



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

GRAMÁTICA ESCOLAR - QUE BLOQUEIOS E QUE CAMINHOS DE
REGENERAÇÃO?

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

por

Natália Maria Araújo Martins

FACULDADE DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

Setembro, 2025



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

GRAMÁTICA ESCOLAR - QUE BLOQUEIOS E QUE CAMINHOS DE
REGENERAÇÃO?

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

Por Natália Maria Araújo Martins

Sob orientação de Professora Doutora Cristina Palmeirão e Professor José Matias
Alves

FACULDADE DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

Setembro, 2025

Aos meus dois grandes amigos que vivem longe do meu olhar, mas permanecem
no meu coração.

Agradecimentos

As melhores coisas do mundo começam com um sonho

Wonka (filme)

Nos primeiros anos em que comecei a dar aulas tive o sonho de um dia poder encontrar e trabalhar numa escola diferente... uma escola que valorizasse os professores e o pessoal não docente, uma escola que acreditasse em cada um dos seus alunos e lhes dessem oportunidades para poderem desenvolver cada um o seu talento... uma escola onde as pessoas se apoiassem mutuamente, uma escola que promovesse a satisfação pessoal e fosse um espaço onde a felicidade imperasse.

No decorrer destes anos, posso dizer que ainda não encontrei esta escola, e nem sequer estive perto disso. No entanto, o sonho permanece intacto, porque a mudança só vai acontecer, quando alguém tentar fazer diferente. Quero que esta tese possa ser, pelo menos, um pequenino contributo para que possamos um dia alcançar essa escola, pois precisamos dela, principalmente agora em que nos deparamos com uma sociedade que se tem mostrado cada vez mais à deriva.

Não sei se vou conseguir fazer com que esta tese alcance o propósito para a qual a idealizei – a de gerar vontade individual e coletiva, saber e poder mobilizador e talvez nunca o venha a saber. No entanto, tenho orgulho no trabalho que aqui se apresenta e não podia concluí-lo sem agradecer a um conjunto de pessoas que tornaram isso possível.

Assim, quero agradecer aos meus dois orientadores Cristina Palmeirão e José Matias Alves por terem sido incansáveis, pela dedicação que tiveram do início ao fim, pela disponibilidade, tempo investido, preocupação, conhecimentos partilhados e sobretudo por me ajudarem a concluir esta tese que nos obrigou a percorrer um caminho um pouco sinuoso.

Aos professores da Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa Ilídia Cabral, Diana Soares, Diana Mesquita, Isabel Baptista e Marisa Carvalho por receberem tão bem quem vem de fora, pela generosidade,

cuidado e partilha de conhecimentos que foram tão importantes para que eu hoje pudesse chegar ao fim desta jornada.

A todos os meus colegas do curso de Doutorado em Ciências de Educação pelas partilhas de experiências e sobretudo por mostrarem sempre um enorme espírito de união e entreajuda.

À professora Ana Barbosa da ESE/IPVC por continuar por perto, pela amizade que resiste ao tempo e à distância e por todo o carinho ao longo destes anos.

À ESE/IPVC, na pessoa da subdiretora Fátima Pereira, por me ter aberto as portas, neste último ano, para que eu pudesse desenvolver este trabalho.

Aos dois agrupamentos de escolas que colaboraram neste estudo nomeadamente diretores, professores e alunos pela participação e contributo que foi crucial para a concretização desta tese.

Aos meus pais por estarem sempre comigo e por procurarem sempre ajudar-me e ao meu irmão por todo o apoio, dedicação e disponibilidade.

Aos meus restantes familiares, amigos e a todos os que torceram pelo sucesso desta minha caminhada.

Por fim, aos meus dois grandes amigos que partiram, mas nunca saíram do meu coração. À minha avó Natália que deu sempre o pouco que tinha à sua família, que nos ensinou a valorizar a escola, a sermos bons para os outros e a protegermos os nossos perante as injustiças. E, ao meu tio Carlos pela enorme gentileza que sempre demonstrou para com todos aqueles que o rodeavam e por nos ensinar que quando investimos tempo em alguma coisa, temos de garantir que fica bem feita.

O meu muito obrigada a todos!

Resumo

O modelo escolar de base industrial que permanece enraizado nas escolas tornou-se desadequado e incapaz de responder às necessidades das pessoas e da sociedade. Esta dificuldade coloca as políticas educativas e as escolas em confronto com um conjunto de problemas que põem em causa a sua missão de a todos educar de forma plena, inclusiva e justa. Assiste-se ao insucesso de alunos e ao abandono escolar que se refletem nos resultados, a fenómenos de repetência e de absentismo e a um abandono oculto marcado por sentimentos de desinteresse, desmotivação e desvalorização em relação à escola.

Ao longo dos anos, a discussão em torno da inovação educativa tem-se intensificado, principalmente, por ser vista como uma possível resposta a estes problemas que afetam diariamente as escolas.

Em Portugal, em particular, houve esta consciência de olhar para a mudança como uma necessidade fundamental à melhoria da qualidade das aprendizagens e do sucesso dos alunos. Para isso, desde o ano 2018 foi conferida uma certa autonomia a todas as escolas para idealizarem e implementarem planos de inovação por meio de uma gestão superior a 25% das matrizes-curriculares base.

Perante isto, a presente tese surge com o propósito de se debruçar sobre estas escolas e compreender os problemas a que pretendem dar resposta, o foco de mudança, o modo como estas foram percebidas pelos alunos, professores e diretores e o seu impacto na ação educativa.

Para isto, adotamos, preferencialmente, um paradigma de investigação de cariz tendencialmente qualitativo operacionalizado através de uma abordagem quantitativa e qualitativa.

Assim, esta tese é constituída por um conjunto de três estudos centrados na análise, apropriação e efeitos dos planos de inovação. O estudo 1 centra-se na análise de conteúdo com enfoque no sentido social a um conjunto de 66 planos de inovação que permitiu aferir os problemas identificados pelas escolas e as variáveis convocadas para os resolver. O estudo 2 incide, de igual modo, na análise de conteúdo a estes planos de inovação, focando-se, no entanto, numa orientação

local e sistêmica e elegendo o aluno e a aprendizagem como referência. Desta forma, foi possível identificar as mudanças organizacionais e pedagógicas privilegiadas e descuradas pelas escolas. O estudo 3 recaiu num estudo de caso a duas destas escolas que evidenciava uma maior abrangência das dimensões inovadoras e cujo plano de inovação abrangia um número significativo de alunos. A partir deste estudo, procurou-se perceber, numa primeira instância, se as medidas prescritas no plano de inovação foram efetivamente transpostas para a ação, e depois de que modo estas foram percebidas e acolhidas por alunos, professores e diretor e os efeitos das mesmas.

Todos os estudos possibilitaram concluir que os planos de inovação trouxeram algumas mudanças, por exemplo ao nível do modo de trabalho docente, modo de trabalho pedagógico, na gestão de currículo e no desenvolvimento profissional. No entanto, foi possível também verificar que vieram acompanhados de obstáculos que inviabilizaram uma rutura profunda da gramática escolar, imprescindível para que se assegure o cumprimento da missão da escola: fazer com que todos aprendam.

Palavras-chave: gramática escolar, modelo de ensino, inovação educativa, metamorfose, melhoria das escolas

Abstract

The industrial-based school model that remains entrenched in schools has become inadequate and unable to meet the needs of individuals and society. This difficulty places educational policies and schools in direct confrontation with a set of problems that undermine their mission to educate everyone in a fully inclusive and just manner. We are witnessing student failure and school dropout, reflected in results, phenomena of grade repetition and absenteeism, and a hidden dropout characterised by feelings of disinterest, demotivation, and devaluation of the school system.

Over the years, the discussion surrounding educational innovation has intensified, primarily as it is seen as a potential solution to the daily challenges faced by schools.

In Portugal, particularly, there has been an increasing awareness of the need for change as a fundamental requirement for improving the quality of learning and students' success. Since 2018, all schools have been granted a degree of autonomy to design and implement innovation plans, allowing them to manage more than 25% of the core curriculum matrices.

Considering this, the present thesis aims to examine these schools and understand the problems they seek to answer, the areas of change, how they were perceived by students, teachers, and headteachers, and their impact on educational practice.

To achieve this, a research paradigm of a predominantly qualitative nature was adopted, operationalised through both quantitative and qualitative approaches.

Thus, this thesis consists of three studies focusing on the analysis, appropriation, and effects of innovation plans. Study 1 focuses on content analysis, with an emphasis on the social sense of a set of 66 innovation plans, allowing for an assessment of the problems identified by the schools and the variables addressed to resolve them. Study 2 also focuses on content analysis of these innovation plans, but with a focus on local and systemic orientation, selecting the student and learning as key references. In this way, it was possible to identify the organisational and

pedagogical changes prioritised or neglected by the schools. Study 3 involves a case study of two schools that exhibited a broader scope of innovative dimensions, with their innovation plans covering a significant number of students. This study aimed, initially, to understand whether the measures prescribed in the innovation plan were effectively put into action, and then to examine how these measures were perceived and received by students, teachers, and the headteacher, as well as their effects.

All studies led to the conclusion that the innovation plans brought about some changes, such as in the way teaching is conducted, the pedagogical approach, curriculum management, and professional development. However, it was also evident that these changes were accompanied by obstacles that prevented a profound break from the ingrained school framework, which is essential to ensuring the fulfilment of the school's mission: enabling all students to learn.

Keywords: grammar of schooling, teaching model, educational innovation, metamorphosis, school improvement

Índice

Agradecimentos	V
Resumo	VII
Abstract.....	IX
Índice.....	XI
Índice de tabelas.....	XIII
Índice de figuras	XV
Introdução	1
Capítulo 1 innovation in portuguese schools: what is the grammar of its conceptualization?	25
RESUMO	27
1.1. INTRODUCTION.....	29
1.2. MATERIALS AND METHODS.....	35
1.3. DATA COLLECTION AND ANALYSIS	36
1.4. RESULTS	38
1.5. DISCUSSION.....	48
1.6. CONCLUSION	53
1.7. REFERENCES	55
Capítulo 2 planos de inovação: entre o "excesso de discurso e pobreza de práticas"?	25
RESUMO	65
2.1. INTRODUÇÃO	67
2.2. MATERIAIS E MÉTODOS.....	71
2.3. RECOLHA E ANÁLISE DE DADOS	71
2.4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS.....	73
2.5. CONCLUSÃO	77
2.6. REFERÊNCIAS	78
Capítulo 3 innovation plans in portuguese schools: the importance of the aspects and locus of action, on the slow path to metamorphosis.....	63
ABSTRACT	89
3.1. INTRODUÇÃO	91
3.2. METHOD, CONTEXT AND PARTICIPANTS	93
3.3. RESULTS	98
3.4. DISCUSSION.....	118
3.5. CONCLUSIONS	126
3.6. REFERENCES	131
Conclusão	92
REFERÊNCIAS.....	150
Referências gerais.....	155

Índice de tabelas

Tabela.1: Estruturação da Investigação realizada	3
Tabela 2: Processo de submissão dos artigos	17
Tabela 1.1: Comparison between the dimensions of pedagogical innovation presented in the Framework provided by ENEC with the integrated model proposed by Cabral and Alves (2018).	34
Tabela 1.2: Problems identified by schools associated with school failure	40
Tabela 1.3: Problems identified by schools associated with school failure.	43
Tabela 1.4: Goals that most schools propose to achieve through the innovation plans.....	47
Tabela 3.1: Timeline and application of data collection instruments	94
Tabela 3.2: Description of the number of participants.	96
Tabela 3.3: Characterisation of the inquired students	97
Tabela 3.4: Students' responses to the suggestions presented.....	97
Tabela 3.5: Characterisation of the inquired teachers.....	98
Tabela 3.6: Student's perspective on pedagogical relationship and assessment of their learning	104
Tabela 3.7: Ordering of obstacles to improvement of teaching and learning, according to students	109
Tabela 3.8: Ordering of obstaclets to learning and teaching improvement, according to teachers.....	112
Tabela 3.9: Teachers' perspective on the effects of the Innovation Plan.....	115
Tabela 3.10: Considered Dimensions in the implementation of a new school model.	128
Tabela 3.11: Perceptions regarding time, space and student grouping characterisation.....	129
Tabela 3.12: Student grouping, space and time change frequency.....	129
Tabela 3.13: Frequency of practices within the curriculum, strategies and assessment of students	130
Tabela 3.14: Frequency of teaching practices.....	131

Índice de figuras

Figura 1.1. Simplified scheme of the composite matrix for analyzing dimensions of school innovation.	36
Figura 1.2. Simplified matrix of innovation dimensions organized by levels of action within the school organization.....	37
Figura 1.3. Geographical distribution of the innovation plans implemented during 2022/2023 in Continental Portugal.	38
Figura 2.1:Modelo Integrado de Promoção do Sucesso Escolar de Cabral e Alves (2018).....	69
Figura 2.2: Redesenho do Modelo de Cabral e Alves (2018)	69
Figura 2.3: Estrutura da matriz criada	72
Figura 2.4: Áreas de Inovação alvo de mudança	74

Introdução

Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já têm a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia: e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos.

Teixeira, 2019, p. 39

Vive-se um tempo em que é preciso investir numa mudança nas nossas escolas, pois o modelo único igual para todos, que resiste e se mantém imutável tornaram a escola num lugar desfasado e desadequado (Hargreaves, 2003; Schleicher, 2018; Pedró, 2018; Nóvoa, 2019). Há reconhecimento da obsolescência de uma gramática escolar que cria mais barreiras do que caminhos, mais desigualdades do que justiça e mais exclusão do que integração (Alves, 2023), mas as intervenções de metamorfose e renovação são escassas e limitadas.

Esta escola ainda desenhada para atender às necessidades da era industrial, enfrenta, segundo diferentes autores, um conjunto de problemas: um problema de défice de legitimidade (Canário, 2005; Alves & Baptista, 2018) correndo o risco de perder a sua essência e de alcançar aquilo para que foi construída, problemas de injustiça que servem de ponte para a exclusão Alves (2023) e a taxas de insucesso, repetência e abandono escolar (Cabral, 2013) designadamente um abandono escolar oculto (Oliveira, 2019) que este autor associa aos alunos que apesar de matriculados não encontram um sentido na escola e permanecem desvinculados do processo de ensino e aprendizagem.

É nesta lógica que Philippe Meirieu defende no seu livro “A escola ou a guerra civil” que sem a escola como instituição e organização, a sociedade depara-se com uma ameaça de guerra civil, pois é a escola que possibilita o entendimento, o reconhecimento, a integração social e a convivência. Autores como Morin (2010) e Nóvoa e Alvim (2022) alertam-nos para o risco do statu quo e, nesse cenário, se a escola se mantiver nas mesmas condições, há duas soluções possíveis: a metamorfose ou então, como refere Morin (2010) o seu progressivo desaparecimento.

Numa reflexão sobre o futuro da educação para 2050, a UNESCO (2022) vem projetar uma nova escola e apelar para a participação de todos na sua transformação reforçando que poderemos alcançá-la em grande escala através de “...milhões de atos individuais e coletivos de coragem, liderança, resistência, criatividade e cuidado.” (p.154).

Perante esta necessidade de procurar alternativas a uma escola que já não serve, contam-se já diversos estabelecimentos de ensino que tiveram a audácia de procurar soluções inovadoras (Lomba, 2022; Hatch, Corson & Berg, 2022; Jesus, 2023). O estudo Eduardo Lomba (Lomba, 2022), em particular, sustentou-se, em grande medida, numa revisão sistemática da literatura e teve como objetivo identificar e caracterizar as escolas, a nível mundial e com alunos entre os 10/11 anos e os 17/18 anos, referenciadas como inovadoras. O autor concluiu que os países com mais escolas referidas como inovadoras em estudos científicos são os Estados Unidos, Brasil e Espanha e as dimensões de inovação mais identificadas são o professor como orientador e colaborador nas aprendizagens e dinamizador de atividades que pressupõem uma crescente colaboração entre alunos; maior flexibilidade e integração curricular de natureza interdisciplinar; aumento de aprendizagens ativas, práticas e experiências relacionadas com os interesses dos alunos e comunidade envolvente; flexibilidade na criação e utilização dos espaços, na organização dos tempos e forma de agrupar os alunos e, por último, intensificação do recurso a ferramentas digitais.

É neste sentido que, segundo Pedró (2018) a inovação educativa se torna num possível caminho para a transformação da escola.

O projeto de investigação, que aqui se apresenta, emerge assim da vontade de contribuir para a discussão e reflexão sobre a inadequação da gramática escolar tradicional e servir-se como mais um contributo para a melhoria da qualidade do ensino das escolas, pois como afirma Nóvoa (2005) “A escola de hoje é infinitamente melhor do que a escola de ontem. É mais aberta, mais inteligente, mais sensível a diferença. Mas não chega.” (p.16).

Neste contexto, sendo este objeto central desta investigação, torna-se pertinente compreender o caminho percorrido, as perceções, os efeitos e os desafios encontrados pelas escolas que tentaram romper com a gramática escolar.

Assim, nesta introdução será apresentado um breve enquadramento teórico deste objeto de estudo, o problema que serviu de mote para a realização desta investigação e as questões de investigação que orientaram todo o trabalho.

Gramática Escolar

A escola que conhecemos hoje não é aquela que nasceu nos primeiros séculos do Cristianismo e cujo propósito era, como afirma Carvalho (2012), o de ensinar a ler e a escrever para que o conhecimento das Sagradas Escrituras fosse partilhado entre gerações e não fosse esquecido, nem desaparecesse.

Quando ocorre a Revolução Industrial começa-se a pensar de maneira diferente e o ensino torna-se numa ferramenta para a qualificação de pessoas para a mão de obra, “A vida interior da escola tornou-se assim um espelho antecipador, uma preparação certa para a sociedade industrial.” (Toffler, 1970, p. 393). É nesta lógica que se passa de um modelo artesanal de relação oficial mestre/discípulo e se consolida um modelo de ensino fabril definido pela massificação, uniformização de tempos e espaços e que, na perspetiva de Toffler (1970), se torna num instrumento deveras eficiente para a época.

Na segunda metade do século XX, tal como referem Cabral (2013), o período pós-guerra exigiu a formação de mão de obra qualificada que conduziu ao alargamento da escolaridade obrigatória para 4 anos e, posteriormente, para 6 anos, em 1964, através da reforma de Galvão Teles (Decreto-Lei n.º 45810 de 9 de julho).

A década de 70 ficou marcada pela reforma de Veiga Simão (Lei nº 5/73, de 25 de julho), que admitiu, de acordo com Formosinho e Machado (2013), a necessidade de democratização do ensino que se sustenta no alargamento da escolaridade obrigatória para 8 anos, e no aumento do número de estabelecimentos de ensino “... alimentada por uma conceção liberal e meritocrática de igualdade de oportunidades que deveria permitir o acesso dos melhores a níveis mais elevados de escolarização.” (p. 28).

Em 1974, a revolução do 25 de abril, traz consigo uma mudança de paradigmas político, social e de desenvolvimento humano que levou a que, nas palavras de Formosinho e Machado (2008), “...a escola se organizasse para acolher

e dar aulas a mais alunos” (p. 6). Desde então, o princípio da igualdade de oportunidades começou a ser defendido pela sociedade e seguida pelas políticas educativas.

Desde o aparecimento das primeiras escolas até aos dias de hoje, o conhecimento foi evoluindo e, tal como menciona Fino (2011) e Alves e Baptista (2018), começou a ser visível que a escola que havia sido desenhada na era industrial já não servia a sociedade atual, porque esta acabou por se transformar e as exigências de uma educação para todos requeria uma outra organização educativa.

Em Portugal, houve, ao longo do tempo, um conjunto de políticas educativas que foram implementadas com o intuito de promover o sucesso educativo, nomeadamente o Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo (PIPSE) que é descrito no parecer nº 5/2016 de 18 novembro, como uma primeira tentativa de combate ao insucesso escolar nos primeiros ciclos de escolaridade básica nas zonas mais desfavorecidas; o Programa de Educação para todos (PEPT), em 1991, que procurou prevenir o insucesso por meio da formação de redes de parceria (parecer nº 5/2016 de 18 de novembro) e do qual foram elaborados cadernos cujo propósito consistiu na promoção do diálogo na partilha de experiências decorrentes de projetos realizados; o Programa TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária), em 1996, através do despacho n.º 147-B/ME/96, de 1 de agosto, que possibilitou que as escolas situadas em zonas problemáticas aplicassem “...projetos educativos específicos, com duração de três anos letivos para responder a problemas locais e diagnosticados...” (Rodrigues, et al 2014, p. 210) e o Programa Mais Sucesso Escolar, em 2009, que, no entender de Verdasca (2010), se fundamenta na premissa de que a escola é o grande alicerce que pode melhorar a qualidade das aprendizagens e os resultados e chegar efetivamente a todos os alunos. Este projeto sustenta-se, tal como descreve Rodrigues, et al (2014) em dois projetos: o Projeto TurmaMais que, como explica Verdasca (2010) pressupõe a criação de uma turma que, ao longo do ano, recebe alunos do mesmo ano de escolaridade, com ritmos de aprendizagem similares, de diferentes turmas e o Projeto Fénix que, segundo Vilela (2013), consiste na

integração temporária dos alunos com mais dificuldades num ninho, o que viabiliza um ensino mais individualizado que respeita os ritmos de aprendizagem.

Como refere Alves (2022), optou-se, ao longo do tempo, por fazer alterações pontuais que acentuaram o sistema debilmente articulado que persiste no tempo, ao invés de induzir a uma transformação organizacional e pedagógica que “deixe as escolas em paz e que esteja, de facto, ao serviço da sua libertação”.

No entender de autores como Hargreaves, 2003; Alves e Baptista, 2018; Alves e Cabral, 2021, poucas mudanças estruturais foram feitas, como se verifica pela manutenção de uma ordem escolar arcaica.

O conceito gramática escolar (Grammar of Schooling) surgiu por intermédio de Tyack e Tobin (1994), e refere-se ao modo de organização e estruturação das escolas relativamente ao tempo, espaço e trabalho pedagógico. A padronização da gramática escolar é assim caracterizada pela segmentação dos alunos em turmas e salas, pelo currículo fragmentado em disciplinas e prescrito segundo um calendário que Formosinho (1987) define de “currículo único pronto a vestir”, por prevalecer uma metodologia tendencialmente expositiva (Alves, 2021) e pelo predomínio de um modelo de trabalho docente assente no individualismo e na balcanização.

É esta padronização que leva autores como Alves (2002) a concluir que as escolas se regem sob a premissa de que crianças da mesma idade têm de aprender as mesmas coisas no mesmo espaço, ao mesmo tempo e ao mesmo ritmo, e que Barroso (1995) designa como “...ensinar a muitos como se fossem um só” (p. 29). É nesta linha de ideias que Alves (2002), coloca a questão: “O objetivo da escola é fazer com que as crianças sejam todas iguais? (p.114)

Tyack e Tobin (1994) referem que a padronização da gramática escolar está de tal maneira enraizada, que a sua mudança se tornou algo difícil de alcançar, reforçando, no entanto, que são as pessoas que constroem as instituições e estas podem ser a chave para a mudança “... se o discurso público sobre a educação se tornar numa investigação minuciosa que resulta num compromisso com um novo sentido de bem comum.” (p. 479).

Inovação Pedagógica

A longo desta investigação assumimos a definição da inovação como um processo que está ao serviço da resolução de problemas que comprometem as aprendizagens dos alunos (Alves, 2024; Kampylis, Bocconi & Punie, 2012).

Esta investigação serviu-se de três referenciais assentes nas dimensões que compõem a gramática escolar e que possibilitou um olhar mais detalhado sobre a inovação pedagógica: o modelo integrado de promoção do sucesso escolar (MIPSE) proposto por Cabral e Alves (2018), os seis clusters de pedagogias inovadoras (Paniagua e Instance, 2018) apresentados, em 2018, pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) e um referencial de inovação pedagógica (RIP) desenhado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE, 2023).

Em relação ao MIPSE (ver figura 1), este abrange um conjunto de dimensões consideradas fundamentais nos processos de inovação nomeadamente as políticas educativas, as lideranças, as dinâmicas de monitorização e outras 14 distribuídas por 3 níveis de ação (micro, meso e macro).

Os seis clusters de pedagogias inovadoras (Paniagua e Instance, 2018) descrevem um conjunto de pedagogias entendidas como mais eficazes à aprendizagem dos alunos designadamente a Aprendizagem Combinada; a Gamificação; o Pensamento Computacional; a Aprendizagem Experimental; a Aprendizagem Incorporada e a Aprendizagem baseada na Discussão.

O RIP (ver figura 2) é um referencial de inovação pedagógica pensado para servir de orientação para as escolas que procuram uma mudança desta natureza. Este referencial foi idealizado para ser lido da periferia para o centro numa lógica de “enquadrar os contextos e práticas



Figura 1: Modelo Integrado de Promoção do Sucesso Escolar de Cabral e Alves (2018)

inovadoras numa visão transformadora da educação que atenda os desafios atuais e futuros” tendo como foco o aluno e a sua aprendizagem.

Neste sentido, tal como ilustrado na figura 2, encontra-se organizado em 3 dimensões: (1) sentido social, que se baseia na promoção de uma educação de qualidade para todos e da qual estão integradas a educação inclusiva, a educação para uma cidadania democrática, a educação para a sustentabilidade, a educação digital e a educação para a aprendizagem ao longo da vida; (2) Orientação local e sistémica que surge no sentido de existirem fatores que influenciam os processos de inovação. Assim, abrange a relação com os contextos que reforça a importância de haver uma articulação com as políticas educativas e com o Projeto Educativo; as condições de inovação que destaca a necessidade de existirem condições favoráveis como a visão partilhada, lideranças, resiliência, colaboração e autonomia, e por último a importância da monitorização e avaliação da inovação a fim de se perceber a sua adequação, consistência, impacto, participação e disseminação. (3) a focalização no educando e na sua aprendizagem que assenta numa gestão flexível do currículo, na participação dos professores e alunos na gestão curricular e no desenvolvimento de competências diversificadas e nas abordagens pedagógicas que inclui a valorização da diversidade de métodos e recursos, em virtude da construção de um ambiente de aprendizagem inovador.

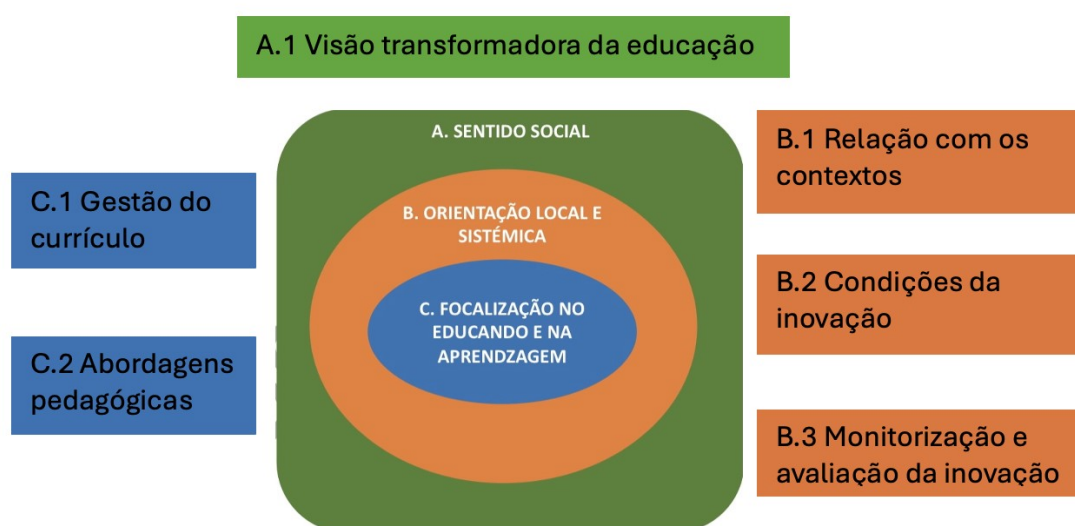


Figura 2: Referencial de Inovação Pedagógica proposto por CNE (2023, p.12)

Assim, com o intuito de ser possível realizar uma leitura mais holística do objeto de estudo, elaboramos uma matriz de análise (ver figura 3) que articula os diferentes olhares subjacentes a estes três modelos.

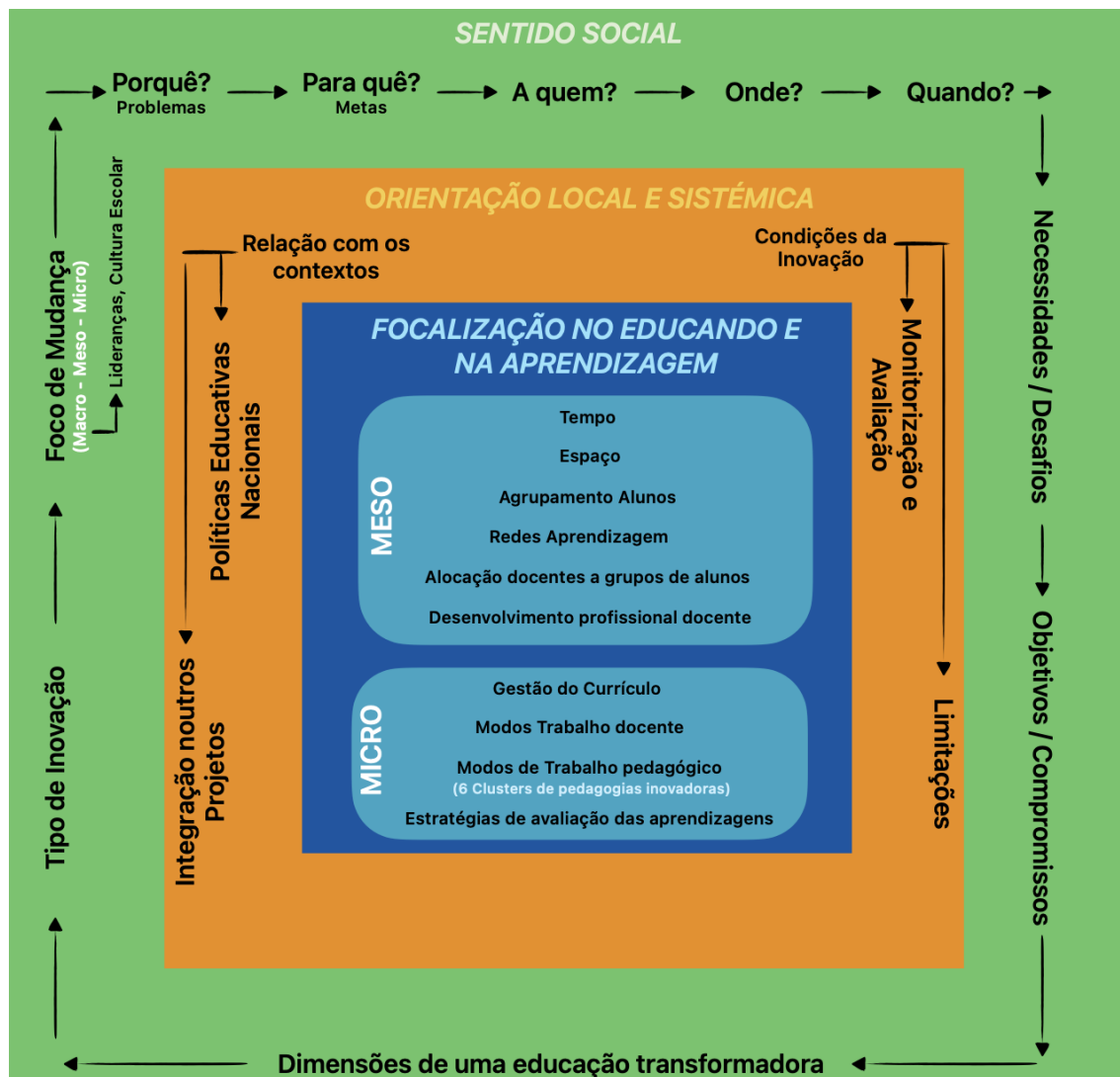


Figura 3: Matriz de Análise

Esta matriz está estruturada nas 3 partes que constituem o RIP e a sua leitura segue uma lógica de fora para dentro, embora permita e advogue uma dinâmica interativa dentro/fora/dentro, de cima para baixo e de baixo para cima, individual/colegial, centro/periferias. Neste sentido partiu-se do sentido social, que incide não só no foco, razões, finalidades e nas dimensões de uma educação transformadora referidos pelo CNE (2023) como também, por força da leitura dos planos de inovação abrange o destinatário, o local em que o contexto escolar está

sediado, a duração do mesmo, as necessidades e desafios identificados pelas escolas, os objetivos/compromissos definidos pelos contextos educativos, e o tipo de inovações privilegiadas. Neste caso procurou-se perceber se se situavam em inovações disruptivas que implicam mudanças consideráveis e drásticas ou em inovações do tipo incremental que têm implícita uma inovação a algo já existente. Em seguida, seguiu-se a orientação local e sistémica que procurou compreender se foi pensada a integração dos planos de inovação com as políticas nacionais e projetos, consideradas as lideranças e uma visão partilhada e mecanismos de monitorização, avaliação, acompanhamento, disseminação e comunicação

da inovação, enunciados pelo CNE (2023). Além destes consideraram-se ainda as limitações que foram reconhecidas pelas escolas no processo da conceção do plano de inovação. Por último, a focalização no educando e na sua aprendizagem possibilitou olhar com mais detalhe para as mudanças organizacionais e estruturais privilegiadas pelas escolas. Para isto, servimo-nos das dimensões apresentadas e estruturadas por Cabral e Alves (2018) nos níveis de ação Meso e Micro. Para fechar fez sentido incluir nos modos de trabalho pedagógico os 6 clusters de pedagogias inovadoras abordados por Paniagua e Instance (2018).

Planos de Inovação

Através da publicação do Decreto-lei 55/2018, foi assegurada uma certa autonomia para as escolas portuguesas desenharem e implementarem um plano de inovação que viabilizasse a promoção da qualidade das aprendizagens e o sucesso de todos os alunos.

Os termos e condições do desenvolvimento de planos de inovação estão definidos na Portaria n.º 181/2019, de 11 de junho, alterada pela Portaria n.º 306/2021, de 17 de dezembro e possibilitam que as escolas façam uma gestão curricular numa percentagem superior a 25% das matrizes-curriculares base.

Em concordância com as portarias referidas, os planos de inovação podem ser dirigidos a apenas um estabelecimento de ensino, uma turma, um ano de escolaridade, um ciclo, um nível de ensino ou ciclo de formação, ou uma oferta educativa e formativa e devem ser desenvolvidos a partir das matrizes curriculares-

base em vigor: o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de Julho, o desenvolvimento das competências descritas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) e o Perfil Profissional relacionado com a respetiva qualificação, quando aplicável.

Problema e Questões de Investigação

Em Portugal, contabilizaram-se, no ano letivo 2022/2023, 8136 estabelecimentos de ensino não superior (DGEEC, s/d), estando a sua maioria inserida em cerca de 849 unidades orgânicas (IGeFE, s/d).

Deste universo, segundo o website da autonomia e flexibilidade curricular da DGE (s/d), 78 agrupamentos de escolas, 9 escolas não agrupadas e 1 escola sediada num dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) tiveram em vigor, no ano letivo 2022/2023, um plano de inovação.

Perante o disposto, a presente investigação parte da seguinte questão: Como se processa a alteração da gramática escolar na ótica dos diretores, professores e alunos? Desta forma, pretende-se assim compreender o caminho percorrido, os desafios encontrados e as perspetivas para o futuro das escolas que apresentam uma gramática escolar distinta do ensino tradicional, e contribuir para a melhoria da qualidade do ensino das escolas públicas portuguesas.

A fim de refletirmos sobre a questão supracitada, foram definidas as seguintes questões que norteiam a investigação: Q1. Que problemas/dificuldades foram identificados pelas escolas? Q2. Que dimensões organizacionais e estruturais foram alvo de mudança para responder aos problemas diagnosticados? Q3. Que dificuldades, desafios, efeitos e limitações foram reconhecidos na implementação do plano de inovação? Q4. As medidas adotadas pelas escolas parecem desencadear melhorias nos processos e nos resultados educativos? Q5. O locus e o tamanho organizacional de um contexto educativo podem influenciar a adoção de um plano de inovação? Q6. As mudanças implementadas foram acompanhadas de uma alteração profunda ao nível da gramática escolar?

Em relação à estrutura, esta tese encontra-se organizada em em cinco partes: a presente introdução, três capítulos correspondentes a três artigos, : o primeiro publicado na Frontiers Education e os dois seguintes submetidos em

periódicos relevantes na área em estudo. Dois destes artigos (1 e 3) foram escritos em inglês, pelo que os capítulos que lhes correspondem apresentam-se nesta tese redigidos neste idioma. Estas quatro sequências são terminadas com a quinta parte em que se procura concluir todo o trabalho realizado e perspectivas possíveis limitações e desenvolvimentos.

O capítulo 1, “Innovation in portuguese schools: what is the grammar of its conceptualization?”, sustenta-se numa análise de conteúdo a 66 planos de inovação, num total de 88, em vigor no ano letivo 2022/2023 tendo como foco o sentido social da matriz de análise. Este capítulo surge assim com o propósito de compreender e caraterizar o tipo de inovações pensadas pelas escolas e prescritas no plano de inovação. Para isto, foram definidas três questões de investigação que orientaram todo o estudo e à qual neste capítulo foram dadas respostas: (1) Quais são os problemas/dificuldades diagnosticadas na conceção e elaboração dos projetos de inovação? (2) Que variáveis são convocadas para resolver os problemas diagnosticados? (3) As áreas e dimensões convocadas prefiguram uma efetiva inovação das práticas organizacionais e pedagogias capazes de melhorar os processos e os resultados educativos? Discutidos os resultados, apresentam-se as conclusões que possibilitam um olhar abrangente sobre o foco de mudança e perspectivam implicações na prática.

O capítulo 2, “Planos de inovação: entre o "excesso de discurso e pobreza de práticas"”, centra-se igualmente na análise de conteúdo aos 66 planos de inovação do capítulo anterior, tendo, contudo, como foco a orientação local e sistémica e focalização no aluno e na aprendizagem da matriz de análise. Desta forma, pretendeu-se compreender se a estes planos está inerente uma alteração da gramática escolar ou se são somente uma mudança anunciada que não produz efeitos na aprendizagem dos alunos. Assim, foi definida a seguinte questão: Que dimensões organizacionais e pedagógicas foram privilegiadas ou descuradas nos PI? que serviu de base à discussão de resultados. Os dados sistematizados são fundamentados segundo um quadro teórico e as conclusões deste capítulo prenunciam o impacto dos efeitos dos planos de inovação na prática.

O capítulo 3, “Innovation plans in Portuguese schools: the importance of the aspects and locus of action, on the slow path to metamorphosis”, consistiu num

estudo de caso a duas destas 66 escolas. Deste modo, procurou-se compreender se as medidas definidas no plano de inovação foram implementadas no seio da ação educativa, de que forma foram sentidas pelos diferentes intervenientes, e se produziram, na perspetiva destes, efeitos no aprender dos alunos. Neste sentido, foram definidas as seguintes questões de investigação: (1) Que dimensões organizacionais (v.g. lideranças, cultura e clima escolar) e estruturais (v.g. organização do currículo, tempo, espaços, agrupamento de alunos...) foram consideradas para a implementação de um modelo escolar distinto da escolarização tradicional? (2) Como se caracteriza o ambiente de aprendizagem quanto ao... (2.1) tempo de ensino/aprendizagem, espaço e agrupamento de alunos (2.2) clima de sala de aula, estratégias de ensino, relação pedagógica, currículo e processos de avaliação? (3) Como se caracteriza a ação docente (modo de trabalho, gestão do currículo e estratégias de ensino e avaliação)? (4) Que dificuldades, desafios, efeitos e limitações são identificados por diretores, professores e alunos no processo de implementação das medidas de inovação? Discutidos os resultados, é apresentada uma conclusão que pretende contribuir para o enriquecimento do conhecimento em torno da inovação pedagógica nas escolas. Assim, nesta conclusão, inclui-se não só um conjunto de constrangimentos que emergem das características do contexto escolar e podem desencadear dificuldades a uma mudança de práticas, como também se identifica um conjunto de linhas de atuação não só para diretores e professores, mas também para a tutela.

Através destes três estudos, procura-se assim responder de forma aprofundada às questões de investigação, tal como se apresenta na tabela 1.

Tabela.1: Estruturação da Investigação realizada

Como se processa a alteração da gramática escolar na ótica dos diretores, professores e alunos?		
Estudo	Questões de cada estudo	Questões de Investigação
Estudo 1. Innovation in portuguese schools: what is the grammar of its conceptualization?	E1.Q1. Quais são os problemas/dificuldades diagnosticadas na conceção e elaboração dos projetos de inovação? E1.Q2. Que variáveis são convocadas para resolver os problemas diagnosticados? E1.Q3. As áreas e dimensões convocadas prefiguram uma efetiva inovação das práticas organizacionais e pedagogias capazes de melhorar os processos e os resultados educativos?	Q1. Que problemas/dificuldades foram identificados pelas escolas? Q2. Que dimensões organizacionais e estruturais foram alvo de mudança para responder aos problemas diagnosticados? Q3. Que dificuldades, desafios, efeitos e limitações foram reconhecidos na implementação do plano de inovação?
Estudo 2. Planos de inovação: entre o "excesso de discurso e pobreza de práticas"?	E2.Q1. Que dimensões organizacionais e pedagógicas foram privilegiadas ou descuradas nos PI?	Q4. As medidas adotadas pelas escolas parecem desencadear melhorias nos processos e nos resultados educativos? Q5. O locus e o tamanho organizacional de um contexto educativo podem influenciar a adoção de um plano de inovação?
Estudo 3. Innovation plans in Portuguese schools: the importance of the aspects and locus of action, on the slow path to metamorphosis	E3.Q1. Que dimensões organizacionais (v.g. lideranças, cultura e clima escolar) e estruturais (v.g. organização do currículo, tempo, espaços, agrupamento de alunos...) foram consideradas para a implementação de um modelo escolar distinto da escolarização tradicional? E3.Q2. Como se caracteriza o ambiente de aprendizagem quanto ao... a. tempo de ensino/aprendizagem, espaço e agrupamento de alunos	Q6. As mudanças implementadas foram acompanhadas de uma alteração profunda ao nível da gramática escolar?

	b. clima de sala de aula, estratégias de ensino, relação pedagógica, currículo e processos de avaliação? E3.Q3. Como se caracteriza a ação docente (modo de trabalho, gestão do currículo e estratégias de ensino e avaliação)? E3.Q4. Que dificuldades, desafios, efeitos e limitações são identificados por diretores, professores e alunos no processo de implementação das medidas de inovação?	
--	---	--

Relativamente à submissão destes artigos, este processo foi moroso, tal como se pode verificar na tabela 2. Destes três artigos, um encontra-se publicado numa revista indexada pela Scopus e os outros foram submetidos em duas outras revistas também elas pertinentes.

Tabela 2: Processo de submissão dos artigos

Capítulo/Revista/ Título do Artigo	Data de submissão	Data de aceitação	Data de Publicação	DOI
Capítulo 1 – Frontiers Education: Innovation in portuguese schools: what is the grammar of its conceptualization?	06.08.2024	27.01.2025	19.02.2025	https://doi.org/ 10.3389/feduc.2025. 1476880
Capítulo 2 – Cadernos de Pesquisa: Planos de inovação: entre o "excesso de discurso e pobreza de práticas"?	27.03.2025	Até à data da entrega da tese, o artigo foi submetido sem feedback da revista.		
Capítulo 3 – Education Sciences: Innovation plans in Portuguese schools: the importance of the aspects and locus of action, on the slow path to metamorphosis	12.09.2025	Até à data da entrega da tese, o artigo foi submetido sem feedback da revista.		

Após a apresentação dos três capítulos, surge a conclusão desta tese onde se apresentam de uma forma articulada os contributos teóricos e resultados dos três estudos e, consequentemente, as principais conclusões de todo o trabalho realizado, as limitações e implicações para futuras investigações.

Referências

- Alves, J. M. (2021). Uma gramática generativa e transformacional para gerar outra escola. In C. Palmeirão e J. M. Alves (Coord.), *Mudanças em Movimento – Escolas em tempo de incerteza* (pp. 25-48). Universidade Católica Editora.
- Alves, J. M. (2022a, agosto 11). *A imperativa reforma organizacional do sistema educativo*. Disponível em: <https://www.publico.pt/2022/08/11/opiniao/opiniao/imperativa-reforma-organizacional-sistema-educativo-2016766> [Consultado em agosto de 2025]
- Alves, J. M. (2023, janeiro 29). *Aprender a curar as feridas da injustiça*. [Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/367520857_Aprender_a_curar_as_feridas_da_injustica] [Consultado em agosto de 2025]
- Alves, J. M. (2024, setembro). *Inovação Educativa: porquê, para quê, o quê, como? – As questões essenciais*. [Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/384113367_Inovacao_Educativa] [Consultado em agosto de 2025]
- Alves, R. (2002). *Por uma educação romântica*. Papyrus Editora.
- Alves, J. M., & Cabral, I. (2021). *No regresso à escola. Reimaginar e praticar uma gramática generativa e transformacional*. Universidade Católica Portuguesa. <https://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/36938>
- Alves, J. M. & Baptista, C. (2018). Da urgência da reinvenção da escola. In Reinventing the school: expectations and experiences. *EDUCA - International Catholic Journal of Education*, 4, 127-143. <http://hdl.handle.net/10400.14/25672>
- Barroso, J. (1995). *A organização pedagógica e administração dos liceus (1836-1960)*. Tese de doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/42092>

- Cabral, I. (2013). *Gramática Escola e (In)Sucesso*. Tese de doutoramento, Universidade Católica Portuguesa.
- Cabral, I. & Alves, J. M. (2018). *Inovação Pedagógica e Mudança Educativa – da teoria às práticas*. Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa. https://afc.dge.mec.pt/sites/default/files/2020-02/FEP_UCP_2018_Inovacao_Pedagogica_e_Mudanca%20Educativa.pdf
- Canário, R. (2005). *O que é a Escola? Um “olhar” sociológico*. Porto Editora.
- Carvalho, R. (2012) *História do ensino em Portugal: desde a fundação da nacionalidade até ao fim do regime de Salazar Caetano*. Fundação Calouste Gulbenkian
- CNE. (2023). *Referencial para a Inovação Pedagógica nas escolas*. [Disponível em: https://www.cnedu.pt/content/noticias/CNE/Referencial_Inovacao_Pedagogica_siteCNE.pdf]
- DGE (s.d). *Planos de Inovação*. [Disponível em: <https://afc.dge.mec.pt/pt/planos-de-inovacao>] [Consultado em 18 de agosto de 2025]
- DGEEC (s.d). *Estatísticas da Educação 2022/2023*. [Disponível em: https://estatisticaseducacao.dgeec.medu.pt/eef/2023/ensino_nao_superior/caracterizacao_geral/estabelecimentos.asp] [Consultado em 18 de agosto de 2025]
- Fino, C. (2011). Demolir os muros da fábrica de ensinar. *Humanae*, 1(4), 45-54. <http://hdl.handle.net/10400.13/812>
- Formosinho, J. (1987). O Currículo Uniforme Pronto a Vestir de Tamanho Único. In *O Insucesso Escolar em Questão. Cadernos de Análise Social da Educação*, (pp.41-50). Universidade do Minho

- Formosinho, J. & Machado, J. (2008). *Currículo e Organização: As equipas educativas como modelo de organização pedagógica. Currículo sem Fronteiras*, 8 (1), 5-16.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2013). *A Regulação da Educação em Portugal – Do Estado Novo à Democracia*. Educação: Temas e Problemas. ISSN 1646-2831. N.ºs 12 e 13, 27-40
- Hargreaves, A. (2003). *O ensino na sociedade do conhecimento: A educação na era da insegurança*. Porto Editora.
- Hatch, T., Corson, J. & Berg, S., G. (2022). New schools in New York City and Singapore. [versão eletrónica] *Journal of Educational Change*, 23, 199–220.
- IGeFE (s/d). Pesquisa da Rede Escolar. [Disponível em: <https://www.gesedu.pt/PesquisaRede>] [Consultado em 18 de agosto de 2025]
- Jesus, P. (2023). *Inovação educacional: dimensões, modos de adesão, consequências pedagógicas e organizacionais*. Tese de doutoramento, Universidade Católica Portuguesa.
- Kampylis, P., Bocconi, S. & Punie, Y. (2012). *Towards a Mapping Framework of ICT-enabled Innovation for Learning*. Publications Office of the European Union <https://dx.doi.org/10.2791/89492>
- Lomba, E. (2022). *A worldwide mapping and characterization of innovative schools*. Tese de doutoramento, Universidade Católica Portuguesa. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.25061.47849>
- Meirieu, P. (1997). *L'école ou la guerre civile*. Plon.
- Morin, E. (2010, le 9 janvier). *Eloge de la métamorphose*. Le Monde.
- Nóvoa, A. (2005). *Evidentemente: Histórias da Educação*. Edições Asa.

- Nóvoa, A. (2019). Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. *Educação e Realidade*, 44(3), 1-15. <https://doi.org/10.1590/2175-623684910>
- Nóvoa, A., & Alvim, Y. (2022). *Escolas e Professores: Proteger, Transformar, Valorizar*. SEC/IAT.
- Oliveira, A. (2019). *Abandono oculto: as realidades por detrás das estatísticas*. Tese de doutoramento, Universidade Católica Portuguesa. <http://hdl.handle.net/10400.14/29064>
- Paniagua, A. D., & Instance, D. (2018). *Teachers as Designers of Learning Environments: The Importance of Innovative Pedagogies, Educational Research and Innovation*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264085374-en>
- Pedró, F. (2018). Tendencias internacionales en innovación educativa: retos y oportunidades. In F. Rey e M. Jabonero, M. (Coords.). *Sistemas Educativos Decentes*, (pp. 71-99). Fundación Santillana. <https://www.fundacaosantillana.org.br/wcontent/uploads/2020/04/888955.pdf>
- Rodrigues, M. L., Duarte, A., Leitão, A., Calado, A., Neves, A., Serrão, A., Justino, D., Fernandes, D., Pires, E., Sebastião, J., Mata, J., Azevedo, J., Nogueira, J., Capucha, L., Araújo, L., Álvares, M., Silva, M., Abrantes, P., Pinto, P., Vasconcelos, T. & Lemos, V. (2014). *40 anos de políticas de Educação em Portugal: a construção do sistema democrático de ensino*. Edições Almedina.
- Schleicher, A. (2018). *Primeira Classe: como construir uma escola de qualidade para o século XXI*. Fundação Santillana.
- Teixeira, F. (2019). *Ponto de fuga*. Edições Vieira da Silva
- Toffler, A. (1970). *Choque do Futuro*. Edição Livros do Brasil.

Tyack, D. & Tobin, W. (1994). The “Grammar” of Schooling: Why Has it Been so Hard to Change? *American Educational Research Journal*, 31(3), 453-479.
<https://doi.org/10.3102/00028312031003453>

UNESCO. (2022). *Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação*. Fundación SM.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381115>

Verdasca, J. (2010) *Temas de Educação: Administração, Organização e Política*. Edições Colibri. 2ª Edição.

Vilela, A. P. (2013). *Promoção de Mais Sucesso Escolar: projetos organizacionais*. Cadernos, Escola e Formação do Centro de Formação de Associação de Escolas Braga/Sul.

Legislação consultada:

Decreto-Lei n.º 45810 de 9 de julho de 1964. Diário do Governo n.º 160/1964, 1.ª Série. Ministério da Educação. Lisboa.
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/45810-1964-578769>

Decreto-Lei n.º 5/1973 de 25 de julho. Diário do Governo nº 173/1973, 1.ª Série. Assembleia Nacional. Lisboa.
<https://files.dre.pt/1s/1973/07/17300/13151321.pdf>

Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho, Diário da República n.º 129/2018, 1ª Série. Ministério da Educação. Lisboa.
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>

Despacho n.º 147-B/ME/96 de 1 de agosto. Diário da República nº 177/1996, 2ª Série. Ministério da Educação. Lisboa.
<https://files.diariodarepublica.pt/gratuitos/2s/1996/08/2S177A0000S00.pdf>

Parecer n.º 5/2016 de 18 de novembro. Diário da República n.º 222/2016, 2ª Série.
Conselho Nacional de Educação. Lisboa.
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/parecer/5-2016-75757465>

Portaria n.º 306/2021, de 17 de dezembro, Diário da República n.º 243/2021, 1ª
Série. Ministério da Educação. Lisboa.
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/portaria/306-2021-176075692>

Portaria n.º 181/2019, de 11 de junho de 2019, Diário da República n.º 111/2019,
1.ª Série. Ministério da Educação. Lisboa.
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/portaria/181-2019-122541299>

Capítulo 1 Innovation in portuguese schools: what is the grammar of its conceptualization?

Resumo

Massification of schooling ensured all students access to education. Until now, the industrial school model was ideal, however, due to the coexistence of cultural and socioeconomic differences, it has become ineffective. Consequently, problems of school failure, dropout and hidden school dropout related to the school mission emerged. Thus, the solution reached, after several relatively unsuccessful “top-down” reforms, is the emergence of a “bottom-up” change which allows schools to reconstruct while adapting to changes in society and addressing the needs of each student. Given this, there is a need to alter the grammar of schooling which remains rooted in time and has become an obstacle to students’ learning. In 2018, innovation began to be seen as a possible pathway toward constructing a more personalized education through the implementation of innovation plans in schools. Accordingly, we created and applied an analysis matrix to 66 of the 88 innovation plans pertaining to the 2022/2023 school year, with the aim of answering the following questions: what problems or difficulties have been diagnosed in the design and development of the innovation projects? What variables are used to solve the diagnosed problems? Do the areas and dimensions utilized entail effective innovation in organizational and pedagogical practices capable of improving educational processes and outcomes? Findings indicate that, considering the reference table, a greater investment by schools is needed for a desired profound change in the grammar of schooling. It is noted that, given the identified problems, mainly focusing on school failure, there is a clear emphasis by most plans on changes in teachers’ professional development and evaluation strategies. Nevertheless, it seems clear that the macro-level dimensions were the most neglected, with a significant number of plans lacking information regarding the school organization and management, the school environment and top leadership. Therefore, these data suggest that at the micro-level, which refers to educational action in the classroom, all dimensions were very evidently considered by most plans, ignoring organizational dimensions that have the potential to change the working models of teachers and students.

Keywords: grammar of schooling; innovation plans; school innovation; problems; school improvement

1.1 Introduction

The concept of “Grammar of schooling” emerged through Tyack and Tobin (1994) and refers to the way schools organize and structure themselves in terms of space, student grouping, segmentation of knowledge, time, and teaching, learning and assessment practices.

By analyzing the pedagogical innovation plans of portuguese schools, a certain standardization in the organization of educational responses is generally observed. This leads authors like Alves (2002) and organizations like UNESCO (2022) to the conclusion that schools operate under the premise that children of the same age must learn the same things in the same space and at the same pace. In this chain of thought, Alves (2002), poses the question: “Is the goal of schools to make all children the same?” (p. 114).

Tyack and Tobin (1994) state that this standardization is so deeply rooted that changing it has become difficult to achieve. However, they emphasize that it is the people who build the institutions, and they can be the key to change “if public discourse about education becomes a searching inquiry resulting in a commitment to a new sense of the common good” (Tyack and Tobin, 1994, p. 479).

1.1.1. Equal education for everyone: what are the consequences?

According to Franco (1991) and Mogarro and Pintassilgo (2003), the democratization of schooling promoted by the Educational System Law of Basis (Lei de Bases do Sistema Educativo) (LBSE, Law No. 46/86, of October 14th), allowed for the first time access to education for all students, irrespective of their cultural, social, and economic backgrounds. Consequently, “School no longer was attended only by the elites and was forced to take in children and adolescents, who were exposed to distinct socialization models” (Franco, 1991, p. 47). Despite this, the industrial-type school model uniformly retained the fundamental traits of the conceptual and theoretical framework of schools of the past (Nóvoa and Alvim, 2022). This means an immutable grouping of students into classrooms, grades, and classes, a predominantly expository methodology, a single curriculum subdivided by subjects, promoting the idea that everyone must learn in the same way (Alves, 2021; Barroso, 1995; Formosinho, 1987). This situation leads to problems of injustice,

rejection, and educational failure. “To educate is not to manufacture adults according to a given model, but to allow each and every person to unlock what enables them to be themselves” (Azevedo, 2011, p. 129).

Concerning this, consecutive governments have made efforts to address these situations through the creation and implementation of Measures to Promote Educational Success (e.g., Priority Intervention Educational Territories Programme (Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária), Pedagogical Innovation Pilot-Project (Projeto-Piloto de Inovação Pedagógica), School Success Promotion National Programme (Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar). In the case of school dropout, for example, there have been very significant improvements, with the percentage of students aged 18 to 24 who do not complete secondary school dropping from 18.9% to 8% in the last decade (Pordata, 2024). However, despite this improvement, there are still issues of equality and equity (Alves, 2023), seemingly because pedagogical practices remain almost unchanged. Indeed, “very little has changed in the method of teaching and learning” (Raposo and Alves, 2013, p. 28). Globalization and rapid technological advances continue to change the world, leading educational systems to become increasingly disconnected from the realities and needs of global societies. In this sense, educational models need to adapt to equip children and adolescents with the necessary skills, thereby creating a more inclusive, cohesive, and productive world (Paniagua and Instance, 2018).

The focus needs to be on “preparing young people for rapid change and for the complexity of a post-modern and post-industrial world” (Hargreaves, 2003, p. 41) and thus provide and support students in developing different kinds of skills reported in Students’ Profile by the end of Compulsory Schooling (Martins et al., 2017). “If the school does not move, if it does not change, if it does not adapt and, including, does not anticipate the demands of new times, it will lose its meaning” (Guerra, 2018, p. 22).

1.1.2. School innovation

The need for school and pedagogical innovation implies challenging “each and everyone to think about school, teaching and learning processes in a contextualized, creative, competent, and collaborative way” (Palmeirão and Alves, 2018) thus generating a modern school education model (Alves, 2023; Fullan, 2007; Jesus and Azevedo, 2021) and, from it, constructing educational practices in an “internalized, active, and well-founded” way (Cabral and Alves, 2018, p. 11). With this focus, “we need to know about the causes and dynamics of how change occurs” (Fullan, 2007, p. 107), particularly regarding the domains of pedagogical innovation.

Innovation in the school context assumes a plural conceptualization, as there is no unanimous definition in the scientific community (e.g., Sebarroja, 2001; Hubberman, 1973; Kampylis et al., 2012; Vicent-Lancrin et al., 2019). We agree with Labaree (2021) when he states that change becomes easier when it fulfills the social mission of safeguarding values and providing equal opportunities for success while simultaneously meeting the real needs of the people involved.

In Portugal, in 2017, Order No. 3721 of May 3rd, paved the way for programs and projects of pedagogical innovation as a possible means to develop quality education for everyone. The goal was to create a Learning Innovation National Programme (Programa Nacional para a Inovação na Aprendizagem) (2016/2017) through the creation of Pedagogical Innovation Pilot-Projects (Projetos-Piloto de Inovação Pedagógicas) (PPIP's). The invited schools benefited from support given by the General Education Directorate (Direção Geral da Educação) (DGE). The PPIP's, created and implemented as a pedagogical experiment for three school years, showed, according to Order No. 181/2019 of June 11th (Portaria nº 181/2019 de 11 de junho), that schools, in interaction with the Educational Administration, sought to test innovative solutions to promote school success.

Following the publication of Decree-Law No. 55/2018 of July 6th, Portuguese schools had the opportunity to challenge themselves and manage up to 25% of the base curriculum matrices through the application of innovation plans. Later, in 2021, Order No. 306/2021 of December 17th (Portaria nº 306/2021 de 17 de dezembro), amended Order No. 181/2019 of June 11th (Portaria nº 181/2019 de 11 de junho),

to define the terms and conditions under which schools could develop pedagogical innovation plans.

The organizing principle of this normative change is to incentivize each school to define (in addition to the previous 25%) the percentage of the base curriculum matrices' schedule workload, aiming to outline strategies that enable the promotion of quality learning and student success, which can be directed to a single school institution, a single class, a single grade level, a single school year, a single educational level, or an educational and formative offer.

Cabral and Alves (2018), based on the premise that the school is a complex organization that intertwines different dimensions, and of which are dependent on results and processes, present an integrated model for promoting school success (MIPSE) that encompasses 17 dimensions deemed predominant in innovation processes, including leadership, educational policies, monitoring dynamics, among 14 others, organized into three levels. At the macro level, school culture and professional entities; at the meso level, the organization of student and teacher time and space, student grouping, teacher allocation to student groups, teacher professional development, and learning networks; and at the micro level, collaborative teaching work models, curriculum management, pedagogical work models, teaching strategies, and learning evaluation strategies. Analyzing innovations on a global scale, the study by Lomba et al. (2022) confirms the heuristic value of this analytical matrix.

Furthermore, in 2018, the Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) inscribed and recognized a new vision for creating positive learning environments. Paniagua and Instance (2018) refer to six clusters of innovative pedagogies, focused on teaching and learning practices commonly accepted by students as more effective for learning: (1) Blended Learning; (2) Gamification; (3) Computational Thinking; (4) Experiential Learning; (5) Embodied Learning; and (6) Multiliteracies and Discussion-Based Teaching.

Years later, in 2023, the National Council of Education (Conselho Nacional de Educação) (CNE, 2023), put forward a proposal for a Pedagogical Innovation Referential (Referencial de Inovação Pedagógica) (RIP), emphasizing the promotion of quality education for all, focusing on the student and their learning. Accordingly,

RIP highlights the ideals of education, systematically articulates the main perspectives of pedagogies at national and international levels, contemplates the relationship with contexts, integrates with educational policies and the Educational Project (Projeto Educativo), factors influencing innovation processes, favorable conditions for innovation, and values the monitoring and evaluation of innovation for sustainability.

From the proposals of Cabral and Alves (2018), Paniagua and Instance (2018), and CNE (2023), we understand the proximity to the concept of innovation emphasized by Labaree (2021), which enables a more intelligible change and fulfills the social mission of ensuring values and real equal opportunities for success for everyone. Additionally, these proposals admit a change in the grammar of schooling, particularly regarding flexible curriculum management, since they consider collaboration, participation, and cooperation among the educational community, placing the student at the center of learning. Given that the Paniagua and Instance (2018) proposal is centered primarily around teaching pedagogies, we compared the other two (see Table 1.1) to identify similarities and differences and thus create a matrix that can be presented here to clarify the focus of change and innovation expressed across the plans.

We immediately understand that the observed purposes differ. While MIPSE looks to synthesize the different dimensions that can favor innovation, RIP aims to serve as a guide for innovation processes implemented by schools. In this regard, the former is organized into three levels of action—macro, meso, and micro, from the most comprehensive to the one occurring in the classroom context; and the latter into three parts—social sense, local and systemic orientation, and focus on the student and learning. Likewise, it is also observed that MIPSE places a greater emphasis on the role of leadership and autonomizes the organizational dimension, highlighting that the curriculum does not operate in an organizational vacuum, as it depends on the methods of management and school organization, such as timings, student grouping, space, teacher allocation to student groups, creation of learning networks, and teacher professional development, aspects also referenced by UNESCO (2022). Thus, considering the two proposals, and aiming toward constructing a simplified matrix, we favored the integrated model of Cabral and Alves

(2018) as we intend to assess how schools think and plan innovation and where they want to intervene and/or transform their practices, especially since it encompasses all dimensions envisioned by the UNESCO (2022).

Tabela 1.1: Comparison between the dimensions of pedagogical innovation presented in the Framework provided by ENEC with the integrated model proposed by Cabral and Alves (2018).

Dimensions Considered in Pedagogical Innovation Processes	Pedagogical Innovation Framework (ENEC, 2023)	Integrated Model (Cabral e Alves, 2018)
Educational Policies	✓ alignment with national policies, specifying them	✓ emphasizes the importance of its orienting, broad and autonomy promoting character
Leaderships	✓ shared leadership; vital role in the adoption and mobilization of innovation processes	✓ transformational leadership with the focus on learning; vital in the mobilization of others in favor of common objectives
School Culture	✓ coordination and understanding of school culture	✓ learning-oriented
School Environment	X	✓ environment congruence and value
Students' Time	✓ rigidity of instructional time conditions teachers' work	✓ personalized to address students' differences and needs
Teachers' Time	✓ absence of time for collaborative work conditions their work	✓ creation of time for a more used, productive and meaningful collaborative work
Room Organization	✓ diversified for different learning opportunities	✓ diversified for different learning opportunities
Students' Grouping	X	✓ flexible within the same class and between distinct classes; adjacent classrooms
Allocation of Teachers to Students' Groupings	X	✓ model in educational teams
Teachers' Professional Development	✓ reflective; communities of practice	✓ develops and is born from the same context (professional learning communities)
Learning Networks	✓ boost expansion and sustainability of innovation; partnerships' integration	✓ fosters collaboration, shared vision, and research for improving teaching
Teachers' Work Models	✓ collaborative, reflective and interdisciplinary	✓ collaborative and coordinated
Curriculum Management	✓ coordinated, flexible	✓ integrated, flexible
Pedagogical Work Model	✓ student at the core of learning; suitable for the characteristics and needs of the students; diversity of methods and resources;	✓ student at the core of learning; suitable for the characteristics and needs of the students
Learning Strategies	✓ enhance the authenticity and relevance of learning	✓ provide coherence and meaning to learning
Learning Evaluation Strategies	✓ evaluation of, for, and as learning	✓ emphasis on assessment serving learning
Assessment and Monitoring Dynamics	✓ participation of the different parties involved; various data collection instruments	✓ participation of the different parties involved; various data collection instruments; valuing data interpretation; simple and understandable language

1.2. Materials and methods

The need for “a new social contract for education” (UNESCO, 2022) challenges us to understand how schools promote and implement pedagogical innovation. According to the list published on 14th July 2022, by the General Management of the School Administration (Direção Geral da Administração Escolar) (DGAE, 2022), there are a total of 813 School Groupings and Non- Grouped Public Schools. Since autonomy and innovation cannot be imposed, the Ministry of Education proposed a challenge on curricular, pedagogical and organizational innovation, which 88 schools accepted. Each of the 88 schools that presented an innovation plan (IP) decided to define a set of measures addressing the identified problems based on available resources and school context. The purpose is to identify, characterize, and understand the type of pedagogical innovations promoted in various portuguese schools. With this aim in mind, we formulated three questions: (1) What problems/difficulties are diagnosed in the designing and development of innovation projects? (2) What variables are used to solve the diagnosed problems? (3) Do the areas and dimensions utilized entail effective innovation in organizational and pedagogical practices capable of improving educational processes and outcomes?

To achieve this, we chose to conduct naturalistic research, as the object of study arises from “existing and identifiable concrete situations by the researcher” (Afonso, 2005, p. 34), within the interpretative paradigm, because, as Coutinho (2016) states, it seeks to understand reality from the perspective of the subjects. The methodology used is predominantly qualitative, concentrating on discovering social and individual meanings from the perspective of the subjects being investigated (Coutinho, 2016). As a data collection technique, we used archival research, resorting to the websites of each of the schools that had an IP available on their online pages for the 2022/2023 school year. In total, we identified 88 schools, from which we collected 66 innovation plans, as these were available in open access.

1.3. Data collection and analysis

The document analysis of each IP began with an initial reading and the creation of a composite matrix in Excel, inspired by the three dimensions proposed by the CNE (2023) — social sense; local and systemic orientation; and focus on student and learning — along with the 17 elements that make up the MIPSE, and the six clusters of Paniagua and Instance (2018) (see simplified diagram in Figure 1.1).

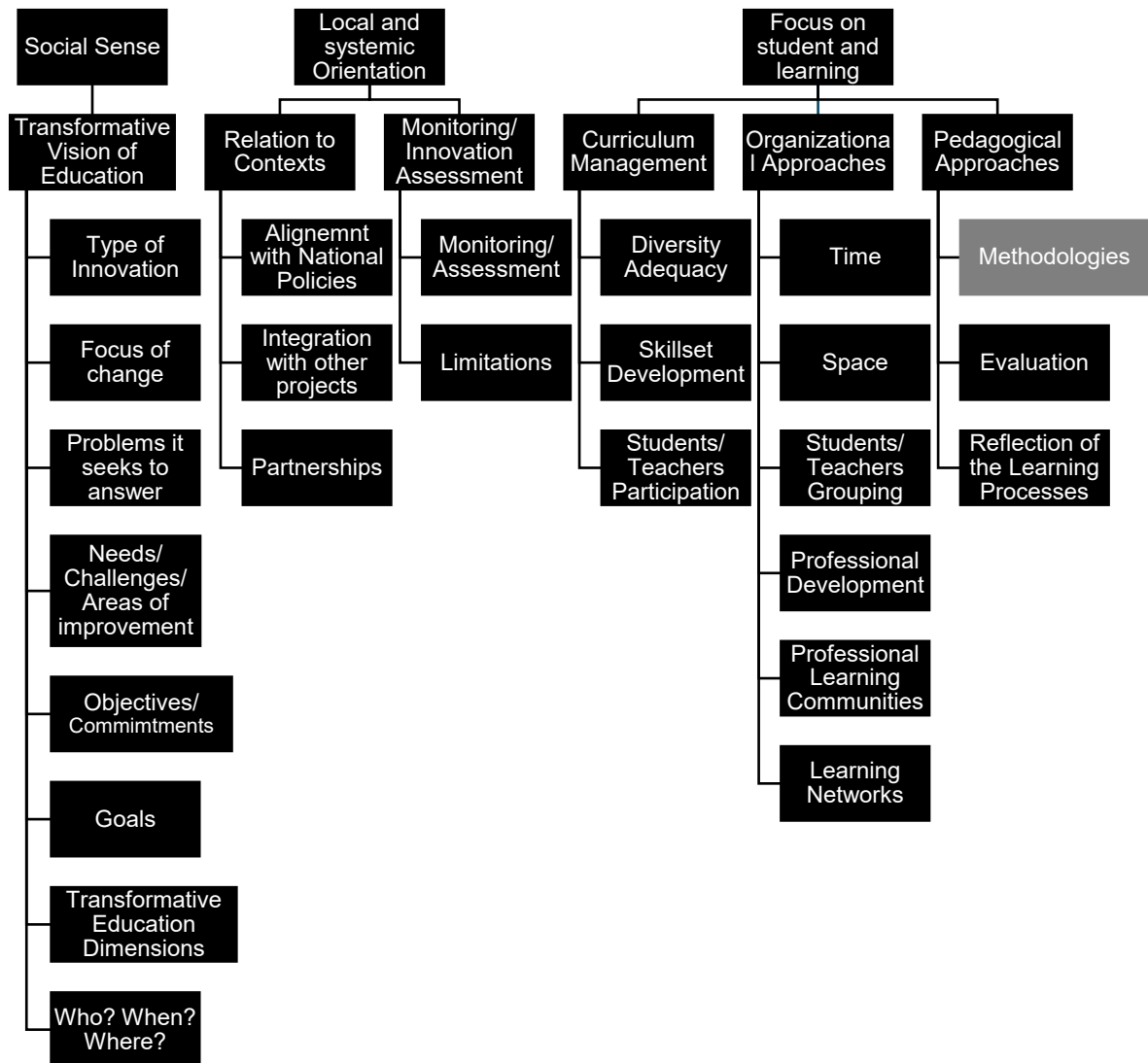


Figura 1.1. Simplified scheme of the composite matrix for analyzing dimensions of school innovation.

From the constructed analysis matrix, we selected the dimension related to Social Sense, including the considered subcategories, analyzed using NVivo

Software. The data collected and analyzed comply with the ethical code of the SPCE (2020) and the Universidade Católica Portuguesa (2021) and meet the quality criteria outlined by Afonso (2014): the information is reliable, because it was adequately collected from the innovation plans; is valid, because they are pertinent and relevant to the questions we intend to answer; and representative, concerning the total number of plans.

To identify the focus of change in schools, a simplified matrix was elaborated (see figure 1.2) organized in three levels of action within the organizational field presented in MIPSE (Cabral and Alves, 2018).

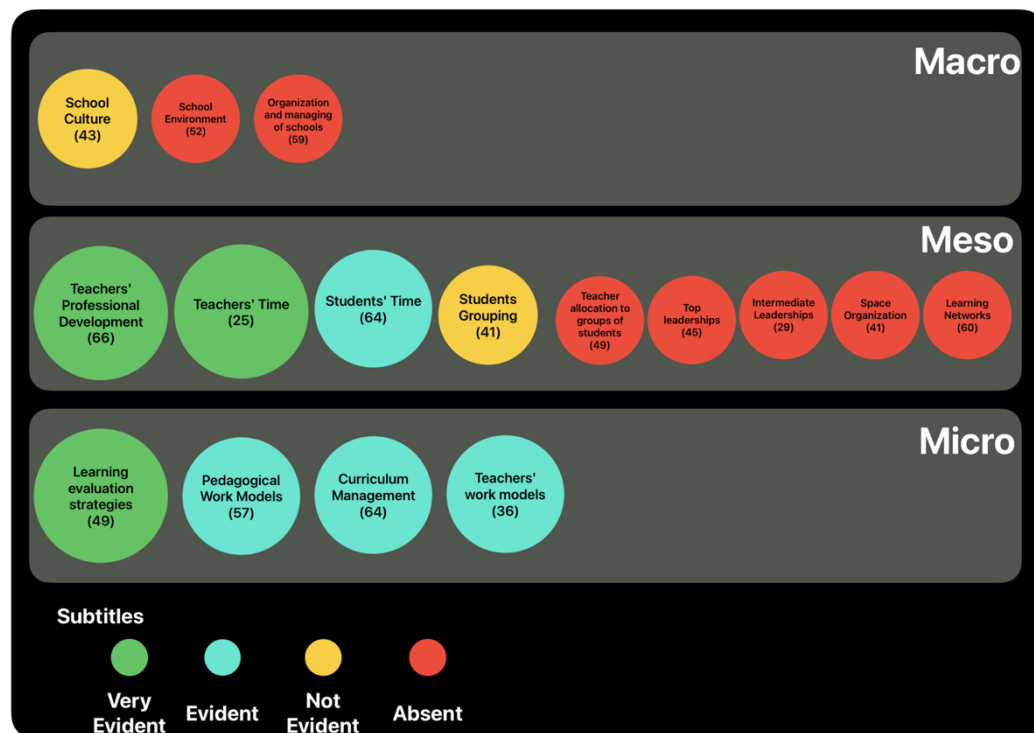


Figura 1.2. Simplified matrix of innovation dimensions organized by levels of action within the school organization.

Each dimension included at different levels of action was analyzed using a reading code: no Information (NI) when the plan does not include any data on the dimension under study; Absent (A) for cases where information is mentioned without evidence of any change, for example, one of the groupings recognizes as one of its strengths having a “school environment with a collaborative spirit” (IP14) and not something seeking change; Not Evident (NE) when the change is not specified or superficial; Evident (E) when a change is implemented over a certain period and

involves some teachers and students; and Very Evident (VE) when it reflects a significant change. Therefore, the values presented in this matrix corresponded to the highest values on the scale, for example, in the case of school culture, the frequencies are 0 in A, 43 in NE, 17 in E, and 4 in VE, so the highest value is Not Evident.

1.4. Results

Pedagogical innovation plans provide an opportunity for schools to address identified problems and improve educational action through the management of more than 25% of the base curricular matrices. Understanding what schools aim to achieve and how they propose accomplishing it involves answering each of the stated questions. Therefore, we structured the results into seven points: (1) Characterization, which will include information about the location of the innovation plans, the target population, and the duration of the respective plans; (2) Predominant Pedagogical Innovation; (3) Focus of change; (4) Identified problems; (5) Challenges/needs/areas of improvement; (6) Objectives and commitments; and (7) Goals and transformative dimensions.

1.4.1. Characterization

The analyzed innovation plans were developed and implemented by schools located in 16 of the 18 districts of Portugal. The majority of the innovation plans are found in schools located in the regions of Lisbon (N = 16) and Santarém (N = 11), with the remaining plans distributed across the remaining 14 districts (see figure 1.3).

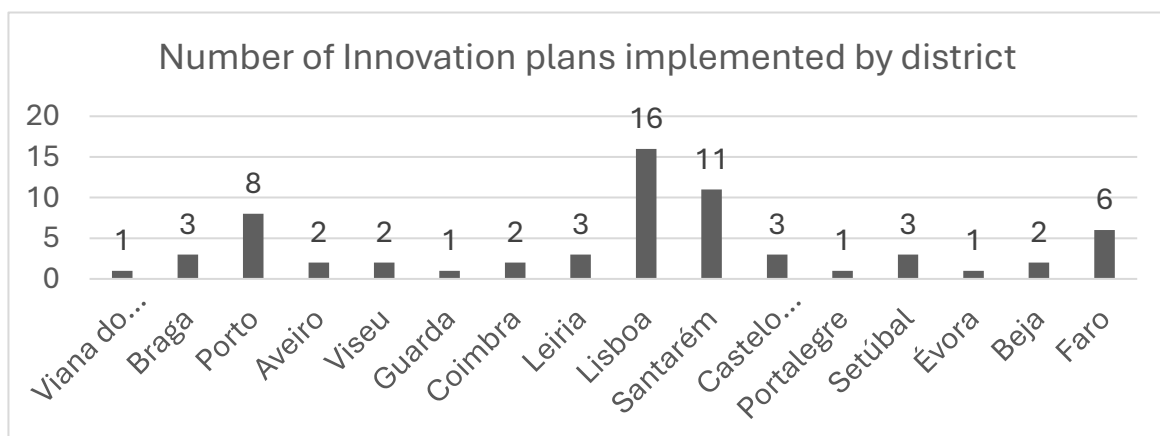


Figura 1.3. Geographical distribution of the innovation plans implemented during 2022/2023 in Continental Portugal.

The innovation plans are intended mainly for primary and middle school education—5th and 6th grade (ages 10 to 12) cited in 46; 1st to 4th grade (ages 5/6 to 10) cited in 41; and 7th to 9th grade (ages 12 to 14) cited in 38. In smaller sample numbers, secondary education is mentioned in 19, preschool in 14, vocational education in 12, and finally, a set of 8 plans targeting a specific group of 6th/7th/8th/9th grade students for an Alternative Curricular Path (Percurso Curricular Alternativo) or Differentiated Path (Percurso Diferenciado) for 8th and 9th grade students or directed at an 8th-grade class.

In terms of duration, it varies between 1 and 5 years, with most plans designed for 3 school years (N = 21) and 4 school years (N = 18). The remainder spans 2 years (N = 12), 1 year (N = 10), 5 years (N = 2), another plan with measures presenting different validity periods, and one last plan with timeframe varying according to the different educational stages.

1.4.2. Types of innovation

In this area, the predominant approach is incremental innovation (N = 66), mainly focusing (see Table 1.2) on the adoption of new methodologies such as project-based learning (N = 64) and embedded learning (N = 29), changes to the curriculum matrix structure through the aggregation of subjects and redistribution of the workload (N = 64), the implementation of pedagogical partnerships (N = 56), the employment of a new school calendar (N = 28), the reorganization of space to favor different student work methods (N = 22), the creation of classes (N = 17), and the splitting of classes for certain subjects/times (N = 3).

Tabela 1.2: Problems identified by schools associated with school failure

Innovations of the incremental type		N
Methodologies	Project Based Learning	64
	Incorporated learning focused on the development of socio-emotional or artistic skills	29
Change to the Curricular Matrix	Aggregation of subjects and redistribution of workload	64
Implementation of pedagogical partnerships		56
Appointing a new school calendar	Semiannual	27
	In 4 terms	1
Space reorganization	Adjacent rooms	3
	Utilization of already existing rooms	11
	Creating/Modernization of rooms	7
Class creation	For implementation of the Alternative Curricular Pathway	12
	Temporary grouping of students for reinforcing learning	2
	Fixed grouping of students for reinforcing learning	2
	PIEF	1
Segmentation of classes in certain subjects/schedules		3

Far fewer disruptive innovations (N = 11) are reported, such as the creation of common times (N = 11) for classes of different grades (N = 4), classes of the same grade (N = 6), and classes of different educational stages (N = 1) during specific periods of the school calendar or for specific subjects; the creation of flexible classes through the temporary grouping of students by learning groups (N = 2), encompassing all students up to the 9th grade in one grouping and only 7th to 9th grade students in another; the implementation of non-disciplinary schedules divided into times for group work, individual work, project work, class assemblies, tutoring, and physical education by a grouping that includes 5th to 9th grade classes (N = 1); changing the physical space of all classrooms throughout the grouping (N = 1); and the creation of large classrooms capable of accommodating three classes simultaneously, with approximately 72 vocational students (N = 1). Respectively, the creation of flexible classes involving students up to the 9th grade as well as adopting the non-disciplinary schedule and the changes to the space are measures that cover a significant number of students, proving themselves to be extensive. Conversely, the remaining measures are focused on more restricted groups, suggesting that there is relatively little change in the grammar of schooling.

1.4.3. Focus of change

To analyse the changing focus of schools, we used (see Figure 1.2) the scale: No Information (NI); Absent (A); Not Evident (NE); Evident (E) and Very Evident (VE) to identify the most significant of these indicators in each dimension.

This analysis revealed a concern with the professional development of teachers through training actions designed to prepare them for the measures described in the innovation plans (VE = 66). Likewise, acknowledgment of formative over summative assessment (VE = 49) and the creation of common times defined in the teachers' time (VE = 25) are essential.

In the domain of teacher training, 66 innovation plans reference training actions focusing predominantly on training in pedagogical evaluation (N = 53), digital literacy and capacity building (N = 41), curricular autonomy and flexibility (N = 32), active methodologies (N = 31), inclusion (N = 29), collaborative teaching practices (N = 25), and project work (N = 17).

Regarding assessment, the majority of plans (VE recognize the existence of a predominantly selective and classificatory assessment practice and highlight the need for adopting a formative assessment, i.e., "Valuing continuous and formative assessment as a strategy to support teaching and learning" (IP40), prioritizing learning over simple grading (IP58), and thus, placing the "focus on evaluating learning rather than on learning evaluations" (IP75).

The creation of common times between teachers included in the schedule is valued in 25 plans, illustrating the importance of having "common times in the schedules allowing room for meetings of teachers lecturing classes of the same grade (...) of the pedagogical team for collaborative work, reflection and planning, interdisciplinary and pedagogical articulation, either in person or online" (IP09). It is vital to consider "educational teams with common times for collaborative work to assess the impact on learning and reorient strategies" (IP10), and thus, "ensure in the weekly schedules, that teachers have available time for managing collaborative work" (IP14).

A set of dimensions are identified in the plans, though not as broadly and significantly as changes in (1) student time, where most plans (E = 64) employ occasional changes to the curriculum matrix, altering times for some subjects in the

students' schedules, in contrast to the others (N = 2) that risk taking a more profound change by creating a schedule without subjects for the students and changes to the start and end of the school day and longer breaks; (2) the curriculum (E = 64) through aggregating some subjects; (3) teaching practices using active methodologies (E = 57), which focus mainly on specific curricular units; (4) teachers' collaborative work models (E = 36) and (5) student grouping, with occasional organization into groups of the same class (NE = 43) or of different classes, educational stages, and years (N = 11).

On the other hand, there is a notable absence of dimensions considered by Cabral and Alves (2018) as relevant in the innovation processes, with a significant number of plans not considering the creation of networks between schools (A = 60); teacher allocation to groups of students (A = 49), models of organization and management of schools (A = 59); school environment (A = 52); top leadership (A = 45); space organization (A = 41) and intermediate leadership (A = 29).

1.4.4. Problems¹

The problems identified in the innovation plans are mostly associated with academic failure (N = 49), difficulties in the flexible management of the curriculum (N = 23), and weaknesses in parental involvement and family context (N = 22).

Regarding academic failure, some plans (N = 46) relate failure to difficulties in skill acquisition, as shown in Table 1.3, mainly mentioning weaknesses pertaining to reading and writing (N = 20), calculation (N = 7), problem-solving (N = 7), mathematical reasoning (N = 6), and communication skills (N = 6), "Problems with oral and written communication" (IP14), "great difficulties in the domains of Writing, Reading, Oral Communication, Logical Reasoning, and Arithmetic calculation" (IP58), "Difficulties in comprehension as well as oral and written expression, mathematical reasoning, and problem-solving" (IP75). Additionally, a subset of plans associates failure with low academic results (N = 20) "with significant gaps compared to the expected results for their age group" (IP04), "school results below the national average" (IP47), "Discrepancy between the school's results and the expected results" (IP10); the number of retentions (N = 10), "high number of retentions" (IP07),

¹ The diversity of terminology used by each school created the need to associate certain notions and/or concepts; in this case, we grouped problems, weaknesses, constraints, and difficulties.

“repeated retentions” (IP46, IP63) and the risk of school dropout (N = 19), as expressed in IP46, IP49, IP56; IP67.

Tabela 1.3: Problems identified by schools associated with school failure.

Problems			N
School Failure Associated...	to difficulties in the acquisition of competencies	of weaknesses in writing and reading levels	20
		of calculation	7
		of resolution of problems	7
		of mathematical reasoning	6
		of communication skills	6
	to low academic scores		20
	to the number os retentions		10
	to the risk of school dropout		19

Schools indicate challenges in interdisciplinary coordination (N = 23), such as facing “Difficulties in reconciling cultural and artistic activities with programmatic content, from an interdisciplinary perspective” (IP2), because the “Curricular coordination work is still below the desired level (...) [there are] Difficulties in reconciling knowledge from different curricular areas” (IP9), due to “Insufficient interdisciplinary coordination” (IP12). The obstacles result from the compartmentalization of knowledge in various subjects” (IP80, IP85), the knowledge dispersion (IP69, IP70) and the “High number of subjects per year” (IP64). As a matter of fact, it is the “High number of subjects in Basic Education which leads to greater compartmentalization of knowledge (...) [because of a] comprehensive national curriculum and teachers’ struggles in managing it (IP85), resulting in persistent teacher work based on individualism and a “teaching practice centered on the prescriptive curriculum and isolation of the classroom” (IP21). The “resistance to interdisciplinarity” (IP60) and the “Consecutive curricular changes” (IP14), hinder the “internal monitoring of curriculum and project/plan development, to evaluate the real effectiveness of the implemented measures and strategies” (IP62), as well as the existence of “Extensive and unengaging curriculum matrices” (IP72), where it is essential to consider curricular coordination as an indispensable means of the

curriculum so that learning makes sense, remains relevant, and has an impact on the student (Alves and Roldão, 2018).

Challenges in parental involvement and family context includes issues such as a lack of monitoring and undervaluation of school by parents concerning their children's school path, indicating that "weakened family structures devalue school life and do not attribute importance to school as a pillar of success in the future lives of their children" (IP07). Furthermore, the "undermining of school education by families" (IP14), "lack of family support" (IP28; IP37; IP44, IP47), and the "absence of family environments that promote school success" (IP32), create complex teaching and learning situations. Elements associated with "low levels of schooling" (IP21; IP67) and "notable weaknesses in family and socioeconomic contexts that condition school involvement, [compromise] in medium and long term the construction of a different life project for many students (...) based on the socioeconomic background of origin" (IP33; IP53; IP56, IP63). Indeed, "the socioeconomic context of many (...) students has dictated greater school failure" (IP66).

1.4.5. Challenges/needs/areas of improvement

Nineteen plans refer to challenges/needs, while one plan discusses areas of improvement, highlighting the promotion of educational success (N = 11), flexible and coordinated management of the curriculum (N = 11), the promotion of knowledge, skills, values, and abilities in students (N = 10), the diversification of assessment mechanisms with an emphasis on formative evaluation (N = 9), and the use of active methodologies (N = 9).

Regarding the promotion of educational success, the emphasis is on the need to improve student results as a priority focus. The aim is to enhance "School results and the quality of learning" (IP29, IP78). In other words, the aim is the "promotion of the quality of learning and the full success of all students" (IP54) through "a coordinated pedagogical practice" (IP35). Additionally, student wellbeing is referenced, aiming for the "Promotion of educational success and wellbeing" (IP01), as well as "increasing the quality of success" (IP20) and thereby considering the "Improvement of success indicators (quantity and quality)" (IP55).

For flexible curriculum management, there is an emphasis on the “readjustment of the curricular design” (IP14), prioritizing “Vertical and horizontal coordination” (IP29) and thus “greater effectiveness in interdisciplinary” (IP52). Furthermore, the “Strengthening of curricular coordination and transdisciplinary” (IP55, IP56, IP69) elevates “the individual potential of each branch of knowledge, in a coherent, sustainable, and coordinated interdisciplinary approach, starting from what is familiar to the distant” (IP76). The “Curricular development and pedagogical reinforcement” (IP01) allow equitable access to the curriculum and thus “ensure that everyone has access to the curriculum within an equity framework and achieves the competencies defined in the Students’ Profile by the end of Compulsory Education (Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória) through projects and activities developed as an integral part of the curriculum” (IP65).

The promotion of knowledge, skills, values, and abilities in students, namely the “development of creativity, aesthetic and artistic sensitivity” (IP01), triggers “the creativity of students” (IP52, IP58, IP86) and the possibility of “Operationalizing and systematizing the performance of students in different areas of competencies of the students’ profile” (IP35), both in the “domains of Citizenship and the integrative and coordinate management of the curriculum” (IP55) and in the way of “Empowering students and families for the exercise of citizenship” (IP73).

Regarding assessment, a set of plans (N = 8) addressed this topic as a challenge, alluding to formative assessment and its regulatory role in learning. The goal is to “Raise awareness of various forms of evaluation, particularly formative evaluation [and the] monitoring between educational stages” (IP20), hence, it is important to “Implement the principles of Formative/Pedagogical Evaluation based on the assumptions and principles of the MAIA Project, promoting quality feedback as an assessment tool for learning” (IP35), and the “Need to implement a sustained formative assessment mechanism that prioritizes learning over simple grading” (IP52). The challenge is to “give more emphasis to the assessment process based on formative assessment” (IP86).

1.4.6. Objectives/commitments

Among the stated objectives/commitments, the focus is on promoting educational success and the quality of success (N = 55), with the implementation of student-centered active methodologies (N = 45) and the acquisition of knowledge, skills, values, and abilities (N = 42).

In promoting educational success and quality of success, there is an emphasis on meaningful learning for students. The aim is the “Development of teaching that is more suited to the needs of students and the acquisition of skills and competencies, enabling them to understand the world and act in society with direction and solidity” (IP06), including “Knowledge of local history and cultures to establish connections with the History of Portugal, giving substance to meaningful learning” (IP76). The goal is to “Empower students and families for the exercise of citizenship” (IP73), as envisaged by Martins et al. (2017) and thereby improve “Proficiency in reading and writing in basic education; Proficiency in calculation and mathematical reasoning in basic education; Level of scientific, artistic, and digital literacy” (IP59).

Regarding active methodologies, it is defined as an objective by the schools (N = 45) to implement meaningful, student- centered learning using practical and interactive methodologies designed to provide students with contextualized, meaningful, and lasting learning experiences; to implement more active, student-centered classroom dynamics” (IP01), with the aim to “Intensify pedagogical practices and active teaching methodologies that provide stimulating learning processes” (IP02) and thereby “Create educational contexts that enhance interdisciplinary confluence, implementation of active/interactive methodologies, and practical and experimental work” (IP20), i.e., “Provide motivating and meaningful pedagogical experiences to prevent early school dropout” (IP33).

Simultaneously, there is a focus on promoting the knowledge, skills, values, and competencies expressed in Martins et al. (2017), capable of “Responding to the challenge of operationalizing PASEO and Essential Learning (Aprendizagens Essenciais) (AE) (Aprendizagens Essenciais, 2018), equipping all students with the necessary skill set” (IP03) for developing active citizenship (IP14), “valuing the critical thinking of students and their participation in the daily life of school” (IP66).

1.4.7. Goals and transformative dimensions

Regarding the goals, the collected data (see Table 1.4) centers on improving results (N = 50), underlining the importance of maintaining/improving the success rate (N = 25), enhancing results of internal evaluation (N = 15), increasing direct success paths rate (N = 11), and boosting approval/completion rate (N = 10). Less evidently, goals include reducing disciplinary incidents (N = 20), absence (N = 19), school dropout rate (N = 19), retention rate (N = 19), boosting and dynamizing student and community participation in projects and activities (N = 18), and fostering family involvement (N = 18).

For transformative dimensions, the concepts of digital education (N = 63) and inclusive education (N = 57) predominate, while less frequently mentioned dimensions are Education for Lifelong Learning (N = 7), Education for Democratic Citizenship (N = 26), and Education for Sustainability (N = 27).

Tabela 1.4: Goals that most schools propose to achieve through the innovation plans

Goals	N	Planning
Improve scores (academic, social and personal) of students	50	
Keep/Improve success rate	25	"End of the year success rates (80% success)" (PI49) "Increase school success rate by 5%." (PI01)
Improve internal evaluation results	15	"Improve school results " (PI37) "5 th to 9 th grades assessment scores average higher than 3,5" (PI03)
Improve the rate of direct success paths	11	"Improve the rate of direct success paths between school students..." (PI64) "5 th to 9 th grades assessment scores average higher than 3,5" (PI56)
Increase approval/completion rates	10	"Keep or increase year transition rates and school year completion rates." (PI32) "Increase transition and completion rates in primary and secondary education relative to national rates" (PI11)
Reduce disciplinary incidents	20	"Reduce by 25% the number of disciplinary actions " (PI07) "Reduction by 80% of the number of disciplinary incidents inside and outside of the classroom" (PI12)
Decrease absence	19	"Decrease absence by 3%;" (PI01) "Decrease absence rates..." (PI23)
Diminish school dropout rates	19	"Lean the early school dropout rate towards zero" (PI30) "Early school dropout rate: inferior to 7%;" (PI53)
Reduce retention rates	19	"Lean towards a zero-retention rate in non-terminal years of the educational stages between 5 th -6 th grades and 7 th -9 th grades" (PI52) "Decrease retention rate by 10%;" (PI56)
Dynamization and participation in projects/activities	18	"Engage 80% of students in activities developed by the School Grouping" (PI24) "Develop an interdisciplinary project each school term" (PI54)
Make families feel engaged and responsible	18	"Achieve a 70% participation rate in school meetings of which the parents are invited/summoned " (PI12) "Increase by 75% the participation rate of parents in initiatives provided by the School Grouping" (PI73)

1.5. Discussion

Identifying, characterizing, and understanding how schools propose to innovate and the reasons that sustain this need is the object of study of this article. Therefore, we aim to answer.

1.5.1. What are the diagnosed problems/difficulties?

Schools reveal that the main problem they face is student failure, which Cortesão and Torres (2018) affirm results from not only grade repetition and school dropout but also from everything that reflects students' discomfort in schools, their inability to mobilize knowledge, and their lack of interest in pursuing education post-compulsory years. This reflects the school's failure in fulfilling its mission. Roldão (2000) adds that failure stems from the inadequacy and immutability of school organization and functioning, while Azevedo (2011) describes it as the schools' inability to reconcile differences.

Teachers' struggle to make the curriculum flexible is presented as the second major problem that most schools face due to its extension, dispersion, and fragmentation across numerous subjects. Alves and Roldão (2018) stress that curriculum coordination is vital for engaging students in learning. Guerra (2001) recommends schools continuously review content, allowing teachers, who Roldão (2000) regards as the "main curriculum specialists" (p. 17), room to intervene. The third most pointed-out problem by schools concerns the fragilities in parental involvement and family contexts of many students. According to data analyzed by Cortesão and Torres (2018), students from families with higher education levels have much higher success rates compared to those from families with lower education levels, thus indicating a connection between family's valuation of school and student achievement.

Concerning goals/commitments, the promotion of educational success and flexible curriculum management stands out as two of the major problems identified by most schools. Following these, the acquisition of knowledge, skills, values, and competencies in students aligns with the concern to promote holistic student development, expressed in LBSE (1986), Martins et al. (2017), and Essential Learning (Aprendizagens Essenciais, 2018) approved in Order No. 6944-A/2018.

Additionally, the adoption of predominantly formative assessment as a strategy to support learning (Fernandes, 2005) and active methodologies that shape the teaching-learning process “into a practice passionate about knowledge and understanding of reality” (Guerra, 2001, p. 151), also emerge.

1.5.2. What variables are invoked to solve the problems?

To answer this question, we developed a simplified matrix (see Figure 1.2) structured at three levels within the organizational field: the macro level, encompassing broader, transversal, and structural variables; the meso level, focusing on the management of human and material resources; and the micro level, focusing on educational action where teaching and learning processes develop. This map situates itself within a global framework including international and national references, although these are not addressed here. Similar to Militão’s (n.d.) work, we aim to “analyze not only what the school ‘should be’ according to centrally elaborated norms but what it ‘is’ in re-elaboration and reinterpretation of these central orders (p. 13).

For the design of our analysis matrix, we resorted to MIPSE (Cabral and Alves, 2018), which presents dimensions potentially hindering or promoting innovation processes, reiterated in the UNESCO (2022). We added school organization and management at the macro level, due to its association with management autonomy, and it being a broad concept. We subdivided leadership into top and intermediate levels because they were analyzed independently and opted to include them at the meso level due to their direct relationship with resource management. Finally, we decided not to autonomize teaching strategies contrary to what is represented in MIPSE, since it was mentioned in the plans as something resulting from a change largely at the level of pedagogical work methods rather than as the main focus of change.

The simplified matrix (see Figure 1.2) indicates a focus on change in three dimensions that, according to Cabral and Alves, promote innovation processes: (1) professional development through the promotion of training actions aligning with teachers’ needs, context and measures they propose to achieve, mainly about formative evaluations, digital training, curriculum flexibility, and active

methodologies, corroborated by García (1999), which states that the most favorable training for school transformation should reference the context where teachers operate. This focus on teacher training reflects the need for fostering culture of learning in action contexts and reducing the fear of failure that teachers may feel when adapting to changes in their practice. Escudero and López-Yáñez (1992) support the idea that change, and training should go hand in hand, as improvement-oriented change should be “empowering, generating illusion and commitment, stimulating new learning and.... formative” (p. 57). In other words, it means training needs to be targeted so that change promotes learning to teachers and their practice; (2) creating common times between teachers to promote collaborative work, thus combating the individualism prevalent in most schools. This dimension aligns with Formosinho and Machado’s (2009) ideas, stating the established transmissive model poses challenges to the organization itself, leading to the need of building a collaborative teacher work model; (3) adopting diversified learning evaluation strategies emphasizing the formative dimension, aligning with Fernandes’ (2005) words, advocating the need to stop viewing assessment as a political solution to school problems. The criteria are to prioritize assessment that effectively helps “students learn” (Fernandes, 2005, p. 145) and promotes learning improvement. Alves and Cabral (2021) corroborate this correlation between the evaluation and the school’s mission, claiming “. . . if we think the core mission of the teacher is to make learning the best possible for all students, then evaluation must take on a training and eminently formative role.” (p. 13).

Conversely, many schools did not consider it relevant to include in the innovation plans the creation of networks between different schools, changes in school organization and management models, school environment, top and intermediate leadership, and space organization. These dimensions, despite not being referenced in most cases studied, according to some authors, influence practice and student learning, such as school environment, which Brunet (1995) and Lima (2008) state is a critical factor in promoting school success and space organization that Zabalza (1998) says is important in creating an environment capable of responding to student’s needs and enhanced learning. On the subject of networks between different schools, Guerra (2001) sees them as a good opportunity

to share experiences that enable the identification of strategies striving toward change, and Bolivar (2003) sees them as a way to enhance professional learning through sharing, collaborating, and creating a sense of community. Regarding leadership, studies like those by Elmore (2000) and Fullan (2003) reveal that leadership is a predominant dimension in promoting school change and improvement, while Machado and Formosinho (2016) reinforce this idea stating, “The effectiveness of introducing an innovation in school depends on its top and intermediate leadership.” Pedró (2018, p. 27.) ends by underlining that leadership is essential, not only in the organization of effective teachers’ teams, and in the capacity to engage them in continuous motivation, but also in promoting a favorable environment toward innovation.

These absences highlight that what the innovation plans address is much more oriented toward action rather than the management of broader and more transversal resources and variables. As a matter of fact, this projection for educational action cannot be neglected. As Nóvoa and Alvim (2022) states, “The school must never deviate from its primary purpose: to ensure that students learn to think.” (p. 18). However, looking only inside the classrooms is not enough. According to the new social contract proposed by UNESCO (2022), it is necessary to create cooperation environments and be careful in training students to be prepared and be able to adapt to the world, to reimagine and redesign “architectures, spaces, schedules, class timelines, and student groupings” (p. 150) allowing them to obtain the skills to work together, build collaboration cultures guiding school management and administration, creating learning networks, and ensuring for everyone the defense and promotion of human rights.

1.5.3. Do the most adopted variables prefigure an effective improvement of processes and expected results?

The analysis of each IP shows an improvement in three variables—teachers’ professional development, valuing formative assessment and creating common times for collaborative teacher work—considered in MIPSE (Cabral and Alves, 2018) and reiterated by UNESCO (2022). Within this context, teachers are found to be a major factor in educational quality and the authors of their own professional

development, leading to situations of “recognition, preparation, support, resources, autonomy” (UNESCO, 2022, p. 20) and providing effective, relevant, and equitable learning. UNESCO (2022) states that collaboration is integral to teacher’s work and formative evaluation must be appreciated, as there is a volume of learning that cannot be easily quantified, needing to “be meaningful for the students’ growth and learning” (p. 59).

Several innovation plans describe specific changes in students’ instructional time, curriculum, teaching practices, and student grouping, also included in Cabral and Alves (2018) model and referenced by UNESCO (2022). According to UNESCO (2022), curricula should “emphasize ecological, intercultural, and interdisciplinary learning that supports students in accessing and producing knowledge” (p. 14), using cooperative and solidarity pedagogies that promote meaningful and relevant learning for students. Alves and Cabral (2021) share the same idea, asserting that the curriculum should be contextualized, make sense and arise the will to learn more “we must build, practice and make learning a curriculum that is a project fit in a territory, that questions students, and sprouts the will to search, work and learn.” (p. 6).

For this reason, Courtney and Mann (2020), Alves and Cabral (2021), UNESCO (2022), and Mehta (2022) also reinforce the need to rethink spaces, times, and student groupings so that the school’s mission can be fulfilled.

Additionally, it is evident that almost half of the innovation plans (N = 32) involve most students. There are plans directed at all students (N = 13); others (N = 7) exclude preschool/secondary/vocational education/a class/PIEF; a smaller subset of plans includes only primary school, middle school and secondary education (N = 3), and other small subset encompasses the 1st to 9th grade or 1st to 6th grade and preschool or secondary education (N = 9).

The analyzed IPs reveal a significant number of schools demonstrating awareness of critical factors of the traditional grammar and an effort by nearly 50% of the IPs to be tailored for a considerable number of students, potentially paving the way for effective improvement of processes and outcomes.

1.6. Conclusion

As stated by Nóvoa (2024), humanity created a remarkable schooling model. Nonetheless, according to the same author, this model requires a metamorphosis to fulfill its promise of a democratic and inclusive school. This analysis aligns with UNESCO (2022), which, throughout its recent report, supports the need for a new social contract for education capable of fighting student disinterest and school dropout, mostly resulting from the inadequacies of the schooling model.

Long ago, Tyack and Tobin (1994) alerted for the need of a mandatory change in the grammar of schooling, highlighting that despite difficulty, people can initiate change if they are able to recognize direction and purpose.

Additionally, Bolívar (2012) notes that educational changes, should not devolve into “. . . a mere rhetoric or a sort of cosmetic make-up. . .” (p. 10) and instead must evolve from within schools to restructure work modes, organization and roles.

Innovation plans, object of analysis in this study, act as instruments that are supposed to trigger a change born from the context talked about by Bolívar (2012), responding not solely to people believing in doing something different (Alves and Moreira, 2012), but also considering school reality as a “Place of life with its own culture” (Thurler, 2001).

Content analysis allowed, however, to verify that change is residual (see Figure 1.2), i.e., covering only some areas of innovation, particularly pertaining to teachers’ professional development, learning evaluation strategies and teachers’ time. Opposingly, a less attended set of dimensions were identified, such as top and middle leaderships, organizational modes and school management, school environment, space organization, learning networks creation and allocation of teachers to a flexible group of students, which can limit the effect of students’ learning. Nonetheless, regarding guidelines for action, these dimensions should not be undervalued since they are interdependent and could influence student learning.

Several studies, including those by Fullan (2003), Hubbard and Datnow (2020) and Machado and Formosinho (2016), deem leadership a pivotal factor in promoting change. Leadership possesses the capability to mobilize others toward collaborative efforts (Alves, 1999) and foster a culture of teamwork and reflection,

promoting a positive environment which converts dialog to learning (Guerra, 2001). The study developed by Silva (2020) about the innovation project adopted by a grouping, refers that leadership is what moves and brings about school reinvention, being crucial “. . . a leadership with work capacity, bearer of a permanent dissatisfaction with the resolve to do better, capable of encouraging, stimulating and valuing all educational community.” Additionally, Fullan and Hargreaves (2012, p. 45) consider teachers’ collaborative work a key factor in the diagnosis of students’ necessities and the adaptation of given responses. UNESCO (2022) also highlights this necessity, advocating transforming education into a collaborative profession, while also emphasizing the importance of a flexible management regarding time, space and student groupings, because as mentioned “. . . we need a big public effort to redesign times and spaces of schools as a way to protect and transform them.” Bolívar (2003, p. 149) and Guerra (2001) also address the creation of networks between schools as a strategy that enables the sharing of experiences between schools and mutual learning to improve contexts.

Ultimately, educational improvement extends beyond the context of the classroom. According to Bolívar and Segovia (2024), it includes the growth of schools’ autonomy and the institutional self-evaluation that enables involved parties to identify problems, needs, necessary changes and organizational processes which transform schools into places of learning, reflection and collaboration aimed at improving everyone’s practices, at improving the institutional self-evaluation and at improving shared leadership. Fullan and Hargreaves (2012) further affirm that successful systems embrace a well-defined and coherent direction, articulated strategies and politics and are ingrained in a culture of improvement.

According to UNESCO (2022), designing new educational systems can be achieved in a large scale through “. . . millions of individual acts and with combined courage, leadership, resistance, creativity and care.” (p. 153) giving rise to hope in assembling better schools and a more refined and higher quality education.

The innovation underlining these plans is not comprehensive across various innovation areas, therefore its effects may not have a major impact in personalizing learning and renovating professional practices. Nevertheless, schools’ attempts to improve can be pivotal in refining students’ learning experiences. As Pedró (2018)

states, “Only when there is a sufficient amount of evidence available regarding the different lines of educational innovation will it be possible to begin to collectively outline what and how the experience of going to school in the twenty first century should be today.” (p. 95). It will be crucial, in the next study, to observe whether these guidelines for action will face favorable conditions for its realization and establish themselves as driving forces for innovation and educational change.

1.7. References

- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação. Um guia prático e crítico*. Edições ASA.
- Afonso, N. (2014). *Investigação naturalista em educação: um guia prático e crítico*. Fundação Manuel Leão.
- Alves, J. M. (1999). Autonomia, Participação e Liderança. In A. Carvalho, J. M. Alves, & M. J. Sarmiento (Org.) *Contratos de Autonomia, Aprendizagem Organizacional e Liderança*. Edições ASA, 15–32.
- Alves, J. M. (2023). *Aprender a curar as feridas da injustiça*. Available at: https://www.researchgate.net/publication/367520857_Aprender_a_curar_as_feridas_da_injustica [Acedido em 20 de fevereiro de 2023]
- Alves, J. M., and Cabral, I. (2021). *No regresso à escola. Reimaginar e praticar uma gramática generativa e transformacional*. Universidade Católica Portuguesa. <https://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/36938>
- Alves, J. M., and Moreira, L. (2012). *Projeto Fénix - As artes do voo e as Ciências da Navegação*. Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica.
- Alves, J., and Roldão, M. (2018). *Articulação curricular: O que é? Como se faz? Dos conceitos às práticas possíveis*. Fundação Manuel Leão.
- Alves, R. (2002). *Por uma educação romântica*. Campinas: Papyrus Editora.

- Aprendizagens Essenciais (2018). Lisboa: Direção Geral da Educação. Available at: <http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-0> [Acedido em 20 de fevereiro de 2023]
- Azevedo, J. (2011). *Liberdade e Política Pública de Educação. Ensaio sobre um novo compromisso social pela educação*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Barroso, J. (1995). *A organização pedagógica e administração dos liceus (1836–1960)* (Doctoral thesis). Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Bolivar, A. (2003). *Como melhorar as escolas? Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: ASA.
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os Processos e os Resultados Educativos - O que nos ensina a investigação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Bolívar, A., and Segovia, J. (2024). *A construção de comunidades de prática profissional e melhoria das aprendizagens*. Barcelona: Editorial Graó.
- Brunet, L. (1995). "Clima de trabalho e eficácia da escola," in *As organizações escolares em Análise* (Nóvoa (org) (Lisboa: Publicações Dom Quixote), 121–140.
- Cabral, I., and Alves, J. M. (2018). *Inovação pedagógica e mudança educativa - da teoria às práticas*. Porto: FEP-UCP.
- CNE (2023). *Referencial para a Inovação Pedagógica nas escolas*. Available at: https://www.cnedu.pt/content/noticias/CNE/Referencial_Inovacao_Pedagogica_siteCNE.pdf
- Cortesão, L., and Torres, M. (2018). *Apesar de tudo. Que podemos nós, professores, fazer?* Porto: Afrontamento.

- Courtney, S., and Mann, B. (2020). Thinking with 'Lexical' features to reconceptualize the 'grammar' of schooling: shifting the focus from school to society. *J. Educ. Change* 22, 401–421. doi: 10.1007/s10833-020-09400-4
- Coutinho, C. (2016). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática* 2a Edição. Coimbra: Edições Almedina, S. A.
- DGAE (2022). *Códigos de Agrupamentos de Escolas/Escolas Não Agrupadas da Rede do Ministério da Educação*. Available at: <https://www.dgae.medu.pt/download/recrutamento-2/outros/202223-outros-recrutamento/rede-ae-validacao-2022.pdf>
- Elmore, R. (2000). *Building a new structure for school leadership*. Washington, DC: The Albert Shanker Institute.
- Escudero, J., and López-Yáñez, J. (1992). *Los Desafios de las Reformas Escolares*. Sevilla: Arquetipo.
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das Aprendizagens: Desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto Editores.
- Formosinho, J. (1987). "O Currículo Uniforme Pronto a Vestir de Tamanho Único," in *Insucesso Escolar em Questão*. *Cadernos de Análise Social da Educação*, ed. Vários, O (Braga: Universidade do Minho), 41–50.
- Formosinho, J., and Machado, J. (2009). *Equipas Educativas. Para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora.
- Franco, J. A. (1991). *Experiências inovadoras no ensino: inovação pedagógica*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Fullan, M. (2003). *Liderar numa cultura de mudança*. Porto: ASA Editores.
- Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change*. London: Routledge.

- Fullan, M., and Hargreaves, A. (2012). Professional capital: transforming teaching in every school. New York, NY: Teachers College Press.
- García, C. (1999). Formação de Professores: Para uma Mudança Educativa. Porto: Porto Editora.
- Guerra, M. (2001). A Escola que Aprende. Porto: ASA Editores.
- Guerra, M. (2018). “Innovar o Morir,” in Escola e Mudança - Contribuindo autonomia, flexibilidade e novas gramáticas de escolarização aos desafios essenciais, eds. C. Palmeirão and J. M. Alves (Porto: Universidade Católica Editora), 20–43.
- Hargreaves, A. (2003). O ensino na sociedade do conhecimento: A educação na era da insegurança. Porto: Porto Editora.
- Hubbard, L., and Datnow, A. (2020). Design thinking, leadership and the grammar of schooling: implications for educational change. *Am. J. Educ.* 126, 499–518. doi: 10.1086/709510
- Hubberman, A. M. (1973). Understanding Change in Education: An Introduction. Experiments and Innovations in Educations No. 4. UNESCO (ERIC Document Reproduction Service No. ED082330). Available at: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000003397>
- Jesus, P., and Azevedo, J. (2021). Inovação educacional. O que é? Porquê? Onde? Como? *Rev. Portuguesa de Investigação Educ.* 20, 21–55. doi: 10.34632/investigacaoeducacional.2020.9683
- Kampylis, P., Bocconi, S., and Punie, Y. (2012). Towards a Mapping Framework of ICT - Enabled Innovation for Learning. Scientific and Policy Report. Institute for Prospective Technological Studies; Join Research Centre; European Commission. doi: 10.2791/89492

- Labaree, D. (2021). The dynamic tension at the core of the grammar of schooling. *Phi Delta Kappan* 103, 28–32. doi: 10.1177/00317217211051141
- LBSE (1986). Lei de Bases do Sistema Educativo - Lei nº 46/86 de 14 de outubro. Diário da República nº 237/86, I Série. Lisboa: Assembleia da República. Available at: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/46-1986-222418>
- Lei de Bases do Sistema Educativo - Lei nº 46/86 de 14 de outubro, Diário da República nº 237/86, I Série. Assembleia da República, Lisboa.
- Lima, J. (2008). Em busca de uma boa escola instituições eficazes e sucesso educativo. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Lomba, E. (2022). *A worldwide mapping and characterization of innovative schools*. Tese de doutoramento, Universidade Católica Portuguesa. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.25061.47849>
- Machado, J., and Formosinho, J. (2016). Equipas educativas e comunidades de aprendizagem. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Camilo, J., Silva, L., et al. (2017). Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. Ministério da Educação, Direção Geral da Educação. (Despacho no. 6478/2017, de 26 de julho). Available at: <http://hdl.handle.net/10400.26/22377> (accessed July 26, 2024).
- Mehta, J. (2022). Reimagining american education: possible futures: toward a new grammar of schooling. *Phi Delta Kappan* 103, 54–57. doi: 10.1177/00317217221079980
- Militão, A. (n.d.). O plano das orientações para a ação: a produção normativa-legal para a educação paulista (2004-2013). São Paulo: Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP. Available at: https://anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT5/GT5_Comunicacao/AndreiaNunesMilitao_GT5_integral.pdf

- Mogarro, M. J., and Pintassilgo, J. (2003). “A ideia de escola para todos no pensamento pedagógico português,” in *A Modernização pedagógica e a escola para todos na Europa do Sul no século XX*, eds. R. Fernandes, and J. Pintassilgo (orgs.) (Lisboa: Grupo SPICAE), 51–71.
- Nóvoa, A. (2024). “Prefácio,” in *O Ensino em Portugal antes e depois do 25 de Abril. Um século em análise. Volume I*, eds. D. Justino (Org.) (Porto: Fundação Belmiro de Azevedo).
- Nóvoa, A., and Alvim, Y. (2022). *Escolas e Professores: Proteger, Transformar, Valorizar*. Instituto Anísio Teixeira. Available at: <https://rosaurasoligo.wordpress.com/wp-content/uploads/2022/02/antonio-novoa-livro-em-versao-digital-fevereiro-2022.pdf>
- Palmeirão, C., and Alves, J. M. (2018). *Construindo Autonomias, Flexibilidade e novas gramáticas de escolarização - os desafios essenciais*. Porto: Universidade Católica Editora. doi: 10.34632/9789898835543
- Paniagua, A., and Instance, D. (2018). *Teachers as Designers of Learning Environments: The Importance of Innovative Pedagogies, Educational Research and Innovation*. Paris: OECD Publishing. doi: 10.1787/9789264085374-en
- Pedró, F. (2018). “Tendencias internacionales en innovación educativa: reto y oportunidades,” in *Sistemas Educativos Decentes*, eds. Rey, F. and Jabonero, M. (Coords.) (Madrid: Fundación Santillana), 71–99.
- Pordata (2024). Taxa de abandono escolar: total e por sexo. Available at: <https://www.pordata.pt/pt/estatisticas/educacao/qualificacoes-da-populacao/taxa-de-abandono-escolar-precoce-por-sexo> (accessed December 17, 2024).
- Portaria nº 181/2019 de 11 de junho, Diário da República nº 111/2019, Série I de 2019-06-11.

Portaria nº 306/2021 de 17 de dezembro, Diário da República nº 243/2021, Série I de 2021-12-17.

Raposo, A. M., and Alves, J. M. (2013) Professores e contextos de trabalho: Traços da ação docente na transição para um novo modelo de gestão. *Rev. Portuguesa de Investigação Educ.* 13, 27–47.

Roldão, M. C. (2000). “A problemática da diferenciação curricular no contexto das políticas educativas actuais,” in *Inovação, Currículo e Formação*, eds. M. C. Roldão and R. Marques (Orgs.) (Porto: Porto Editora), 121–133.

Sebarroja, C. (2001). *A aventura de Inovar A mudança na escola*. Porto: Porto Editora.

Silva, D. (2020). *Envolver para aprender: O Projeto de Inovação Pedagógica no Agrupamento de Escolas de Cristelo*. Braga: Universidade do Minho.

SPCE (2020). Carta ética da Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação. SPCE. 2ª Edição. Available at: <https://www.spce.org.pt/assets/files/CARTATICA2.EDICAOFINAL-2020-COMPACTADO.pdf>

Thurler, M. (2001). *Inovar no interior da escola*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Tyack, D., and Tobin, W. (1994). The grammar of schooling: why has it been so hard to change? *Am. Educ. Res. J.* 31, 453–479. doi: 10.3102/00028312031003453

UNESCO (2022). Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação. *Perfiles Educ.* 44, 200–212. doi: 10.22201/issue.24486167e.2022.177. 61072

Universidade Católica Portuguesa (2021). Código de ética e de conduta. Available at: https://m.porto.ucp.pt/sites/default/files/files/CRP/Aditamento-ao-Codigo-Etica-e-Conduta-UCP_29out2021.pdf

Vicent-Lancrin, S., Urgel, L. Kar, S., and Jacotin, G. (2019). Measuring Innovation in Education 2019: What has changed in the classroom? Educacional Research and Innovation. Paris: OECD Publishing.

Zabalza, M. (1998). Qualidade em Educação infantil. Porto Alegre: Artmed.

Capítulo 2 Planos de inovação: entre o "excesso de discurso e pobreza de práticas"?

Resumo

A sociedade já não é a mesma, no entanto, a gramática escolar mantém-se quase inalterável e a forma como se ensina pouco mudou. Por conseguinte, as escolas têm sido confrontadas com problemas de abandono e insucesso escolar. Conscientes destes problemas, houve escolas que tentaram mudar através da adoção de um plano de inovação.

Assim, é pertinente analisar se estes planos implicam a alteração da gramática escolar ou se são uma mudança anunciada que se mantém refém “do único e melhor sistema”. Para isso, fizemos uma análise de conteúdo aos planos em Open Access.

Os resultados mostram que os planos evidenciam algumas mudanças, mas também ausências em dimensões que influenciam a aprendizagem. Os planos são uma tentativa de mudança que altera algumas dimensões correndo embora o risco de ficar tudo igual.

Palavras-chave: Inovação nas escolas; Planos de Inovação; Condições da inovação; Gramática escolar

2.1 Introdução

A UNESCO (2022) apresentou um novo contrato social para a Educação afirmando que a escola, cujos conteúdos tendem a ser percebidos como pouco relevantes e a aprendizagem pouco sentido tem e que responde de forma insuficiente às necessidades dos alunos, caminha para que estes se desinteressem e deixem a escola precocemente. Neste sentido, Alves e Cabral (2021) referem que a escola não pode ficar à margem dos contextos e das pessoas, sendo necessário que se analise as causas intrínsecas do insucesso, se procurem estratégias, monitorize, avalie e se eleve “as oportunidades de fazer aprender” (p. 10).

Perante esta necessidade de se procurar soluções, a inovação surge, tal como menciona Pedró (2018) como um caminho alternativo orientado para pensar uma escola diferente. A definição de inovação não é consensual na comunidade científica, sendo reconhecida por alguns autores como uma ação intencional e mensurável (Hubberman, 1973), um produto ou processo novo introduzido num dado contexto podendo este resultar numa melhoria ou não (Vicent-Lancrin, et al, 2019), em algo que tem de ser percebido como novo por quem o adota (Rogers, 2003) e como um processo complexo de aprendizagem contínua que implica interações de diferentes atores (European Commission [EC], 2018).

Para este estudo, adotamos a definição que olha para a inovação como algo que está ao serviço da análise e resolução de problemas que afetam o desenvolvimento e as aprendizagens dos alunos. Esta conceptualização é corroborada por Alves (2024) quando afirma que a inovação é necessária, porque há problemas para analisar e resolver e por Kampylis, Bocconi e Punie (2012) quando identificam como característica comum o facto de ser uma atividade intencional que serve para resolver os obstáculos presentes na ação educativa e que afetam a aprendizagem dos alunos. Estes são, em larga medida, decorrentes de um modelo de ensino fabril que se mantém estruturalmente e por isso já não serve a sociedade atual, nem as pessoas que a constituem (Alves e Baptista, 2018; Fino, 2011).

Alves (2023) descreve-os como situações de injustiça geradas por nuvens de desigualdades que tendencialmente conduzem à exclusão, como sejam: (1) a desigualdade de acesso agravada pela existência de agrupamentos de escolas,

pois a distância casa-escola passou a ser maior para alguns alunos e as lideranças pedagógicas têm dificuldade de afirmação, gerando diferenças na qualidade da oferta educativa; (2) a desigualdade nas condições de frequência, pelo facto de as escolas apresentarem estruturas, equipamentos, recursos, condições, cultura e tipos de liderança desfocalizadas das aprendizagens ; e (3) a desigualdade nas condições de sucesso, muito marcado pela ideologia meritocrática e que tem sido responsável pela naturalização das desigualdades e da exclusão, como assinalam Ferreira, Alves e Palmeirão (2023). Ao longo do tempo, estes problemas, embora tenham vindo a diminuir, continuam a afetar a qualidade educativa, e contribuíram para taxas de insucesso, repetência e abandono escolar registados numa plataforma de registo de dados da evolução da educação portuguesa - Pordata (2024), e ainda um abandono escolar oculto identificado por Oliveira (2019).

Portugal, em 2017, tal como descrito por Martins, Palmeirão e Alves (2025), criou condições para que as escolas, de forma voluntária, idealizassem e testassem novas soluções que promovessem o sucesso escolar. Esse processo iniciou-se com um Projeto-Piloto de Inovação Pedagógica (PPIP), envolvendo seis agrupamentos de escolas e conduziu, conforme expresso no Website da DGE, à criação de diferentes Planos de Inovação (PI). A permissão que lhes subjaz é, a partir do contexto, ativar a “gestão flexível das matrizes curriculares-base” (Decreto-Lei n.º 55/2018). Nesta base, é possível fazer diferente (Alves & Moreira, 2012; Cabral & Alves, 2017), projetar as ações de melhoria necessárias e desejadas para alunos e professores (Bolivar, 2024; Bush, 2024; Hargreaves, 2019; Segovia, et al; 2024).

Nóvoa e Alvim (2022) e Tyack e Tobin (1994) reforçam que para haver uma mudança positiva nos processos de educação e de aprendizagem é necessário alterar a gramática escolar e deixar de olhar para o “...ensinar a muitos como se fossem um só” (Barroso, 1995, p. 29). A propósito, Cabral e Alves, em 2018, apresentam o Modelo Integrado de Promoção do Sucesso Escolar (MIPSE), um modelo (Figura 1) que desafia o paradigma da escola clássica e propõe uma estrutura assente em diferentes níveis de ação – macro, meso e micro – subdivididos em 14 variáveis-chave da ação pedagógica, fundamentais na implementação de processos de inovação em contexto educativo. Um modelo cujas variáveis e valor heurístico foi já apurado no estudo à escala mundial de Lomba,

Alves e Cabral (2022). Nesta linha de reflexão, o relatório da UNESCO (2022) refere expressamente:

...as arquiteturas, espaços, horários, cronogramas de aulas e agrupamentos de estudantes nas escolas devem ser reimaginados e elaborados para desenvolver as capacidades dos indivíduos para trabalharem juntos. O ambiente construído e o design inclusivo (inclusive design) têm valor pedagógico por si mesmos e influenciam o que ocorre em espaços compartilhados de aprendizagem. As culturas de colaboração também devem orientar a administração e gestão das escolas, bem como as relações entre as escolas, para fomentar redes robustas de aprendizagem, reflexão e inovação. (p. 149).

Todavia e em função da análise dos dados, entendemos que o Modelo de Cabral e Alves (2018) tem, à luz do presente trabalho de investigação, espaço para ser redesenhado (Figura 2).

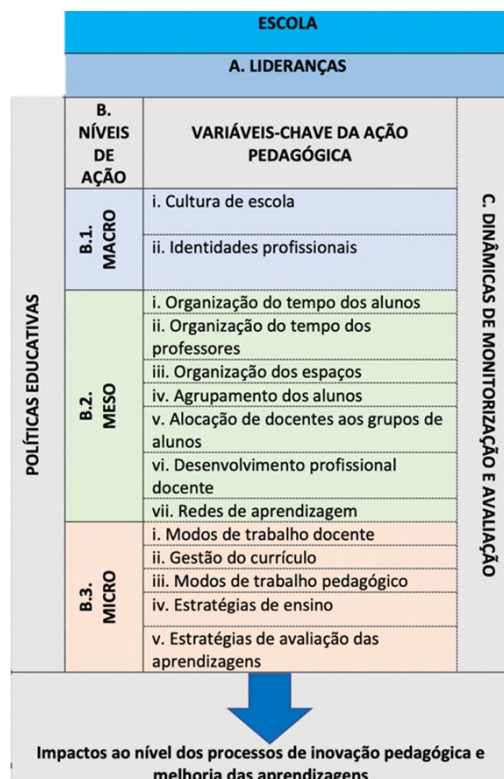


Figura 2.1: Modelo Integrado de Promoção do Sucesso Escolar de Cabral e Alves (2018)

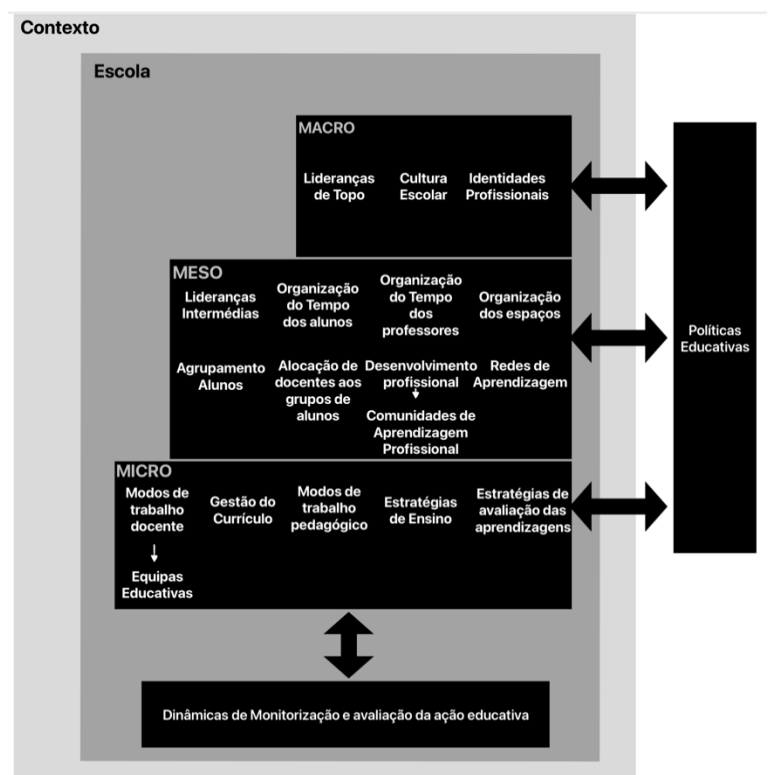


Figura 2.2: Redesenho do Modelo de Cabral e Alves (2018)

A partir dos contributos de Alves (2022), Nóvoa (2019), Nóvoa e Alvim (2022), e da própria UNESCO (2022) incluímos novas variáveis de análise (Figura 2), nomeadamente: (1) no campo da liderança, criando o lugar da liderança de topo e o das lideranças intermédias, este último integrado no nível meso; (2) associando às comunidades de aprendizagem e ao desenvolvimento profissional docente; e (3) introduzindo, no nível micro, as equipas educativas nas suas várias formalizações enquanto modelo de um profissionalismo interativo (Raposo & Alves, 2013, Hargreaves, 2019, Pinheiro & Alves, 2024). incrementar a melhoria dos processos de aprendizagem.

A sustentabilidade das alterações propostas no modelo inicial do MIPSE advém do facto de a literatura referenciar não só os diferentes campos da liderança como impulsionadores de uma nova estrutura escolar comprometida com a melhoria das aprendizagens dos alunos (Day et al, 2009; Fullan, 2003; Kallick & Zmuda, 2017), como também, associar o desenvolvimento profissional docente a uma cultura de trabalho colaborativa (Araújo, 2024; Bolívar, 2020; Bolívar & Segovia, 2024; Formosinho & Machado, 2009; Pinheiro & Alves, 2023) de forma a incrementar a melhoria dos processos de aprendizagem.

Ao MIPSE, agregamos elementos do Referencial de Inovação Pedagógica (RIP), apresentado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE, 2023), atual guião dos processos de inovação desenvolvidos pelas escolas e referência dos documentos nacionais mais recentes – e.g. Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC), as Aprendizagens Essenciais (AE), a Autonomia e Flexibilidade Curricular (AFC) e as Políticas de Inclusão.

A nível internacional, consideramos ainda os seis clusters de pedagogias inovadoras (Paniagua & Instance, 2018) propostos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) que expressam pedagogias vistas como mais eficazes na aprendizagem.

Para uma visão alargada da Inovação Pedagógica, elaboramos uma matriz, em excel, de análise compósita, inspirada nas propostas do MIPSE (2018), nos seis clusters de inovação pedagógica da OCDE (Paniagua & Instance, 2018) regulada pelas três dimensões do RIP – sentido social²; orientação local e sistémica; e focalização no aluno e na aprendizagem (CNE,

² Cf. Martins, Palmeirão & Alves, 2025.

2023). Das dimensões da matriz, o artigo concentra-se exclusivamente nas duas últimas dimensões - orientação local e sistémica e focalização no aluno e na aprendizagem.

2.2. Materiais e Métodos

O presente artigo foi desenvolvido com o objetivo de investigar se os PI elaborados em 66 escolas portuguesas, entre os anos de 2022 e 2023, fazem sobressair uma nova lógica de trabalho organizacional e pedagógica ou, se na realidade, a mudança anunciada não tem, previsivelmente, efeitos práticos no modo de aprendizagem dos alunos e preparação para “interagir com indivíduos de diferentes culturas” (Schleicher, 2018, p. 104-108).

Com este enfoque, definimos uma questão de investigação que orienta a investigação e que procuramos dar resposta: (1) Que dimensões organizacionais e pedagógicas foram privilegiadas ou descuradas nos PI?

Do ponto de vista metodológico, esta investigação está alinhada com a análise de conteúdo dos PI, seguindo o paradigma interpretativo, pois centra-se na compreensão de significados e sentidos atribuídos pelos sujeitos (Morgado, 2012). A abordagem é, tendencialmente qualitativa, na medida em que os dados são descritivos e visam compreender significados de documentos produzidos pelos sujeitos (Bogdan & Biklen, 1994).

No que respeita à técnica de recolha de dados, a pesquisa reporta ao ano de 2022/2023 e foi realizada através dos Websites das escolas, cujos PI estavam em Open Acess. Das 88 escolas consultadas, reunimos 66 planos – os disponíveis no acesso público.

2.3. Recolha e Análise de Dados

Em relação à recolha de dados, seguimos o Código Ético da Sociedade Portuguesa de Ciências da Investigação (2020) e da Universidade Católica Portuguesa (2021), satisfazendo todos os critérios de qualidade expressos por Afonso (2014). Ou seja, os dados são fidedignos, porque a informação foi toda retirada dos planos de inovação; válidos, dada a pertinência e relevância em relação às questões a que pretendemos dar resposta e representativos face ao número total de planos.

Em termos de análise, o ponto de partida recaiu sobre a leitura dos 66 PI, seguida da elaboração de uma matriz, em Excel, organizada seguindo as três áreas que constituem o RIP - sentido social; orientação local e sistêmica; e focalização no aluno e na aprendizagem -, complementada com os elementos que compõem a nova versão do MIPSE e os clusters de Paniagua e Instance (2018).

Do número expressivo de dados, optamos, num primeiro artigo (Martins, Palmeirão & Alves, 2025) por trabalhar os dados relativos ao sentido social e, neste trabalho, privilegiar a análise relativa à orientação local e sistêmica e à focalização no aluno e na aprendizagem. Para isto, elaboramos uma segunda matriz em Excel com 14 categorias e 36 subcategorias cuja estrutura está esboçada no esquema 1.

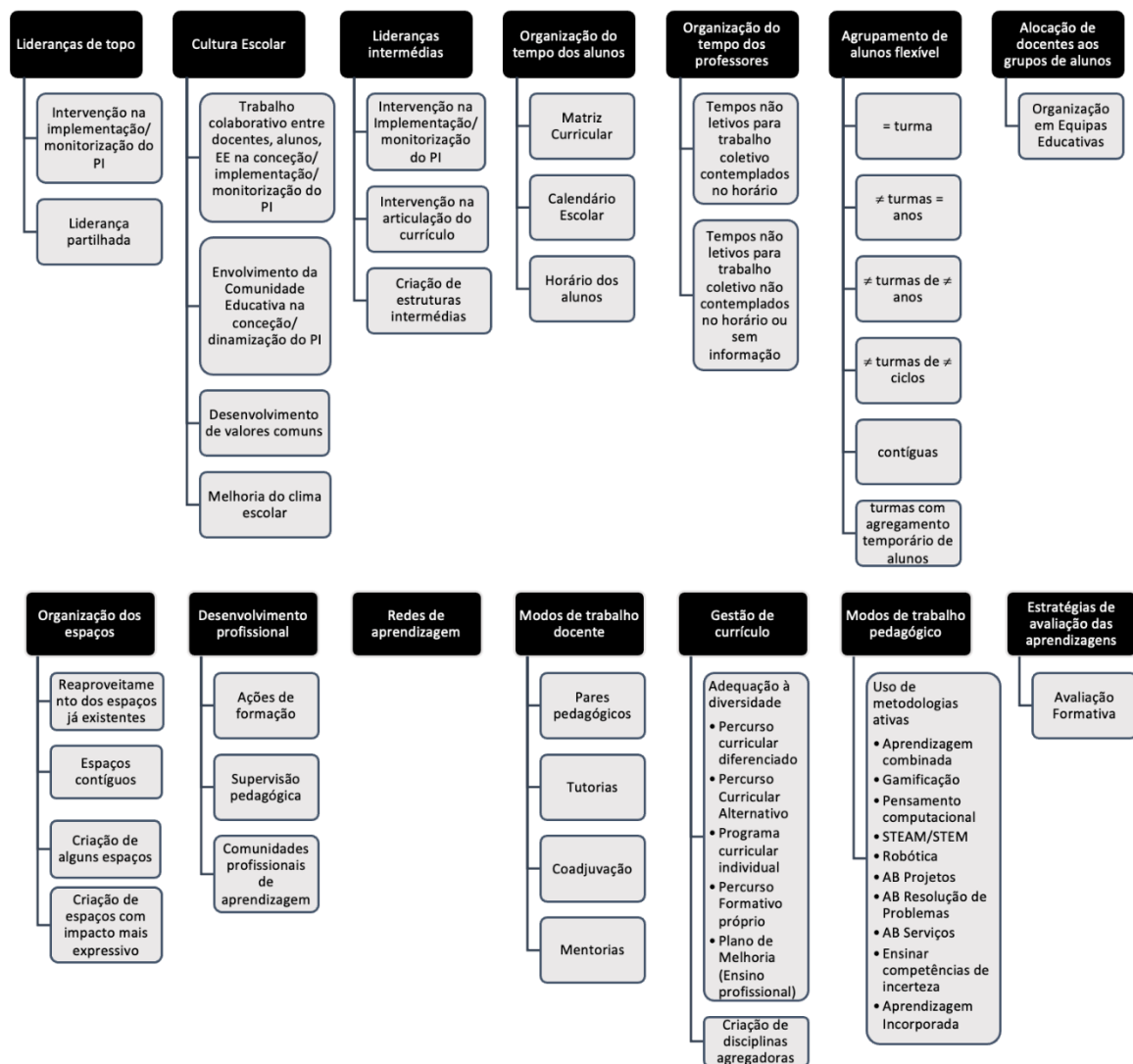


Figura 2.3: Estrutura da matriz criada

Desta matriz importa esclarecer que das 16 variáveis-chave presentes na nova versão do MIPSE, analisamos todas aquelas (N=14) que os PI integravam, não tendo sido consideradas as Identidades Profissionais e as Estratégias de Ensino, por nunca serem mencionadas, sendo este silêncio também motivo de estranheza e interpelação.

2.4. Apresentação e Discussão de Resultados

Inovar é essencial para resolver o problema do insucesso escolar (Alves, 2023; Guerra, 2018) e para promover a melhoria e a qualidade das aprendizagens (Paniagua & Instance, 2018). Repensar a escola é o desafio das novas sociedades (UNESCO, 2022). Nesse sentido, o presente artigo surge com o intuito de averiguar se os PI pensados durante o ano de 2022-2023, em mais de sessenta escolas portuguesas, se inscreveram no propósito de alteração da Gramática Escolar em curso desde a emergência da escola para todos.

2.4.1. O Sentido da Gramática Escolar planeada

Os planos de inovação são uma intenção para a ação cujo pressuposto é a de uma melhoria na qualidade das aprendizagens e sucesso de todos os alunos. No caso das escolas e dos planos em análise (N=66) aferimos que o esforço para articular e equacionar as medidas propostas, se inspiraram nos documentos oficiais vigentes e nas necessidades diagnosticadas em cada uma delas. Importa, no entanto, anotar que o diagnóstico se faz sempre em função de um modelo ideal de escola, de professor, de aluno e de comunidade. E o que parece indiciar-se nestes PI (ver figura 3) é uma visão de escola, docência e discência que tende a seguir o padrão tradicional.

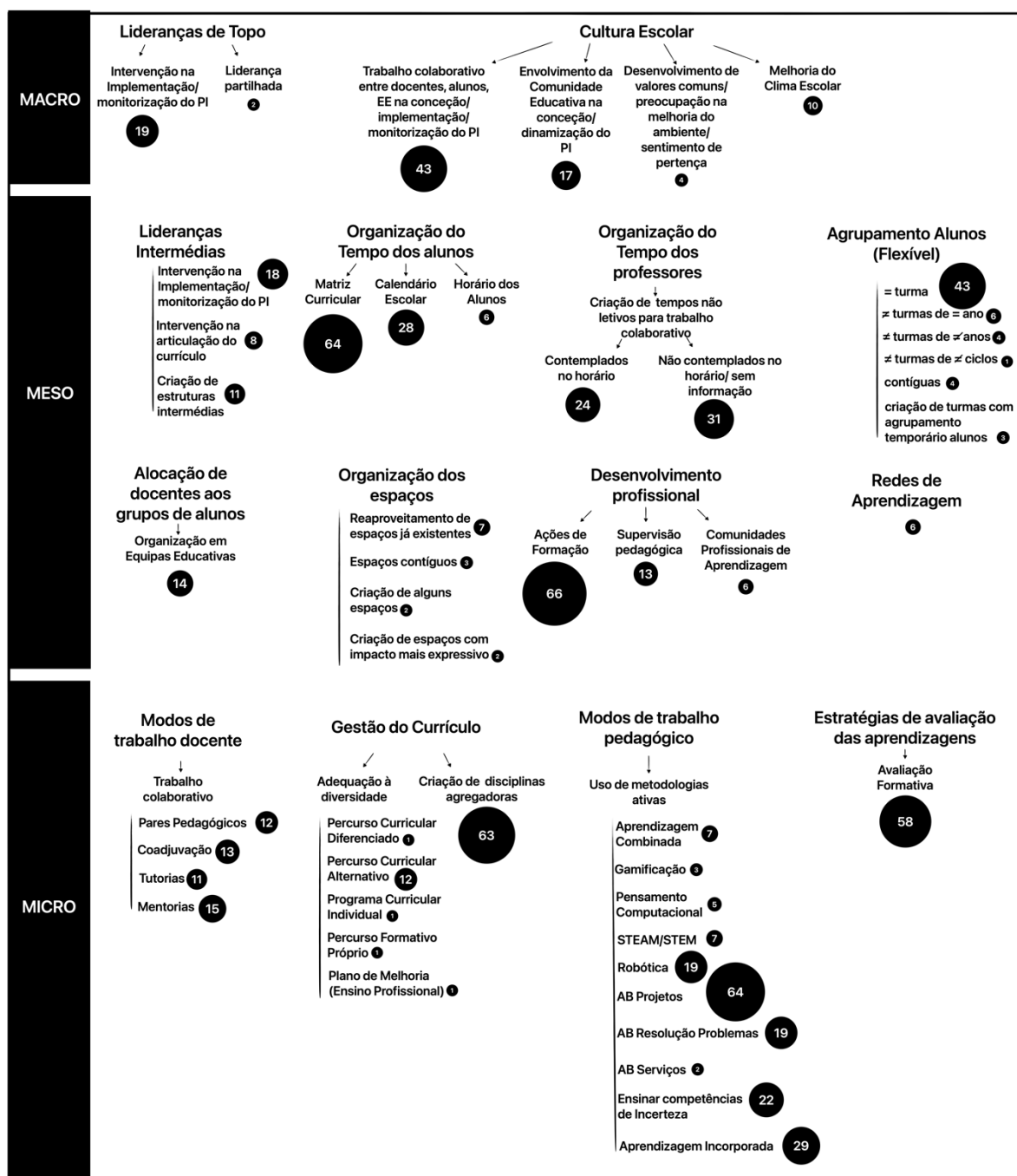


Figura 2.4: Áreas de Inovação alvo de mudança

Mesmo quando a maioria das escolas refere uma alteração da matriz curricular e na gestão dos tempos (N=64), na criação de disciplinas agregadoras (N=63) e ainda na adoção de metodologias ativas, em particular, a Aprendizagem Baseada em Projetos (N=64) isso não significa, necessariamente, uma mudança estrutural e universal, tendo em conta a globalidade da escola. A nível discursivo, nota-se ainda uma valorização da avaliação formativa num número expressivo de

planos (N=58) e no agrupamento flexível de alunos da mesma turma (N=43) procurando contrariar um ensino que decorre da segregação dos alunos por salas e mesas. Mas falta saber se esta intenção verbalizada não corresponde ao que Nóvoa (1999) refere como excesso de discurso. O desenvolvimento de uma cultura colaborativa entre docentes, alunos e EE (Encarregados de Educação) na elaboração do PI é também referenciada pela maioria escolas (N=43) ainda que pareça ser algo superficial e pouco evidente na ação concreta pela falta de informações na forma como os diferentes atores foram envolvidos.

Os dados contantes dos planos (ver figura 3) permitem ainda aferir um certo silêncio pela ausência de mudanças organizacionais e pedagógicas noutras dimensões. Destas surgem as lideranças tanto intermédias (N=37) como de topo (N=21) que foram muito pouco referenciadas, bem como a organização de equipas educativas (N=14), a organização flexível dos espaços (N=14), a construção de comunidades de aprendizagem profissional (N=6), os modos de trabalho colaborativo docente por meio de pares pedagógicos (N=12), a alterações ao horário dos alunos (N=6) e o agrupamento de alunos de diferentes turmas (N=6), anos (N=4) e ciclos (N=1) e a criação de redes de aprendizagem (N=6).

Hargreaves (2003) reforça que as expectativas face à educação pública foram aumentando ao longo do tempo. No entanto apesar dos esforços em tornar as escolas acessíveis a todos, muito pouco foi feito para mudar e se adaptar à evolução da sociedade, pois como afirma "... persistiu uma "gramática" básica do ensino e da aprendizagem, em que a maioria dos docentes ensinava do mesmo modo como havia feito durante gerações ..." (p. 26-27). A mesma preocupação é reescrita por, em 2010, por Morin, num texto publicado no jornal Le Monde, quando nos alerta para a necessidade de metamorfose pois se não o fizer corre o risco de desaparecer. Anos mais tarde, Nóvoa e Alvim (2022), abordam também esta necessidade de mudança, destacando que só é possível torná-la realidade, se houver, efetivamente, uma alteração no modelo escolar.

Ora, sendo os PI's uma planificação supostamente orientada para a melhoria da ação e para a qualidade das aprendizagens, percebemos o quão vital é proceder a mudanças efetivas, sobretudo ao nível micro e, portanto, na sala de aula, quer

pela adoção de metodologias ativas - e.g. Aprendizagem Baseada em Projetos (N=64) -, quer pela valorização da avaliação formativa (N=58).

Obviamente, a gestão do currículo, por meio da criação de disciplinas agregadoras (N=63), levanta constrangimentos de diferente natureza. A propósito, Barroso (1995), questiona se não estarão a escolas a construir, de igual modo, um currículo uniforme para todos e, desse modo, a persistir na velha “gramática escolar”, i.é., a “... ensinar a muitos como se fossem um só” (Barroso, 1995, p. 29), contrariando assim a máxima defendida por Alves (2024), quando afirma que as diferenças que coabitam na escola exigem respostas personalizadas. Na verdade, os dados revelam a consciência de se alterar o currículo, no entanto parece que se continua a insistir num currículo igual para todos, quando todos são diferentes (Kallick & Zmuda, 2017; Schleicher, 2018; Nóvoa, 2019).

No nível meso, há um conjunto de áreas de inovação que indiciam áreas de mudança – e.g. desenvolvimento profissional docente através da criação de um plano de ações de formação pensado em função das necessidades do próprio contexto (N=66). Ora, esta ideia de formação contextualizada é defendida por diferentes autores que a veem como um alicerce para a mudança (Escudero e López, 1992; Guerra, 2001; Nóvoa, 2007; Nóvoa, 2019; Oliveira-Formosinho, 2002) e como aquela que segundo García (1999) “...tem maiores possibilidades de transformação da escola.” (p. 28). Falta, no entanto, saber se estes discursos política e pedagogicamente corretos não estarão inscritos numa construção retórica referenciada por Nóvoa (1999).

Também, a UNESCO (2022) reforça a ideia de que se os docentes forem apoiados de forma adequada, quer em recursos, como no reconhecimento e através de oportunidades de desenvolvimento profissional “... podem garantir oportunidades de aprendizagem eficaz, culturalmente relevante e equitativa para os seus estudantes” (p.20).

Ainda neste nível, notam-se mudanças nos tempos da matriz curricular (N=64), circunstância que nos conduz, mais uma vez, à ideia de que o currículo muda para todos da mesma forma, sem haver espaço para a personalização do ensino. O agrupamento flexível de alunos entre alunos da mesma turma (N=43) é um outro foco de mudança definido pela maioria das escolas. Estudos recentes

revelam que a organização flexível de alunos enriquece a aprendizagem e geram oportunidades para a diferenciação pedagógica (Alves & Cabral, 2018). Importante é adotar configurações distintas de alunos (Alves, 2024; Mehta, 2022; UNESCO, 2022;). Ensejos evidenciados em alguns dos nossos planos (PI04, PI28; PI79), mas que precisamos de averiguar até que ponto e de que modo se concretizam.

Apuramos que a maioria das escolas continua a sua ação assumindo modelos rígidos (Day et al 2009; Elmore, 2000; Fullan, 2003), onde o currículo e o horário dos alunos se mantêm indelevelmente uniformes, fazendo-nos crer de que a mudança efetiva precisa de mais ousadia, visão e resiliência para se consolidar.

2.5. Conclusão

Falar de inovação pedagógica remete-nos para as quatro questões colocadas por Alves (2024) e que o mesmo autor procura dar resposta: Porquê? Porque a sociedade mudou e o conhecimento evoluiu e a escola manteve-se estruturalmente intacta, o que desencadeou problemas que necessitam de ser resolvidos como o insucesso escolar que se verifica no estudo desenvolvido por Martins, Palmeirão e Alves (2025). Para quê? Para se tentar dar resposta a estes problemas, à diversidade e necessidades dos alunos que entram nas escolas e se procure alcançar a missão da escola: ensinar a conhecer, a fazer, a ser, a conviver (Delors, 2010) . O quê? Na gramática escolar cujo modelo de ensino tradicional permanece enraizado no tempo e, por isso, como afirma Alves (2024) precisamos de “ativar a esperança dentro de nós. Criar mais laços, mais implicação e sentido, mais compromissos em cada escola, em cada território. Mais disponibilidade para ver e para desaprender (p. 17).” Como? Primeiro com a ação de acreditar de que nos falam Alves e Moreira (2012) e depois pela criação de planos de ação claros, que Alves (2024) apelida construção local de “baixo para cima”, que atendam às necessidades do contexto, sejam produzidos numa visão compartilhada sustentada no comprometimento, responsabilidade estabilidade e papel ativo dos diferentes atores e parcerias, tendo em vista a concretização de objetivos comuns (European Commission, 2018).

Este estudo procurou perceber se os planos de inovação têm implícita uma mudança profunda da gramática escolar defendida por autores como Courtney e

Mann (2020), Labaree (2021) e Mehta (2022), capaz de renovar o modelo escolar que segundo Pedró (2018) já não responde aos interesses e necessidades das pessoas e da sociedade.

Assim, a análise de conteúdo realizada permitiu verificar que as escolas não têm como foco uma mudança profunda na gramática escolar, mas sim em apenas algumas das dimensões que a compõem, tendo as lideranças de topo e intermédias, a criação de redes entre diferentes escolas, o clima escolar, a alocação de docentes a grupos de alunos, os modos de trabalho docente e a organização do espaço sido as dimensões menos consideradas. O currículo foi uma área de inovação onde a maioria das escolas procuraram mudar, no entanto os dados apontam para uma mudança que mantém o currículo igual para todos e não dá espaço para a sua personalização.

Parece que os planos de inovação são pequenos ensaios que não alteram o modelo escolar e que podem não ter grandes efeitos no modo de aprendizagem dos alunos, pois é difícil imaginar uma transformação quando há silêncios em relação às lideranças, aos modos de trabalho em contexto de aula, à manutenção dos agrupamentos rígidos de alunos nos mesmos espaços, e à prevalência de uma ideologia que parece persistir no mito de que é possível “ensinar a todos como se todos fossem um só (Barroso, 1995)” .

2.6. Referências

- Afonso, N. (2014). *Investigação naturalista em educação: Um guia prático e crítico*. Fundação Manuel Leão.
- Alves, J. M (2021). Uma gramática generativa e transformacional para gerar outra escola. In C. Palmeirão e J. M. Alves (Coord.), *Mudanças em Movimento – Escolas em tempo de incerteza* (pp. 25-48). Universidade Católica Editora.
- Alves, J. M. (2022). Uma política para emancipar a educação. In Baptista, J. A. (2022), *Sentir a Escola* (pp. 8-19). Universidade Católica Portuguesa.
<https://ciencia.ucp.pt/ws/portalfiles/porta/66593496/66339723.pdf>

- Alves, J. M. (2023, janeiro 29). *Aprender a curar as feridas da injustiça*. [https://www.researchgate.net/publication/367520857 Aprender a curar as feridas da injustica](https://www.researchgate.net/publication/367520857_Aprender_a_curar_as_feridas_da_injustica)
- Alves, J. M. (2024, setembro). *Inovação Educativa: porquê, para quê, o quê, como?* - As questões essenciais. [https://www.researchgate.net/publication/384113367 Inovacao Educativa](https://www.researchgate.net/publication/384113367_Inovacao_Educativa)
- Alves, J. M., & Cabral, I. (2021). *No regresso à escola. Reimaginar e praticar uma gramática generativa e transformacional*. Universidade Católica Portuguesa. <https://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/36938>
- Alves, J. M. & Baptista, C. (2018). Da urgência da reinvenção da escola. In Reinventing the school: expectations and experiences. *EDUCA - International Catholic Journal of Education*, 4, 127-143. <http://hdl.handle.net/10400.14/25672>
- Alves, J. M., & Moreira, I. (2012). *Projeto Fénix – As artes do voo e as Ciências da Navegação*. Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Araújo, J. M. (2024). Equipas educativas e potencia agendi na escola. *Revista Lusófona de Educação*, 62, 13-26. <http://dx.doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle62.01>
- Bardin, L. (2013). *Análise de Conteúdo* (2ª edição). Edições 70.
- Barroso, J. (1995). *A organização pedagógica e administração dos liceus (1836-1960)*. Tese de doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/42092>
- 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*. Edições ASA.
- Bolívar, A. (2020). Gestão e Liderança Escolar: o que nos diz a investigação a escala global. In I. Cabral, I. e J. M. Alves (Coord.) *Gestão escolar e melhoria das escolas: o que nos diz a investigação* (pp. 17-32). Fundação Manuel Leão.
- Bolívar, A. (2024). Un liderazgo distribuido en una comunidad que aprende. Una mirada iberoamericana. In Fundación Europea Sociedad y Educación, *Liderar uma educación integral, sostenible e inclusiva. Fundamento teórico y Prácticas LEI*. (pp. 84-95) https://www.sociedadyleducacion.org/core/wp-content/uploads/HANDBOOK_LEI_WEB_.pdf
- Bolívar, A. & Segovia, J. (2024). *A construção de comunidades de prática profissional e melhoria das aprendizagens*. Editorial Graó.
- Bush, T. (2024). School Leadership for Whole Child Development. In Fundación Europea Sociedad y Educación, *Liderar uma educación integral, sostenible e inclusiva. Fundamento teórico y Prácticas LEI* (pp. 22-37). https://www.sociedadyleducacion.org/core/wp-content/uploads/HANDBOOK_LEI_WEB_.pdf
- Cabral, I. & Alves, J. M. (2017). *Uma outra escola é possível – Mudar as regras da gramática escolar e os modos de trabalho pedagógico*. Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa. <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/22478/1/Uma%20nova%20gramática%20escolar%20em%20ação.pdf>
- Cabral, I. & Alves, J. M. (2018). *Inovação Pedagógica e Mudança Educativa – da teoria às práticas*. Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa. https://afc.dge.mec.pt/sites/default/files/2020-02/FEP_UCP_2018_Inovacao_Pedagogica_e_Mudanca%20Educativa.pdf

- CNE. (2023). *Referencial para a Inovação Pedagógica nas escolas*. [Disponível em: https://www.cnedu.pt/content/noticias/CNE/Referencial_Inovacao_Pedagogica_siteCNE.pdf]
- Courtney, S. & Mann, B. (2020). Thinking with 'lexical' features to reconceptualize the 'grammar' of schooling: Shifting the focus from school to society. *J Educ Change*, 22, 401-421.
- Coutinho, C. (2016). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. (2.^a ed.) Edições Almedina, S.A.
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris A., Leithwood, K., Gu. Q., Brown, E., Ahtaridou, E. & Kington, A. (2009). *The impact of school leadership on pupil outcomes: final report*. University of Nottingham Press.
- Delors, J. (2010). *Educação: um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. UNESCO Office Brasilia. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por
- Elmore, R. (2000). *Building a new structure for school leadership*. The Albert Shanker Institute.
- Escudero, J. & López, J. (1992). *Los Desafios de las Reformas Escolares*. Arquetipo. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=4813>
- European Commission. (2018). *Study on supporting school innovation across Europe: Final Report*. Publications Office. <https://op.europa.eu/s/zW1f>
- Ferreira, M., Alves, J. & Palmeirão, C. (2023). Meritocracia, excelência e exclusão escolar: uma scoping review. *Cadernos de Pesquisa*, 53. <https://doi.org/10.1590/1980531410250>
- Fino, C. (2011). Demolir os muros da fábrica de ensinar. *Humanae*, 1(4), 45-54. <http://hdl.handle.net/10400.13/812>

- Formosinho, J., & Machado, J. (2009). *Equipas Educativas. Para uma nova organização da escola*. Porto Editora.
- Fullan, M. (2003). *Liderar numa cultura de mudança*. Edições ASA.
- García, C. (1999). *Formação de Professores: para uma mudança educativa*. Porto Editora.
- Guerra, M. S. (2001). *A Escola que Aprende*. Edições ASA.
- Guerra, M. S. (2003). *Tornar visível o quotidiano: Teoria e prática de avaliação qualitativa das escolas*. ASA Editores.
- Guerra, M. S. (2018). Inovar o Morir. In C. Palmeirão e J. M. Alves (Coords.), *Escola e Mudança: Construindo autonomias, flexibilidade e novas gramáticas de escolarização - Os desafios essenciais* (pp. 20-43). Universidade Católica Editora.
- Hargreaves, A. (2003). *O ensino na sociedade do conhecimento: A educação na era da insegurança*. Porto Editora.
- Hargreaves, A. (2019). Teacher collaboration: 30 years of research on its nature, forms, limitations and effects. *Teachers and Teaching*, 25(5), 603-621
<https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1639499>
- Huberman, A. M. (1973). *Understanding change in education: an introduction*. Experiments and Innovations in Educations No. 4., UNESCO. (ERIC Document Reproduction Service No. ED082330).
<https://eric.ed.gov/?id=ED082330>
- Kallick, B. & Zmuda, A. (2017). *Students at the center: Personalized Learning with habits of Mind*. ASCD
- Kampylis, P., Bocconi, S. & Punie, Y. (2012). *Towards a Mapping Framework of ICT-enabled Innovation for Learning*. Publications Office of the European Union
<https://dx.doi.org/10.2791/89492>

- Labaree, D. (2021). The dynamic tension at the core of the grammar of schooling. *Phi Delta Kappan*, 103(2), 28–32. <https://doi.org/10.1177/00317217211051141>
- Lomba, E. (2022). *A worldwide mapping and characterization of innovative schools*. Tese de doutoramento, Universidade Católica Portuguesa. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.25061.47849>
- Martins, N., Palmeirão, C. & Alves, J. (2025). Innovation in Portuguese schools: what is the grammar of its conceptualization? *Frontiers in Education*, 10: 1476880, 1–14. doi: 10.3389/feduc.2025.1476880
- Mehta, J. (2022). Reimagining American Education: Possible Futures: Toward a New Grammar of Schooling. *Phi Delta Kappan*, 103(5), 54–57. <https://doi.org/10.1177/00317217221079980>
- Morgado, J. (2012). *O estudo de caso na investigação em Educação*. De Facto Editores.
- Morin, E. (2010, le 9 janvier). *Eloge de la métamorphose*. Le Monde.
- Nóvoa, A. (1999). Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*. 25(1), 11-20. <https://doi.org/10.1590/S1517-97021999000100002>
- Nóvoa, A. (2007). *Desafio do trabalho do professor no mundo contemporâneo*. Sindicato de Professores de São Paulo. https://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf
- Nóvoa, A. (2019). Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. *Educação e Realidade*, 44(3), 1-15. <https://doi.org/10.1590/2175-623684910>
- Nóvoa, A., & Alvim, Y. (2022). *Escolas e Professores: Proteger, Transformar, Valorizar*. SEC/IAT.

- OECD. (2013). *Innovative learning Environments, Educacional Research and Innovation*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264203488-en>
- Oliveira, A. (2019). *Abandono oculto: as realidades por detrás das estatísticas*. Tese de doutoramento, Universidade Católica Portuguesa. <http://hdl.handle.net/10400.14/29064>
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). Introdução. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *A supervisão na formação de professores. Da organização à pessoa*. Porto Editora.
- Paniagua, A. D., & Instance, D. (2018). *Teachers as Designers of Learning Environments: The Importance of Innovative Pedagogies, Educational Research and Innovation*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264085374-en>
- Pedró, F. (2018). Tendencias internacionales en innovación educativa: retos y oportunidades. In F. Rey e M. Jabonero, M. (Coords.). *Sistemas Educativos Decentes*, (pp. 71-99). Fundación Santillana. <https://www.fundacaosantillana.org.br/wcontent/uploads/2020/04/888955.pdf>
- Perrenoud, P. (2002). *Aprender a negociar a mudança em Educação* (1.^a Edição). ASA Editores
- Pinheiro, G. & Alves, J. M. (2023). Culturas colaborativas e lideranças pedagógicas: Constrangimentos organizacionais, culturais e horizontes de possibilidades. *Educação & Pesquisa*, 49 (e250989) <https://www.scielo.br/j/ep/a/zTmcHcbdnBQMDnzwYSmqSSM/?format=pdf&lang=pt>
- Pinheiro, G., & Alves, J.M. (2024). Organizational Learning within the Context of the Functioning of Educational Teams: The Progressive Emergence of a Professional Metamorphosis. *Educ. Sci.* 14(3), 247; <https://doi.org/10.3390/educsci14030247>

- Pordata (2024). *Taxa de abandono escolar: total e por sexo*. [Disponível em: <https://www.pordata.pt/pt/estatisticas/educacao/qualificacoesdapopulacao/taxa-de-abandono-escolar-precoce-por-sexo>] [Consultado em 17 de dezembro de 2024]
- Raposo, A. M. & Alves, J. M. (2013) Professores e contextos de trabalho: Traços da ação docente na transição para um novo modelo de gestão. In *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 13, 27-47. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional>
- Schleicher, A. (2018). *Primeira Classe: como construir uma escola de qualidade para o século XXI*. Fundação Santillana.
- Sebarroja, J.C. (2001). *A aventura de Inovar: A mudança na escola*. Porto Editora.
- Segovia, J., Ruano, R., Fernández, B., & Bolivar, A. (2024). *Andalusian Schools as Professional Learning Communities: Constraints and Possibilities. Leadership and Policy in Schools*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/15700763.2024.2324438>
- SPCE. (2020). *Carta ética da Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação* (2.^a Edição). SPCE. <https://www.spce.org.pt/assets/files/CARTA-TICA2.EDICAOFINAL-2020-COMPACTADO.pdf>
- Tyack, D. (1974). *The one best system – A history of American urban education*. Harvard University Press.
- Tyack, D. & Tobin, W. (1994). The “Grammar” of Schooling: Why Has it Been so Hard to Change? *American Educational Research Journal*, 31(3), 453-479. <https://doi.org/10.3102/00028312031003453>
- UNESCO. (2022). *Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação*. Fundación SM. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381115>

Universidade Católica Portuguesa. (2021). *Código de ética e de conduta*.
https://m.porto.ucp.pt/sites/default/files/files/CRP/Aditamento-ao-Codigo-Etica-e-Conduta-UCP_29out2021.pdf

Vicent-Lacrin, S., Urgel, J., Kar, S. & Jacotin, G. (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>

Legislação:

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, Diário da República n.º 129/2018, 1.ª Série.
Ministério da Educação. Lisboa.
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>

Despacho n. 3721/2017, de 3 de maio, Diário da República n.º 85/2017, 2.ª Série.
Ministério da Educação. Lisboa.
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/3721-2017-106958832>

Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho, Diário da República n.º 138/2018, 2.ª Série.
Ministério da Educação. Lisboa.
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/6944-a-2018-115738779>

Portaria n.º 306/2021, de 17 de dezembro, Diário da República n.º 243/2021, 1.ª Série.
Ministério da Educação. Lisboa.
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/portaria/306-2021-176075692>

Portaria n.º 181/2019, de 11 de junho de 2019, Diário da República n.º 111/2019, 1.ª Série.
Ministério da Educação. Lisboa.
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/portaria/181-2019-122541299>

Capítulo 3 Innovation plans in Portuguese schools: the importance of the aspects and locus of action, on the slow path to metamorphosis.

Abstract

Schools have increasingly become places where academic failure and social inequalities are becoming more prevalent. While knowledge has evolved and society has undergone significant transformation, schools have largely remained structured around a uniform model applied indiscriminately to all. In Portugal, efforts were made to instigate change through the conceptualisation and implementation of innovation plans, prompting an inquiry into whether these initiatives yielded the intended outcomes and effectively sought to alter the prevailing grammar of schooling. To this end, a case study was conducted in two such schools, aiming to capture the perspectives, ideas, and perceptions of various stakeholders: students and teachers through questionnaires, coordinating teachers via narrative accounts, and school leaders through semi-structured interviews. The findings reveal that the contexts of implementation, the scale of the initiative, and the number of schools involved significantly influence both practices and leadership outcomes. Nonetheless, despite these constraints, the innovation plans facilitated the emergence of more collaborative dynamics and the creation of more meaningful learning environments, wherein students assumed a more active role in their educational processes. The results further indicate that these innovation plans encountered obstacles rooted in entrenched professional and organisational cultures, which hindered profound changes in the structuring of teaching and learning practices.

Keywords: pedagogical innovation; innovation plans; educational change; grammar of schooling.

3.1 Introdução

According to Nóvoa (2019), contemporary schooling appears directionless and misaligned, revealing a disconnection from the demands and dynamics of the present era. UNESCO (2022) supports this view by identifying “patterns of disinterest and dropout across all educational levels” (p.9), which may be attributed to the structural inadequacy of the prevailing school model. This paradigm of “teaching everyone as if they were one” (Barroso, 2004) compromises the capacity of educational institutions to foster meaningful and contextualised learning experiences tailored to each student. When envisioning the future of education by 2050, UNESCO (2022) advocates for the transcendence of a singular, uniform school model, proposing a profound transformation of educational spaces and times, as advocated by Edgar Morin, who strongly supports the crucial need of a metamorphosis (Morin, 2010). The aim is to cultivate collaborative and mutual learning environments, centred on the relevance and value of education. Building a culture of collaborative work becomes pivotal for the development of learning networks, innovation, and reflective practice, leveraging digital resources wherever possible and promoting skills that ensure broad and equitable access to knowledge.

According to the European Commission (2018), innovation represents a promising pathway for transforming educational practices and developing essential skills. In this regard, Schleicher (2018) cautions that such transformation cannot rely solely on political leadership. For this author, change must emerge from within the school itself, involving teachers, management bodies, and other educational stakeholders in the processes of design, transformation, and innovation. Authors such as Perrenoud (2002) and Cabral & Alves (2018) reinforce this notion, asserting that change is only feasible when the “grammar of schooling” (Tyack & Cuban, 1994) is altered and a broad spectrum of the educational community is mobilised.

In this vein, Thurler (2001) emphasises that innovation is not possible while maintaining a homogeneous view of schools, as each school constitutes a “living space with its own culture” (p.89). Similarly, Bolívar (2012) argues that educational change must be generated within each school, stressing the importance of

“empowering the educational institution to develop its own innovative culture” (pp.10–11).

In Portugal, several schools sought to break away from the traditional model through the conceptualisation and implementation of innovation plans. These plans resulted from a preliminary experimental phase initiated in 2016/2017, involving six schools invited by the Directorate General for Education (Direção-Geral da Educação) (DGE), which served as testing grounds for new pedagogical and organisational approaches.

Following this initial experimental phase, the initiative was extended to all schools under the provisions of Decree-Law No. 55/2018 of 6 July. This legal framework, reinforced by Ordinance No. 181/2019 of 11 June, enabled each school, through the development of an innovation plan, to manage up to 25% of the core curriculum matrices. Such flexibility aimed to implement and develop measures geared towards improving the quality of learning and enhancing each student’s educational success.

Within this policy framework, Martins, Palmeirão, and Alves (2025a, 2025b) conducted two studies focused on content analysis of 66 innovation plans, drawn from a total of 88 implemented during the 2022/2023 school year. The first study (Martins, Palmeirão & Alves, 2025a) examined the social rationale underpinning the innovation plans, particularly the vision that upholds them. The authors concluded that the primary issue motivating the adoption of these plans was mostly due to a heightened awareness of the need to reduce academic failure.

The second study (Martins, Palmeirão & Alves, 2025b) delved deeper into the organisational and pedagogical dimensions of the plans, corroborating some of the previous findings. It was observed that, despite the intention to innovate, schools did not enact significant changes to the grammar of schooling. There was limited investment in structural aspects such as top and middle leadership, school environment, teacher allocation to students’ groups, spatial organisation, the creation of learning networks, and collaborative working practices among teachers. Although the curriculum was subject to intervention, this change was found to be insufficiently personalised, remaining, in many cases, uniform across all students - potentially compromising its effectiveness and relevance.

Given these findings, it becomes pertinent to deepen the understanding of the actual implementation of the measures prescribed in the innovation plans and their impact on educational practice. It is therefore essential to analyse how these measures were enacted and to explore how they were interpreted and experienced by the various school participants - namely, headteachers, teachers, and students. This analysis will help elucidate the dispositions and sentiments evoked, as well as the observed and generated effects of implementing the innovation plans, thereby enabling an assessment of their relevance, effectiveness, and sustainability within the school context.

3.2. Method, Context and Participants

Innovation plans represent a potential rupture with the traditional grammar of schooling, which remains deeply embedded in the pedagogical practices of contemporary schooling. Within this framework, the present study aims to understand the extent to which these plans enable a transformation in the organisation of teaching and learning and elevate students' learning opportunities.

To this end, we formulated a set of guiding research questions:

1. Which organisational (e.g. leadership, school culture and environment) and structural aspects (e.g. curriculum organisation, time, space, student grouping) were considered in the implementation of a school model distinct from traditional schooling?
2. How is the learning environment characterised in terms of: a) teaching/learning time, space, and student grouping b) classroom environment, teaching strategies, pedagogical relationships, curriculum, and assessment processes?
3. How is teaching practice characterised (working methods, curriculum management, teaching and assessment strategies)?
4. What difficulties, challenges, effects, and limitations are identified by headteachers, teachers, and students in the implementation of innovation measures?

This study is exploratory in nature and is situated within the interpretative paradigm, as it seeks to understand the meanings attributed by individuals to their

experiences in specific contexts (Morgado, 2012). The methodological approach adopted is predominantly qualitative, focused on the treatment and analysis of descriptive data with the aim of interpreting the “intentions and meanings (...) that human beings assign to their own actions, in relation to others and to the contexts in which and with which they interact.” (Amado, 2013, pp. 40–41). The chosen method was the case study, as it allows for an in-depth analysis of a phenomenon situated within a particular context (Merriam, 1988). In this type of research, as Vale (2004) clarifies, the researcher takes an active and responsible role in data collection and analysis, while maintaining an impartial and re-flective stance throughout the process.

Data collection took place between March and June, employing a range of techniques designed to address specific objectives, as summarised in **Table 3.1**. This methodological diversity will later enable data triangulation, contributing to a more robust and well-reasoned response to the research questions.

Tabela 3.1: Timeline and application of data collection instruments

Data Collection Techniques	Objectives
Interviews with Headteachers	Assess and understand the challenges and difficulties associated with the implementation of the innovation plans (IPs), and the strategies employed to engage the educational community; clarify emerging aspects from the documentary analysis of the plans themselves.
Questionnaires to Students and Teachers	Identify perceptions, dispositions, and sentiments regarding their participation in the innovation process.
Narratives from Coordinating Teachers	Understand their perceptions, dispositions, sentiments, and reflections on their role and contribution to the process.
Direct Observation	Gather data on institutional dynamics and pedagogical interactions.
Field Diary	Record relevant information for a deeper understanding of the phenomenon under study.

Ethical principles were fully upheld throughout the entire research process. All participants were informed of the objectives and procedures of the study and signed a free and informed consent form. Participant anonymity and data confidentiality were guaranteed, and a commitment was made to return the findings to the educational contexts involved.

Interviews were conducted in person, with both headteachers signing the informed consent and authorising the recording and use of data for the purposes of this study.

Regarding data analysis, the SPSS software was employed to facilitate the rapid processing of closed-end questionnaire responses. Additionally, a content analysis was conducted on the open-end questionnaire items, narratives, interviews, and field diary, following the procedures outlined by Bardin (2013). As Amado (2013) notes, content analysis enables a shift “from a more descriptive and quantitative sense... to a more interpretative, inferential one...” (p.302).

From the 66 innovation plans in effect during the 2023/24 school year, a selection was made based on predefined criteria: continuity of the plan until 2025, location in the Northern region of Portugal (to facilitate the researcher’s travel), the extent of innovative dimensions, and involvement of a significant number of students. Following the application of these criteria and considering the receptiveness of schools/school clusters to participating in the research study, two school clusters were selected, referred to in this study as X and Y to ensure institutional anonymity.

Cluster AE_X is situated in a rural context marked by a high unemployment rate, which directly affects the socioeconomic conditions of families. The educational level of most guardians is limited to four years of schooling, and the majority of students—approximately 70%—benefited from School Social Support (Apoio Social Escolar) (ASE) in 2023/2024, particularly in terms of meal provision (Educational Project, 204/2027).

AE_X comprises three educational institutions: one offering education between 5th and 9th grades, and two providing pre-primary education (ages 3 to 5) and primary education (ages 6 to 10). In total, the cluster accounts for 803 students and 100 teachers. The innovation plan implemented is in effect from 2022 to 2026 and encompasses all students and all educational levels within the cluster.

Cluster AE_Y is located in an urban setting and serves a student population from diverse cultural and socioeconomic backgrounds, with approximately 40% of students receiving ASE. This cluster includes nine organisational units, covering around 3,000 students and employing 250 teachers.

The innovation plan implemented in this cluster is in effect from 2022 to 2025 and covers all students between 5th and 9th grades across all schools within the cluster.

Regarding study participants, priority was given to students of the 5th to 9th grades (ages 10 to 15, on average), as these levels are the focus of the innovation plans in both clusters and simultaneously represent stages of education where pedagogical innovation is particularly challenging due to subject-based organisation and the absence of single-teacher instruction. Accordingly, teachers working within these educational levels were also consulted.

Additionally, the study included coordinating teachers involved in the implementation and development of the innovation plans, as well as the headteacher of each cluster. This decision aimed to clarify aspects emerging from the documentary analysis and aimed to gather data on their perceptions regarding the design, implementation, and life experiences of the innovation plans.

In terms of participant representativity, as shown in **Table 3.2**, in AE_X the participation of students and teachers amounted to approximately 50%. In contrast, the number of participants from AE_Y was not representative, which constitutes a limitation to be considered in the data analysis.

Tabela 3.2: Description of the number of participants.

Participants	AE_X		AE_Y	
	Total	Nº Inquired	Total	Nº Inquired
Headteacher	1	1	1	1
Coordinating Teacher	6 ¹	2	6 ¹	2
Teachers	70 ²	35	266	30
Students	344	170	503	34

¹ Department coordinators; ² includes secondary school

In relation to the group of participating students, as shown in **Table 3.3**, in AE_X, 170 subjects participated, of which 103 (60.6%) attend the third cycle of basic education (3º CBE, equivalent to the 7th-9th grade). In AE_Y, the sample included 34 participants, mainly from the 3º CBE (N=19, 55.9%).

Regarding the implemented innovation plan, some of the inquired students claim to know it (AE_X = 93; 54.7% and AE_Y = 25; 73.5%). However, a significant

number of these students (AE_X = 158; 92.9% and AE_Y = 33; 97.1%) indicated they had not been presented with any suggestions during the plan's design process.

Tabela 3.3: Characterisation of the inquired students

Grouping	Average age	Cycle attended		Knowledge of Innovation Plan		Suggestions during Innovation Plan Design	
		2nd CBE	3rd CBE	Yes	No	Yes	No
AE_X	12,54	67	103	93	77	12	158
AE_Y	12,91	15	19	25	9	1	33

Among the 170 students participating in AE_X, only 12 (N=7.1%) made suggestions, while in AE_Y, only 1 student (N=2.9% of the 34 participants) did so, as indicated in **Table 3.4**. Most of these suggestions (AE_X = 5; AE_Y = 1) refer to improvements within the school whose implementation does not require the adoption of an innovation plan. The remaining proposals (N=3), all from AE_X, include one suggestion related to conducting surveys (N=2) and another focusing on the integration of subjects (N=1).

Tabela 3.4: Students' responses to the suggestions presented

Students' responses to the suggestions presented	AE_X	AE_Y
Proposed subject integration	1	
Conducted surveys	2	
Suggested improvements that do not depend on an innovation plan (healthy snacks, new courses, virtual school, digital classrooms, sports equipment, new books, buffet and classroom)	5	1
Does not remember the suggestions they proposed	2	
No response	2	

In AE_X (**Table 3.5**), the sample consists of 35 teachers, aged between 29 and 66 years, with an average age of 51.31 years. Of these, 10 (28.6%) teach in the 2nd cycle, 19 (54.3%) in the 3rd cycle, and 6 (17.1%) in both cycles. Regarding their years of service in the grouping, 9 teachers (25.7%) have been there for less than 1 year, 7 (20%) for 1 to 5 years, 5 (14.3%) for 6 to 10 years, and 14 (40%) for more than 11 years. In terms of professional status, 31 (88.6%) are permanent teachers, and 4 (11.4%) are contracted.

In AE_Y (**Table 3.5**), 30 teachers participate, aged between 42 and 66 years, with an average age of 54.13. Only 2 (6.7%) teach in the 2nd cycle, 23 (76.7%) in the 3rd cycle, and 5 (16.7%) teach in both cycles. In relation to their years of service in the grouping, 8 teachers (26.7%) have been there for less than 1 year, 7 (23.3%) for 1 to 5 years, 3 (10%) for 6 to 10 years, and 12 (40%) for more than 11 years. Regarding professional status, 29 (96.7%) are permanent, and only 1 (3.3%) is contracted

Tabela 3.5: Characterisation of the inquired teachers

Grouping	Average of ages	Cycle taught			Years in grouping				Professional Status	
		2nd CBE	3rd CBE	Both	<1	1-5	6-10	>11	Permanent	Contracted
AE_X	51,31	10	19	6	9	7	5	14	31	4
AE_Y	54,13	2	23	5	8	7	3	12	29	1

3.3. Results

To ensure anonymity and systematic organisation of all data, the following identification protocol was adopted:

- **Interviews** – ID followed by H (headteacher) and then X/Y depending on the school cluster it belongs to, e.g. (IDHX);
- **Narratives** – ID followed by the number assigned to the respective narrative, then Coordinating Teacher (CT), e.g. (ID02CT);
- **Questionnaires** – ID followed by the number assigned to the questionnaire, e.g. (ID02).

The organisation and presentation of results were structured according to the research questions.

Q1. Which organisational (e.g. leadership, school culture and environment) and structural aspects (e.g. curriculum organisation, time, space, student grouping) were considered in the implementation of a school model distinct from traditional schooling?

From the students' perspective

The student sample from both clusters (see Table 3.10) acknowledged the headteacher's concern with listening to students, as evidenced by more than 50% of respondents agreeing with this statement.

However, regarding sufficient time for interaction among students, divergent perspectives emerged between the two clusters. While approximately 50% of students from AE_X agreed with this statement, responses from AE_Y students were more evenly split between agreement and disagreement.

Concerning the availability of comfortable spaces for student socialisation, over 50% of AE_X respondents agreed with this assertion. In contrast, perceptions among AE_Y students were more varied, with responses distributed between agreement (N=12) and disagreement (N=10).

From the teachers' perspective

- **On Top Leadership**

Teachers from AE_X (Table 3.10) identified a strong connection between the headteacher and the educational community. This was reflected in over 65% of teachers fully agreeing that the headteacher took the initiative of creating spaces for sharing and discussion during the design phase of the Innovation Plan, was directly involved in its implementation, was consistently supported by the teachers, fostered a sense of collaborative community, and demonstrated concern for the well-being of all.

Teachers from AE_Y also acknowledged the headteacher's proximity to the school community, albeit less emphatically than those from AE_X.

- **On Middle Leadership**

Regarding middle leadership (Table 3.10), the study explored teachers' perceptions of the role of coordinating teachers. In terms of listening skills and availability to assist in problem-solving, more than half of AE_X teachers (N=19) fully agreed with these attributes. In AE_Y, responses were more evenly split between agreement (N=14) and full agreement (N=12).

- **On School Culture and Environment**

Teachers from both clusters reported feeling valued and supported, although agreement levels were higher in AE_X compared to AE_Y (Table 3.10). Regarding the appreciation of the teaching staff, most AE_X respondents were divided between agreement (N=16) and strong agreement (N=16), whereas AE_Y responses leaned more towards agreement (N=13).

In terms of support to teachers for implementing new ideas, teachers from both AE_X and AE_Y were similarly divided between agreement and strong agreement, with AE_X registering a figure close to 50%.

With respect to the definition of shared goals, the majority of AE_X teachers (N=19) fully agreed, while agreement levels in AE_Y were below 50%.

Regarding the relationships between teachers, both clusters expressed agreement on this aspect.

However, when it came to the availability of time and space for peer interaction, AE_X teachers reported higher levels of agreement than their AE_Y counterparts.

From the perspective of coordinating teachers

According to the coordinating teachers at AE_X, changes were introduced to the school calendar, with the school year structured to include a one-week break after every eight weeks of classes “...for the evaluation of the process and learning outcomes.” (ID06CT). Efforts were also made to rethink school spaces, “making it more welcoming and adapted to new needs” (ID05CT). In terms of student grouping, an integrative subject was created to facilitate collaborative work among students “from different classes within the same year group...” (ID06CT).

At AE_Y, coordinating teachers reported changes to the school timetable, involving a reorganisation of learning time and space: “school time was reorganised” (ID02CT), “learning times and spaces were restructured” (ID04CT).

From the perspective of headteachers

According to the headteacher of AE_X, a deeply rooted collaborative culture exists within the school, encouraging new members to adopt this approach to work:

“...this collaborative culture long existed, and so when people arrived at this school, they felt the need to work collaboratively” (IDHX). The school environment is described as of high quality, with the headteacher expressing strong appreciation for the teaching staff: “...I have the best teachers in the world with me, because they are absolutely fantastic, always ready for any challenge I present to them” (IDHX). Furthermore, a shared leadership model is embraced, “...because it is meaningful to each of us” (IDHX), and there is a clear effort to integrate the educational community through workshops and sharing panels aimed at disseminating the strategic vision, foundational documents, and fostering collective commitment: “A journey that was undertaken with absolutely everyone, followed by workshops and panels we held with everyone’s participation and keep it to us.” (IDHX).

More broadly, the key dimensions addressed at AE_X include the reorganisation of time for students and teachers, space management, teacher’s professional development, pedagogical work methods, student grouping, assessment strategies for learning, and curriculum management.

At AE_Y, the school environment is described as “excellent” (IDHY). Sub-coordinators were appointed to support newly arrived teachers and create conditions to facilitate their integration: “I instructed the coordinators to appoint as many sub-coordinators as possible to ensure support, especially for newcomers to the school” (IDHY). The headteacher also demonstrated a commitment to listening to the educational community, both in the “revision of foundational documents” (IDHY) and in the implementation of measures affecting them, such as student timetables, through “a survey of the entire community. Guardians, students, and teachers, regarding the timetable structure.” (IDHY)

Overall, AE_Y’s innovation plan focused primarily on curriculum transformation and pedagogical work methods, accompanied by changes to teacher and student schedules and teaching practices.

Q2a. *How is the learning environment characterised in terms of teaching/learning time, space, and student grouping?*

From the students' perspective

According to students (Table 3.11), both AE_X and AE_Y show agreement regarding the presence of diverse resources in classrooms, although the number of respondents who agreed (N=104) was slightly higher in AE_X compared to AE_Y (N=16). Regarding the suitability of timetables for conducting interdisciplinary activities, both clusters showed agreement, with AE_Y reporting higher levels than AE_X.

Concerning instructional time as a limiting factor for the realization of more varied activities, responses from both clusters indicated that approximately 40% of students agreed, while around 20% disagreed.

In terms of flexible space organisation, around 40% of AE_X students agreed, whereas nearly 40% of AE_Y students disagreed.

Regarding the notion that a semester-based academic calendar enhances learning, although agreement levels were below 50%, the highest proportion of students in both AE_X and AE_Y expressed agreement.

Additionally, both clusters indicated that opportunities for learning outside the classroom were limited, and instances involving two or more teachers present were rare—these perceptions were even less frequent in AE_Y.

With respect to student grouping, AE_X students reported that this practice occurred more regularly, while AE_Y students stated it was uncommon or even rare.

From the teachers' perspective

According to the teachers (Table 3.11), both AE_X and AE_Y show agreement regarding the suitability of classrooms for flexible student grouping and the availability of resources and materials that support pedagogical work. Both groups acknowledge that student timetables facilitate interdisciplinary activities, although the bigger percentage of teachers consider instructional time a limiting factor for the implementation of diverse activities.

Regarding technological resources, more than 50% of teachers expressed agreement concerning their availability and use.

In terms of the frequency of changes in space, time, and student grouping (Table 3.12), these practices were observed to be more regular in AE_X compared to AE_Y.

From the headteachers' perspective

According to the Headteacher of AE_X, the school calendar was structured with scheduled breaks and rest periods to promote a balanced school rhythm: “it appealed to each individual’s well-being” (IDHX). As for physical spaces, specific areas were created to develop learning aligned with contemporary demands, including a multimedia lab for podcast and television production, a pedagogical kitchen, and an arts room designed to nurture cross-curricular integration. In pre-primary and primary school, multisensory rooms were implemented to promote children's well-being. Outdoors, the development of an ecological pathway around the school, the installation of sports equipment and a small pond reflect investment in the physical environment as a factor in authentic learning.

All classrooms were organised to encourage collaborative work, prompting teachers to adopt this approach: “All our classrooms operate collaboratively. We don’t have a single room where the chairs are aligned” (IDHX). Regarding student grouping, the headteacher emphasised that, in addition to complying with Ministry of Education guidelines, the formation of class-groups aims to strengthen cohesion, socialisation, and trust. Furthermore, subjects were created to include students from different classes, breaking away from traditional organisational structures: “in the main integrative subject, we have students from all classes mixed together” (IDHX).

At AE_Y, the innovation plan does not include changes to student grouping: “We don’t apply flexibility to class groups” (IDHY), nor to physical spaces. Although new spaces were created at the main school site—such as digital education labs, a pedagogical kitchen, and a technological centre—the headteacher clarified that these initiatives were not directly linked to the innovation plan: “not as a complement to the innovation plan subjects, nor as a result of the innovation plan” (IDHY). Classroom management and student grouping are the responsibility of teachers,

who act autonomously while maintaining class group integrity: “Classroom organisation is always up to the teacher” (IDHY). As for time, the semester-based calendar was already in place prior to the plan, so no changes were made. However, changes in pedagogical work methods led to a reorganisation of student timetables, with Wednesday afternoons reserved exclusively for school projects: “On Wednesdays we don’t have lessons, because we run a series of school projects...” (IDHY), although this measure was not included in the plan.

Q2b. *How is the learning environment characterised in terms of classroom environment, teaching strategies, pedagogical relationships, curriculum, and assessment processes?*

From the students’ perspective

According to students from both clusters (Table 3.13), learning assessment is most often conducted using a variety of instruments (group/individual work, oral presentations, debates). Regarding content, approximately 40% of AE_Y students reported that it is frequently relevant and aligned with their interests, questions, and curiosities. In contrast, AE_X students were divided between “rarely” (N=50) and “often” (N=48). Additionally, students from both clusters believe that the new subjects contribute to richer and higher-quality learning, and that interdisciplinary projects enable a more active role in the learning process. Group work, interdisciplinary projects, and the use of technological equipment are more frequent in AE_X than in AE_Y.

In terms of pedagogical relationships and assessment (see **Table 3.6**), students from both clusters agree that there is a positive relationship between students and teachers, and that assessment helps students learn more effectively.

Tabela 3.6: Student’s perspective on pedagogical relationship and assessment of their learning

Aspects	AE_X			AE_Y		
	> Freq.	%	Scale	> Freq.	%	Scale
Good relationship with teachers	96	56,5 %	A	17	50 %	A
	34	20 %	SA	8	23,5 %	SA
Assessment fosters better learning	78	45,9 %	A	16	47,1%	A

31	18,2 %	SA	7	20,6 %	SA
----	--------	----	---	--------	----

Scale: 1 – No Comment (NC) | 2 – Not Applicable (NA) | 3 – Strongly disagree (SD) | 4 – Disagree (D) | 5 – Agree (A) | 6 – Strongly Agree (SA)

From the teachers' perspective

According to teachers from both clusters (Table 3.13), formative assessment is the predominant approach. Concerning regular feedback, the diversity of assessment instruments, student involvement in activity planning, the selection of content linked to real-world issues, context, interests and curiosities, and the adoption of active methodologies, these practices were reported to occur more frequently in AE_X than in AE_Y.

From the coordinating teachers' perspective

One coordinating teacher from AE_X stated that the innovation plan led to changes in pedagogical practices, with the adoption of student-centred active methodologies: "I saw students more motivated, more engaged in constructing their own knowledge," "I saw teachers more confident in applying active and collaborative methodologies" (ID05CT). With respect to the curriculum, they highlighted that its restructuring enabled greater integration, particularly through the creation of an integrative subject that brought together different areas of knowledge, "developing competencies that prepared them for a constantly changing world" (ID05CT).

Coordinators from AE_Y also reported changes in pedagogical practices, evidenced by the development of interdisciplinary activities and the emphasis on the student's active role in their learning process: "I witnessed improvements in how students engage with activities," "greater curricular coherence" (ID02CT), "greater student involvement in activities," "greater cooperation between teachers from different areas, enabling more meaningful and integrated learning" (ID04CT).

From the headteachers' perspective

The headteacher of AE_X explained that, during the design of the innovation plan, there emerged a need to recreate subjects—not to expand or reduce the

curriculum, but to make them more meaningful for students: “to recreate them so they could be more meaningful for students and so that full academic success could be achieved” (IDHX). He advocated for personalised teaching, supported by platforms developed to address students’ difficulties: “different platforms to meet specific difficulties students were facing” (IDHX), and by the presence of co-teaching arrangements: “when necessary, we place an additional resource in the classroom, such as co-teaching” (IDHX). The implementation of active methodologies has contributed to the development of skills such as collaboration, communication, and critical thinking: “resulting in students who are much more collaborative, with extraordinary communication skills and a way of thinking critically...” (IDHX). Assessment is described as collaborative, allowing participation from all stakeholders: “an assessment that is highly collaborative, where everyone could contribute” (IDHX).

At AE_Y, according to the headteacher, the decision to adopt an innovation plan stemmed from a desire to transform practices and build a more integrated curriculum: “the aim is to provide some freedom for students to learn in a way that connects concepts to what is lived today, what is felt today, and what is seen today” (IDHY). Accordingly, integrative subjects were created to link concepts from different areas and promote project-based learning: “Learning happens through the project” (IDHY). Assessment is planned collaboratively: “assessment mechanisms, whether summative or formative, are constructed jointly” (IDHI).

Q3. How is teaching practice characterised (working methods, curriculum management, and teaching and assessment strategies)?

From the students’ perspective

According to students from both clusters (Table 3.14), teachers provide feedback on completed work. However, the use of varied teaching strategies is slightly more frequent in AE_Y compared to AE_X. Regarding the choice of topics to be addressed in class, AE_X students reported that this opportunity arises occasionally, whereas more than half of AE_Y respondents indicated that such opportunities do not exist in that sense.

From the teachers' perspective

According to teachers from both clusters (Table 3.14), more than 50% reported that peer collaborative work is integrated into the school timetable. Regarding the planning of peer activities, this was found to be more frequent in AE_X. As for opportunities for sharing and reflection, teachers stated that these occur regularly.

From the perspective of coordinating teachers

Teachers from both clusters reported adopting a collaborative working model: “teachers began working collaboratively, exchanging experiences and developing more effective pedagogical strategies” (ID05CT), “collaborative work among teachers was promoted” (ID02CT). One teacher from AE_X additionally highlighted investment in professional development, evidenced by the implementation of continuous training and internal workshops: “internal workshops and continuous professional development sessions were held” (ID06CT).

From the perspective of headteachers

The headteacher of AE_X explained that the teaching staff was organised into educational teams, with shared time allocated in the timetable for collaborative work. He emphasised that this time should be autonomously managed by the teachers and occur naturally: “it must be managed by the teachers, without a doubt, but it must also happen naturally within their schedule” (IDHX).

In terms of professional development, continuous workshops were promoted with the aim of empowering teachers and involving them in the strategic vision of the school cluster: “keeping people empowered, that is, bringing them into this strategic vision, this plan of action” (IDHX).

At AE_Y, teachers were organised into pedagogical pairs, with autonomy to decide whether to maintain or change their partnerships: “With the innovation plan, all teachers have a pedagogical pairing... I can always work with the same pedagogical pair or not” (IDHY). Additionally, educational teams were formed with the freedom to define the projects to be developed within the Multimedia Workshop

subject: “Each pedagogical team defines the project, or else in subject-based groups” (IDHY). Teachers’ timetables also included time allocated for collaborative work, which could occur either by formal invitation or informally: “The last period on Wednesday is always for collaborative work, though that doesn’t mean it necessarily happens then” (IDHY).

As the headteacher of AE_Y noted, in the current school year “the implementation of the innovation plan went more smoothly. There was a more natural integration” (IDHY), due to mechanisms that enabled teachers to plan, define assessment criteria, and design activities collaboratively leading to improved execution of the innovation plan.

Although teacher professional development was considered within the plan, the headteacher observed (cf. field diary entry) that training undertaken by teachers did not always result in effective changes to pedagogical practice.

Q4. *What difficulties, challenges, effects, and limitations are identified by headteachers, teachers, and students in the implementation of innovation measures?*

From the students’ perspective

- **Obstacles to improving pedagogical practice**

Students were asked to rank four factors from the most to the least limiting in terms of improving teaching and learning. For the analysis, the total number of students who associated each ranking (from 1st most limiting to 4th least limiting) with each obstacle was recorded (see **Table 3.7**).

The data (see **Table 3.7**) show that AE_X students identified the constant change of teachers (N=50) and lack of funding (N=50) as the two most significant constraints on pedagogical practice. Conversely, the majority indicated that the ageing of the teaching staff (N=42) was the least limiting factor.

Most AE_Y students (see **Table 3.7**) identified the lack of technological resources and technical support (N=17) as the greatest obstacle to improvement, while the constant change of teachers throughout the school year was considered the least limiting factor (N=18).

Tabela 3.7: Ordering of obstacles to improvement of teaching and learning, according to students

Obstacles to Pedagogical practice	N students (AE_X - 170)	N students (AE_Y - 34)
1º - Constant change of teachers throughout the school year	50	4
1º - Lack of funding	50	8
1º - Lack of technological support and technical support	45	17
1º - Ageing of the teaching staff	25	5
2º - Lack of funding	48	10
2º - Lack of technological support and technical support	42	13
2º - Ageing of the teaching staff	42	6
2º - Constant change of teachers throughout the school year	38	5
3º - Lack of technological support and technical support	48	2
3º - Ageing of the teaching staff	45	9
3º - Lack of funding	41	16
3º - Constant change of teachers throughout the school year	36	7
4º - Ageing of the teaching staff	58	10
4º - Constant change of teachers throughout the school year	46	18
4º - Lack of technological support and technical support	35	2
4º - Lack of funding	31	4

Students were also asked whether, beyond the previously mentioned factors, they would identify additional obstacles to pedagogical practice. Of the 170 students from AE_X, 158 responded negatively, and 12 affirmed that they would. Among these 12, four cited a lack of patience from teachers, specifically: “Impatient teachers” (ID105), “When teachers don’t explain properly and shout” (ID107), “Teachers lacking patience” (ID109), “Some teachers need to be more patient with students” (ID110); two referred to a lack of concept clarification by teachers: “Teachers don’t simplify things” (ID97), “Teachers don’t explain the subject matter” (ID106); two pointed to their peers: “My classmates” (ID133), “Too many classmates are distracting” (ID163); one mentioned comfort: “Comfort” (ID185); one cited the use of digital textbooks: “Digital textbooks—whenever there’s no internet, we can’t open the textbooks or watch videos on the topic” (ID221); another identified the school timetable: “On Thursdays, two hours of conduct and two of maths” (ID108); and one student associated accidents affecting mobility as an obstacle: “Breaking hands, arms” (ID103).

Of the 34 students from AE_Y, 30 responded negatively and only four affirmed that they would add other obstacles. Of these four, two stated they did not know: “I

don't know" (ID1), "Not sure" (ID11); and two identified a lack of human resources: "Lack of teachers" (ID20), "Lack of staff" (ID23).

- **Student Perceptions of School**

Regarding perceptions of AE_X students about school and the innovation plan, most students reported attending school to pursue dreams/professional goals (N=56), because it is compulsory (N=52), due to a desire to learn (N=31), and to be with peers and friends (N=29).

As for AE_Y students, the majority attend school because it is compulsory (N=9), because they see it as a place necessary for acquiring knowledge (N=7), to be with peers and friends (N=6), and for professional aspirations (N=6).

- **Curriculum**

Regarding content, AE_X students consider it important (N=49), while others believe only some content is relevant (N=24), that it enables knowledge acquisition (N=37), and cultivates skills and values (N=19).

AE_Y students recognise that content allows for knowledge acquisition (N=10) and is important (N=9).

- **Motivating and Demotivating Factors at School**

In terms of motivating factors, AE_X students highlighted socialising with friends/peers (N=88), the teaching staff (N=22), and equally (N=13) learning, free time, and the belief that school is crucial for their future.

Regarding demotivating factors, students pointed to the teaching staff (N=29), the curriculum (N=28), lessons (N=27), and the school timetable (N=19).

AE_Y students identified socialising with peers and friends (N=15) and the curriculum (N=6) as motivating factors. As for demotivating factors, they emphasised the timetable (N=9), particularly the early start which implies waking up early, followed by the teaching staff (N=8) and lessons (N=6).

- **Suggestions for Timetable Changes**

When asked about possible changes to the timetable, AE_X students suggested reducing instructional time (N=38), adjusting certain subjects based on preference or perceived importance (N=29), and increasing break time (N=22).

AE_Y students proposed starting lessons later, as they currently begin at 8 a.m. (N=6), and increasing instructional time for subjects they enjoy (N=6).

- **Suggestions for School Improvements**

Regarding school improvements, AE_X students proposed enhancing physical conditions (N=25), increasing free time (N=20), changing instructional time (N=18), adjusting subject timetables (N=16), and improving the quality of school meals (N=15).

AE_Y students suggested investing in better physical conditions (N=9), increasing free time (N=7), and changing student timetables (N=7).

- **Perceived Effects of the Innovation Plan**

Concerning the effects of the innovation plan, some AE_X students (N=138) stated it had positive effects by helping them learn more, though many did not clarify how (N=64). Others affirmed it helped them learn more but showed limited understanding of the plan's measures (N=17), while another group said it enhanced learning due to its enriching nature (N=17). Conversely, some AE_X students (N=23) felt the plan did not help them learn more; most of these either did not clarify their opinion (N=6) or justified it with limited understanding of the plan's measures (N=16). The remaining 9 students chose not to answer.

Most AE_Y students (N=28) reported that the innovation plan helped them learn more, particularly because they found the learning more enriching (N=9). Notably, 11 of the 28 total did not clarify their opinion. In contrast, remaining students (N=6) stated the plan did not help them learn more; of the 3 who justified their response, two did not perceive improvements (N=2), and one argued that the plan failed to support pedagogical differentiation (N=1) because "It doesn't help me, because each student learns differently" (ID2).

From the Teachers' Perspective

Similar to the students, teachers were asked to rank seven factors from most to least limiting in terms of improving teaching and learning. The analysis focused on counting how many teachers assigned each obstacle to each rank (from 1st most limiting to 7th least limiting) (see **Table 3.8**).

In this regard (see **Table 3.8**), the majority of teachers from both clusters identified the lack of commitment from guardians and families as the main obstacle to pedagogical practice (N=16 and N=13, respectively). In contrast, both groups excluded the lack of technological resources and technical support from the top position (N=0), and AE_X teachers also excluded teacher resistance to change (N=0).

In the second position (see **Table 3.8**), most AE_X teachers again cited lack of parental and family commitment (N=9), while AE_Y teachers pointed to low time credit (N=7). In the final position of the same table, AE_X teachers identified the lack of technological resources and technical support as the least limiting factor (N=10), whereas AE_Y teachers considered the ageing teaching staff to be the least limiting (N=10).

Tabela 3.8: Ordering of obstacles to learning and teaching improvement, according to teachers

Obstacles to Pedagogical practice	N profs. (AE_X – 35)	N profs. (AE_Y – 30)
1º - Lack of commitment from guardians and families	16	13
1º - Low time credit *	6	3
1º - Teacher mobility	6	1
1º - Ageing teaching staff**	4	6
1º - Lack of funding	3	2
1º - Teacher resistance to change	0	5
1º - Lack of technological resources and technical support	0	0
2º - Lack of commitment from guardians and families	9	2
2º - Low time credit *	4	7
2º - Teacher mobility	5	5
2º - Ageing teaching staff**	3	6
2º - Lack of funding	4	1
2º - Teacher resistance to change	6	6
2º - Lack of technological resources and technical support	4	3
3º - Lack of commitment from guardians and families	2	6
3º - Low time credit *	1	9

3º - Teacher mobility	6	5
3º - Ageing teaching staff**	7	3
3º - Lack of funding	4	2
3º - Teacher resistance to change	12	4
3º Lack of technological resources and technical support	3	1
4º - Lack of commitment from guardians and families	4	3
4º - Low time credit *	5	5
4º - Teacher mobility	8	5
4º - Ageing teaching staff**	9	2
4º - Lack of funding	4	8
4º - Teacher resistance to change	5	3
4º - Lack of technological resources and technical support	0	4
5º - Lack of commitment from guardians and families	3	3
5º - Low time credit *	9	0
5º - Teacher mobility	3	8
5º - Ageing teaching staff**	0	1
5º - Lack of funding	8	2
5º - Teacher resistance to change	6	3
5º - Lack of technological resources and technical support	6	13
6º - Lack of commitment from guardians and families	1	1
6º - Low time credit *	5	4
6º - Teacher mobility	4	2
6º - Ageing teaching staff**	3	2
6º - Lack of funding	7	8
6º - Teacher resistance to change	3	7
6º - Lack of technological resources and technical support	12	6
7º - Lack of commitment from guardians and families	0	2
7º - Low time credit *	5	2
7º - Teacher mobility	3	4
7º - Ageing teaching staff**	9	10
7º - Lack of funding	5	7
7º - Teacher resistance to change	3	2
7º - Lack of technological resources and technical support	10	3

* No. of hours attributed to each school to reinforce support to students' learning

** According to the National Statistics Institute (Pordata, 2025), more than 50% of the total number of teachers (149,124) are over 50 years old and still active: 85,596.

When asked whether they considered any additional factors to be obstacles to pedagogical practice, 5 out of 35 teachers from AE_X and 5 out of 30 from AE_Y responded affirmatively. The 5 teachers from AE_X referred to: "Excessive number of lessons for students" (ID30), "Too much bureaucracy and lack of time to properly plan teaching activities" (ID70), "Overly extensive programmes" (ID71), "Lack of student engagement and commitment" (ID60), "Lack of student commitment to studying" (ID72), "Inadequate spaces" (ID30).

The 5 teachers from AE_Y mentioned: “...lack of stability to develop coherent work. What is valid today may not be tomorrow, and that is exhausting” (ID4), absence of a “More defined and even more punitive law for students and families regarding indiscipline...” (ID14), “Students’ own lack of interest” (ID15), “Lack of flexible physical spaces that allow the development of activities involving diverse materials and plastic expression techniques” (ID66). One of these five teachers (ID21) added a comprehensive list of obstacles: “Resistance to change from the Ministry (exam formats do not align with PASEO)”, “Lack of trust and encouragement for teachers (from the authorities)”, “Teachers’ financial conditions”, “Frozen salaries for an excessive period”, “Demoralisation of the profession”, “Behavioural issues among young people in school settings (teachers lack disciplinary authority—priority is given to guardians)”, “Frustration in preparing students for diverse competencies (social/civic; participatory; critical), yet the focus remains on knowledge and exam scores”, “Endless bureaucracy”, “Lack of specialised professionals to support teachers (psychologists, therapists, etc.)”, “Excessive teaching load”, “Assessment practices focused on testing rather than genuine learning development etc.”.

- **Effects of the Innovation Plan**

According to **Table 3.9**, teachers from AE_X perceive more positive effects of the innovation plan on student behaviour and pedagogical differentiation than those from AE_Y. Additionally, AE_X teachers show greater agreement in recognising the plan as a tool that promotes school autonomy.

Regarding positive effects on students’ personal and social development and collaborative teaching practices, around 50% of teachers from both school clusters express agreement.

In terms of academic improvement, a higher percentage of AE_X teachers agree that the plan contributes positively.

Tabela 3.9: Teachers' perspective on the effects of the Innovation Plan

Effects of the Innovation Plan	AE_X			AE_Y		
	> Freq.	%	Scale	> Freq.	%	Scale
Positive effects on student behaviour	19	54,3%	A	11	36,7%	A
Better answer to pedagogical differentiation	22	62,9%	A	10	33,3%	A
Positive effects on students' personal and social development	18	51,4%	A	16	53,3%	A
Contributed to better students' academic results	19	54,3%	A	13	43,3%	A
	13	37,1%	SA	6	20%	NC
	1	2,9%	NC SD D	5	16,75	D
Positive effects on teachers' collaborative practices	18	51,4%	A	15	50%	A
Promotes more autonomy of schools	21	60%	SA	17	56,7%	A
Crucial tool to practice improvement	17	48,6%	SA	10	33,3%	A

Scale: 1 – No Comment (NC) | 2 – Not Applicable (NA) | 3 – Strongly disagree (SD) | 4 – Disagree (D) | 5 – Agree (A) | 6 – Strongly Agree (SA)

Furthermore, AE_X teachers acknowledge benefits in implementing new pedagogical practices (N=10), where students become active participants in their learning, and the curriculum becomes more flexible and integrated (N=6).

AE_Y teachers also highlight positive effects on the curriculum, particularly in terms of better integration across knowledge areas (N=10), promotion of collaborative work among teachers and students (N=4), and improved learning outcomes (N=3). However, a small group of AE_Y teachers (N=4) consider the plan to have negative effects, especially in undervaluing knowledge, failing to properly recognise scientific subjects, encouraging student indiscipline due to their perception of subjects (N=3), and lack of awareness of the plan within the educational community (N=1).

• Suggestions for Changes to the Innovation Plan

Most AE_X teachers did not propose changes (N=17) or did not respond (N=6). A few suggested adjusting the teaching load for certain subjects (N=3); Increasing autonomy in hiring staff (N=2), although this depends on the authorities and not the plan itself; Reducing digital reliance and investing more time in specific practices (N=2). Of 3 teachers, each proposed: more time for collaborative teaching, stimulating arts in the curriculum and allow student timetables with more free

afternoons, one afternoon entirely dedicated to activities within the scope of sports, culture and arts.

9 AE_Y teachers did not suggest changes. Among those who did, the focus was mainly on curriculum changes, especially in subject groupings (N=6) and adjusting subject timetables (N=4).

- **Perceptions of the School Clustering**

30 AE_X teachers expressed liking their school cluster, while 9 gave no opinion. Reasons included: identification with the project and people (N=6), emotional connection with students, positive school environment, availability of resources and teacher involvement in pedagogical renewal (N=3).

Two teachers, however, expressed dislike due to distance from home and fewer timetable credits for their subject.

Among AE_Y teachers, 28 said they liked the cluster, and 2 did not. Positive reasons included: good school environment (N=10) and appreciation of the teaching staff (N=8). Of the 2 who did not like it: one felt there was still a long way to go and the other had a negative experience.

Perspective of Coordinating Teachers

- **Obstacles Identified**

One AE_X coordinator highlighted four obstacles: teacher resistance; need for continuous training tailored to needs; time required to consolidate changes and resource scarcity, leading to the search for partnerships and alternative solutions.

Two AE_Y coordinators identified obstacles such as: resistance to change (N=2), the need for continuous training (N=2), challenges in collaborative teaching (N=2) and the difficulty in managing time flexibly (N=1).

- **Suggestions for Change of the innovation plan adopted**

No suggestions were made by AE_X coordinators. AE_Y coordinators suggested ensuring continuity of teaching staff over the years (N=1) and creating mechanisms for individualised student support (N=1).

- **Perceived Effects**

One of the coordinator teachers in AE_X noted improvements in student engagement in learning, teacher collaboration, school environment through strengthened relationships and development of essential skills.

Two of the coordinator teachers in AE_Y coordinators highlighted, improved student engagement (N=2), greater curriculum coherence (N=1), enhanced teacher collaboration (N=2), better school environment (N=1), which was also mentioned in questionnaires.

- **Key Factors for Building na Inclusive School**

The AE_X coordinator emphasised the need for personalised learning paths tailored to each student's interests.

AE_Y coordinators stressed the need for “innovation becoming a cultural norm rather than an exception” (ID02CT); “each teacher feeling supported and valued in their roles as transformative agents” (ID02CT); students being seen as the true protagonists of their learning (ID02CT); and establishing a culture of collaboration, sharing, and trust within the educational community (ID04CT).

From the Perspective of School Headteachers

- **Effects**

According to the headteacher of AE_X, the implementation of the innovation plan led to positive outcomes, including improvements in collaborative work among teachers, classroom organisation, the creation of meaningful learning environments, and the enhancement of the student's role in the learning process. Regarding negative effects, the headteacher did not identify any, explaining: “If this brought anything negative, it was because we wanted to do everything very well...” (IDHX).

The headteacher of AE_Y recognised that the measures adopted within the innovation plan triggered positive effects in terms of teacher collaboration and, above all, student learning. As for negative effects, he highlighted teacher resistance to change: “The refusal of some teachers to accept other models, other practices.” (IDHY).

- **Improvements**

In terms of improvements, the headteacher of AE_X emphasised the importance of continuing to ensure sustainability based on three guiding principles: a structured vision understood by all, ongoing capacity-building, and regular monitoring of impact.

AE_Y stressed the need to improve coordination among teachers, asserting: “Teachers cannot isolate themselves on their own islands.” (IDHY)

- **Advice/Needs for Implementing na Innovation Plan**

The headteacher of AE_X stated that the authorities must ensure stability and instil confidence in schools. Furthermore, schools should create spaces for reflection, as no one knows more about education than teachers themselves. Schools must begin to think independently and explore possible solutions. He also highlighted the need to view the school as a learning community “where everyone interacts with everyone and all share responsibility for one another” (IDHX).

The headteacher of AE_Y pointed out a major limitation: the insufficient number of operational assistants and special education teachers, given the student population served by the school grouping, “the ratios of operational assistants. For us, that’s a major limitation” (IDHY).

3.4. Discussion

Based on the data presented, it is evident that the results are not directly comparable. The number of participants—students and teachers—is unequal when considering the total population of each group surveyed. This invites reflection on the reasons behind AE_Y’s lower participation compared to AE_X. The key question becomes:

What underlying characteristics of AE_Y might explain the limited participation of its stakeholders?

Considering the profiles of both school clusters, it is clear that they operate in very different realities. AE_Y encompasses three times more organisational units and accommodates over 2,000 students and 150 teachers compared to AE_X. This

suggests that in a cluster of such scale—particularly in terms of student demographics, social and economic diversity, and changes within the teaching staff—it becomes more complex and challenging to establish a cohesive and mobilising leadership. Alves (2011) supports this view, arguing that the aggregation of multiple schools has weakened the concept of the school as a community and a shared identity project. He notes that leadership tends to focus on managing mega-organisations, with communication limitations arising from multiple organisational identities. These challenges undermine cohesion and consistency in action, weakening a shared vision, collaborative teaching, a healthy school environment, and ultimately increasing the distance between school and family. Thus, fostering a higher risk of fragmentation that threatens the educational project, complicates monitoring and evaluation of educational processes and outcomes.

The data also suggest that AE_Y faces resistance from teachers regarding change, and there are tensions between teachers and the headteacher over the adoption of certain measures. Moreover, it is evident that the innovation plan is not widely known among everyone. Some teachers do not perceive certain measures as beneficial—particularly the subject of Geo History, which they believe has negatively impacted student outcomes.

Despite efforts by the researcher and the AE_Y headteacher to encourage participation in the surveys, the significant lack of data from this cluster may be linked to the scale of the mega-organisation—number of schools, geographical spread, and volume of students and teachers—which complicates the adoption of a shared vision and goals, internalisation of the innovation plan, and teaching practices aligned with enhanced learning opportunities.

Given the limited comparability between the two clusters, the discussion will focus on AE_X, where the data collected are more consistent and relevant to the study's objectives.

To guide this discussion, we return to the central research questions.

Q1. Which organisational (e.g. leadership, school culture and environment) and structural aspects (e.g. curriculum organisation, time, space, student grouping) were considered in the implementation of a school model distinct from traditional schooling?

According to the data collected and analysed, the adoption of the innovation plan in AE_X was deliberate and based on three key pillars: a shared understanding of the strategic vision; continuous and needs-based capacity-building for teaching and non-teaching staff; and regular monitoring aimed at assessing the impact on learning. Initially, leadership development was prioritised, followed by the creation of a network for sharing and discussing various foundational documents (eg.: assessment criteria, lesson planning) which involved the entire educational community. According to the headteacher, this process enabled collective engagement, cultivated trust among stakeholders, and ultimately promoted a stronger sense of commitment. Fullan and Hargreaves (2012) support this notion, emphasising that the key to a successful system lies in “...a clear sense of direction and a high degree of coherence, and an interconnected set of policies and strategies as well as an embedded culture of improvement that provides that direction and coherence.” (p.175).

Regarding school environment, both Brunet (1995) and Lima (2008) assert that it is a decisive factor in educational success. At AE_X, the environment is described by both teachers and the headteacher as high-quality. Questionnaire responses reveal a deliberate joint effort to define shared goals, with teachers feeling valued and supported. There is a clear intention to involve all stakeholders and nurture close relationships. Although some discomfort was felt by teachers in response to change, the deeply rooted culture of collaboration within the cluster encouraged the adoption of this working model. Guerra (2001) warns that school environment depends not only on the attitudes of those involved but also on how it is managed by leadership—an aspect carefully considered in this educational community.

Leadership wise, at AE_X it is characterised as shared, involving mutual support, continuous collaborative work and relevance to all. Questionnaire data show that both students and teachers perceive leadership as attentive and inclusive,

particularly recognising the headteacher as someone approachable, concerned with well-being, and committed to creating opportunities for dialogue and community building. Studies by Machado and Formosinho (2016) and Hubbard and Datnow (2020) identify leadership as a key factor in the appropriation of innovation. Alves and Cabral (2021) further argue that leadership should be visionary, capable of generating knowledge and transformation, and should “renounce the blindness of toxic power that merely discredits and destroys.” (p.11).

In addition to these dimensions, AE_X made efforts to break away from the traditional class unit at certain times, creating opportunities for collaborative work among students from different classes. Mehta (2022) critiques age-based student grouping, arguing that it contradicts the essence of education, as students’ abilities vary and do not align precisely with chronological age.

As for curriculum, Alves and Cabral (2021) criticise the perpetuation of a segmented curriculum overloaded with disconnected concepts. They advocate for a curriculum “embedded in the local context, one that challenges students and inspires them to seek, work, and learn” (p.6). AE_X embraced this perspective, not by expanding or reducing the curriculum, but by making learning more meaningful. New learning spaces were created to meet students’ needs in response to contemporary challenges, transforming the school into a space aligned with societal evolution and focused on developing relevant skills and knowledge. UNESCO (2022) supports this approach, highlighting the importance of rethinking learning environments to enhance students’ capabilities.

These changes also impacted students’ and teachers’ schedules. AE_X introduced dedicated time for collaborative work, focused on the adoption of active learning methodologies in the pedagogical work models, prioritised formative assessment strategies, and restructured the teaching staff into educational teams. Pinheiro and Alves (2024) emphasise that the implementation and sustainability of such teams depend on several key elements: shared leadership, favourable structural conditions, a collective vision and responsibility, a focus on steady student and teacher learning, ethical and moral commitment, collaboration, reflection, feedback sharing, and collegiality based on trust, mutual respect, social cohesion, and peer support.

Schleicher (2018) draws a compelling comparison: in medicine, treatment is tailored to each patient for maximum effectiveness, whereas in education, a uniform approach is applied to all. AE_X sought to change this paradigm, placing student learning at the centre. These changes extended beyond the classroom, reshaping the school's organisational and structural dimensions and broadening the horizons of student learning and changing the organisational and structural dimensions of schools.

***Q2a.** How is the learning environment characterised in terms of teaching/learning time, space, and student grouping?*

As previously mentioned, AE_X prioritised the creation of new learning environments and the extension of learning beyond the classroom. According to the headteacher, the school overflows its walls. New spaces were established to promote essential competencies, facilitate interdisciplinary learning and integrate varied knowledge areas. Classrooms were equipped with whiteboards, interactive boards, and projectors, chairs and tables were arranged to support collaborative work, countering the traditional transmissive teaching model. The point was to forego the thought of a classroom as a closed and limited space, so it will not resemble “an assembly line” (p.7), as described by Alves and Cabral (2021). UNESCO (2022) reinforced this thought, advocating the redesign of spaces and schedules to harness digital resources and create new learning opportunities.

Regarding student grouping, Labaree (2021) notes that age-based grouping simplifies management and monitoring but introduces legitimacy issues. Nóvoa (2014) adds that schools must recognise students' diverse learning styles and become capable of “embracing diversity, with different approaches to learning” (p.37). At AE_X, maintaining the class unit was necessary due to regulatory requirements and was also seen as a means of fostering socialisation and trust among students. Nevertheless, specific times and spaces were created within certain subjects to enable collaborative work among students from different classes.

With respect to learning time, both teachers and students noted that the school timetable facilitates interdisciplinary work. However, they also pointed out that

the allocated instructional time limits the development of diverse activities. Time as a limiting factor in learning is referenced by Mehta (2022), who argues that meaningful learning requires far more than 35 to 45 minutes. The rigid and fragmented school timetable, which persists, interrupts learning by forcing students to leave one classroom and begin a new learning experience elsewhere.

Q2b. How is the learning environment characterised in terms of *classroom environment, teaching strategies, pedagogical relationships, curriculum, and assessment processes*?

Nóvoa (2014) asserts that it is no longer acceptable to have “a school for all” (p.1); rather, we must aspire to the success of every student. In this vein, Alves and Roldão (2018) argue that a lack of curriculum articulation diminishes the impact and relevance of learning. At AE_X, there is a clear effort to restructure the curriculum by integrating multiple subjects into a single discipline, aiming to make learning more coherent and meaningful. Teachers and students report that the content often responds to students’ interests and curiosities. However, some students feel that certain topics are irrelevant and demotivating, suggesting changes to the timetable for specific subjects. This points to the need for more personalised teaching, although the curriculum remains standardised for all, despite the headteacher’s stated intention to differentiate. Nóvoa (2019) highlights two essential considerations when opening the door to a new school model: the need to acknowledge the influence of the digital age and “the necessity to differentiate students’ learning pathways” (p.4).

Regarding classroom environment, strategies, and pedagogical relationships, questionnaire data show a generally positive relationship between teachers and students. Some students, however, expressed dissatisfaction with certain teachers. There is also greater student involvement in planning and learning, supported by the use of active methodologies. Schleicher (2018) describes the ideal teacher as not only professionally knowledgeable but also passionate, responsive to students’ needs, and committed to promoting collaborative learning.

UNESCO (2022) argues that just as global challenges cannot be confined to “disciplinary boundaries” (p.50), pedagogical approaches must reflect interdisciplinarity and make viable the development of students’ collaborative and decision-making skills within a culture of solidarity.

In terms of assessment, formative evaluation is prioritised. Teachers use continuous feedback and implement various assessment tools. This diversification aligns with Fernandes (2005), who advocates for strategies that best respond to student differences. Hargreaves et al. (2001) also support this approach, noting that it helps meet multiple goals such as “accountability, certification, diagnosis, and student motivation” (p.144).

The headteacher describes assessment as highly collaborative, with space for everyone to contribute. Students recognise that this approach enhances learning. However, some students associate test-based assessment and the pressure to achieve high results with demotivation. Alves and Cabral (2015) identified negative impacts of assessment on students—now teachers—including feelings of humiliation, discrimination, disappointment, and emotional harm. UNESCO (2022) reinforces in its new social contract for education that assessment should not punish or stratify students, nor should it favour tests “which, by themselves, exert disproportionate pressure on what happens in the time and space of schools” (p.146).

Q3. *How is teaching practice characterised (working methods, curriculum management, teaching and assessment strategies)?*

One of the measures implemented was the organisation of teachers into educational teams, supported by designated time slots in the timetable for regular collaborative work. This model enabled joint planning, particularly among teachers of the same subject area, resource sharing, strategy development, and reflection on teaching dynamics and their impact on learning. This approach counters the issue of fragmentation in school organisations, as described by Guerra (2001).

Pinheiro and Alves (2023) argue that leadership must create conditions that enable and promote collaborative work in schools, cultivating mutual trust among teachers through shared spaces, time, and structures. Educational teams, according

to Formosinho and Machado (2009), foster learning communities among students and teachers and “communities of teaching practice committed to organisational and professional development and the improvement of student learning” (p.118).

Roldão (2009) warns that learning cannot be expected to occur through mere knowledge exposure: “Only by acting strategically can one hope to achieve successful learning outcomes for others” (p.121). Teachers at AE_X adopted approaches that positioned students as active participants in their learning. According to the headteacher, this contributed to the development of collaboration, critical thinking, and communication skills. UNESCO (2022) supports this, stating that strong pedagogical relationships between students and teachers facilitates collaboration, allowing students “to get in contact with the richness and diversity of inherited shared human knowledge, supports intellectual emancipation, and enables the co-creation of just and sustainable futures” (p.99).

Q4. What difficulties, challenges, effects, and limitations are identified by headteachers, teachers, and students in the implementation of innovation measures?

The innovation plan introduced a new perspective on teaching but also brought constraints and obstacles. These included teacher mobility, lack of funding, insufficient technical resources and support, lack of commitment from guardians and families, teacher resistance to change, an ageing teaching workforce, and low time credit.

In terms of impact, most stakeholders reported positive outcomes. The plan enriched learning, increased school autonomy, improved teaching practices and collaborative work, enhanced student outcomes, and supported behavioural and personal social development of students. It also responded better to pedagogical differentiation, created a more coherent curriculum, strengthened community ties, elevated student voice and agency, and promoted the creation of meaningful learning spaces.

Despite these advantages, the data also reveal that there is still a long way to go. The school is not yet perceived as an inspiring and captivating space for all

students. As Nóvoa (2014) describes, schools must recognise that students are diverse and learn differently. They must strive to develop “new educational methods that bring learning to the learner and are more conducive to student progress. Learning is not a place, but an activity” (pp.37–38).

3.5. Conclusions

This research highlights that innovation plans can serve as a catalyst for dialogue and reflection around education in schools, offering an opportunity to forge new paths in the search for strategies and solutions that respond to contextual challenges. However, despite granting schools greater autonomy in curriculum management, these plans are accompanied by limitations that hinder the ability to break away from a rigid and standardised school grammar. As Alves and Cabral (2021) affirm, transforming school grammar “is an essential condition for fulfilling the promises of education” (p.15). Although there is a clear intention to reinvent curricular practices, a tendency remains to offer the same to all students, thereby obstructing the implementation of personalised teaching that could address the diverse needs and differences of each learner. Students’ time continues to be segmented, limiting the execution of varied activities. The constraint of limited teaching hours creates barriers to autonomous human resource management. The imposition of national exams by governing bodies, which do not align with the guidelines of essential learning, weakens the development of key skills such as collaboration, creativity, and the ability to solve real and meaningful problems for students. Instability in school management—triggered by frequent policy changes due to shifts in national governance—further complicates the issue. Annual teacher mobility disrupts school organisation, hinders the formation of cohesive teams, and compromises the continuity of implemented projects. Excessive teaching loads lead to fatigue and frustration.

In summary, an innovation plan can offer a broader framework for envisioning a school that inspires students to learn, supports their learning journey, equips them with tools to face future challenges, and becomes a space of mutual support where everyone learns from one another—a place where joy and personal fulfilment prevail. Yet Ferreira, Alves, and Palmeirão (2023) also stress the need to actualise

personalised teaching through distinct strategies that empower each student. For this to be possible, it is essential that governing bodies grant schools even greater autonomy and ensure stability, enabling the creation of schools that profoundly break away from entrenched educational norms. This vision aligns with the poetic metaphor by Alves (2002): “Schools that are wings do not love caged birds. What they love are birds in flight. They exist to give birds the courage to fly. (p. 29)”.

It is also noted that the local contexts of each school cluster, the number of educational establishments involved, and the scale in terms of teachers and students present distinct challenges to the adoption of innovation plans. These factors influence how teachers work and how students learn. This study underscores the centrality of these variables, which help explain why the innovation implemented in Cluster X was more successful, demonstrating that organisational locus and scale truly matter.

Appendix

Questionnaires' Tables

Tabela 3.10: Considered Dimensions in the implementation of a new school model.

Aspects		AE_X			AE_Y		
		> Freq.	%	Scale	> Freq.	%	Scale
Students' Perspective							
	Headteacher's availability in listening to students' worries	90	52,9 %	A	23	67,6 %	A
	Sufficient time for interaction among students	81	47,6 %	A	11	32,4%	A
		47	27,6 %	D	10	29,4 %	D
	Availability of comfortable spaces for student socialisation	101	59,4 %	A	12	35,3%	A
		35	20,6 %	SA	10	29,4 %	D
Teachers' Perspective							
Top Leadership	Headteacher initiated spaces for sharing and discussion during the design phase of the innovation plan	24	68,6 %	SA	19	63,3 %	A
	Headteacher was directly involved in the implementation of the innovation plan, looking to know the perceptions of everyone involved	31	88,6 %	SA	14	46,7 %	A
	Headteacher always available to support and help the teachers	29	82,9 %	SA	15	50 %	SA
	Headteacher promotes a collaborative community in the school	29	82,9 %	SA	17	56,7 %	A
	Headteacher concerns about the well-being of his collaborators	31	88,6 %	SA	18	60%	SA
		19	54,3 %	SA	14	46,7 %	A
Middle leadership	Coordinating Teachers available to listen to worries and debate strategies	15	42,9 %	A	12	40 %	SA
Culture and Environment	Common objectives were defined	19	54,3 %	SA	13	43,3 %	A
	Teachers feel appreciated	16	45,7 %	A SA	13	43,3%	A
	Teachers feel supported when implementing new ideas	17	48,6%	A SA	11	36,7%	A SA
	There is a good relationship among all teachers	18	51,4%	A	21	70 %	A
		17	48,6 %	SA	5	16,7 %	SA
	There are time and physical space for interaction among teachers	18	51,4 %	SA	17	56,7 %	A
		16	45,7 %	A	9	30 %	SA
Scale 1 – No Comment (NC) 2 – Not Applicable (NA) 3 – Strongly Disagree (SD) 4 – Disagree (D) 5 – Agree (A) 6 – Strongly Agree (SA)							

Tabela 3.11: Perceptions regarding time, space and student grouping characterisation

Aspects	AE_X			AE_Y		
	> Freq.	%	Scale	> Freq.	%	Scale
Students' Perspective						
Chair and tables arrangement varies regularly depending on the work	74	43,5 %	A	13	38,2 %	D
Classrooms equipped with diverse resources (technology, malleable materials...)	30	17,6 %	D	8	23,5%	A
Semestral calendar allows more time availability for better learning	104	61,2%	A	16	47,1 %	A
Students' timetable promotes development of activities between different subjects	27	15,9 %	D	8	23,5 %	D
Instructional time limits the development of varied activities	63	37,1%	A	15	44,1 %	A
	32	18,8 %	D	7	20,6%	D SA
	83	48,8 %	A	21	61,8%	A
	33	19,4 %	D	5	14,7 %	SD
	67	39,4 %	A	15	44,1%	A
	34	20 %	D	8	23,5 %	D
Teachers' Perspective						
Suitability of classrooms for flexible student grouping	21	60 %	A	17	56,7 %	A
Classrooms equipped with various resources and materials	18	51,4 %	A	18	60 %	A
Classrooms equipped with technological resources	20	57,1%	A	17	56,7 %	A
Student timetables facilitate interdisciplinary activities	17	48,6 %	A	13	43,3 %	A
Instructional time limits the implementation of diverse activities	14	40 %	A	15	50 %	A
	9	25,7 %	D	6	20 %	D SA

Scale 1 – No Comment (NC) | 2 – Not Applicable (NA) | 3 – Strongly Disagree (SD) | 4 – Disagree (D) | 5 – Agree (A) | 6 – Strongly Agree (SA)

Tabela 3.12: Student grouping, space and time change frequency.

Aspects	AE_X			AE_Y		
	> Freq.	%	Scale	> Freq.	%	Scale
Students' Perspective						
Development of Outdoor activities	63	37.1 %	R	15	44,1 %	R
Lessons with 2 or more teachers	67	39,4 %	OC	14	41,2%	N
Varied student grouping organisation	54	31,8 %	A	17	50 %	OC
Promoting opportunities for students of different classes to work together	51	30 %	O	18	52,9 %	R
Teacher's Perspective						
Development of Outdoor activities	18	51,4 %	O	10	33,3 %	OC
Lessons with 2 or more teachers	17	48,6%	O	9	30 %	R OC
Varied student grouping organisation	15	42,9 %	O	10	33,3%	O
Promoting opportunities for students of different classes to work together	12	34,3%	VO	11	36,7%	OC
	11	31,4 %	O	10	33,3 %	R

Scale: 1 – Never (N) | 2 – Rarely (R) | 3 – Occassionally (OC) | 4 – Often (O) | 5 – Very Often (VO) | 6 – Always (A)

Tabela 3.13: Frequency of practices within the curriculum, strategies and assessment of students

Aspects	AE_X			AE_Y		
	> Freq.	%	Scale	> Freq.	%	Scale
Students' Perspectives						
Content aligns with interests, questions and curiosities of students	50	29,4 %	OC	14	41,2 %	VO
Content is relevant for students' life	48	28,2 %	O	8	23,5 %	OC
New subjects promote richer and higher-quality learning	39	22,9 %	O	13	38,2 %	O
	37	21,8 %	VO	6	17,6 %	A
Realization of group works	49	28,8%	O	10	29,4 %	O
	36	21,2%	VO	9	26,5 %	VO
	58	34,1%	O	15	44,1 %	OC
Fulfilling of interdisciplinary projects	52	30,6%	VO	5	14,7 %	R O VO
	56	32,9%	OC	11	32,4 %	OC
Interdisciplinary projects facilitate a more active role in the learning process	38	22,4 %	O	8	23,5 %	O
	47	27,6%	O	10	29,4%	VO
Use of different technological equipment between different subjects	43	25,3%	VO	7	20,6 %	R OC
	50	29,4 %	A	10	29,4 %	O
Student assessment through different tools	36	21,2 %	O VO	8	23,5 %	R
	37	21,8 %	O	12	35,3 %	A
	36	21,2 %	VO	11	32,4 %	VO
Teachers' Perspectives						
Student involvement in activity planning of the learning process	19	54,3 %	O	8	26,7 %	OC VO
Content linked to real-world issues, context within the school, interest, and curiosities of students	17	48,6 %	O	9	30 %	O
	12	34,3 %	VO	8	26,7 %	OC
Adoption of active methodologies	14	40 %	O	8	26,7 %	O
	11	31,4 %	VO	7	23,3 %	OC
Valuing of formative assessment	15	42,9 %	A	11	36,7 %	O
	12	34,3 %	VO	9	30 %	A
Regular use of student feedback	25	71,4 %	A	13	43,3 %	A
	5	14,3 %	O VO	10	33,3 %	VO
Application of different assessment tools	20	57,1 %	A	13	43,3 %	A
	10	28,6 %	VO	9	30 %	VO

Scale: 1 – Never (N) | 2 – Rarely (R) | 3 – Occassionally (OC) | 4 – Often (O) | 5 – Very Often (VO) | 6 – Always (A)

Tabela 3.14: Frequency of teaching practices.

Aspects	AE_X			AE_Y		
	> Freq.	%	Scale	> Freq.	%	Scale
Students' Perspectives						
Teachers allow the students to choose the topics to address in class	54	31,8 %	N	18	52,9 %	N
Teachers use varied teaching strategies	45	26,5 %	R	10	29,4 %	R
Teachers provide feedback on completed work	51	30 %	OC	10	29,4 %	O
	37	21,8 %	O	8	23,5 %	OC
	55	32,4 %	O	8	23,5 %	OC VO
	35	20,6 %	A	7	20,6 %	O A
Teachers' Perspectives						
Peer collaborative work integrated into the school timetable	18	51,4 %	A	16	53,3%	A
Planning of activities with peers of the same subject area	6	17,1 %	O VO	6	20 %	VO
Planning with peers of different subject areas	11	31,4 %	O	11	36,7 %	A
	10	28,6 %	A	10	13,3 %	O
Resource, strategies and activity sharing between teachers	19	54,3 %	O	12	40 %	OC
Reflection among teachers about the activities, curriculum options, and effects on student learning	7	20 %	OC	8	26,7 %	O
	12	34,3 %	O A	13	43,3 %	VO
	10	28,6 %	VO	7	23,3 %	O
	13	37,1 %	A	11	36,7 %	VO
	11	31,4 %	O	7	23,3 %	A

Scale: 1 – Never (N) | 2 – Rarely (R) | 3 – Occassionally (OC) | 4 – Often (O) | 5 – Very Often (VO) | 6 – Always (A)

3.6. References

- Alves, J. M. (2011). *11 Argumentos contra o mega-agrupamento de escolas e uma razão de esperança*. Acedido a 13 de agosto de 2025: <https://pt.slideshare.net/slideshow/mega-agrupamentos/8117173>
- Alves, R. (2002). *Por uma educação romântica*. Papirus Editora.
- Alves, J., & Cabral, I. (2021). Uma gramática generativa e transformacional para gerar outra escola. In *Mudança em movimento: Escolas em tempos de Incerteza* (pp. 25–48). Católica Editora.

- Alves, J. & Cabral, I. (2015). Os demónios da avaliação: memórias de professores enquanto alunos. *Estudos Em Avaliação Educacional*, 26(63), 630–662 <https://doi.org/10.18222/eae.v26i63.3690>
- Alves, J., & Roldão M. (2018). *Articulação curricular: O que é? Como se faz? Dos conceitos às práticas possíveis..* Fundação Manuel Leão.
- Amado, J. (2013). *Manual de Investigação qualitativa em Educação*. Universidade de Coimbra.
- Bardin, L. (2013). *Análise de Conteúdo*. 2nd ed. Edições 70.
- Barroso, J. (2004). Os professores e os novos modos de regulação da escola pública: das mudanças do contextode trabalho às mudanças da formação. In Barbosa (org.), *Trajetórias e perspetivas da formação de professores*. (pp. 49–60). Ed. UNESP.
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os Processos e os Resultados Educativos – O que nos ensina a investigação*. Fundação Manuel Leão.
- Brunet, L. (1995). Clima de trabalho e eficácia da escola. In Nóvoa (org.), *As organizações escolares em Análise*. (pp. 121–140). Publicações Dom Quixote.
- Cabral, I., & Alves, J. (2018). *Inovação pedagógica e mudança educativa – da teoria às práticas*. FEP-UCP.
- European Commission. (2018). *Study on supporting school innovation across Europe: Final Report*. Publications Office. <https://op.europa.eu/s/zW1f>
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das Aprendizagens: Desafios às teorias, práticas e políticas*. Texto Editores.
- Ferreira, M., Alves, J. & Palmeirão, C. (2023). Meritocracia, excelência e exclusão escolar: uma scoping review. *Cadernos de Pesquisa*, 53.

- Innovation plans in Portuguese schools: the importance of the aspects and locus of action, on the slow path to metamorphosis
- Formosinho, J., & Machado, J. (2009). *Equipas Educativas. Para uma nova organização da escola*. Porto Editora.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2012). *Professional capital: transforming teaching in every school*. Teachers College Press.
- Guerra, M. (2001). *A Escola que Aprende*. ASA Editores.
- Hargreaves, A., Earl, L., & Ryan, J. (2001). *Educação para a Mudança: Reinventar a escola para os jovens adolescentes*. Porto Editora.
- Hubbard, L., & Datnow, A. (2020). Design Thinking, Leadership and the Grammar of Schooling: implications for Educational Change. *American Journal of Education*, 126(4), 499–518 doi: 10.1086/709510
- Labaree, D. (2021). The dynamic tension at the core of the grammar of schooling. *Phi Delta Kappan*, 103(2), 28–32
<https://doi.org/10.1177/00317217211051141>
- Lima, J. (2008). *Em busca de uma boa escola instituições eficazes e sucesso educativo*. Fundação Manuel Leão.
- Machado, J., & Formosinho, J. (2016). *Equipas educativas e comunidades de aprendizagem*. Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
<https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2016.3419>
- Martins, N., Palmeirão, C. & Alves, J. (2025a). Innovation in Portuguese schools: what is the grammar of its conceptualization? *Frontiers in Education*, 10: 1476880, 1–14 doi: 10.3389/feduc.2025.1476880
- Martins, N., Palmeirão, C. & Alves, J. (2025b). *Planos de inovação: entre o "excesso de discurso e pobreza de práticas"? [Manuscript submitted for publication]*. Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa.

- Mehta, J. (2022). Reimagining American Education: Possible Futures: Toward a New Grammar of Schooling. *Phi Delta Kappan*, 103(5), 54–57
<https://doi.org/10.1177/00317217221079980>
- Merriam, S. (1988). *The case study research in Education*. Jossey-Bass.
- Morgado, J. (2012). *O estudo de caso na investigação em Educação*. De Facto Editores.
- Morin, E. (2010). *Eloge de la métamorphose*. Journal El Monde.
- Nóvoa, A. (2019). Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. *Educação & Realidade*, 44(3), <https://doi.org/10.1590/2175-623684910>
- Nóvoa, J. (2014). Escola Pública: A liberdade como princípio, a liberdade como fim. *Educação & Matemática*, 126.
- Perrenoud, P. (2002). *Aprender a negociar a mudança em Educação*. ASA Editores.
- Pinheiro, G., & Alves, J.M. (2024). Organizational Learning within the Context of the Functioning of Educational Teams: The Progressive Emergence of a Professional Metamorphosis. *Educ. Sci.* 14(3), 247; <https://doi.org/10.3390/educsci14030247>
- Pinheiro, G. & Alves, J.M. (2023). Culturas colaborativas e lideranças pedagógicas: constrangimentos organizacionais, culturais e horizontes de possibilidades. *Educação e Pesquisa*, 49: e250989
<https://www.scielo.br/j/ep/a/zTmcHcbdNBMQMDnzwYSmqSSM/?format=pdf&lang=pt>
- Pordata. (2025). *Docentes do Pré-Escolar ao Ensino Secundário por sexo, grupo etário e nível de ensino*. Acedido a 11 de agosto de 2025: <https://www.pordata.pt/pt/estatisticas/educacao/do-pre-escolar-ao-secundario/docentes-do-pre-escolar-ao-secundario-por-sexo>

Roldão, M. (2009). *Estratégias de Ensino*. Fundação Manuel Leão.

Schleicher, A. (2018). *Primeira Classe: como construir uma escola de qualidade para o século XXI*. Fundação Santillana.

Thurler, M. (2001). *Inovar no interior da escola*. Artmed Editora.

Tyack, D. & Tobin, W. (1994). The Grammar of Schooling: Why Has it Been so Hard to Change? *American Educational Research Journal*, 31(3), 453–479

UNESCO. (2022). *Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação*. Fundación SM
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381115>

Vale, I. (2022). Algumas notas sobre investigação qualitativa em educação matemática: o estudo de caso. *Revista da ESE*, 5, 171–202

Legislation:

Decreto-Lei nº 55/2018 de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06, 2928-2943.

Portaria nº 181/2019 de 11 de junho. Diário da República nº 111/2019, Série I de 2019-06-11.

Conclusão

“Não basta uma «escola para todos», precisamos de uma «escola onde todos aprendam» Há muitos que se contentam com o «sucesso parcial» de alguns. Mas a nossa ambição tem de ser infinitamente maior.”

Nóvoa, 2014, p.1

As escolas portuguesas têm as portas abertas para todos, no entanto verifica-se a existência de uma percentagem de alunos que vão ficando retidos, abandonam a escola e que ainda embora matriculados permanecem desvinculados do processo de ensino de aprendizagem.

Ao longo do tempo, foram crescentes as expectativas face à educação pública e esforços realizados para tornar as escolas acessíveis a todos (Hargreaves, 2003), contudo persistiu um sistema debilmente articulado (Alves, 2022), um acesso desigual a “uma educação de alta qualidade” (UNESCO, 2022, p.19) e uma “exclusão “feita, de modo silencioso, geralmente despercebido, contínuo e eficaz, na sua profunda injustiça e desumanidade” (Azevedo, 2024, p.36).

A UNESCO (2022), na proposta de um novo contrato social para a Educação, refere que estes problemas podem ser resultado de um modelo escolar inadequado, que se tornou incapaz de preparar as crianças e jovens para os obstáculos do presente e do futuro, como abundantemente também documenta Azevedo (2015) com evidências reportadas ao contexto português.

Perante isto, é reforçada a necessidade de uma mudança sustentada numa visão comum e uma orientação clara para a ação para assegurar a sustentabilidade da inovação. (European Commission, p.2018). Essa transformação desafia a lógica tradicional de “ensinar a muitos como se fossem um só” (Barroso,1996, p.504), requerendo o envolvimento significativo daqueles que a concretizam (Cabral & Alves, 2018; Perrenoud, 2004). Tal mudança deve emergir do interior da escola (Bolívar, 2012), enraizada numa “matriz cultural e científica” (Nóvoa, 2019, p.4) e na “expertise de nossos professores e dirigentes” implicando-os na “conceção de práticas e políticas superiores” (Schleicher, 2018, p.18). Trata-se, assim, de

capacitar os seus atores com vista à promoção da sua cultura de inovação (Bolívar, 2012).

A necessidade de se procurar novos caminhos para uma escola que se revela desajustada e ineficaz conduziu a que várias instituições de ensino investissem na criação e implementação de soluções inovadoras, capazes de romper com o modelo escolar tradicional (Nóvoa, 2019; Lomba, 2022).

Partindo do referido, a tese que aqui se estrutura nasce da vontade de contribuir para a edificação de um caminho que contrarie o facto de a escola ainda não ter sido capaz de chegar a todos, de ainda persistirem crianças e jovens desmotivadas e desinteressadas nos espaços e tempos educativos, que afirmam que a escola é uma perda de tempo e que muito dos conteúdos que aprendem não lhes interessa, nem lhes vai ser útil (Jorge, 2021; Oliveira, 2019).

Em Portugal foi conferida a possibilidade de as escolas poderem fazer uma gestão superior a 25% das matrizes curriculares-base (Decreto-lei 55/2018) e delinearem estratégias que promovessem a melhoria da qualidade da aprendizagem e o sucesso dos alunos, tendo por base a elaboração e adoção de um plano de inovação.

Neste sentido, a investigação que aqui se apresentou trata de conhecer as ideias e as ações concebidas e efetivadas por algumas destas escolas, o caminho percorrido, as perceções, os efeitos e os desafios por elas encontrados que visaram romper com a gramática escolar clássica.

Para isto, servimo-nos da matriz de análise (figura 3), apresentada na introdução desta tese e que possibilitou uma abordagem holística em torno dos planos de inovação. No eixo do sentido social procuramos identificar e compreender os contextos em que os planos de inovação foram desenvolvidos, os seus destinatários e duração, os problemas que as escolas enfrentam e pretendem resolver, as metas que pretendem alcançar, as necessidades/desafios, os objetivos/compromissos assumidos, o foco da mudança, o tipo de inovação privilegiado e a articulação com as dimensões/princípios de uma educação transformadora; no domínio da orientação local e sistémica, analisamos a integração dos planos de inovação com políticas nacionais e projetos, a valorização de uma visão comum e das lideranças como fatores facilitadores do

processo de inovação, as estratégias de monitorização e avaliação, bem como as limitações identificadas no decorrer da sua conceção . Por último, na dimensão centrada no educando e na aprendizagem, procuramos compreender, de forma mais aprofundada, as mudanças organizacionais e estruturais privilegiadas pelas escolas.

Tendo por base este quadro teórico de análise em torno do objeto de estudo, segue-se a apresentação das questões de investigação a que propusemos dar resposta.

Q1. Que problemas/dificuldades foram identificados pelas escolas?

Através da análise de conteúdo realizada aos planos de inovação foi possível verificar que a realidade escolar enfrenta um conjunto de problemas que afetam a aprendizagem dos alunos (Cortesão & Torres, 2018). Estes problemas recaem sobretudo no insucesso escolar dos alunos que se expressa em dificuldades ao nível da aquisição de competências (PI14), nos baixos resultados académicos (PI47, PI04) na existência de taxas de retenção (PI07, PI46, PI63) e no risco de abandono escolar (PI46, PI49, PI56, PI67). Neste sentido, torna-se fundamental que se analisem as causas do insucesso e se procurem novos caminhos (Alves & Cabral, 2021), que se priorize a solidariedade e o cuidado para com o outro e o planeta, ao invés da competição e sucesso individual (UNESCO, 2022) e se repense numa meritocracia escolar que atenda a heterogeneidade dos alunos (Ferreira, Alves e Palmeirão, 2023).

Outro dos problemas enunciados incide nas dificuldades ao nível da concretização de uma gestão flexível do currículo que decorrem da desarticulação (PI9), dispersão e fragmentação do conhecimento num número elevado de disciplinas (UNESCO, 2022) e “Elevado número de disciplinas no Ensino Básico com grande compartimentação dos saberes” (PI85) e que se refletem num modelo de trabalho docente ancorado na lógica do individualismo “prática letiva centrada no currículo prescritivo e no isolamento da sala de aula” (PI21), em matrizes curriculares extensas “Matrizes curriculares extensas e pouco estimulantes” (PI72) e numa articulação interdisciplinar escassa. Sendo a articulação do currículo uma condição essencial para envolver os alunos na aprendizagem e para que esta seja

relevante e significativa (Alves e Roldão, 2018), torna-se essencial que se conceba um novo currículo que assegure um vasto poder de decisão dos professores, seja fortemente suportado pela tecnologia e pela colaboração entre pares e especialistas (UNESCO,2022), seja integrado no contexto e suscite a vontade de aprender dos alunos (Alves e Cabral, 2021).

O terceiro problema mais apontado pelas escolas incide em fragilidades no envolvimento parental e contexto familiar que as escolas apontam como sendo resultado da falta de acompanhamento “falta de acompanhamento familiar” (PI28; PI37; PI44, PI47) e desvalorização do percurso escolar dos seus educandos “estruturas familiares fragilizadas que desvalorizam a vida escolar e que não atribuem importância à escola como pilar de sucesso na vida futura dos educandos.” (PI07). Há ainda escolas que indicam que esta reduzida participação das famílias é também condicionada pela sua baixa escolaridade e contextos socioeconómicos precários em que vivem. Perante este problema e sendo as famílias determinantes nos resultados dos alunos, a escola deve implicá-los, trabalhar em conjunto e promover a sua participação (Miguéns,2009). Para isso, Canário (2021) defende a necessidade de as escolas terem “amigos críticos” (p. 358) e de se prontificarem a “ver, ouvir e tomar contacto com coisas que não estão previstas e que não correspondem a qualquer quadro conhecido” (p. 358).

Q2. Que dimensões organizacionais e estruturais foram alvo de mudança para responder aos problemas diagnosticados?

Perante os problemas identificados, as escolas delinearam um conjunto de medidas pensadas para lhes dar resposta e alcançarem o propósito do plano de inovação: melhorar a qualidade das aprendizagens e sucesso dos alunos (Portaria n.º 306/2021 de 17 de dezembro).

A análise realizada permitiu aferir que todas as escolas privilegiaram o desenvolvimento profissional docente projetando um plano de formação contextualizado com as restantes medidas definidas no plano de inovação. Os professores são determinantes para a qualidade educacional prestada pela escola, se tiverem condições ajustadas e suficientes como “reconhecimento, preparação,

apoio, recursos, autonomia e oportunidades de desenvolvimento contínuo” (UNESCO, 2022). Assim, a formação não só deve ser contextualizada (García, 1999; Oliveira-Formosinho, 2002), como deve estar alinhada com a mudança capaz de promover o desenvolvimento profissional e consequentemente favorecer o processo de ensino e aprendizagem (Escudero & López, 1992, p.57). Nóvoa (2019) sublinha ainda a importância de se aproximar a formação e a profissão através da construção de uma “comunidade de formação” (p.14) onde escolas e universidades trabalham em parceria, para que se tornem mais capazes “de participar ativamente na metamorfose da escola” (p.14).

Neste contexto, regista-se a aposta numa mudança ao nível da avaliação dos alunos, sendo reconhecida a necessidade de se investir numa valorização ao nível da avaliação formativa em detrimento de uma avaliação essencialmente sumativa e classificativa. De facto, a avaliação como um mero instrumento para a classificação e certificação é uma prática ainda dominante nas escolas, acabando por ser “por vezes uma falsa solução política para os problemas” (Fernandes, 2005, p. 142), decorrentes das aprendizagens dos alunos. Assim, é imprescindível privilegiar a avaliação formativa, pois é a única capaz de contribuir para uma melhoria das aprendizagens dos alunos (Fernandes, 2005; Alves e Cabral, 2021, UNESCO, 2022).

A preocupação de criar tempos comuns nos horários dos professores, tendo em vista o desenvolvimento de uma cultura de trabalho colaborativa foi outra linha de ação relativamente recorrente. A reinvenção da escola exige professores disponíveis para trabalhar em conjunto (Alves e Cabral, 2021), sendo essencial que se criem oportunidades que promovam a colaboração entre professores (Nóvoa, 1999; Schleicher, 2018) e que “a escola e as lideranças os capacitem para isso” (Hargreaves, 2019).

De uma forma menos abrangente e significativa, apurou-se a existência de mudanças ao nível do currículo que se traduzem sobretudo na agregação de disciplinas; do tempo dos alunos concretizadas maioritariamente através de alterações pontuais na matriz curricular que se repercutiu numa mudança nos horários de algumas disciplinas; dos modos de trabalho pedagógico pela adoção de metodologias ativas, principalmente a Aprendizagem Baseada em Projetos, que se

focou sobretudo em determinadas disciplinas; do modo de trabalho docente que se materializou numa preocupação em promover, ocasionalmente, o trabalho colaborativo envolvendo determinados professores através da criação de oportunidades para trabalharem em conjunto dentro e fora da sala de aula; e do agrupamento dos alunos que se concretizou pela organização esporádica dos alunos em grupos da mesma turma e ainda que referido em menor frequência entre turmas e ciclos e anos de escolaridade distintos. Estas medidas enunciadas vão ao encontro da ideia de que um currículo articulado produz aprendizagens mais significativas para os alunos (Alves & Roldão, 2018), de que os tempos/cronogramas das aulas e o agrupamento dos alunos podem ser concebidos, em virtude de se alargarem as oportunidades de aprendizagem (Kallick & Zmuda, 2017, de que é necessário abrir espaço à adoção de pedagogias “que valorizem a diversidade de métodos e modalidades de estudo e aprendizagem” (UNESCO, 2022, p. 97) e de se investir numa prática profissional colaborativa, pois é uma das mais eficazes que contribui para a melhoria dos profissionais (Guerra, 2001). Ainda que estas medidas se revelem importantes numa melhoria das aprendizagens dos alunos, torna-se pertinente realçar que o facto de serem aplicadas, ocasionalmente, pode conduzir a efeitos muito pouco significativos no aprender dos alunos.

Q3. Que dificuldades, desafios, efeitos e limitações foram reconhecidos na implementação do plano de inovação?

A investigação realizada permitiu apurar que a apropriação de um plano de inovação no seio da comunidade educativa trouxe consigo algumas limitações, desafios e dificuldades. Estes centraram-se particularmente na mobilidade de professores que gera constrangimentos na construção de um grupo coeso e na continuidade ao trabalho desenvolvido; na resistência à mudança por alguns professores; na falta de financiamento e de recursos e suporte técnico; na falta de compromisso dos Encarregados de Educação e famílias; no corpo docente envelhecido e no crédito horário reduzido que limita a gestão dos recursos humanos.

Quanto aos efeitos provocados, o plano de inovação, segundo a maioria dos intervenientes trouxe efeitos positivos, tendo contribuído para uma aprendizagem mais enriquecedora e significativa que se revelou em alunos com uma capacidade de comunicação e pensamento crítico mais desenvolvidos; uma escola com mais autonomia; uma melhoria nos modos de trabalho pedagógico através de práticas que enfatizam o papel do aluno na sua aprendizagem e da adoção de metodologias ativas que tornam o processo de aprendizagem mais envolvente e significativo para os alunos e nos resultados dos alunos; favoreceu os modos de trabalho docente tendo fomentado a colaboração entre pares; contribuiu para uma melhor resposta à diferenciação pedagógica; trouxe benefícios no comportamento e desenvolvimento pessoal e social dos alunos, promoveu a construção de um currículo mais articulado, reforçou laços na comunidade educativa, valorizou a voz do aluno e conduziu à criação de espaços de aprendizagem pertinentes e relevantes. Esta positividade está, contudo, condicionada pelos contextos da ação pedagógica e organizacional, pela dimensão das escolas (em termos de número de estabelecimentos de ensino e número de alunos e professores) e pela grande mobilidade de corpo docente que obriga a um trabalho de constante recomeço.

Atendendo a tudo isto que foi referido, e tendo em conta que, segundo Alves (2022), uma das maiores causas as limitações é as escolas e professores serem, “prisioneiros de uma ordem centralista, infantilizante e fator de bloqueio das inteligências em ação.” (p.9), torna-se imperativo uma transformação da escola por meio de ações individuais e coletivas a partir do que já existe e investindo no que for necessário (UNESCO, 2022).

Q4. As medidas adotadas pelas escolas parecem desencadear melhorias nos processos e nos resultados educativos?

Os planos de inovação motivaram as escolas a refletirem em conjunto, a desafiarem a velha gramática escolar e a descobrirem novos caminhos.

Como resultado disto, surgiram mudanças que alteraram o currículo, espaços e tempos, valorizaram uma avaliação formativa e o papel do aluno no processo de

ensino aprendizagem, colocaram professores e alunos a trabalhar colaborativamente, e investiram no desenvolvimento profissional docente.

Perante estas mudanças, os dados resultantes do estudo de caso duplo realizado, indicaram que foram visíveis melhorias ao nível do desenvolvimento de competências previstas no Perfil do Aluno (PASEO, 2017) e reconhecida, pelo menos num dos casos empíricos, uma melhoria nos resultados académicos pelo diretor e professores de um dos agrupamentos estudados.

Assim, os dados, desta investigação, obtidos através dos questionários e entrevistas, parecem indicar uma certa melhoria nos processos e nos resultados educativos, contudo o facto de a inovação não ter sido expressiva em diversas áreas de inovação, este impacto pode não ser significativo.

Q5. O locus e o tamanho organizacional de um contexto educativo podem influenciar a adoção de um plano de inovação?

O estudo de caso duplo realizado debruçou-se sobre dois contextos escolares muito distintos em termos de dimensões, sendo um deles caracterizado como um Mega agrupamento, pelo número expressivo de unidades orgânicas que abrange e número considerável de alunos e professores que acolhe diariamente.

Ao longo do desenvolvimento deste estudo de caso duplo, verificou-se, apesar dos esforços, uma ausência expressiva de participação de alunos e professores do Mega agrupamento AE_Y.

Assim, numa análise aos dados recolhidos neste contexto escolar foi possível aferir a existência de uma certa resistência dos professores à mudança e em “aceitarem outros modelos, outras práticas.” (IDDY), a ausência de uma visão comum na implementação de algumas medidas.

A par do referido, verifica-se ainda um olhar, partilhado por alguns professores, de desconhecimento face aos planos de inovação e o de reconhecimento de desvantagens em relação às medidas adotadas ao nível do currículo (ID03, ID05, ID50, ID73).

Perante isto, depreende-se, logo numa primeira instância, que a apropriação de uma liderança agregadora e mobilizadora se torna mais exigente e difícil num

Mega agrupamento devido ao número crescente de atores que nele estão envolvidos. Nesta linha de ideias, Alves (2011) explica que os mega agrupamentos têm subjacentes obstáculos na comunicação que colocam em causa a coerência e coesão da ação, debilitam a construção de uma visão comum, um modelo de trabalho docente assente na colaboração e um clima escolar saudável entre todos que, por sua vez, gera uma maior distância na relação escola-família, ameaçam a fragmentação do projeto educativa e fragilizam a monitorização e avaliação dos processos e resultados da ação educativa.

Fullan e Hargreaves (2012) numa comparação entre sistemas de sucesso e sistemas de insucesso, explicam que o que distingue o sistema de sucesso é possuir uma cultura de melhoria munida de uma direção clara e uma elevada coerência e políticas e estratégias articuladas. A liderança por outro lado é reconhecida como fundamental nos processos de mudança (Machado e Formosinho, 2016; Hubbard & Datnow, 2020; Fullan, 2003) assumindo um papel crucial na mobilização e envolvimento para o desenvolvimento de uma visão comum (Alves, 1999). Assim, sendo que a mudança só será significativa se implicar um número expressivo de atores, se o número daqueles que intervém não for significativo o impacto corre o risco de ser superficial (Perrenoud, 2004).

Q6. As mudanças implementadas foram acompanhadas de uma alteração profunda ao nível da gramática escolar?

Ao longo desta investigação, foi possível conferir, através de uma clara aposta de uma mudança em algumas dimensões organizacionais e pedagógicas, que as escolas reconhecem a necessidade de se transformar a velha gramática escolar.

No entanto, é também evidente que esta mudança não pressupõe uma alteração profunda na gramática escolar. Em primeiro lugar, porque houve um conjunto de dimensões que foram desconsideradas deste processo de inovação, em segundo lugar, porque se verificaram mudanças que ficaram somente à superfície e em terceiro por existirem limitações que obstaculizam a intenção de romper com a gramática escolar. Em relação ao primeiro ponto, concluiu-se que a

maioria das escolas não privilegiou uma mudança, nomeadamente ao nível das lideranças que tem o poder de “encorajar, envolver e capacitar os professores” (Hargreaves, 2019) e são fundamentais na promoção da mudança e melhoria educativa (Elmore, 2000; Fullan, 2003); da gestão flexível dos espaços que são imprescindíveis na ampliação de oportunidades de aprendizagem e aquisição de competências (UNESCO, 2022); da criação de redes de aprendizagem que geram nomeadamente uma aprendizagem conjunta, a partilha e articulação de saberes, um sentido de comunidade e uma “colaboração enriquecedora entre profissionais” (Bolívar, 2003, p. 224); da alocação de docentes aos grupos de alunos (organização de equipas educativas) que viabilizam a descentralização da “gestão pedagógica e curricular”, promove a criação de comunidades de aprendizagem e “comunidades de prática docente comprometidas com o desenvolvimento organizacional e profissional e a melhoria das aprendizagens dos alunos” (Formosinho & Machado, 2009, p. 118) e ao nível dos modos de trabalho docente em que se torna imperativo tornar o ensino numa “profissão colaborativa onde o trabalho em equipas garante uma aprendizagem significativa para o estudante” (UNESCO, 2022,p.148).

Relativamente ao segundo ponto, nota-se uma clara intenção de se reinventar as práticas curriculares, contudo além de se investir sobretudo numa articulação restrita a certos momentos e disciplinas, persiste a tendência de dar a todos o mesmo tornando inacessível a promoção de um ensino personalizado que amplia a possibilidade de desenvolverem as suas “paixões e interesses” (Kallick & Zmuda, 2017, p. 2); de se alterar os tempos dos alunos, permanecendo fragmentado e limitado restringindo as oportunidades de aprendizagem (UNESCO, 2022); de se mudarem modos trabalho pedagógico com a implementação de metodologias ativas, circunscrevendo-se sobretudo a determinados tempos e disciplinas e de se valorizar o agrupamento distinto de alunos, estando limitado a tempos específicos.

Por último, identificam-se um conjunto de limitações que dificultam uma rutura com uma gramática escolar estanque e padronizada, por via da existência de um limite de crédito horário que impõe entraves a uma gestão autónoma dos recursos humanos; a imposição da realização de exames nacionais exigidos pela tutela que não se compatibilizam com as orientações no âmbito das aprendizagens

essenciais e que subestimam a aquisição de competências como o trabalho colaborativo e a criatividade (Alves, 2022); a mobilidade anual docente que causa dificuldades na organização escolas, na coesão do grupo de trabalho e sustentabilidade das ações implementadas; o excesso de carga letiva que origina cansaço e frustração e a instabilidade na gestão das escolas desencadeada por mudanças na governação do país que conduzem a alterações às políticas instituídas e por se investirem em políticas educativas que segundo Alves e Cabral (2021):

continuam a apostar mais no discurso do que nas práticas; em sensibilizar do que empoderar; em manter a ilusão do comando e do controlo central do que em passar o poder para as pessoas e os territórios, numa lógica de prestação de contas inteligente. (p.17)

Perante o exposto, é notório que os planos de inovação motivaram as escolas a pensar e fazer diferente, no entanto estes parecem ser ensaios que não pressupõem uma alteração profunda da gramática escolar. Como resultado disto, os planos de inovação podem não produzir efeitos significativos no aprender dos alunos, pois não é passível de se imaginar uma transformação se prevalecerem silêncios em dimensões que afetam a aprendizagem dos alunos e se permanecer uma ideologia baseada no “ensinar a todos como se todos fossem um só” (Barroso, 1995).

Apresentadas as principais conclusões desta investigação, cumpre agora descrever as suas limitações e ressaltar outras implicações deste trabalho para futuras investigações.

Assim, considera-se como uma limitação a amostra residual de inquiridos que obtivemos num dos agrupamentos-caso. Ao longo da investigação, procuramos que o processo de recolha de dados fosse intuitivo e facilitador tendo havido uma aposta na entrega de QR code para o preenchimento dos questionários e narrativas. No entanto face à ausência de participação, parece-nos que, num Mega agrupamento como este, seria recomendável para investigações futuras que esta recolha fosse realizada presencialmente com o acompanhamento dos investigadores. Além disto, parece relevante que investigações futuras pudessem

comparar realidades escolares diferentes, a fim de ser possível aferir com mais rigor os caminhos percorridos pelas escolas, e os efeitos na aprendizagem dos alunos, nesta busca pela transformação da escola.

Em relação às implicações, parece pertinente que, atendendo que as conclusões sintetizam o foco de mudança por estas escolas, e que estas não têm implícita uma alteração profunda dos modos de organização, que futuras pesquisas pudessem investigar uma correlação entre as lideranças e o clima escolar e uma renovação na gramática escolar.

Por último, entendemos que o mérito deste trabalho incide, no facto de mostrarmos que as escolas necessitam de uma mudança em diferentes dimensões a nível organizacional e pedagógico e que esta é obstaculizada tanto por limitações impostas pela tutela, como pela dificuldade de libertação de uma ideologia sustentada na ideia de que escola tem de oferecer as mesmas respostas a todos. Desta forma, acabamos por apresentar pistas para a ação dirigidas a decisores políticos, a professores e líderes pelo que pensamos que todo este trabalho pode ser uma mais-valia na busca pela construção de melhores escolas para todos.

Referências

- Alves, J. M. (2022). Uma política para emancipar a educação. In Baptista, J. A. (2022). *Sentir a Escola*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia, ISBN 978-989-53707-0-2, pp. 8-19, <http://hdl.handle.net/10400.14/40991>
- Alves, J. M. (1999). “Autonomia, Participação e Liderança”, in *Contratos de Autonomia, Aprendizagem Organizacional e Liderança* A. Carvalho, J. M. Alves, M. Sarmiento, Porto: Edições ASA, 15-32.
- Alves, J. M. (2011). 11 Argumentos contra o mega-agrupamento de escolas e uma razão de esperança. Acedido a 13 de agosto de 2025: <https://pt.slideshare.net/slideshow/mega-agrupamentos/8117173>
- Alves, J., & Cabral, I. (2021). Uma gramática generativa e transformacional para gerar outra escola. In *Mudança em movimento: Escolas em tempos de Incerteza* (pp. 25–48). Católica Editora.

- Alves, J., Roldão, M. (2018). Articulação curricular: O que é? Como se faz? Dos conceitos às práticas possíveis. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Azevedo, J. (2024). Modo de Produção da Exclusão Escolar: olhar a escola a partir dos excluídos. Fundação Manuel Leão.
- Barroso, J. (1996). Génese e evolução da organização pedagógica e da administração dos liceus: Uma investigação no cruzamento de várias disciplinas. *Análise Psicológica*, 4(XIV), 487-506
<http://hdl.handle.net/10400.12/3202>
- Barroso, J. (1995). A organização pedagógica e administração dos liceus (1836-1960). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/42092>
- Bolívar, A. (2012). Melhorar os Processos e os Resultados Educativos – O que nos ensina a investigação. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Bolívar, A. (2003). Como melhorar as escolas. Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas. Edições ASA.
- Cabral, I. & Alves, J. M. (2018). Inovação Pedagógica e Mudança Educativa – da teoria às práticas. Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa. https://afc.dge.mec.pt/sites/default/files/2020-02/FEP_UCP_2018_Inovacao_Pedagogica_e_Mudanca%20Educativa.pdf
- Canário, R. (2009). Escola/família/comunidade para uma sociedade educativa. In: CNE (Org.). Seminário escola, família e comunidade. 105-140.
<https://www.cnedu.pt/content/antigo/files/pub/EscolaFamilia/7-Conferencia.pdf>
- Cortesão, L., Torres, M. (2018). Apesar de tudo... Que podemos nós, professores, fazer? Porto: Afrontamento.

- Elmore, R. (2000). Building a new structure for school leadership. The Albert Shanker Institute.
- Escudero, J. & López, J. (1992). Los Desafios de las Reformas Escolares. Arquetipo. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=4813>
- (European Commission, 2018) European Commission. (2018). Study on supporting school innovation across Europe: Final Report. Publications Office. <https://op.europa.eu/s/zW1f>
- Fernandes, D. (2005). Avaliação das Aprendizagens: Desafios às teorias, práticas e políticas. Texto Editores.
- Ferreira, M., Alves, J. & Palmeirão, C. (2023). Meritocracia, excelência e exclusão escolar: uma scoping review. Cadernos de Pesquisa, 53.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2009). Equipas Educativas. Para uma nova organização da escola. Porto Editora.
- Fullan, M. (2003). Liderar numa cultura de mudança. Edições ASA.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2012). Professional capital: transforming teaching in every school. Teachers College Press.
- García, C. (1999). Formação de Professores: para uma mudança educativa. Porto Editora.
- Guerra, M. (2001). A Escola que Aprende. ASA Editores. Hargreaves, 2019
- Hargreaves, A. (2003). O ensino na sociedade do conhecimento: A educação na era da insegurança. Porto Editora.
- Hubbard, L., and Datnow, A. (2020). Design thinking, leadership and the grammar of schooling: implications for educational change. Am. J. Educ. 126, 499–518. [doi: 10.1086/709510](https://doi.org/10.1086/709510)

- Jorge, I. (2021). Perceções de alunos do ensino básico sobre a escola: conhecer para melhorar a qualidade da ação educativa. Porto: Universidade Católica Porto.
- Kallick, B. & Zmuda, A. (2017). Students at the center: Personalized Learning with habits of Mind. ASCD.
- Lomba, E., Alves, J. & Cabral, I. (2022). Systematic Literature Review of Innovative Schools. A Map and a Characterization from Which We Learn. education sciences, 12(700), 1-19. <https://doi.org/10.3390/educsci12100700>
- Machado, J., and Formosinho, J. (2016). Equipas educativas e comunidades de aprendizagem. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Miguéns, M. I. (2009). Nota prévia, Secretário-Geral do Conselho Nacional da Educação. In: CNE (Org.). Educação, família e comunidade, 9-13. <https://www.cnedu.pt/content/antigo/files/pub/EscolaFamilia/3-Nota.pdf>
- Nóvoa, A. (2019). Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. Educação & Realidade, 44(3), <https://doi.org/10.1590/2175-623684910>
- Nóvoa, J. (2014). Escola Pública: A liberdade como princípio, a liberdade como fim. Educação & Matemática, 126.
- Nóvoa, A. (1999). Os professores na virada do milénio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. Cuadernos de Pedagogía, no 286.
- Oliveira, A. (2019). Abandono oculto: as realidades por detrás das estatísticas. Universidade Católica Portuguesa. <http://hdl.handle.net/10400.14/29064>
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). Introdução. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). A supervisão na formação de professores. Da organização à pessoa. Porto Editora.

PASEO (2018). Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho).

Pedró, F. (2018). Tendencias internacionales en innovación educativa: reto y oportunidades. In Rey, F. & Jabonero, M. (Coords.). Sistemas Educativos Decentes, 71-99. Fundación Santillana. <https://www.fundacaosantillana.org.br/wp-content/uploads/2020/04/888955.pdf>

Perrenoud, P. (2002). Aprender a negociar a mudança em Educação. ASA Editores.

Schleicher, A. (2018). Primeira Classe: como construir uma escola de qualidade para o século XXI. Fundação Santillana.

UNESCO. (2022). Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação. Fundación SM <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381115>

Legislação:

Decreto-Lei nº 55/2018 de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06, páginas 2928-2943.

Portaria nº 306/2021 de 17 de dezembro. Diário da República nº 243/2021, Série I de 2021-12-17.

Referências Gerais

- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação: Um guia prático e crítico*. Edições ASA.
- Afonso, N. (2014). *Investigação naturalista em educação: Um guia prático e crítico*. Fundação Manuel Leão.
- Alves, J. M. (1999). Autonomia, Participação e Liderança. In A. Carvalho, J. M. Alves e M. J. Sarmiento, *Contratos de Autonomia, Aprendizagem Organizacional e Liderança* (pp. 15-32). Edições ASA.
- Alves, J. M. (2011). 11 *Argumentos contra o mega-agrupamento de escolas e uma razão de esperança*. [Disponível em: <https://pt.slideshare.net/slideshow/mega-agrupamentos/8117173>] [Consultado em 13 de agosto de 2025]
- Alves, J. M. (2021). Uma gramática generativa e transformacional para gerar outra escola. In C. Palmeirão e J. M. Alves (Coord.), *Mudanças em Movimento – Escolas em tempo de incerteza* (pp. 25-48). Universidade Católica Editora.
- Alves, J. M. (2022a, agosto 11). *A imperativa reforma organizacional do sistema educativo*. Disponível em: <https://www.publico.pt/2022/08/11/opiniao/opiniao/imperativa-reforma-organizacional-sistema-educativo-2016766>
- Alves, J. M. (2022b). Uma política para emancipar a educação. In Baptista, J. A. (2022), *Sentir a Escola* (pp. 8-19). Universidade Católica Portuguesa. <https://ciencia.ucp.pt/ws/portalfiles/portal/66593496/66339723.pdf>
- Alves, J. M. (2023, janeiro 29). *Aprender a curar as feridas da injustiça*. [https://www.researchgate.net/publication/367520857 Aprender a curar as feridas da injustiça](https://www.researchgate.net/publication/367520857_Aprender_a_curar_as_feridas_da_injustica)

- Alves, J. M. (2024, setembro). *Inovação Educativa: porquê, para quê, o quê, como?* - As questões essenciais. https://www.researchgate.net/publication/384113367_Inovacao_Educativa
- Alves, R. (2002). *Por uma educação romântica*. Papyrus Editora.
- Alves, J. M. & Cabral, I. (2015). Os demónios da avaliação: memórias de professores enquanto alunos. *Estudos Em Avaliação Educacional*, 26(63), 630–662. <https://doi.org/10.18222/eae.v26i63.3690>
- Alves, J. M., & Cabral, I. (2021). *No regresso à escola. Reimaginar e praticar uma gramática generativa e transformacional*. Universidade Católica Portuguesa. <https://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/36938>
- Alves, J. M. & Baptista, C. (2018). Da urgência da reinvenção da escola. In Reinventing the school: expectations and experiences. *EDUCA - International Catholic Journal of Education*, 4, 127-143. <http://hdl.handle.net/10400.14/25672>
- Alves, J. M., & Moreira, I. (2012). *Projeto Fénix – As artes do voo e as Ciências da Navegação*. Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Alves, J.M., & Roldão, M. (2018). *Articulação curricular: O que é? Como se faz? Dos conceitos às práticas possíveis*. Fundação Manuel Leão.
- Amado, J. (2013). *Manual de Investigação qualitativa em Educação*. Universidade de Coimbra.
- Aprendizagens Essenciais (2018). Direção Geral da Educação. [Disponível em: <http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais>] [Consultado em 20 de fevereiro de 2023]

- Araújo, J. M. (2024). Equipas educativas e potencia agendi na escola. *Revista Lusófona de Educação*, 62, 13-26. <http://dx.doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle62.01>
- Azevedo, J. (2011). *Liberdade e Política Pública de Educação. Ensaio sobre um novo compromisso social pela educação*. Fundação Manuel Leão.
- Azevedo, J. (2015). *Nenhum aluno pode ser deixado para trás! É preciso renovar os processos pedagógicos e a organização das escolas*. Comunicação apresentada na Conferência EPIS-Empresários pela Inclusão Social sob o tema “Escolas de futuro”, realizada na Fundação Calouste Gulbenkian, a 17 de março de 2015. Disponível em: https://joaquimazevedo.com/wp-content/uploads/2025/03/JA_2015_Nenhum_aluno_pode_ser_deixado_para_tras.pdf
- Azevedo, J. (2024). *Modo de Produção da Exclusão Escolar: olhar a escola a partir dos excluídos*. Fundação Manuel Leão.
- Bardin, L. (2013). *Análise de Conteúdo* (2ª edição). Edições 70.
- Barroso, J. (1995). *A organização pedagógica e administração dos liceus (1836-1960)*. Tese de doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/42092>
- Barroso, J. (1996). Génese e evolução da organização pedagógica e da administração dos liceus: Uma investigação no cruzamento de várias disciplinas. *Análise Psicológica*, 4(XIV), 487-506 <http://hdl.handle.net/10400.12/3202>
- Barroso, J. (2004). Os professores e os novos modos de regulação da escola pública: das mudanças do contexto de trabalho às mudanças da formação. In R. Barbosa (org.), *Trajetórias e perspectivas da formação de professores* (pp. 49–60). Ed. UNESP.

- 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*. Edições ASA.
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os Processos e os Resultados Educativos – O que nos ensina a investigação*. Fundação Manuel Leão.
- Bolívar, A. (2020). Gestão e Liderança Escolar: o que nos diz a investigação a escala global. In I. Cabral, I. e J. M. Alves (Coord.) *Gestão escolar e melhoria das escolas: o que nos diz a investigação* (pp. 17-32). Fundação Manuel Leão.
- Bolívar, A. (2024). Un liderazgo distribuído en una comunidad que aprende. Una mirada iberoamericana. In Fundación Europea Sociedad y Educación, *Liderar uma educación integral, sostenible e inclusiva. Fundamento teórico y Prácticas LEI*. (pp. 84-95) https://www.sociedadyeducacion.org/core/wp-content/uploads/HANDBOOK_LEI_WEB_.pdf
- Bolívar, A. & Segovia, J. (2024). *A construção de comunidades de prática profissional e melhoria das aprendizagens*. Editorial Graó.
- Brunet, L. (1995). Clima de trabalho e eficácia da escola. In A. Nóvoa (Org.), *As organizações escolares em Análise* (pp. 121–140). Publicações Dom Quixote.
- Bush, T. (2024). School Leadership for Whole Child Development. In Fundación Europea Sociedad y Educación, *Liderar uma educación integral, sostenible e inclusiva. Fundamento teórico y Prácticas LEI* (pp. 22-37). https://www.sociedadyeducacion.org/core/wp-content/uploads/HANDBOOK_LEI_WEB_.pdf
- Cabral, I. (2013). *Gramática Escola e (In)Sucesso*. Tese de doutoramento, Universidade Católica Portuguesa.

- Cabral, I. & Alves, J. M. (2017). *Uma outra escola é possível – Mudar as regras da gramática escolar e os modos de trabalho pedagógico*. Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
<https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/22478/1/Uma%20nova%20gramatica%20escolar%20em%20acao.pdf>
- Cabral, I. & Alves, J. M. (2018). *Inovação Pedagógica e Mudança Educativa – da teoria às práticas*. Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa. https://afc.dge.mec.pt/sites/default/files/2020-02/FEP_UCP_2018_Inovacao_Pedagogica_e_Mudanca%20Educativa.pdf
- Canário, R. (2005). *O que é a Escola? Um “olhar” sociológico*. Porto Editora.
- Canário, R. (2009). Escola/família/comunidade para uma sociedade educativa. In CNE (Org.). *Seminário escola/família/comunidade* (pp. 105-140).
<https://www.cnedu.pt/content/antigo/files/pub/EscolaFamilia/7-Conferencia.pdf>
- Canário, R. (2021). As escolas também “aprendem”!. In CNE (ed.). *Estado da Educação 2020* (pp. 356-359).
https://www.cnedu.pt/content/edicoes/estado_da_educacao/EE2020_WEB_04.pdf
- Carvalho, R. (2012) *História do ensino em Portugal: desde a fundação da nacionalidade até ao fim do regime de Salazar Caetano*. Fundação Calouste Gulbenkian
- CNE. (2023). *Referencial para a Inovação Pedagógica nas escolas*. [Disponível em: https://www.cnedu.pt/content/noticias/CNE/Referencial_Inovacao_Pedagogica_siteCNE.pdf]
- Cortês, L., Torres, M. (2018). *Apesar de tudo... Que podemos nós, professores, fazer? Afrontamento*.

- Courtney, S. & Mann, B. (2020). Thinking with 'lexical' features to reconceptualize the 'grammar' of schooling: Shifting the focus from school to society. *J Educ Change*, 22, 401-421.
- Coutinho, C. (2016). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. (2.^a ed.) Edições Almedina, S.A.
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris A., Leithwood, K., Gu. Q., Brown, E., Ahtaridou, E. & Kington, A. (2009). *The impact of school leadership on pupil outcomes: final report*. University of Nottingham Press.
- Delors, J. (2010). *Educação: um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. UNESCO Office Brasilia. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por
- DGE (s.d). *Planos de Inovação*. [Disponível em: <https://afc.dge.mec.pt/pt/planos-de-inovacao>]
- DGEEC (s.d). *Estatísticas da Educação 2022/2023*. [Disponível em: https://estatisticaseducacao.dgeec.medu.pt/eef/2023/ensino_nao_superior/caracterizacao_geral/estabelecimentos.asp]
- DGAE (2022). *Códigos de Agrupamentos de Escolas/Escolas Não Agrupadas da Rede do Ministério da Educação*. [Disponível em: <https://www.dgae.medu.pt/download/recrutamento-2/outros/202223-outros-recrutamento/rede-ae-validacao-2022.pdf>]
- Elmore, R. (2000). *Building a new structure for school leadership*. The Albert Shanker Institute.
- Escudero, J. & López, J. (1992). *Los Desafios de las Reformas Escolares*. Arquetipo. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=4813>
- European Commission. (2018). *Study on supporting school innovation across Europe: Final Report*. Publications Office. <https://op.europa.eu/s/zW1f>

- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das Aprendizagens: Desafios às teorias, práticas e políticas*. Texto Editores.
- Ferreira, M., Alves, J. & Palmeirão, C. (2023). Meritocracia, excelência e exclusão escolar: uma scoping review. *Cadernos de Pesquisa*, 53. <https://doi.org/10.1590/1980531410250>
- Fino, C. (2011). Demolir os muros da fábrica de ensinar. *Humanae*, 1(4), 45-54. <http://hdl.handle.net/10400.13/812>
- Formosinho, J. (1987). O Currículo Uniforme Pronto a Vestir de Tamanho Único. In *O Insucesso Escolar em Questão. Cadernos de Análise Social da Educação*, (pp.41-50). Universidade do Minho
- Formosinho, J. & Machado, J. (2008). *Currículo e Organização: As equipas educativas como modelo de organização pedagógica. Currículo sem Fronteiras*, 8 (1), 5-16.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2009). *Equipas Educativas. Para uma nova organização da escola*. Porto Editora.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2013). *A Regulação da Educação em Portugal – Do Estado Novo à Democracia*. Educação: Temas e Problemas. ISSN 1646-2831. N.ºs 12 e 13, 27-40
- Franco, J. A. (1991). *Experiências inovadoras no ensino: inovação pedagógica*. Instituto de Inovação Educacional.
- Fullan, M. (2003). *Liderar numa cultura de mudança*. Edições ASA.
- Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change*. Routledge.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2012). *Professional capital: transforming teaching in every school*. Teachers College Press.

- García, C. (1999). *Formação de Professores: para uma mudança educativa*. Porto Editora.
- Guerra, M. S. (2001). *A Escola que Aprende*. Edições ASA.
- Guerra, M. S. (2003). *Tornar visível o quotidiano: Teoria e prática de avaliação qualitativa das escolas*. ASA Editores.
- Guerra, M. S. (2018). Inovar o Morir. In C. Palmeirão e J. M. Alves (Coords.), *Escola e Mudança: Construindo autonomias, flexibilidade e novas gramáticas de escolarização - Os desafios essenciais* (pp. 20-43). Universidade Católica Editora.
- Hargreaves, A. (2003). *O ensino na sociedade do conhecimento: A educação na era da insegurança*. Porto Editora.
- Hargreaves, A. (2019). Teacher collaboration: 30 years of research on its nature, forms, limitations and effects. *Teachers and Teaching*, 25(5), 603-621
<https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1639499>
- Hargreaves, A., Earl, L., & Ryan, J. (2001). *Educação para a Mudança: Reinventar a escola para os jovens adolescentes*. Porto Editora.
- Hatch, T., Corson, J. & Berg, S., G. (2022). New schools in New York City and Singapore. [versão eletrónica] *Journal of Educational Change*, 23, 199–220.
- Hubbard, L., and Datnow, A. (2020). Design thinking, leadership and the grammar of schooling: implications for educational change. *Am. J. Educ.* 126, 499–518.
[doi: 10.1086/709510](https://doi.org/10.1086/709510)
- Huberman, A. M. (1973). *Understanding change in education: an introduction*. Experiments and Innovations in Educations No. 4., UNESCO. (ERIC Document Reproduction Service No. ED082330).
<https://eric.ed.gov/?id=ED082330>

- IGeFE (s/d). Pesquisa da Rede Escolar. [Disponível em: <https://www.gesedu.pt/PesquisaRede>] [Consultado em 18 de agosto de 2025]
- Jesus, P. (2023). *Inovação educacional: dimensões, modos de adesão, consequências pedagógicas e organizacionais*. Tese de doutoramento, Universidade Católica Portuguesa.
- Jesus, P., & Azevedo, J. (2021). Inovação educacional. O que é? Porquê? Onde? Como? *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 20, 21–55 [doi: 10.34632/investigacaoeducacional.2020.9683](https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2020.9683)
- Jorge, I. (2021). *Perceções de alunos do ensino básico sobre a escola: conhecer para melhorar a qualidade da ação educativa*. Tese de Doutoramento, Universidade Católica Portuguesa.
- Kallick, B. & Zmuda, A. (2017). *Students at the center: Personalized Learning with habits of Mind*. ASCD
- Kampylis, P., Bocconi, S. & Punie, Y. (2012). *Towards a Mapping Framework of ICT-enabled Innovation for Learning*. Publications Office of the European Union <https://dx.doi.org/10.2791/89492>
- Labaree, D. (2021). The dynamic tension at the core of the grammar of schooling. *Phi Delta Kappan*, 103(2), 28–32 <https://doi.org/10.1177/00317217211051141>
- LBSE (1986). *Lei de Bases do Sistema Educativo* - Lei nº 46/86 de 14 de outubro. Diário da República nº 237/86, I Série. Lisboa: Assembleia da República. [Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/46-1986-222418>]
- Lima, J. (2008). *Em busca de uma boa escola instituições eficazes e sucesso educativo*. Fundação Manuel Leão

- Lomba, E. (2022). *A worldwide mapping and characterization of innovative schools*. Tese de doutoramento, Universidade Católica Portuguesa. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.25061.47849>
- Machado, J., & Formosinho, J. (2016). Equipas educativas e comunidades de aprendizagem. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, (16), 11-31
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Camilo, J., Silva, L., et al. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação, Direção Geral da Educação. (Despacho no. 6478/2017, de 26 de julho). [Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.26/22377>] [Consultado em 26 de julho de 2024]
- Martins, N., Palmeirão, C. & Alves, J. (2025a). Innovation in Portuguese schools: what is the grammar of its conceptualization? *Frontiers in Education*, 10: 1476880, 1–14. doi: 10.3389/feduc.2025.1476880
- Martins, N., Palmeirão, C. & Alves, J. (2025b). *Planos de inovação: entre o "excesso de discurso e pobreza de práticas"?* [Manuscrito submetido para publicação]. Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa.
- Mehta, J. (2022). Reimagining American Education: Possible Futures: Toward a New Grammar of Schooling. *Phi Delta Kappan*, 103(5), 54–57 <https://doi.org/10.1177/00317217221079980>
- Meirieu, P. (1997). *L'école ou la guerre civile*. Plon.
- Merriam, S. (1988). *The case study research in Education*. Jossey-Bass.
- Miguéns, M. I. (2009). Nota prévia, Secretário-Geral do Conselho Nacional da Educação. In CNE (Org.). *Educação/família/comunidade* (pp. 9-13). <https://www.cnedu.pt/content/antigo/files/pub/EscolaFamilia/3-Nota.pdf>
- Militão, A. (s.d.). *O plano das orientações para a ação: a produção normativa-legal para a educação paulista (2004-2013)*. Educação da Faculdade de Ciências

- e Tecnologia da UNESP. Disponível em: https://anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT5/GT5_Comunicacao/AndreiaNunesMilitao_GT5_integral.pdf
- Mogarro, M. J., & Pintassilgo, J. (2003). A ideia de escola para todos no pensamento pedagógico português. In R. Fernandes, e J. Pintassilgo (orgs.), *A Modernização pedagógica e a escola para todos na Europa do Sul no século XX* (pp. 51-71). Grupo SPICAE.
- Morgado, J. (2012). *O estudo de caso na investigação em Educação*. De Facto Editores.
- Morin, E. (2010, le 9 janvier). *Eloge de la métamorphose*. Le Monde.
- Nóvoa, A. (1999). Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*. 25(1), 11-20
<https://doi.org/10.1590/S1517-97021999000100002>
- Nóvoa, A. (2005). *Evidentemente: Histórias da Educação*. Edições Asa.
- Nóvoa, A. (2007). *Desafio do trabalho do professor no mundo contemporâneo*. Sindicato de Professores de São Paulo.
https://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf
- Nóvoa, A. (2014). Escola Pública: A liberdade como princípio, a liberdade como fim. *Educação e Matemática*, 126.
- Nóvoa, A. (2019). Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. *Educação e Realidade*, 44(3), 1-15. <https://doi.org/10.1590/2175-623684910>
- Nóvoa, A. (2024). Prefácio. In D. Justino (org.) *O Ensino em Portugal antes e depois do 25 de Abril. Um século em análise*, Vol.1. Fundação Belmiro de Azevedo
- Nóvoa, A., & Alvim, Y. (2022). *Escolas e Professores: Proteger, Transformar, Valorizar*. SEC/IAT.

- OECD. (2013). *Innovative learning Environments, Educacional Research and Innovation*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264203488-en>
- Oliveira, A. (2019). *Abandono oculto: as realidades por detrás das estatísticas*. Tese de doutoramento, Universidade Católica Portuguesa. <http://hdl.handle.net/10400.14/29064>
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). Introdução. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *A supervisão na formação de professores. Da organização à pessoa*. Porto Editora.
- Palmeirão, C., & Alves, J. M. (2018). *Escola e Mudança. Construindo Autonomias, Flexibilidade e novas gramáticas de escolarização - Os desafios essenciais*. Católica Editora. doi: 10.34632/9789898835543
- Paniagua, A. D., & Instance, D. (2018). *Teachers as Designers of Learning Environments: The Importance of Innovative Pedagogies, Educational Research and Innovation*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264085374-en>
- PASEO (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho).
- Pedró, F. (2018). Tendencias internacionales en innovación educativa: retos y oportunidades. In F. Rey e M. Jabonero, M. (Coords.). *Sistemas Educativos Decentes*, (pp. 71-99). Fundación Santillana. <https://www.fundacaosantillana.org.br/wcontent/uploads/2020/04/888955.pdf>
- Perrenoud, P. (2002). *Aprender a negociar a mudança em Educação* (1.ª Edição). ASA Editores
- Perrenoud, P. (2004). *Aprender a negociar a mudança em Educação* (2.ª Edição). ASA Editores

- Pinheiro, G. & Alves, J. M. (2023). Culturas colaborativas e lideranças pedagógicas: Constrangimentos organizacionais, culturais e horizontes de possibilidades. *Educação & Pesquisa*, 49 (e250989) <https://www.scielo.br/ijep/a/zTmcHcbdnBQMDnzwYSmqSSM/?format=pdf&lang=pt>
- Pinheiro, G., & Alves, J.M. (2024). Organizational Learning within the Context of the Functioning of Educational Teams: The Progressive Emergence of a Professional Metamorphosis. *Educ. Sci.* 14(3), 247; <https://doi.org/10.3390/educsci14030247>
- Pordata (2024). *Taxa de abandono escolar: total e por sexo*. [Disponível em: <https://www.pordata.pt/pt/estatisticas/educacao/qualificacoesdapopulacao/taxa-de-abandono-escolar-precoce-por-sexo>] [Consultado em 17 de dezembro de 2024]
- Pordata. (2025). *Docentes do Pré-Escolar ao Ensino Secundário por sexo, grupo etário e nível de ensino*. [Disponível em: <https://www.pordata.pt/pt/estatisticas/educacao/do-pre-escolar-ao-secundario/docentes-do-pre-escolar-ao-secundario-por-sexo>] [Consultado em 11 de agosto de 2025]
- Raposo, A. M. & Alves, J. M. (2013) Professores e contextos de trabalho: Traços da ação docente na transição para um novo modelo de gestão. In *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 13, 27-47. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional>
- Rodrigues, M. L., Duarte, A., Leitão, A., Calado, A., Neves, A., Serrão, A., Justino, D., Fernandes, D., Pires, E., Sebastião, J., Mata, J., Azevedo, J., Nogueira, J., Capucha, L., Araújo, L., Álvares, M., Silva, M., Abrantes, P., Pinto, P., Vasconcelos, T. & Lemos, V. (2014). *40 anos de políticas de Educação em Portugal: a construção do sistema democrático de ensino*. Edições Almedina.

- Roldão, M. C. (2000). A problemática da diferenciação curricular no contexto das políticas educativas actuais. In M. C. Roldão e R. Marques (orgs.). *Inovação, Currículo e Formação* (pp. 121-133). Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de Ensino*. Fundação Manuel Leão.
- Schleicher, A. (2018). *Primeira Classe: como construir uma escola de qualidade para o século XXI*. Fundação Santillana.
- Sebarroja, J.C. (2001). *A aventura de Inovar: A mudança na escola*. Porto Editora.
- Segovia, J., Ruano, R., Fernández, B., & Bolivar, A. (2024). *Andalusian Schools as Professional Learning Communities: Constraints and Possibilities. Leadership and Policy in Schools*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/15700763.2024.2324438>
- Silva, D. (2020). *Envolver para aprender: O Projeto de Inovação Pedagógica no Agrupamento de Escolas de Cristelo*. Tese de Mestrado, Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/70220>
- SPCE. (2020). *Carta ética da Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação* (2.^a Edição). SPCE. <https://www.spce.org.pt/assets/files/CARTA-TICA2.EDICAOFINAL-2020-COMPACTADO.pdf>
- Teixeira, F. (2019). *Ponto de fuga*. Edições Vieira da Silva
- Thurler, M. (2001). *Inovar no interior da escola*. Artmed Editora.
- Toffler, A. (1970). *Choque do Futuro*. Edição Livros do Brasil.
- Tyack, D. (1974). *The one best system – A history of American urban education*. Harvard University Press.
- Tyack, D. & Tobin, W. (1994). The “Grammar” of Schooling: Why Has it Been so Hard to Change? *American Educational Research Journal*, 31(3), 453-479. <https://doi.org/10.3102/00028312031003453>

- UNESCO. (2022). *Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação*. Fundación SM.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381115>
- Universidade Católica Portuguesa. (2021). *Código de ética e de conduta*.
https://m.porto.ucp.pt/sites/default/files/files/CRP/Aditamento-ao-Codigo-Etica-e-Conduta-UCP_29out2021.pdf
- Vale, I. (2022). Algumas notas sobre investigação qualitativa em educação matemática: o estudo de caso. *Revista da ESE*, 5, 171–202.
- Verdasca, J. (2010) *Temas de Educação: Administração, Organização e Política*. Edições Colibri. 2ª Edição.
- Vicent-Lacrin, S., Urgel, J., Kar, S. & Jacotin, G. (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>
- Vilela, A. P. (2013). *Promoção de Mais Sucesso Escolar: projetos organizacionais*. Cadernos, Escola e Formação do Centro de Formação de Associação de Escolas Braga/Sul.
- Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação infantil*. Artmed.

Legislação:

- Decreto-Lei n.º 45810 de 9 de julho de 1964. Diário do Governo n.º 160/1964, 1.ª Série. Ministério da Educação. Lisboa.
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/45810-1964-578769>
- Decreto-Lei n.º 5/1973 de 25 de julho. Diário do Governo n.º 173/1973, 1.ª Série. Assembleia Nacional. Lisboa.
<https://files.dre.pt/1s/1973/07/17300/13151321.pdf>

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, Diário da República n.º 129/2018, 1.ª Série.
Ministério da Educação. Lisboa.
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>

Despacho n.º 147-B/ME/96 de 1 de agosto. Diário da República n.º 177/1996, 2.ª Série.
Ministério da Educação. Lisboa.
<https://files.diariodarepublica.pt/gratuitos/2s/1996/08/2S177A0000S00.pdf>

Despacho n. 3721/2017, de 3 de maio, Diário da República n.º 85/2017, 2.ª Série.
Ministério da Educação. Lisboa.
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/3721-2017-106958832>

Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho, Diário da República n.º 138/2018, 2.ª Série.
Ministério da Educação. Lisboa.
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/6944-a-2018-115738779>

Parecer n.º 5/2016 de 18 de novembro. Diário da República n.º 222/2016, 2.ª Série.
Conselho Nacional de Educação. Lisboa.
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/parecer/5-2016-75757465>

Portaria n.º 306/2021, de 17 de dezembro, Diário da República n.º 243/2021, 1.ª Série.
Ministério da Educação. Lisboa.
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/portaria/306-2021-176075692>

Portaria n.º 181/2019, de 11 de junho de 2019, Diário da República n.º 111/2019, 1.ª Série.
Ministério da Educação. Lisboa.
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/portaria/181-2019-122541299>