosos a falar, com uma grande dificuldade de comunicar, uma grande dificuldade em expor as suas ideias. Ora, quem tem esta dificuldade não consegue depois transmiti-la aos alunos de uma forma eloquente e eu acho que isso é, tem que se aprender porque isso aprende-se. Eu sou daquelas pessoas que muita gente vem ter comigo e diz *«Oh [nome do diretor] para ti é fácil falares porque tu és assim, mas eu não sou assim. Eu não nasci assim. Eu aprendi isto, eu aprendi a fazer isto e aprendi errando muitas vezes, aprendi tendo muitos medos, muitos receios, mas como tive que fazer muitas vezes esse receio cada vez foi menor, mas aprende-se».* Portanto, eu acho que a formação inicial dos professores tem que apostar muito em perfil do professor muito bem preparado didaticamente e pedagogicamente ao mesmo tempo que se ressignifica, que é para depois quando vierem para o terreno não ser difícil explicar-lhes isto. Às vezes, parece que nós estamos a falar para pessoas que não são professores e esse foi um dos grandes erros meus. Quando construímos este projeto houve coisas que eu achava que não precisava de explicar porque eram professores, coisas relacionadas com estas circunstâncias que estou aqui a dizer e até mesmo relativamente à avaliação dos alunos e de facto aí falta e como falta é preciso muita capacitação na formação contínua, na formação contínua dos professores. É preciso.

E foi essa a estratégia que usou foi formação?

- Sim, sim, sim, mas acho que ainda falta mais, acho que temos que aprofundar muito mais a capacitação dos professores. Isto, por um lado. Por outro lado, também que falamos os recursos materiais. As escolas em termos materiais são obsoletas. Nós tivemos uma transformação

tecnológica no tempo do primeiro-ministro José Sócrates e desde lá, portanto já lá vão mais de onze, doze anos, onze anos que não temos nada que temos computadores completamente obsoletos, paredes obsoletas e temos que atualizar isso. A terceira era nós podermos ter a confiança plena, embora isto que vou dizer dificilmente algum dia se consiga alcançar, mas a confiança plena que estas transformações são para ficar, são, eu digo que é difícil que isto se consiga concretizar não porque não há um acordo de cavalheiros até entre os principais partidos da nossa democracia, mas não acho que seja por isso, é porque nós professores não queremos. Nós professores somos extremamente contraditórios nas nossas análises que é nós dizemos isto *«Isto tem que estabilizar, tem que estabilizar»*, mas as coisas mudam ou morrem e nós não nos importamos. Portanto, o que eu quero dizer com isto é a flexibilidade e a autonomia das escolas está aí e ela só desaparece se nós não a aproveitarmos bem, se nós não dermos sentido. E quem vai dar sentido à autonomia e à flexibilidade são os professores. Não tenho dúvida nenhuma. Nem são os alunos, nem são os pais, são os professores, são eles que têm que pegar nisto e dizer isto vale a pena irmos por aqui, portanto vamos fazer isto e nunca ninguém mais nos vai tirar isto, independentemente depois dos que vêm.

E acha que é essa a convicção geral dos professores?

- Não, não acho. Não acho. Acho que isto precisa como disse no início e bem através da pergunta que me fez precisa de líderes que acreditem muito nisto, não só de topo mas mesmo mudanças intermédias que acreditem mesmo nisto mas também altamente capacitadas, de pessoas altamente capacitadas a liderar os processos para que depois ao transformá-los para os professores, para as pessoas que realmente são as pessoas que os põem em prática, as pessoas se sentirem confortáveis. Eu acho que é isso que precisam é sentirem-se confortáveis a fazer.

Considera que esta mudança, ou seja, este projeto era fundamental?

- Sob o ponto de vista daquilo que se estava a transformar a nossa sociedade sem dúvida que sim que é fundamental. Eu acredito muito que as sociedades mudem por via de duas grandes acontecimentos, uma guerra transforma e arrasa o que está aí e depois temos que voltar a crescer e, portanto, nós não queremos uma guerra ou pela educação. A educação é o grande impulsionador da mudança de uma comunidade e de uma sociedade, e o que nós estamos a sentir ultimamente, todos nós nos queixamos há muitos anos é que tínhamos alunos cada vez menos importados com o que se passa à sua volta, cada vez menos interventivos, cada vez a saber interpretar menos, cada vez a ser menos criativos, menos a saber pensar e, portanto, a escola tem que fazer isso e esse é o papel da escola.

Observou aqui na escola mudanças na forma de ensinar, de aprender?

- Muitas, muitas, muitas, muitas. É claro que algumas são paulatinas, isto é, vão acontecendo aos poucos. Outras acontecem por via como eu disse da própria necessidade. Eu agora tenho que trabalhar assim porque não tenho outra forma de trabalhar. É como chegar e dizer assim olha, tu não tens sala para dar aulas, mas tens que dar aulas aqui e, portanto, eu tenho que me adaptar a isso ou não tens manual escolar, tens que arranjar outros instrumentos de ensino-aprendizagem ou os instrumentos de avaliação não são testes, tens que arranjar outros. E então

eu sou obrigado a mudar, isso por um lado. Por outro lado, havia mudanças em que as pessoas me surpreenderam muito pela positiva, que agarraram no processo e fizeram dele coisas em termos transformacionais, muito para além daquilo que nós tínhamos pensado em termos de melhoria, muito para além disso que foram fantásticos e que são fantásticos.

O teste continua a ser o grande elemento de avaliação?

- Eu não sei se será o grande instrumento de avaliação até porque a definição de teste seria algo que logo à partida seria necessário nós tentarmos descortinar. Eu sinto que um teste de avaliação é necessário, eu não demonizo nada o teste de avaliação. O que eu acho é que as escolas têm que, e esta escola fez esse trabalho, tem que dizer logo aos professores, aos alunos, aos pais, à comunidade, sendo sempre muito transparente nos seus critérios de avaliação. Dizer o teste pode existir, mas por muitos testes que tu dês não pode valer mais do que 50% a avaliação que tu fazes por testes. Então os outros 50% têm que ser outros instrumentos, e se eu diminuo a importância do teste automaticamente eu estou a retirar ao professor aquilo que é a importância que ele dá ao teste. Portanto, há outros muitos instrumentos que têm que existir, isto por um lado. Por outro lado, eu acho também que cada vez mais nós vemos professores, pais e alunos a sentir que fazem coisas na escola que depois não podem ser avaliadas por testes. Eu não consigo avaliar um aluno se ele tem grande capacidade de sentido crítico, sentido estético num teste. Faço um teste, faço uma pergunta se ele tem sentido estético e não consigo perceber se ele desenvolve bem a oralidade através de um teste. Posso fazer um teste oral, mas tem perguntas que depois vai condicioná-lo. Se ele fizer uma apresentação eu consigo muito melhor perceber a capacidade de comunicação, a capacidade oral dele. Portanto, cada vez mais por via daquilo que nós sentimos que deve ser desenvolvido nos alunos, os professores estão à procura de outros instrumentos de avaliação. Lá está, criando a necessidade que as pessoas acabam por aderir de outra maneira.

Muito bem. Isto é uma pergunta que é quase voltar ao mesmo, mas considera então que existiram impactos positivos com a implementação deste projeto?

- Sem dúvida que sim. É claro que eu acho que há coisas que nós temos que melhorar muito. Há caminhos que fazemos que não são muito os melhores caminhos e tentamos melhorar e dou-lhe um exemplo: esses referenciais de integração curricular agrupam muitas disciplinas ao mesmo tempo e, se calhar, é muito complicado trabalhar tantas disciplinas ao mesmo tempo em prol da articulação e depois como é só oito semanas, algumas delas só têm uma hora por semana para trabalhar nisso e então é muito pouco tempo. Para o ano o que é que nós vamos fazer? Diminuir o número de disciplinas, mas no mínimo duas horas têm que estar ali a trabalhar em articulação uns com os outros e isso foi uma aprendizagem que fizemos este ano. Pronto, apesar de haver alguns erros na operacionalização eu acho que o impacto quer na aprendizagem, quer na melhoria do clima de escola, quer no funcionamento daquilo que deve ser a articulação horizontal e vertical e a compreensão da sequencialidade do currículo, sem dúvida nenhuma que houve grandes melhorias.

E negativos?

- Também. Também não podemos escamoteá-los. Eu acho que há um fator negativo aqui que tem muito que ver com a nossa tradição, não só a nível da avaliação. Já falámos dos testes, ainda há muitas pessoas, alunos e pais, inclusivamente ou sobretudo alunos e pais que vêm os testes de avaliação como a forma mais correta de avaliar alguém e tudo o que não for teste de avaliação é facilitismo. E este projeto transmite uma ideia de facilitismo, emite uma ideia de facilitismo que nós ainda não conseguimos combater totalmente. Porquê? Porque nós quando sentamos alguém à nossa frente e lhe damos um papel para ele fazer e responder a trinta questões e depois no final damos-lhe uma avaliação dessas trinta questões, está ali algo de concreto. O encarregado de educação, o aluno, o professor vê que o aluno errou metade das questões então tem 50%. Acertou dois terços tem 75%. Portanto, isto aqui é muito concreto. Se eu convido alguém a desenvolver uma ideia e a apresentá-la e depois eu avalio, isto acaba por ser muito subjetivo, as pessoas acham que é muito subjetivo e porquê? Porque não se criou em nós ainda esta ideia e isto lá está a capacitação ensina-nos como é que eu crio, construo descritores de desempenho para avaliar uma apresentação? E nós estamos a combater isso como? Com júri de avaliação, com o conceito de comunidade de aprendizagem e avaliação onde intervêm os tais alunos através da autoavaliação e da heteroavaliação, onde intervêm pais, onde intervêm professores, pessoal técnico e assistentes operacionais e, para além de outras pessoas que podem intervir no processo. E são eles que vão avaliar.

E são eles que vão definir os descritores de desempenho?

- Exatamente, definem todas as disciplinas à partida, sabemos o que é que eles têm de apresentar e como é que têm que fazer, o tempo que têm para fazer e eles naquele tempo com aqueles critérios previamente estabelecidos têm que dizer e depois no final há uma nota igualzinha como se fosse um teste. E parece que não, mas isto, porque depois produz-se um relatório que vai para os encarregados de educação, eles leem esse relatório e tem que bater certo, tem que ser rigoroso, ao ler aquilo percebem que isto não é brincadeira, que está a ser rigoroso e que há uma avaliação como se fosse um teste.

No momento em que iniciou funções nesta escola qual foi a realidade que encontrou?

- Como digo já foi há muito tempo, em 1996. A realidade que eu encontrei nesta escola, eu era um rapaz ainda muito novo e na altura nós estamos cheios de sonhos e achamos que ser professor é a carreira mais bonita do mundo e queremos é estar com alunos e fazer coisas com eles e aprender com eles e que eles aprendam connosco, portanto, não temos assim uma ideia muito formada. Depois de estar aqui dois ou três anos comecei-me a aperceber de uma coisa que a escola era um local de onde eu nunca tinha saído, nós nunca saímos da escola, não é? E por isso eu começava a perceber que esta escola tinha muitas coisas que eu podia melhorar se fosse eu a dirigi-la eu mudava e trabalhava muito isso com os meus alunos no sentido de os pôr a pensar, de os pôr a imaginar, de não desistirem dos seus sonhos, de os porem a criar e achava sempre que desde também muito cedo que nesta escola que eu tinha uma preocupação com o ambiente muito apurada, talvez por ser da área da ciências também e gostava sempre que os alunos interviessem sobre o meio que iam estando inseridos. Depois, quanto eu vim para o Conselho Executivo comecei a ter essa oportunidade de mudar alguma coisa efetivamente, só

que me confrontavam sempre com o tal problema da falta de autonomia para mudar. Então, nós acabamos por nos adaptar aquilo que é a tradição e aquilo que é o normal funcionamento da instituição e pronto, vamos mudando aquilo que é possível mudar e é mais mudar aquilo que é a estética da escola, mudar aquilo que é a estética das coisas, a forma de dar as aulas conversando com alguns professores e tentando mudar algumas mentalidades. Confrontado com isso, é claro que quando nós entramos para o programa TEIP temos um bocadinho mais de autonomia para fazer algumas coisas, mas ainda assim é uma autonomia que nem nos dá autonomia para mexer no currículo. Diria eu que só a partir de 2016 com a entrada neste projeto de inovação é que eu senti que estava confrontado com uma escola que não era a escola que eu queria ter e que tinha que a mudar e aquela era a única oportunidade de a mudar. Porque até lá, o que eu fui mudando muito foi a forma como alunos, pais e professores olhavam para esta escola. Nós sempre fomos uma escola muito rural, muito aqui enfiada neste nucleozinho um bocadinho ladeada por duas escolas secundárias grandes… Nós não temos secundário porque estávamos sempre a perder alunos para essas escolas e tínhamos um desafio que era cativar os nossos alunos para ficarem aqui até ao nono ano e fomos sempre conseguindo fazê-lo porque nos tornámos numa escola muito familiar, muito próxima dos alunos, muito próxima das famílias, a resolver muitos problemas sociais e esse era o desafio, era a forma como via a escola estar próxima da comunidade. Hoje, e esta foi a grande máxima com que eu me candidatei a diretor eu queria ver esta escola como uma referência regional. Bem recentemente, eu trabalhei e continuo a trabalhar para que fosse uma referência nacional e é isso que as pessoas vão sentindo, esse reconhecimento que vão sentindo é que estão aqui nesta escola e já a veem como uma referência e gostam de estar cá e gostam de a sentir como sua.

E considera que a gestão escolar está muito diferente do que era por exemplo há uma década atrás?

- Há uma década? Há uma década sem dúvida. Sem dúvida, mas eu lembrei-me que há uma década estávamos em 2009, não é?

Sim.

- Ora, em 2009 o modelo de gestão já era este. Portanto, se me falar em termos formativos, em termos formais? Eu não acho que haja diferença nenhuma porque a gestão curricular, o normativo é o mesmo, não é? Nós somos norteados pelo 75/2008 que depois houve aquela alteração pelo 137. Portanto, o normativo é o mesmo, formalmente é a mesma coisa. A grande transformação que eu vejo a nível de gestão curricular é sem dúvida nenhuma através do 55 que nós sentimos isso antes que é dar às escolas esta autonomia de gerir o currículo e gerir pedagogicamente o currículo da forma como entenderem.

Em termos globais como é que se posiciona face a este modelo de autonomia?

- Como é que me posiciono em que aspeto?

Qual é a sua posição relativamente a este novo projeto de autonomia?

- Se eu tivesse que, se eu entendo bem a pergunta, me posicionar relativamente à continuação ou não?

Sim, por exemplo.

- Posso-lhe dizer que neste momento estamos exatamente nessa situação. Nós fomos pioneiros, não é? Entrámos em 2017 com o PIP, portanto o projeto piloto de inovação pedagógica e agora temos a oportunidade de dizer eu quero continuar ou não quero continuar. Pronto, e a minha posição é querer continuar, pessoalmente. A posição do meu agrupamento todo é querer continuar. Portanto, é claro que a forma como eu me posiciono é extremamente positiva. Eu acho que é um projeto que tem tudo para dar certo, que só pode dar certo e só não dá certo se nós não quisermos e não soubermos fazer e da minha parte, eu vou dar sempre tudo aquilo que tenho em termos profissionais e até às vezes pessoais de mim para que não é que ele dê certo, é para que toda a comunidade o veja como um bom projeto, porque ele até pode dar certo e não ser um bom projeto não é? Eu até posso fazer as coisas muito bem feitas e ter uma capacidade enormíssima de trabalho e fazer tudo muito bem feito, depois vou-me embora e isto cai tudo, não é? Porque não está cá a pessoa que o sustenta. E quanto eu digo fazer bem feito é fazer com todos e para todos. Se eu consigo fazer com que este projeto seja de todos e para todos ele vai dar certo e vai continuar seja quem for que esteja na tutela ou seja quem for que esteja a gerir esta escola.

E como é que vê o seu papel de diretor daqui a sete anos, por exemplo?

- Não vejo, eu não me vejo.

Ou o papel de diretor?

- Eu vejo o papel de diretor desta forma: exatamente como acabei de dizer que é, nós temos que construir as escolas, nós diretores, temos que assumir as escolas em termos do papel que estamos a desempenhar naquele momento ou durante aqueles anos como algo que primeiro deve ser transitório e como transitório eu tenho que dizer que a gestão que eu faço da escola tem que ser muito corporativa e muito colaborativa. Eu tenho que colaborar com todos e tenho que cooperar com todos, porque se eu me isolo e se torno esta liderança ou como laissez-faire, laissez-passer em que aquilo que for será ou uma liderança autoritária em que só eu é que sei fazer e isto esquecendo-me que eu estou cá de passagem, eu quando me for embora acontecem duas coisas: há um alívio enorme a parte das pessoas porque finalmente ele foi-se embora e agora já podemos fazer o que queremos ou uma saudade enorme, quer uma coisa quer outra é má, uma por razões óbvias, a outra porque nós não podemos criar uma instituição à nossa imagem e para a nossa imagem, temos que a criar para as pessoas que cá estão. E é por isso que eu sou muito a favor de líderes que não só transformem a instituição para melhor, mas que a transformem com as pessoas que lá estão transformando as pessoas também e daí que é preciso haver muitas lideranças, não é uma liderança.

Ok.

- E é assim que eu vejo o líder daqui a sete anos, oito, nove, dez. é aquela pessoa que consegue olhar para a instituição e transformá-la para que ela seja das pessoas e para as pessoas.

Para finalizar e porque sei que isto já vai muito longo, o que é que pensa dos objetivos desta investigação e como é que vê o seu contributo para esta investigação?

- Da sua investigação?

Sim.

- Eu comecei por dizer-lhe que eu sou uma pessoa que gosta de estudar muito e gosto de me preparar muito. Ora, se não houvesse investigadores para fazer esse trabalho eu tinha pouco que estudar, não é? Ou pelo menos, onde estudar e por isso acho sempre muito, muito bom que exista pessoas que se deem ao trabalho e que sejam corajosas o suficiente porque eu sei que isto é difícil trabalhar e investigar e às vezes não temos as boas respostas em todo o lado, e, portanto, é bom. É bom que exista estes projetos de investigação, estas pessoas que investigam, estas pessoas que trabalham e que se dão ao trabalho também de fazerem esta investigação. Portanto, vejo só com bons olhos.

Como é que vê o seu contributo para esta investigação?

- Isso tem que me dizer que eu não sei.

(Risos)

- Eu tentei ser o mais honesto nas minhas respostas e tentarei dar-lhe os dados que me pedir da forma mais honesta e clara. Se não fui, lamento.

(Risos) Não. E gostaria de acrescentar algo áquilo que já disse?

- Não, é como disse já vai tão longo que é melhor não acrescentar muito mais. Só dizer que eu tenho uma paixão enorme por tudo isto. Eu tenho uma paixão enorme por ser professor. Eu tenho uma paixão enorme por tudo aquilo que faço de gerir pedagogicamente e estar à frente desta escola e com estes projetos todos e hoje em dia já nem posso dizer o que dizia há uns anos que não tinha reconhecimento. Nós temos muito reconhecimento. Não podemos nunca ser injustos ao ponto de dizer que não temos. Toda a gente a começar pelo próprio Ministério da Educação, e por isso, estou grato a toda a gente. Estou profundamente grato a toda a gente em conseguir fazer com que esta minha paixão não morresse e acabando por dizer isto e é uma paixão que não é daquelas paixões de passagem. Aqui há dias uma colega vinha e ouviu-me assim tão apaixonado e disse-me tem muita paixão, mas espero que ela se transforme em amor e o que eu lhe disse foi ela já é amor há muito tempo só que nunca perdeu a paixão. E é exatamente isso que eu digo.

Obrigada.

Transcrição da Entrevista aos Elementos da Coordenação

Quais foram os principais desafios que enfrentaram enquanto elementos coordenadores nesta escola?

C1- Eu acho que foi, na cabeça das pessoas, entrar um bocadinho a questão da mudança, porque houve mudanças radicais. Desde logo, fomos dando alguns passos. No primeiro ano foi mais *soft.* A implementação ainda foi muito incipiente e daí para a frente é que começámos a ter um conjunto maior de medidas. E, no início, acho que o principal foi mesmo uma questão dos RIC não foi a primeira, porque nós temos aqui uma mentalidade diferente em que os grupos de turma são desfeitos. Todos os horários desde o primeiro ciclo até ao terceiro ciclo, nós só temos até ao terceiro ciclo, os horários têm sempre lá horas, um conjunto de horas. Por exemplo, no primeiro ciclo aquilo é mais fácil em termos de horários porque eles têm educação física e matemática de manhã e depois fazem os RIC à tarde. Aqui oito horas letivas no segundo ciclo são PIP e seis horas letivas são RIC. E o que é isso dos RIC? São horas onde se dá na mesma conteúdos das várias disciplinas, das disciplinas que fazem parte daquele RIC que já é previamente planeado anteriormente, só que têm que articular entre si, tem que sair dali. Tudo o que vão dando tem que estar tudo interligado umas coisas com as outras, é uma forma diferente de dar aulas. Lá está, os grupos de turma são desfeitos porque cada um escolhe o RIC que quer frequentar. Aliás, cada um no fundo escolhe a ordem pela qual vai frequentar porque vai passar pelos quatro RIC's existentes. E acho que no início isso é que foi um bocadinho mais complicado. Eu acho que cada ano que passa vemos melhorias. E o [C2] está aqui, ele é o coordenador dessa parte, se calhar eu estou a roubar-lhe um bocadinho que ele falará disso melhor que eu. Mas acho que foram as primeiras dificuldades que encontramos até a nível da articulação do que fazer em comum e agora está cada vez melhor.

Está a falar-me dos professores?

C1- Por parte dos professores e também por parte dos alunos que no início, os próprios alunos, no início, agora sim, já começam a perceber as vantagens de se trabalhar assim. Mas no início também, não achaste que, no início, os próprios alunos também?

C2- Sim. O que eu achei de mais difícil foram as mudanças, ou seja, todo este projeto assenta no pressuposto da mudança a todos os níveis, até porque nós, por exemplo um que a [C1] já referiu e que para nós é dos mais importantes é que a nossa escola rompeu com o grupo turma. Há determinadas disciplinas que nós aqui não chamamos disciplina. É uma disciplina, mas que nós chamamos referenciais de integração curricular em que nós rompemos com o grupo turma, ou seja, nós deixamos de trabalhar só com aquela turma e passamos a trabalhar com vários alunos de outras turmas. E, isso criou alguma dificuldade nos professores porque alguns não conheciam os alunos e depois como isto só dura oito semanas, aquilo causou ali alguma perturbação e os professores sentiram que essa mudança, mais do que outra qualquer, prejudicava um bocadinho o desenrolar e a dinâmica das aulas. Depois, nós tivemos mais algumas dificuldades que sei lá, se prendem um bocadinho com a generalização, porque nós não quisemos fazer só num ano ou em dois, nós fizemos do primeiro, do pré-escolar, começou

primeiro no pré-escolar, do primeiro ao nono ano. Nós implementamos o PIP, implementamos estas inovações em todos os anos. Depois do primeiro ao nono, ou seja, e isso fez com que toda a gente tivesse que estar envolvida no processo, fez com que toda a gente tivesse que perceber a dinâmica, fez com que toda a gente alterasse um bocadinho as dinâmicas de trabalho e a dificuldade não é as pessoas terem medo do desconhecido, é as pessoas não saberem como é que isto funciona muito bem, e então é sempre uma dificuldade acrescida o facto de mudarmos, porque mudamos, porque mudámos tudo, mas não mudámos por mudar, mudámos porque achamos necessidade, mudámos porque percebemos como diz o João Costa, o nosso Secretário de Estado, *«o perfil do aluno vem-nos dizer»*, não é só as aprendizagens essenciais por que até aqui haviam as metas e depois apareceram as aprendizagens essenciais. Depois com o perfil do aluno, *«o perfil do aluno vem-nos dizer para que é que nós queremos os alunos durante doze anos na escola»*, e um bocadinho com aquela metodologia de memorizar, do saber o conceito. Nós rompemos um bocadinho com isso e tudo isso depois criou ali algumas dificuldades, não porque as pessoas não queiram mudar, não porque as pessoas tenham receio, mas porque as pessoas não sabem, porque as pessoas têm que trabalhar daquela forma e isto fez com que nós tivéssemos que mudar um bocadinho a nossa forma de trabalhar.

C1- Sim, e em termos logísticos também no início começámos de uma forma, mas depois fomos ouvindo as pessoas o que achavam. Havia pessoas que só tinham uma hora de RIC. Cada disciplina teve, no mínimo, duas horas para conhecer os alunos em oito semanas achámos que era necessário. Portanto, diminuiu-se o número de disciplinas que fazia parte de cada RIC, mas deu-se mais horas a cada disciplina no RIC. Portanto, também se foi ouvindo as pessoas e, neste ano, acho que as coisas estão a correr muito melhor porque toda a gente já está mais habituada a trabalhar assim e mesmo em termos logísticos também está mais favorável.

C2 - Também tivemos alguns problemas que é a criação de equipas porque isto fez-nos criar muitas equipas. Nós nos RIC's , temos quatro RIC's, depois temos um responsável pedagógico, uma equipa pedagógica responsável pelo segundo ciclo do RIC 1, pelo segundo ciclo do RIC 2, pelo segundo ciclo do RIC 3, do segundo, do terceiro ciclo e criar essas equipas pedagógicas, arranjar ali uma dinâmica em que toda a gente percebesse o que é que se quer, em que a mensagem passe muito claramente. Pronto, também tivemos algumas dificuldades, mas estamos a caminhar em velocidade cruzeiro e estamos num bom caminho.

C1- A questão da não-retenção também foi um problema inicialmente. Porque nós, logo no início, uma das metas a atingir no projeto era a não-retenção. Aquilo que se passou para a comunidade educativa foi não-retenção em anos não terminais de ciclo e o que se passou é que para entendermos o ciclo, por exemplo o terceiro ciclo, não como tendo três anos de escolaridade, mas como tendo, antigamente tinha os três períodos, agora nem os três períodos por ano temos, como tendo nove períodos então só seriam avaliados no final e no início principalmente por parte dos professores houve uma grande resistência a isso mas a verdade é que conforme os resultados foram aparecendo…

Ou seja, só depois é que ia haver, uma classificação final, não é?

C1- Há sempre classificação.

Ah ok.

C1- Por exemplo, podíamos chegar ao final do sétimo ano e um aluno que tivesse quatro ou cinco negativas que nos critérios anteriores ficaria retido, passava na mesma. Porquê? Porque sendo um período, ele ainda tem a hipótese no período seguinte de melhorar. Só no final do terceiro ciclo, então o primeiro medo de toda a gente foi os miúdos vão perceber que não há retenção, vão-se baldar e vai disparar o número mas não, o que se verificou é que… Claro que temos alguns casos de alunos mas que já tínhamos, portanto, não aumentou e, inclusive, alguns que começaram com algumas negativas mas, porque também tiveram os apoios devidos não é, porque não é só passar, tem que se dar um apoio para tentar colmatar essas dificuldades e a verdade é que o ano passado foi o primeiro ano que os miúdos chegaram ao terceiro ciclo. Ou melhor, chegaram o ano passado ao nono ano e a taxa de retenção não foi superior à que já tínhamos, portanto, não criou uma taxa de retenção maior e levando todos os alunos ao nono ano, porque nos outros anos alguns iam ficando pelo caminho e levando todos acabou por não haver aumento da taxa da retenção.

C2- E os resultados da avaliação externa…

C1- Também vieram de acordo com aquilo que era esperado.

C2- Não baixamos os resultados da avaliação externa.

C1- O que significa que também foi algo que depois olhando para os resultados…

Mas continuou a existir retenção?

C1- Não, nós não temos retenção.

Não têm mesmo retenção.

C1 - Não, só temos os casos que também é um ou dois casos de abandono e pronto, mas temos um ou dois, nós já tivemos abandono zero, mas agora houve um outro miúdo, mas tirando isso era mesmo esses casos pontuais ou absentismo. Houve um miúdo o ano passado que não era abandono porque de vez em quando vinha cá, porque a CPCJ obrigava a vir, pronto, mas era absentismo, esses casos sim. Esses não tendo, aliás, os critérios o que dizem é que por faltas, não há retenção, mas é que por faltas injustificadas pode haver, não pode é por dificuldades que tenham nas disciplinas. Aí temos sempre que procurar sempre apoiá-los de forma a tentar superar as dificuldades até ao final do ciclo, do primeiro ciclo, do segundo ciclo…

E depois do terceiro…

C1- Do terceiro ciclo, exatamente.

C2- Outra questão foi que o desafio que nos foi criado a nós era ter melhores resultados, mas com os mesmos recursos, ou seja, o PIP nunca pressupôs termos mais recursos. Ora, vocês agora têm muitas negativas para melhorar isto, vamos aí dar mais crédito horário. Não. Nós não tivemos nem mais um recurso. Toda esta dinâmica foi através da organização que nós conseguimos, sem ter mais recurso.

Como é que descreveriam o que sentiram, aquilo que sentiram quando confrontados com esta responsabilidade de implementar este projeto

C1- No início, algum receio acho eu de que seria anormal se não sentíssemos porque algo totalmente diferente nós temos, mas também estivemos sempre muito dispostos a … Nós já

somos um agrupamento que por norma já arrisca sempre um bocadinho e acho que foi por isso que fomos convidados, não é? Pelo facto de já sermos assim um bocadinho andar sempre a experimentar…

C2- Fora da caixa.

C1- Sim, a arriscar e a tentar perceber o que é melhor por isso é que me fizeram o convite. Por isso, com algum receio, sabendo que vários dos desafios que iriam ser criados iriam causar/gerar algum burburinho, iriam causar desconforto nas pessoas, mas, apesar de tudo… Eu vou dar a minha opinião pessoal, eu achava que as pessoas iam demorar mais tempo a encarreirar naquilo que era pedido do que aquilo que até demoraram. Portanto, existiram os problemas, existiram adversidades e por aí fora, mas acho que o processo acabou por ser até mais rápido. As pessoas foram, as pessoas e os alunos porque lá está, os alunos no início também tudo é novo para eles também podem, mas o processo é muito mais rápido neles, eles adaptam-se muito mais facilmente do que nós. Nós já temos velhos hábitos que é mais complicado.

C2- Como a [C1] disse, como nós sempre fomos um agrupamento que gosta de arriscar, que gosta de sair da caixa, que gosta de fazer coisas diferentes. Este PIP veio-nos dar uma coisa que nós e eu falo nós porque somos mesmo um grupo muito alargado, era aquilo que nós queríamos. Nós sempre quisemos mais autonomia, nós sempre pedimos mais autonomia para isto, porque é que nós não temos autonomia para isto, porque é que tudo tem que vir lá de baixo e nós temos que cumprir isto? E o PIP veio-nos dar aquela autonomia que nós precisávamos, que nós gostávamos, ou seja, para nós aqui, para um grupo aqui significativo de professores foi um alívio. Até que enfim que nós agora vamos ter a nossa liberdade. Vai ser uma responsabilidade muito grande, vai ser, vamos ter mais responsabilidade, vamos ter que trabalhar muito, vamos ter que sair muito da caixa, mas dá-nos aquele conforto que era isto que nós queríamos, nós queríamos autonomia. Então agora temos autonomia, vamos poder usufruir dela, vamos poder fazer aquilo que nós tanto desejávamos, que nós achávamos que era importante, e por isso, também nos veio dar aquele conforto. Até que enfim, agora não temos que seguir tudo à regra, e depois numa das reuniões estiveram todas as estruturas, do Ministério da Educação, estiveram a inspeção, estiveram… esteve a DGE, esteve a Inspeção Geral, ou seja, e quando essas estruturas todas se juntam para nos dar cobertura.

C1- Confiança.

C2- Confiança. Nós sabemos que estamos respaldados, nós sabemos que estamos confortados com todas as estruturas do Ministério da Educação e não só uma parte, porque às vezes é só a DGE, outras vezes só a DGEST, outras vezes e não, com estas estruturas todas nós sentimos que podíamos fazer algo mais valioso e mais importante para os nossos alunos.

C1- Sim, é assim tanto queremos que quando acabou… O ano passado acabou o projeto mas aquilo por que nós batalhamos e conseguimos foi por poder continuar com aquilo que já tínhamos, o tal plano de intervenção pedagógica que temos agora é exatamente o que tínhamos com mais, porque fizemos alterações ao nível do calendário escolar e acho que essa foi a principal diferença do ano passado para este ano e permitiram novamente que tudo continuasse como já estava, que era um bocadinho o nosso receio, agora chegando até aqui, então agora

acaba-se a portaria que nos dava suporte legal terminava, e agora como é que, mas pronto foi possível continuar e cá estamos, continuar a dar uns passinhos em frente.

Ok, muito bem. Com o vosso projeto educativo, o que é que pretendem alcançar?

C2 - Com o nosso projeto educativo, nós temos algumas metas que nós queremos alcançar.

C1- Algumas delas que, duas delas vão completamente de encontro às do PIP que era o insucesso escolar já estava.

C2- Retenção zero.

C1- O abandono escolar.

C2 - E o absentismo.

C1- Sim, zero também. Para além disso, também valorizamos muito a intervenção da comunidade aqui na escola e a intervenção da escola na comunidade. Nós temos, por exemplo, comunidades de aprendizagem aqui na escola em que os pais vêm à escola e intervêm em várias atividades. Não só atividades de, das atividades que nós temos de feiras, de festas que eles também participam como mesmo nas aulas. Um dos projetos que nós também aqui temos é o *Included-ED,* não sei se já ouviu falar?

Sim.

C1- Que é um projeto que vem de Barcelona em que se pretende que a formação de grupos interativos ou tertúlias de crónicas literárias em que podem vir, não tem que ser necessariamente pessoas de fora, podem vir os professores de uma turma, adultos, pessoas adultas externas, inclusive pais, encarregados de educação que nunca sejam da própria turma, nunca vão com as turmas onde estão os seus educandos, mas sim a outras. Mas temos tido uma adesão muito boa, eles gostam, os pais de participar nisso, o que é ótimo e acho que no fundo esses três pilares para além da… Eu até diria que o principal objetivo do projeto educativo e sempre foi isso desde 2009, desde que nos tornamos TEIP que se ouve, inicialmente o objetivo era tornarmo-nos numa escola de referência regional e depois foi tornarmo-nos uma escola à referência nacional e eu penso que foi conseguido. Eu penso que nestes dez anos conseguimos aquilo a que nos comprometemos e temos que ter trabalhado nesse sentido.

Fazendo aqui um parêntesis, porque é que não convidam os pais para ir à própria turma do filho?

C1- Porque isso pode condicionar também, provavelmente, a atitude do pai

A atitude do pai ou dos miúdos?

C1- E dos miúdos também. Os miúdos.

C2- Isto ainda é um meio pequenino. Se fosse um meio grande, as pessoas não se importam muito, mas como é um meio muito pequenino depois há sempre aquela do vai para casa, olha afinal é o teu filho que se porta mal, é o Joãozinho…

C1- Sim, porque eles sabem de quem é filho.

C2- Se o meio for grande ninguém sabe quem é aquele menino. No meio pequenino sabem muito, e depois é o vizinho que comenta, ou seja, não interessa que isso seja…

C1- Mas no grande eu acho que a presença do pai ou da mãe influencia o aluno no caso.

C2- Sim, também não é…

C1- É impossível ficar indiferente digo eu à presença, eles quando têm lá um adulto eles até podem saber que aquele senhor ou aquela senhora é pai ou mãe daquele, mas é diferente ser o próprio, estando… Não me parece pedagogicamente, mas até podemos um dia experimentar, mas para já não nos parece pedagogicamente o mais correto até porque pode ter alguma influência…

C2 - Não sei se tem conhecimento como é que isso funciona. Por exemplo, os grupos interativos a função do adulto não é ensinar, quem ensina é o professor. O adulto ali no fundo foca o aluno.

C1- É o focar nas tarefas.

C2- É o focar. Há estudos sobre isto, muito pormenorizados, que o mau comportamento acabou completamente com estes grupos interativos porque o adulto ajuda o aluno a focar, o adulto ajuda a que o aluno não se disperse, o aluno, ou seja, e essas questões do comportamento ficaram completamente erradicadas. Depois, nós também fazemos muitas tertúlias dialógicas literárias ou literárias dialógicas em que há um diálogo igualitário, ou seja, pode vir um pai, e aí já podem ser da mesma família, não há problema nenhum, em que o diálogo é igualitário. Não interessa os estudos, não interessa a formação académica que o adulto tem. Pode ser um adulto sem formação académica nenhuma, mas na tertúlia literária pressupõe que cada um leia ou diga o que é que aquele parágrafo, o que é que aquele trecho lhe diz. E é pouco importante, nada importante, se tem muita formação académica, se tem pouca e isto ajuda a criar uma dinâmica, ajuda a criar um clima muito benéfico para a aprendizagem.

C1- Sim, porque as pessoas acabam por colocar ali as suas experiências pessoais não é, dizendo porque depois têm que explicar a parte que leram que mais gostaram e porquê. E há ali um conjunto de vivências que de outra forma só por aquilo que damos nas aulas não conseguiríamos e acaba por ser muito bom.

Claro.

C1- Muito rico.

C2- Mas o nosso projeto educativo, digo eu também, nós estamos muito interessados que as aprendizagens que os nossos alunos têm sejam significativas. Porque, às vezes, nós temos consciência que se a aprendizagem se der só dentro da sala de aula com uma aula expositiva, as aprendizagens são pouco significativas e nós com esta metodologia, com esta alteração pretendemos que os nossos alunos aprendam mais, aprendam melhor, sejam melhores alunos, melhores cidadãos, tenham aprendizagens mais significativas e, por isso, não temos problemas com a avaliação externa.

Com esta implementação, por aquilo que já percebi de algumas coisas que foram referindo, teve que haver uma reorganização do currículo, não é?

C1- Sim.

Como é que essas mudanças foram efetuadas e mais propriamente como é que foram preparadas? Foram todos os elementos? Foi em conjunto com alunos? Em conjunto com pais? Como é que preparam?

C1- Todos foram ouvidos na parte da restruturação do currículo. Primeiro, começaram com os professores. Aliás, professores houve um grupo pequeno que começou ali por partir pedra que

era necessário, a tentar pensar o que é que se poderia fazer. Entretanto, foi se alargando, transmitiu-se aos professores que seria assim, se concordavam, se não concordavam e começou-se a trabalhar por departamentos. Depois, foram ouvidos também os pais que tal como todos os outros, no início tinham também as suas…

C2- Foram ouvir os pais que eu, lembro-me, que falei com o [nome do diretor]. Fizemos reunião com todos os pais no centro escolar de …, fizeram-se as reuniões em duas igrejas e todos os pais, todos os que vieram todos foram convocados. Alguns não vêm, mas como toda a gente também fazem parte da escola.

C1- E fez-se também a Assembleia de Alunos que também já se faz com alguma frequência. Não se faz sempre, mas foi tratada como Assembleia de Alunos que é onde estão os delegados e subdelegados, os representantes de cada turma, também foi falado com eles. Portanto, toda a gente esteve envolvida não só na mudança do currículo, mas nas outras medidas que foram sendo implementadas também. A última, agora este ano foi a questão do calendário escolar. Voltámos novamente a ouvir a comunidade educativa, toda a gente se pronunciou, os professores num painel global, os alunos também na Assembleia de Alunos e a Associação de Pais também.

Neste momento, estão divididos em dois?

C1- Não, são quatro períodos

Têm quatro períodos, não é?

C1- São quatro períodos, oito semanas de aulas, uma semana de paragem, oito semanas de aulas, uma semana de paragem, sempre com avaliação nessa semana de paragem. Para fazermos as avaliações…

Penso que já tinha falado disso com o Diretor e ele tinha dito exatamente que estavam reticentes ainda.

C2- Isto surgiu como uma necessidade, ou seja, foi a necessidade que fez com que nós optássemos por isto. Porquê? Porque nós começámos já há quatro anos, se não me engano, com sete referenciais de integração curricular e depois como achámos com o painel, como achámos entre alunos, pais, professores, digamos que eram muitos, reduzimos para quatro. Então se depois tínhamos quatro referenciais de integração curricular em que nós tínhamos que fazer a avaliação deles. Nós temos lá os quatro referenciais durante o ano, então tivemos que numa parte do currículo dividir o ano em quatro, e depois na outra parte do currículo, nas outras disciplinas estava dividido em três. Ou seja, nós andávamos a fazer a avaliação de uma parte do currículo numa altura, e depois tínhamos que fazer a avaliação do currículo da outra parte, noutra altura, ou seja, isto pormos tudo em quatro períodos foi porque tínhamos quatro referenciais de integração curricular e obrigou-nos assim, a que todas as avaliações que quer de uma parte do currículo, quer da outra parte fosse ao mesmo tempo e isso facilitou-nos imenso a vida, ou seja, foi por uma necessidade, não foi por causa agora apetece-nos.

Claro.

C1- Nós estamos neste momento a terminar o segundo período. Para a semana, estamos em semana de paragem e depois retoma na semana seguinte dia três de fevereiro estamos já esta

semana a ter avaliações dos RIC e para a semana temos avaliações de Conselho de Turma. Normalmente é o resto das disciplinas, portanto, fazemos já a avaliação toda. As notas são já entregues, na próxima semana fazemos já as reuniões e entregamos aos pais, fica já tudo despachado e esta medida acho que foi aquela que mais…

C2- A que mais impacto.

C1- Não, e impacto positivo, esta não causou grandes problemas, logo desde início, toda a gente. Nós começámos, no início, para isto acontecer. Temos exatamente o mesmo número de aulas que toda a gente, tivemos que começar mais cedo as aulas porque começamos mais cedo, acabamos mais tarde no Verão e nas interrupções: Natal, temos menos tempo de interrupção e permite-nos fazer estas paragens e apesar disso, apesar de virem, nada, nem miúdos nem pais, eles andam muito mais calmos, é uma coisa que se verifica.

C2- Nós temos testemunhos dos miúdos. Eles adoraram isso, disseram que iam descansar mais porque passado oito semanas andam mais stressados, descansavam mais um bocadinho, ou seja, tudo isto foi uma dinâmica que eu acho que surtiu imenso efeito.

C1- E andam mais calmos, nota-se.

Muito bem.

C2- Ah e só queria sobre o currículo, nós também acabámos com o apoio ao estudo no segundo ciclo, foi uma parte que nós acabámos na alteração do currículo.

C1- Essas horas convergiram para os RIC.

C2-Nos RIC criámos uma disciplina nova que é a Cidadania de Integração Social.

C1- Criatividade e Inovação.

C2- Ou seja, nós com esta disciplina (Cidadania de Integração Social) queremos que os nossos alunos intervenham na sociedade, que os nossos alunos saíam da sala de aula, vão ao centro de idosos, vão aos bombeiros, vão a IPSS's, vão, por exemplo, a que toda a gente já conhece, que é o Cruzeiro do […], tinha caído um cruzeiro antigo, com centenas de anos tinha caído.

C1- Em […], os miúdos do primeiro ciclo sim.

C2-Os miúdos arranjaram um projeto, os miúdos passavam por lá, viram que aquilo estava caído e então fizeram um projeto, o cruzeiro já está levantado, ou seja, nós temos a preocupação…

C1- E envolveram pessoas da Câmara, da Junta, mexeram com tudo.

C2- Nós temos a preocupação que esta nossa disciplina de cidadania de intervenção social seja de facto de intervenção social.

C1-Tenha mesmo impacto na comunidade.

C2- Tenha impacto na comunidade. Que os alunos saiam da sala, que os alunos vão para a comunidade, que os alunos saiam e depois também temos a de criatividade e inovação que é uma disciplina…

C1- Que foi este ano implementada pela primeira vez, está no início, está primeiro ciclo e no quinto ano, terceiro e quinto sim. Para tentar desenvolver, lá está, não se pretende que eles deem nenhum conteúdo em particular, o que interessa mesmo desenvolver é mesmo desenvolver a criatividade nos miúdos, eles fazem uma série de tarefas e dinâmicas para desenvolverem a criatividade.

C2- Na resolução criativa de problemas, não é?

C1- Sim, inclusive alguns miúdos que estão a ter isso já começam a aplicar isso. Eu sei porque falei com a […], ela disse que no próprio RIC já utilizou técnicas da disciplina, o que está a treinar naquela disciplina que já está a aplicar noutras e pronto esta começou este ano, vamos ver. Ainda não tivemos assim, ainda não conseguimos avaliar totalmente, mas para já também nos parece que está a ser muito positivo, quer para os miúdos, quer para os professores, também temos a vantagem de estar, os professores que estão a lecionar estão a ter mesmo formação em criatividade, tanto que têm a ajuda de formadores de fora, que vão às vezes à aula para dar dicas, para ver como é que aquilo está. Portanto, estamos a ter uma boa base de suporte que a escola também apostou, porque foi algo que, não estão a dar a toda a gente, foi a escola mesmo que conseguiu obter isso, mas que também ajuda a que corra bem.

C2- E esta de acabar com o apoio ao estudo foi pacífico porque com os anos que nós temos de professores, o apoio ao estudo, achámos nós, os professores da escola toda que não era muito benéfica para os alunos. Uns vinham para aqui quatro horas e aquilo enfim e então redirecionámo-las para os Referenciais de Integração Curricular e acho que também tem surtido um bom efeito porque, de facto, nós começámos a perceber que os nossos alunos, que as aprendizagens são mais significativas e eles andam mais contentes e mais felizes.

Ótimo. Muito bem. Pronto, já me responderam um bocadinho a estas questões seguintes que eram como é que tinham planeado as atividades, quais os intervenientes que, quem é que convocaram para esta tomada de decisões. Mas se quiserem acrescentar alguma coisa…

C2- Por causa dos referenciais de integração curricular. Nós temos o gabinete de gestão dos referenciais de integração curricular e é importante que isto seja dito: nós temos de dois em dois meses, no início de cada período, nós fazemos uma reunião com todos os representantes de cada ano. Nós temos um aluno que é representante do quinto ano, um aluno que é representante do sexto, um do sétimo, um do oitavo e um do nono, fazemos com Assistentes Operacionais, Assistentes Técnicos, Encarregados de Educação, Associação de Pais, Professores. Lá os professores responsáveis por cada RIC e aí é sempre discutido todas as dinâmicas, os problemas, as mais-valias que os projetos têm, ou seja, a comunidade está toda envolvida neste projeto e dão sempre a opinião. Eles de dois em dois meses têm ali um espaço para dar opinião, para falar.

C1- E dão a opinião de diferentes pontos de vista, não é? Porque os miúdos falam de umas coisas, os Encarregados de Educação já falam de outra, os assistentes operacionais das dificuldades que às vezes podem ter. Portanto, nos diferentes pontos de vista, eles vão acabando por dizer, dizem o que que corre bem, mas também apontam aquilo que podemos melhorar, as falhas ou aquilo que corre pior.

C2- Ou seja, isso é importante para nós ouvirmos a comunidade porque se não, se nós nos fecharmos aqui só os quatro ou cinco professores. Nós ouvimos sempre tudo. Nós temos também, se calhar também vai perguntar isso, mas olha, já fica respondido, nós temos uma

dinâmica aqui na nossa escola, que dia vinte e nove já vai acontecer um, subordinado à avaliação. São os painéis, ou seja, os painéis é que nós discutimos todos, tudo.

C1- Tudo aquilo que se pensa implementar ou …

C2- Fazemos workshops. Falamos tudo, vão pondo grupinhos… Depois em grande grupo discutimos todas as questões e é a partir daí que depois nós tomamos decisões, tomamos alterações, alteramos as coisas

C1- Foi aí que já decidimos terminar com algumas coisas e partir para outra.

C2- Também.

C1- Pronto vai sendo tudo em …

C2- Isso, os painéis e os workshops que nós temos são muito importantes para a nossa dinâmica. As pessoas sentem-se envolvidas, sentem-se ouvidas, isto é muito importante nesta comunidade e neste projeto que nós estamos a percorrer.

C1- Neste que o [C2] falou que vai acontecer para a semana, de hoje a oito, não é um daqueles em que se vá decidir por exemplo acabar com várias medidas, mas vamos falar acerca da avaliação, vamos falar acerca dos ecossistemas de aprendizagem que é outro projeto no qual estamos envolvidos e da criatividade, como este ano foi o primeiro ano, vamos ter estas três temáticas e vai haver três workshops de acordo com seis salas , mas são três workshops de acordo com estas temáticas para discutir isto. Nem sempre é a implementação de medidas, mas sempre com base naquilo que também estamos a trabalhar e que está a decorrer no momento.

C2- E agora fala-se muito, isto na avaliação, avaliar para quê, e um deles ou dois estão direcionados para a avaliação e isto conforta muito os nossos colegas porque põe-nos a falar sobre isto. Como é que nós havemos de avaliar as áreas de competência do Perfil do Aluno, como é que nós havemos de avaliar os valores, os princípios, as Aprendizagens Essenciais, como é que articulamos isto tudo e nós temos que pesquisar, temos que trabalhar e depois isto, quando nós discutimos isto em grupo, isto conforta os nossos colegas, não damos receitas, mas apontamos caminhos muito clarinhos e aquilo que as pessoas sabem é aquilo que as pessoas querem, isto é muito proveitoso para as pessoas.

C1- Sim, até porque isto das alterações e das mudanças nós estamos a mexer na forma de ensinar, depois claro que também vai bater na questão da avaliação e a avaliação é sempre aquilo que acaba por ser, é ali a batata quente. Tem que explicar muito bem.

Tem que se explicar muito bem, que é palpável, não é?

C1- Exatamente. E percebemos de que forma podemos avaliar. Nós não somos aquelas escolas que aboliram com os testes nem por aí fora, mas estamos a apostar numa grande diversidade de instrumentos de avaliação. Portanto, mantemos os testes, mas tentamos sempre arranjar outras formas de…

Por exemplo?

C2-Os cenários de aprendizagem.

C1- Os cenários de aprendizagem em que não interessa tanto, o resultado final, mas todo o processo em que os alunos, tudo aquilo que os alunos

Tudo aquilo que eles fizeram?

C1- São vários passos sim, em que vamos seguindo vários passos e vamos estando atentos a isso. Depois há disciplinas que, neste momento, a autonomia para avaliar, uns avaliam só o produto final, por exemplo o teatro andam a trabalhar aquilo durante algum tempo e avaliam só depois o produto final, portanto, há o trabalho de projeto também. Na minha área, pronto, falando um bocadinho, temos a parte, estamos a apostar também muito na parte prática, na parte experimental, muitos relatórios. Pôr os miúdos, nós temos feito também saídas, temos apostado em saídas de campo em que depois eles também são avaliados na própria saída de campo. Ainda hoje tivemos aqui atrás a construir um, porque nós costumamos ir aqui a um charco nas proximidades para estudar os seres vivos.

C1- Temos um charco mesmo aqui ao lado, o oitavo ano, vamos lá imensas vezes.

Ótimo.

C1- Hoje estivemos a construir um aqui na escola aqui atrás com o projeto charcos com vida, não sei se conhece?

Sim.

C1- Pronto, vieram-nos aí ajudar, já estamos a meter grupos de miúdos a saberem monitorizar, a saberem o que é que têm que fazer. Para a semana, por acaso não estamos cá, mas fiquei de ir buscar alguns seres vivos que já tínhamos ido lá em novembro, mas depois eu achava que era o senhor que ia trazer, mas ele disse-me que não então fomos buscar alguns girinos e tudo para começar aqui. Mas vamos tentar aqui desenvolver o ecossistema, portanto, tudo isso e tudo o que eles vão fazendo estamos a tentar arranjar formas de avaliar tudo, com que tudo conte para avaliação. No fundo é isso, é que eles percebam que tudo aquilo que vão fazendo, tudo conta para avaliação e não só o momento do teste.

Exatamente, e não só momento do teste…

C2- Era, eu ia reforçar, para não te interromper até escrevi. Para nós tudo é currículo, se um aluno numa festa, numa festa não que nós não temos, mas se um aluno apresenta um teatro. Porque é que aquela nota do teatro de um miúdo que até faz um trabalho imenso, não há de contar para a nota de português? Porque é que um aluno que participa no corta-mato, que correu em Educação Física, um aluno com extremas dificuldades que, às vezes, até é gordinho, porque é que não há de contar para a nota de Educação Física? Ou seja, nós começamos a que tudo tem que ser currículo, tudo tem que ser avaliado, os alunos têm que ser avaliados, os alunos têm que perceber que aquelas atividades que eles fazem na escola que os valoriza, que aquilo dá-lhes conforto para as disciplinas. Eu até nem sou tão bom em matemática, mas eu até participei num concurso qualquer, isto valoriza o aluno e toda a gente gosta de ser valorizada e nós com esta forma de trabalhar acho que estamos a percorrer um bom caminho.

Também já me disseram que têm tempos diferentes não é, para a atividade letiva, espaços penso que também, não é?

C2- É. Nós para além de referenciais… Nós para além dos referenciais de integração curricular que também são ambientes de aprendizagem, nomeadamente, a ecovia e a cozinha pedagógica, ou seja, nós temos esses dois. Depois temos também o campo de golfe, depois também temos

C1- Nós estamos a fazer um bocadinho é… Nós estamos a sair um bocadinho da escola e a aproveitar o que há à volta em nosso proveito, é um bocadinho isso. Acho que estamos a pôr um bocadinho a escola fora de portas. Nós nas ciências estamos ali virados para o charco, mas não só, lá também tem, por exemplo, um afloramento perto pegmatítico. O ano passado no sétimo ano em geologia fomos para lá explorar aquilo tudo. A própria câmara nisso também tem facilitado porque tem proposto algumas atividades consoante os anos em que eles nos arranjam transporte para ir daqui às proximidades, para história tem tido imensas coisas e para nós também aqui, as minas de […] também conseguimos fazer sempre parceria. Existe isto e visitas de estudo. As visitas de estudo é outra coisa que estamos aqui mais escondidos. Aqui não, que eles próprios nos proporcionam e nós estamos a tentar ao máximo possível, explorar o ambiente envolvente à escola naquilo que se adequa ao nosso currículo. E, depois, como estava o [C2] a dizer aqui temos a tal cozinha pedagógica onde é muito mais que uma cozinha, onde a gente costuma dizer muito mais que uma cozinha, os miúdos vão para lá trabalhar, por exemplo, os tais cenários de aprendizagem, no RIC eles trabalham muito lá. Uma colega nossa, a […], fez ali com uma temática: português e música, o que é que eles estiveram a trabalhar? Com uma receita, foram para lá trabalhar, matemática trabalharam a questão das frações e das quantidades e regras três simples, quanto é que tinham que ter, português para copiar as receitas, andaram lá a ter os cuidados todos para fazer aquilo e depois com os copos punham diferentes quantidades de líquido de água no copo para fazer os tais diferentes sons musicais.

C2- Para fazer as notas.

C1- Pronto, ali uma atividade do RIC, ali na cozinha pedagógica conseguiram trabalhar três temas diferentes de três disciplinas diferentes, um exemplo.

C2- Três disciplinas diferentes, muito mais educativo.

C1- A ecovia aqui à volta está preparada com alguns instrumentos de manutenção desportiva que fomos colocando. Estamos a trabalhar para isso, pronto, já temos a horta pedagógica, o charco também já está, concluímos hoje, porque isto é um processo que já vem de há um ano e meio, mas que tivemos sempre alguns problemas, primeiro eram as telas, depois era isto, depois era aquilo pronto. Foi por acaso foi concluído hoje. Nós também temos ido para a ecovia, por exemplo, fatores abióticos, verem a influência do solo com as minhocas, fomos também trabalhar lá para fora pronto temos tentado…

C2- Sair da sala.

C1- … sair da sala aproveitando o que temos. Porque nós nesse aspeto, o facto de estarmos aqui um bocadinho no fim do mundo, para algumas coisas pode ser complicado, mas nesse aspeto favorece – nos porque temos aqui muita coisa à volta que podemos explorar e que numa cidade provavelmente já não têm, é impossível. E nós ainda conseguimos aproveitar isso, o que é ótimo.

Claro que sim. Também já me disseram relativamente à forma como agrupam atualmente os alunos não é, portanto, eles não estão propriamente divididos por turmas.

C1- Eles continuam a estar divididos por turma…

C2- Numa parte estão.

C1- só que depois noutras horas juntam-se.

C2- Misturam-se.

E de ciclos diferentes?

C1- Não, não, para já só temos dentro do mesmo ano.

Tudo do mesmo ano letivo?

C2-Tudo do mesmo ano.

C1- Sim.

Ok.

C1- Sim, não fomos para esse mix não.

Não entraram nisso?

C2- Não.

Ok.

C2- Entramos, às vezes, mas é nas semanas temáticas, em que por exemplo, os alunos do nono ano vêm fazer grupos interativos aos do quinto, só nessas questões porque há atividades que fazem em comum.

Ah ok.

C1- Pode haver uma atividade que fazem em comum, mas não explicámos é que são as semanas temáticas. As semanas temáticas, a última semana. Neste momento estamos numa semana temática. Agora não parece porque à quarta à tarde não há aulas, a última das oito semanas é uma semana temática.

C2- A última das oito semanas é para eles, não é?

C1- Qual é a diferença? O horário muda completamente porque em vez de terem no horário marcadinhas as disciplinas, têm as várias áreas de competências de perfil dos alunos.

C2- Exatamente.

C1- E então podemos estar três disciplinas a trabalhar uma área de competência. Temos na mesma que relacionar conteúdos, mas vamos dar tudo de uma forma diferente e tentar articular com outras ciências. Lá está, no caso das ciências o que fizemos com duas turmas foi, estivemos a falar da biodiversidade e fizemos a construção do charco. O charco agora está construído, por exemplo, abordando a biodiversidade vamos para lá também e depois vamos ver um documentário em que eles vão ter que responder a algumas questões. Portanto, tentamos fazer coisas diferentes e na semana temática pode acontecer que a atividade, essa articulação pode não ser só entre disciplinas, mas que seja com alunos, não só de turmas diferentes mas também…

C2- De vários anos.

C1- de anos diferentes. Mas tirando esta semana, nós realmente não temos…

C2- É só mesmo dentro do mesmo ano.

C1- É, dentro do mesmo ano é que há nas aquelas oito horas específicas porque no resto continua.

C2- Naquelas oito horas, seis horas no terceiro ciclo mudámos o grupo-turma.

Ok, muito bem.

C2- Esta semana temática, isto também tem outro pormenor muito importante. É que todos os nossos alunos sabem as áreas de competência e os valores e os princípios do perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória, ou seja, porque nós nesta semana, o horário muda todo e então o nome das disciplinas é das áreas de competência do perfil do aluno e então para nós, para os nossos alunos, o bem-estar, saúde e ambiente, desenvolvimento social e autonomia, raciocínio e resolução de problemas, pensamento crítico e criativo, isto para eles é banal, ou seja, e se calhar para a maior parte das escolas porque não trabalham desta forma, se calhar não, os alunos ainda têm alguma dificuldade, pronto. Os nossos alunos já sabem perfeitamente as áreas de competência do perfil do aluno porque nós nesta semana trabalhamos isso com eles.

Porque trabalham tudo isso.

C1- E quando não sabem, porque alguns não sabem, mas aconteceu-me ontem na terceira avaliação do RIC que estavam a fazer a heteroavaliação e depois diz ele, chamaram-no e diz ele "Ó professora isto aqui de raciocínio e resolução de problemas ele está a dizer que é só na matemática" e eu: "Não", e eu disse: "Então explica lá [nome do aluno]." E ele explicou-lhe o que era e o outro: "Ah pensava que era só na matemática", mas uns já vão explicando aos outros, porque há sempre um ou outro que isto lhes passa ao lado, mas é engraçado ver como já os outros…

C2- Como os outros já se apropriaram.

C1- Sim, já conseguem explicar, já não é só perceber, é que já conseguem passar aos outros o que é que aquilo significa, é engraçado.

E quais foram os critérios que utilizam ou que utilizaram na alocação de professores a alunos?

C2- Nós temos isso muito bem definido. As nossas equipas pedagógicas estão muito bem definidas porque nós temos um dos princípios que nós usamos é saber diferenciar as turmas, se há uma turma que tem este problema, até porque nós temos turmas com vinte alunos e temos por exemplo turmas com dez, desde que depois o rácio seja cumprido nós trocamos isto e aí nós definimos os professores, definimos as equipas pedagógicas tendo em conta as dificuldades, as particularidades das turmas e o perfil dos professores. Nós temos isso em conta.

Ok. Muito bem. Outra pergunta era como é que foram recebidas as principais mudanças, as medidas organizativas curriculares, pedagógicas, por professores, alunos e encarregados de educação, algumas já referiram. Não sei se querem acrescentar alguma coisa áquilo que foi dito.

C2- Eu posso acrescentar. É, nós temos em vídeos, porque nós nestas apresentações que gravamos, nós temos vídeos dos alunos, dos pais a falar, dos professores, dos assistentes operacionais e o feedback que temos é muito bom, é que estas mudanças. Todos estes, os alunos, os pais estão a aceitá-las com agrado porque eles estão a perceber que a escola está a tentar ser diferente, que a escola está a tentar ensinar mais, ensinar melhor e isto basta ver os vídeos, nós temos vídeos dos pais maravilhados a dizer que não serão todos, haverá um ou outro que diga que não.

C1- Não e eu acrescentaria uma coisa que é: a comunicação social ajudou porque o que o [C2] está a dizer é verdade, mas temos sempre aqueles que têm sempre o pé na desconfiança e este ano até já tínhamos feito tanta coisa diferente, mas este ano por causa do calendário escolar, foi a grande alteração deste ano, durante duas semanas tivemos aí, esteve aí a RTP, Porto Canal, pronto, houve aí uma série, inclusive o próprio Ministro da Educação esteve cá. E então, o que pareceu foi mesmo aquelas pessoas que ainda tinham algumas dúvidas e que depois de passar na comunicação social, depois de virem ajudou, aquelas que pessoas que estavam.

C2- Embora eles dissessem muito que eram os quatro períodos. Falaram muito sobre os quatro períodos, mas…

C1- Sim, não falaram muito mais, mas as pessoas já não, mas quem viu é a escola apareceu na televisão e falaram que era bom.

Exato.

C1- Já não é pelos quatro períodos, já começam a pensar que afinal tudo aquilo que se está a fazer, se toda a gente vai lá, se até o Ministro da Educação lá foi, se estão a falar bem.

C2- E pode ser interessante.

C1- E acho que no final do ano passado já estava muito melhor em termos de algumas pessoas que não. Eu, por exemplo, na minha direção de turma foi daqueles casos em que os pais abraçaram logo isto, vieram completamente sem qualquer restrição, sem qualquer, mas há sempre alguns pais que têm mais receio que outros e o início do ano, este ano acho que acabou por pacificar completamente qualquer problema.

Qualquer dúvida, não é?

C1- Sim, sim, sim.

C2- E até há uma pergunta que até passa na televisão em que é perguntado a um encarregado de educação e agora como é que vai fazer, vão ter quatro mais quatro semanas em casa e a senhora diz claramente, como eu arranjo estratégias no Natal e na Páscoa, eu vou arranjar estratégia agora nestas semanas, vou ter que fazer o melhor, o que sempre fiz, é tentar arranjar uma estratégia e as pessoas adaptam-se muito facilmente.

Claro.

C1- Sim que alguns até tinham medo disso, onde é que iam colocar os miúdos, mas lá está, depois têm outros tempos em que também estão mais aqui, acabaram por perceber que equilibra. O problema é sempre o mesmo, não é? Não acrescentamos um problema ao problema no fundo.

Claro. Também já me disseram que não houve permissão para mais recursos humanos, não é?

C1- Não, foi uma das condições à partida.

E seriam necessárias?

C2- É assim se nós queríamos, bem…

C1- Porque recursos humanos são sempre bons.

C2- Claro.

C1- Agora, o difícil muitas vezes é fazer omeletes sem ovos, não é?

Claro.

C1- O que nós conseguimos perceber é que também é possível. Lá está, com uma reorganização e tendo novas ideias é possível. Agora, nunca, acho que não há nenhuma escola que diga que não a mais recursos humanos, até se calhar conseguíamos fazer outras coisas ainda, arriscar ainda mais, o que agora estamos no limite, estamos a fazer aquilo mesmo que podemos com o que temos e eu acho que já estamos a fazer muito, se nos dessem, ainda podíamos fazer mais um bocadinho, mas não, não temos qualquer…

Nem recursos materiais, não é?

C1- Não. Não temos nada.

Pelo que eu sei, nada disso foi…

C1- Nem temos sequer, nem pensamos que agora, não.

C2 - Nós temos qualquer coisinha a mais, mas como todas as TEIP têm, os escritórios integrativos de educação prioritária.

C1 - Sim, têm. A parte do psicólogo sim, temos um psicólogo que vem do TEIP e algumas horas de crédito das escolas TEIP têm mais horas de crédito do que uma escola que não seja TEIP. Mas não foi pelo PIP, já temos isto desde 2000 e tem vindo a ser reduzido todos os anos, todos os anos tem vindo a ser, mas tudo o que é mais uma pessoa agradece. Pelo TEIP temos, mas não tem nada a ver com o facto de a escola ser PIP. Aliás, foi logo condição, sim senhor podem, mas nem pensar em pedir porque não têm direito a mais nada. Têm que fazer com o que têm.

C2- É, porque se não o princípio era o mesmo, ah vocês fizeram isto, claro com mais recursos, ah isso até eu, não é?

C1- Claro.

C2- Pronto e então o princípio foi sempre nem mais um recurso, se nós queríamos, então não queríamos, claro que sim. Até porque podíamos fazer mais coisas pelos nossos alunos, há sempre coisas para fazer, não é?

C1- Há sempre.

Há sempre. Lá isso é verdade. E quando existem diferentes visões, por exemplo, por parte dos elementos que fazem parte da coordenação e da implementação do PPIP como é que costumam encontrar soluções?

C1- Olhe, é uma ótima pergunta porque eu sou sempre a contestatária de tudo, por isso.

Pronto, então como é que resolvem?

C1- É assim, é falando.

C2- É nestes painéis, nestes workshops porque nós temos…

C1- Não, não só. Nós temos um debate prévio em que geralmente eu levanto sempre as questões que vão ser referentes a essa.

C2- Exato, porque …

C1 - Não eu digo sempre que temos um debate prévio, até na preparação dos próprios workshops e tudo há isso e quando geralmente fazem perguntas eles já ouviram de mim que eu sou sempre a contestatária. É verdade, não estou a mentir, portanto bato-lhes, basicamente é isso, bato-lhes e eles depois acabam, não, não é.

E eles acabam por ceder?

C1- Não, não é. Debatemos muito, não, debatemos muito e eu cedo também, há muitas coisas que ele diz que eu sou a velha do restelo, portanto

C2- Mas até nos ajuda, porque quando vamos para o grande grupo, para os tais painéis, para os tais workshops em que toda a gente conta, em que todas as opiniões contam. Nós já estamos mais ou menos de sobreaviso porque, entretanto, a [C1] já e esta questão e esta, pronto, e então nós já vamos com a coisa mais ou menos estudada para que…

Já têm uma sustentação.

C2- Uma sustentação para…

C1- E o que eu estou a dizer aqui. Abraço completamente o projeto só que a questão é esta, alguma coisa eles dizem logo sim, vamos e eu espera aí, vamos ver isto e isto e isto, mas depois lá acabam por me dar a volta, porque arranjam sempre solução por ali, solução por, mas também percebem que não é logo… que há coisas que têm que, mas eles seja o que for é para ir e também é preciso que haja porque se não, também não saímos do sítio.

C2- Claro.

C1- É preciso que haja aqueles logo que é para ir.

Para remar, não é?

C1- Mas discutimos bastante, discutimos saudável.

C2- E a questão é essa, são os workshops e são os painéis. Nós, sempre, sempre, sempre.

C1- Mas discutimos bastante e depois quando vamos a grande grupo há coisas que lá está, já estávamos à espera que levantassem, mas há sempre outras novas que surgem.

C2- E depois são tidas em conta.

C1- e que nos põem a pensar, inclusive há coisas que são lançadas, vai ser assim e depois daquele painel. Se calhar tiveram razão neste ponto e neste, vamos antes mudar e há sempre um bocadinho de cedência de parte a parte e há coisas que são implementadas e que no ano seguinte nós costumamos dizer que às vezes parece que não há estabilidade aqui mas não é a questão de não haver estabilidade, é que sentimos que há necessidade de reformular porque não é foi avaliado no final do ano, não se muda a estratégia mas vai ter que se fazer uma alteraçãozinha por ali sempre para tentar melhorar e…

C2- Normalmente a pedido das pessoas.

C1- Era o que eu ia dizer, e as pessoas, eu acho que é o grande trunfo aqui que é apesar dos receios, apesar da mudança, como depois quando apresentam os problemas que tiveram, como vão…

C2- Participam nas decisões.

C1- Participam nas decisões. Depois vai havendo sempre alterações de forma a tentar ir de encontro aquilo que se pediu, pronto, as pessoas acabam sempre também por se esforçar porque sabem que também estão a ser apoiadas, não é?

Claro.

C1- A questão dos RIC é uma delas, está, o modelo dos RIC não mudou, mas a logística ficou completamente diferente e para melhor, a verdade é que as pessoas tinham razão, a forma como

se trabalha agora, o facto de cada disciplina ter mais tempo nos RIC… Porque quem só tinha uma hora em oito semanas, às vezes não tinha tempo para conhecer os miúdos, era uma das principais queixas, acabou, ninguém tem só uma hora. Tem no mínimo duas horas o que já dá dezasseis aulas em oito semanas já é possível. Outra coisa que se fez também é, por norma, quem tem o RIC é a pessoa que já tem mais turmas daquele ano, o que facilita porque acaba por ser menos o número de alunos que não conhece e às vezes até se acaba por dar mais atenção a esses logo no início para os conhecermos melhor e corre muito melhor. Portanto, pequenas coisas que as pessoas se foram queixando e que faz com que as pessoas, é alterado e o facto depois de toda a gente se sentir mais confortável com isso ajuda a…

C2- E depois tem outro aspeto muito bom e eu falo por mim. Como os alunos do ano todo passam por nós, ou seja, professor do RIC 1 do quinto ano, do sexto ano, todos os alunos do sexto ano vão passar por mim, isso ajuda-me a conhecer melhor os alunos, ajuda-me a conhecer melhor a escola, ajuda-me a perceber os problemas que todos os alunos porque depois fala-se naquele aluno porque ah eu não sei, eu nunca o vi, não conheço, agora não, agora os professores quase todos os professores têm um conhecimento da maior parte dos alunos, quase toda a gente já sabe e isso torna eventualmente as pessoas mais…

C1- Eu este ano tenho RIC, tenho uma das minhas turmas, um aluno da minha direção de turma namora com outra aluna do oitavo ano que eu não sou professora, eu estou sempre a ouvir da mãe do miúdo a relatar e a miúda é fraquinha, a [nome da aluna] do oitavo ano, sabes quem é? Pronto, é fraquinha, a miúda tem algumas dificuldades de aprendizagem. Apanhei-a no RIC, a ideia que eu tinha da miúda mudou completamente, porque ela é fraquinha, mas é dinâmica, aquilo é uma coisa, é uma formiguinha.

C2 -Ela na associação de estudantes é uma máquina

C1- E a ideia que eu tinha não é, de ouvir sempre a mãe e depois a ideia que eu tinha e não, de facto, apanhar os alunos noutras e no RIC lá está como eles fazem coisas diferentes, ela aprendeu a usar, é uma miúda que tem muitas dificuldades é verdade, mas trabalha tanto.

C2- Ela supera tudo, se só a vissem em ciências, se calhar não tinha tanto…

C1- No grupo dela eram cinco, as duas, as cabeças do grupo, era uma que realmente é melhorzita, mas era a [nome da aluna] que apesar de ser fraquinha é tão dinâmica, puxava tanto pelos outros, se não os outros andavam ali perdidos e ela uma ideia para ali, uma miúda fraquinha consegue ali desenvolver outras áreas.

E outras competências.

C1- Sim e outras competências. E é muito bom mesmo.

Claro.

C2- Sente-se realizada e isto de conhecermos os alunos é bom para os professores, é bom para a escola, é bom para os alunos porque assim estamos todos mais dentro dos problemas dos miúdos porque conhecemos mais meninos.

Então nunca tiveram que lidar com situações delicadas não é, nunca houve assim uma coisa?

C1- Estou a pensar se, sim porque ao longo destes dez anos estou a pensar…

C2- Quer dizer temos uma professora que não quer saber disto para nada, que isto para ela, sim, mas neste momento é uma.

C1- Sim, temos, temos uma resistente.

C2- Mas neste momento é uma. Pronto, é fazê-la o que ela quer, o que ela gosta.

C1- Sim, não se obriga porque…Não. Já esteve. Só que percebemos que o estar a fazer, já esteve no RIC, mas percebemos que…

C2- Desgasta-se a ela e desgasta os outros. Não vale a pena, pronto.

C1- E mesmo para os miúdos não era o ideal, porque também está a fazer as coisas obrigada acaba por…

C2- Pronto, dá as horinhas dela.

C1-Tem o mínimo de horas possível. Não é professora bibliotecária, mas, é alguém que neste momento não se identifica. Está no oposto do projeto. Não se identifica minimamente, mas eu acho que só temos uma pessoa, nem podemos considerar isso a limitação. Até porque está em, sim, mas eu estava a pensar noutro tipo de situações delicadas, que conversamos mesmo no dia-a-dia sei lá…

C2- Depois há também aquela má ideia é que não há retenções é a escola do facilitismo. Não é nada, e nós temos que fazer muito trabalho sobre isso porque enfim depois…

C1- Eu acho que depois os próprios resultados já, mas isso no início já pronto, falamos logo, no início era uma das questões importantes.

C2- Porque as pessoas não conhecem, porque se as pessoas conhecerem aqui, no concelho de Paredes, já nenhuma escola tem retenções. E depois quando a gente lhes diz isso eles não sabem, então pensam que é só a nossa, mas não. Na zona já não há, ou seja, as pessoas pensavam que por não haver retenções que isto ia ser mais facilitismo e não.

C1- Não, e há outra coisa que nós sabemos, mas por exemplo, nós temos aqui, felizmente contam-se pelos dedos das mãos, mas há ainda alguns casos complicados de alunos, contam-se mesmo pelos dedos da mão, mas quem são? São os alunos que já tinham muitas retenções para trás, já têm dezassete anos. Alguns deles, não se revêm em nada nos colegas, os outros são todos pequeninos e os nossos problemas neste momento são com esses e que estamos a ter mais dificuldade em fazer alguma coisa, mas são três. Três miúdos que temos aí, três, quatro, que agora houve um que estava em abandono e agora voltou. Ainda por cima já estão a trabalhar, ou seja, já receberam, já sabem o que é ganhar dinheiro e torna-se complicado em relação ao fazer o trabalho de casa. E para aqui, eles já não se revêm em nada disto, pronto, já têm alguma idade mas tirando isso, nós também temos uma grande vantagem com os alunos, eu acho que aqui somos uns privilegiados, isto é um meio onde eles têm muitas dificuldades, dificuldades económicas, depois aqui na escola alguns também têm bastantes dificuldades só que são miúdos que estão muito, nós damos-lhe isto e eles atribuem, absorvem tudo, tudo o que a escola dá, são miúdos muito humildes, são miúdos muito carentes que uma pessoa e isso faz toda a diferença pois. Eu já fui andando não é e ainda há pouco tempo tive numa escola de cidade em que toda a gente dizia porque, os miúdos em termos de dificuldades de aprendizagem era, completamente diferente. Mas um ou outro, até porque ali também era uma escola um bocadinho

elitista, não sendo, mas era assim um bocadinho, um ou outro, mas era muito mais difícil dar aulas, era uma coisa, já não sabia, já não estava habituada, afinal muito difícil e conquistá-los porque aqui conquista-se muito facilmente os miúdos, é muito fácil conquistar e é por isso que eles também acabam por entrar nisto sempre bem, a conquistar os miúdos aí é muito mais complicado e temos essa, e temos aquilo que as pessoas podem pensar ah coitadinhos, é um meio pobrezinho não é, podem pensar logo que é algo mas não acaba por nos dar muita margem de manobra para lidar com estes miúdos, e é muito fácil.

E é muito fácil ensinar a quem quer aprender.

C1- Sim, é muito fácil sim.

C2- Sim.

C1- E se uma pessoa …

C2- não tem condições que eles querem, eles gostam de vir para a escola.

C1- Claro. Gostam e se for preciso até se esforçam para não desiludir o professor. Já há pouco disto, pronto.

Mesmo.

C1- E eles fazem isso, por isso é que eu acho que somos uns privilegiados.

Acho que sim também. Bom, se tivessem que elencar os principais problemas com que se depararam durante a implementação do PPIP, quais é que elencavam e porquê? Assim, os três principais.

C1- Eu acho que é a resistência à mudança que é intrínseco, esse para mim foi o principal, resistência à mudança que é intrínseco a qualquer pessoa. Nós, eu acho que apesar de, lá está, a escola sempre teve uma história de arriscar, mas a implementação do PPIP é eu acho que foi uma mudança muito grande, de um momento para o outro foi uma grande mudança, íamos alterando coisas, mas não é, noutro ano mais um bocadinho, mas ali foi uma grande alteração e essa resistência à mudança que nos é intrínseca atendendo inclusive ao corpo docente que nós temos todos que já está em tecido, portanto também já não são as pessoas. Eu cheguei a dar às mais novas, o incêndio, eu cheguei a dar às mais novas em que as pessoas já não estão tão aptas para mudar as suas práticas eu acho que isso foi a principal e foi uma conquista muito grande o facto de hoje o [C2] estar aqui e dizer que há uma pessoa que. E tirando isso, sei lá…

C2- Estava aqui a tentar.

C1- Ah não, não, a organização dos horários é passou a ser 30 vezes mais complicada

De conciliar?

C1- Sim, sim, sim e por causa do RIC e em termos de organização da gestão dos horários, o trabalho que se tem é muito maior, para além desse, o horário de oito em oito semanas o horário muda completamente, nós fazemos horários de oito em oito semanas, sim, sempre. Para a semana temática vou pôr de acordo.

C2- Os alunos já sabem que eles só têm aulas na terça-feira de tarde e à quinta à tarde, mas o dos professores muda completamente.

C1- Não, muda, é, só tem semanas temáticas é sempre igual, podia fazer, podia por terça e quinta e segunda, só que onde fica cada disciplina de acordo com o que se vai fazer porque como as pessoas se agrupam e se juntam.

C2- Claro, para fazer visitas de estudo.

C1- Muda tudo.

C2- Oito horas, então tem que se agrupar para várias disciplinas, tem que mudar.

C1- Dependendo da situação muda tudo, então de cada oito em oito semanas faz-se horários de raiz o que é, portanto em termos de logística, de horários, é algo que, não estou a dizer que não se faz mas que trouxe muito mais trabalho trouxe.

C2- Eu poderia falar na articulação, nós temos tido dificuldade em articular, os professores estavam muito habituados, mas temos feito um caminho enorme porquê? Porque isto durante trinta anos ou quarenta anos, pronto, as pessoas estavam habituadas a dar a materiazinha dentro da sua quinta que ninguém sabia, que ninguém via com a articulação, com estes RIC's, as pessoas tiveram que abrir a quinta, tiveram que nas semanas temáticas, tiveram que abolir a quinta, estar-se mais exposto, ouvir os outros, os núcleos atrativos, os alunos dentro da sala, ou seja, e isto também criou ali.

C1- Se bem que ali também criou uma coisa, se bem que os grupos interativos, isso tudo dentro da sala são as pessoas que propõem, não é imposto, é que da forma como ele está a dizer parece que, mas não, é, no início aconteceu é, ah pessoas dentro não é? mas agora cada vez, aliás um dos nossos problemas é com as semanas temáticas, é que não temos pessoas suficientes para o número de workshops atrativos que todos querem.

Pois.

C1- E depois não temos pessoas suficientes para as semanas temáticas, ainda agora tivemos, ontem estavam cá oito encarregados de educação mas não chegavam mais professores também estavam a entrar, eu já estive com assistentes operacionais a fazer… interativos, eles pensaram, foi por uma hora mas fizeram, mas já chega a um ponto em que é difícil é arranjar, porque há várias pessoas a pedir ao mesmo tempo um grande número de recursos que vamos ter se bem que nas semanas temáticas é mais fácil porque algumas pessoas ficam só deslocadas para aquilo. Mas não tem sido fácil.

C2- A articulação pressupõe outra coisa que em nós sabermos o programa do colega, por exemplo, eu se sou professor de educação física, se faço uma articulação com ciências, isto vai-me obrigar a conhecer mais ou menos o programa dela, que é para depois eu chegar com a proposta, olha tu dás esta matéria, eu dou esta e que tal darmos aqui os dois na mesma altura.

C1- E procurar o RIC implica cada um de nós conteúdos, mas um tema comum, e por exemplo, era algo que costuma no primeiro, porque o RIC são quatro, eu dou RIC 1, dou sempre RIC 1 nas oito semanas.

C2- No final das oito semanas, o programa é o mesmo.

C1- Pronto, o que custa mais é o primeiro, mas naquele primeiro são muitas horas que temos que nos sentar e preparar tudo, depois os outros pronto aquilo é fazemos uma avaliação,

fazemos uns pequenos ajustes, o que é que podemos melhorar, mas o trabalho todo já foi lá no início.

C2- Entrar foi um bocadinho isso, nós conhecermos o programa uns dos outros não é, eu tenho esta matéria para dar, ela tem aquela mas se eu não sei nada dela como é que nós vamos articular ninguém sabe e com a articulação com os referenciais de integração curricular, nós vamo-nos aproximando, eu vou sabendo do programa dela, ela vai sabendo do meu, então já sabemos olha tu não dás no segundo período isto, então olha vamos articular.

C1- Vou dar um exemplo já que a biologia no nosso, sou eu ciências, inglês e artes no oitavo ano pronto e agora? O que é que vamos fazer? É um bocadinho assim. O que é que acabámos por pegar nas ciências, nos recursos naturais, na exploração, porque inglês dava, depois descobrimos lá, depois é andar à procura do que é que, dava os desastres naturais então como muitas das não é a exploração implica que haja uma maior frequência dos desastres naturais para fazer a ligação e artes acabou por fazer que os miúdos no RIC, não só têm que fazer uma pesquisa acerca disso , mas depois têm que arranjar propostas/soluções para e vão todos bater na reciclagem, na reutilização, então aí em artes estão a pegar em materiais que já foram, que iriam para o lixo, então estão a dar uma nova utilização, foi a forma como arranjámos no RIC de articular tudo, o que agora uma pessoa ouvia ah pois vai tudo, mas para encontrarmos um equilíbrio, no início.

C2- E ainda não está perfeito, não é?

C1- Não, não, a cada ano que termina vimos alguma coisa que pode ser…

C2- Podemos melhorar isto e para o ano podemos melhorar isto, ou seja, e isto torna uma grande mais-valia. No início foi um bocadinho… Eu também queria para que não fique dúvidas o referencial de integração curricular não é a mesma coisa que a DAC. DAC é uma coisa que se faz durante uma horinha ali e numa semana. RIC não é nada disso, RIC são oito horas para o segundo ciclo durante o ano todo por semana e no terceiro ciclo seis horas durante o ano todo, não é aqueles DACzinhos que são conhecidos, não é.

Então consideram que esta mudança era fundamental?

C1- Eu acho que sim. Todos nós sentimos que os miúdos hoje em dia são muito diferentes dos que tínhamos há uns tempos, portanto, era impossível não mudarmos nada na escola e continuarmos a querer que eles continuassem motivados e que nos ouvissem, porque a maior parte deles, e não digo que resolvemos tudo com isto, mas que notamos que os miúdos estão diferentes e começam a estar atentos a outras coisas, começam. Mas é mesmo isso, é uma questão de necessidade. Chegámos a um ponto em que ou a escola evoluía também um bocadinho no sentido de tentar captá-los mais ou íamos acabar por perdê-los. E acho que todo, isto não é só aqui, eu acho que toda a gente se está a aperceber que vamos ter que mudar por muito que custe porque custa, nós vamos ter que mudar porque a sociedade é completamente diferente e eles trabalham a outro ritmo, é muito complicado termos sei lá cem minutos ou noventa minutos miúdos ali sentados a ouvir, eles já não têm aquela capacidade de, se bem que nós temos na mesma, continuamos a ter momentos desses não é, não perdemos isso só que

como vamos tentando diversificar ao máximo pronto as coisas vão correndo melhor mas é uma necessidade que está a surgir não só aqui como vai surgir em todo o lado, não é só aqui.

C2- Complementando isto que a [C1] estava a dizer, é assim, não fazia sentido de nós com estes miúdos que andam sempre de telemóvel, que andam sempre nas redes sociais, continuarmos a dar uma aula, continuar a que noventa por cento das nossas aulas fossem expositivas. Os alunos não, não só os nossos, mas todos e cada vez mais sentem necessidade de outro tipo de aulas e nós com isto, dá-nos um bocadinho de resposta a isto até porque como diz o João Costa, o nosso secretário de estado: Já existia ou se calhar não o perfil do aluno, ou seja, com o perfil do aluno nós temos que saber como é que vamos ensinar a oralidade, como é que vamos ensinar a colaboração, como é que lhe vamos ensinar o raciocínio, como é que vamos ensinar o pensamento crítico, como é que vamos ensinar o pensamento estético, o saber científico e tecnológico, ou seja, nós tínhamos, ou estes documentos, nomeadamente este, o perfil do aluno ou púnhamos de parte e o esquecíamos ou se o queríamos incluir na aprendizagem na escola nós tínhamos que dar aqui uma volta, nós, isto não podia continuar assim e então pronto achámos que era necessário darmos esta volta e acho que estamos num bom caminho e agora nós estamos a discutir muitas questões da avaliação e eu ainda agora as estive a fazer e conforta-me ver as nossas avaliações porque as nossas avaliações são descritivas, as nossas avaliações para mim são uma coisa maravilhosa, são mesmo, porque eu estive a vê-las hoje.

C1- Para alguns professores não são maravilhosas, mas daqui a uns tempos vão ser para todos.

C2- Não interessa.

C1- Porque estamos a alterar as formas de avaliação.

De forma mais pormenorizada?

C1- Sim, sim.

C2- Se for uma escola, um aluno tem um valor de 1 a 5, se for na nossa, não. O pai olha para aquela descrição, e vê se o aluno em educação física, porque nós não temos todas as disciplinas, todas as áreas, todos os conhecimentos, todos os valores, cada uma tem mais que outra.

C1- Aliás podemos, até podemos trabalhar todas, mas o que há é a obrigatoriedade em que cada um escolher aquelas em que iria trabalhar. Portanto, se quisermos trabalhar todas podemos, mas pelo menos aquelas que planificamos logo no início, olha estou a dar isto nesta disciplina e depois, no conjunto abordar e no conjunto de um ano todas são trabalhadas.

C2- E o pai, o pai é ao olhar, ao ler a nota do filho diz lá que ele adquiriu as aprendizagens essenciais e aplicou, mas também diz o que é que ele é, nomeadamente em educação física, no desenvolvimento social, na autonomia, na consciência, no domínio do corpo, no bem-estar, na saúde e no ambiente, ou seja, isto vale uma informação ao pai imensa do que chega lá educação física 4, mas o que é que isto quer dizer? Qual foi a modalidade que ele teve agora? Teve golfe? Mas teve um 4 e agora não, a nossa avaliação dá-me a mim como professor um conforto imenso e acho que para os pais é uma informação enorme.

Muito bem. Então observaram mudanças na forma de ensinar e de aprender?

C1- Sim. Eu acho que ainda estamos a observar.

C2- Claro.

Ainda está a acontecer, não é?

C1- Sim, ainda está a acontecer. Não está fechado, ainda todos andamos aqui a ver o que podemos porque podemos, também não estamos aqui a dizer nada que…

C2- Mau seria.

C1- E provavelmente há muitas outras formas de fazer que também fazem muito bem, agora estamos ainda a trabalhar sobre isto e apesar do PIP ter começado há 3 anos e termos feito já muita coisa, 3 anos ainda é muito pouco para conseguirmos perceber mesmo pronto é aqui, é aqui que queremos chegar e é aqui e a partir de agora não mudamos mais nada, não estamos aí, lá está agora a última foi trabalhar nesta questões de avaliação e ver como podíamos, foi a última coisa que estivemos a trabalhar, foi nisto e é isto que está agora a entrar. Por isso é que eu estou a dizer, para eles é maravilhoso, para as outras pessoas, porquê? Porque no início dá sempre muito mais trabalho não é apropriarmo-nos dos instrumentos e por aí fora portanto é algo que eu também concordo com tudo o que o [C2] está a dizer mas há sempre a dificuldade de pronto agora vamos mudar isto, vamos mudar, há, existe.

C2- Aqui o António 4, Maria 5, agora é o António 4 e a descrição, descrição é assim, o que é muito fácil porque nós temos um algoritmo feito pelo nosso diretor em que tu pões ali o valorzinho nestas áreas de competência que tu definiste a tua disciplina, és tu que as defines e aquilo dá-te o texto quase todo direitinho, mas é um texto tão minucioso, é um texto tão certinho que aquilo encaixa ali. Se aquilo for bem feito, aquilo encaixa como uma luva.

É através de um programa não é, que vão dando feedback?

C1- Não. Também temos esse programa, mas isso foi uma grande questão

Ah ok.

C1- Lá está é que eu digo não tem mais nada para fazer, é doido, não para além da plataforma, ele criou uma grande, porque nós quando ouvimos a parte das descrições, o pessoal todo mete as mãos à cabeça, fazer cento e tal alunos, fazer descrição para cada um…

C2- Fazer *copy paste* para todos, isto não fazia sentido, não é?

C1- Não fazia sentido… Então, nós temos uma folha de Excel em que, por exemplo, está por instrumentos de avaliação, os tais instrumentos de avaliação que vamos utilizando e quanto é que dali obteve na parte dos conhecimentos, quanto é que obteve, no caso das ciências o que nós temos mais é raciocínio e resolução de problemas, pensamento crítico e criativo, depois podemos ter , depende, varia do instrumento de avaliação, mas temos ali no máximo, no máximo da obtenção dos conhecimentos temos 3, áreas de competência, que também temos de identificar logo no instrumento de avaliação, eles levam logo a notinha de quanto é que tiveram, quais são, por exemplo, o teste, quais são as questões que estamos a avaliar o pensamento crítico e criativo, vai lá no cabeçalho e depois tem logo lá se tem aquilo satisfaz bem, se tem, pronto quanto é que têm naquilo também e ao colocarmos se têm lá se tem 2, se tem 3, se tem 4 nessas várias áreas e nos instrumentos aquilo faz logo o algoritmo, depois já vem a descrição, pronto.

C2- O algoritmo constrói um textozinho que…

C1- Depois é copiar e colar no programa.

C2- Isso fez-nos mudar a forma de dar aulas, eu sou de educação física, estou à vontade porque as nossas aulas toda a gente as vê, mas eu trabalhava muito pouco o desenvolvimento pessoal e a autonomia dos meus alunos porque, ela conhece-me, eu sou assim muito tropa, muito e então eu por causa desta avaliação, eu agora já dou mais autonomia aos alunos, ou seja, eu crio a estação para cada um, aquela é a estação do passe por cima, aquela é a estação do serviço por baixo, aquela é a estação da machete, ou seja, há ali uma altura em que todos eles passam por cada estação mas a partir de determinada altura é que cada um vai trabalhar aquilo que ele mais tem dificuldades e aquilo em que mais precisa e então eu só giro o tempo. Olha, atenção tu ainda não passaste por aquela estação porquê? Estou-te a ver aí e tu ainda não fazes bem o passe, então e isto dá a mim, sou sincero, eu vi os alunos a trabalhar, eu vejo os alunos a trabalhar como eu nunca vi e ela sabe que nas minhas aulas aquilo não é cada um faz o que quer, eles têm que trabalhar e é educação física, agora, eu agora vejo-os a trabalhar com mais gosto, ou seja, esta forma de trabalhar vem-me ajudar a ser melhor professor.

Muito bem. Pronto já falámos aqui de vários impactos positivos com esta implementação, não é?

C1- Sim.

C2- Sim, mas eu quero referir que porque eu tinha aqui alguns aspetos.

Então por favor, agradeço.

C2- Por exemplo, nós agora estamos nesta semanas, nós estamos na avaliação em que ela é usada para várias coisas nesta semana, a semana temática é usada para várias coisas mas uma delas também é para a avaliação dos RIC, dos referenciais de integração curricular e uma coisa que nós usamos em determinados RIC's mais nuns do que noutros é por exemplo os alunos fazem apresentações orais e o que é que se nota, nota-se que os nossos alunos em termos da comunicação oral, em termos de falar para um público, em termos de uma apresentação de um trabalho, de um tema ou …, ou Prezi ou PowerPoint ou outra coisa, os nossos alunos evoluíram tanto que nós agora vemos o nosso aluno até do sexto ano a falar em frente a um público agora no RIC e são os alunos da turma que ele conhece há sete anos, não são aqueles que ele conhece há dois meses ou há três semanas, ver aqueles alunos de sexto ano a falar para aquela gente toda que eles não conhecem, normalmente estão três professores a avaliar, nós vemos que os alunos melhoraram tanto a capacidade de oralidade, melhoraram tanto o saber-estar, melhoraram tanto na colaboração que eles agora trabalham todos juntos, que eles têm que fazer aqueles trabalhos, aqueles projetos…

C1- Trabalham em conjunto e não podem, quer dizer, no meu caso não trabalham com, porque vêm quatro ou cinco da mesma turma não é mas não trabalham com os da turma, não trabalham porque não calham porque eu ponho-os a sortear no início, mas nas imagenzinhas de recursos naturais se todos tirarem fica um grupo portanto vão fazendo assim o que também obriga não é que eles comecem ali a desenvolver não é que estão alguns com miúdos com quem não era normal conhecerem.

C2- Depois os miúdos falar sobre a apresentação dos outros, nós estamos a desenvolver acho eu, isto é porque eu aqui enfim somos uns entusiastas disto, eu olho para estes miúdos e

conforta-me de sobremaneira porque só os vejo cada vez a ser melhores alunos e nós, tomara nós ter secundário, porque às vezes é nos apontado: ah pois vocês não têm secundário por isso que não sei quê. Nós adorávamos ter secundário que era para provar que quer esta forma de ensinar quer esta forma de trabalhar diferente dá muito trabalho, mas é mais reconfortante, dá resultado. Os nossos alunos aprendem mais e aprendem melhor e quando nós vemos os alunos nestas áreas de competência, os alunos a ser muito mais cidadãos reconforta-nos imenso e eu acho que isto são bons indícios e são vantagens imensas que nós estamos a ter com os nossos alunos.

Muito bem. E consideram que… se quer acrescentar alguma coisa diga por favor.

C2- Não, acho que já disse tudo.

C1- Não, já está, senão…

Não, mas pode, eu agradeço.

C1- Fica para a próxima

Eu estou aqui para absorver. Ok. Impactos negativos, consideram que existem também?

C2- Olhe, digo-lhe já o primeiro, é assim, em grosso modo eu diria que não. Mas depois se esmiuçarmos um bocadinho se calhar encontramos alguns e a [C1] vai encontrar alguns. Porque é que eu lhe digo isto? Nós temos contacto com os professores que saem daqui, não é o diretor, é o [C2, o [C2] e a [C1] e toda a gente me diz só, eu adorei tanto trabalhar nessa escola, nós trabalhávamos muito mas era tão bom, era tão reconfortante e depois gente que chega aqui nova e andam aqui perdidos às vezes não é professores que vêm fazer substituições, eu trabalhar num RIC, o que é que é isto, o que é que eu tenho que fazer e eles depois saem daqui todos contentes. Dizem maravilhas disto, aqui é que se trabalha, aqui é que dá gosto trabalhar e depois é assim os efetivos aqui há trinta anos nenhum sai daqui.

C1- Pois não.

C2 - É sinal que se está bem.

C1- É assim há mais trabalho, temos perfeita noção que se trabalha mais, no entanto, quando uma pessoa trabalha, mas depois até vê que aquilo resulta pronto acaba por até nos dar gosto mas há mais trabalho, não vamos estar, dá.

C2- Mas é trabalho que não é desnecessário, é trabalho que tu vês frutos.

C1- Mas as pessoas depois acabam por ver que resulta. No início, mais não sei quê mas depois percebem que é preciso e entra mas sem dúvida que acaba por mas lá está também foi algo que sempre houve um bocadinho mais nesta escola mas o que ele diz é verdade, as pessoas saem daqui, depois chegam a algum lado e é, não fazem nem metade, mas há reorganização, há não sei o quê, portanto, já sentem um bocadinho falta da forma como tudo está mas sim é mais trabalhoso, o que eu acho é que dá os seus frutos e depois têm as recompensas que é dá mais trabalho, mais isso tudo, mas por exemplo, aqui nesta escola há um cuidado excecional nos horários dos professores, portanto, há depois aqueles rebuçadinhos que apesar de sabermos que temos aquele trabalhinho, ou por exemplo, as três semanas, estas em que estamos particularmente são semanas muito mais trabalhosas mas como, temos mais trabalho acrescido mas as reuniões de avaliação dos RIC, como há toda uma alteração de horário, já estão incluídas

nas vinte e duas horas, como os miúdos estão em atividades comuns é possível depois fazer com que, portanto, esta semana ninguém tem mais que vinte e duas horas, nem sequer os tempos, o trabalho de escola se tem esta semana e até temos mais trabalho burocrático.

C2- O que acontece é disciplina, há a avaliação das disciplinas já é fora.

Sim, sim.

C1- Sim, essa já é fora, mas o que eu quero dizer é, como isto é uma avaliação extra, porque isto no fundo são, nós temos os conselhos de turma para a semana não é, mais avaliações e as reuniões de RIC em que só aqueles, só três é que vamos é que avaliamos mas as duas horas estão portanto, há estes rebuçados para compensar esses trabalhos extra que eu acho que é um aspeto muito inteligente da parte de quem gere não é e por isso é que as pessoas acabam por, apesar de haver mais trabalho andarem contentes e as coisas vão porque são recompensadas noutros aspetos, porque é trabalhoso.

C2- Mas é importante dizer que o rebuçado é um rebuçadinho porque quem disser há tem uma semana de férias, não temos.

C1- Não, estou a falar agora.

C2- Não estou a falar de ti, alguém que fale, alguém que fale isto ah eles têm uma semana, não temos porque nós temos as avaliações segunda e terça e depois temos sempre o painel na quarta, ou seja, nós na próxima semana de interrupção que os alunos têm em casa, nós professores só ficamos quinta e sexta, é um rebuçadinho.

C1- Sim, no início toda a gente ficou contente na mesma.

C2- Está bem, é um rebuçadinho, mas não é que não passe a ideia de que ah ficar uma semana em casa, isto é uma brincadeira, não ficamos.

C1- Não, trabalhamos, por exemplo, quando foi no Natal, no Natal porque nós começamos mais cedo, é preciso dizer, não temos dias a mais nem a menos, mas depois, por exemplo toda a gente foi para casa a dezassete, nós estivemos a dar aulas até vinte só que o pessoal teve em reuniões até vinte e nós acabou, casa, não fizemos mais nada, porquê? Porque já tínhamos feito as avaliações em novembro, não vamos fazer agora outra vez.

C2- Agora fazemos outra vez em janeiro.

C1 **-** Portanto, vai havendo coisas que permitem…

Gerir melhor?

C1- Sim, eu acho que está bem feito este calendário.

C2- Eu também acho.

C1- Até por isso, claro que os alunos descansam mais que nós, mas nós também conseguimos ter algum momento.

C2- Claro, claro.

C1- Mas é.

C2- Isto para os alunos e para eles descansarem um bocadinho que era o que eles diziam durante aqueles períodos principalmente do primeiro e segundo eram muito grandes e eles ficavam super cansados, assim não, ao fim de oito semanas descansam um bocadinho. Daqui a oito semanas já vêm mais fresquinhos.

C1- Apesar de todo o trabalho há outras coisas que valorizam que é o facto de haver trabalho, mas vermos o reflexo desse trabalho nos miúdos.

Frutos?

C1- Por muito que os professores se queixem acaba por ser sempre aquilo que é mais compreensível para nós não é, de tudo, é isso e é a valorização deles, é aquilo que mais, não há cá, eu costumo dizer não há avaliação, não há alguém que venha aí que nos encha mais o coração do que as próprias reações deles, e a resposta que eles dão é isso, e isso valoriza muito. Portanto, quando nós trabalhamos, mas depois percebemos que aquilo é com, tem alguma intenção e acaba por se refletir, porque se não estar a trabalhar para o peixeiro, não é., aí sim, acredito que as pessoas até, mas não.

C2- Ainda hoje havias de ouvir a (…) do RIC 1 do nono ano a falar sobre educação física, matemática e EVT.

C1- Pronto, lá está.

C2- E isso reconforta-nos, isso deixa-nos felizes.

C1- Claro, claro que sim.

Consideram que a gestão escolar está muito diferente do que era por exemplo há uma década atrás?

C1- Uma década é muito para conseguir falar… estou a brincar, são estes disparates que eu digo de vez em quando. [risos]

C2- Década não direi porque, mas há mais de uma década sim porque há uma década ainda seria mais ou menos igual porque nós, eu nesta escola só conheço este diretor, passei por outros.

C1- Sim, nós há uma década estamos com o mesmo, já era diretor.

C2- Exatamente, mas eu sempre tive a sorte, eu digo isto muitas vezes…

C1- Mas aqui é o quê, é a gestão na escola ou a gestão do modelo em geral

A gestão escolar no geral, sim, não é aqui na escola em particular.

C1- Diretor?

Sim, por exemplo.

C1- Eu acho que é diferente.

C2- Faz todo o sentido também, eu também. Não faz sentido as pessoas…

C1- Eu não sei se faz mais sentido, se faz menos sentido, porque basta … só podes falar daqui.

C2- Não, eu conhecia antes e tu também conhecias antes outras escolas.

C1- Não, não estás a perceber. Não, o que eu estou a dizer é eu oiço pessoas que se queixam muito deste novo modelo de gestão, nós, por acaso aqui para nós tem sido espetacular, portanto não temos e está a apontar o modelo de gestão, estamos a falar do modelo de gestão em geral, não é? Um versus o outro.

Sim, sim, sim

C1- Na nossa experiência não temos…

C2- Eu falo em termos de questão pedagógica e para mim faz todo o sentido, faz sentido ter no conselho pedagógico pessoas de confiança pedagógica, não faz sentido, na minha opinião,

como era aqui há uns anos, em que os de expressões votavam para o coordenador de expressões, os de matemática votavam e depois não havia confiança pedagógica, não havia comprometimento, dentro de um parâmetro, ou seja, em termos de gestão…

C1- No meu ano eram sempre os mesmos a votar, era agora, portanto lá está, não.

C2- Esta forma de gestão faz com que haja mais compromisso entre as pessoas e isso só pode ajudar, quando não há compromisso porque o modelo de gestão, às vezes pode obrigar, mas nós sabíamos que não obrigava, era mais fácil…

C1- Aqui, por isso é que eu digo nós só podemos falar daqui, pronto, nós não vamos falar. Aqui até por aquilo que nós dissemos muito como as decisões são muito partilhadas com toda a gente, nós estamos bem. Portanto, não conseguimos falar dos modelos de gestão que andam por essas escolas fora.

C2- Sabemos algumas coisas, não é?

C1- Sabemos algumas coisas, mas por isso é que eu estou a dizer, aqui as pessoas estão sempre muito envolvidas e chamadas à tomada de decisão, nós nem sentimos aquela, pronto toda a gente sabe que há o diretor, e sabemos perfeitamente que é ele que manda mas como está tudo muito democratizado nós gostamos do modelo que temos. Agora não sei até que ponto em outras escolas ocorrerá o mesmo.

C2- E depois as lideranças intermédias comigo, na minha opinião, com este modelo de gestão, com esta forma de gerir as lideranças intermédias sentem-se mais comprometidas por se sentirem se calhar valorizadas porque ao serem chamadas, designadas para o cargo sentem-se valorizadas, comprometem-se mais e tudo isto faz com que as coisas funcionem mais e melhor.

Muito bem, e então como é que vêm o papel, por exemplo, o vosso, de coordenadores daqui a alguns anos?

C1- Eu sou sub.

Pronto, não interessa…

C1- Só para…

C2- Aliás, eu também sou sub, eu sou subcoordenador, sou coordenador do RIC.

C1- Mas tu és coordenador de alguma coisa, eu não, eu só sou sub.

C2- O coordenador não está, ele teve que sair e então ficaram os dois sub.

Sim, sim, sim.

Como vêm daqui a algum tempo o vosso papel?

C2 – Eu acho que o nosso papel é cada vez menos necessário, muito sinceramente. Tem sido, no início tivemos que, lá está debruçarmo-nos mais sobre algumas coisas e fomos sendo os cabecilhas não é, pioneiros e organizando as pessoas e dando, mas a partir do momento em que as pessoas se vão apropriando das coisas eu sinto cada vez que tenho que fazer menos, é verdade, cada vez, tenho vindo a fazer menos. Pronto estou agora aqui presente, mas nos últimos tempos estou naquelas reuniões que são necessárias, mas em termos de estarmos a intervir ou a ajudar as pessoas nisto e naquilo somos muito menos necessários conforme o tempo passa o que é bom não é.

Claro.

C1 - E é isso que vemos, nesse sentido.

C2 - Eu não sei se a pergunta era direcionada para aí ou se era para outro lado, nessa questão eu…

É uma questão aberta, portanto…

C2 - Eu acho que era um bocadinho na altura oh tu é que és o coordenador oh diz-me isto, diz-me isto e ninguém me liga, agora já

C1 - Acho que as pessoas já se encaminharam e não mas é verdade já andamos aí que não tínhamos tempo para respirar e agora voltou ao normal, as coisas estão normais.

C2 - Não, agora respiramos de cinco em cinco minutos.

C1 - Não mas acho, que está muito mais tranquilo. Lá está, quando há alguma coisa que se pensa fazer novo, lá somos sempre chamados e partir a pedra lá vamos sempre nós, este grupo mais pequeno, mas…

C2 – Até estranhei porque é que tu não estás no painel de quarta-feira.

C1– Também tenho direito, eu não sei, eu não perguntei, mas também tenho direito a não estar.

C2 - Eu estranhei.

C1– Pronto, estás a ver já nem para isso sou precisa. Mas acho que com o passar do tempo e bem vamos sendo cada vez menos necessários.

C2– Nesse aspeto acho que estamos num bom caminho porque cada vez mais as lideranças intermédias, embora muito comprometidas são cada vez menos precisas porque está já em velocidade cruzeiro e as pessoas já sabem mais ou menos como é que isto funciona e ainda há uma ou outra questão que temos mais importante.

C1 – E isto, sendo subcoordenadores nós temos muitos subcoordenadores que pedem sempre alguma coisa para fazer a ligação com os grupos mais pequenos, andamos sempre, tínhamos sempre uma hierarquiazinha para chegar sempre a toda a gente que é para não estar sempre o coordenador e funcionou bem, funcionou bem porque em pequenos grupos sempre é mais fácil de ir trabalhando do que em grupos grandes, mas acho que agora as coisas estão a funcionar

C2– E o que é que ajuda e eu como dei uma micro liderança intermédia é termos as lideranças superiores brilhantes. Nós temos o nosso diretor, uma pessoa brilhante, e depois até temos o coordenador PIP.

C1 – é, o nosso diretor é uma máquina de trabalho, pronto. Há aqueles que só mandam, não é? O nosso como ele faz muito mais que nós, é por isso que ninguém sequer pode dizer, manda fazer alguma coisa ninguém diz que não porque ele é o primeiro a andar a fazer as plataformas, isto e aquilo e aqueloutro e acaba por ser um exemplo e leva-nos todos a isto muito, muito do que se passa aqui tem a ver com a pessoa que está à frente.

C2 - É suprassumo e depois temos o coordenador PIP que é outro individual.

C1 - Não está cá ele.

C2 - É muito metódico, é muito organizado, é uma pessoa que tem, eu costumo dizer é muito assertivo e eu não sou, ele é.

C1 – Eu também não, eu só digo disparates, ele não.

C2 - Ele é muito assertivo, ele consegue quando há ali um problemazinho qualquer mesmo que ele ache aquilo uma monstruosidade ele consegue dizer com aquelas palavras dele que cativam, ou seja, excelente. Tem tudo para dar bem isto.

Ótimo. E agora ia finalizar e perguntar o que pensam dos objetivos desta minha investigação e como é que vêm o vosso contributo para esta investigação?

C1 - Eu não sei quais é que são os objetivos, mas há uma coisa que eu acho bem. Eu acho que todas estas mudanças que estão a ser não só aqui mas todas devem mesmo ser alvo de estudo.

Portanto, o meu, o título talvez vos diga alguma coisa.

C1 - É que eu vim de última hora eu não sabia que…

Que é isomorfismo organizacional e sucesso ou insucesso educativo.

C1 - E pronto, ok, isomorfismo que é aquilo que está do outro lado não é? Pronto, mas era o que eu estava a dizer eu acho importante que haja estudos que suportem até ou que validem ou que não validem de todo porque nós cada vez mais temos percebido isso, nós temos tido intervenção de pessoas do ensino superior aqui que nos vão ajudando inclusive parte da perita externa e há coisas que nós achamos que sabemos muito e depois vamos ver e não sabemos assim tanto e o que eu quero dizer é há coisas que nós podemos achar que está muito bem mas se calhar é preciso uma visão externa e pessoas que façam o estudo para percebermos se é mesmo por ali que devemos ir ou não. Acho que, sendo esse o tema, tudo o que seja diferente é bom não é para aproveitar, portanto, mas eu o máximo que posso dizer é, seria bom também nós depois termos um feedback desse estudo.

Ah sim, isso com certeza.

C1– Porque é bom para nós, é bom termos olhares de fora.

Claro.

C1 – Porque aqui até podemos achar que há uma coisa estarmos a fazer muito bem e vir alguém e dizer se calhar ali e até provavelmente não é só a nossa escola que está, não é?

Eu, por acaso, só estou mesmo a fazer um estudo de caso.

C1 – ah, é só um estudo de caso, pensava que tinha vários…

Não, não...

C1- Ah ok, porque eu até ia dizer que se houvesse várias com outras … diferentes.

A minha ideia inicial era essa.

C1 -Que até podíamos ter um feedback até dos outros.

Até porque em termos logísticos para mim seria complicado.

C1 - Pois.

E por isso é que está só a ser um estudo de caso, era para ser um estudo de caso múltiplo.

C2 - E porquê o nosso? É daqui perto?

Sim, exatamente.

C1- Pronto.

É uma questão também de conveniência, não é? Porque para mim era mais fácil.

C1– Sim, escolas PIP há por aí espalhadas pelo menos umas sete.

C2– Pronto, sobre isso, o que eu queria dizer era que é sempre bom haver um sítio para sistematizar a informação, para sistematizar, porque nós tivemos aqui o ano passado da Faculdade de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, do instituto que o estudo está publicado sobre os PIP.

Muito bem.

C2 - A minha opinião, nunca falei disto com o [nome do diretor], o nosso diretor mas o que eu acho é que devia haver PPIP mais tempo. Eles passaram do PPIP para o PIP muito depressa a DGE e eu acho que deveria haver mais tempo para os PPIP porquê? Porque nós nos PPIP's durante aqueles anos fazíamos reuniões sistemáticas entre todas as escolas do PPIP.

C1 - Aliás em três anos foram treze encontros nacionais, treze em três anos é muito bom, dá uma média, depois houve mais, mas só dos PPIP, só daquelas que era nas escolas tirando as outras coisas em que se encontravam na mesma foram treze que o último de agora dá o décimo terceiro.

C2 - ah pronto.

C1- Houve vários encontros, porque íamos os mesmos, mas eram outras…

C2 - Eu devo ter ido para aí a doze ou coisa que o valha.

C1 – Pois.

C2 - E aquilo era muito importante nós termos aquelas reuniões porque aquilo havia muita partilha. Em determinada altura as pessoas só diziam as coisas boas e não sei quê mas a partir de um certo tempo as pessoas começavam mesmo a falar dos problemas, começavam e era ali que se resolviam, era ali que se dava pequenos enquadramentos porque numa escola funciona assim, numa escola depois se fizerem assim isto funciona mas não vão por aí porque nós já fomos e demo-nos mal então vão por aqui, por exemplo, eu lembro uma que é, não sei se é a escola de Vila Nova da Barquinha…

C1 - É Vila nova da Barquinha.

C2 - que tem sete projetos ou oito projetos de nós aqui também falávamos de projetos multidisciplinares e depois mudámos, ou seja, nós a determinada altura o que dissemos foi que também tínhamos sete projetos multidisciplinares e depois mudamos para quatro referenciais de integração curricular, ou seja, e essas reuniões maiores que fazíamos…

C1 – Depois apanhou os nossos RIC claro, de uma forma diferente, mas também apanhou, tinha uma coisa mais complicada e nós também fomos apanhando alguns assim.

C2 - Mas aí foi claro e essas reuniões que nós fazíamos entre nós eram profícuas, eram muito benéficas e quando se acabou o PPIP e se passou para o PIP acabaram essas reuniões e isso acho que nos ajudava um bocadinho a melhorar, a ser, ou seja, eu não diria *ad eternum* mas um anito ou dois de PPIP se calhar não teria sido pior e depois se calhar porque a DGE nunca, também não faz sentido não é, a dizer que este projeto não está muito bom e quer esta escola está e então como a DGE não se atravessava no fundo eu acho que era preciso mais tempo para que depois as pessoas se apropriassem. Olha então nós fizemos sete projetos ou oito projetos aquilo só tem quatro e eles dizem que é melhor, eles alteraram e isso ajudava a que as coisas fossem mais sustentadas digo eu.

C1– Pronto, mais ou menos, eu estou a dizer porquê, porque eles agora fizeram novo projeto que são os ecossistemas de aprendizagem, que a DGE, é um projeto piloto.

C2 - Nós também estamos.

C1 - E as únicas duas escolas do PIP que foram buscar foi a nossa e a de Rio Maior o que vem de encontro aquilo que nós já achávamos nos encontros que era que essa escola a nível do que tinham feito já estava um bocadinho mais à frente, apesar de não dizerem diretamente, olhem é por aqui depois há o conhecimento quando há um novo projeto e te vão buscar outra vez. Ou seja, nesse aspeto, acho que também não seria bom. No geral, o que se fez em todas as escolas foi bom eu acho, em todas as escolas.

C2 -Sim, eu também.

C1- E algumas podiam estar a não ir no melhor caminho, é isso que ele deve querer dizer.

C2 - Claro, claro.

C1 - Mas acho que também é difícil dizerem olhem nesses encontros era mais fácil do que a DGE estar a dizer.

C2 - O que eu estou a dizer é como a DGE, não faz sentido ser a DGE a tomar essa decisão, olha vocês aqui estão a ir por este caminho, não vão por este, vão por este isto não ficava bem não é. Com os encontros, se houvesse mais encontros, se houvesse mais tempo as pessoas iam-se apropriando, eu tenho sete projetos, aqueles tinham sete e mudaram para quatro, eles dizendo que os quatro funciona, então se calhar vamos nós mudar, ou seja, era preciso mais tempo. Ser PPIP em vez de mudar logo para PIP.

C1 - Eles em Vila Nova da Barquinha tinham uma coisa espetacular que eles têm o Centro de Ciência Viva de Vila Nova da Barquinha dentro da escola. Eles no centro escolar têm o Centro de Ciência Viva normal como nos outros sítios. Era uma coisa espetacular. Nós aqui tentamos fazer, mas ficamos com uma salinha e temos … Há muitas outras coisas que nós também víamos e também tentávamos. Percebemos que não conseguíamos chegar lá, mas há muitas coisas que vimos que era fundamental. Eu concordo com ele que era ter dado mais algum seguimento para a partilha de experiências porque foi, eu acho que foi o mais enriquecedor nisso tudo, mais do que vir alguém e dizer experimentem , foi o que as outras escolas iam fazendo em troca de informações que se iam obtendo naqueles encontros que permitiu muitas vezes olha vamos por ali ou não, vamos por outro caminho, foi melhor do que outra coisa qualquer que é isso foi uma perda, foi uma perda com o fim dos PPIP.

C2 - todas as PPIP não sei se tem esta informação tem semestralização da avaliação, nós somos os únicos que não tem a semestralização, ou seja, eles não nos conseguiram convencer.

C1 - Pois, nessa parte não.

C2- Mas pronto, é um bocadinho por causa da nossa necessidade porque nós tínhamos os quatro RIC e com os quatro RIC vimo-nos obrigados a fazer essa avaliação.

C1 -a fazer assim.

C2 -Por isso não fazia sentido não é, mas…

C1 - E esta é daquelas coisas que toda a gente ficou logo contente à partida, este não causou, no início, desconfiança, mas passado pouco tempo toda a gente gosta por isso acho que dá para ficar, não estou aqui a ver mexer no calendário escolar.

Gostariam de acrescentar algo aquilo que já foi dito?

C1 - Olhe, eu só tenho a agradecer o estar aqui, já não sei há uma hora e meia a ouvir estes dois palermas.

Por amor de Deus…

C2 - Isso não era para dizer.

Eu é que agradeço.

C1- Então eu não tinha dito, eu disse que ia dizer disparates, porque é isso, porque falamos muito, ele fala um bocadinho mais que eu, é preciso notar.

C2 -Não.

C1 - Não o quê? Olhe depois diga quantos minutos cada um falou.

C2 - Depois contabilize. Eu vou-lhe dizer porque estamos nesta fase, eu para mim, a nossa avaliação, aquilo que nós estamos a fazer com o perfil do aluno, aquilo que nós estamos a fazer com as áreas de competência do perfil do aluno, as sínteses descritivas que saem para os nossos encarregados de educação, lerem aquilo que os alunos, que os filhos deles são, eu fico siderado. Eu acho que isto é tão bom, é tão importante.

C1- Está a ver a minha importância, quando alguém diz isso ele já está lá, espera aí deixa lá ver.

C2 - Mas é assim.

C1- Está siderado.

C2 - Nós, nós vivemos com isto.

C1 - Qualquer coisa está siderado, bah.

C2- E isto, a nossa avaliação está fenomenal.

C1- Está.

C2 -Se a senhora quiser ver que a gente faculta-lhe isso.

C1 -E Há uma coisa que ainda não dissemos que é muito importante.

C2- é fenomenal.

C1- Mas há uma coisa que ainda não dissemos que é importante que é este partir de pedra na avaliação estamos a fazer com os professores também tem de ser feito com os encarregados de educação porque o que ele está a dizer é muito bom, mas é muito bom se os encarregados de educação derem o devido valor porque nós sabemos que há encarregados de educação que aquilo…

C2 - só olham para o número.

C1- Tanto que andamos aí numa discussão se se tirávamos a avaliação quantitativa e no primeiro período só saiu avaliação descritiva, no primeiro, até porque novembro é muito cedo só saiu, mas para tentarmos que os encarregados de educação começassem a olhar mais para a parte descritiva e isso ainda é um longo processo que já percebemos que temos que trabalhar não só para explicar alguns dos termos que ali estão mas para eles perceberem o que podem retirar dali não olhando só para, porque o que eu notei quando foi com os encarregados de educação, então

mas isto é quanto? Mas isto é quanto? Se saísse uma nota que até estava lá, que se percebia porque estava lá, no que estava descrito percebia-se a nota, mas é, é um processo que tem que ser trabalhado não só connosco que estamos a trabalhar logo agora e é aí que estamos mais focados, está a ser o principal foco de trabalho é esse, com os alunos também já fomos trabalhando mas eu acho que ainda temos aí um pela frente, um outro tema para trabalhar com os encarregados de educação.

C2- Uma coisa importante e que estamos em desacordo, nós não afixamos pautas porque na minha opinião pautas só serve para comparar alunos e os alunos com cinquenta e quatro, com cinquenta e cinco, com a portaria 223/A, não faz sentido nenhum comparar alunos.

C1- Está a dizer que estamos em desacordo…

C2- Não?

C1- Não, estamos, … Não porque foi uma decisão, porque decidimos em reuniões de turma, de diretores de turma.

C2- e eu acho isso muito benéfico por não haver fixação de pautas. Os alunos não têm que se comparar, essa da comparação tem que acabar de uma vez por todas e pode ser salutar.

C1- Eu tenho a ideia de que a comparação pode ser má, mas também pode ser muito boa.

C2- Para terminar…

C1 - Vais terminar [C2]?

C2- Escrevi aqui falta cá o coordenador do PPIP que é o professor […] e que é um líder cinco estrelas.

Muito bem.

C1 - Ai se ele estivesse aqui, isto tinha levado outra … que ele lia um poema pelo meio, ele é professor de português.

Pronto, fico com pena de não conhecer.

C1 - Pode ser que haja outra oportunidade, mas faz falta faz. Não sei se quer perguntar mais alguma coisa? Nós só temos mesmo a agradecer, muito sinceramente, sempre que formos necessários para alguma coisa

Eu é que agradeço a ambos.

Matriz de análise com categorias, subcategorias, unidades de registo e indicadores

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	INDICADORES
0. Atividade profissional	Recolher dados sobre o perfil profissional dos elementos da Direção	"Mestrado em Ensino de Biologia e Geologia feito no ano de 1999/2000, creio eu. Sou professor há 26 anos e desde 1999/2000 que fiz o Mestrado em Ensino de Biologia e Geologia e em 2001 entrei para o Conselho Executivo." (D)	Formação de base em Ensino da Biologia e Geologia, 26 anos na atividade profissional docente. Membro do Conselho Executivo de 2001 a 2007.
		"Entrei para o Conselho Executivo e dei sempre aulas até 2007, porque só em 2007 é que passei a Presidente do Conselho Executivo. Depois em 2009 passei a ficar nas funções de diretor. Candidatei-me a diretor e fiquei com o Decreto de Lei 75/2008 e assim estou desde essa altura como diretor, já vai para o terceiro mandato, ou quarto mandato…" (D)	Presidente do Conselho Executivo de 2008 a 2009. Diretor do Agrupamento desde 2009.
		"… fiz uma pós-graduação também em administração escolar." (D)	Formação em administração escolar.
		"já estou nesta escola há 23 anos … A verdade é que a esmagadora maioria do tempo que eu sou professor passei aqui. Conheço esta casa de raiz. Tenho uma ligação até afetiva e emocional com esta casa" (D)	23 anos no agrupamento onde é diretor. Ligação afetiva e emocional com o Agrupamento.
		"Passei aqui por todos os cargos que se passam dentro de uma escola, desde diretor de turma, delegado de grupo, coordenador, até por coordenador de vários projetos e vários clubes nesta escola até que cheguei ao Conselho Executivo." (D)	Bom conhecimento do Agrupamento que gere.
		"Há aqui um conhecimento muito intrínseco … de todas as alterações, as transformações que foram tidas no sistema de ensino, eu vivenciei-as nesses patamares que fui percorrendo nesta escola e	Liderança democrática e de proximidade com a comunidade educativa.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	INDICADORES
		como isso ao mesmo tempo me foi criando uma ligação muito próxima com professores, alunos e pais e comunidade, porque me conheciam bem, porque foram crescendo também comigo" (D)	
		"acabámos por ter uma mais-valia muito grande quando iniciámos este último projeto, que é o projeto piloto de inovação pedagógica porque todo esse trabalho de reconhecimento, de confiança, de proximidade… pelo conhecimento que as pessoas tinham de mim." (D)	Facilidade em iniciar Projetos pelo reconhecimento e confiança, por parte da comunidade educativa, nas suas características de líder.
		"a minha grande mais valia é a confiança, a confiança que eu tenho nas pessoas e a confiança que as pessoas têm em mim. Depois também o conhecimento, sem dúvida. Eu tento preparar muito bem sob o ponto de vista académico e da literatura que vou lendo, da inovação que vai saindo em termos de estudos académicos, tento estar por dentro daquilo que são os últimos estudos que se fazem nas várias áreas, quer da didática, quer sobretudo também naquilo que me compete saber a nível da administração escolar e da gestão pedagógica, da gestão curricular e penso que por aí consigo reunir algumas vantagens no sentido de que estando muito bem preparado também consigo explicar muitíssimo bem aquilo que nós queremos e aquilo que são as nossas ideias à comunidade. E quando as pessoas sentem que há uma segurança muito grande naquilo que estamos a fazer, também elas próprias se sentem seguras e isto é verdade não só ao nível do que é a nossa profissão." (D)	Preocupação com a preparação constante e o estudo atempado sobre inovação na área da administração escolar, gestão pedagógica e curricular. Transmissão de segurança e confiança aos professores e restante comunidade educativa.
		"Também há aqui, a meu ver, e é por isso que eu me caracterizo como líder transformador, uma facilidade da minha parte em delegar. Delegar outras	Considera-se um líder transformador pela capacidade de delegar funções e de acreditar nos pares.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	INDICADORES
		lideranças, eu acho que um bom líder é aquele que sente que os outros também podem ser muito bons líderes" (D)	Liderança distribuída. Liderança transformadora e colaborativa.
		"um dos grandes desafios foi exatamente esse. É conviver com tantas transformações normativas que foram acontecendo nestes anos todos… foi acompanhar o que de melhor essas transformações tinham" (D)	Capacidade de acompanhar os "normativos" sucessivos colocados às escolas pela DGE e de os aplicar à realidade do seu Agrupamento.
A. Implicação/Adesão dos atores educativos	A.1. Emergência do PPIP	"eu estava aqui sozinho na escola quando me telefonaram a convidar, e no momento não compreendi muito bem o que é que me estavam a convidar até porque como nós até essa data já estávamos muito habituados a entrar em vários projetos achámos que era mais um" (D)	A participação no PPIP partiu de um convite do ME ao Diretor.
		"No início, algum receio acho eu de que seria anormal se não sentíssemos porque algo totalmente diferente nós temos, mas também estivemos sempre muito dispostos a … Nós já somos um agrupamento que por norma já arrisca sempre um bocadinho e acho que foi por isso que fomos convidados, não é? Pelo facto de já sermos assim um bocadinho andar sempre a experimentar…" (C1)	Receio inicial à participação no PPIP pelas lideranças intermédias. Agrupamento com histórico de participação em Projetos.
		"Nós sempre quisemos mais autonomia, nós sempre pedimos mais autonomia para isto, porque é que nós não temos autonomia para isto, porque é que tudo tem que vir lá de baixo e nós temos que cumprir isto? E o PIP veio-nos dar aquela autonomia que nós precisávamos, que nós gostávamos, ou seja, para nós aqui, para um grupo aqui significativo de professores foi um alívio. Até que enfim que nós agora vamos ter a	A participação no PPIP trouxe a tão desejada autonomia a um considerável número de professores do Agrupamento. Sentimento de maior responsabilidade, de maior participação e de maior inovação na gestão curricular.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	INDICADORES
		nossa liberdade. Vai ser uma responsabilidade muito grande, vai ser, vamos ter mais responsabilidade, vamos ter que trabalhar muito, vamos ter que sair muito da caixa, mas dá-nos aquele conforto que era isto que nós queríamos, nós queríamos autonomia." (C2)	
		"Até que enfim, agora não temos que seguir tudo à regra, e depois numa das reuniões estiveram todas as estruturas, do Ministério da Educação, estiveram a inspeção, estiveram teve a DGE, esteve a Inspeção Geral, ou seja, e quando essas estruturas todas se juntam para nos dar cobertura… Confiança. Nós sabemos que estamos respaldados, nós sabemos que estamos confortados com todas as estruturas do Ministério da Educação e não só uma parte, porque às vezes é só a DGE, outras vezes só a DGEST, outras vezes e não, com estas estruturas todas nós sentimos que podíamos fazer algo mais valioso e mais importante para os nossos alunos." (C2)	Necessidade de "cobertura" por parte de todas as entidades do ME para as decisões tomadas no Agrupamento, no âmbito do PPIP.
		"assim que me apercebi dessa dimensão senti um conforto ao nível daquilo que eu acredito e que muita gente neste agrupamento acredita que tem que se ter para se conseguir resultados que é a autonomia, mas verdadeiramente autonomia. Uma autonomia que nos permitia mexer no currículo, nas aprendizagens, na forma de organização da escola, na forma de trabalhar com os alunos, na forma daquilo que é preciso exigir aos alunos para que exista sucesso." (D)	Sentimento de "conforto" e de libertação da "obediência" aos vários normativos e decretos da tutela por parte do diretor. Preocupação com novas formas de gerir o currículo, mais centradas nas aprendizagens dos alunos.
		"foi um desafio enormíssimo porque nos retirou debaixo dos pés aquilo que seriam sempre as nossas desculpas para não fazer, não é?" (D)	Noção da responsabilidade nas decisões a tomar e das fragilidades da escola em assumir um papel mais ativo

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	INDICADORES
			no processo ensino-aprendizagem.
	A.2. Intervenientes convocados para a tomada de decisões	"reuni aqui, sobretudo, primeiro os professores para explicar o projeto foi exatamente isto que eu disse, «a oferta», porque eu disse mesmo assim: «A oferta que nos estão a dar é nós não temos desculpa para não fazer seja o que for em prol do sucesso dos nossos alunos porque é possível fazer tudo. Tudo aquilo que vocês quiserem, vocês professores quiserem fazer, é possível fazer. Portanto, não há desculpas". (D)	Comunicação do Projeto por parte do Diretor aos docentes e apelo à co--construção de um novo processo de ensino-aprendizagem em prol do sucesso dos alunos.
		"Organização de vários debates e discussão com pessoal docente, não docente e Encarregados de Educação sobre a aplicação plena da GeFORCEE" (PPIP) vs1.	Estabelecimento de alianças e relação com as famílias. CAP.
		"Organização de um plano de capacitação de docentes para implementação de trabalho de campo e experimental e de projeto e atividades do Laboratório de Aprendizagem." (PPIP) vs1	Formação dos professores.
		"Todos foram ouvidos na parte da reestruturação do currículo. Primeiro, começaram com os professores. Aliás, professores houve um grupo pequeno que começou ali por partir pedra que era necessário, a tentar pensar o que é que se poderia fazer. Entretanto, foi se alargando, transmitiu-se aos professores que seria assim, se concordavam, se não concordavam e começou-se a trabalhar por departamentos. Depois, foram ouvidos também os pais que tal como todos os outros, no início tinham também as suas…" (C1)	Uma parte do poder de decisão e da ação educativa foi transferida primeiramente para alguns professores, tendo sido alargada aos restantes, por fases.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	INDICADORES
		"Foram ouvir os pais que eu, lembro-me, que falei com o [nome do Diretor]. Fizemos reunião com todos os pais no centro escolar de…, fizeram-se as reuniões em duas igrejas e todos os pais, todos os que vieram todos foram convocados. Alguns não vêm, mas como toda a gente também fazem parte da escola." (C2)	Encarregados de Educação como intervenientes na tomada de decisões.
		"E fez-se também a Assembleia de Alunos que também já se faz com alguma frequência. Não se faz sempre, mas foi tratada como Assembleia de Alunos que é onde estão os delegados e subdelegados, os representantes de cada turma, também foi falado com eles. Portanto, toda a gente esteve envolvida não só na mudança do currículo, mas nas outras medidas que foram sendo implementadas também." (C1)	Dimensão disruptiva ou verdadeira inovação. A escola como unidade de negociação.
B. (Re)organização da escola no âmbito do PPIP (identificação e fundamentação das principais mudanças/medidas inovadoras)	B.1. Medidas organizativas		
	1.1. Ao nível do currículo	"Projeto Piloto de Inovação Pedagógica - Ficha da ação de melhoria" (PPIP vs1) (PPIP vs2)(PPIP vs3)	O Projeto de Inovação Pedagógica inicia-se como uma medida do PPM – GeFORCEE – Gestão Flexível Orgânica e Reestruturada do Currículo e do Ensino Experimental.
		"Eixo de Intervenção do Projeto Educativo – Melhoria do Ensino e da Aprendizagem" (PPIP vs1)(PPIP vs2) (PPIP vs3)	
		"Área de melhoria - Prestação de Serviço Educativo e Resultados Escolares" (PPIP vs1)(PPIP vs2) (PPIP vs3)	
		"Designação e descrição da medida – GEFORCEE - Gestão Flexível, Orgânica e Reestruturada do Currículo e do Ensino Experimental" (PPIP vs1) (PPIP vs2) (PPIP vs3) (PPIP vs5)	
		"Esta medida visa implementar uma reestruturação do currículo, a partir do 7º ano de	Implementação das medidas no 3º ciclo, iniciando-se no ano de 2016/2017,

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	INDICADORES
		escolaridade até ao 9º ano, fomentando o trabalho experimental e de campo. Assentará na aglutinação de disciplinas por área disciplinar, com desdobramento, tanto a nível das línguas, como nas ciências naturais e sociais. Preconiza, ainda, um maior investimento no trabalho colaborativo, trabalho de projeto e empreendedorismo, desenvolvendo o *saber fazer*, através de uma rede de protocolos com parceiros e instituições ligadas à Ciência e Ensino Superior. A medida GeFORCEE não ignora a outras medidas do PPM, antes é reforçada pelas mesmas, designadamente as TurmasMais e Coadjuvações. (PPIP vs1)(PPIP vs2)	apenas no 7º ano de escolaridade. Medidas: Trabalho experimental e de campo. Aglutinação de disciplinas por área disciplinar. Maior trabalho colaborativo. Trabalho por Projetos. TurmasMais e Coadjuvações.
		"Esta medida visa implementar uma reestruturação do currículo, a partir do 1º ano de escolaridade, podendo ser alargada até ao 9º ano…" (PPIP vs3) (PPIP vs5)	A medida é alargada, pretendendo-se que seja implementada desde o 1º ano até ao 9º ano de escolaridade, na 3ª e 5ª versão do PPIP.
		"…garantir a legalidade deste documento. Nessa conformidade, acrescenta-se um capítulo com as medidas a protocolar que merecerão especial cuidado por parte da tutela" (PPIP vs2)	Preocupação com a dimensão instituída e legalidade das medidas a implementar.
		"Não ficaram esquecidas medidas de organização escolar, que acomodem as medidas pedagógicas, nem tão pouco medidas de avaliação dos alunos, que contextualizem os diferentes cenários de aprendizagem. O pioneirismo deste projeto implicará, necessariamente, medidas que podem ficar à margem de qualquer normativo legal, que convém clarificar no sentido de garantir a legalidade deste documento. Nessa conformidade, acrescenta-se um capítulo com as	Medidas de organização escolar que acomodam as medidas pedagógicas. Preocupação com a dimensão instituída e legalidade das medidas a implementar.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	INDICADORES
		medidas a protocolar que merecerão especial cuidado por parte da tutela." (PPIP vs3) (PPIP vs5)	
	1.1.1 Interdisciplinar 1.1.2 Ciclo/Ano de escolaridade	"O GeFORCEE comporta uma verdadeira rutura com o sistema curricular em vigor, desde o 1º ciclo e assentará nas seguintes ações genéricas: • Extinção do Apoio ao Estudo, sem perder opções que cumpram o seu objetivo; • Criação da disciplina "Projetos Multidisciplinares" por ciclo de ensino, com medidas pedagógicas que estimulem o desenvolvimento de projetos integrados, interdisciplinares e transdisciplinares, sem perder o foco nas metas curriculares e no Perfil do Alunos para o século XXI: 1º ciclo (1º e 2º ano) – Pré-Iniciação a Projetos Multidisciplinares – agrupam as expressões, o estudo do meio e parte do apoio ao estudo; 1º ciclo (3º e 4º ano) – Iniciação a Projetos Multidisciplinares – agrupam as expressões, o estudo do meio e o apoio ao estudo; 2º ciclo – Desenvolvimento de Projetos Multidisciplinares – agrupam as expressões (Educação Visual e Tecnológica, Educação Musical) e as horas de apoio ao estudo serão distribuídas, conforme os anos, por Português; História e Geografia de Portugal e Ciências Naturais; 3º ciclo – Aprofundamento de Projetos	Rutura com o sistema curricular em vigor. Extinção do apoio ao estudo. Criação de uma nova disciplina - Projetos multidisciplinares/ transdisciplinares por ciclo de ensino. Metas curriculares. Perfil Alunos séc. XXI. 1º ciclo – PM Expressões e Estudo do Meio e Apoio ao estudo. 2º Ciclo – PM – Expressões, EV, ET, EF. Horas de apoio ao estudo distribuídas por Português, História e Geografia de Portugal e Ciências Naturais.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	INDICADORES
		Multidisciplinares – agrupam as expressões (Educação Visual e Oferta de Escola):	3º Ciclo – PM – Expressões, EV e Oferta de Escola.
		• Criação do Laboratório de Aprendizagem na Biblioteca – "Biblioteca Escolar como Laboratório de Aprendizagem" – concretiza e dinamiza, de forma articulada, os Projetos Multidisciplinares.	Criação de um Laboratório de Aprendizagem na Biblioteca Escolar, de forma a dinamizar os PM.
		• No 3º ciclo – aglutinação de disciplinas por área disciplinar, com desdobramento, tanto a nível das línguas, como nas ciências experimentais e sociais.	3º ciclo – interdisciplinaridade/ transdisciplinaridade nas Línguas, Ciências Experimentais e Sociais.
		• Na avaliação, as medidas assentam, sobretudo em:	
		Enfoque na avaliação por ciclo. Os alunos terão apenas uma avaliação que determine a transição ou não no final de ciclo;	Avaliação por ciclo, apenas uma avaliação que determina a transição no final de cada ciclo.
		Intencionalidade na valorização da avaliação formativa;	Valorização da avaliação formativa.
		Forte articulação e compromisso com os Encarregados de Educação – deverão ser parte determinante no processo de avaliação formativa.	Articulação com os EE no processo de avaliação formativa.
		Forte capacitação de professores.	Formação dos Professores.
		A medida GeFORCEE não ignora todas as outras medidas do PPM, antes é reforçada pelas mesmas, designadamente as TurmasMais e Coadjuvações." (PPIP vs3)	TurmasMais e Coadjuvações.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	INDICADORES
		"A GeFORCEE comporta uma verdadeira rutura com o sistema curricular em vigor, desde o 1º ciclo. A medida GeFORCEE não ignora todas as outras medidas do PPM, antes é reforçada pelas mesmas, designadamente as TurmasMais e Coadjuvações… a) Extinção do Apoio ao Estudo, sem perder opções que cumpram o seu objetivo; b) Criação da disciplina "Projetos Multidisciplinares" por ciclo de ensino; c) Forte aposta em projetos de empreendedorismo, com uma vertente de eficiência energética e de recursos sempre presente; d) Criação do Laboratório de Aprendizagem na Biblioteca (LAB) – "Biblioteca Escolar como Laboratório de Aprendizagem"; e) Criação da disciplina Cidadania de Intervenção Social, com forte aposta nas Assembleias de Alunos, como medida que potencie o espaço de intervenção dos alunos; f) Aglutinação de disciplinas por área disciplinar, com desdobramento, tanto a nível das línguas, como nas ciências experimentais e sociais; g) Reorganização do número de alunos por turma, respeitando o número máximo de turmas atribuído; H) Enfoque na avaliação formativa e na avaliação sumativa por ciclo; i) Forte capacitação de professores. Como já foi referido, a concretização da medida GeFORCEE é suportada por uma panóplia de estratégias e	Projetos ligados à vertente de eficiência energética e de recursos (desenvolvimento sustentável) Criação da disciplina Cidadania de Intervenção Social – Assembleias de alunos Reorganização do número de alunos por turma.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	INDICADORES
		metodologias, aplicadas em sala de aula e que estão inscritas no PPM do Agrupamento, destacando-se as TurmaMais do 7º ano e as coadjuvações. Deverá dar-se particular ênfase à criação de dinâmicas metodológicas e práticas de sala de aula inovadoras e flexíveis que contribuam para a diferenciação pedagógica (que potenciem as oportunidades e não as diferenças), para a pedagogia centrada no aluno e para o alargamento da aprendizagem para além da sala de aula." (PPIP vs5) "Cria a disciplina "Laboratório de Ciências Humanas e Sociais" – fusão das disciplinas de História e Geografia Cria a disciplina "Laboratório Ciências Físico-químicas e Naturais" – fusão das disciplinas de Ciências Naturais e Físico-química Cria a oportunidade do desenvolvimento de um Laboratório de Aprendizagem (LA), de forma transversal. Elimina a oferta de escola, enquanto disciplina isolada. Opta pela disciplina "Artes em Movimento" (AM), potenciando a diversidade e pluralidade do ensino artístico e corporal" (PPIP vs3) "Desde mudar todo o currículo, até mudar as paredes das salas, até deitar paredes abaixo, até criar outras aprendizagens que nós achávamos que eram essenciais até porque nessa altura não havia aprendizagens essenciais. Este projeto foi um dos pioneiros também na construção das aprendizagens essenciais que hoje existe". (D)	Dinâmicas metodológicas e pedagógicas em sala de aula, centradas no aluno. Alargamento da aprendizagem para fora do espaço sala de aula. Fusão das disciplinas de História e Geografia. Fusão das disciplinas de Ciências Naturais e Físico-Química. Laboratório Aprendizagem. Elimina a disciplina de oferta de escola, enquanto disciplina isolada e Cria a disciplina Artes em Movimento – Ensino Artístico e Corporal. Construção das aprendizagens essenciais a partir do PPIP.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	INDICADORES
		"[com] esta autonomia a primeira coisa que pensamos é criar novas disciplinas? Então nós fizemos exatamente ao contrário. Olhámos para o currículo e perguntamo-nos onde é que nós podemos cortar?" (D)	"Emagrecimento" do currículo
		"agrupámos algumas disciplinas em referenciais de integração curricular permitindo, eu até diria obrigando, porque a palavra é mesmo essa, porque eu mais à frente até lhe posso falar disso porque é que eu acho que nós temos que entre aspas obrigar às vezes que a articulação curricular aconteça. Porque se nós não criarmos essa necessidade no horário ela não acontece. Então o que é que nós fizemos? Agrupamos um conjunto de disciplinas, aquilo que chamamos referenciais de integração curricular em que essas disciplinas trabalham ao mesmo tempo para o mesmo objetivo, em que as aprendizagens têm que ser ministradas na mesma, mas de uma forma em termos de significado para os alunos completamente diferente. Há ali o desenvolvimento do trabalho de projeto, metodologia do trabalho de projeto, resolução de problemas de forma criativa, trabalhos de laboratório, etc., em que torna a aprendizagem muito mais significativa para os alunos. E estas foram as grandes transformações, as grandes opções curriculares que nós tomámos a nível da transformação e organização curricular…" (D)	Trabalho pedagógico em Referenciais de integração curricular, agrupando e desenvolvendo projetos transversais a várias áreas disciplinares. A reorganização do currículo em RIC e as mudanças a nível de horário, "obrigou" os professores à articulação desejada na implementação do projeto.
		"E envolveram pessoas da Câmara, da Junta, mexeram com tudo." (C1)	Envolvimento de entidades do contexto local.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	INDICADORES
		"este ano foi implementada [disciplina de criatividade e inovação] pela primeira vez, está no início, está primeiro ciclo e no quinto ano, terceiro e quinto sim. Para tentar desenvolver, lá está, não se pretende que eles deem nenhum conteúdo em particular, o que interessa mesmo desenvolver é mesmo desenvolver a criatividade nos miúdos, eles fazem uma série de tarefas e dinâmicas para desenvolverem a criatividade." (C1)	Criação da disciplina de criatividade e inovação.
		"… [disciplina de criatividade e inovação] ainda não conseguimos avaliar totalmente, mas para já também nos parece que está a ser muito positivo, quer para os miúdos, quer para os professores, também temos a vantagem de estar, os professores que estão a lecionar estão a ter mesmo formação em criatividade, tanto que têm a ajuda de formadores de fora, que vão às vezes à aula para dar dicas, para ver como é que aquilo está." (C1)	Formação dos professores em criatividade e ajuda de formadores externos nas dinâmicas realizadas nesse âmbito na escola.
	1.1.3 Práticas Pedagógicas	"Aspetos pedagógicos Tem vindo a ser consensual que a metodologia TurmaMais tem o óbice de não conseguir que os alunos com dificuldades extremas consigam recuperar. Assim, é proposto um reforço das TurmasMais, com particular enfoque nos alunos que já se desinteressaram por certas disciplinas…Este reforço da metodologia das TurmasMais – designado por TurmaMaisUma, ocorrerá no mesmo Horário das TurmasMais, não havendo qualquer acrescento de Horas para esses alunos." (PPIP vs1) (PPIP vs2)	Reforço das TurmasMais.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	INDICADORES
	1.1.3 Contextualização com a comunidade escolar	"Nos RIC criámos uma disciplina nova que é a Cidadania de Integração Social. Nós com esta disciplina (Cidadania de Integração Social) queremos que os nossos alunos intervenham na sociedade, que os nossos alunos saíam da sala de aula, vão ao centro de idosos, vão aos bombeiros, vão a IPSS's… Os miúdos arranjaram um projeto, os miúdos passavam por lá [cruzeiro caído], viram que aquilo estava caído e então fizeram um projeto, o cruzeiro já está levantado, ou seja, nós temos a preocupação". (C2)	Criação da disciplina de Cidadania e Integração Social. Integração de Projetos formativos e contextualizados localmente por iniciativa dos alunos.
		"Trouxemos muita comunidade para dentro da escola, muitos pais para dentro da escola e eles passaram a fazer parte também do processo ensino-aprendizagem." (D)	CAP.
		"valorizamos muito a intervenção da comunidade aqui na escola e a intervenção da escola na comunidade. Nós temos, por exemplo, comunidades de aprendizagem aqui na escola em que os pais vêm à escola e intervêm em várias atividades. Não só atividades de, das atividades que nós temos de feiras, de festas que eles também participam como mesmo nas aulas." (C1)	Atividades que promovem a participação dos encarregados de educação no processo de ensino aprendizagem. Comunidades de Aprendizagem.
		"Um dos projetos que nós também aqui temos é o *Includ - Ed* … Que é um projeto que vem de Barcelona em que se pretende que a formação de grupos interativos ou tertúlias de crónicas literárias em que podem vir, não tem que ser necessariamente pessoas de fora, podem vir os professores de uma turma, adultos, pessoas adultas externas, inclusive pais, encarregados de educação que nunca sejam da própria turma, nunca vão com as turmas onde estão os seus	Importação de Projetos. Formação de grupos para debates e tertúlias dialógicas. Fomentar a participação dos Encarregados de Educação.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	INDICADORES
		educandos, mas sim a outras. Mas temos tido uma adesão muito boa, eles gostam, os pais de participar nisso" (C1) .	
	1.1.4 Trabalho colaborativo	"No PPM foi feita uma abordagem S.W.O.T exaustiva, salientando-se o trabalho cooperativo como uma das maiores forças deste Agrupamento" (PPIP vs1) (PPIP vs2) (PPIP vs3)	O trabalho cooperativo é um dos pontos fortes do Agrupamento.
	1.1.5 Monitorização/ avaliação	"Eu sinto que um teste de avaliação é necessário, eu não demonizo nada o teste de avaliação. O que eu acho é que as escolas têm que, e esta escola fez esse trabalho, tem que dizer logo aos professores, aos alunos, aos pais, à comunidade, sendo sempre muito transparente nos seus critérios de avaliação… [o teste] não pode valer mais do que 50% a avaliação que tu fazes por testes. Então os outros 50% têm que ser outros instrumentos, e se eu diminuo a importância do teste automaticamente eu estou a retirar ao professor aquilo que é a importância que ele dá ao teste… lá está, criando a necessidade que as pessoas acabam por aderir de outra maneira." (D)	Avaliação sumativa *vs* formativa. Criação da necessidade. (Kotter) Medidas de organização escolar que acomodam as medidas pedagógicas.
		"Para a aplicação dos critérios de progressão/retenção do 8º ano (apenas aplicado em 2017/2018) será tida em conta a média das duas disciplinas" (PPIP) vs2 (PPIP) vs3	Novos critérios de progressão/retenção .
		"Identificação dos Problemas: 1. Falta de articulação entre docentes (Fonte:Relatório de	Problemas identificados e que se pretendem melhorar com a implementação do PPIP.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	INDICADORES
		Avaliação externa das Escolas, IGEC, 2014, p.10) (PPIP vs1) 2. Necessidade de reforço da participação dos alunos na elaboração dos documentos estruturantes, dando-lhes a oportunidade de se corresponsabilizar nas decisões que lhes dizem respeito e no desenvolvimento de uma cidadania responsável e democrática (Fonte: Relatório de Avaliação externa das Escolas, IGEC, 2014,p.11) (PPIP vs2) (PPIP vs3) (PPIP vs5) 3. Necessidade de aprofundamento da componente experimental, estimulando o gosto por atividades experimentais e pelo método científico, com caráter transversal na formação integral das crianças e dos alunos (Fonte: Relatório de	

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	INDICADORES
		Avaliação externa das Escolas, IGEC, 2014, p11). (PPIP vs2) (PPIP vs3) (PPIP vs5) 4. Taxas de sucesso abaixo do desejado a Matemática (61%), Português (84%) e Inglês (73%), ano 2015/2016 (Fonte: Relatório de autoavaliação externa das Escolas, IGEC, 2014, p.11) (PPIP vs1) (PPIP vs2) (PPIP vs3) (PPIP vs5) 5. Taxa de retenção no 7º ano (18,3%), ano 2015/2016" (PPIP vs1) (PPIP vs2) (PPIP vs3) (PPIP vs5) "Público-alvo – Identificação dos anos de escolaridade a envolver – todos os alunos que iniciam o 7º ano de escolaridade em 2016/2017".(PPIP vs1) (PPIP vs2) (PPIP vs3) "Público-alvo – Identificação do/s ano/s de escolaridade a envolver a) 7º ano – 2016/2017 (nova organização curricular em 2019/2020) b) 1º ciclo, 5º ano e 8º ano – 2017/2018 c) 6º ano e 9º ano – 2018/2019" (PPIP vs5) "Metas a alcançar com a medida – Atingir a taxa de abandono zero para todos os alunos que iniciam o projeto." (PPIP	Nas primeiras três versões do PPIP só estava prevista a implementação do PPIP no 7º ano de escolaridade. Na última versão do PPIP alarga-se a todos os anos letivos a implementação do PPIP, ainda que de forma faseada. Metas a alcançar com o PPIP.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	INDICADORES
		vs1) (PPIP vs2) (PPIP vs3)(PPIP vs5) "Atingir a retenção zero em 2017/2018 para todos os alunos que iniciam o projeto (com possibilidade alargamento para 2018/2019)." (PPIP vs1) (PPIP vs2) (PPIP vs3) "Tender para a retenção zero em anos não terminais de ciclo." (PPIP vs5) "Aumentar em 2 p.p. a percentagem de alunos no quadro de excelência face aos últimos três anos até ao final do Projeto (PPIP vs2) (PPIP vs3) (PPIP vs5) "Aumentar em 3 p.p. a percentagem de alunos com níveis 4 e 5 nas ciências experimentais e sociais, face aos últimos três anos até ao final do projeto." (PPIP vs2) (PPIP vs3) (PPIP vs5) "Aspetos de acompanhamento e monitorização da GeFORCEE As equipas de coordenação e monitorização da GeFORCEE terão um calendário de atuação, que permita detetar o mais precocemente possível os desvios de aprendizagem que possam estar a ocorrer." (PPIP vs1) "Aspetos da avaliação Revisão dos critérios de progressão/retenção do 7º e 8º ano de escolaridade. Construção de um referencial de aprendizagens estruturantes por aluno, com base nas metas de aprendizagem." (PPIP vs1) e na autoavaliação, <u>reforçando o papel do aluno na sua recuperação</u>. (PPIP vs2) "O referencial de aprendizagem individual permitirá intervir	Equipas de monitorização e coordenação, com a finalidade de detetar precocemente os desvios de aprendizagem. Avaliação/revisão dos critérios. Referencial de aprendizagens por aluno e reforço do seu papel na sua autoavaliação. Evitar o desinvestimento dos

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	INDICADORES
		precocemente nos alunos que revelem maiores desvios, com vista a que nenhum aluno desista de aprender qualquer disciplina.” (PPIPvs1)	alunos nas suas aprendizagens.
		“Necessidade de uma reunião antecipada com os encarregados de educação envolvidos	
		Envolver o Encarregado de Educação e aluno na construção do referencial de aprendizagens, por forma a intensificar o seu compromisso.	Reuniões com os EE no sentido de terem um papel ativo na avaliação dos seus educandos.
		Demonstrar, com exemplos genéricos, a informação a colocar nos instrumentos de registo utilizados, mediante um relatório individual que preveja a evolução das aprendizagens adquiridas, face ao ponto de partida e as áreas a melhorar. Estas áreas consubstanciam-se nas metas curriculares de disciplina e de ciclo.” (PPIP vs2)	EE e alunos comprometidos no processo ensino-aprendizagem. Formas de comunicação com os alunos e EE sobre o processo ensino-aprendizagem.
		“Revisão dos critérios de progressão/retenção	
		A grande mudança deste projeto, no que respeita à avaliação, é o rompimento de uma estruturação de metas por ano, passando a ser determinante o tempo que o aluno tem para recuperar. Ora, esta rutura apenas pode ser compensada por metas a longo prazo, ou seja, uma maior valorização das metas por ciclo.	Respeito pelos ritmos de aprendizagem diferentes. Valorização das metas por ciclo em detrimento das metas por ano de escolaridade.
		Construir referenciais de avaliação por ciclo e por disciplina, que também privilegiem a avaliação formativa contínua e a autoavaliação.” (PPIP vs2)	
		“Suspensão da avaliação sumativa quantitativa – final de 1º e 2º períodos:	Avaliação formativa contínua.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	INDICADORES
		Suspensão parcial da avaliação sumativa quantitativa (através de um nível de 1 a 5) nos 1º e 2º períodos do 7º ano de escolaridade, nas disciplinas de Português, Matemática e Inglês. Aplicada nos alunos que estão a ser acompanhados em aprendizagens estruturantes de anos anteriores ao 7º ano de escolaridade. Avaliação sumativa descritiva para aqueles alunos. Valorização da avaliação formativa contínua." (PPIP vs1) "Valorização das equipas de coordenação e monitorização da GeFORCEE, com um calendário de atuação, que permita detetar o mais precocemente possível os desvios de aprendizagem que possam estar a ocorrer." (PPIP vs 2) "Indicadores de monitorização e meios de verificação da execução e eficácia da medida Nº de alunos com necessidade de aprendizagens estruturantes Nº de referenciais efetivamente construídos (contratualizados) [PPIP vs2] Nº de sessões/tertúlias com pais e docentes Taxa de insucesso por período letivo Taxa de alunos em situação de retenção em cada final de ano letivo." (PPIP vs1) (PPIP vs3) "Taxa de alunos sem qualquer nível inferior a 3"	Avaliação sumativa quantitativa, apenas no 3º período no 7º ano de escolaridade. Avaliação sumativa descritiva. Valorização da avaliação formativa contínua. Indicadores de monitorização da eficácia da implementação do PPIP.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	INDICADORES
		(PPIP vs2) (PPIP vs3) (PPIP vs5) "Taxa de alunos em Quadro de Excelência (média igual ou superior a 4,5" (PPIP vs2) (PPIP vs3) (PPIP vs5) "Taxa de alunos com níveis 4 e 5 nas Ciências Experimentais e Sociais" (PPIP vs2) (PPIP vs3) (PPIP vs5) "Taxa de abandono escolar." (PPIP vs2) (PPIP vs3) (PPIP vs5) "Taxa de alunos com mais de 3 disciplinas com níveis inferiores a 3 em cada final de ano letivo" (PPIP vs5)	Quadros de excelência.
	1.2. Organização dos tempos e espaços	"Estratégias, metodologias e atividades a desenvolver A aprovação deste projeto ocorrerá já com o ano letivo 2016/2017 a decorrer, pelo que algumas atividades, que necessitam de tal aprovação, apenas poderão ser aplicadas mais tarde." (PPIP vs2) (PPIP vs3) "Matriz 8º ano de escolaridade Nota Final. Esta matriz cumpre os mínimos de Português e Matemática, sendo que o total de tempos está mais reduzido, em comparação com o currículo tradicional, em 2 tempos, (PPIP vs2) (PPIP vs3) incluindo a Oferta Complementar." (PPIP vs1) "Medidas de apoio e suporte GeFORCEE Incremento de coadjuvações… Incremento de dinâmicas de teor mais prático e experimental. Incremento de pedagogias direcionadas para o desenvolvimento da oralidade e escrita Desenvolvimento de trabalho de campo, sobretudo a Ciências Naturais e Sociais, com	Necessidade da aprovação da tutela para a implementação das medidas delineadas para o PPIP. Cumprimento dos tempos mínimos necessários, segundo o currículo tradicional para as disciplinas de Português e Matemática. Maior ênfase na componente experimental. Pedagogias orientadas para o PASEO. Desenvolvimento de trabalho de campo, fora da sala de aula.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	INDICADORES
		enfoque de articulação com o Programa Ciência Viva. Desenvolvimento de um Laboratório de Aprendizagem. Desenvolvimento de atividades artísticas e desportivas fortemente viradas para o trabalho em equipa.” (PPIP vs1)	Laboratórios de aprendizagem. Trabalho em equipa nas componentes artísticas e desportivas.
		“Aspetos organizacionais Matriz curricular – uma vez que o projeto vai iniciar-se com as atividades letivas, já em curso, a matriz proposta na GeFORCEE – inicialmente prevista para o 7º ano, apenas será aplicada no 8º ano de escolaridade (em 2017/2018), podendo alargar-se ao 9º ano. (PPIP vs2) (PPIP vs3)	Alargamento das medidas do PPIP de forma faseada.
		“Nesta estrutura [GeFORCEE], proposta pela DGE, optou-se, ainda, por destacar as medidas a aplicar em 2016/2017 para o 7º ano e aquelas a aplicar em 2017/2018 para o 8º ano, as quais deverão ser entendidas como uma tentativa de resolução dos problemas diagnosticados. Em capítulo próprio serão esquematizados os problemas e pistas de solução, em jeito de sinopse. Preconiza-se, também, deixar algumas sugestões para um novo ciclo de alunos de 7º ano, que se iniciará em 2018/2019, quando este projeto chegar ao fim, no sentido de garantir a sustentabilidade do mesmo. O pioneirismo deste projeto implicará, necessariamente, medidas que podem ficar à margem de qualquer normativo legal, que convém clarificar no sentido de…”	Medidas a aplicar tendo em conta os problemas diagnosticados e formas de os melhorar. Necessidade de regulamentação – dimensão instituída.
		“o que sentimos é que o apoio ao estudo servia para pouco e é mais do mesmo. Então retirámos o apoio ao estudo. Sentimos que a oferta complementar, como oferta complementar ela	O tempo dedicado ao apoio ao estudo e à disciplina de TIC, foi utilizado para os referenciais de integração

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	INDICADORES
		podia ser alcançada de outra maneira, e retirámos essa oferta complementar como disciplina e sentimos que a disciplina de informação e comunicação são muito importantes, mas não são importantes como disciplina, são importantes como uma área transversal a todas as disciplinas." (D)	curricular, como áreas transversais.
		Pretende a abolição das TIC, enquanto disciplina semestral. A aplicação das tecnologias de informação e comunicação é feita de forma transversal, garantido que são usadas para a consolidação de aprendizagens. O LA pretende garantir essa concretização." (PPIP vs2) (PPIP vs3)	Transversalidade das TIC e abolição como disciplina autónoma
		"…no primeiro ciclo aquilo é mais fácil em termos de horários porque eles têm educação física e matemática de manhã e depois fazem os RIC à tarde. Aqui oito horas letivas no segundo ciclo são PIP e seis horas letivas são RIC. E o que é isso dos RIC? São horas onde se dá na mesma conteúdos das várias disciplinas, das disciplinas que fazem parte daquele RIC que já é previamente planeado anteriormente, só que têm que articular entre si…" (C1)	Reconhecimento da facilidade de implementação da transversalidade no primeiro ciclo, surgindo mais dificuldades no segundo e terceiro ciclos, onde persiste a segmentação do currículo em disciplinas.
		"…no início começámos de uma forma, mas depois fomos ouvindo as pessoas o que achavam. Havia pessoas que só tinham uma hora de RIC. Cada disciplina teve, no mínimo, duas horas para conhecer os alunos em oito semanas achámos que era necessário. Portanto, diminuiu-se o número de disciplinas que fazia parte de cada RIC, mas deu-se mais horas a cada disciplina no RIC." (C1)	Importância de aumentar o número de horas de cada disciplina para se trabalhar em projeto nos RIC.
		"…criámos no próprio calendário escolar alguma transformação…" (D)	Criação de um novo calendário escolar.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	INDICADORES
		"…somos a única escola PIP que não tem semestralização da avaliação…" (D)	A única escola PIP que não optou pela semestralização.
		"o que temos é oito semanas em que nós estamos a ministrar esses referenciais de integração curricular… durante oito semanas. Depois param, avaliam, planificam e as oito semanas seguintes estão com outro grupo de alunos. Portanto, há quatro referenciais de integração curricular e os alunos vão percorrendo os quatro referenciais de integração curricular ao longo do ano." (D)	Divisão dos alunos em grupos, que durante oito semanas trabalham um dos RIC, seguida de avaliação e planificação de novo RIC com novos alunos. Avaliação e Planificação realizada de 8 em 8 semanas.
		"os grupos de turma são desfeitos porque cada um escolhe o RIC que quer frequentar. Aliás, cada um no fundo escolhe a ordem pela qual vai frequentar porque vai passar pelos quatro RIC's existentes." (C1)	São os alunos que escolhem a ordem dos RIC que querem frequentar, devendo percorrer todos os RIC durante o ano letivo.
		"Permite-nos aferir de uma forma muito mais rápida e antecipada o desvio das aprendizagens, das dificuldades e intervir o mais precocemente possível." (D)	A avaliação de 8 em 8 semanas permite dar um feedback antecipado aos Encarregados de Educação e diagnosticar dificuldades que poderão ser colmatadas atempadamente.
		"…os espaços mudaram muito porque esses quatro referenciais de integração curricular também são ambientes de aprendizagem alguns deles. Eu dou um exemplo: a cozinha pedagógica existe. É um local concreto que existe aqui em que é um espaço de aprendizagem onde se dão aulas. É a ecovia que é à volta da escola e vai também fora da escola, ali para a zona do golfe, para o campo de golfe e também é um	Mudanças dos espaços de aprendizagem: cozinha pedagógica, ecovia, campo de golfe, Biblioteca.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	INDICADORES
		espaço de aprendizagem onde se faz muita aprendizagem e depois existem outros espaços que já existiam antes, a biblioteca, etc. e a verdade é que nós nesta escola ainda não temos aquilo que muitas escolas já têm que é o laboratório de aprendizagem ou a sala de futuro como quiser chamar, porque estamos conscientes de que as escolas não devem também ser locais onde existe um sítio por excelência que é uma sala de futuro e depois á volta são tudo salas do passado." (D) "Estamos a preparar uma biblioteca do futuro e não a sala de futuro exatamente com os mesmos princípios dos laboratórios de aprendizagem, mas na biblioteca e ao mesmo tempo, muitas salas onde se vai transformar aquele espaço, aquelas quatro paredes em que mesas e cadeiras, etc., vão conviver numa geometria completamente diferente para que se sinta que toda a escola é uma escola em permanente alteração, em permanente mudança e não Há um só local que é do futuro e o resto é tudo do passado e as salas de aula já estão elas todas muito mudadas. Nós temos muitas salas com mesas assim redondas, muitas salas ainda em disposição tradicional também, o que não demonizamos nada." (D)	Em preparação novos espaços de aprendizagem, com novas geometrias: biblioteca do futuro, laboratórios de aprendizagem, salas com uma disposição diferente, mesas redondas, embora na escola coabitem ainda com salas com a disposição tradicional.
	1.2.1 Reorganização do calendário letivo	"Alargamento do calendário escolar – alunos que revelam grandes dificuldades de aprendizagem, sinalizados pelos docentes. Este alargamento pode ser concretizado quer nas interrupções letivas, quer no final ou início de cada ano letivo." (PPIP vs1)	Alargamento do calendário escolar para os alunos com dificuldades diagnosticadas.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	INDICADORES
		"Alargamento do calendário escolar Para os alunos que revelam dificuldades de aprendizagem, sinalizados pelos docentes, é proposto o alargamento do calendário escolar. d) Deverá ser uma medida de recurso, sempre de caráter excecional e de curto espaço de tempo; e) Será contratualizado com a devida antecedência, com os alunos e encarregados de educação, com metas concretas – tendo em conta as metas curriculares por disciplina e ciclo, já em 2016/2017; … i) Será aplicado aos alunos do 8º ano em 2017/2018, caso se mostre uma medida eficaz (PPIP vs2) (PPIP vs3)	Medida a adotar por um curto período de tempo. Intervenção e envolvimento dos alunos e EE no processo ensino-aprendizagem.
		"Ano 2016/2017 Este ano letivo (ano "zero" do PPIP) – as turmas do 7º ano estão a usufruir de várias medidas do PPM – TurmasMais e coadjuvações. (PPIP vs5)	2016/2017 considerado como o ano zero do PPIP.
		"agora este ano foi a questão do calendário escolar. Voltámos novamente a ouvir a comunidade educativa, toda a gente se pronunciou, os professores num painel global, os alunos também na Assembleia de Alunos e a Associação de Pais também." (C1)	CAP. Professores, alunos e EE ouvidos relativamente ao calendário escolar em vigor.
		"nós começámos já há quatro anos, se não me engano, com sete referenciais de integração	Divisão do ano em quatro para avaliar os RIC, que também

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	INDICADORES
		curricular e depois como achámos com o painel, como achámos entre alunos, pais, professores, digamos que eram muitos, reduzimos para quatro. Então se depois tínhamos quatro referenciais de integração curricular em que nós tínhamos que fazer a avaliação deles. Nós temos lá os quatro referenciais durante o ano, então tivemos que numa parte do currículo dividir o ano em quatro, e depois na outra parte do currículo, nas outras disciplinas estava dividido em três. Ou seja, nós andávamos a fazer a avaliação de uma parte do currículo numa altura, e depois tínhamos que fazer a avaliação do currículo da outra parte, noutra altura, ou seja, isto pormos tudo em quatro períodos foi porque tínhamos quatro referenciais de integração curricular e obrigou-nos assim, a que todas as avaliações que quer de uma parte do currículo, quer da outra parte fosse ao mesmo tempo e isso facilitou-nos imenso a vida" (C2) "Nós temos testemunhos dos miúdos. Eles adoraram isso, disseram que iam descansar mais porque passado oito semanas andam mais stressados, descansavam mais um bocadinho, ou seja, tudo isto foi uma dinâmica que eu acho que surtiu imenso efeito." (C2)…	eram em número de quatro. Acomodações organizacionais tendo em conta a pedagogia utilizada. Avaliação de 8 em 8 semanas, de forma a evitar tempos de avaliação desligados dos tempos de formação/aprendizagem. Reação favorável dos alunos ao novo calendário escolar.
	1.3. Agrupamento de alunos/professores	[alocação de professores a alunos] "Há alguns critérios que são estabelecidos consoante aquilo que é o conhecimento que nós vamos tendo duns e doutros. Mas são sempre critérios muito pouco realizáveis porque a mudança de docentes é quase constante todos os anos. No primeiro ciclo não nem no pré-escolar porque é perfeitamente estável. No segundo ciclo um bocadinho mais instável. No terceiro ciclo completamente	A alocação de professores a grupos de alunos faz-se de acordo com as características dos professores e dos alunos da turma. Dificuldade de planear essa alocação atempadamente e com base nas características dos professores e alunos, devido à

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	INDICADORES
		instável… digo porque é verdade, tenho os melhores professores do mundo nesta escola, são fantásticos e consigo trabalhar com eles e pedir aos professores seja o que for que eles fazem tudo e quando eu digo fazem tudo digo no sentido tentam fazer tudo. Não conseguem às vezes fazê-lo. E não tenho professores resistentes, tenho é professores com medo de errar, medo de estarem a prejudicar os seus alunos que é algo que muita gente devia saber, não há professor nenhum que queira ver os seus alunos prejudicados. Às vezes não quer fazer muitas mudanças porque tem medo de prejudicar os alunos e isto é só um parêntesis, mas os meus professores como conseguem absorver muito bem aquilo que eu lhes peço é muito fácil atribuir serviço. Ainda assim temos critérios que têm que ver com isto com a organização de equipas educativas. Nós precisamos sempre de coordenador nessas equipas educativas e aí eu tenho que ir buscar só alguns, eu vou buscar sempre aqueles que por um lado são mais bem preparados, que eu sei que são mais bem preparados porque trabalho com eles diretamente, pessoas que tenham poder de mobilizar outros de uma forma muito fácil e rápida, pessoas que têm alguma disponibilidade, portanto, bem porque nós não podemos pedir tudo a todos porque não dá, porque há pessoas que realmente têm vidas complicadas e não dá para se dedicarem um bocadinho mais à escola." (D) "definimos os professores, definimos as equipas pedagógicas tendo em conta as dificuldades, as particularidades das turmas e o perfil dos professores. Nós temos isso em conta." (C2)	constante mudança dos professores de ano para ano, especialmente no 3º ciclo. Dificuldade na alocação devido à instabilidade da colocação de professores. O diretor considera que não tem professores resistentes à mudança, mas antes professores com receio de prejudicarem os seus alunos no processo ensino-aprendizagem. Escolha por parte da liderança de topo de coordenadores das equipas pedagógicas, que se identifiquem com uma liderança de "empoderamento" e transformadora. Essa escolha é feita, também, de acordo com os que se mostrem mais disponíveis, tendo em conta as suas vidas para além da atividade profissional. Critérios de alocação dos professores das equipas pedagógicas. Definição das equipas pedagógicas tendo

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	INDICADORES
			em conta as particularidades das turmas.
	1.4. Estruturação e comunicação das principais mudanças	"Sugestões para este ciclo do PPIP e pistas para o futuro …zelar para uma estabilidade normativa, tanto quanto possível;	Importância de uma estabilidade normativa para a continuidade da implementação do PPIP.
		Garantir que o mecanismo de prestação de contas tenha em atenção o fim do prazo do projeto	Preocupação com a "prestação de contas".
		Garantir a complementaridade dos projetos das Escolas que integram o PPIP, dando-lhes tempo e condições para trabalhar em rede." (PPIP vs2)	Importância do trabalho em rede entre as várias escolas que integraram o PPIP.
		"Mas o nosso projeto educativo, digo eu também, nós estamos muito interessados que as aprendizagens que os nossos alunos têm sejam significativas. Porque, às vezes, nós temos consciência que se a aprendizagem se der só dentro da sala de aula com uma aula expositiva, as aprendizagens são pouco significativas e nós com esta metodologia, com esta alteração pretendemos que os nossos alunos aprendam mais, aprendam melhor, sejam melhores alunos, melhores cidadãos, tenham aprendizagens mais significativas e, por isso, não temos problemas com a avaliação externa…" (C2)	Projeto Educativo centrado nas aprendizagens significativas dos alunos. A avaliação externa não é considerada um problema.
		"Tudo isto é decidido por essa equipa, por esse gabinete. Depois naturalmente vai ao Conselho Pedagógico, ao Conselho Geral, mas envolvidos estes agentes todos, desde os alunos, passando pelos professores, pelo pessoal não docente até aos encarregados de	Equipas pedagógicas que funcionam como verdadeiras comunidades de aprendizagem, uma vez que convocam para as suas decisões, alunos e

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	INDICADORES
		educação está no fundo ganha aquela batalha de nós não conseguirmos chegar aos alunos, ou aos pais, porque não foram eles que decidiram como queriam fazer. É claro que aqui a intervenção dos coordenadores destas equipas, do próprio diretor que às vezes também está nessas reuniões é extremamente importante. Há decisões que têm de ser tomadas e essas decisões nem os alunos nem os pais podem tomar. E às vezes nem os professores. Eu dou um exemplo: os professores, por exemplo, as equipas este ano propuseram que existisse para o próximo ano mais desdobramentos de determinadas disciplinas que é uma das ações que nós temos, é desdobramentos naquilo que é possível, mas eram tantos os desdobramentos que a certa altura não havia crédito horário para isso e eu disse não, não pode. Vocês para fazer tanto desdobramento em vez de termos os alunos cá trinta e três horas, nós temos que ter quarenta. Não é possível. Porque esta ideia da gestão pedagógica e da gestão curricular só uma pessoa a tem que é o diretor. Mais ninguém tem esta noção como o diretor tem. E por isso às vezes é preciso dizer calma, isso não é possível. Não vamos por aí. E até tenho no fundo algum trabalho porque depois se estas propostas fossem para Pedagógico ou eventualmente até mesmo em Conselho Geral acabavam por ser chumbadas porque não havia forma de as pôr em prática." (D) "Eu sou daquelas pessoas que acha que há momentos para tudo, há momentos em que é preciso trabalhar colaborativamente, há outros momentos em que é preciso estar calado e ouvir	encarregados de educação. Prática de administração horizontal. Algumas mudanças no contexto organizacional não podem ser equacionadas devido à insuficiência de crédito horário. Contenção nos desdobramentos efetuados, para evitar um número de horas excessivo de permanência dos alunos na escola. Liderança de topo como reguladora e conhecedora da realidade da escola a todos os níveis. Aulas expositivas em concordância com aulas mais práticas.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	INDICADORES
		o que é que o professor está a dizer. Portanto, há momentos em que é preciso haver uma aula expositiva, um momento expositivo, explicar o que é que se pretende fazer. Há outros momentos que são de interação plena em que os alunos podem estar em pé, até podem estar fora da sala de aula e podem até estar noutros ambientes de aprendizagem. Há outros momentos em que têm de estar numa biblioteca com meios tecnológicos à sua disposição para fazer gravações, para fazer vídeos, para haver uma transformação do conhecimento teórico num conhecimento mais prático. Portanto, e a escola tem que ser isso tudo e tem que saber dar resposta a isto tudo…" (D)	Importância de um conhecimento teórico para a sua transformação em conhecimento prático. Continua a existir a "turma", embora pedagogicamente os alunos estejam separados em núcleos de aprendizagem diferentes.
		"…nós não acabámos com o conceito de turma até porque ele não acabou mesmo ao nível de organização das escolas. O que nós acabámos é pedagogicamente com esse conceito. Os alunos, todos os alunos, eu não disse há pouco, esses referenciais de integração curricular são para todos os alunos, desde o primeiro ao nono ano. Eles escolhem esses referenciais de integração curricular, não interessa se são da turma A, B ou C, escolhem e vão juntos para esse referencial de integração curricular onde têm vários professores de diferentes áreas a trabalhar com eles e quando se juntam nesses RIC's, juntam-se de turmas diferentes. Portanto, o Conselho de Turma desaparece." (D)	Desaparecimento da "figura" Conselho de Turma. Referenciais de Integração Curricular. Semanas Temáticas.
		"…os três grandes pilares são estes são, por um lado, nós termos referenciais de integração curricular que organizam as disciplinas de	Desdobramento das disciplinas para desenvolvimento da oralidade, da escrita, resolução de

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	INDICADORES
		uma forma articulada e simultânea. Por outro lado, organização de semanas temáticas ao final de oito semanas em que o currículo é todo ele dado, norteado pelas competências chave do perfil dos alunos, ou seja, os alunos não têm no currículo nessa semana português, ou matemática, ou inglês, as disciplinas tradicionais, têm as dez áreas de competência do perfil dos alunos e por outro lado, a terceira grande alteração é na questão de nós podermos trabalhar nalgumas disciplinas de uma forma desdobrada para sobretudo desenvolver a oralidade e a escrita no caso das línguas e no caso das matemáticas e das ciências a resolução de problemas e o trabalho experimental…. Este último permite-nos a nós também trabalhar articuladamente também com o primeiro ciclo porque há professores aqui na área das ciências e na área das artes que vão ao primeiro ciclo e desdobram com os professores do primeiro ciclo para que eles próprios também façam uma espécie de formação em ação com os alunos do primeiro ciclo no domínio do ensino experimental das ciências, das artes e do desporto." (D)	problemas e trabalho experimental. Trabalho colaborativo entre professores dos vários ciclos, que funcionam como ações de formação entre pares, nos diversos domínios das artes, das ciências e do desporto.
		"…Houve um ano em que tinha trezentas e tal horas nisto, mas que sejam duzentas, nós temos dez horários, dez horários aqui empatados em clubes, eu já nem falo do desporto escolar, clubes, projetos, apoios… E depois vamos ver qual é o impacto que isto tem na melhoria das aprendizagens e na arte que existe na escola ou até mesmo no desporto e sentimos que nada, ou pelo menos daquilo que deveria ser o retorno do que estas horas deviam dar tinha que ser muito maior." (D)	O crédito horário distribuído por clubes, apoios e outros projetos não se traduzia na melhoria das aprendizagens. Concluiu-se que todo o crédito horário distribuído por clubes e apoios deveria ser direcionado para os RIC, onde os professores trabalham colaborativamente (aulas coadjuvadas) com os alunos, com

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	INDICADORES
			vista à melhoria das suas aprendizagens.
		"chegámos à conclusão, que com este projeto tudo que fosse clubes tinha que ser currículo. Os alunos podiam ter na mesma, mas tem que ser currículo. Tem que ser avaliada, tem que contar para as aprendizagens dos alunos. Por outro lado, no caso dos apoios, acabámos com isso porque não dava resultado, em vez de dar apoio aos alunos, o que eu vou fazer é que eles aprendam nas aulas, então eu dou-vos coadjuvações, podem fazer desdobramentos, podem trabalhar de maneira diferente, mas os alunos não vão poder ficar na escola mais tempo, é no tempo que têm que eles têm que aprender." (D)	
		[Os próprios alunos vão-se autoavaliando?]	Autoavaliação.
		"Eles próprios reconhecem o perfil de desempenho, aquilo que é suposto aprenderem e vão-se autoavaliando naquilo que já conseguiram fazer." (D)	Os alunos são conhecedores do perfil de desempenho e vão-se autoavaliando ao longo do ano letivo.
		[E os pais também entram nesse processo?]	Os encarregados de educação são chamados a pronunciarem-se sobre a prestação dos alunos.
		"Os pais também são chamados sempre que intervêm num processo de ensino-aprendizagem também são chamados a dizer o que é que acharam da prestação dos alunos." (D)	
		"Eles [alunos] continuam a estar divididos por turma… só que depois noutras horas juntam-se." (C1)	Os alunos dos vários RIC são todos do mesmo ano de escolaridade.
		[todos os alunos] "Tudo do mesmo ano." (C2)	

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	INDICADORES
		[alunos de vários anos letivos] "nas semanas temáticas, em que por exemplo, os alunos do nono ano vêm fazer grupos interativos aos do quinto, só nessas questões porque há atividades que fazem em comum." (C2)	Só nas semanas temáticas existe interação de alunos de anos de escolaridade diferentes.
		"todos os nossos alunos sabem as áreas de competência e os valores e os princípios do perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória, ou seja, porque nós nesta semana, o horário muda todo e então o nome das disciplinas é das áreas de competência do perfil do aluno e então para nós, para os nossos alunos, o bem-estar, saúde e ambiente, desenvolvimento social e autonomia, raciocínio e resolução de problemas, pensamento crítico e criativo, isto para eles é banal" (C2)	Os alunos dominam as áreas de competência e os princípios do perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória, pelo que se torna mais fácil a sua auto e heteroavaliação.
		"não fazia sentido de nós com estes miúdos que andam sempre de telemóvel, que andam sempre nas redes sociais, continuarmos a dar uma aula, continuar a que noventa por cento das nossas aulas fossem expositivas…" (C2)	A sociedade mudou e, portanto, era necessária a mudança de aulas essencialmente expositivas para aulas mais práticas. As necessidades dos alunos mudaram e a escola teve que mudar para que os alunos continuassem motivados.
		"o pai … ao ler a nota do filho diz lá que ele adquiriu as aprendizagens essenciais e aplicou, mas também diz o que é que ele é, nomeadamente em educação física, no desenvolvimento social, na autonomia, na consciência, no domínio do corpo, no bem-estar, na saúde e no ambiente, ou seja, isto vale uma informação ao pai	Mudança ao nível da avaliação, em que a nota quantitativa é acompanhada de uma descrição pormenorizada do desempenho do aluno, segundo o perfil do aluno.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	INDICADORES
		imensa do que chegar lá educação física 4, mas o que é que isto quer dizer? Qual foi a modalidade que ele teve agora? Teve golfe? Mas teve um 4 e agora não, a nossa avaliação dá-me a mim como professor um conforto imenso e acho que para os pais é uma informação enorme." (C2)	
		"nós temos um algoritmo feito pelo nosso diretor em que tu pões ali o valorzinho nestas áreas de competência que tu definiste a tua disciplina, és tu que as defines e aquilo dá-te o texto quase todo direitinho mas é um texto tão minucioso, é um texto tão certinho que aquilo encaixa ali. Se aquilo for bem feito, aquilo encaixa como uma luva." (C2)	O diretor preocupou-se em procurar uma forma de desburocratizar o trabalho de avaliação dos professores.
		"em determinados RIC's mais nuns do que noutros é por exemplo os alunos fazem apresentações orais e o que é que se nota, nota-se que os nossos alunos em termos da comunicação oral, em termos de falar para um público, em termos de uma apresentação de um trabalho" (C2)	Os alunos demonstram melhores competências na comunicação oral.
		"…tomara nós ter secundário, porque às vezes é nos apontado: ah pois vocês não têm secundário por isso que não sei quê. Nós adorávamos ter secundário que era para provar que quer esta forma de ensinar quer esta forma de trabalhar diferente dá muito trabalho, mas é mais reconfortante, dá resultado. " (C2)	Os coordenadores do PPIP acreditam que se tivessem ensino secundário os resultados da avaliação externa dariam frutos e se poderia provar, que esta nova forma de trabalhar é uma mais-valia para alunos e professores, independentemente da avaliação externa.
		"às vezes não é professores que vêm fazer substituições, eu trabalhar num RIC, o que é que é isto, o que é que eu tenho que fazer e eles depois saem daqui todos contentes. Dizem maravilhas	Os professores que chegam de novo à escola, estranham inicialmente esta forma mais colaborativa de trabalhar, mas no

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	INDICADORES
		disto, aqui é que se trabalha, aqui é que dá gosto trabalhar e depois é assim os efetivos aqui há trinta anos nenhum sai daqui." (C2)	final acabam rendidos. Os professores que pertencem ao quadro da escola, continuam a trabalhar na escola, com gosto.
		"temos mais trabalho acrescido mas as reuniões de avaliação dos RIC, como há toda uma alteração de horário, já estão incluídas nas vinte e duas Horas, como os miúdos estão em atividades comuns é possível depois fazer com que, portanto, esta semana ninguém tem mais que vinte e duas horas, nem sequer os tempos, o trabalho de escola se tem esta semana e até temos mais trabalho burocrático." (C1)	Fazem parte dos horários dos professores, cerca de 22 Horas semanais, nas quais já estão inclusos os momentos de avaliação dos RIC.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	INDICADORES
	1.5. Recursos humanos e materiais.	"Necessidades de capacitação/formação Laboratório da aprendizagem Metodologias de Trabalho de campo e experimental Metodologias de Trabalho de Projeto (Ano letivo 2016/2017) Cumprir as ações do plano de capacitação propostas no PPM (Restantes anos letivos) (PPIP vs1) (PPIP vs2)	Necessidades de capacitação e formação dos professores.
		"uma das coisas que nós sentimos desde início ou no primeiro ano era que a intervenção dos alunos e das famílias, da comunidade tinha que ser concreta. Nós não podíamos só dizer que ouvíamos os alunos em reuniões de delegados ou reuniões de assembleia de alunos. Tínhamos que ter um órgão que pudesse dar voz aos alunos e em que eles tivessem lá assento então nós criámos um gabinete, que é o gabinete de gestão dos referenciais de integração curricular que têm um coordenador, têm uma equipa e fazem parte desse gabinete professores, um aluno de cada ano e um encarregado de educação também de cada ano. E fazem parte assistentes técnicos e assistentes operacionais e estas pessoas reúnem pelo menos três vezes por ano para, no início, explicar a estratégia, a meio para fazer um pequeno balanço e no final para fazer o balanço final e propor transformações para o ano seguinte… uma das coisas que nós sentimos desde início ou no primeiro ano era que a intervenção dos alunos e das famílias, da comunidade tinha que ser concreta. Nós não podíamos só dizer que ouvíamos os alunos em reuniões de delegados ou reuniões de assembleia de alunos. Tínhamos que ter um órgão que pudesse dar voz aos alunos e em que eles tivessem lá assento então nós criámos um gabinete, que é o gabinete de gestão	Mobilização de professores, alunos, encarregados de educação, assistentes técnicos e operacionais, que delineiam as estratégias a executar nos RIC e as transformações necessárias de ano para ano. Gabinete de gestão dos RIC. Comunidades de aprendizagem que permitem dar voz aos alunos e encarregados de educação.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	INDICADORES
		dos referenciais de integração curricular que têm um coordenador, têm uma equipa e fazem parte desse gabinete professores, um aluno de cada ano e um encarregado de educação também de cada ano. E fazem parte assistentes técnicos e assistentes operacionais e estas pessoas reúnem pelo menos três vezes por ano para, no início, explicar a estratégia, a meio para fazer um pequeno balanço e no final para fazer o balanço final e propor transformações para o ano seguinte… estas pessoas envolvidas como digo atinge toda a comunidade escolar, todos os agentes educativos que a escola tem… elas decidem tudo acerca dos referenciais de integração curricular, quais são as disciplinas, qual é a duração, quais são os critérios de avaliação, quais são os instrumentos de avaliação, quem é que deve receber o feedback, quem é que deve avaliar o quê e quais são as formas também de dar feedback. (D)	Reuniões trienais, que envolvem todos os agentes educativos, para a deliberação sobre os RIC. Decisões sobre as disciplinas que integram os RIC, tempos, critérios de avaliação, instrumentos de avaliação…
		"…E essas equipas têm horas nos seus horários para trabalhar em conjunto, horas que permitam que não trabalhem nunca para além daquilo que é o seu horário. O que não significa que não o façam. As pessoas trabalham muitíssimo mais que aquilo que têm no seu horário, é verdade, mas às vezes trabalham não é porque a escola o exige, trabalham porque a sua dedicação assim o exige, mas no seu horário é colocado horas para trabalharem em equipa, horas essas que muitas vezes saem do crédito horário ou do trabalho de estabelecimento." (D)	As equipas pedagógicas têm nos seus horários, horas que lhes permitem um trabalho colaborativo. Muitas vezes essas equipas trabalham horas para além do que está estipulado nos seus Horários.
		"… nós tínhamos que fazer exatamente o mesmo, ou melhor, não é fazer exatamente o mesmo, fazer muito melhor com os mesmos recursos, quer financeiros, quer materiais,	O agrupamento não recebeu nenhum apoio do ME em termos de recursos materiais.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	INDICADORES
		quer humanos… não havia recurso absolutamente mais nenhum."(D)	
		Mas acha que eram necessários esses recursos? "Ah, está a falar com o diretor do agrupamento, ele vai sempre dizer que sim. Se me dessem mais vinte professores eu punha-os a trabalhar. Se me dessem mais quarenta, eu punha-os a trabalhar. Se me dessem mais um também o punha a trabalhar. Portanto, mais nunca é demais. Agora, se eu acho que financeiramente é possível nós irmos sempre acrescentando recursos sobre aquilo que temos eu acho que não." (D)	A direção não vê a necessidade de mais recursos humanos, desde que a escola se reorganize de outra forma. No entanto, recursos humanos seriam sempre bem-vindos.
		E recursos materiais foram necessários? "como lhe disse não temos recursos financeiros para os adquirir acabamos por não conseguir e esse é um dos problemas com o qual nós não temos ainda a biblioteca do futuro porque não temos ainda recursos financeiros para a ter, mas é preciso. Estes projetos, sobretudo hoje numa era tecnológica como nós vivemos e miúdos como eu costumo dizer tecnológicos, eles precisam muito de trabalhar com tecnologias, eles motivam-se muito com as tecnologias e nós precisamos de as ter, precisamos de ter um sinal de rede muito forte, precisamos de ter computadores muito bons, topo de gama, precisamos de ter tablets, precisamos de ter aplicativos que possam ser úteis para trabalhar diretamente com os alunos e isso as escolas não têm ainda. Portanto, recursos materiais precisa-se urgente." (D)	Uma das dificuldades do agrupamento prende-se com a falta de recursos financeiros para levar a cabo obras que seriam necessárias para transformar os espaços em núcleos de aprendizagem. Necessidade de mais computadores, tablets e aplicativos.
		"A própria câmara nisso também tem facilitado porque tem proposto algumas atividades consoante os anos em que eles nos arranjam transporte para ir daqui às proximidades" (C1)	A câmara tem disponibilizado transporte para visitas de estudo nas proximidades.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	INDICADORES
		"têm mais horas de crédito do que uma escola que não seja TEIP. Mas não foi pelo PIP" (C1)	As horas de crédito que têm a mais devem-se a serem há alguns anos uma escola TEIP e não porque por se encontrarem a implementar o Projeto.
	B.2. Implementação do PPIP 2.1. Gestão de conflitos	[enfatizado pela direção] "o papel inócuo da retenção que nada	Argumentos apresentados pela Direção na reunião com os professores para a

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	INDICADORES
		acrescenta nas aprendizagens na esmagadora maioria dos alunos.” (AT) “O papel da escola é acrescentar valor aos alunos, independentemente do ponto de partida.” (AT) “O agrupamento não foi obrigado a aceitar o PPIP, sendo que o faz de forma voluntária.” (AT)	implementação do PPIP na escola.
		“Grande dificuldade em traçar um referencial de aprendizagens estruturantes para os alunos que as necessitam.” (AT) “Impossibilidade de aplicar a metodologia TurmaMaisUma a todos os alunos do 7º ano, este ano letivo.” (AT) “A retenção zero pode ser um sinal de facilitismo, que pode ser arriscadamente passado aos alunos e comunidade escolar”. (AT) “Falta de investimento nas expressões ao nível da matriz proposta.” (AT) “Grande necessidade de formação para professores.” (AT)	Receios apresentados pelos professores durante a reunião de apresentação do PPIP.
		“Não haverá projeto contra a vontade dos docentes.” (AT) “Qualquer situação obrigará sempre a metas de sucesso por parte do agrupamento.” (AT) “… a auscultação aos docentes implicados só pode fazer sentido se os seus receios tiverem eco no Conselho Pedagógico” (AT)	Respostas da Direção aos receios apresentados pelos professores.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	INDICADORES
		"O PPIP, com o GeFORCEE, foi aceite pela maioria dos presentes." (AT)	Decisão final acerca da integração da escola na implementação do PPIP.
		"Os receios deverão ser atendidos pelo Conselho Pedagógico, garantindo-se: Discutir a retenção zero, sobretudo para o 7º ano de escolaridade, já em 2016/2017 – o CP deverá possibilitar a existência de critérios de progressão, implicando que nem todos transitam para o 8º ano – NEM TODOS OS ALUNOS DEVEM TRANSITAR!" (AT)	Preocupação de se entender como facilitismo a não retenção dos alunos.
		"Têm de ser acauteladas situações excecionais: A formação para os docentes; Ajudar, em trabalho colaborativo, na construção do referencial de alunos com necessidade de aprendizagens estruturantes; Apostar em oficinas de educação artística, que complementem o currículo." (AT)	Formação dos docentes. Trabalho colaborativo em prol do perfil dos alunos Maior expressividade das artes.
		"[as mudanças] ainda estão a ser recebidas, porque isto é uma constante mudança mais no sentido das pessoas se apropriarem dela, porque já sabem, vêm no horário, agora têm que saber apropriar da mudança do que propriamente aquela sensação de resistência à mudança. Eu não vejo resistência nenhuma. Eu vejo é que as pessoas demoram um bocadinho a apropriar-se, a perceber que agora temos que trabalhar assim porque no nosso horário eu tenho que trabalhar com estes colegas, tenho que falar com eles para avaliar os mesmos alunos." (D)	As mudanças continuam a acontecer e a comunidade educativa vai-se apropriando desta nova forma de trabalho. Não se verifica resistência por parte dos professores neste trabalho mais colaborativo, pois essa colaboração está prevista nos seus horários e é necessária a avaliação dos mesmos alunos.
		"vou começar pelos professores, como eu disse	A não resistência dos professores deve-se à discussão

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	INDICADORES
		há pouco, foram todos muito envolvidos na tomada de decisão e como foram muito envolvidos, muito ouvidos, muito discutido. Nós temos aqui painéis de discussão alargados que desde que somos TEIP e que fazemos essa discussão muito, muito alargada com workshops e temos vários ao longo do ano e as pessoas são muito incluídas neste processo. E muitas vezes também incluímos alunos nessa discussão e pais e por essa via também é fácil." (D)	alargada e à comunicação entre as lideranças de topo e intermédias com os professores, alunos e encarregados de educação desde o início do Projeto.
		"Eu este ano até criei um cargo que não existe, não é nenhum normativo… e que resultou muito bem que é um assessor dos alunos… Ela servia-me de veículo de comunicação com todos os alunos. Nós fazíamos assembleias de alunos, trabalhávamos estas discussões todas, mas depois faltava-me aqui algo que me fizesse a sistematização daquilo do que foi dito… e essa aluna acabava por ser a minha ponte, o meu elo de ligação com os alunos permanentemente." (D)	Uma aluna como representante de todos os alunos, fazendo a ponte entre estes e a direção da escola. A representante dos alunos sistematizava a informação que saia das suas assembleias e apresentava-as às lideranças.
		"… temos uma provedora do aluno que é uma professora com assento no pedagógico que dá voz aos alunos no Conselho Pedagógico. Os pais temos, por um lado, uma associação de pais em todas as escolas do agrupamento nos centros escolares e nesta que são extremamente presentes que intervêm muito no processo porque estão dentro das salas de aula com os professores, estão dentro dos ambientes de aprendizagem. Tenho vários pais que dão aulas aos alunos… que intervêm no processo ensino-aprendizagem" (D)	Criação do cargo de uma professora (provedora do aluno) Que dá voz aos alunos em CP. Uma professora como representante dos alunos, com assento no Conselho Pedagógico. Associação de pais extremamente presente. Os encarregados de educação são implicados nas atividades realizadas em sala de aula e noutros ambientes de aprendizagem.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	INDICADORES
		"Tem o mínimo de horas possível. Não é professora bibliotecária, mas, é alguém que neste momento não se identifica. Está no oposto do projeto. Não se identifica minimamente, mas eu acho que só temos uma pessoa, nem podemos considerar isso a limitação." (C1)	Professora executante arredada dos contextos organizacionais.
		"…a única situação delicada que aqui tenho, eu tenho uma pessoa que é redondamente contra tudo aquilo que nós estamos a fazer, assumidamente contra e diz que não vale absolutamente falar com ela porque ela nunca vai aceitar nada disto e a verdade é que é uma pessoa que já tem uma certa idade, que agora está em meia jornada desde há dois anos esta parte mas que não me chateia nada, ela faz o seu trabalho dentro daquilo que é possível ela fazer e pronto, não chateia nada, não mobiliza outros, às vezes acontece não é?" (D)	Existe uma professora que não se revê no Projeto e que já se encontra perto da idade da reforma, pelo que tem o mínimo de horas letivas possível.
		"eu acho que aqui somos uns privilegiados, isto é um meio onde eles têm muitas dificuldades, dificuldades económicas, depois aqui na escola alguns também têm bastantes dificuldades só que são miúdos que estão muito, nós damos-lhe isto e eles retribuem, absorvem tudo, tudo o que a escola dá, são miúdos muito humildes, são miúdos muito carentes que uma pessoa… e isso faz toda a diferença" (C1)	Meio socioeconómico desfavorecido, no qual a escola e os professores são vistos como o elo entre estes e o mundo real.
		"Nós discutimos imenso no bom sentido todas as nossas ideias. Eu sou daquelas pessoas que tem muitas, não é? Praticamente todos os dias venho com uma ideia e tenho um quadro ali na direção em que eu escrevo a minha ideia e depois vem o debate da ideia, às vezes até nem estou lá, e estão a debater a ideia, e isto é muito bom, porque as minhas ideias muitas vezes, elas são	O diretor costuma escrever num quadro as suas ideias, que são debatidas posteriormente pelos coordenadores e professores que colaboram na sua construção. "Brainstorming"

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	INDICADORES
		tidas no momento, até estão bem organizadas na minha cabeça, mas eu não consegui transmiti-las no quadro e as pessoas vêm, comentam isto, comentam aquilo e melhoram a ideia…" (D)	
		"…tenho convicções muito fortes e estudo muito as coisas e quando eu vou para debate vou muito bem preparado e estudei muito aquela situação e o que eu digo aos colegas é: eu tenho isto desta forma montada desta forma mas estou perfeitamente disponível para abdicar desde que me apresentem uma melhor." (D)	Liderança forte, baseada em conhecimento prévio e convicta.
		"Não eu digo sempre que temos um debate prévio, até na preparação dos próprios workshops e tudo há isso e quando geralmente fazem perguntas eles já ouviram de mim que eu sou sempre a contestatária." (C1)	Debate de ideias prévio entre o diretor e os coordenadores, antes da apresentação aos restantes professores.
		"Mas até nos ajuda, porque quando vamos para o grande grupo, para os tais painéis, para os tais workshops em que toda a gente conta, em que todas as opiniões contam. Nós já estamos mais ou menos de sobreaviso" (C2)	Quando as ideias são apresentadas ao grande grupo, elas já foram escamoteadas previamente e já existe uma sustentação e preparação para as questões que possam ser colocadas.
		"A articulação pressupõe outra coisa que em nós sabermos o programa do colega, por exemplo, eu se sou professor de educação física, se faço uma articulação com ciências, isto vai-me obrigar a conhecer mais ou menos o programa dela, que é para depois eu chegar com a proposta, olha tu dás esta matéria, eu dou esta e que tal darmos aqui os dois na mesma altura." (C2)	A forma de trabalho colaborativa pressupõe um conhecimento dos conteúdos das várias disciplinas por todos os professores.
		"DAC é uma coisa que se faz durante uma horinha ali e numa semana. RIC não é nada disso, RIC são oito	Referência à diferença

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	INDICADORES
		horas para o segundo ciclo durante o ano todo por semana e no terceiro ciclo seis horas durante o ano todo, não é aqueles DACzinhos que são conhecidos, não é." (C2)	substancial entre o que é DAC e RIC.
	2.2. Pontos críticos no contexto escolar	Falta de compromisso dos docentes; Falta de aceitação por parte dos Encarregados de Educação; Impossibilidade de acesso a formação adequada; Impossibilidade de protocolar com instituições do ensino superior" (PPIP vs1) (PPIP vs2) (PPIP vs3) (PPIP vs5)	Fatores críticos no contexto escolar que colocariam em causa a implementação do PPIP.
		"…eu acho que há um problema de base na formação que é a formação de base dos professores, a formação inicial dos professores que é a grande contradição da flexibilidade curricular e que nós andamos, quando digo nós até é o Ministério, anda-nos a *"vender"* a flexibilidade curricular e continuam a formar professores de matemática, de inglês, de ciências, de uma forma muito disciplinarizada esperando que depois eles vão para as escolas e convertam aquilo que é a disciplina deles novamente numa articulação disciplinar. Não faz muito sentido. Faria muito mais sentido, é claro que eu acho a componente científica muito, muito importante, mas fazia muito sentido o Ensino Superior estar a trabalhar muito os seus futuros professores no sentido de eles saberem desenvolver competências nos alunos, mas tinham primeiro que as desenvolver em si." (D)	Formação dos professores desadequada à exigência do trabalho colaborativo. Formação dos professores em disciplinas estanques, segmentadas e pouco articuladas. Importância dos professores desenvolverem as mesmas competências que vão avaliar nos seus alunos.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	INDICADORES
		"acho que foi, na cabeça das pessoas, entrar um bocadinho a questão da mudança, porque houve mudanças radicais. Desde logo, fomos dando alguns passos. No primeiro ano foi mais soft. A implementação ainda foi muito incipiente e daí para a frente é que começámos a ter um conjunto maior de medidas." (C1)	No início foi difícil para os professores aceitar a mudança. (ver ata)
		"…acho que no início isso é que foi um bocadinho mais complicado. Eu acho que cada ano que passa vemos melhorias" (C1)	Reconhecimento que a cada ano que passa a resistência à mudança vai diminuindo.
		"[dificuldades na articulação] Por parte dos professores e também por parte dos alunos que no início, os próprios alunos…" (C1)	Inicialmente ao nível da articulação entre as disciplinas observou-se também uma certa resistência por parte dos alunos.
		"Também tivemos alguns problemas que é a criação de equipas porque isto fez-nos criar muitas equipas. Nós nos RIC's , temos quatro RIC's, depois temos um responsável pedagógico, uma equipa pedagógica responsável pelo segundo ciclo do RIC 1, pelo segundo ciclo do RIC 2, pelo segundo ciclo do RIC 3, do segundo, do terceiro ciclo e criar essas equipas pedagógicas, arranjar ali uma dinâmica em que toda a gente percebesse o que é que se quer, em que a mensagem passe muito claramente. Pronto, também tivemos algumas dificuldades, mas estamos a caminhar em velocidade cruzeiro e estamos num bom caminho." (C2)	Problemas ao nível da constituição das equipas pedagógicas e da comunicação da essência do Projeto. Reconhecimento de que depois desses problemas ultrapassados, agora se tornou mais fácil.
		"A questão da não-retenção também foi um problema inicialmente. Porque nós, logo no início, uma das metas a atingir no projeto era a não-retenção. Aquilo que se passou para a comunidade educativa foi não-retenção em anos não terminais de ciclo e o que se passou é que para	Os professores resistiram à possibilidade de os alunos poderem passar todos de ano letivo.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	INDICADORES
		entendermos o ciclo, por exemplo o terceiro ciclo, não como tendo três anos de escolaridade, mas como tendo, antigamente tinha os três períodos, agora nem os três períodos por ano temos, como tendo nove períodos então só seriam avaliados no final e no início principalmente por parte dos professores houve uma grande resistência a isso mas a verdade é que conforme os resultados foram aparecendo… Por exemplo, podíamos chegar ao final do sétimo ano e um aluno que tivesse quatro ou cinco negativas que nos critérios anteriores ficaria retido, passava na mesma. Porquê? Porque sendo um período, ele ainda tem a hipótese no período seguinte de melhorar. Só no final do terceiro ciclo, então o primeiro medo de toda a gente foi os miúdos vão perceber que não há retenção, vão-se baldar e vai disparar o número mas não, o que se verificou é que… Claro que temos alguns casos de alunos mas que já tínhamos, portanto, não aumentou e, inclusive, alguns que começaram com algumas negativas mas, porque também tiveram os apoios devidos não é, porque não é só passar, tem que se dar um apoio para tentar colmatar essas dificuldades e a verdade é que o ano passado foi o primeiro ano que os miúdos chegaram ao terceiro ciclo. Ou melhor, chegaram o ano passado ao nono ano e a taxa de retenção não foi superior à que já tínhamos, portanto, não criou uma taxa de retenção maior e levando todos os alunos ao nono ano, porque nos outros anos alguns iam ficando pelo caminho e levando todos acabou por não haver aumento da taxa da retenção.” (C1) “só temos os casos que também é um ou dois casos de abandono e pronto, mas temos um ou dois, nós já	Receio por parte dos professores que os alunos se desinteressassem das atividades letivas e que se entrasse numa pedagogia do facilitismo, o que não se veio a verificar. A taxa de retenção quando os alunos do sétimo ano de escolaridade chegaram ao nono ano de escolaridade não aumentou e não a taxa de abandono foi praticamente zero.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	INDICADORES
		tivemos abandono zero, mas agora houve um outro miúdo, mas tirando isso era mesmo esses casos pontuais ou absentismo." (C1)	
		"E os resultados da avaliação externa… Não baixamos os resultados da avaliação externa." (C2)	Os resultados da avaliação externa não foram mais baixos do que em anos anteriores.
		"nós deixamos de trabalhar só com aquela turma e passamos a trabalhar com vários alunos de outras turmas. E, isso criou alguma dificuldade nos professores porque alguns não conheciam os alunos e depois como isto só dura oito semanas, aquilo causou ali alguma perturbação e os professores sentiram que essa mudança, mais do que outra qualquer, prejudicava um bocadinho o desenrolar e a dinâmica das aulas." (C2)	Inicialmente os professores tiveram alguma dificuldade em conhecer bem os alunos, pois só estavam com eles oito semanas.
		"nós tivemos mais algumas dificuldades que sei lá, se prendem um bocadinho com a generalização, porque nós não quisemos fazer só num ano ou em dois, nós fizemos do primeiro, do pré-escolar, começou primeiro no pré-escolar, do primeiro ao nono ano. Nós implementamos o PIP, implementamos estas inovações em todos os anos. Depois do primeiro ao nono, ou seja, e isso fez com que toda a gente tivesse que estar envolvida no processo, fez com que toda a gente tivesse que perceber a dinâmica, fez com que toda a gente alterasse um bocadinho as dinâmicas de trabalho e a dificuldade não é as pessoas terem medo do desconhecido, é as pessoas não saberem como é que isto funciona muito bem" (C2)	As inovações relativas à implementação do PIP abrangeram todos os anos letivos do pré-escolar ao nono ano de escolaridade, o que causou alguma instabilidade nos professores pelo receio do desconhecido.
		"…nós fazemos imensos painéis, portanto, imensas apresentações e às vezes Tenho professores e estão a	Durante as apresentações dos painéis, o diretor percecionou a dificuldade de

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	INDICADORES
		falar para pares muito nervosos a falar, com uma grande dificuldade de comunicar, uma grande dificuldade em expor as suas ideias. Ora, quem tem esta dificuldade não consegue depois transmiti-la aos alunos de uma forma eloquente e eu acho que isso é, tem que se aprender porque isso aprende-se." (D)	alguns professores comunicarem as suas ideias entre pares, o que poderá dever-se à incipiente formação dos professores nesses aspetos.
		"Quando construímos este projeto houve coisas que eu achava que não precisava de explicar porque eram professores, coisas relacionadas com estas circunstâncias que estou aqui a dizer e até mesmo relativamente à avaliação dos alunos e de facto aí falta e como falta é preciso muita capacitação na formação contínua, na formação contínua dos professores." (D)	Necessidade de formação contínua dos professores.
		"As escolas em termos materiais são obsoletas. Nós tivemos uma transformação tecnológica no tempo do primeiro-ministro José Sócrates e desde lá, portanto já lá vão mais de onze, doze anos, onze anos que não temos nada que temos computadores completamente obsoletos, paredes obsoletas e temos que atualizar isso." (D)	Dificuldades de colocar em prática alguns domínios do Projeto pela falta de condições tecnológicas.
		"era nós podermos ter a confiança plena, embora isto que vou dizer dificilmente algum dia se consiga alcançar, mas a confiança plena que estas transformações são para ficar, são, eu digo que é difícil que isto se consiga concretizar não porque não há um acordo de cavalheiros até entre os principais partidos da nossa democracia, mas não acho que seja por isso, é porque nós professores não queremos. Nós professores somos extremamente contraditórios nas nossas análises que é nós dizemos isto *«Isto tem que estabilizar, tem que estabilizar»*, mas as coisas mudam ou morrem e	Necessidade de validação e da continuidade do Projeto pelo ME. A Direção considera que só não haverá continuidade do PPIP se os docentes não quiserem.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	INDICADORES
		nós não nos importamos." (D)	
		"…a flexibilidade e a autonomia das escolas está aí e ela só desaparece se nós não a aproveitarmos bem, se nós não dermos sentido. E quem vai dar sentido à autonomia e à flexibilidade são os professores." (D)	De acordo com a Direção a autonomia e a flexibilidade só serão uma realidade, se os professores lhe derem sentido.
		[este projeto era fundamental?	
		"Sob o ponto de vista daquilo que se estava a transformar a nossa sociedade sem dúvida que sim que é fundamental. Eu acredito muito que as sociedades mudem por via de duas grandes acontecimentos, uma guerra transforma e arrasa o que está aí e depois temos que voltar a crescer e, portanto, nós não queremos uma guerra ou pela educação. A educação é o grande impulsionador da mudança de uma comunidade e de uma sociedade, e o que nós estamos a sentir ultimamente, todos nós nos queixamos há muitos anos é que tínhamos alunos cada vez menos importados com o que se passa à sua volta, cada vez menos interventivos, cada vez a saber interpretar menos, cada vez a ser menos criativos, menos a saber pensar e, portanto, a escola tem que fazer isso e esse é o papel da escola." (D)	Perceção de que esta nova dinâmica organizacional e de gestão do currículo poderá desaparecer se os professores não se mobilizarem para a sua continuidade. Perceção da importância da mudança da escola, com vista a acompanhar a mudança da sociedade.
		"Eu acho que é a resistência à mudança que é intrínseco, esse para mim foi o principal, resistência à mudança que é intrínseco a qualquer pessoa. Nós, eu acho que apesar de, lá está, a escola sempre teve uma história de arriscar, mas a implementação do PPIP é eu	A resistência à mudança é um fator intrínseco a qualquer pessoa. Histórico de "arriscar" por parte da escola.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	INDICADORES
		acho que foi uma mudança muito grande, de um momento para o outro foi uma grande mudança, íamos alterando coisas mas não é, noutro ano mais um bocadinho, mas ali foi uma grande alteração e essa resistência à mudança que nos é intrínseca…" (C1)	A mudança foi grande relativamente à forma como até aí se trabalhava na escola.
C. Avaliação e Impactes percecionados na implementação do PPIP	C.1. Avaliação interna da implementação do PPIP ao nível		
	1.1. organizacional	"…por causa do RIC e em termos de organização da gestão dos horários, o trabalho que se tem é muito maior, para além desse, o horário de oito em oito semanas o horário muda completamente, nós fazemos horários de oito em oito semanas." (C1)	Dificuldades na execução de horários de 8 em 8 semanas.
		"Aspetos a protocolar Neste capítulo, tentar-se-á elencar as medidas que devem ser protocoladas com a tutela por poderem estar inscritas à margem de qualquer normativo legal e, como tal, devam ser alvo de contratualização. As medidas listam-se na tabela seguinte, fazendo referência às que estão eventualmente feridas de ilegalidade, mencionando o respetivo normativo legal" (PPIP vs2)	Preocupação com a legalidade das medidas organizacionais a implementar na escola.
		"Com base nestes princípios, o Agrupamento de Escolas … assenta a sua inovação, norteada pelo Perfil dos Alunos, em quatro grandes domínios, com base na autonomia conferida: 1. Gestão flexível do currículo – novas matrizes curriculares. a) 1º ciclo i. Criação de novas disciplinas de Expressões no 1º ciclo – com participação nas atividades letivas de docentes de 2º e 3º ciclo, numa perspetiva de formação em ação. ii. Alteração profunda na oferta das AEC – privilegiando o	Inovação norteada pelo PASEO. Criação de disciplinas na área das expressões no 1º ciclo. Formação em ação entre professores dos vários níveis de ensino.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	INDICADORES
		caráter lúdico desta oferta. iii. Criação de tempos conjuntos para todos os docentes do 1º ciclo para trabalho colaborativo e de planeamento. b) 2º e 3º ciclos i. Oferta Complementar e Apoio ao Estudo no 1º e 2º ciclos – integrado nos RIC (Referenciais de Integração Curricular). ii. Agregação de tempos de várias disciplinas nos Referenciais de Integração Curricular (RIC), à frente explicitados. iii. Criação de desdobramentos em várias disciplinas. Ora motivando a escrita e a oralidade, ora estimulando o trabalho experimental e a resolução de problemas.	Alteração da oferta das AECs. Criação de tempos conjuntos de trabalho colaborativo para planeamento das atividades. RICs. Desdobramentos das disciplinas com vista ao desenvolvimento da escrita e oralidade e do trabalho experimental.
		2. Trabalho colaborativo, abrangendo todos os ciclos a) Participação no projeto INCLUD-ED Projeto de pesquisa, coordenado pelo Centro de Investigação em Teorias e Práticas de Superação de Desigualdades (CREA) da Universidade de Barcelona, para identificar Ações de Êxito que contribuem para superar o insucesso e o abandono escolar, bem como superar o risco associado de exclusão em outras áreas como emprego, saúde, habitação e participação política	Participação do Projeto INCLUD-ED.
		b) Coadjuvações em diferentes disciplinas i. Salas de aula tutoradas ii. Supervisão colaborativa iii. Pedagogia diferenciada c) Novas geometrias de sala de aula. As salas de aula assumem configurações adaptadas à ação pedagógica: umas vezes dispostas em grupos; outras em forma de U ou até em espaços abertos e, tantas vezes, funcionando fora de portas.	Coadjuvações. Supervisão pedagógica. Novas geometrias das salas de aula, adaptadas a novas ações pedagógicas, em grupo, ou em U, Ação pedagógica fora das quatro paredes.
		d) TurmaMais Cada bloco de turmas de Português, Matemática e, por vezes, Inglês, conta com mais uma turma/professor. Deste modo, desfaz-se o conceito inflexível de turma e consegue-se menos alunos por grupo/turma, assumindo-se como uma forma de	Turmas Mais.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	INDICADORES
		alcançar a desejada pedagogia diferenciada. e) Letras que falam. Esta medida prevê uma intervenção no Pré-escolar, em que as artes convivem com a leitura e a escrita de forma criativa. f) Cientistas Palmo e Meio O trabalho experimental é uma preocupação constante no agrupamento. Com esta medida os docentes de 2º e 3º ciclo levam a ciência ao 1º ciclo. Em articulação com os RIC (sobretudo no Estudo do Meio) os alunos e professores titulares experimentam a ciência de forma prática e laboratorial. g) Gabinetes de Prevenção de Insucesso e Abandono Estas equipas apostam na prevenção dos problemas, com docentes tutores, que assumem o papel de Diretor do Aluno, acompanhando cada aluno tutorado em toda a sua vida escolar. Estes docentes articulam com a família do aluno, com o Diretor de Turma e com as equipas multidisciplinares preconizadas pela Educação Inclusiva.	Maior investimento nas Artes, leitura, escrita, ciências experimentais no 1º ciclo. Articulação dos Professores dos vários ciclos de ensino. Gabinetes de prevenção de insucesso e abandono escolar. Tutorias, tutores dos alunos que articulam com as famílias e acompanham o seu percurso escolar.
		3. Criação de Referenciais de Integração Curricular (RIC) Os RIC são norteados pelas vertentes Património e Ambiente; Alimentação e Saúde; Desenvolvimento Sustentável. Visam dar maior consistência à aprendizagem, desenvolvendo a criatividade, o espírito crítico, o trabalho colaborativo, a capacidade e a comunicação. Com isto, pretende-se que as aprendizagens sejam mais significativas, com uma verdadeira articulação interdisciplinar e transdisciplinar. Criam-se novos ambientes de aprendizagem – com relevância para a integração do meio escolar como espaço de sala de aula, valorizando o contexto geográfico do Agrupamento, dando especial enfoque à Rota do Românico. Os RIC envolvem todo o currículo, desde o Pré-escolar ao 9º	Criação de RICs, tendo como referência o Património e o Ambiente, a Alimentação e a Saúde e Desenvolvimento sustentável. Os RICs visam desenvolver a criatividade, o espírito crítico, o trabalho colaborativo, a capacidade de comunicação, aprendizagens mais significativas. Novos ambientes de aprendizagem.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	INDICADORES
		ano, com implicação direta na gestão do currículo de todas as disciplinas em todas as turmas, valorizando as competências chave do Perfil dos Alunos e dando corpo aos descritores operativos por ele preconizados. Com os RIC, as disciplinas do currículo continuam a existir, tal como previsto no Decreto-lei nº 55/2018, de 6 de julho. Todavia, no 1º ciclo, todos os tempos das disciplinas de Estudo do Meio, Expressões, Apoio ao Estudo e Oferta Complementar são agrupados para constituir os RIC. Já a Matemática e o Português são agrupadas nos RIC de uma forma autónoma, em que o docente, por via da monodocência, gere o currículo de forma autónoma e interdisciplinar. Nos 2º e 3º ciclos é sabido que o currículo se encontra demasiado disciplinarizado. Com os RIC consegue-se não apenas agrupar alguns tempos de diferentes disciplinas, mas, sobretudo, integrar o currículo de forma articulada, com a envolvência das competências chave do Perfil dos Alunos – currículo cosmopolita. Há uma presença forte e articulada das Tertúlia Pedagógica Dialógica – P-PIP, da ideia à conceção, diferentes conhecimentos, valorizando as capacidades e os valores de uma sociedade que se quer moderna justa e inclusiva. 4. Calendário escolar – criação de Semanas Temáticas Cada RIC tem a duração média de 8 semanas. Nestas semanas, alunos e professores desenvolvem cenários de aprendizagem, com resolução de problemas de forma criativa; trabalham em projetos; produzem teatros, cinema; realizam tertúlias; fazem apresentações; entre outras formas de abordagem do currículo. Após essas 8 semanas fecha-se esse	RICs envolvem todos os anos de escolaridade desde o 1º ano de escolaridade até ao 9º ano. Gestão do Currículo segundo o PASEO. As disciplinas do currículo continuam a existir. A Matemática e o Português são agrupadas de forma autónoma, existindo numa perspetiva de monodocência, mas também em regime interdisciplinar. No 2º e 3º ciclo – currículo cosmopolita, integrado, segundo o PASEO. Cada RIC tem a duração média de 8 semanas, visando a resolução de problemas de forma criativa, trabalhando por Projetos. Produtos finais – tertúlias, apresentações, cinema, teatro…

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	INDICADORES
		ciclo, fazem-se as últimas apresentações, com foco nas competências chave do Perfil dos Alunos, avalia-se e os alunos escolhem a próxima temática do novo RIC – tudo isto decorre nas semanas temáticas. As Semanas Temáticas permitem a concretização do currículo, sem as "amarras" de um horário escolar rígido, permitindo a verdadeira interdisciplinaridade e transdisciplinaridade do currículo, para além da concretização de visitas ao meio, teatros, tertúlias, debates, apresentações	De 8 em 8 semanas os alunos são avaliados. Os alunos escolhem os novos RIC a seguir nas próximas 8 semanas. Os produtos finais são apresentados nas semanas temáticas.
		Em 2018/2019, nas quatro semanas temáticas, fez-se a avaliação dos alunos nos RIC, com integração das Aprendizagens Essenciais, do Referencial de Educação Para a Cidadania e do Perfil dos Alunos. Esta avaliação convocou toda a comunidade educativa para a avaliação, onde alunos, pais, técnicos e docentes constituem verdadeiros conselhos de comunidades de aprendizagem e avaliação. Estimula-se a comunicação oral e escrita, a colaboração, a criatividade e o pensamento crítico numa verdadeira avaliação formativa, onde o aluno tem voz ativa. Finalmente, após cada semana temática, o aluno optou pelo RIC que desenvolveu nos dois meses seguintes.	No ano de 2018/19 fez-se a avaliação dos alunos, tendo participado toda a comunidade educativa. – CAP. Valoriza-se a avaliação formativa.
		Como se organizam os docentes? Qual o papel dos alunos? Como aprofundar o papel da comunidade educativa? As equipas pedagógicas são a principal forma de organização dos professores. As reuniões de grupo e departamento assumem, essencialmente, um carácter de gestão administrativa e funcional. É nas equipas pedagógicas que os docentes encontram a forma mais favorável de desenvolvimento do trabalho pedagógico. Aqui planeiam estratégias, desenvolvem cenários de aprendizagem, afinam critérios de avaliação e perfis de desempenho dos	Os professores organizam-se em equipas pedagógicas, considerada a forma mais favorável do trabalho pedagógico. As equipas pedagógicas planeiam estratégias, cenários de aprendizagem, critérios de

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	INDICADORES
		seus alunos. Estas equipas, por norma, são responsáveis por um número alargado de alunos, onde a articulação e a compreensão pela sequencialidade do currículo são uma constante. Exemplos de equipas pedagógicas: TurmasMais – docentes das mesmas disciplinas que planeiam, semanalmente, a ação pedagógica em conjunto. CRIC – Coordenação dos RIC – equipas do mesmo RIC que reúnem periodicamente a fim de planear e desenvolver a articulação; CCAA – Conselhos de Comunidades de Aprendizagem e Avaliação – conjunto alargado de agentes que são responsáveis pelo processo de aprendizagem e avaliação – alunos; encarregados de educação, técnicos, docentes e não docentes. GGRIC – Gabinete de Gestão dos RIC – equipa pedagógica que assume toda a gestão dos RIC – desde a sua conceção, à duração, disciplinas envolvidas, critérios de avaliação. Assume, ainda, papel importante na seleção das aprendizagens a desenvolver em cada RIC." (TD)	avaliação e perfis de desempenho dos alunos. CRIC – coordenação dos RIC. CCAA – conselhos de comunidades de aprendizagens e avaliações. CGRIC – equipa pedagógica que assume toda a gestão dos RIC.
		"O ano passado acabou o projeto, mas aquilo por que nós batalhamos e conseguimos foi por poder continuar com aquilo que já tínhamos." (C1)	**Importância da continuação do Projeto.**
		"adotar a semestralização como o modelo de organização do ano letivo." (I2)	Semestralização como modelo de organização do ano letivo.
	1.2. das práticas pedagógicas	[Observou aqui na escola mudanças na forma de ensinar, de aprender?] "Muitas, muitas, muitas, muitas. É claro que algumas são paulatinas, isto é, vão acontecendo aos poucos.	Ocorreram mudanças na forma

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	INDICADORES
		Outras acontecem por via como eu disse da própria necessidade. Eu agora tenho que trabalhar assim porque não tenho outra forma de trabalhar. É como chegar e dizer assim olha, tu não tens sala para dar aulas, mas tens que dar aulas aqui e, portanto, eu tenho que me adaptar a isso ou não tens manual escolar, tens que arranjar outros instrumentos de ensino-aprendizagem ou os instrumentos de avaliação não são testes, tens que arranjar outros. E então eu sou obrigado a mudar, isso por um lado. Por outro lado, havia mudanças em que as pessoas me surpreenderam muito pela positiva, que agarraram no processo e fizeram dele coisas em termos transformacionais, muito para além daquilo que nós tínhamos pensado em termos de melhoria, muito para além disso que foram fantásticos e que são fantásticos." (D)	de ensinar e aprender. Algumas dessas mudanças foram impostas pelas mudanças organizacionais mobilizadas ao longo da implementação do Projeto. Alguns professores foram para além do que lhes era exigido e intervieram de forma francamente inovadora, tendo em conta a melhoria das aprendizagens dos seus alunos.
		"Apreciei sobremaneira a ênfase numa nova organização curricular, capaz de reinventar o espaço da sala de aula, transversal, por núcleos de aprendizagem e não espartilhada nas disciplinas estanques." (I4)	Nova organização curricular, por núcleos de aprendizagem, contrariando a estanquidade das disciplinas.
		"muito adequada a preocupação em respeitar a singularidade das origens sociais e culturais dos estudantes, os seus percursos, ritmos e necessidades de aprendizagem." (I4)	Respeito pela singularidade e ritmos de aprendizagem de cada aluno.
	1.2.1 estratégias de aprendizagem ativa	"investir no desenvolvimento de metodologias ativas e, sobretudo, na adoção de dispositivos e ferramentas pedagógicas que catalisem a autonomia solidária dos alunos, a auto e heterovaliação ou as	Metodologias ativas de aprendizagem, que levem os alunos à autoavaliação e heteroavaliação.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	INDICADORES
		tomadas de decisão fundamentadas por parte desses mesmos alunos; apostar numa organização do trabalho docente assente em equipas educativas" (I2) [Projeto charcos] "… vieram-nos aí ajudar, já estamos a meter grupos de miúdos a saberem monitorizar, a saberem o que é que têm que fazer. Para a semana… fiquei de ir buscar alguns seres vivos …. alguns girinos e tudo para começar aqui. Mas vamos tentar aqui desenvolver o ecossistema, portanto, tudo isso e tudo o que eles vão fazendo estamos a tentar arranjar formas de avaliar tudo, com que tudo conte para avaliação. No fundo é isso, é que eles percebam que tudo aquilo que vão fazendo, tudo conta para avaliação e não só o momento do teste." (C1) "Acho que estamos a pôr um bocadinho a escola fora de portas." (C1)	Trabalho docente em equipas educativas. Nas ciências experimentais os alunos monitorizam os ecossistemas. Levar a escola à comunidade. Dar a conhecer o trabalho realizado na escola.
	1.2.2 recursos materiais (computadores, internet…)	"A verdade é que eu vejo a tecnologia desta forma é algo extremamente motivante para muitos alunos, mas tem que ser algo ao serviço do conhecimento e da aprendizagem, se não serve para isso, não serve para nada. Se serve apenas para que os alunos se motivem então não é suficiente. Eu não posso querer que os alunos na minha aula estejam com os tablets e eles vão jogando, fazendo uns jogos aquilo é muito giro porque eles entretêm-se, mas aquilo produziu conhecimento e aprendizagem? Portanto, é preciso saber trabalhar com esses aplicativos, é preciso saber trabalhar com essas tecnologias. Portanto, não são aulas *per si* que vão resolver o problema. Eu recordo-me de uma das escolas que nós visitamos muitas escolas ao longo do	Utilização das novas tecnologias ao serviço das aprendizagens significativas dos alunos

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	INDICADORES
		país só para lhe ilustrar um exemplo: tem uma sala de futuro toda equipada e então nós estávamos a visitar essa escola e estavam várias pessoas nessa visita incluindo os professores do ensino superior e eu estava com um deles que entrou, estavam a dar uma aula de matemática, entrou, viu a aula e saiu muito inquietado com o que se estava a passar e depois desabafou comigo: *«Isto não presta para nada».* O que é que estava lá a acontecer? Os colegas de uma forma perfeitamente normal e achando que estavam a fazer uma coisa muito bem feita estavam a dar uma aula de matemática em que os alunos tinham um problema para resolver e tinham uma série de opções para dar como resposta e aquilo era um jogo. Eles estavam em grupos e tinham que acertar, não é? O que é que os alunos iam fazer, iam carregando nas opções até acertarem. Ora, aquilo não produz aprendizagem, produz um jogo, eles têm que dar a resposta certa, mas não percebem para que é que acertaram e eu percebi a revolta daquele professor porque é a forma errada de nós usarmos os meios tecnológicos, em termos didáticos, aquilo estava mal construído o aplicativo, mas também em termos pedagógicos não estava a ser bem utilizado, não podia ser para aquele momento. E a verdade é que é a mostra de que os meios tecnológicos não nos resolvem o problema da aprendizagem, eles podem resolver um problema? Sem dúvida que sim. Da motivação, mas depois para transitar aquilo para aprendizagem é preciso haver um conhecimento e uma capacitação profunda da utilização desses aplicativos." (D)	
	1.2.3 instrumentos de avaliação das aprendizagens	"… avaliação formativa sim, mas como, que instrumentos de avaliação é que usámos,	Novos instrumentos de avaliação.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	INDICADORES
		portefólios, cadernos digitais, que feedback é que íamos dar, que relatórios é que eram construídos, que descritores de desempenho é que tínhamos que construir?" (D)	Priorizar a avaliação formativa.
		"… conseguimos desenvolver inclusivamente uma aplicação informática que nos podia corresponder a todo esse trabalho para que também não se tornasse muito burocrático para os professores. Uma máquina destas é que há descritores de desempenho por aluno, por disciplina, por competência chave do perfil dos alunos… depois, entretanto apareceram as aprendizagens essenciais e o perfil dos alunos e nós queríamos articular estas duas coisas e ao mesmo tempo também não transformar isto numa máquina burocrática gigante que ninguém conseguia sobreviver a ela." (D)	Utilização de aplicações informáticas que auxiliassem os professores na avaliação, em detrimento de um processo burocrático. Descritores de desempenho por aluno, por disciplina e por competência. Numa última fase do Projeto procedeu-se a uma avaliação que pretendeu a articulação das aprendizagens essenciais com o perfil do aluno.
		"Os dados são inseridos e depois ela [aplicação informática] faz os relatórios em algoritmos de prazo e faz relatórios automaticamente que depois são retirados online e manda-se para os encarregados de educação. Portanto, há aqui também uma preocupação, por um lado de ser muito rigoroso." (D)	Preocupação com uma avaliação rigorosa, que reflita o desempenho de cada aluno no processo ensino-aprendizagem.
		"Nós temos o gabinete de gestão dos referenciais de integração curricular e é importante que isto seja dito: nós temos de dois em dois meses, no início de cada período, nós fazemos uma reunião com todos os representantes de cada ano. Nós temos um aluno que é representante do quinto ano, um aluno que é representante do sexto, um do sétimo, um do oitavo e um do nono, fazemos com Assistentes Operacionais, Assistentes Técnicos, Encarregados de Educação,	Reuniões de dois em dois meses, que juntam membros de toda a comunidade educativa para aferir o resultado da implementação dos RIC.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	INDICADORES
		Associação de Pais, Professores. Lá os professores responsáveis por cada RIC e aí é sempre discutido todas as dinâmicas, os problemas, as mais-valias que os projetos têm, ou seja, a comunidade está toda envolvida neste projeto e dão sempre a opinião. Eles de dois em dois meses têm ali um espaço para dar opinião, para falar." (C2)	
		"Fazemos workshops. Falamos tudo, vão pondo grupinhos… Depois em grande grupo discutimos todas as questões e é a partir daí que depois nós tomamos decisões, tomamos alterações, alteramos as coisas." (C2)	Workshops e debate em pequenos grupos com vista às alterações que se impõem.
		"os painéis e os workshops que nós temos são muito importantes para a nossa dinâmica. As pessoas sentem-se envolvidas, sentem-se ouvidas, isto é muito importante nesta comunidade e neste projeto que nós estamos a percorrer." (C2)	Envolvimento da comunidade educativa através de workshops e painéis. Sentimento de pertença à escola.
		[Painéis, workshops sobre] "avaliar para quê, e um deles ou dois estão direcionados para a avaliação e isto conforta muito os nossos colegas porque põe-nos a falar sobre isto. Como é que nós havemos de avaliar as áreas de competência do Perfil do Aluno, como é que nós havemos de avaliar os valores, os princípios, as Aprendizagens Essenciais, como é que articulamos isto tudo e nós temos que pesquisar, temos que trabalhar e depois isto, quando nós discutimos isto em grupo, isto conforta os nossos colegas, não damos receitas, mas apontamos caminhos muito clarinhos e aquilo que as pessoas sabem é aquilo que as pessoas querem, isto é muito proveitoso para as pessoas." (C2)	Formas de discussão sobre a avaliação de acordo com o perfil do aluno e as aprendizagens essenciais. trabalho colaborativo entre as lideranças de topo e intermédias com os restantes professores. Envolvimento de todos os professores no Projeto.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	INDICADORES
		"vai bater na questão da avaliação e a avaliação é sempre aquilo que acaba por ser, é ali a batata quente." (C1)	Reconhecimento da dificuldade de avaliação das novas competências segundo o perfil do aluno.
		"Nós não somos aquelas escolas que aboliram com os testes nem por aí fora, mas estamos a apostar numa grande diversidade de instrumentos de avaliação. Portanto, mantemos os testes, mas tentamos sempre arranjar outras formas de…" (C1)	O teste mantém-se como instrumento de avaliação, sem ser o instrumento determinante da avaliação.
		"Depois há disciplinas que, neste momento, há autonomia para avaliar, uns avaliam só o produto final, por exemplo o teatro andam a trabalhar aquilo durante algum tempo e avaliam só depois o produto final, portanto, há o trabalho de projeto também. Na minha área, pronto, falando um bocadinho, temos a parte, estamos a apostar também muito na parte prática, na parte experimental, muitos relatórios. Pôr os miúdos, nós temos feito também saídas, temos apostado em saídas de campo em que depois eles também são avaliados na própria saída de campo. Ainda hoje tivemos aqui atrás a construir um, porque nós costumamos ir aqui a um charco nas proximidades para estudar os seres vivos." (C1)	Avaliação do produto final. Avaliação do trabalho de Projeto. Avaliação das ciências experimentais através de relatórios, de trabalho efetuado durante as saídas de campo e de construção de pequenos ecossistemas dentro da escola.
		"Para nós tudo é currículo, se um aluno … apresenta um teatro. Porque é que aquela nota do teatro de um miúdo que até faz um trabalho imenso, não há de contar para a nota de português? Porque é que um aluno que participa no corta-mato, que correu em Educação Física, um aluno com extremas dificuldades… porque é que não há de	. Todo o trabalho dos alunos é avaliado e valorizado. Todo o trabalho desenvolvido pelos alunos nas atividades da escola é valorizado e "contabilizado" nas competências da disciplina a que se refere.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	INDICADORES
		contar para a nota de Educação Física?" (C2)	
	1.2.4 intervenção dos alunos no processo de ensino-aprendizagem	"Estamos perante um agrupamento que por tentar desenvolver um tipo de intervenção educativa preocupada com as aprendizagens culturalmente significativas dos alunos, se viu na necessidade de: (i) estabelecer ruturas com o «modo de ensino simultâneo»; (ii) promover estratégias de ressignificação curricular que implicam a participação dos estudantes… (I2) **"**Semanas Temáticas **–** os alunos enriquecem as diferentes áreas de competências do PA: desenvolvem o espírito crítico, são cidadãos mais interventivos e comunicativos – formulam opiniões, assertivamente, sobre os temas abordados." (I3)	Intervenção educativa centrada nas aprendizagens significativas dos alunos. Maior participação dos alunos nas atividades escolares.
	1.2.5 monitorização e avaliação das aprendizagens	"Taxas de retenção – 4 em 2016/2017 – 1,8 em 2017/2018" (TD) "Qualidade de sucesso – 61% em 2016/2017 – 78% em 2017/2018" (TD) "Qualidade de sucesso (níveis 4 e 5) – 50% 2016/2017 – 55% (2017-2018) (TD) "nós começámos a perceber que os nossos alunos, que as aprendizagens são mais significativas e eles andam mais contentes e mais felizes." (C2)	Parâmetros utilizados na monitorização da avaliação das aprendizagens. Satisfação dos alunos face às aprendizagens e à sua avaliação.
	1.3. do clima de trabalho	"…estamos perante um projeto bastante exigente que só é possível através da organização de momentos de reflexão entre professores, a qual suscite a sua participação como concetualizadores de projetos, mais do que como executores de iniciativas	Organização de momentos de paragem e de reflexão sobre as atividades a desenvolver com os alunos.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	INDICADORES
		decididas pela direção…" (I2)	
	1.4. da inovação	"Um número significativo de professores está envolvido em Formação e Projetos de transformação de espaços e metodologias, o que confere grande entusiasmo à dinâmica comum. É invejável!" (I1)	Formação dos professores e novos espaços e metodologias utilizadas na aprendizagem.
		"Era algo que lhes metia sempre algum medo [aos professores], algum receio que os pais entrassem na escola e que nos retirassem algum papel e absolutamente o que aconteceu foi que os pais não só fortaleceram o papel dos professores como o entendem muito melhor Hoje em dia." (D)	Maior participação dos EE no processo ensino-aprendizagem.
		"Há estudos sobre isto [*Projeto* Includ-Ed], muito pormenorizados, que o mau comportamento acabou completamente com estes grupos interativos porque o adulto ajuda o aluno a focar, o adulto ajuda a que o aluno não se disperse, o aluno, ou seja, e essas questões do comportamento ficaram completamente erradicadas. Depois, nós também fazemos muitas tertúlias dialógicas literárias ou literárias dialógicas em que há um diálogo igualitário, ou seja, pode vir um pai, e aí já podem ser da mesma família, não há problema nenhum, em que o diálogo é igualitário. Não interessa os estudos, não interessa a formação académica que o adulto tem." (C2)	Preocupação com a indisciplina e com o foco dos alunos na aprendizagem. Promoção da interação adulto-criança/jovem, significativa para a aprendizagem. Tertúlias dialógicas, nas quais se pretende a partilha de experiências independentemente da formação académica.
		"…tínhamos projetos multidisciplinares, experimentámos agrupar algumas disciplinas, aquilo que hoje se chama DAC… embora nós quando deixamos isso ao critério da organização de alguns professores, a articulação não acontece. Portanto, sentimos que tínhamos que transformar isso no próprio	Inicialmente as atividades baseavam-se em projetos multidisciplinares (analogia com DAC). A articulação entre as várias disciplinas só começou a acontecer quando constou dos horários

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	INDICADORES
		horário dos alunos e dos professores.” (D)	dos professores e alunos. Importância das mudanças ao nível organizacional, para que ocorram mudanças ao nível pedagógico.
	1.5. do desenvolvimento pessoal e social dos alunos	“Todos nós sentimos que os miúdos hoje em dia são muito diferentes dos que tínhamos há uns tempos, portanto, era impossível não mudarmos nada na escola e continuarmos a querer que eles continuassem motivados e que nos ouvissem, porque a maior parte deles, e não digo que resolvemos tudo com isto mas que notamos que os miúdos estão diferentes e começam a estar atentos…” (C1)	Evolução dos interesses e motivação dos alunos, segundo as alterações sociais. Desinteresse pelas atividades escolares vigentes antes da implementação do PPIP.
		“agora vejo-os [aos alunos] a trabalhar com mais gosto, ou seja, esta forma de trabalhar vem-me ajudar a ser melhor professor.” (C2)	Interesse e motivação após a implementação do PPIP.
		“…valorizar, por fim, o trabalho com as famílias e a comunidade envolvente, bem expresso no modo como o agrupamento se antecipou ao encerramento das escolas, devido à pandemia, e se preparou para o «ensino a distância», tentando e conseguindo encontrar nas empresas da região alguns dos apoios que foram decisivos para que os alunos mais carenciados pudessem ter condições de prosseguirem o trabalho em casa.” (I2)	Valorização do contexto familiar e da comunidade envolvente na implementação de novas variáveis organizacionais, nomeadamente no contexto pandémico.
		“Referenciais de Integração Curricular **–** os alunos constroem conhecimento e consolidam aprendizagens; escolhem a(s) área(s) a desenvolver – gerem o currículo -	São os alunos que constroem o seu percurso no processo ensino-aprendizagem, sendo responsáveis pelo

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	INDICADORES
		responsabilizando-os no desenvolvimento das competências do Perfil dos Alunos (PA)/ Aprendizagens Essenciais - colaborando na autoavaliação; ao agregarem alunos de diferentes turmas, promovem melhoria nos relacionamentos, na colaboração e na comunicação - refletindo-se na conduta disciplinar;" (I3)	desenvolvimento das competências, segundo o PASEO.
		"insistência em promover competências de cidadãos, de diálogo, reflexão e desenvolvimento do espírito crítico (caso das tertúlias dialógicas)." (I4)	Promoção das competências de diálogo, espírito crítico e reflexão, por exemplo nas tertúlias dialógicas dinamizadas na escola.
		"que eu gostaria de sentir é que esta escola estava a trabalhar não só para que os alunos não tivessem retenções, não tivessem as chamadas negativas, mas fossem alunos que viessem para a escola e sentissem que cresciam com a escola, que os seus sonhos podiam ser efetivamente realizados. Aprendem, aprendem português, matemática, línguas, aprendem arte, aprendem desporto, mas aprendem também a ser bons cidadãos, aprendem a comunicar, a saber pensar, a ter espírito crítico, a ter sensibilidade artística, a ser interventivos no ambiente, a serem interventivos na sociedade em que vivem e isto é algo que se tem sentido nos últimos anos". (D)	Preocupação da direção com as aprendizagens significativas dos alunos, concomitantes com a aquisição de competências do PASEO.
		"… isto foi um ano, o primeiro ano foi um ano zero, o que nós lhe chamamos as seis escolas PIP … nós estávamos a experimentar tudo, a tentar perceber o que é que podíamos fazer para transformar o currículo, para transformar a escola…" (D)	O primeiro ano, foi um ano de experimentação e de debate em como se poderia transformar o currículo e a escola.
		"na altura, repito, não havia aprendizagens essenciais	

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	INDICADORES
		nem havia perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória… nós estávamos a trabalhar no vazio, tirando as metas de aprendizagem ou as metas curriculares não havia mais nada em que nós nos pudéssemos basear." (D)	Antes da implementação do PPIP, não existiam as aprendizagens essenciais e essas aprendizagens foram apena baseadas nas metas curriculares até aí existentes.
	1.6. do sucesso educativo	"nesse desafio que nos colocaram em 2016 deram-nos essa autonomia toda e eu recordo sempre as palavras do Senhor Inspetor Geral na altura que se virou para nós a dada altura na reunião que tivemos em Lisboa e disse: *«Nós não vos estamos a dar autonomia, nós estamos a dar-vos independência. Portanto, vocês são independentes de fazerem o que quiserem, mas temos duas exigências: todos os alunos têm que aprender e ninguém pode abandonar».*" (D)	Objetivos do PPIP: fazer aprender os alunos, com taxas de retenção e de abandono zero.
	1.7. da motivação dos professores	"Os professores são felizes neste Agrupamento. O ambiente na sala dos professores é descontraído e muito afável. Há tempo para parar a conversar. Não senti ali o clima de tensão habitual, de gente que está sempre com pressa, a correr em atraso para a urgência seguinte. Ora nada é por acaso: Há um desígnio escrito de alicerçar o trabalho de aprender no bem-estar." (I1)	Segundo um dos investigadores, os professores são felizes na escola, não existindo a correria diária e a falta de tempo e de convívio entre todos.
	C.2. Perceção do modelo de gestão escolar	"A Direção, o Agrupamento, controla os seus próprios dados e as decisões muito fundamentadas que resultam da sua análise permanente são co--construídas. Os diretores de turma e os professores recebem no início do ano o histórico dos seus alunos, os instrumentos de monitorização do trabalho a que se dará continuidade. As plataformas internas construídas desde há anos permitem a cada um, na sua esfera de ação, um grande	A gestão escolar observada é baseada em dados concretos e as decisões tomadas são fundamentadas. Os professores são conhecedores do histórico dos seus alunos. As plataformas internas permitem uma articulação fácil

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	INDICADORES
		domínio dos procedimentos em articulação fácil com todos. Os dados estão organizados nessas plataformas ao serviço do trabalho com os alunos e agilizam eficazmente a comunicação e colaboração entre todos, deixando mais tempo para refletir e planear." (I1)	entre os professores. Os dados são organizados ao serviço dos alunos, deixando espaço e tempo aos professores para refletir e planear o percurso dos seus alunos.
		"…tem a ver quer com a liderança esclarecida que aí tem lugar, a qual, pelo facto de o ser, vive explicitamente preocupada com o envolvimento proativo dos seus professores nesse projeto. Se esta dimensão tem a ver com a intencionalidade que subjaz a um tipo de dinâmica organizacional que visa suscitar a participação docente, importa referir a congruência entre uma tal dinâmica com a dinâmica curricular e pedagógica em função da qual o protagonismo e a participação dos alunos constituem um dos eixos decisivos do projeto que se desenvolve…" (I2)	Liderança convicta e esclarecida, preocupada com o envolvimento proativo dos professores. Dinâmica organizacional que visa uma maior participação docente, nas dinâmicas curriculares e pedagógicas em função dos alunos.
		"merece-me destaque o estilo de liderança: convicto, com objetivos bem determinados, entusiasmado, mobilizador e articulado com grupos de docência (lideranças intermédias) e com as populações do território envolvente." (I4)	Liderança de topo convicta, entusiasmada e mobilizadora – liderança transformacional e de empoderamento.
D. Vantagens e desvantagens percecionadas na implementação do PPIP e propostas de melhoria	D.1. Vantagens e desvantagens e formas de melhorar a implementação do PPIP	"Há coisas que nós temos que melhorar muito… esses referenciais de integração curricular agrupam muitas disciplinas ao mesmo tempo e, se calhar, é muito complicado trabalhar tantas disciplinas ao mesmo tempo em prol da articulação e depois como é só oito semanas, algumas delas só têm uma hora por semana para trabalhar nisso e então é muito pouco tempo. Para o	Reorganização dos RIC, com menos disciplinas em articulação e mais horas por disciplina.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	INDICADORES
		ano o que é que nós vamos fazer? Diminuir o número de disciplinas, mas no mínimo duas horas têm que estar ali a trabalhar em articulação uns com os outros e isso foi uma aprendizagem que fizemos este ano. Pronto, apesar de haver alguns erros na operacionalização eu acho que o impacto quer na aprendizagem, quer na melhoria do clima de escola, quer no funcionamento daquilo que deve ser a articulação horizontal e vertical e a compreensão da sequencialidade do currículo, sem dúvida nenhuma que Houve grandes melhorias." (D)	Melhorias na aprendizagem e clima de escola. Melhor articulação horizontal e vertical do currículo.
		"Eu acho que há um fator negativo aqui que tem muito que ver com a nossa tradição, não só a nível da avaliação. Já falámos dos testes, ainda há muitas pessoas, alunos e pais, inclusivamente ou sobretudo alunos e pais que vêm os testes de avaliação como a forma mais correta de avaliar alguém e tudo o que não for teste de avaliação é facilitismo. E este projeto transmite uma ideia de facilitismo, emite uma ideia de facilitismo que nós ainda não conseguimos combater totalmente. Porquê? Porque nós quando sentamos alguém à nossa frente e lhe damos um papel para ele fazer e responder a trinta questões e depois no final damos-lhe uma avaliação dessas trinta questões, está ali algo de concreto. O encarregado de educação, o aluno, o professor vê que o aluno errou metade das questões então tem 50%. Acertou dois terços tem 75%. Portanto, isto aqui é muito concreto. Se eu convido alguém a desenvolver uma ideia e a apresentá-la e depois eu avalio, isto acaba por ser muito subjetivo, as pessoas acham que é muito subjetivo e porquê? Porque não se criou em nós ainda esta ideia e isto lá está a capacitação ensina-nos como é que eu	Dificuldade na aceitação por parte dos encarregados de educação de outras formas de avaliação, que não o teste de avaliação que consideram mais fidedigno. Crença de que existe maior subjetividade numa avaliação mais formativa.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	INDICADORES
		crio, construo descritores de desempenho para avaliar uma apresentação? E nós estamos a combater isso como? Com júri de avaliação, com o conceito de comunidade de aprendizagem e avaliação onde intervêm os tais alunos através da autoavaliação e da heteroavaliação, onde intervêm pais, onde intervêm professores, pessoal técnico e assistentes operacionais e, para além de outras pessoas que podem intervir no processo. E são eles que vão avaliar." (D)	Mobilização de toda a comunidade educativa para o debate sobre a avaliação e construção dos descritores de desempenho. Autoavaliação e heteroavaliação.
		"A grande transformação que eu vejo a nível de gestão curricular é sem dúvida nenhuma através do 55 que nós sentimos isso antes que é dar às escolas esta autonomia de gerir o currículo e gerir pedagogicamente o currículo da forma como entenderem." (D)	Reconhecimento da necessidade de normativos que sustentem uma gestão diferente do currículo.
		"Entrámos em 2017 com o PIP, portanto o projeto piloto de inovação pedagógica e agora temos a oportunidade de dizer eu quero continuar ou não quero continuar. Pronto, e a minha posição é querer continuar, pessoalmente. A posição do meu agrupamento todo é querer continuar." (D)	No final do período experimental todo a posição do agrupamento é dar continuidade ao Projeto.
		"…nós diretores, temos que assumir as escolas em termos do papel que estamos a desempenhar naquele momento ou durante aqueles anos como algo que primeiro deve ser transitório e como transitório eu tenho que dizer que a gestão que eu faço da escola tem que ser muito corporativa e muito colaborativa." (D)	Liderança partilhada e corporativa.
		"… durante duas semanas tivemos aí, esteve aí a RTP, Porto Canal, pronto, houve aí uma série, inclusive o próprio ministro da educação esteve cá…. E então, o que pareceu foi mesmo aquelas pessoas que ainda tinham	Legitimação do Projeto através da visita do Ministro da Educação e da reportagem televisiva para aqueles que ainda

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	INDICADORES
		algumas dúvidas e que depois de passar na comunicação social, depois de virem ajudou, aquelas que pessoas que estavam…" (C1)	tinham dúvidas acerca do Projeto.
		"E depois as lideranças intermédias comigo, na minha opinião, com este modelo de gestão, com esta forma de gerir as lideranças intermédias sentem-se mais comprometidas por se sentirem se calhar valorizadas porque ao serem chamadas, designadas para o cargo sentem-se valorizadas, comprometem-se mais e tudo isto faz com que as coisas funcionem mais e melhor." (C2)	Liderança do "comprometimento", partilhada e que confere valor e sentimento de pertença à escola.
		"Eu acho que o nosso papel é cada vez menos necessário, muito sinceramente. Tem sido, no início tivemos que, lá está debruçarmo-nos mais sobre algumas coisas e fomos sendo os cabecilhas não é, pioneiros e organizando as pessoas e dando, mas a partir do momento em que as pessoas se vão apropriando das coisas eu sinto cada vez que tenho que fazer menos, é verdade, cada vez, tenho vindo a fazer menos. Pronto estou agora aqui presente, mas nos últimos tempos estou naquelas reuniões que são necessárias, mas em termos de estarmos a intervir ou a ajudar as pessoas nisto e naquilo somos muito menos necessários conforme o tempo passa o que é bom não é." (C1)	À medida que os professores se vão apropriando do novo modelo de gestão curricular, as lideranças consideram que o seu papel é cada vez menos necessário.
		"E o que é que ajuda e eu como dei uma micro liderança intermédia é termos as lideranças superiores brilhantes. Nós temos o nosso diretor, uma pessoa brilhante, e depois até temos o coordenador PIP." (C2)	Lideranças de topo fortes, convictas e capazes de mobilizar os outros, portanto transformadoras.
		"o nosso diretor é uma máquina de trabalho, pronto. Há aqueles que só mandam, não é? O nosso como ele faz muito mais que nós, é por	Verdadeira liderança transformadora.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	INDICADORES
		isso que ninguém sequer pode dizer, manda fazer alguma coisa ninguém diz que não porque ele é o primeiro a andar a fazer as plataformas, isto e aquilo e aqueloutro e acaba por ser um exemplo e leva-nos todos a isto muito muito do que se passa aqui tem a ver com a pessoa que está à frente." (C1)	
		"A minha opinião, nunca falei disto com o nosso diretor, mas o que eu acho é que devia haver PPIP mais tempo. Eles passaram do PPIP para o PIP muito depressa a DGE e eu acho que deveria haver mais tempo para os PPIP porquê? Porque nós nos PPIP's durante aqueles anos fazíamos reuniões sistemáticas entre todas as escolas do PPIP." (C2)	O número de anos em fase experimental deveria ser mais alargado e as reuniões entre os vários agrupamentos que deliberaram integrar o PPIP deveriam continuar.
		"quando se acabou o PPIP e se passou para o PIP acabaram essas reuniões e isso acho que nos ajudava um bocadinho a melhorar, a ser, ou seja, eu não diria *ad eternum* mas um anito ou dois de PPIP se calhar não teria sido pior." (C2)	
		"para tentarmos que os encarregados de educação começassem a olhar mais para a parte descritiva e isso ainda é um longo processo que já percebemos que temos que trabalhar não só para explicar alguns dos termos que ali estão, mas para eles perceberem o que podem retirar dali não olhando só para, porque o que eu notei quando foi com os encarregados de educação, então, mas isto é quanto? Mas isto é quanto? Se saísse uma nota que até estava lá, que se percebia porque estava lá, no que estava descrito percebia-se a nota, mas é, é um processo…" (C1)	A necessidade de compreensão por parte dos Encarregados de Educação de se apropriarem de uma linguagem que é própria na avaliação e que só os professores dominam. Necessidade da conversão em termos quantitativos para o reconhecimento dos encarregados de educação.
		"Uma coisa importante e que estamos em desacordo, nós não afixamos pautas porque na minha opinião pautas só serve para comparar alunos e os alunos com cinquenta e	Não afixação de pautas para evitar a

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	INDICADORES
		quatro, com cinquenta e cinco, com a portaria 223/A, não faz sentido nenhum comparar alunos.” (C2)	comparação entre os alunos.