



CATOLICA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
E PSICOLOGIA

PORTO

ESCOLAS INOVADORAS: QUE CAMINHOS E LÓGICAS DE MUDANÇA?

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação

- Especialização em Administração e Organização Escolar -

Odete Maria de Azevedo Araújo

Porto, fevereiro de 2018



CATOLICA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
E PSICOLOGIA

PORTO

ESCOLAS INOVADORAS: QUE CAMINHOS E LÓGICAS DE MUDANÇA?

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação

- Especialização em Administração e Organização Escolar -

Odete Maria de Azevedo Araújo

Trabalho efetuado sob a orientação de
Professor Doutor José Matias Alves

Porto, fevereiro de 2018

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, manifesto a minha gratidão à Angelina, que me desafiou para este repto e me acompanhou ao longo de todo o percurso, sem nunca me deixar desanimar e duvidar de que este era o caminho a seguir.

Porém, ao longo destes últimos meses, pude ainda contar com o apoio de muitas outras pessoas que me ajudaram a chegar até aqui.

Quero agradecer ao Professor Doutor Matias Alves, não apenas pela sua incansável disponibilidade na orientação deste trabalho, através da constante apresentação de pareceres e sugestões de melhoria, mas também por, juntamente com outros docentes da Universidade Católica Portuguesa, me ter proporcionado oportunidades de reflexão sobre o contexto escolar, que validam a minha expectativa de que transformar a escola numa *escola de pessoas, com pessoas e para pessoas* é possível.

Quero agradecer também aos diretores das escolas por terem autorizado a realização desta investigação nas escolas que dirigem e por me terem recebido sempre de forma atenciosa. Agradeço ainda a sua tão amável colaboração aquando da recolha dos dados, quer através da disponibilização dos documentos solicitados, quer na participação das entrevistas. Um agradecimento ainda aos professores das duas escolas que responderam ao questionário que lhes foi proposto.

Como não poderia deixar de ser, ao meu marido, Berto, por todo o carinho e apoio, fundamentais para mim, neste percurso, e sempre. E ao meu filho, Raul, por ser paciente e compreensivo com a ausência e a indisponibilidade da mãe em alguns momentos.

Quero agradecer também à direção da instituição em que trabalho e às minhas colegas, por me motivarem e me ajudarem a gerir o meu tempo, de forma a poder conjugar da melhor maneira os meus desafios profissionais e de formação.

Um agradecimento à Cláudia, pela disponibilidade e ajuda na revisão final da dissertação, e pelas oportunidades de debate e de reflexão, que tanto me ajudaram na organização das ideias. E ao Alexandre, pela disponibilidade e grande ajuda na tradução.

Um agradecimento especial também a todos os meus familiares e amigos, que me acompanharam e me deram um apoio emocional incondicional ao longo desta fase da minha vida.

RESUMO

A consolidação do modelo escolar e a obrigatoriedade da escola para todas as crianças constituíram, sem dúvida, um momento de grande importância para a história da educação e para a sociedade. No entanto, a escola não conseguiu acompanhar a evolução da sociedade e, mesmo com as diversas reformas que foram ocorrendo no decorrer do século passado, a escola manteve-se burocratizada, fechada e incapaz de se adaptar às mudanças, tornando-se desadequada e limitada. Consciente desta realidade, o Governo português definiu, como uma das prioridades para a Educação, a implementação de um novo programa nacional para a inovação na aprendizagem. Neste sentido, em setembro de 2016, foram implementados em seis estabelecimentos de ensino público do país, Projetos Piloto de Inovação Pedagógica (PIIP), concebidos por cada uma dessas escolas. Simultaneamente, existem escolas públicas no nosso país que, mesmo não desenvolvendo este tipo de projetos, consideram-se já escolas inovadoras. Com o presente estudo pretende-se comparar estes dois contextos escolares. Vamos analisar como está a ser implementado o PIIP numa das seis escolas que abraçaram este projeto e quais os efeitos da sua implementação e, simultaneamente, vamos identificar que dinâmicas inovadoras estão a ser implementadas numa das escolas do país que se considera inovadora e qual o impacto dessas dinâmicas na comunidade de aprendizagem. Para tal, realizou-se um estudo de caso duplo, descritivo e interpretativo, no âmbito do paradigma qualitativo, com recurso a diversas técnicas de recolha de dados, nomeadamente: análise documental, entrevistas e questionários.

Através desta investigação, percebe-se que a escola que está a implementar o PIIP está efetivamente a proceder a alterações estruturais, nomeadamente ao nível da *gramática escolar*, desenvolvendo processos de ensino-aprendizagem mais individualizados e centrados nos alunos, com o intuito de prevenir o absentismo e abandono escolar e de promover a melhoria das aprendizagens. A escola que se diz inovadora foca-se essencialmente nos resultados académicos dos alunos. Tem, de facto, implementado projetos que não existem noutras escolas, mas prevalece uma pedagogia burocratizada e transmissiva, mantendo-se praticamente inalterada a tradicional *gramática escolar*.

PALAVRAS-CHAVE

Mudança; Inovação; Gramática Escolar; Processo de Ensino-Aprendizagem

ABSTRACT

The consolidation of the school model and the compulsory schooling of all children were undoubtedly a moment of great importance for the history of education and for society itself. However, the school system has not been able to keep up with the evolution of society, and although the various reforms that took place over the last century, it has remained bureaucratized, closed on itself and unable to adapt to changes, becoming inadequate and limited.

Aware of this reality, Portuguese Government launched a new National Program for Innovation in Learning as being one of the priorities for Education. Thus, in September 2016, Pilot Projects for Pedagogical Innovation (PPPI) were particularly developed in six state school establishments. Simultaneously, there are state schools in the country that while not taking part in these projects, consider themselves as being innovative schools. The present study aims to compare these two school contexts, analyzing how the PPPI is being settled in one of the six schools that have embraced this project as well as the effects of its implementation. Simultaneously, will identify what innovative dynamics are being developed in one of the schools which consider themselves innovative and the impact of these dynamics in the learning community. For this, a double, descriptive and interpretative case study was carried out, within the scope of the qualitative paradigm, using various techniques of data collection, namely: documental analysis, interviews and questionnaires.

Data showed that the school which is implementing the PPPI is effectively carrying out structural changes, i.e at the level of school grammar, developing more individualized and student-centered teaching-learning processes in order to prevent absenteeism, school drop out and to promote better learning techniques. Meanwhile the school that calls itself innovative focuses primarily on students' academic grades. It has, in fact, implemented some projects that do not exist in other schools, however a bureaucratized and transmissive pedagogy prevails, keeping traditional school grammar practically unchanged.

KEYWORDS

Change; Innovation; School Grammar; Teaching and Learning Process

ÍNDICE GERAL

Introdução	1
Parte I – Enquadramento teórico e conceptual	5
1. Contextualização: A crise da/na escola	5
2. A escola: perspetivas organizacionais	8
3. A gramática da escola moderna e os seus limites	12
4. Estratégias de inovação e mudança educacional	19
Parte II – Enquadramento metodológico	27
1. Problema de investigação	27
2. Técnicas de recolha de dados	30
2.1. Análise documental	30
2.2. Entrevistas	31
2.3. Questionários	32
3. Técnicas de análise de dados	33
3.1. Análise de conteúdo	34
3.2. Análise estatística	35
4. As escolas que participaram neste estudo: breve caracterização	36
Parte III – Apresentação e discussão dos resultados	38
Breve caracterização dos participantes	39
Categorias de análise:	
1. Visão/ Missão da escola	40
2. Domínios de inovação	42
2.1. Cultura de escola	42
2.2. Organização:	
2.2.1. Do currículo	46
2.2.2. Dos tempos	51
2.2.3. Dos espaços	55
2.2.4. Do agrupamento de alunos	56
2.2.5. Da alocação dos professores aos alunos	61

2.3. Práticas Pedagógicas em contexto de sala de aula:	
2.3.1. Organização/ Planificação do trabalho a desenvolver	65
2.3.2. Estratégias de ensino/ aprendizagem	67
2.3.3. Recursos materiais/ pedagógicos	73
2.3.4. Relações pedagógicas (professor/ aluno)	78
2.3.5. Avaliação dos alunos	79
2.4. Práticas escolares da organização para além do currículo formal	84
2.5. Cultura profissional:	
2.5.1. Tipos de trabalho docente	86
2.5.2. Visão epistemológica do conhecimento	88
3. Estratégias de inovação	91
3.1. Formação dos professores	91
3.2. Implicação/ Envolvimento dos diversos agentes educativos nas dinâmicas da escola	95
3.3. Acompanhamento dos processos de mudança	101
4. Avaliação de impacto	106
4.1. Efeitos da inovação:	
4.1.1. Na motivação e resultados dos alunos	107
4.1.2. Na disposição dos professores	109
4.1.3. No desenvolvimento da comunidade de aprendizagem	112
5. Constrangimentos	116
6. O que ainda está por fazer	118
Conclusões	122
Referências Bibliográficas	139

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Documentos disponibilizados pelas escolas para análise _____	30
Quadro 2 – Identificação dos códigos atribuídos às unidades de registo das diversas fontes de informação _____	35
Quadro 3 – Categorias e subcategorias de análise _____	38
Quadro 4 - Missão/visão da escola: Indicadores comparativos _____	42
Quadro 5 - Domínios de inovação: indicadores comparativos _____	90
Quadro 6 - Estratégias de inovação: indicadores comparativos _____	106
Quadro 7 - Avaliação de impacto: indicadores comparativos _____	116

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Tempo de serviço como professor/a (Escola C)	39
Gráfico 2 - Tempo de serviço como professor/a (Escola Z)	39
Gráfico 3 - Tempo de serviço na Escola C	40
Gráfico 4 - Tempo de serviço na Escola Z	40
Gráfico 5 - Escola Inovadora (Escola C)	44
Gráfico 6 - Escola Inovadora (Escola Z)	44
Gráfico 7 - Participação na gestão e organização do currículo (Escola C)	47
Gráfico 8 - Mudanças na gestão e organização do currículo (Escola C)	47
Gráfico 9 - Adequação das mudanças na gestão e organização do currículo ao contexto escolar (Escola C)	48
Gráfico 10 - Mudanças na gestão e organização do currículo facilitam o processo de ensino-aprendizagem (Escola C)	48
Gráfico 11 - Participação na gestão e organização do currículo (Escola Z)	50
Gráfico 12 - Mudanças na gestão e organização do currículo (Escola Z)	50
Gráfico 13 - Adequação das mudanças na gestão e organização do currículo ao contexto escolar (Escola Z)	50
Gráfico 14 - Mudanças na gestão e organização do currículo facilitam o processo de ensino-aprendizagem (Escola Z)	51
Gráfico 15 - Mudanças na gestão e organização de tempos e horários (Escola C)	52
Gráfico 16 - Mudanças na gestão e organização de tempos e horários (Escola Z)	52
Gráfico 17 - Adequação das mudanças na gestão e organização de tempos e horários ao contexto escolar (Escola C)	53
Gráfico 18 - Adequação das mudanças na gestão e organização de tempos e horários ao contexto escolar (Escola Z)	53
Gráfico 19 - Mudanças na gestão e organização de tempos e horários facilitam processo de ensino-aprendizagem (Escola C)	53
Gráfico 20 - Mudanças na gestão e organização de tempos e horários facilitam processo de ensino-aprendizagem (Escola Z)	54

Gráfico 21 - Participação na gestão e organização de tempos e horários (Escola C)_	54
Gráfico 22 - Participação na gestão e organização de tempos e horários (Escola Z)_	54
Gráfico 23 - Mudanças no agrupamento dos alunos (Escola C) _____	57
Gráfico 24 - Adequação das mudanças no agrupamento dos alunos ao contexto escolar (Escola C) _____	57
Gráfico 25 - Mudanças no agrupamento dos alunos facilitam o processo de ensino-aprendizagem (Escola C) _____	57
Gráfico 26 - Participação na organização do agrupamento dos alunos (Escola C) __	58
Gráfico 27 - Mudanças no agrupamento dos alunos (Escola Z) _____	60
Gráfico 28 - Adequação das mudanças no agrupamento dos alunos ao contexto escolar (Escola Z) _____	60
Gráfico 29 - Mudanças no agrupamento dos alunos facilitam o processo de ensino-aprendizagem (Escola Z) _____	60
Gráfico 30 - Participação na organização do agrupamento dos alunos (Escola Z) __	61
Gráfico 31 - Participação na alocação dos professores aos alunos (Escola C) _____	62
Gráfico 32 - Participação na alocação dos professores aos alunos (Escola Z) _____	62
Gráfico 33 - Mudanças na alocação dos professores aos alunos (Escola C) _____	63
Gráfico 34 - Mudanças na alocação dos professores aos alunos (Escola Z) _____	63
Gráfico 35 - Adequação das mudanças na alocação dos professores aos alunos ao contexto escolar (Escola C) _____	64
Gráfico 36 - Adequação das mudanças na alocação dos professores aos alunos ao contexto escolar (Escola Z) _____	64
Gráfico 37 - Mudanças na alocação dos professores aos alunos facilitam processo de ensino-aprendizagem (Escola C) _____	64
Gráfico 38 - Mudanças na alocação dos professores aos alunos facilitam processo de ensino-aprendizagem (Escola Z) _____	65
Gráfico 39 - Mudanças nas práticas pedagógicas em contexto de aula (Escola C) _	69
Gráfico 40 - Adequação das mudanças nas práticas pedagógicas ao contexto escolar (Escola C) _____	69

Gráfico 41 - Mudanças nas práticas pedagógicas facilitam o processo de ensino-aprendizagem (Escola C) _____	69
Gráfico 42 - Participação na definição de estratégias de ensino-aprendizagem em contexto de aula (Escola C) _____	70
Gráfico 43 - Mudanças nas práticas pedagógicas (Escola Z) _____	72
Gráfico 44 - Adequação das mudanças nas práticas pedagógicas ao contexto escolar (Escola Z) _____	72
Gráfico 45 - Mudanças nas práticas pedagógicas facilitam o processo de ensino-aprendizagem (Escola Z) _____	73
Gráfico 46 - Participação na definição de estratégias de ensino-aprendizagem em contexto de aula (Escola Z) _____	73
Gráfico 47 - Mudanças na utilização de recursos físicos e materiais (Escola C) _____	74
Gráfico 48 - Adequação das mudanças na utilização de recursos físicos e materiais ao contexto escolar (Escola C) _____	75
Gráfico 49 - Mudanças na utilização de recursos físicos e materiais facilitam o processo de ensino-aprendizagem (Escola C) _____	75
Gráfico 50 - Participação na definição da utilização de recursos físicos e materiais (Escola C) _____	75
Gráfico 51 - Mudanças na utilização de recursos físicos e materiais (Escola Z) _____	76
Gráfico 52 - Adequação das mudanças na utilização de recursos físicos e materiais ao contexto escolar (Escola Z) _____	77
Gráfico 53 - Mudanças na utilização de recursos físicos e materiais facilitam o processo de ensino-aprendizagem (Escola Z) _____	77
Gráfico 54 - Participação na definição de utilização de recursos físicos e materiais (Escola Z) _____	77
Gráfico 55 - Participação na avaliação dos alunos (Escola C) _____	80
Gráfico 56 - Adequação das mudanças na avaliação dos alunos ao contexto escolar (Escola C) _____	82

Gráfico 57 - Mudanças na avaliação dos alunos facilitam o processo de ensino-aprendizagem (Escola C) _____	82
Gráfico 58 - Adequação das mudanças na avaliação dos alunos ao contexto escolar (Escola Z) _____	83
Gráfico 59 - Mudanças na avaliação dos alunos facilitam o processo de ensino-aprendizagem (Escola Z) _____	84
Gráfico 60 - Participação na avaliação dos alunos (Escola Z) _____	84
Gráfico 61 - Tipo de trabalho docente (Escola C) _____	87
Gráfico 62 - Tipo de trabalho docente (Escola Z) _____	87
Gráfico 63 - Mudanças na formação proporcionada aos professores (Escola C) ____	92
Gráfico 64 - Adequação da formação proporcionada aos professores ao contexto escolar (Escola C) _____	93
Gráfico 65 - Mudanças na formação proporcionada aos professores facilitam o processo de ensino-aprendizagem (Escola C) _____	93
Gráfico 66 - Mudanças na formação proporcionada aos professores (Escola Z) ____	94
Gráfico 67 - Adequação das mudanças na formação proporcionada aos professores ao contexto escolar (Escola Z) _____	94
Gráfico 68 - Mudanças na formação proporcionada aos professores facilitam o processo de ensino-aprendizagem (Escola Z) _____	94
Gráfico 69 - Participação na definição de estratégias de inovação pedagógica (Escola C) _____	96
Gráfico 70 - Relação entre alunos (Escola C) _____	97
Gráfico 71 - Relação entre professores (Escola C) _____	97
Gráfico 72 - Relação entre alunos e professores (Escola C) _____	97
Gráfico 73 - Relação entre órgãos diretivos e alunos (Escola C) _____	97
Gráfico 74 - Relação entre órgãos diretivos e professores (Escola C) _____	98
Gráfico 75 - Relação entre escola e família (Escola C) _____	98
Gráfico 76 - Relação entre escola e comunidade (Escola C) _____	98

Gráfico 77 – Participação na definição de estratégias de inovação pedagógica (Escola Z)	100
Gráfico 78 - Relação entre alunos (Escola Z)	100
Gráfico 79 - Relação entre professores (Escola Z)	100
Gráfico 80 - Relação entre alunos e professores (Escola Z)	100
Gráfico 81 - Relação entre órgãos diretivos e alunos (Escola Z)	101
Gráfico 82 - Relação entre órgãos diretivos e professores (Escola Z)	101
Gráfico 83 - Relação entre escola e família (Escola Z)	101
Gráfico 84 - Relação entre escola e comunidade (Escola Z)	101
Gráfico 85 - Participação na monitorização e avaliação do processo de inovação pedagógica (Escola C)	103
Gráfico 86 - Participação na monitorização e avaliação do processo de inovação pedagógica (Escola Z)	104
Gráfico 87 - Mudanças no comportamento e resultados dos alunos (Escola C)	108
Gráfico 88 - Mudanças no modo de trabalho dos alunos (Escola C)	108
Gráfico 89 - Mudanças no comportamento e resultados dos alunos (Escola Z)	109
Gráfico 90 - Mudanças no modo de trabalho dos alunos (Escola Z)	109
Gráfico 91 - Mudanças na disposição/motivação dos professores (Escola C)	110
Gráfico 92 - Mudança no modo de trabalho dos professores (Escola C)	110
Gráfico 93 - Mudança na disposição/motivação dos professores (Escola Z)	112
Gráfico 94 - Mudança no modo de trabalho dos professores (Escola Z)	112
Gráfico 95 - Mudanças no clima organizacional (Escola C)	113
Gráfico 96 - Mudanças no clima organizacional (Escola Z)	115

INTRODUÇÃO

A consolidação do modelo escolar e a obrigatoriedade da escola para todas as crianças constituíram, sem dúvida, um momento de grande importância para a história da educação e para a sociedade.

Esta massificação da escola foi concebida com o intuito de ensinar o mesmo a todos, no mesmo espaço e no mesmo tempo (Perrenoud, 2000). Passou-se de um modelo de ensino individualizado para um modelo de ensino simultâneo e coletivo. Como referem Formosinho e Machado (2008), adotou-se uma matriz de “ensino em classe”, onde se ensina um maior número de alunos, recorrendo a um número reduzido de meios e de recursos. A partir daqui desenvolve-se a segmentação das turmas (através da seriação dos alunos) e das disciplinas, predefinem-se tempos e espaços, estabelecem-se hierarquias, normas, procedimentos e formas de organização escolar, consideradas “ótimas” para a uniformização do sistema de ensino.

Implementa-se uma pedagogia burocrática, em que os processos organizativos e administrativos se sobrepõem ao processo pedagógico, e uma pedagogia de transmissão, caracterizada pela escolha unidirecional dos saberes e por uma segmentação da informação em disciplinas, lições, factos e fórmulas que os alunos devem seguir criteriosamente (Formosinho & Machado, 2008).

De acordo com Canário (2005, p. 62), este tipo de organização «sofreu um processo de naturalização, que lhe confere um carácter inelutável e o faz parecer como *natural*». Institui-se, assim, uma “gramática escolar”, assente numa lógica de ação burocrática que ainda hoje prevalece na maioria dos estabelecimentos de ensino.

Consequentemente, a escola não conseguiu acompanhar a evolução da sociedade. Mantendo-se estanque, fechada e incapaz de se adaptar às mudanças, depressa se tornou disfuncional, desadequada e limitada, apenas focada em resultados e em *rankings* (Hargreaves, 2003).

Na escola atual continua a considerar-se o processo de aprendizagem como um processo exterior ao sujeito, onde o professor revela ao aluno “ignorante” um conjunto de saberes que este vai assimilando e acumulando (Canário, 2005). A pedagogia continua a ser burocrática e transmissiva, não se tem em conta a individualidade de cada aluno, os métodos não são ativos e não há lugar para a negociação.

Este modelo escolar foi concebido tendo em conta um mundo que já não existe. A escola não conseguiu acompanhar e adaptar-se às mudanças políticas, sociais e económicas que ocorreram nos últimos anos.

O funcionamento da escola continua a ignorar a atual diversidade de públicos e as expectativas criadas pelos mesmos, acabando por, ao contrário do que defende, acentuar desigualdades. Como afirma Alves (2011, p. 1), «nas últimas décadas, com a escolarização de massas, [a escola] tem tido dificuldade em cumprir as promessas consagradas nas leis, com destaque para a promessa da igualdade de oportunidades de acesso, de sucesso e de usufruto de bens educacionais».

A escola não tem sido capaz de dotar o sistema de aprendizagem dos alunos de sentimentos de utilidade, de sentido e de interesse. Existe uma distância cada vez maior entre aquilo que se espera da escola e o que ela oferece, o que causa um problema de défice de legitimidade.

No decorrer do século passado, foram ocorrendo diversas reformas com o intuito de recriar novas conceções de sistemas educativos, mas basearam-se apenas em premissas que respondiam parcialmente às necessidades emergentes, o que conduziu ao seu fracasso. De acordo com Nóvoa (2002), as reformas, apesar de diferentes, acabaram por apresentar as mesmas características. A maioria delas foram reformas baseadas em estratégias de *top-down*, não dando espaço para uma “negociação da mudança” de baixo para cima. Foram reformas que se focaram essencialmente na reestruturação dos currículos e dos programas, esquecendo o modo de organização do trabalho escolar, assente muito numa cultura docente individualista e numa pedagogia transmissiva (Formosinho & Machado, 2008). De facto, existe ainda hoje uma falta de consistência no recurso ao trabalho colaborativo por parte dos professores, o que torna a escola “impermeável” à mudança da “gramática escolar” instituída.

No entanto, como afirma Nóvoa (2009)

Estamos a viver uma fase de transição, na qual se assiste ao fechar de um ciclo histórico, durante o qual se consolidou uma determinada conceção do sistema de ensino, dos modos de organização das escolas e das estruturas curriculares, do estatuto dos professores e das maneiras de pensar a pedagogia e a educação. (p. 49)

É necessário e urgente reencontrar a missão da escola, mas para isso é preciso (re)olhar

a escola de diferentes perspetivas, ou seja, «precisamos de vistas largas, de um pensamento que não se feche nem nas fronteiras do imediato, nem na ilusão de um futuro mais-que-perfeito» (Nóvoa, 2009, p. 71).

É preciso encontrar um equilíbrio entre as pressões externas que estimulem a melhoria e a necessária autonomia escolar. Para criar uma mudança efetiva, adequada, atual e integral, é fundamental reunir os diversos agentes para definir estratégias de atuação que permitam que a escola cumpra efetivamente o seu propósito, «fazendo das pessoas a razão primeira e última da sua existência» (Alves, 2010, p. 74), dotando todos e cada um de competências evolutivas e fomentando a sua capacidade de adaptação (Delors, 1998), na medida em que estamos a preparar as pessoas para sociedades que não conhecemos.

Como refere Perrenoud (citado por Nóvoa, 2002, p.3), «a escola pertence aos que trabalham para lhe dar pertinência e coerência». E são estes os agentes que devem estar presentes nos momentos de conceção, implementação, avaliação e reformulação dos projetos de mudança. A mudança tem de ser feita com base numa cultura de negociação, envolvendo os diversos elementos que constituem a comunidade escolar num trabalho colaborativo, assente numa política que promova e sustente a mudança no tempo e no espaço.

A escola tem de ser capaz de dar resposta aos novos desafios que o mundo atual lhe coloca. Como é referido no “Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória” (República Portuguesa, 2017, p. 3),

As conexões entre o indivíduo e a sociedade e, concomitantemente, entre o passado e o futuro, colocam à educação e à escola múltiplos desafios que suscitam diversas questões. Por exemplo, saber como podem os sistemas educativos contribuir para o desenvolvimento de valores e de competências nos alunos que lhes permitam responder aos desafios complexos deste século e fazer face às imprevisibilidades resultantes da evolução do conhecimento e da tecnologia. É neste contexto que a escola, enquanto ambiente propício à aprendizagem e ao desenvolvimento de competências, onde os alunos adquirem as múltiplas literacias que precisam de mobilizar, tem que se ir reconfigurando para responder às exigências destes tempos de imprevisibilidade e de mudanças aceleradas.

Este documento foi criado como resultado de um longo e abrangente processo de debate público, realizado a nível nacional, com vista a mobilizar a escola e a sociedade para uma melhor educação.

Para que seja possível garantir a todos as melhores oportunidades educativas, independentemente do percurso escolar que cada um possa realizar em função dos seus objetivos, constitui um imperativo estabelecer um referencial educativo único que, aceitando a diversidade de percursos, assegure a coerência do sistema de educação e dê sentido à escolaridade obrigatória. (Ibidem)

O “Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória” (República Portuguesa, 2017) aponta para uma educação escolar em que os alunos desta geração global possam construir e sedimentar uma cultura científica e artística de base humanista. Para tal, é necessário mobilizar valores e competências que lhes possibilitem «intervir na vida e na história dos indivíduos e das sociedades, tomar decisões livres e fundamentadas sobre questões naturais, sociais e éticas, e dispor de uma capacidade de participação cívica, ativa, consciente e responsável.» (Ibidem, pp. 5-6)

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E CONCEPTUAL

1. Contextualização: A crise da/na escola

Aquando da revolução industrial, surgiu a necessidade de qualificar mão-de-obra para dar resposta às necessidades das fábricas. Foi então criado um modelo escolar para permitir escolarizar os camponeses de acordo com um padrão fabril de standardização de tempos, espaços e sequências de trabalho. Procurou-se, simultaneamente, com a escola moderna, socializar os cidadãos com o intuito de instaurar uma democracia representativa (Cf. Cabral, 2017).

O sistema escolar português também seguiu os mesmos passos e, na segunda metade do séc. XX, com as exigências do desenvolvimento económico pós-guerra, assistiu-se a uma subordinação funcionalista da escola que, à semelhança do que já acontecia noutros países da Europa, passou a ter como principal objetivo formar mão-de-obra qualificada e diversificada.

Como refere Canário (2005), a democratização do acesso ao ensino, que marcou a passagem de uma escola elitista para uma escola de massas, e a expansão do sistema educativo ocorreram, não só, como resultado de uma vontade política de impulsionar o desenvolvimento da educação, mas também devido a uma crescente procura da educação aos níveis do ensino mais elevados, por parte das pessoas, que associavam a via educativa a promessas para o desenvolvimento, para a mobilidade social ascendente e, em última instância, para a igualdade de oportunidades.

Para dar resposta à massificação da educação, foi desenvolvida uma pedagogia coletiva, que teve por base a uniformização de processos pedagógicos e organizacionais. Foi criado, e naturalizado, um conjunto de práticas standardizadas, que estruturaram as escolas (divisão do tempo e dos espaços escolares, agrupamento dos alunos por turmas fixas tendo em conta a idade, compartimentação do conhecimento em disciplinas, ...) e que vieram a conceber a *gramática escolar* (Cabral, 2014), que ainda hoje prevalece em muitos estabelecimentos de ensino.

Contudo, a uniformidade curricular não se coaduna com a heterogeneidade dos alunos e com a diversidade de características, interesses e aptidões de cada um, o que conduziu a um aumento significativo dos níveis de reprovação e abandono escolar. A escola não

conseguiu, assim, atingir o sucesso ao nível das suas três funções básicas: instrução (aquisição de um conjunto de conhecimentos e técnicas), socialização (interiorização de atitudes e valores para uma vida em sociedade) e estimulação (promoção do desenvolvimento da personalidade do aluno) (Pires, Fernandes & Formosinho, 1991, citado por Cabral, 2017).

Entendida como local social da educação formal,

A escola “unifica socializando” (e, por isso, parece tornar a sociedade mais igualitária), mas também “divide selecionando” quando hierarquiza os indivíduos através da avaliação da assimilação dos saberes e da capacidade de realizar, pondo em relevo as diferenças de aptidão e deixando a nu as estratificações no seio da classe escolar associadas e moduladas pelas características psicológicas e sociais do aluno. (Cherkaoui, s/d, citado por Machado, 2017, p.12)

Nos anos 70 do séc. XX, assistiu-se a um abrandamento do crescimento económico e a “procura otimista” passou a ser uma “procura desencantada”, uma vez que a igualdade de oportunidades de acesso ao ensino deixou de corresponder a uma efetiva igualdade de oportunidades, no mercado de trabalho e na sociedade, acabando por ser acentuadas, ainda mais, as desigualdades sociais (Cabral, 2017).

De facto, a partir da década de 70, e como consequência da *massificação da escola* e dos crescentes níveis de insucesso escolar, o debate sobre a democratização do ensino foi colocado em cima da mesa. Como consequência, nos anos 80 do séc. XX são implementados diversos programas com o objetivo de promover o sucesso escolar, mas não foram alcançados os resultados desejados. Apesar das diferenças, as medidas de intervenção ao nível do insucesso escolar foram organizadas numa lógica *top down* e não conseguiram introduzir mudanças significativas ao nível da *gramática escolar* nem, como refere Nóvoa (2002, p.2) «construir uma *inteligência coletiva* com base em responsabilidades exercidas no espaço local da escola».

As escolas e as práticas pedagógicas continuaram a organizar-se em função do aluno médio, uma vez que só uma pequena percentagem dos alunos tem capacidades para acompanhar os professores no seu tempo e no seu modo, raramente se prevendo respostas adequadas para os alunos que não se enquadram nesta categoria. E, àqueles alunos que não atingiram os resultados esperados, a escola dá mais do mesmo, dando

a entender que é o aluno que não consegue aprender e não a escola que não consegue promover a aprendizagem de todos. Ao centrar os seus objetivos e recursos apenas no ensino, a escola tem vindo a assumir uma função mais seletiva do que integradora.

O modelo escolar permanece praticamente inalterado desde a sua origem. A continuidade deste modo de organização pedagógica, e a naturalização da *gramática escolar* que permanece enraizada nas escolas, têm posto em causa as sucessivas reformas educativas e tem acentuado o problema central com que a escola se depara, um problema de défice de legitimidade.

Por isso, como relata Bolívar (2015), no início do séc. XXI, surge a necessidade de reinventar a escola e de efetivar uma mudança de paradigma ao nível das políticas educativas, pensadas numa lógica *bottom up*, reconhecendo-se às escolas a sua capacidade de se auto organizarem para darem resposta aos seus problemas, e prevendo alterações ao modelo escolar tradicional e à gramática escolar, nomeadamente através de novas formas de (re)organização dos tempos, espaços e modos de aprendizagem, com vista à prevenção do insucesso escolar.

Paralelamente, deve ser feita uma (re)construção da relação com o saber por parte dos alunos e da forma de viver a profissão por parte dos professores. Esta nova missão da escola, de acordo com Rodrigues (2010, p.34) implica a adoção de «novas práticas pedagógicas, novas metodologias de ensino, novas atitudes e uma nova forma de olhar para os alunos».

Como refere Tedesco (2000), temos agora consciência de que estamos a formar pessoas para uma sociedade que não conhecemos sendo, por isso, necessária uma mudança que permita às instituições lidar com a incerteza.

Tendo em conta os desafios atuais com que a escola se depara, e tal como refere Canário (2005), é necessário e urgente repensar o atual modelo escolar, e criar novas e inovadoras lógicas de ação escolar. Ter-se-á de passar de um modelo de ensino tradicional, onde prevalece a mera transmissão do conhecimento, para uma organização do trabalho flexível, criativa e participativa, uma vez que, atualmente, a missão da escola já não é a de selecionar os melhores alunos e prepará-los para determinados postos de trabalho, mas antes a de garantir o sucesso de todos os alunos,

preparando-os para serem cidadãos críticos e interventivos numa sociedade que não conhecemos.

O novo modelo escolar tem de deixar de dar tanta importância aos resultados dos exames e dos *rankings*, uma vez que, como refere (Machado, 2017), determinar o sucesso apenas pelos resultados académicos obtidos pelos alunos é, por si só, insuficiente para avaliar o sucesso escolar, porque tem apenas como referência a função de instrução da escola. O novo modelo escolar, segundo Delors (1998) deve ser construído com base nos quatro pilares da educação (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a ser), entendendo a educação como um todo. De acordo com o autor, «mais do que preparar as crianças para uma dada sociedade, o problema será, então, fornecer-lhes constantemente forças e referências intelectuais que lhes permitam compreender o mundo que as rodeia e comportar-se nele como atores responsáveis e justos.» (Ibidem, p.100)

Nesta conjuntura pós-moderna, as organizações escolares com futuro serão aquelas que tenham a capacidade de olhar para si e para o que se passa ao seu redor, refletir, aprender e adaptar a sua dinâmica à realidade com que se depara. Como refere Canário (2005), não conseguimos prever o futuro da escola, mas podemos problematizá-lo. Para isso, é importante agirmos agora de forma estratégica para que, no futuro, possamos ter o resultado de uma escolha e não a consequência de um destino.

2. A escola: perspectivas organizacionais

A escola é uma organização complexa, onde coexistem inúmeras lógicas de ação, umas mais visíveis do que outras, que influenciam as dinâmicas e os resultados escolares. Para além das racionalidades que atuam ao nível do palco escolar, existem outras que operam em zonas *menos iluminadas* da escola, naquilo a que Guerra (2002, p.16) chama «o lado oculto da organização escolar».

É, por isso, necessário fazer uma análise pluridimensional da escola como organização. Das inúmeras racionalidades que se cruzam e entrecruzam no contexto da organização escolar, vamo-nos centrar em apenas três: a racionalidade burocrática, as

racionalidades ambíguas, nomeadamente “a escola enquanto sistema debilmente articulado”, e a racionalidade relacional.

De acordo com Alves (1999), a perspetiva burocrática vê a escola como

Uma organização formal caracterizada pela divisão do trabalho, pela fragmentação das tarefas, pela hierarquia da autoridade, pela existência de numerosas regras e regulamentos que aspiram a tudo prever e responder, pela centralização da decisão, pela impessoalidade das relações, pelo predomínio dos documentos escritos, pela uniformidade de procedimentos organizacionais e pedagógicos. (p.10)

A racionalidade burocrática tem proporcionado, desde o séc. XX até aos nossos dias, a contínua e persistente existência de modelos escolares uniformes. Segundo Formosinho (1989), a escola é um serviço chefiado pelos serviços centrais do Ministério da Educação, sem autonomia ao nível científico, curricular, organizativo, financeiro ou administrativo, e assenta a sua dinâmica essencialmente em normas e instruções providas do exterior. Segundo esta perspetiva, a estruturação curricular uniforme e a manutenção da *gramática escolar* que está na sua base (compartimentação do saber em disciplinas, organização dos alunos por turmas, tempos e espaços pré-definidos, metodologias em contexto de sala de aula tendencialmente homogéneas) servem de base para assegurar o acesso à educação por parte de todos, apresentando-se como um *projeto unificador das aprendizagens*. A educação torna-se, então, num ato de depositar e transferir conhecimento, tendo o professor o papel de mero executor, e o aluno um papel passivo, apenas de recetor (Formosinho & Machado, 2009).

O sistema burocrático, mesmo não conferindo à escola autonomia e liberdade, é entendido como uma estrutura de segurança e proteção, uma vez que «desresponsabiliza os agentes perante a resolução dos problemas concretos» (Alves, 1999, p.11). Efetivamente, como refere Guerra (2002, p. 187), os profissionais que trabalham na escola são considerados como «técnicos que têm que cumprir minuciosamente indicações que afetam os conteúdos, a metodologia, a avaliação e a estrutura e funcionamento internos».

No entanto, segundo o mesmo autor, no contexto escolar, o “discurso oficial da escola” pode não coincidir com o “discurso de fatos”, mesmo coexistindo e sobrevivendo ambos dentro da mesma instituição, uma vez que as orientações, regras e normas estão de

certa forma «reféns de atores sociais que as convoquem, adotem e atualizem no plano da ação, o que pode... não ocorrer» (Lima, 2010, p. 18). Na verdade, se a escola é, por um lado, uma instituição assente em normas e procedimentos provindos do exterior é, por outro lado, um espaço de não obediência, pois o caráter normativo pode não ser sinónimo de ações em conformidade.

Esta é uma outra forma de olhar para a escola, que assenta numa perspetiva de ambiguidade, a partir da qual se considera a escola como um sistema debilmente articulado, pois surge como um complexo de estruturas, discursos e ações que se desenvolvem num conflito entre pressões externas e internas. A escola surge então como um

Sistema debilmente articulado, verificando-se uma débil conexão entre intenções, metas e ações... instituindo-se como uma dinâmica geral de ambiguidade visível no planeamento da ação educativa, na adoção de tecnologias pedagógicas e didáticas, na tomada de decisões, no estilo de liderança e na relação com o ambiente externo. (Alves, 1999, p.15)

Para Elmore (2000, citado por Cabral, 2013), existe uma articulação muito débil entre o poder da administração escolar e a prática que ocorre na sala de aula, o que poderá retardar ou impedir as mudanças e/ou reformas pretendidas. Para este autor, é na sala de aula e não na organização escolar que esta integra que são tomadas as decisões relativas ao “núcleo técnico” da educação (conteúdos, métodos de ensino e avaliação dos alunos, de entre outras).

Neste sentido, a estrutura administrativa das organizações escolares acaba por centrar-se mais na gestão dos procedimentos e estruturas à volta da instrução do que propriamente no processo de instrução.

A escola vista enquanto sistema debilmente articulado vem, desta forma, legitimar a balcanização e a *gramática escolar* assente numa lógica de compartimentação do conhecimento em disciplinas e das várias estruturas que estão na base do ato de ensinar, tornando os processos de mudança e de inovação muito difíceis de implementar, gerir ou manter, sobretudo ao nível do processo de ensino e aprendizagem. Como afirma Cabral (2013, p. 142), «a escola surge, assim, como uma organização anárquica, na qual a relação entre metas, membros e tecnologia não parece ser linear, nem funcional no que respeita à missão central de fazer aprender os alunos».

De acordo com Lima (1991, citado por Alves, 2003, p. 14), as escolas acabam por funcionar segundo um modelo díptico, «ora agindo sob o guarda-chuva da lógica burocrática, ora segundo a ordem anárquica, consoante a leitura que fazem das vantagens que obterão num ou noutro registo». As dinâmicas da escola podem, então, ser influenciadas simultaneamente por inúmeras lógicas reguladoras sendo, por isso, necessária uma análise multifocalizada, e que direcione o seu estudo, tanto para o plano das orientações para a ação, como para o plano da própria ação.

Uma outra forma de olharmos a organização escolar é através da perspetiva relacional. Segundo esta perspetiva, o processo educativo tem como suporte metodologias ativas e participativas que requerem uma horizontalidade nas relações de poder e de comunicação.

As escolas que assentam as suas dinâmicas nestes princípios têm sido consideradas escolas denominadas democráticas, em oposição a uma racionalidade burocrática. Valores como participação, responsabilidade, autonomia, motivação, interesse e gosto pela aprendizagem estão na base das práticas educativas das escolas democráticas.

As escolas democráticas concertam a sua ação de acordo com os princípios de uma sociedade democrática e com vista ao desenvolvimento de projetos de interesse pedagógico e comunitário. Como refere Rocha (2007, p.6), esta conceção de educação baseia-se «no *self-governement*, tendo por suporte metodologias ativas e participativas nas quais tomam formas relevantes a participação dos atores e suas formas de comunicação, a liderança, a motivação, a dinâmica de grupos, a importância do nível de integração social, etc.»

A participação assume, assim, um papel fulcral, sendo as vozes dos alunos, dos professores e dos pais, elementos naturais em processos de decisão e organizativos das escolas democráticas. De acordo com esta perspetiva, a escola não pode ser igual para todos, já que todos são diferentes e heterogéneos, e por isso deve proporcionar respostas adaptadas a todos e a cada um. Como refere Perrenoud (2000), ao diferenciar os processos de ensino e aprendizagem, estamos a lutar para diminuir as desigualdades perante a escola e para, simultaneamente, elevar a qualidade do ensino.

A *gramática escolar* é alterada, sendo a compartimentação do conhecimento em disciplinas substituído por uma integração curricular, e o processo de aprendizagem

tradicional transformado numa prática de cooperação, onde alunos e professores exploram e constroem percursos de forma conjunta.

As organizações educativas tornam-se, então, comunidades educativas, caracterizadas pela centralidade da ação e dos atores (...), a horizontalidade das relações de poder e de comunicação e sustenta-se a emergência potencialmente emancipatória destas dinâmicas de construção partilhada de valores e objetivos, a partir da comunicação intersubjetiva assente num sentimento de pertença coletiva. (Sarmiento & Ferreira, 1995, citados por Rocha, 2007, p. 6).

Contudo, e como refere Licínio Lima (1994, citado por Rocha, 2007, p. 7), olhando para a escola como *comunidade educativa*, assumindo-se esta como um «ideal de democratização e de participação emancipatória», não nos podemos esquecer da sua dimensão política, que está implícita nos processos de construção e nas dinâmicas da escola, e que por isso podem ser complexos, problemáticos e potenciadores de conflitos.

3. A gramática da escola moderna e os seus limites

Com a passagem de uma escola de elites para uma escola de massas, a preocupação com a criação de um sistema de “ensino para todos” fez com que se concebesse um determinado padrão de funcionamento escolar, que tem permanecido praticamente inalterado. O modelo escolar que atualmente impera na escola, atende ainda a uma *gramática escolar* específica, criada aquando da revolução industrial e da democratização do ensino, e que se enraizou de tal forma que ainda hoje é aceite de forma inquestionável como sendo a forma natural de organização das escolas (Cabral, 2017).

Como menciona Bolívar (2015), a *gramática escolar* é constituída pelo conjunto de estruturas que regulam e de regras que organizam o trabalho na instituição escolar, tendo sido convertido e aceite como a forma natural de organização da vida escolar. São exemplo disso práticas organizacionais estandardizadas tais como:

i) Divisão dos tempos e dos espaços escolares de forma rígida. A organização de tempos e espaços tem por base, normalmente, um modelo rígido, uniforme e de segmentação.

Os alunos estão, sistematicamente, organizados por turmas, numa sala de aula, onde o conhecimento lhes é transmitido de forma fragmentada, dentro de unidades de tempo rígidas.

ii) Agrupamento dos alunos em classes/turmas com uma composição homogénea. De facto, a organização escolar que conhecemos é constituída a partir de uma estrutura nuclear, a classe/turma, entendida como um grupo de alunos que recebe, simultaneamente, o mesmo ensino. A homogeneidade da turma, em termos etários e de conhecimentos, revela um princípio mais geral de homogeneidade que marca a organização do espaço, do tempo e dos saberes. Este tipo de organização escolar foi o que tornou possível a escolarização de massas, porque permitiu a um professor ensinar muitos alunos como se fossem um só mas, ao mesmo tempo, está na origem da indiferença da escola às diferenças dos alunos (Canário, 2005).

iii) Atuação dos professores a título individual. A pedagogia transmissiva baseia-se em lógicas de trabalho docente individualistas. A preparação das aulas e a transmissão dos saberes em contexto de sala de aula, tal como foi concebida, dispensa a colaboração ou intercâmbio entre os docentes e, quando se verifica algum tipo de colaboração, esta ocorre normalmente dentro do mesmo departamento ou grupo disciplinar, perpetuando-se assim a lógica do conhecimento organizado por áreas disciplinares (Cabral, 2013).

iv) Compartimentação do conhecimento em disciplinas. O conhecimento que se pretende transmitir é fragmentado em diversas disciplinas, que se tornam as referências estruturantes do trabalho pedagógico. A rígida compartimentação monodisciplinar, faz com que o ensino não esteja organizado por grandes áreas transdisciplinares, interdisciplinares ou pluridisciplinares, mas sim numa lógica meramente disciplinar.

O trabalho pedagógico assenta na repetição de informações fracionadas por parte do professor e por parte do aluno, que tem não só de aprender, como também de provar que aprendeu, através de processos de avaliação. E, se não aprendeu, o aluno reprova e é-lhe dado mais do mesmo, o que pode gerar uma atitude de desmotivação e rejeição face à escola. Como refere Canário (2005, s/p),

Esta lógica de repetição e o seu carácter pré-programado e previsível estão associados a uma relação de exterioridade com o saber que dificulta uma construção positiva de

sentido por parte dos alunos, bem como a possibilidade de estes acederem a um estatuto de sujeitos ativos no processo de ensino-aprendizagem.

Com a intenção de assegurar a mesma educação para todos, concebeu-se um currículo uniforme como projeto unificador de aprendizagens, ou seja, um projeto «para todos os alunos, todas as escolas e todos os professores, independentemente das características e aptidões dos que o transmitem e dos que o recebem e das condições da sua implementação.» (Formosinho, 1988, citado por Cabral, 2017, p. 72).

Contudo, a uniformidade dos processos educativos instalada nas escolas não dá resposta às necessidades e interesses de um público cada vez mais heterogéneo e diversificado, acabando por chegar apenas a alguns (alunos médios) e por provocar o insucesso e a exclusão de muitos outros alunos que não se reveem neste sistema. Como refere Cabral (2017, p.74) «esta incapacidade de adequação do modelo pedagógico a uma nova realidade e o conseqüente aumento das taxas de insucesso escolar mergulharam a escola numa crise de legitimidade.»

A crise da escola de massas levou vários governos a, nas últimas décadas do séc. XX, intentar sucessivas reformas, mas todas elas acabaram por ignorar a gramática escolar, ou seja, mantiveram-se reguladas pelo princípio de *ensinar a todos como se fossem um só* e não chegaram ao “núcleo duro” da escola e da ação pedagógica na sala de aula (distribuição de alunos por idade, divisão do conhecimento em disciplinas, um professor por turma, ...) e por isso acabaram por ser absorvidas pela estrutura existente. Como refere Cabral (2017, p. 74) ao citar Barroso (2001), «foram muitas as *mudanças* e poucas as *diferenças*, principalmente no que se refere ao trabalho pedagógico em sala de aula». A gramática escolar, apesar de ser uma construção social, acaba por ser assumida como algo natural, e é essa naturalização que está na origem do insucesso dos esforços de mudança da escola. Exemplo disso é o facto de as direções das escolas, os professores, os pais e os próprios alunos, acostumados com as tradicionais práticas escolares, serem os primeiros a criarem uma resistência a qualquer mudança de fundo, acabando por se verificar apenas a introdução de pequenas práticas inovadoras, mantendo-se praticamente inalterada a organização da escola (Cabral, 2017).

Tyack e Cuban (2003, citados por Cabral, 2017) destacam algumas das razões que tornam esta mudança tão difícil. Em primeiro lugar, a gramática escolar, criada para

sustentar a escolarização de massas, acabou por se legitimar, pois permitiu desenvolver uma organização escolar padronizada, para cumprir o objetivo de dar o mesmo a todos. Uma vez instituída, a *gramática escolar* possibilitou aos professores a organização do seu trabalho de uma forma relativamente previsível. Ora, modificar os padrões organizacionais de base é vista, pelos professores, como uma sobrecarga de trabalho, porque têm de alterar rotinas e substituir comportamentos já enraizados. Por outro lado, a *gramática escolar* tradicional permite aos professores cumprir as funções (quase que impostas pela sociedade) de ensinar, controlar e selecionar os alunos.

Quer os professores, quer os outros agentes educativos, habituaram-se a trabalhar de acordo com este sistema padronizado e rígido, sendo as estruturas e regras da *gramática escolar* tradicional consideradas por todos como atributos necessários a uma boa escola.

A maior parte das tentativas de introdução de inovações na escola também acabam por apelar apenas à colaboração dos professores, não se recorrendo a um apoio por parte de outros agentes educativos e da comunidade em geral, que poderia levar a um movimento social mais alargado, que sustentasse a mudança social e educacional. Outra das razões que torna a mudança tão difícil é o facto de esta *gramática escolar* tradicional já fazer parte da escola e, conseqüentemente, de um sistema interdependente mais alargado, composto por diversas estruturas.

A atual *gramática escolar* não se coaduna com a realidade com que nos deparamos atualmente. É por isso necessária, como afirma Cabral (2017), uma mudança a esse nível, o que será certamente difícil, já que essa mudança tem de ser acompanhada por um debate político informado e por um compromisso coletivo, com vista à melhoria da educação. Reconstruir as escolas como lugares de trabalho colaborativo, implica o envolvimento dos diversos agentes educativos (equipas técnicas da escola, alunos, pais, comunidade) e requer tempos, estruturas, relações e, conseqüentemente, mudanças na cultura escolar, como pré-requisito para ir concebendo uma nova escola. Para isso é necessário promover o debate público, alargado e consciente, sobre os meios e os fins da escolarização e, posteriormente, redesenhar os espaços de trabalho e (re)culturalizar as escolas, com o intuito de promover uma nova distribuição de papéis e de estruturas,

que permitam fazer da escola uma boa escola, isto é, um espaço de aprendizagem (Bolívar, 2015).

Para Hopkins (2007, citado por Cabral, 2017) qualquer escola pode ser uma *boa escola* ou, como designa Perrenoud (2003) uma *escola eficaz*, desde que se orientem as mudanças para a melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem e que reúnam determinadas características, nomeadamente:

i) Exercer uma liderança visionária, mobilizadora e distribuída. Uma mudança na organização educativa bem-sucedida tem que ter por base um tipo de liderança inconformada e que lidere pelo exemplo, pela audácia, pela humildade e pelo serviço aos outros (Alves, 2015). Deve ser também uma liderança capaz de mobilizar os diversos agentes educativos, em função de um projeto e objetivo comum, numa lógica de responsabilidade partilhada pela melhoria.

ii) Dar sentido à mudança. O sucesso das mudanças está fortemente relacionado com o sentido que os atores envolvidos nos processos de mudança lhe atribuem. Se as pessoas se sentirem envolvidas e responsabilizadas pelos processos de mudança, vão orientar os seus esforços para atingir os objetivos que foram estabelecidos conjuntamente.

iii) Mudar a partir do coração da escola: a sala de aula. Os processos de melhoria das escolas devem direcionar-se para mudanças ao nível da sala de aula e, simultaneamente, ao nível da escola. É fundamental que se proceda a uma abordagem holística da melhoria das escolas, centrada na melhoria das aprendizagens dos alunos, o que implica a alteração das práticas em contexto de sala de aula, da *gramática escolar* tradicional e da forma como as escolas estão organizadas. Mas este tipo de reformas implica que as mudanças comecem internamente e de forma coletiva, incitando os próprios atores educativos a trabalhar de forma colaborativa e comprometida.

iv) Criar núcleos de aprendizagem colaborativa. As mudanças bem-sucedidas implicam um trabalho coletivo por parte dos docentes, que se poderá concretizar através da construção de núcleos de aprendizagem colaborativa. Para melhorar a ação de fazer aprender, é necessário um trabalho contínuo e conjunto, baseado na partilha de valores educativos e pedagógicos, na investigação, na produção coletiva de respostas.

v) Adotar uma política de reconhecimento e valorização. O reconhecimento e a valorização de todos os agentes educativos (alunos, docentes e não docentes), e dos

pequenos sucessos que cada um deles vai alcançando, é fundamental para que todos se sintam úteis e comprometidos com a mudança que se pretende efetuar.

vi) Apostar na qualidade das ligações escola-família. É fundamental fortalecer a comunicação entre a escola e os pais, para que estes confiem na capacidade da escola para resolver os seus problemas internos e melhorar o processo de ensino e aprendizagem.

vii) Criar experiências positivas em torno da mudança desejada. Se, com as mudanças efetuadas, os agentes educativos envolvidos se sentirem bem e sentirem que a mudança é positiva, vão incitar esforços para que a mudança seja cada vez maior e significativa.

Paralelamente, Perrenoud (2003), apresenta-nos 10 princípios que considera fundamentais para tornar um sistema educativo eficaz:

1 – Políticas de educação duradoiras, sistémicas e negociadas. Para que ocorra efetivamente transformação e inovação no sistema educativo, é necessário que as políticas ajam em simultâneo a diversos níveis (currículo, avaliação, tecnologias, ...) e que, mesmo as que são decididas legalmente, sejam negociadas com os diversos agentes educativos (professores, pais, ...). No entanto, deve também ter-se em conta que as mudanças no contexto escolar não ocorrem de um momento para o outro, é preciso tempo para instituir e consolidar a mudança, e para ver os resultados alcançados. O que muitas vezes acontece é que as reformas são abandonadas antes de se perceber qual o seu impacto, o que leva a um grande desperdício de recursos, e a uma desmotivação e desinteresse por parte dos agentes educativos envolvidos.

2 – Instituições que têm os meios para serem autónomas e sabem justificar a utilização desses meios. A autonomia da escola não é por si só uma condição para a eficácia do sistema, mas é de facto um estímulo para a mudança, se se aprender a retirar vantagem da mesma. Contudo, é importante que, por uma questão de legitimidade, mesmo com autonomia, tratando-se de uma escola pública, a escola justifique o uso dessa autonomia.

3 – Profissionais competentes, autónomos e reflexivos, empenhados em melhorar, de forma contínua e cooperativa, práticas e dispositivos. A eficácia da escola está diretamente relacionada com a eficácia do pessoal docente. Mas um bom professor não

é aquele que apenas domina bem os conhecimentos e saberes da sua disciplina, mas aquele que também possui qualidades humanas, atitudes, valores e convicções e que se envolve nos projetos da escola com vista à melhoria.

4 – Chefias que exerçam uma liderança profissional mais do que um controle burocrático.

O líder de uma organização educativa, para além das suas funções enquanto *gestor*, deve também ter a capacidade de mobilizar e envolver os diversos agentes educativos no projeto educativo da escola, numa lógica de responsabilidade partilhada pela melhoria.

5- Currícula flexível, baseando-se no essencial e visando objetivos de formação explícitos e razoáveis. Tornar o currículo razoável e flexível passa por identificar, de forma genérica, os objetivos gerais que se pretendem alcançar, de forma a que cada escola possa adaptar os conteúdos do currículo à sua realidade e aos seus alunos, com vista ao sucesso de todos e de cada um.

6 – Didáticas construtivistas e dispositivos pedagógicos que criem situações fecundas de aprendizagem. Para que ocorra uma efetiva promoção da aprendizagem, é necessária a organização do trabalho com recurso a múltiplas e diversificadas dinâmicas que conduzam a uma aprendizagem significativa por parte dos diversos alunos.

7 – Uma organização do trabalho escolar posta prioritariamente ao serviço de uma pedagogia diferenciada. Para aumentar a eficácia da escola, é importante otimizar as situações de aprendizagem para todos os alunos, sobretudo para aqueles que têm mais dificuldades de aprendizagem, recorrendo a uma pedagogia diferenciada, ou seja, a situações de aprendizagem adequadas e que tenham sentido para os alunos.

8 – Uma divisão equitativa e negociada do trabalho educativo entre os pais e a escola. A promoção do sucesso escolar dos alunos e, conseqüentemente, da eficácia da escola, implica um trabalho conjunto entre diversos agentes educativos, nomeadamente pais e professores, uma vez que ambos têm um papel ativo na instrução das crianças.

9 – Profissões fundadas em saberes apoiados pelas ciências sociais e humanas. A eficácia da ação pedagógica passa por uma regulação constante dos aspetos profissionais e dos mecanismos, que deve ter por base uma prática reflexiva. Para facilitar este processo, seria importante que a formação na área das ciências humanas e sociais fizesse parte da formação inicial e contínua dos professores, no que concerne ao grau de presença da

das ciências sociais nos programas e ao seu modo de integração na base da identidade e das competências profissionais.

10 – *Uma cultura de avaliação mais inteligente*. A avaliação a que as escolas têm sido sujeitas não respeita os atores educativos nem a diversidade e complexidade desta instituição. Isto pode acabar por levar a uma rejeição cada vez maior da parte dos professores a qualquer tipo de avaliação e por tornar a avaliação uma falácia. A avaliação da eficácia da ação educativa deve respeitar as características inerentes ao sistema educativo e à sua complexidade e deve ainda envolver e considerar os agentes educativos que dele fazem parte.

De acordo com o mesmo autor, estas não são as únicas condições necessárias para tornar uma escola eficaz, mas são as que é necessário conjugar para que realmente ocorra uma transformação positiva. No entanto, o objetivo das reformas não é apenas o de tornar a escola mais *eficaz*, mas também o de a tornar mais *pertinente*, adaptando-a à realidade atual, ou seja, à evolução do conhecimento, das práticas, da cultura e da sociedade em geral. Para isso, é fundamental ter-se também em consideração quem são os que vão beneficiar dessas mudanças, para que as reformas não acentuem as desigualdades.

De acordo com esta linha de ideias, a escola torna-se uma *unidade básica de mudança e inovação*, sendo portanto necessário fomentar e reforçar a sua autonomia e promover o compromisso efetivo dos professores, com recurso a estratégias de mudança descentralizadas (Bolívar, 2003). Uma “boa escola” é, em suma, aquela que providencia um ambiente de efetiva aprendizagem e que está em constante aprendizagem através da reflexão crítica sobre os sucessos e fracassos, forças e fraquezas e que tem a capacidade de se transformar com vista à melhoria.

4. Estratégias de inovação e mudança educacional

Ao contrário do que tem acontecido, para que a mudança efetivamente ocorra, deve ter-se em consideração a escola enquanto “unidade básica de mudança e inovação” porque, se assim não for, as mudanças parciais e individuais acabam por ser reabsorvidas pela própria cultura da escola. Ao considerar a escola no seu todo como o foco da inovação, estão a destacar-se as condições internas da escola como variáveis

essenciais a ter em conta, aquando da conceção de teorias de desenvolvimento organizativo da escola enquanto modelos de trabalho, que possam contribuir para fomentar a melhoria da escola.

As tradicionais formas de trabalhar, que estão na base da cultura escolar existente, só poderão ser substituídas por novas formas de trabalhar e por uma cultura inovadora, se se conseguir que as mudanças surjam a partir do interior da escola, o que implica o desenho de novos «contextos laborais e dos papéis a desempenhar, da potencialização da tomada de decisões e do desenvolvimento institucional ou organizativo ou da implicação dos professores num trabalho de análise reflexiva sobre as suas práticas.».
(Bolívar, 2003, s/p)

O desenvolvimento de ações de melhoria da escola devem ter por base, sempre, «algum tipo de estratégia que ajude a articular uma sequência de componentes em planos operativos de ação» (ibidem). Criar uma estratégia requer a definição, mesmo que de forma genérica, do que se pretende que aconteça e de onde pretendemos chegar para atingir a melhoria. Para isso, é preciso definir um conjunto de atividades, a realizar em determinado tempo e contexto, com vista a atingir uma determinada meta. Neste sentido, e tal como referem Escudero e López (1992), citados por Bolívar (2003),

Uma estratégia de mudança implica uma determinada matriz ideológica e teórica que fundamenta os seus “quês” e “para quês”, a identificação dos sujeitos ou instituições nela implicados, bem como a determinação dos seus métodos e atividades, os “quandos” e recursos disponíveis ou necessários para a levar a cabo.

Contudo, as estratégias não são instrumentos neutros ao serviço de qualquer mudança, pois implicam um certo grau de incerteza e de imprevisibilidade que decorre da complexidade intrínseca da ação humana e dos conteúdos que se pretendem mudar. O mesmo autor, cita Morin (1994), que afirma,

A estratégia permite, a partir duma decisão inicial, imaginar um certo número de cenários para a ação, cenários que poderão ser modificados, de acordo com as informações que nos vão chegando no decurso da ação, e de acordo com os elementos aleatórios que sobrevenham e perturbem a ação.

Tipos de estratégias

De entre as diversas tentativas de classificar as estratégias de inovação, destacamos a que teve uma maior aceitação, que caracteriza as estratégias como:

i) Estratégias dirigidas às pessoas enquanto indivíduos ou à escola na sua totalidade. Há quem defenda que as estratégias devem contemplar como núcleo-base da mudança a dimensão pessoal/individual, considerando que a inovação e a melhoria constituem um desafio individual dos professores, já que é na sala de aula que os professores operam. Por outro lado, outros consideram que para que a inovação e melhoria ocorram, terão de se verificar alterações na escola, enquanto organização onde existem relações profissionais cooperativas.

ii) Estratégias coercivas, empírico-rationais e reeducativas. As estratégias coercivas surgem, normalmente, a partir de jurisdições de poder administrativo, e procuram impor a mudança educativa. Já as estratégias empírico-rationais consideram que podem ser os próprios professores a modificar as suas ideias e práticas, com base em ideias que já demonstraram a sua eficácia. As estratégias reeducativas preveem a concretização de um compromisso com a melhoria por parte dos agentes envolvidos que vai efetivar-se através da alteração das atitudes e das formas de atuar.

iii) Orientadas para as diversas fases do processo de inovação. As estratégias podem ser orientadas para um momento de *iniciação* (com o intuito de difundir e utilizar o conhecimento), de *desenvolvimento* (onde estão contempladas as estratégias de revisão e/ou análise) ou de *institucionalização* (estratégias para realizar a avaliação do processo de mudança).

Hameyer e Loucks-Horsley (1985, citados por Bolívar, 2003) apresentam uma outra forma de classificar as estratégias, de acordo com os objetivos definidos. No entanto, umas categorias são mais abrangentes do que outras, e não se excluem mutuamente, podendo até as mais genéricas incluir as outras.

i) Gerar capacidades. Nesta perspetiva, considera-se que a mudança depende da capacidade do sistema aprender continuamente, de forma a adaptar-se a novas situações.

ii) Difusão e utilização do conhecimento. Os processos de melhoria podem ser reforçados através do recurso a conhecimentos considerados relevantes, o que normalmente implica a colaboração de instituições ou de agentes externos.

iii) Desenvolver competências. Neste caso, as estratégias são criadas com o intuito de maximizar o conhecimento e a experiência dos profissionais, para que se consiga dar resposta às necessidades educativas identificadas.

iv) Facilitar esforços e iniciativas locais. A iniciativa de melhoria parte da própria escola e, para facilitar a dinamização de processos de melhoria, recorre-se a agentes externos e/ou internos de mudança.

v) Prescrever iniciativas por imposição de reformas oficiais. Este é o tradicional modelo de inovação que tem por base a prescrição, por parte da administração educativa, de procedimentos com vista à inovação.

vi) Estabelecer redes de trabalho. – As estratégias são definidas com o objetivo de desenvolver relações de trabalho entre instituições educativas.

Após esta breve análise, importa perceber que nem todo o tipo de estratégias se adapta, da mesma forma, a cada escola. Dependendo da realidade interna e das necessidades de cada estabelecimento escolar, deve identificar-se que tipo de estratégias se torna mais adequado utilizar.

Como afirma Escudero (1992, citado por Bolívar, 2003), não existe e talvez nunca venha a existir, uma estratégia “modelo”, que se possa ser adaptada a todas as escolas para promover a melhoria educativa. Podemos, no entanto, ter em conta uma diversidade de perspetivas teóricas e experiências práticas sobre os modos de fomentar a mudança. Nos anos sessenta e setenta do século passado assistiu-se, essencialmente, a um grande investimento nas reformas estatais, embora sem grandes resultados, onde dominou uma perspetiva técnica de gerir e implantar mudanças. Contudo, posteriormente, o modelo “hiper-racionalizado” do desenvolvimento prático das inovações tecnicamente bem concebidas e estruturadas entra em crise, tendo como catalisador a crise económica dessa época. É demonstrado, por diversos investigadores da área, que as estratégias verticais concebidas com o intuito de promover mudanças nas organizações escolares não resultam quando implementadas em contexto particular. Começam então a surgir novas estratégias, mais processuais e culturais, onde são contemplados como

elementos-chave de mudança os contextos, as necessidades e opiniões dos utentes, de entre outros fatores. Atualmente, deparamo-nos com a necessidade de reconstituir os modos de fazer reformas e mudanças educativas. Para Bolívar (2003), as estratégias de inovação dirigem-se a modelos de política educativa que dão apoio “de cima às reformas a decorrer em baixo”, em vez de orientações aos de baixo para implementarem as reformas provindas de cima. A escola tem então de se tornar uma instituição capaz de se auto-renovar, tendo por base uma auto-análise da prática educativa da escola, bem como o trabalho conjunto entre os diversos agentes educativos para a conceção de um projeto da escola que desejam.

A necessidade de mudança e de inovação surge a partir da identificação de um problema com o qual a escola se depara. Para desencadear um processo de melhoria é necessário, então, num primeiro momento, através de uma reflexão conjunta, identificar quais as áreas onde existem discrepâncias e falhas que impedem a obtenção dos resultados esperados. Posteriormente, importa desenhar um projeto partilhado que direcione a ação para a resolução do problema identificado e, conseqüentemente, para a melhoria. Um projeto de mudança eficaz deve apresentar um conjunto de características, tais como a cultura, as intenções partilhadas, as relações existentes, o envolvimento dos agentes, de entre outras. A eficácia de um projeto depende, de igual modo, das oportunidades, meios e recursos disponíveis.

Como refere Cabral (2017, p. 82) «em educação não se fazem grandes *revoluções* de um dia para o outro». A mudança não é um processo imediato e pontual, é um processo longo e demorado, que resulta de “um conjunto de pequenas revoluções”, e que tem de contar com o envolvimento e implicação dos diversos agentes educativos nas dinâmicas de trabalho, para tornar a escola capaz de aprender e de se auto-renovar, e para permitir uma transformação efetiva na cultura organizativa da escola.

Morin (2010) vai mais longe ao afirmar que, quando um sistema já não tem capacidade para resolver os seus problemas vitais, ou acaba por se degradar e desintegrar, ou ocorre uma metamorfose, que desencadeia um meta-sistema com uma capacidade inovadora e renovada para lidar com seus problemas. A ideia de metamorfose proposta por Morin revela-se mais rica do que a ideia de revolução, uma vez que tem implícita uma radicalidade transformadora, inovadora, que vai originar (muitas vezes através de

pequenos movimentos, discretos, dispersos, quase invisíveis), um verdadeiro recomeço. Como afirma o mesmo autor,

Porque já existe, em todos os continentes, uma efervescência criativa, uma multiplicidade de iniciativas locais, em conformidade com a revitalização económica, ou social, ou política, ou cognitiva, ou educacional ou ética, ou da reforma da vida. Estas iniciativas estão isoladas, nenhuma administração as leva em conta, nenhum partido toma conhecimento delas. Mas elas são o viveiro do futuro. Trata-se de reconhecê-las, inventariá-las, cotejá-las, catalogá-las, combiná-las e de conjugá-las numa pluralidade de caminhos reformadores. São estes caminhos múltiplos que podem, através de um desenvolvimento conjunto, combinar-se para formar o novo caminho que nos levaria em direção à metamorfose ainda invisível e inconcebível. (ibidem, s/p)

Na área da Educação começa, recentemente, a surgir uma nova conceção de políticas educativas, que tem em conta a realidade de cada escola e os desafios que elas enfrentam, e que adotam procedimentos inovadores, com o intuito de incitar e apoiar as próprias escolas a conceberem e executarem ações, com vista à resolução dos seus problemas (Rodrigues, 2010). Como reforça Bolívar (2015, p.5), quando se «reconhece às escolas a capacidade para se auto-organizarem com vista à resolução dos seus problemas, estão a ser criadas as condições necessárias para melhorar, de forma significativa, consciente e duradoura, os processos e os resultados educativos».

Um exemplo disso é apresentado na obra “Uma outra escola é possível” (Cf. Alves & Cabral, 2017), onde se procede à descrição das mudanças e de processos de inovação que nove escolas da Catalunha já estão a implementar. De acordo com os autores desta obra

É possível uma outra forma de escolarizar as crianças e os adolescentes. É possível outra forma de fazer aprender os alunos. É possível outra forma de organizar e desenvolver o currículo, outras formas de organizar o trabalho pedagógico de professores e alunos, outra forma de gerir espaços e tempos, fora da velha ordem industrial. (p.6)

As mudanças que estão a ocorrer nestas nove escolas espanholas, e que se baseiam nestes pressupostos, são sustentadas por um conjunto de fatores que derivam de alguns ensinamentos de Hopkins e West (1994, citados por Alves & Cabral, 2017, pp. 6-9):

- i) As pessoas*, que estão no centro do processo de ensino-aprendizagem.
- ii) O currículo*, baseado em conhecimentos inter e transdisciplinares, reconstruído em função dos alunos, das suas características, dos seus interesses e necessidades.
- iii) Os espaços*, diversificados, amplos e flexíveis, que permitem a realização de vários tipos de trabalho (individual e coletivo) e de interação (entre professores, entre alunos e entre alunos e professores).
- iv) O tempo*, não rigidamente fragmentado em aulas de mera transmissão de conhecimentos, mas tempo de projeto, de movimento, de interação e exploração.
- v) O agrupamento de alunos*, numa lógica de segmentação e segregação, esbate-se. Valorizam-se as oportunidades de encontro, de interação e de interconhecimento em grande grupo.
- vi) Os modos de trabalho pedagógico*, que colocam o aluno no centro do processo de aprendizagem, através de uma pedagogia de autonomia, de responsabilidade e de interação.
- vii) As tecnologias digitais*, enquanto recursos essenciais de trabalho e em substituição dos manuais escolares.
- viii) Um tempo de professores*, que permite o trabalho colaborativo, criativo e com sentido para os professores, para os alunos e para todos.

Porém, como afirma Nóvoa (2002, p.3)

Em Portugal, todos conhecemos as “resistências” para pôr em prática propostas que, no plano formal, têm suscitado importantes consensos. Uma das dificuldades principais tem sido a incapacidade de transformar a “máquina” do Ministério da Educação, confiando-lhe essencialmente missões de acompanhamento (o que implicaria mais investigação) e de regulação (o que implicaria mais avaliação). Nada será feito se não confiarmos no julgamento dos pais para escolherem a melhor educação para os seus filhos, na capacidade das comunidades locais para organizarem a escola e na competência dos professores para assumirem as suas responsabilidades como “profissionais autónomos”.

Segundo Cabral (2013), é fundamental pensarmos a escola que temos para podermos projetar a escola que queremos. E a escola que queremos tem de passar, obrigatoriamente, por uma escola assente em valores de equidade e de inclusão,

proporcionando a todos e a cada um dos seus alunos experiências de sucesso, capazes de produzir um sentimento positivo, que aumente a sua autoconfiança e predisposição para as aprendizagens e para o uso criativo dos seus talentos e, simultaneamente, permitindo que cada um possa adquirir capacidades básicas que garantam um desenvolvimento integral bem-sucedido.

PARTE II – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

1. Problema de investigação

Como consequência do processo de escolarização das massas, a escola foi tornando-se cada vez mais burocratizada, fechada e incapaz de se adaptar às mudanças. O modelo de escola que ainda hoje prevalece foi construído com base numa sociedade que já não existe. A escola não conseguiu acompanhar as mudanças políticas, sociais e económicas que se verificaram, e por isso tornou-se desadequada e limitada. Perante esta realidade foram surgindo, desde o decorrer do século passado, novas conceções de sistemas educativos, mas muitos baseiam-se apenas em premissas que respondem parcialmente às necessidades emergentes e atuais. Por um lado, recorreu-se a teorias pedagógicas diversas, mas a “gramática escolar” permaneceu inalterável. Por outro lado, as reformas no sistema educativo não passaram de um conjunto de experiências, isoladas no espaço e no tempo, que não conseguiram envolver os diversos agentes educativos, para que efetivamente ocorresse uma mudança.

Continuam a estar na ordem do dia os debates sobre a legitimidade, a eficácia e a missão da escola. As linhas orientadoras para a Educação constam das Grandes Opções do Plano para 2017 do Governo Português, onde se propõe um novo programa nacional para a inovação na aprendizagem com o recurso a instrumentos de gestão flexível – *Projeto de Inovação Pedagógica*. Este surge como um projeto-piloto implementado, a partir do ano letivo 2016/2017, em seis escolas públicas. Será este um dos objetos de estudo do presente trabalho de investigação.

É nossa intenção, neste projeto de investigação, analisar e comparar as dinâmicas de duas escolas que afirmam estar a implementar estratégias de inovação. Propomo-nos, então, comparar as estratégias de “inovação” desenvolvidas no âmbito deste Projeto-Piloto de Inovação Pedagógica numa escola pública portuguesa com as dinâmicas “inovadoras” que uma outra escola pública portuguesa está a implementar, no sentido de aferir se de facto as mudanças são estruturantes e estão a ocorrer tendo em conta a gramática escolar, a organização, o contexto e as pessoas. Pretende-se identificar que mudanças foram e estão a ser implementadas, em ambas as escolas, essencialmente, ao nível da *gramática escolar*. Pretende-se, ainda, perceber quais as estratégias de

inovação implementadas, quais as dificuldades e constrangimentos encontrados e, na medida do possível, qual o impacto destas mudanças nas escolas e nos diversos agentes educativos.

Segundo Quivy e Campenhoudt (2005), na conceção de um plano de investigação, a primeira etapa deve ter por base a definição do problema de investigação, o qual deve obedecer a três critérios fundamentais: clareza, exequibilidade e pertinência. Tendo como base estas três características, estruturou-se o trabalho de investigação com base nas seguintes questões:

1. Nas escolas C e Z, que mudanças ocorreram ao nível da tradicional *gramática escolar*?
2. A que estratégias as escolas C e Z recorrem para enfrentar os desafios com que se deparam atualmente?
3. Qual o impacto das mudanças que ocorreram ao nível da tradicional *gramática escolar* para a escola, para os agentes educativos e para a comunidade de aprendizagem?
4. As escolas C e Z são escolas inovadoras?

Tendo como ponto de partida as questões supracitadas, definiu-se, como objetivos desta investigação:

1. Identificar que mudanças ocorreram (ou não) nas escolas C e Z ao nível da tradicional *gramática escolar*;
2. Averiguar que estratégias de inovação são implementadas nas escolas C e Z para enfrentar os desafios atuais e a imprevisibilidade resultantes da evolução do conhecimento e da tecnologia;
3. Aferir quais as dificuldades e constrangimentos inerentes à implementação das mudanças que têm ocorrido nas escolas C e Z;
4. Perceber qual o impacto destas mudanças nas Comunidades Educativas em que estão inseridas as escolas C e Z.

Tendo em conta estas questões, desenvolveu-se uma investigação essencialmente qualitativa, na medida em que se prevê compreender e descrever fenómenos globalmente considerados (Almeida & Freire, 2003), o que possibilita apreender a riqueza e a especificidade do tema em estudo, e compreender as perspetivas dos

participantes da investigação, tendo em conta a sua própria visão dos factos e o contexto em que se movem, privilegiando a interpretação das suas próprias experiências. Procura-se, então, analisar, descrever, descodificar e perceber se as mudanças que estão a ocorrer nas duas escolas em estudo são, de facto, estruturantes e inovadoras.

No âmbito das investigações em Ciências da Educação, Afonso (2005) sugere três modalidades numa possível tipologia da investigação educacional, que se distinguem pelos propósitos da iniciativa: estudos históricos, estudos naturalistas e estudos experimentais. Se tivermos em consideração esta classificação, pode afirmar-se que esta investigação é de carácter mais naturalista, já que se pretende analisar «uma situação concreta existente e identificada pelo investigador, sem intervenção, em termos de manipulação, física e deliberada, de quaisquer variáveis» (Afonso, 2005, p. 43).

Tendo em conta os objetivos desta investigação, a metodologia considerada como mais adequada foi o estudo de caso. Como refere Afonso (2005), um estudo de caso centra-se na natureza do objeto e é relativo a um estudo do que é particular, específico e único. Tratando-se de uma investigação fortemente descritiva, procura-se tirar partido do máximo possível de fontes de evidência, tais como entrevistas ou análise de documentos.

Stake (2009) sugere uma tipologia para o estudo de caso, a partir da finalidade que se pretende atingir: estudo de caso intrínseco (procura o conhecimento de uma realidade particular com o objetivo de conhecer essa unicidade), estudo de caso instrumental (prevê o desenvolvimento de uma teoria mais genérica) e estudo de caso coletivo (implica uma comparação entre casos). Bogdan e Biklen (1994) apresentam outra proposta de tipologia relativamente ao estudo de caso: estudo de caso único (existe um único objeto de estudo) e estudo de caso múltiplo ou comparativo (tem-se em consideração dois ou mais casos que se pretendem estudar, comparar e contrastar).

Tendo em conta estas tipologias, podemos considerar a nossa investigação como um estudo de caso coletivo, na perspetiva de Stake (2009), ou um estudo de caso múltiplo ou comparativo, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), uma vez que se procede à comparação das dinâmicas de duas escolas, de forma a obter um conhecimento mais profundo relativamente às mudanças inovadoras que estão a ocorrer.

Os estudos de caso são realizados com unidades particulares, não sendo, por isso, possível efetuar generalizações. Mas, como afirma Stake (1994, citado por Afonso, 2005), a finalidade deste método não é a de generalizar, mas a de interpretar e compreender um dado caso real, único em certos aspetos e, por isso, muitas vezes, irrepetível.

Stake (ibidem) sugere que, para que um estudo de caso possa ganhar maior credibilidade, aquando da investigação, o investigador deve recorrer a processos de triangulação metodológica, utilizando mais do que uma vez o mesmo método e comparar os dados obtidos ou utilizar mais do que um método de recolha de dados (entrevista, questionário etc.).

Com o intuito de aumentar a fiabilidade da informação, esta investigação implica uma triangulação metodológica, na medida em que se recorre a diversas fontes de informação, com recurso a três técnicas de recolha de informação.

2. Técnicas de recolha de dados

2.1. Análise documental – O recurso a fontes documentais das escolas, tais como o Projeto Educativo e o Plano de Atividades, é uma estratégia básica num estudo de caso, pois permite contextualizar decisões e ações, acrescentar informação e/ou validar evidências de outras fontes. Na realização desta investigação, procedeu-se à análise dos seguintes documentos (quadro 1):

	DOCUMENTOS ¹	DATA DE PUBLICAÇÃO	PERÍODO EM VIGOR
ESCOLA C	Carta de Missão do Diretor	abril de 2014	<i>Sem informação</i>
	Projeto-Piloto de Inovação Pedagógica	2017	2016-2019
	Plano Plurianual de Melhoria	julho de 2016	2015-2018
	Plano Anual de Atividades	<i>Sem informação</i>	2016-2017
	Projeto Educativo TEIP	<i>Sem informação</i>	2014-2017
ESCOLA Z	Carta de Missão do Diretor	<i>Sem informação</i>	2014-2018
	Plano Anual de Atividades	27/10/2016	2016-2017
	Projeto Educativo	Aprovado em 12/2014; alterado em 11/2015	2014-2018

Quadro 1 – Documentos disponibilizados pelas escolas para análise

¹ Os documentos não serão colocados em anexo para garantir o anonimato das escolas.

2.2. Entrevistas_ Sendo a entrevista uma das fontes de informação mais importantes e essenciais nos estudos de caso considera-se, neste contexto, de toda a importância, a realização de entrevistas aos diretores das duas escolas em estudo. Optou-se pela realização de entrevistas semiestruturadas, já que estas permitem um discurso contínuo e fluídos por parte dos entrevistados, evidenciando as suas perceções e visões no desempenho das suas funções.

De forma a investigar quais as dinâmicas inovadoras implementadas nas escolas em estudo, com base na perceção das lideranças, optamos por aplicar entrevistas semiestruturadas aos diretores das duas escolas, a partir de um guião previamente preparado (anexo 1), servindo de eixo orientador ao desenvolvimento da entrevista.

A entrevista semiestruturada, tal como refere Amado (2013), é um dos instrumentos principais em investigações de natureza qualitativa, sobretudo por não implicar uma imposição rígida de questões, o que permite ao entrevistado discursar sobre o tema proposto, respeitando os seus quadros de referência, destacando o que para ele for mais pertinente e possibilitando a captação imediata das informações desejadas.

Esta técnica tem particular interesse na análise de temas que suscitem opiniões divergentes, ou que envolvem questões complexas, e que precisam de ser exploradas com maior profundidade, permitindo-nos encontrar respostas a questões relacionadas com conceções, intenções e valores (Bogdan & Biklen, 1994).

A realização das entrevistas foi precedida por uma reunião inicial com cada um dos diretores das duas escolas, onde foi apresentado o presente estudo e solicitada autorização para a realização do mesmo. Aquando das reuniões nas duas escolas, foi solicitada a realização da entrevista com os diretores da escola, demonstrando ambos total disponibilidade para colaborar. Optou-se por realizar as entrevistas nas escolas, uma vez que era um local de fácil encontro entre a investigadora e os diretores.

Aquando da realização da entrevista, foi solicitada e dada autorização para a gravação em suporte áudio e para posterior citação, integral ou parcialmente. Não obstante, foi garantida a confidencialidade dos dados recolhidos, através da adoção dos comportamentos de natureza ética exigidos em estudos científicos, de forma a não atentar contra a dignidade pessoal e profissional dos entrevistados, nem ao bom nome das escolas.

A entrevista com o diretor da Escola C realizou-se no dia 29 de junho de 2017 e teve a duração de cerca de 1h20m (anexo 2) e a entrevista com o diretor da Escola Z realizou-se no dia 3 de julho de 2017 e durou aproximadamente 1h10m (anexo 3).

A partir da gravação áudio das entrevistas, realizou-se a sua transcrição integral para proceder, posteriormente, à sua análise.

2.3. Questionários _ são uma técnica normalmente associada à investigação quantitativa mas que também pode dar um grande contributo em investigações qualitativas. Afonso (2005) confirma a frequência com que este é usado nos estudos de caso, quando refere que o questionário é frequentemente utilizado em estudos de caso, nomeadamente quando se pretende ter acesso a um número elevado de atores no seio de uma organização ou de um contexto social específico. De acordo com Quivy e Campenhoudt (2005), o questionário permite-nos colocar, a um determinado grupo de inquiridos, um conjunto de questões para a recolha de informações, possibilitando-nos, posteriormente, quantificar dados e proceder a relações entre eles, bem como satisfazer a exigência de representatividade de um conjunto de inquiridos.

Neste caso, recorreu-se à aplicação de inquéritos por questionário (anexo 4) aos docentes do 3º ciclo de Ensino Básico (EB) de ambas as escolas, com o intuito de, desta forma, obter um grupo de docentes mais homogéneo.

Após a recolha de informação, procedeu-se à análise e interpretação do conteúdo dos registos efetuados, e a uma análise estatística simples face aos resultados dos inquéritos feitos aos professores.

Optou-se por conceber um questionário dirigido aos professores, com o intuito de analisar as perceções que os professores têm relativamente às mudanças e dinâmicas inovadoras que estão a ser implementadas na escola onde lecionam, e qual o seu impacto a vários níveis.

Para que a aplicação do questionário permita aferir de maneira precisa a perceção dos professores inquiridos, relativamente ao que se pretende investigar, procurou-se garantir o seu rigor, uma vez que dele depende a medição da maioria das variáveis de investigação. Deste modo, teve-se o cuidado de formular perguntas com sentido, tendo por base uma linguagem clara e adequada ao contexto.

Aquando da elaboração do questionário, optou-se por questões essencialmente fechadas, utilizando escalas com diferentes graus de posicionamento, uma vez que este formato de questões permite uma maior facilidade na interpretação dos dados e no tratamento das respostas. Todavia, uma vez que no modo interpretativo e crítico, as questões fechadas fornecem dados menos profundos e precisos do que as questões abertas, no final do questionário foram colocadas duas questões de resposta aberta.

Após a elaboração do questionário, este foi gerado através da aplicação *Google Forms*, permitindo que depois fosse enviado via *online* para todos os professores do 3º ciclo de EB das duas escolas.

A aplicação do questionário foi precedida por uma reunião com o diretor de cada uma das duas escolas, onde foi apresentado o presente estudo e solicitada autorização para a realização do inquérito aos professores do 3º ciclo de EB que lecionam na escola que dirigem. Ambos os diretores das escolas se disponibilizaram e responsabilizaram por, após receber o inquérito via *e-mail*, reencaminhá-lo para todos os docentes de 3º ciclo de EB.

Os questionários foram enviados pela primeira vez no mês de setembro de 2017 mas, como após o primeiro reenvio o número de respostas foi muito reduzido, em outubro fez-se um segundo e terceiro pedidos para reencaminhar o questionário para os docentes, e sensibilizá-los para a importância da sua participação nesta investigação.

Dos 53 professores que lecionam no 3º ciclo de EB da Escola C, 28 responderam ao inquérito, o que perfaz uma taxa de participação de 53% (anexo 5). Relativamente à Escola Z, dos 72 professores a quem foi dirigido o inquérito, apenas 11 enviaram resposta, sendo neste caso a taxa de participação de 15% (anexo 6).

3. Técnicas de análise de dados

A escolha dos métodos de análise das informações recolhidas deve ser flexível e estar dependente das características da informação recolhida, bem como dos objetivos da própria investigação. Segundo Quivy e Campenhoudt (2005), a maior parte dos métodos de análise de dados deriva de uma ou de duas grandes categorias: a análise de conteúdo e a análise de estatística dos dados. Neste estudo vai recorrer-se a estas duas técnicas,

visto ter-se obtido informação decorrente da análise documental, de entrevistas e de inquéritos por questionário.

3.1. Análise de conteúdo _ De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 225), «a análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta de aspetos importantes do que deve ser apreendido e a decisão do que vai ser transmitido aos outros».

De forma a analisar os documentos das escolas a que se teve acesso e as entrevistas dos dois diretores de escola, recorreu-se à técnica de análise de conteúdo, por ser uma técnica flexível e adaptável, que aposta claramente na possibilidade de fazer inferências interpretativas a partir dos conteúdos expressos, depois de separados em categorias, com vista à explicação e compreensão dos mesmos.

Através da análise de conteúdo, torna-se possível a sistematização e explicitação de dados qualitativos, com o objetivo de elaborar categorias e classificações relevantes para a construção e interpretação de um campo conceptual. A análise de conteúdo tem, então, como primeiro propósito, o de organizar todos os conteúdos de um conjunto de mensagens num sistema de categorias.

A análise documental e a análise das entrevistas realizaram-se seguindo as principais etapas de uma análise categorial. Depois da transcrição das entrevistas, foi efetuada uma leitura das mesmas, bem como dos documentos a que se teve acesso, e os dados foram codificados. Cada fonte de dados foi considerada como uma unidade de contexto, e foi-lhe atribuído um código que permitisse a sua identificação. As unidades de registo correspondem ao que foi possível extrair dos documentos e do discurso dos participantes, e os indicadores representam as ilações do investigador a partir das unidades de registo que compilou.

As respostas às questões abertas do questionário foram em número reduzido, e o tratamento dado foi muito simples. Efetuou-se um levantamento das respostas e, posteriormente, uma breve leitura com o intuito de avaliar a relevância das respostas para o estudo empírico.

Em suma, a análise e interpretação dos dados qualitativos foi feita a partir da síntese da informação das entrevistas feitas aos diretores das escolas, das respostas às questões

abertas do questionário aplicado aos professores e da análise documental. Após uma primeira leitura, procedeu-se a uma classificação de unidades de registo por categorias e subcategorias de análise, de forma a identificar e evidenciar elementos significativos que estão na base da mensagem transmitida.

Apresenta-se, no quadro 2, a identificação dos códigos atribuídos às unidades de registo de cada fonte de informação tida em conta neste estudo.

	Fontes de informação	Códigos atribuídos às unidades de registo
ESCOLA C	Carta de Missão do Diretor	CMDC
	Projeto-Piloto de Inovação Pedagógica	PPIPC
	Plano Plurianual de Melhoria	PPMC
	Plano Anual de Atividades	PAAC
	Projeto Educativo TEIP	PEC
	Entrevista ao diretor	EDC
	Questões abertas do inquérito por questionário enviado aos professores do 3º ciclo de EB	IQC
ESCOLA Z	Carta de Missão do Diretor	CMDZ
	Plano Anual de Atividades	PAAZ
	Projeto Educativo	PEZ
	Entrevista ao diretor	EDZ
	Questões abertas do inquérito por questionário enviado aos professores do 3º ciclo de EB	IQZ

Quadro 2 – Identificação dos códigos atribuídos às unidades de registo das diversas fontes de informação

3.2 Análise estatística _ Segundo Quivy e Campenhoudt (2005), a análise estatística dos dados impõe-se em todos os casos em que a técnica de recolha de dados é o inquérito por questionário. Sendo assim, o tratamento dos dados obtidos realiza-se através de uma análise estatística descritiva simples, através da construção de gráficos comparativos para cada categoria de análise.

Uma vez que a recolha das respostas dos inquéritos por questionário foi feita através da aplicação *Google Forms*, o tratamento dos dados tornou-se bastante facilitado, pois as respostas foram tratadas automaticamente pelo programa. No entanto, de forma a complementar o tratamento dos dados pelo *Google Forms*, recorreu-se ao programa informático *Microsoft Excel* para a elaboração dos gráficos que a seguir se apresentam.

Neste capítulo, explicitamos os procedimentos e a forma como olhamos para as escolas. Desenvolveu-se uma investigação essencialmente qualitativa, com recurso ao estudo de

caso, com o intuito de apreender a riqueza e a especificidade dos dois contextos escolares. Procurou-se analisar, descrever e perceber se as mudanças que estão a ocorrer nas duas escolas em estudo são, efetivamente, estruturantes e inovadoras.

Tratando-se de uma investigação fortemente descritiva, procurou-se tirar partido do máximo possível de fontes de evidência, tais como entrevistas e documentos disponibilizados. Contudo, para aumentar a fiabilidade da investigação, procedeu-se a uma triangulação metodológica, recorrendo-se à realização de entrevistas, análise documental e aplicação de inquéritos por questionário.

No capítulo seguinte, procederemos a uma análise descritiva e interpretativa dos dados recolhidos. Ter-se-á em conta, não só as linhas orientadoras que vêm descritas nos documentos das escolas, mas também as perspetivas dos seus diretores e de professores que nelas lecionam relativamente às suas experiências e vivências nestes contextos escolares. Mas antes, vamos proceder a uma breve caracterização das duas escolas que participam neste estudo.

4. As escolas que participaram neste estudo: breve caracterização

No presente estudo, como já se fez referência, participaram duas escolas públicas nacionais, uma que está a implementar um Projeto Piloto de Inovação Pedagógica e outra que mostra uma imagem pública de inovação. Optei por estas duas escolas por uma questão de proximidade com a minha zona de residência e porque, de entre várias contactadas, foram as que se mostraram disponíveis para colaborar nesta investigação. Importa realçar que a caracterização das escolas que se segue apresenta alguma escassez dos dados que deriva do anonimato das mesmas.

A Escola C está integrada num agrupamento de escolas que tem uma oferta formativa que vai desde o pré-escolar até ao 3º ciclo de EB, e que, de acordo com os dados apresentados no Projeto Educativo TEIP, no ano letivo de 2014/2015, acompanhava cerca de 1040 alunos no seu processo educativo. Para tal, contava com uma equipa de 115 docentes, dos quais 105 eram professores do quadro (agrupamento, escola e zona pedagógica) e 10 eram professores contratados.

Esta escola localiza-se num meio rural onde o crescimento económico, social e demográfico evidencia, à semelhança do resto do país, sinais negativos. Grande parte da população possui baixos níveis de qualificação. As taxas de abandono escolar são elevadas, como resultado da ainda significativa oferta de emprego que existe na região, onde a indústria transformadora é a principal atividade económica. No entanto, de acordo com os dados apresentados no Projeto Educativo TEIP desta escola, e como resultado de uma diversidade de estratégias de combate a este problema implementadas nos últimos anos, o abandono escolar tem deixado de ser um problema neste agrupamento. Com a abertura da escola à comunidade, o absentismo também tem vindo a decrescer mesmo, muitas das famílias, ainda não considerarem a educação e o saber como a grande prioridade para as crianças e os jovens.

A Escola Z é uma escola pública, com contrato de autonomia desde 2007. Esta escola disponibiliza uma oferta educativa que vai desde o 3º ciclo de EB até ao ensino secundário. De acordo com o que vem descrito no Projeto Educativo, está dotada de um corpo docente e não docente estável, mas não é dada a indicação do número de docentes que lecionam nesta escola. De acordo com os dados divulgados na plataforma Infoescolas, no ano letivo de 2015/2016, esta escola acolhia cerca de 1283 alunos. Por se localizar numa zona urbana, esta escola possui excelentes condições de acessibilidade acolhendo, por isso, jovens de diferentes zonas da cidade onde está sediada, mas também de localidades próximas. Na Carta Educativa do concelho (que se baseia em resultados dos Censos 2011), é-nos dada a indicação de que o concelho em que se situa a Escola Z tem assistido a um aumento da população residente. Porém, do ponto de vista etário, o território municipal acompanha, de forma geral, a tendência de envelhecimento regional e nacional.

Ao nível das habilitações académicas, e apesar da evolução positiva a que se tem assistido nos últimos anos, o nível escolar da população do concelho mantém-se bastante aquém do desejado. Contudo, tanto as taxas de analfabetismo como as de absentismo e abandono escolar têm vindo a reduzir significativamente.

Relativamente ao setor de atividade mais representativo, é no setor terciário que a população empregada do concelho evidencia uma concentração muito significativa.

PARTE III – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Após a análise dos dados recolhidos (anexos 7 e 8), procurou-se triangular a informação obtida a partir dos diferentes instrumentos, numa tentativa de explicar a realidade de uma forma mais holística e integrada. Sempre que possível, procurou-se confrontar os resultados do estudo com as perspetivas teóricas convocadas na primeira parte deste trabalho.

Os resultados vão ser apresentados por categoria e subcategoria de análise, por escola e em comparação com as duas escolas.

As categorias de análise que estão na base desta investigação surgiram do quadro teórico apresentado, bem como das diferentes fontes de informação a que se recorreu. Desta combinação, foram definidas as categorias e subcategorias de análise que são apresentadas no seguinte quadro (quadro 3):

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
1. VISÃO/ MISSÃO	
2. DOMÍNIOS DE INOVAÇÃO	2.1. Cultura de escola
	2.2.1. Do currículo 2.2.2. Dos tempos
	2.2 Organização 2.2.3. Dos espaços 2.2.4. Do agrupamento de alunos 2.2.5. Da alocação dos professores aos alunos
	2.3. Práticas Pedagógicas em contexto de sala de aula 2.3.1. Organização/ Planificação do trabalho a desenvolver 2.3.2. Estratégias de ensino/aprendizagem 2.3.3. Recursos Materiais /Pedagógicos 2.3.4. Relações pedagógicas (prof. / alunos) 2.3.5. Avaliação
	2.4. Práticas escolares da organização, para além do currículo formal
	2.5. Cultura profissional 2.5.1. Tipos de trabalho docente 2.5.2. Visão epistemológica do conhecimento
3. ESTRATÉGIAS DE INOVAÇÃO	3.1. Formação dos professores
	3.2. Implicação/ Envolvimento dos diversos agentes educativos nas dinâmicas da escola
	3.3. Acompanhamento dos processos de mudança
4. AVALIAÇÃO DE IMPACTO	4.1.1. Na motivação e resultados dos alunos 4.1.2. Na disposição dos professores 4.1.3. No desenvolvimento de Comunidade de Aprendizagem
	4.1. Efeitos da inovação
5. Constrangimentos	
6. O que ainda está por fazer	

Quadro 3 – Categorias e subcategorias de análise

Breve caracterização dos participantes

Antes de passar à apresentação e discussão dos resultados, vamos fazer uma breve caracterização dos participantes. Relativamente aos diretores das duas escolas importa referir que ambos desempenham a função de diretores nas escolas que dirigem atualmente há vários anos. No que concerne aos professores que participaram nesta investigação, dos 28 professores da Escola C que responderam ao questionário, 46% desempenha a função de professor(a) há entre 11 e 20 anos e 54% há mais de 20 anos. Dos 11 professores da Escola Z que enviaram resposta ao questionário apresentado, 9% exerce a profissão de professor(a) há entre 5 e 10 anos, 36% há entre 11 e 20 anos e 55% há mais de 20 anos, tal como é evidenciado nos gráficos que se seguem (gráficos 1 e 2).

O facto de mais de 50% dos professores que lecionam nas duas escolas ter mais de 20 anos de serviço como professor/a demonstra que, de forma genérica, o corpo docente de ambas as escolas está envelhecido. Ora, à partida, estes professores têm práticas mais enraizadas e poderão ser mais resistentes às mudanças.

GRÁFICO 1

Tempo de serviço como professor/a (*Escola C*)

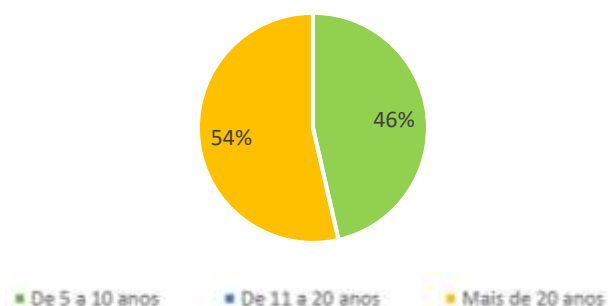
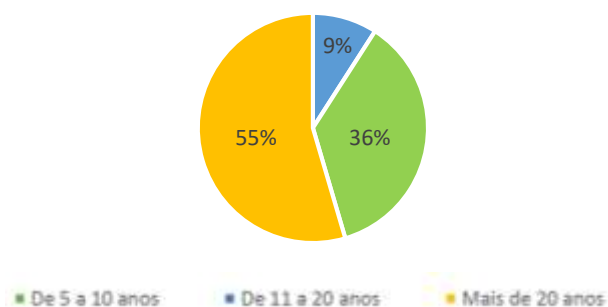
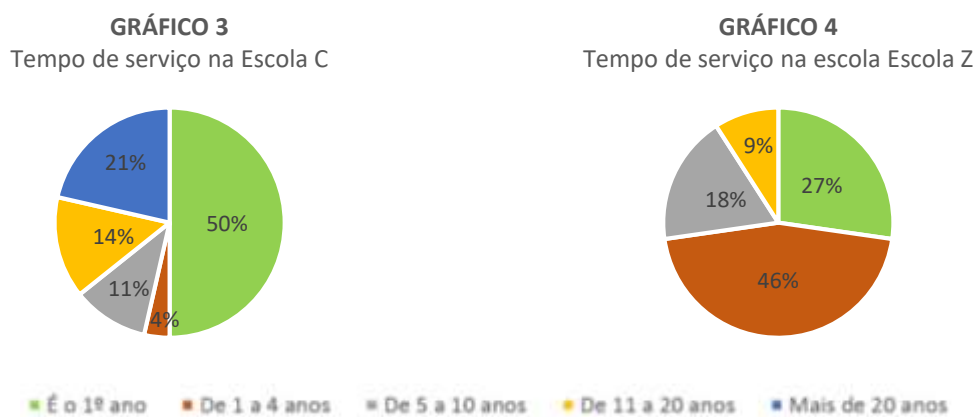


GRÁFICO 2

Tempo de serviço como professor/a (*Escola Z*)



Em relação ao tempo que os professores lecionam na escola onde estão colocados no presente ano letivo, no caso da Escola C, 50% dos professores estão a lecionar nesta escola pela primeira vez e, relativamente à Escola Z, 46% dos professores estão colocados nesta escola há entre 1 e 4 anos, como se pode constatar nos gráficos que a seguir se apresentam (gráficos 3 e 4).



O facto de a maioria dos professores estar colocado há relativamente pouco tempo nas escolas em causa pode ser, à partida, um primeiro constrangimento para proceder à mudança da *gramática escolar* e à implementação de estratégias de inovação nas escolas, uma vez que a instabilidade na colocação com que os professores se deparam todos os anos letivos pode provocar desmotivação e desinteresse por parte dos professores face aos processos de mudança e inovação que se pretendem implementar nas escolas por onde vão passando (cf. Perrenoud, 2003).

1. Visão/Missão da escola

Como vimos anteriormente, a escola, enquanto organização burocratizada, fechada e incapaz de se adaptar às mudanças, não conseguiu acompanhar a evolução da sociedade, tornando-se desadequada, limitada e promotora de desigualdades. Tendo em conta esta questão, têm emergido recentemente diversos movimentos que apelam à necessidade de reinventar a escola e de reforçar a sua missão central de “fazer aprender os alunos” (Cabral, 2013) e prepará-los para serem cidadãos críticos e interventivos numa sociedade que não conhecemos, o que implica a adoção de «novas

práticas pedagógicas, novas metodologias de ensino, novas atitudes e uma nova forma de olhar para os alunos.» (Rodrigues, 2010, p.34)

As escolas que participaram neste estudo revelam já uma preocupação em orientar as suas práticas neste sentido, pois tanto nos documentos que orientam a sua ação, como no discurso dos diretores das escolas, é evidente a sua intenção de ajustar a resposta da escola à realidade de um mundo em mudança. Para tal, em ambas as escolas se reconhece a importância de abrir a escola à comunidade, como se pode verificar nas seguintes citações: «Só com a participação de toda a comunidade será possível continuar a delinear percursos e a concretizar a sua missão. Ser escola é construir um caminho em grupo, é ter um olhar, uma rota.» (PEZ.12)

É nossa missão estar atento à mudança e às necessidades específicas da comunidade educativa, para tal, definimos um conjunto de metas, objetivos e estratégias que pensamos ser as mais indicadas para o desenvolvimento pessoal e social de todos os intervenientes no processo educativo. (PEC.14)

É evidenciada uma preocupação formal com a formação dos alunos por parte das duas escolas, mas a Escola C vai mais longe. Para além da preocupação com a formação dos alunos, esta escola apresenta também uma preocupação com a qualidade das aprendizagens e apela à construção do conhecimento com os alunos, procurando assim integrá-los na conceção e desenvolvimento do seu próprio percurso educativo, com a intenção de promover o sucesso para todos, esbatendo desigualdades sociais e de oportunidades.

Essa ideia de que a escola existe para educar é bonita e concordo com ela, mas também não deve perder-se o foco de que a escola existe para ensinar e para dar conhecimentos aos alunos. (...) Não deve ser uma escola que debita conhecimentos, deve ser uma escola que constrói conhecimentos com o aluno. E naturalmente que isto implica uma grande revolução, implica que nós comecemos a olhar para os alunos de uma forma individual, porque queremos que os alunos não sejam retidos, é verdade, mas porque... vão aprender. (EDC.29)

De forma genérica, e no que concerne à missão da escola (quadro 4), tanto a Escola C como a Escola Z identificam como principal missão da escola, a de formar os indivíduos.

Mas reconhecem que a sociedade está a mudar e que, por isso, é preciso que a escola se abra à comunidade para acompanhar as mudanças e para ajustar as suas práticas a uma nova realidade.

Como afirma Nóvoa (2007, p. 39) «A sociedade mudou e o que se espera da escola é, hoje, diferente daquilo que se esperava há cem anos».

Categoria	Escola C	Escola Z
Visão/ Missão	<ul style="list-style-type: none"> - Preocupação formal pela formação dos indivíduos e com a qualidade das aprendizagens - Intenção formal de promover o sucesso para todos (eficácia e equidade) - Importância da abertura da escola à comunidade para acompanhar e dar resposta à mudança e necessidades da comunidade educativa 	<ul style="list-style-type: none"> - Preocupação formal com a formação científica, técnica e comportamental dos alunos - Reforça a importância da abertura da escola à comunidade, para ajustar a sua resposta à realidade de um mundo em mudança

Quadro 4 - Missão/visão da escola: Indicadores comparativos

2. Domínios de inovação

De acordo com Bolívar (2015), no início do séc. XXI, surge a necessidade de efetivar uma mudança de paradigma ao nível das políticas educativas, pensadas numa lógica *bottom up*, reconhecendo-se às escolas a sua capacidade de se auto organizarem para darem resposta aos seus problemas e prevendo alterações ao modelo escolar tradicional e à gramática escolar, nomeadamente através de novas formas de (re)organização dos tempos, espaços e modos de aprendizagem, com vista à prevenção do insucesso escolar. Neste âmbito, e no que diz respeito às escolas que integram este estudo, à Escola C foi apresentado, por parte da Direção Geral da Educação (DGE), o desafio de conceber e implementar um Projeto Piloto de Inovação Pedagógica (PPIP). A Escola Z assume-se já como uma escola com dinâmicas inovadoras que promovem a mudança do tradicional paradigma educativo.

2.1. Cultura de escola

No que concerne à cultura da escola, o diretor da Escola C realça a capacidade reflexiva e de análise da instituição que dirige, nomeadamente para identificar as suas fragilidades e reorientar procedimentos, através de processos de metamorfose e inovação permanentes, com a intenção de implementar estratégias e metodologias que

previnam o absentismo e abandono escolar e promovam a melhoria das aprendizagens, através de processos de ensino-aprendizagem mais individualizados e centrados nos alunos.

Mais do que uma escola inovadora, [a escola que eu dirijo] é uma escola que está em constante reflexão. É uma escola autorreflexiva. Às vezes isto, como eu disse, não desencadeia inovação, inclusivamente, desencadeia processos de consolidação de procedimentos. (...) Mas considero que esta escola, no trajeto que teve nos últimos 10 anos, é uma escola que se revolucionou. Revolucionou-se muito e em muitas áreas e, com essa revolução que introduziu, inovou-se necessariamente. (EDC.5)

Esta nova capacidade de autorreflexão por parte da escola com vista à melhoria das suas práticas vai de encontro àquilo que Cabral (2013) defende como caminho a seguir pois, de acordo com a autora, é fundamental pensarmos a escola que temos para podermos projetar a escola que queremos, a qual deve ter por base, obrigatoriamente, valores de equidade e de inclusão, proporcionando a todos e a cada um dos seus alunos experiências de sucesso.

Grande parte dos professores da Escola C que responderam ao inquérito por questionário (89%), consideraram que a escola em que lecionam é uma escola inovadora, tal como se pode ver no gráfico 5, associando a inovação a critérios tais como: «comunicação, colaboração, partilha» (IQC.1); «articulação efetiva entre as diferentes disciplinas» (IQC.2); «projetos que impulsionam o trabalho multidisciplinar» (IQC.3); «experimentação constante de novas metodologias/práticas de ensino» (IQC.4); «meios tecnológicos capazes de satisfazer as necessidades educativas» (IQC.5); «aumento das competências dos alunos» (IQC.6); «espaços físicos integrados (...); alunos divididos por interesses e não por matérias tradicionais (...), currículos flexíveis (...), avaliações abrangentes e variadas (...)» (IQC.7); «envolvimento de toda a comunidade na escolha e seleção do currículo...» (IQC.8); «potencia a pedagogia diferenciada». (IQC.9)

GRÁFICO 5
Escola Inovadora (*Escola C*)

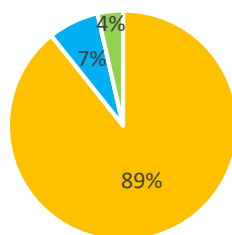
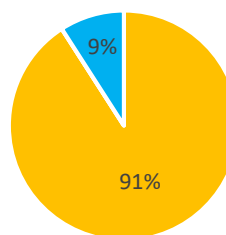


GRÁFICO 6
Escola Inovadora (*Escola Z*)



■ Sim ■ Não ■ Não sei / Não respondo

Relativamente à Escola Z, como se pode observar no gráfico acima apresentado (gráfico 6), 91% dos professores que responderam ao inquérito consideram a escola onde trabalham uma escola inovadora. Mas, na perspetiva destes docentes, uma escola inovadora é uma escola sobretudo tecnológica e arrojada, com «recetividade a diferentes opiniões, promoção do trabalho colaborativo» (IQZ.1); «informaticamente avançada, (...) ajustamento de projetos aos alunos existentes» (IQZ.2); «experimenta novas soluções, atenta às mudanças, arrojada» (IQZ.3); «partir da legislação em vigor e adaptá-la ao seu contexto particular, envolver os alunos e encarregados de educação na tomada de decisões e ter projetos piloto» (IQZ.4); «tecnológica, inclusiva, multifacetada» (IQZ.5). A perceção do diretor desta escola está alinhada com a opinião de grande parte dos professores que lecionam no estabelecimento escolar que dirige, uma vez que para ele, o carácter inovador desta escola tem a ver com a capacidade que esta tem de implementar projetos que não existem noutras escolas, com a pretensão de alcançar a “excelência académica”.

É muito fácil nós dizermos que esta é uma escola inovadora porque de facto temos uma quantidade de projetos que não existem noutro lado, portanto, nós inovamos a nível de muitos projetos. (...) Temos alguns projetos que não são nada mais nada menos do que... um número de explicações, que é aquele conceito de termos um professor a trabalhar mais horas, temos um aluno a trabalhar mais horas, a expectativa é que os resultados melhorem. (EDZ.1)

Tanto no discurso do diretor como nos documentos orientadores desta organização está expressa uma preocupação com a construção de um plano de aprendizagens

significativas e com a implementação de dinâmicas para dar resposta à diversidade do público que procura a escola, mas o objetivo final tem sempre a ver com a qualidade do sucesso e com os resultados académicos. O diretor da Escola Z enfatiza mesmo a importância da imagem da escola que dirige na comunidade, enquanto “porto seguro” que garante qualidade educativa e bons resultados académicos.

No entanto, como refere Machado (2017), o novo modelo escolar tem de deixar de dar tanta importância aos resultados dos exames e dos *rankings*, uma vez que determinar o sucesso apenas pelos resultados académicos obtidos pelos alunos é, por si só, insuficiente para avaliar o sucesso escolar, porque tem apenas como referência a função de instrução da escola.

Há, por parte de ambas as escolas, um reforço do reconhecimento formal relativamente à importância de abrir a escola à comunidade e de implementar uma cultura de participação e envolvimento da comunidade educativa nas dinâmicas da escola. Tal como vem descrito no Plano Anual de Atividades da Escola C,

Pretende-se que os alunos encarem com cada vez mais importância as problemáticas do meio em que a escola se insere, fomentando e fortalecendo mecanismos de aproximação entre Escola e Comunidade, dinamizando a função inovadora e interventora da Escola, e assim integrar num só, o conhecimento adquirido na Escola com o conhecimento veiculado pela Comunidade. Não foram também descuradas as atividades que fomentam o espírito de iniciativa, organização, autonomia e solidariedade, bem como o desenvolvimento da criatividade e o sentido estético. (PAAC.6)

No seu Projeto Educativo, vem definido que a Escola Z

Disponibiliza uma oferta educativa caracterizada pela sua diversidade bem como inúmeros projetos inovadores, nacionais e internacionais, em parceria com diferentes instituições culturais, sociais e pedagógicas que são responsáveis, em larga medida, pelos resultados de elevado nível obtidos pelos seus alunos. (PEZ.4)

De facto, para Cabral (2017), a mudança (necessária) no contexto escolar implica a reconstrução das escolas como lugares de trabalho colaborativo, através do envolvimento de diversos agentes educativos, incluindo a comunidade. Mas isso implica

uma (re)culturalização das escolas, com o intuito de promover uma nova distribuição de papéis e de estruturas que permitam fazer da escola uma boa escola.

2.2.1 Organização do currículo

Uma das prioridades do Governo português, para a educação, que constam das Grandes Opções do Plano para 2017 (República Portuguesa, 2016), implica a implementação de um novo programa nacional para a inovação na aprendizagem, orientado para modelos de autonomia reforçada e aliando a ausência de retenções a instrumentos de gestão flexível. Neste sentido, foi proposto a 6 escolas públicas nacionais, conceber e implementar um Projeto Piloto de Inovação Pedagógica (PPIP), tendo o Ministério da Educação dado autonomia a estas escolas para procederem a uma nova reorganização pedagógica, nomeadamente ao nível da gestão do currículo. Uma das escolas que abraçou este projeto foi a Escola C. Como referiu o diretor desta escola:

Ainda não fez um ano, ... nós fomos convidados a ser incluídos num Projeto Piloto de Inovação Pedagógica e com ele, ... em termos pedagógicos, pretendemos, de facto, fazer aqui uma pequena revolução na abordagem pedagógica, sobretudo abordagem pedagógica versus currículo. (...) Porque sentimos que o currículo que nós temos é demasiado, tem um tecido adiposo demasiado largo... Nós pretendemos, através da autonomia que nos foi conferida, conseguir emagrecer um bocadinho este currículo, mas ao mesmo tempo não emagrecer o conhecimento dos alunos. (EDC.8)

No documento que descreve o PPIP concebido pela Escola C e que foi apresentado ao Ministério da Educação, esta ideia é reforçada. É também feita referência ao facto de se pretender criar uma macro disciplina com conteúdos inter e transdisciplinares: «Criação da disciplina de PM por ciclo de ensino, com medidas pedagógicas que estimulem o desenvolvimento de projetos integrados, interdisciplinares e transdisciplinares, sem perder o foco nas metas curriculares e no Perfil do Aluno para o séc. XXI» (PPIPC.23).

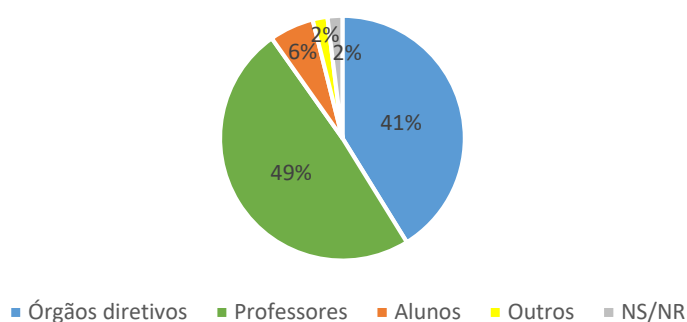
A Escola C introduz assim uma nova abordagem pedagógica orientada para o *Perfil do Aluno do séc. XXI*, assente numa articulação entre disciplinas, com a aposta nos projetos multidisciplinares e no ensino experimental.

Esta organização educativa molda-se e adapta-se a uma nova realidade, segundo uma nova perspetiva, uma perspetiva relacional. A *gramática escolar* é alterada, ou seja, a

compartimentação do conhecimento em disciplinas é substituído por uma integração curricular e, como poderemos verificar adiante, o processo de aprendizagem tradicional vai-se transformando numa prática de cooperação, onde alunos e professores podem explorar e construir percursos de forma conjunta.

De acordo com a perceção dos professores (gráfico 7), atualmente, na gestão e organização do currículo, participam professores, órgãos diretivos e também, já com alguma expressão, alunos e outros agentes educativos (ex. parceiros).

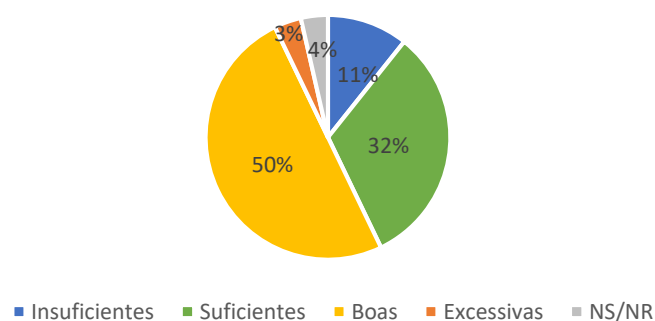
GRÁFICO 7
Participação na gestão e organização do currículo (*Escola C*)



Está então em construção um caminho para tornar esta escola num sistema educativo mais eficaz pois, como refere Perrenoud (2003), uma escola que consiga adaptar os conteúdos do currículo à sua realidade e aos seus alunos, com vista ao sucesso de todos e de cada um, torna-se numa escola mais eficaz.

Na perspetiva dos professores que lecionam na Escola C, as mudanças ao nível da gestão do currículo que ocorreram nesta organização educativa foram, como podemos ver no gráfico seguinte (gráfico 8), para a maioria dos professores, suficientes (32%) e boas (50%). No entanto, 11% dos professores consideram-nas ainda insuficientes.

GRÁFICO 8
Mudanças na gestão e organização do currículo (*Escola C*)



A grande maioria dos professores (> 70%) considera que as mudanças efetuadas são adequadas ao contexto escolar em que trabalham (gráfico 9) e facilitam o processo de ensino-aprendizagem (gráfico 10).

GRÁFICO 9

Adequação das mudanças na gestão e organização do currículo ao contexto escolar (*Escola C*)

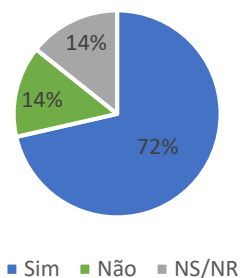
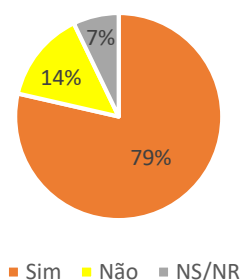


GRÁFICO 10

Mudanças na gestão e organização do currículo facilitam o processo de ensino-aprendizagem (*Escola C*)



Em contraste com a perspetiva relacional associada à Escola C, apresenta-se a Escola Z, como uma organização educativa assente num sistema burocrático, entendida como uma entidade sem autonomia e chefiada pelos serviços centrais do Ministério da Educação, que assenta a sua dinâmica essencialmente em normas e instruções provida do exterior (Formosinho, 1989). Esta forma de organização, como refere Alves (1999), provoca nos agentes educativos, muitas vezes, um sentido de desresponsabilização perante necessidades ou problemas com que se deparam.

Esta posição é bem visível no discurso do diretor, como podemos verificar nas seguintes afirmações: «Há aqui umas ideias de flexibilização do currículo, não sei o que é que agora o Governo nos vai dar novidades» (EDZ.22).

Nós somos uma escola com contrato de autonomia, podemos gerir até 25% do currículo, mesmo assim não é muito lógico dizermos assim «nós vamos reduzir as horas de geografia nesta escola, ou de história, ... contrariando a lógica do concelho e do país. (...) ...acho que

seria demasiado arriscado, por todos os motivos e mais alguns e, portanto, a nível curricular, não há autonomia. (EDZ.21)

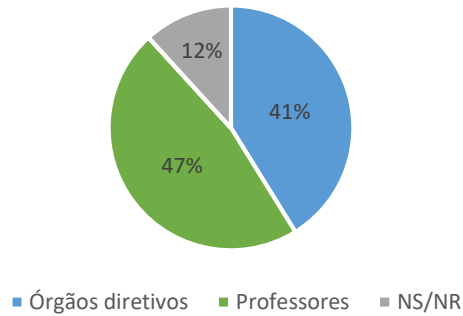
Nós somos uma escola... onde a gestão do currículo do ensino secundário é impossível porque há exames, e como há exames, não podemos mexer no currículo porque depois corremos o risco de, se tirarmos alguma coisa do currículo que até considerássemos que era bom, mas se aquilo sai no exame já estamos limitados. Mesmo no ensino básico, também as limitações das horas que eles têm que ter por disciplina, haverá uma margem muito reduzida. (EDZ.20)

As afirmações supracitadas demonstram bem uma dependência superior e uma desresponsabilização da escola quando se questiona a possibilidade de proceder a mudanças ao nível da gestão do currículo, revelando até uma incoerência entre discursos de autonomia da escola (uma vez que é uma escola com contrato de autonomia) e a falta de autonomia da escola em questões como a gestão do currículo. No discurso do diretor da Escola Z, torna-se evidente que a preocupação central desta escola é a de orientar toda a gestão do processo educativo em função das notas e dos resultados académicos.

Esta escola funciona, assim, segundo um modelo díptico, ora agindo sob uma lógica burocrática, ora de acordo com uma ordem anárquica, dependendo dos interesses e vantagens que veem que podem obter num ou noutro registo (cf. Lima, 1991, citado por Alves, 2003).

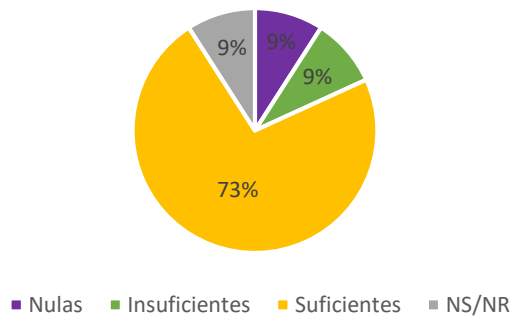
Ao contrário do que acontece na Escola C, onde já se começa a ter em conta a voz dos alunos e de outros agentes educativos nos processos de gestão do currículo, na Escola Z, segundo os professores, os agentes educativos que participam nesta área são apenas os professores (47%) e os órgãos diretivos (41%), como está expresso no gráfico 11.

GRÁFICO 11
Participação na gestão e organização do currículo (*Escola Z*)



Questionados os professores relativamente às mudanças que ocorreram ao nível da gestão do currículo, 73% dos professores responderam que as mudanças foram suficientes. No entanto, 9% dos professores consideraram as mudanças insuficientes e outros 9%, inexistentes, como podemos ver no gráfico que se segue (gráfico 12).

GRÁFICO 12
Mudanças na gestão e organização do currículo (*Escola Z*)



Grande parte dos professores (> 80%) considera que as mudanças ao nível da gestão do currículo foram adequadas ao contexto escolar em que trabalham (gráfico 13) e contribuem para facilitar o processo de ensino-aprendizagem (gráfico 14).

GRÁFICO 13
Adequação das mudanças na gestão e organização do currículo ao contexto escolar (*Escola Z*)

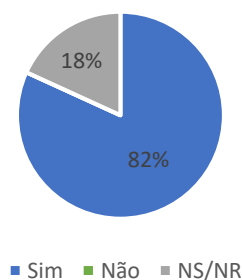
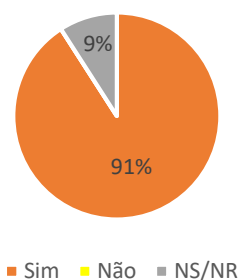


GRÁFICO 14

Mudanças na gestão e organização do currículo facilitam o processo de ensino-aprendizagem (*Escola Z*)



2.2.2. Organização dos tempos

De acordo com a perspectiva de Bolívar (2015), para reinventar a escola que temos, as organizações educativas têm de ser capazes de se auto organizarem de forma a identificar e dar resposta aos seus problemas, prevendo alterações ao modelo escolar tradicional e à gramática escolar, não só ao nível das gestão do currículo, mas também em outras áreas, tais como a (re)organização dos tempos. Como afirmam Alves e Cabral (2017), tendo como exemplo as 9 escolas da Catalunha que visitaram, é possível uma nova forma de promover a aprendizagem dos alunos, através de «outra forma de organizar e desenvolver o currículo, outras formas de organizar o trabalho pedagógico de professores e alunos, outra forma de gerir espaços e tempos, fora da velha ordem industrial» (p.6).

Ao nível da (re)organização de tempos e horários, na Escola C, aquando da conceção do PPIP, é identificada essa necessidade e a intenção de atuar a esse nível, através da apresentação de «propostas de alteração a cargas horárias semanais disciplinares» (PPIPC.19), pressupondo uma «reorganização dos horários das turmas, sempre que o exija» (PPIPC.48). De acordo com o diretor desta escola, estas medidas já estão a ser implementadas, quando afirma: «emagrecemos [os horários] em termos de número de horas que os alunos têm de estar dentro da sala de aula» (EDC.17).

Relativamente a esta questão, nem nos documentos que suportam as dinâmicas da Escola Z, nem no discurso do diretor desta escola é feita qualquer referência a mudanças ao nível da organização de tempos e horários. Contudo, no inquérito apresentado aos professores da Escola Z, são feitas referências a presumíveis mudanças a este nível, como é apresentado de seguida.

Quando questionados no que concerne às mudanças que ocorreram ao nível da gestão e organização de tempos e horários (gráfico 15), 53% dos professores da Escola C consideram que as mudanças foram boas e 25% consideram que foram suficientes. Mas cerca de 11% dos professores que lecionam nesta escola são da opinião que as mudanças ainda são insuficientes. Relativamente à Escola Z (gráfico 16), grande parte dos professores que trabalham nesta escola entendem que as mudanças que se verificaram ao nível da gestão e organização de tempos e horários foram suficientes (64%) e boas (27%).

GRÁFICO 15
Mudanças na gestão e organização de tempos e horários (*Escola C*)

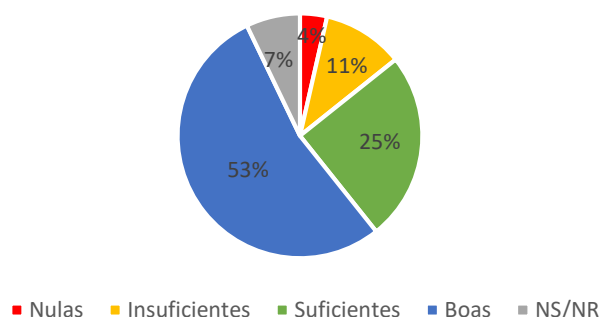
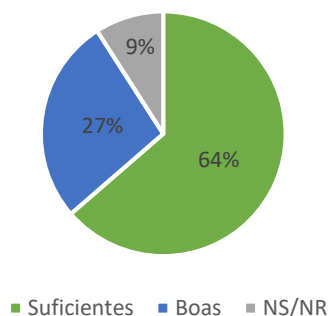


GRÁFICO 16
Mudanças na gestão e organização de tempos e horários (*Escola Z*)



Os gráficos 17 e 18 ilustram a opinião dos professores acerca da adequação das mudanças efetuadas ao nível da gestão e organização de tempos e horários nas duas escolas. Mais de 70% dos professores das Escolas C (71%) e Z (73%) consideram que as mudanças são adequadas ao contexto escolar em causa, o que é curioso, uma vez que as práticas entre uma escola e outra são bem diferentes.

GRÁFICO 17

Adequação das mudanças na gestão e organização de tempos e horários ao contexto escolar (*Escola C*)

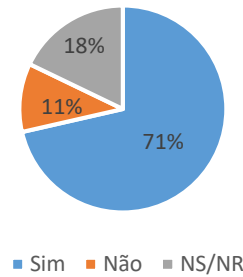
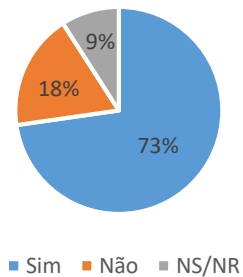


GRÁFICO 18

Adequação das mudanças na gestão e organização de tempos e horários ao contexto escolar (*Escola Z*)



Porém, no que concerne ao seu entendimento relativamente ao facto de essas mudanças terem facilitado o processo de ensino-aprendizagem, as opiniões já divergem. 82% dos professores da Escola C concordam que de facto as mudanças ao nível da gestão e organização dos tempos e horários vieram facilitar o processo de ensino-aprendizagem, mas o número não é tão expressivo quando olhamos para a perceção dos professores da Escola Z. 64% dos professores consideram que as mudanças foram positivas, mas de acordo com a opinião de 27% dos professores, as mudanças ocorridas a este nível não contribuíram para facilitar o processo de ensino-aprendizagem (gráficos 19 e 20).

GRÁFICO 19

Mudanças na gestão e organização de tempos e horários facilitam processo de ensino-aprendizagem (*Escola C*)

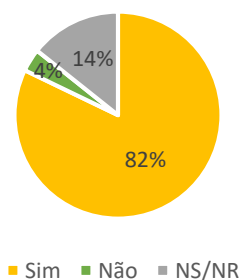
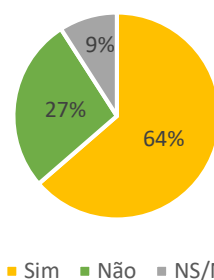


GRÁFICO 20

Mudanças na gestão e organização de tempos e horários facilitam processo de ensino-aprendizagem (*Escola Z*)



De acordo com a percepção de grande parte dos professores das duas escolas (Escola C: 72% e Escola Z: 69%), na gestão e organização de tempos e horários intervém essencialmente os órgãos diretivos. Mas, 19% dos professores da Escola C e 16% dos professores da Escola Z consideram que os professores também têm oportunidade de dar o seu contributo a este nível. No caso da Escola C, alguns professores (3%) identificam ainda outros agentes educativos como potenciais interventores nesta gestão (gráficos 21 e 22).

GRÁFICO 21

Participação na gestão e organização de tempos e horários (*Escola C*)

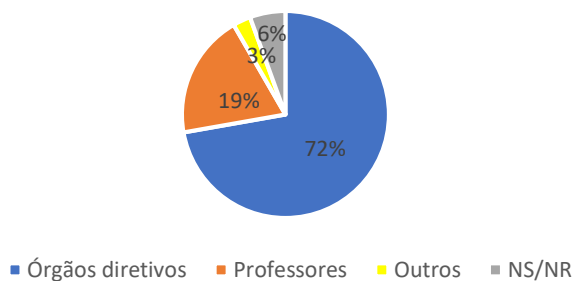
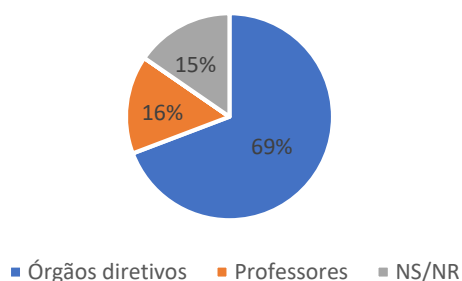


GRÁFICO 22

Participação na gestão e organização de tempos e horários (*Escola Z*)



2.2.3. Organização dos espaços

De acordo com a tradicional gramática escolar, a divisão dos tempos e dos espaços escolares é feita de forma rígida. Os alunos estão, sistematicamente, organizados por turmas, numa sala de aula, onde o conhecimento lhes é transmitido de forma fragmentada, dentro de unidades de tempo estanques (cf. Bolívar, 2015). Mas importa mudar, flexibilizar o processo educativo em função das características de cada um e das necessidades identificadas.

Neste estudo, já exploramos as mudanças que ocorreram ao nível da gestão dos tempos e horários. Passemos agora a analisar que mudanças têm ocorrido nas escolas tidas em conta nesta investigação, no que concerne à gestão dos espaços.

Tanto nos documentos que orientam a ação educativa da Escola C, como no discurso do seu diretor, evidencia-se a intenção de melhorar e diversificar os espaços de aprendizagem, deixando o processo de ensino-aprendizagem de estar limitado à sala de aula. Como está descrito no PPIP, pretende-se proceder ao «alargamento da aprendizagem para além da sala de aula» (PPIP.C.18). No Plano Anual de Atividades destaca-se que «tem também sido aposta deste Agrupamento a melhoria e modernização dos espaços e condições físicas da escola... com estas intervenções pretende-se fomentar o gosto e o respeito pela instituição, realçando as mais-valias que esta pode providenciar» (PAAC.3).

Na perspetiva do diretor da Escola C,

A grande transformação que nós vamos inserir... é criar aqui uma disciplina, uma macrodisciplina, a que se chama PM... e que preconiza a aglutinação de [diversas] disciplinas e, eventualmente, com a cooperação das Atividades de Enriquecimento Curricular, vamos conseguir juntar estas disciplinas todas no sentido de todos os espaços da escola passam a ser sala de aula. (EDC.13)

E, de facto, tal como Nóvoa (2014) refere, a sala de aula é uma ideia que tende a desaparecer progressivamente, para se criarem outros espaços de aprendizagem, o que implica que os professores, coletivamente, recorram a esses espaços e deem sentido ao seu trabalho escolar.

Relativamente à Escola Z, no Plano Anual de Atividades desta escola é feita uma referência à intenção de implementar como uma das estratégias a utilizar durante o ano

letivo, a «dinamização de espaços de intervenção educativa com vista à melhoria das práticas letivas e das aprendizagens (sala de estudo/biblioteca/museu)» (PAAZ.21).

Nas duas escolas é evidenciada uma intenção de diversificar os espaços de aprendizagem, mas a Escola C tem este assunto muito mais pensado, revelando já algumas ações neste sentido, enquanto que na Escola Z só é feita esta breve referência ao tema, que aparece no Plano Anual de Atividades da organização escolar.

2.2.4. Organização do agrupamento de alunos

Tradicionalmente, a organização e agrupamento dos alunos é feita em classes/turmas com uma composição homogénea, com o intuito de um grupo pré-definido de alunos receber, simultaneamente, o mesmo ensino (cf. Bolívar, 2015). De facto, foi este tipo de organização escolar que tornou possível a escolarização de massas mas, como refere Canário (2005), ao mesmo tempo, também está na origem da indiferença da escola à heterogeneidade dos alunos.

O agrupamento dos alunos nesta lógica de segmentação e segregação deve então terminar. Na perspetiva de Hopkins e West (1994, citados por Alves & Cabral, 2017), é fundamental promover novas formas de organização e agrupamento dos alunos, em função dos seus interesses e motivações, valorizando-se as oportunidades de encontro, de interação e de interconhecimento em grupo.

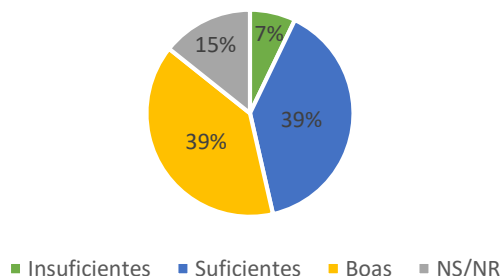
O PPIP concebido pela Escola C já identifica a necessidade de agrupar os alunos de forma diversificada e flexível, de acordo com necessidades e interesses comuns dos alunos. Neste projeto, define-se como estratégia organizacional facilitadora o desdobramento das turmas.

Propõe-se a flexibilização do número de alunos por turma, atendendo: a) às dificuldades dos alunos; b) à necessidade de agrupar alunos com projetos individuais idênticos no mesmo ano, numa primeira fase, e até no mesmo ciclo, numa segunda fase; c) necessidade de desenvolvimento de trabalho experimental e laboratorial. (PPIP.34)

Na opinião dos professores que lecionam nesta escola e que responderam ao inquérito apresentado no âmbito desta investigação, as mudanças que têm ocorrido relativamente à forma de agrupar os alunos têm sido boas para 39% dos professores e

suficientes para outros 39% dos professores. Cerca de 7% dos professores consideram que as mudanças ainda são insuficientes (gráfico 23).

GRÁFICO 23
Mudanças no agrupamento dos alunos (*Escola C*)



Quando questionados acerca da adequação destas mudanças relativamente ao contexto escolar em causa, 79% dos professores entende que as mudanças são adequadas, como podemos verificar no gráfico 24. No entanto, 7% dos professores discordam desta opinião. 71% dos professores entendem que essas mudanças facilitam o processo de ensino-aprendizagem, mas 11% acham que não (gráfico 25).

GRÁFICO 24
Adequação das mudanças no agrupamento dos alunos ao contexto escolar (*Escola C*)

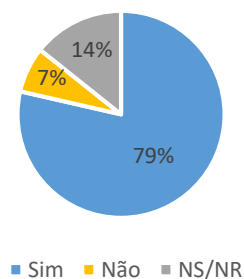
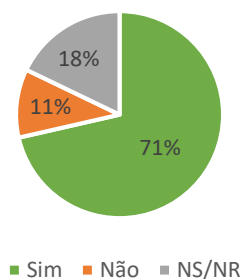
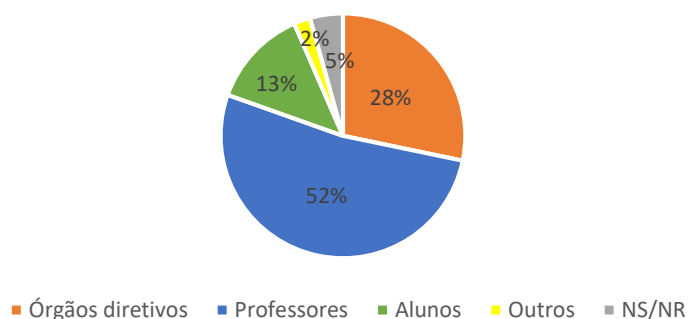


GRÁFICO 25
Mudanças no agrupamento dos alunos facilitam o processo de ensino-aprendizagem (*Escola C*)



De acordo com as respostas dadas, os professores da Escola C são os agentes que mais intervêm ao nível da definição e organização dos grupos dos alunos (52%), mas os órgãos diretivos (28%) e os alunos (13%) também têm um papel ativo nesta questão. Por vezes, outros agentes educativos, como parceiros da escola, também podem dar o seu contributo para a formação dos grupos dos alunos (gráfico 26). Mais uma vez, este facto, evidente em diversas categorias já analisadas, demonstra o esforço da escola em abrir-se à comunidade e envolver outros agentes educativos nas dinâmicas da escola, mesmo que ainda de forma residual.

GRÁFICO 26
Participação na organização do agrupamento dos alunos (*Escola C*)



Na Escola Z, o agrupamento dos alunos é estruturado em função dos resultados dos testes diagnósticos realizados no início do ano. As turmas são feitas em função das características/níveis de proficiência dos alunos, como estratégia para implementar um apoio pedagógico adequado a cada grupo de alunos. Como é evidenciado no Projeto Educativo desta escola «é de realçar, entre outros, o critério pedagógico de agrupar os alunos que têm características semelhantes, visando a promoção do sucesso e a implementação de estratégias de apoio adequadas» (PEZ.9). O diretor da Escola Z vem corroborar esta posição quando faz referência ao *projeto ZC* que implementam na escola:

Temos o projeto ZC que é aquela perspectiva de que se os alunos são todos diferentes, porque é que vamos dar igual a todos? É uma temática complicada. Há muitas pessoas que defendem que o importante é a mistura. (...) Portanto, é a lógica da diferenciação, ou seja, da conjugação de pessoas diferentes, mas eu defendo um bocadinho o contrário e a escola tem ido um bocado nesse sentido, que é os alunos que têm características «diferentes» devem estar juntos para que nós os possamos ajudar. Eu se tiver alunos com

dificuldades em 6 turmas, eu não consigo fazer reforços a aprendizagens em 6 turmas. Mas se eu os tiver concentrados em duas turmas, eu se calhar consigo fazer e é isso que nós temos feito. (EDZ.6)

Para além deste projeto, é ainda feita referência a um outro projeto (*projeto PZ*), onde os alunos de alto rendimento são agrupados.

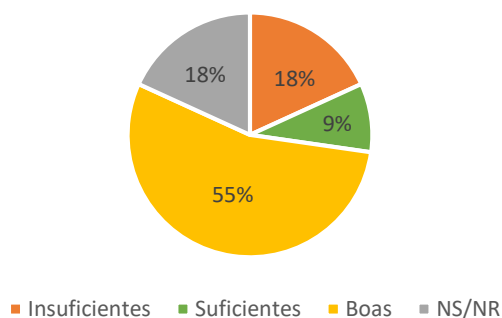
O PZ é um projeto dos mais antigos da escola que é para alunos de alto rendimento. São turmas selecionadas, com professores selecionados... em que lhes é apresentado o espanhol para o caso de... quererem entrar em medicina, por exemplo em vigo ou em Santiago de Compostela... (EDZ.4)

De facto, na Escola Z, tem-se em conta a heterogeneidade dos alunos, mas apenas em termos de desempenho académico e não de interesses ou motivações dos mesmos. Confirma-se, mais uma vez, que o objetivo central desta escola é o de atingir a excelência académica e os bons resultados, não atendendo à pedagogia de individualização ou ao respeito pelos ritmos de aprendizagem dos alunos.

Como já foi referido, a escola depara-se agora com novos desafios e por isso, é necessário e urgente repensar o atual modelo escolar. A missão da escola já não deve ser a de selecionar os melhores alunos e prepará-los para determinados postos de trabalho, mas antes a de garantir o sucesso de todos os alunos, preparando-os para serem cidadãos críticos e interventivos numa sociedade que não conhecemos (Cf. Canário, 2005).

Grande parte dos professores que lecionam a Escola Z (55%) entendem que são boas as mudanças que têm ocorrido ao nível do agrupamento dos alunos mas, na perspetiva de 18% dos professores, essas mudanças são, ainda, insuficientes (gráfico 27).

GRÁFICO 27
Mudanças no agrupamento dos alunos (*Escola Z*)



Comparativamente com a Escola C, na Escola Z são em menor número (55%) os professores que pensam que as mudanças são adequadas ao contexto escolar em causa, sendo 27% dos professores de opinião inversa (gráfico 28). 64% dos professores concordam que esta forma de organização dos grupos dos alunos facilita o processo de ensino-aprendizagem, mas um número significativo de professores (18%) é de opinião contrária (gráfico 29).

GRÁFICO 28
Adequação das mudanças no agrupamento dos alunos ao contexto escolar (*Escola Z*)

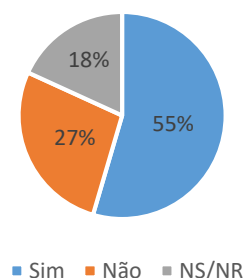
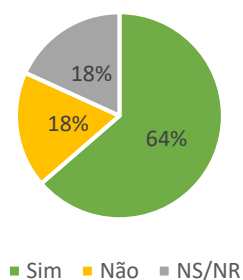
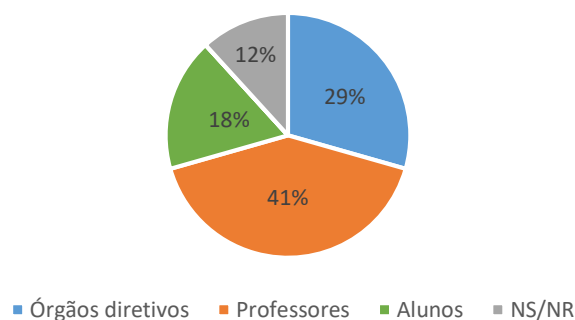


GRÁFICO 29
Mudanças no agrupamento dos alunos facilitam o processo de ensino-aprendizagem (*Escola Z*)



Na Escola Z, os agentes educativos que intervêm na definição e organização dos grupos dos alunos são os professores (41%), os órgãos diretivos (29%) e os alunos (18%), tal como indica o gráfico 30.

GRÁFICO 30
Participação na organização do agrupamento dos alunos (*Escola Z*)



2.2.5. Organização da alocação dos professores aos alunos

Existe, na Escola C, uma nova abordagem relativamente à organização e alocação dos professores aos alunos. Esta alocação é flexível e, de acordo com o diretor da escola, «os professores não são focados num grupo-turma estanque, podem ir mudando os alunos de professor consoante se torne mais significativo...» (EDC.20).

Existe, também, uma intenção formal de promover a articulação horizontal/vertical entre professores, tendo em vista uma organização mais eficaz dos processos de ensino-aprendizagem. Podemos encontrar em documentos como o Plano Anual de Atividades ou o Projeto Educativo este propósito: «... que cada professor leciono a área disciplinar para a qual tem maior formação específica, ... potenciando as aprendizagens e promovendo a equidade pedagógica entre as diferentes áreas curriculares, dinamizando uma maior articulação horizontal/vertical entre os professores» (PAAC.10; PEC.18). No Projeto educativo pode ainda ler-se: «com a docência especializada em cada área disciplinar, prevê-se que os docentes possam articular entre si, considerando todo o percurso vertical do aluno, conhecendo melhor o diagnóstico e as metas de aprendizagem de cada aluno/ano/ciclo» (PEC.19).

Na Escola Z, a alocação dos professores aos alunos é feita em função dos projetos em desenvolvimento na escola.

A única coisa que nós conseguimos gerir é a utilização dos recursos humanos da escola, ou seja, que é cada professor tem x horas para trabalhar para a escola. (...) Algumas dessas horas de componente letiva são transformadas em outras atividades com os alunos para alguns dos projetos. (EDZ.24)

No caso concreto do *Projeto PZ*, há uma seleção dos “melhores” professores para preparar os “melhores” alunos. Como afirma o diretor da escola: «São turmas selecionadas, com professores selecionados...» (EDZ.4).

De acordo com as respostas fornecidas pelos professores que responderam aos inquéritos, os principais agentes educativos que intervém ao nível da alocação dos professores aos alunos são, no caso das duas escolas, os órgãos diretivos (Escola C: 53% e Escola Z: 62%) e os próprios professores (Escola C: 33% e Escola Z: 23%). No entanto, mais uma vez, podemos aferir que na Escola C existe a preocupação em incluir outros agentes educativos nas dinâmicas da escola. Neste caso, as necessidades e interesses dos alunos e de outros agentes também são tidos em conta, como é demonstrado no gráfico 31, o que não acontece na Escola Z (gráfico 32).

GRÁFICO 31

Participação na alocação dos professores aos alunos (*Escola C*)

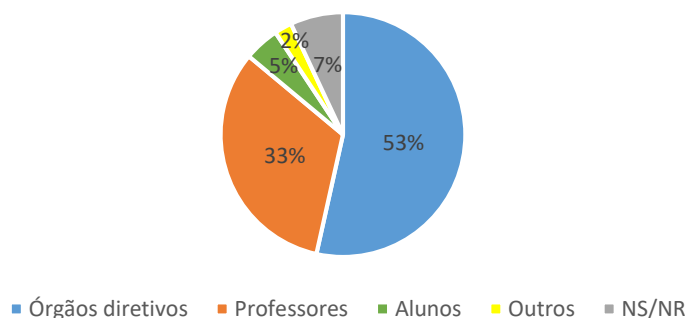
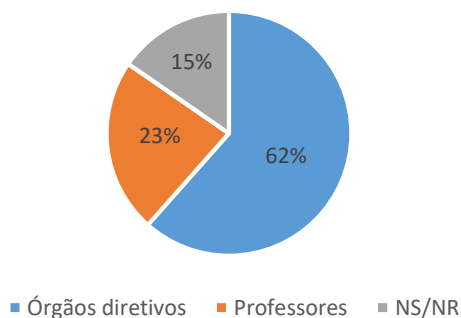


GRÁFICO 32

Participação na alocação dos professores aos alunos (*Escola Z*)



Como podemos observar nos gráficos seguintes (gráfico 33 e gráfico 34), para a grande maioria dos professores das duas escolas em análise, as mudanças no que concerne à alocação dos professores aos grupos de alunos têm sido boas (46% nas duas escolas) ou suficientes (Escola C: 43% e Escola Z: 36%). Contudo há um conjunto de professores que considera que as mudanças a este nível ainda são insuficientes, sobretudo no caso da Escola Z (Escola C: 4% e Escola Z: 9%).

GRÁFICO 33

Mudanças na alocação dos professores aos alunos (*Escola C*)

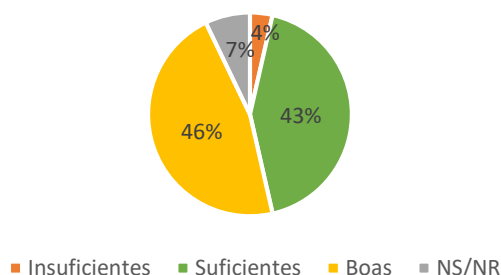
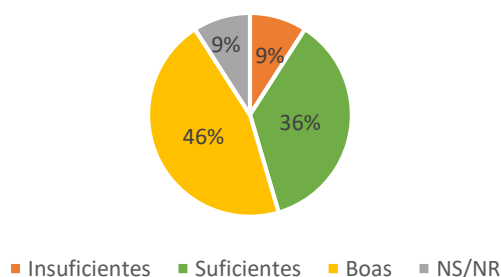


GRÁFICO 34

Mudanças na alocação dos professores aos alunos (*Escola Z*)



Relativamente à adequação das mudanças na alocação dos professores aos alunos ao contexto escolar de cada uma das duas escolas, 78% dos professores que lecionam na Escola C consideram-nas adequadas e apenas 4% são da opinião que as mudanças não são adequadas ao contexto escolar em questão (gráfico 35). No caso da Escola Z, a divergência de opiniões é mais significativa, 55% dos professores entendem que as mudanças ao nível da alocação dos professores aos grupos de alunos têm sido adequadas, enquanto 27% não pensam da mesma forma (gráfico 36).

GRÁFICO 35

Adequação das mudanças na alocação dos professores aos alunos ao contexto escolar (*Escola C*)

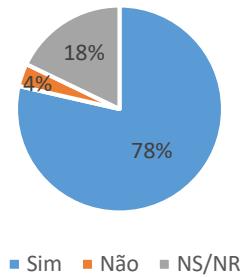
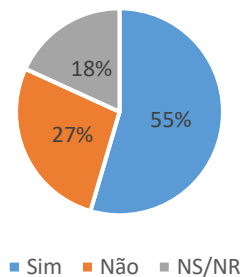


GRÁFICO 36

Adequação das mudanças na alocação dos professores aos alunos ao contexto escolar (*Escola Z*)



No entanto, como podemos constatar nos gráficos 37 e 38, os resultados dos inquéritos das duas escolas voltam a aproximar-se quando grande parte dos professores concorda que as alterações efetuadas ao nível da alocação dos professores aos grupos de alunos facilitam o processo de ensino-aprendizagem (*Escola C*: 86% e *Escola Z*: 73%). Apenas 3% dos professores da *Escola C* discorda desta ideia, bem como 9% dos professores da *Escola Z*.

GRÁFICO 37

Mudanças na alocação dos professores aos alunos facilitam processo de ensino-aprendizagem (*Escola C*)

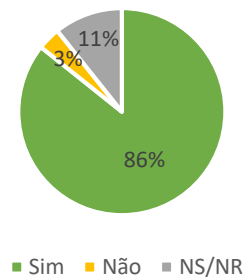
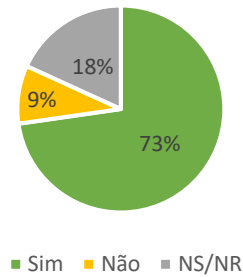


GRÁFICO 38

Mudanças na alocação dos professores aos alunos facilitam processo de ensino-aprendizagem (*Escola Z*)



2.3.1. Práticas Pedagógicas em contexto de sala de aula - Organização/ Planificação do trabalho a desenvolver

Entramos agora nas dinâmicas da escola inseridas num contexto específico e muito particular: a sala de aula. De acordo com Elmore (2000, citado por Cabral, 2013), é na sala de aula e não na organização escolar que esta integra que são tomadas as decisões relativas ao “núcleo técnico” da educação (conteúdos, planificação, métodos de ensino e avaliação dos alunos, de entre outras). Mas, como observa Cabral (2017, p.74) ao citar Barroso (2001), nos últimos anos, «foram muitas as mudanças e poucas as diferenças, principalmente no que se refere ao trabalho pedagógico em sala de aula».

Vejamos como se processam as dinâmicas em contexto de sala de aula, nomeadamente ao nível da organização/planificação do trabalho a desenvolver, nas duas escolas.

Nos documentos em que a Escola C assenta a sua ação, é expressa uma intenção formal em garantir a inclusão de todos os alunos sendo necessário, para tal, o desenvolvimento de uma pedagogia diferenciada, centrada no aluno, para que sejam promovidas aprendizagens significativas para todos. Como se pode ler no PPIP, pretende-se «garantir a inclusão, como uma verdadeira escola para todos, onde cada aluno, para além dos com necessidades educativas especiais, possam desenvolver projetos de acordo com o seu perfil motivacional» (PPIP.54). No Plano Anual de Atividades também é feita referência à necessidade de «adequar, cada vez mais, as respostas educativas às necessidades e especificidades de cada aluno; fomentar pedagogia diferenciada, com respeito pelos ritmos de aprendizagem; valorizar os pequenos sucessos dos alunos» (PAAC.11).

Perrenoud (2003) defende que, para que a mudança ocorra efetivamente, é essencial proceder a alterações ao nível das práticas em contexto de sala de aula, da *gramática escolar* tradicional e da forma como as escolas estão organizadas. Mas, na perspetiva deste autor, este tipo de reformas implica que as mudanças comecem internamente e de forma coletiva, incitando os próprios atores educativos a trabalhar de forma colaborativa e comprometida. E, de facto, na Escola C, há a preocupação em proceder ao desenho de experiências de aprendizagem em conjunto, através do reforço do papel do aluno no seu processo de aprendizagem, tendo em conta contextos reais e atuais. Para tal, aposta-se numa metodologia baseada em projetos multidisciplinares e na implementação de práticas inovadoras e flexíveis. Como afirma o diretor, «o que nós queremos é trazer os nossos alunos para projetos... e são projetos muito escolhidos pelos alunos. Os alunos dizem o que gostavam de fazer e depois nós introduzimos lá dentro os conteúdos» (EDC.15). E refere ainda que

Nós o que queremos é transformar também as aprendizagens e conhecimento que o aluno tem em algo de significativo para eles. Não é só aprender por aprender também não é só ter poder crítico sobre as coisas por ter poder crítico, é usar o conhecimento em algo que eles sintam que é significativo para a sua vida. (EDC.14)

No Projeto Piloto de Inovação Pedagógica desta escola manifesta-se a intenção de «dar-se particular ênfase à criação de dinâmicas metodológicas e práticas de sala de aula inovadoras e flexíveis que contribuam para a diferenciação pedagógica (que potenciem as oportunidades e não as diferenças), para a pedagogia centrada no aluno» (PPIPC.18). O diretor da Escola C reconhece que estas são mudanças necessárias e fundamentais para combater o insucesso e a inadequação da escola face ao contexto atual, quando afirma «não só queremos resolver o problema de insucesso, mas também queremos chegar à excelência. Daí, é preciso realmente olhar para os alunos de uma forma individual» (EDC.30).

Para a Escola Z, o grande desígnio ao nível da organização/planificação do trabalho a desenvolver em contexto de sala de aula, prende-se com a intenção de alcançar os resultados académicos estipulados, tal como se pode confirmar no Plano Anual de Atividades:

Promoção do desenvolvimento de competências de aprendizagem em sala de aula [para alcançar as seguintes metas]: estabilizar nos 70% a percentagem, média dos 3 anos, de alunos com média de classificação final igual ou superior a nível 3,5 no ensino básico; estabilizar nos 60% a percentagem, média dos 3 anos, de alunos com média de classificação final igual ou superior a 13,5 valores no ensino secundário; estabilizar nos 65% o sucesso pleno de todos os alunos do ensino regular. (PAAZ.57)

Mais uma vez, verifica-se que as mudanças implementadas na Escola Z são (quase) sempre orientadas em função dos resultados académicos dos alunos.

Para facilitar o processo de ensino-aprendizagem, é expressa a intenção de implementar um plano de inovação tecnológico de reforço do trabalho pedagógico, como vem descrito no mesmo documento: «desenvolvimento de um plano de Inovação Tecnológico que permita, de forma sustentada, reforçar as práticas metodológicas e o trabalho pedagógico em sala de aula» (PAAZ.42).

De facto, Hopkins e West (1994, citados por Alves & Cabral, 2017) referem que o recurso às tecnologias digitais, enquanto ferramenta de trabalho para a promoção das aprendizagens, é um dos fatores essenciais para a mudança da/na escola. Contudo, este fator, isoladamente, não será suficiente para que essa mudança ocorra.

2.3.2. Práticas Pedagógicas em contexto de sala de aula - Estratégias de ensino/aprendizagem

Ao nível das estratégias de ensino/aprendizagem, na Escola C passa a valorizar-se a interdisciplinaridade e transdisciplinaridade dos conteúdos, tendo por base uma flexibilidade curricular e pedagógica e recorrendo, sempre que possível, ao trabalho colaborativo e em equipa, ao trabalho multidisciplinar e à coadjuvação. Como vem descrito no Projeto Educativo «as coadjuvações curriculares são organizadas em função das dificuldades identificadas dos alunos com base em referenciais internos, permitindo implementar uma intervenção concreta de reforço da ação pedagógica» (PEC.22).

No PPIP desta escola, é salientada a pretensão de fazer um «maior investimento no trabalho colaborativo, trabalho de projeto e empreendedorismo, desenvolvendo o saber-fazer» (PPIP.8), «estimular o trabalho prático na promoção das áreas

transversais do currículo» (PPIP.C.33) e «fomentar metodologias ativas, investigativas e experimentais» (PPIP.C.30).

De acordo com o diretor da escola, o mais importante é orientar toda a ação para que a promoção de aprendizagens significativas:

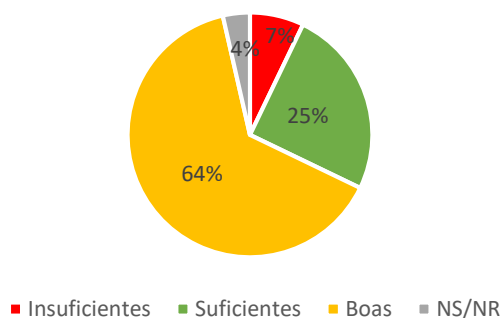
O que nós queremos muito, através destes projetos multidisciplinares, é garantir que a interdisciplinaridade é feita. Portanto, o que nós vamos implementar, ... é uma rede interna de articulação entre as disciplinas porque elas são lecionadas ao mesmo tempo. E o grupo de alunos que vai percorrendo esses projetos e ao mesmo tempo aprendendo os conteúdos ligados ao seu currículo, poderá ser algo muitíssimo flexível. Nós não temos só a flexibilidade de currículo, temos também uma flexibilidade pedagógica e isso enriquece muito, quer o ambiente em sala de aula, quer a motivação e, creio eu, ... quer a própria aprendizagem. (EDC.21)

A grande dificuldade é fazer com que isto resulte sob o ponto de vista do significado da aprendizagem. Como é que eu torno tudo isto significativo para que eu, professor, não sinta que estou ali a «encher pneus»? (...) o professor ... tem de fazer este esforço, tem de se inovar em termos pedagógicos, tem de se recriar, no sentido de ele conseguir fazer com que [determinada temática] seja significativa para aquele projeto e para o aluno. (...) Agora, é difícil trazer esta discussão para dentro dos professores porque isto retira-nos da nossa zona de conforto, que é a sala de aula. Eu vou estar exposto, eu vou mostrar as minhas fragilidades, de todas as áreas e em todas as áreas, e eu vou ter que conseguir gerir tudo isto em termos de tempo, em termos de recursos e em termos de público-alvo e em termos de interação um com o outro e em termos de interdisciplinaridade. Mas há um trabalho prévio que está a ser feito neste momento, de planificação disso tudo... está a resultar imenso. (EDC.39)

Passamos agora a analisar a perspetiva dos professores relativamente a esta questão. Na opinião de grande parte dos professores que responderam ao inquérito, as mudanças que têm ocorrido ao nível das práticas pedagógicas em contexto de sala de aula têm sido boas (64%) ou suficientes (25%). Contudo, 7% dos professores consideram que as mudanças ainda são insuficientes (gráfico 39).

GRÁFICO 39

Mudanças nas práticas pedagógicas em contexto de aula (*Escola C*)



Como podemos constatar nos gráficos seguintes (gráficos 40 e 41), a maioria dos professores concordam que as mudanças ao nível das práticas pedagógicas têm-se adequado ao contexto escolar em causa (75%) e contribuem para facilitar o processo de ensino-aprendizagem (79%). Contudo, 14% dos professores são de opinião contrária.

GRÁFICO 40

Adequação das mudanças nas práticas pedagógicas ao contexto escolar (*Escola C*)

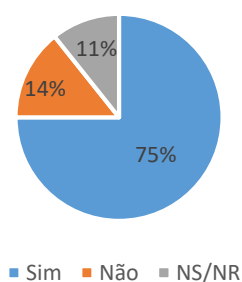
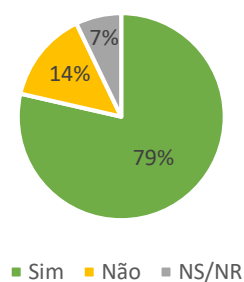


GRÁFICO 41

Mudanças nas práticas pedagógicas facilitam o processo de ensino-aprendizagem (*Escola C*)

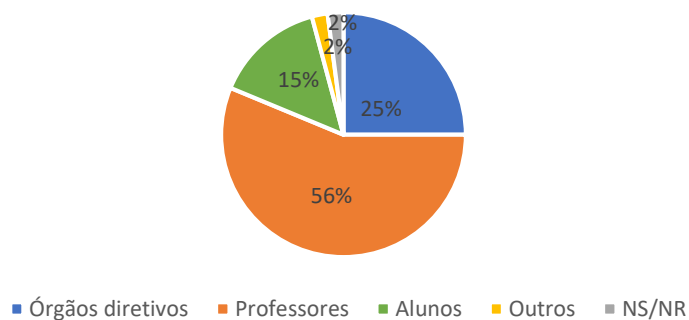


Através das respostas dos professores (gráfico 42), podemos confirmar mais uma vez que na Escola C existe uma preocupação em envolver diversos agentes educativos

(órgãos diretivos, professores, alunos e outros) nas dinâmicas da escola, concretamente, neste caso, na planificação e implementação de práticas pedagógicas em contexto de sala de aula.

GRÁFICO 42

Participação na definição de estratégias de ensino-aprendizagem em contexto de aula (*Escola C*)



Como já foi referido anteriormente, a Escola C tem procurado organizar-se sob o ponto de vista de uma perspetiva relacional, enquanto escola democrática, pois, na base das suas práticas educativas têm estado valores como a participação, a responsabilidade, a motivação e o gosto pela aprendizagem. Como refere Rocha (2007), esta conceção de educação tem como suporte metodologias ativas, participativas e diferenciadas nas quais tomam formas relevantes a participação dos atores. Ao diferenciar os processos de ensino-aprendizagem, na perspetiva de Perrenoud (2000), estamos a lutar para diminuir as desigualdades perante a escola e para, simultaneamente, elevar a qualidade do ensino.

No Plano Anual de Atividades da Escola Z é descrita a intenção de recorrer a metodologias de projeto, ao trabalho colaborativo dos docentes e a tutorias.

Medida 1 e 2 – Trabalho colaborativo dos docentes (...) visando a partilha de experiências e a articulação de conteúdos a lecionar, de estratégias e de atividades com os alunos; (...) observação de aulas interpares; ensino partilhado; (...) acompanhamento mais personalizado dos alunos através de tutorias. (PAAZ.46; PAAZ.50; PAAZ.51; PAAZ.52)

Contudo, ao analisar outros documentos, bem como a entrevista feita ao diretor da escola, não encontramos outras evidências relativamente à implementação destas metodologias. Pelo contrário, os dados recolhidos demonstram que as aprendizagens e

o reforço das mesmas têm por base treino e trabalho repetitivo por parte dos alunos, sob a orientação de professores.

O tal [projeto] ZC significa isso, vamos compensar as dificuldades que os alunos trazem. Portanto, nós fazemos os testes de diagnóstico, avaliamos em função disso e depois colocamos em turmas de acordo com as suas características. E depois, em função do que eles necessitam, vamos dar mais português, mais matemática, ou mais geografia, o que eles tiverem necessidade. (EDZ.7)

Como pedagogos sabemos que se eles lerem mais, eles trabalharem a abstração, se eles trabalharem os resultados académicos, o desporto e a saúde, isso vai-lhes fazer muito bem. (...) Isso é o que nós queremos que eles façam, mesmo que eles não se apercebam do bem que aquilo lhes está a fazer. (EDZ.3)

Mantém-se o modelo tradicional de escola, uma vez que o processo de ensino-aprendizagem se reduz ao ato de depositar e transferir conhecimento, tendo o professor o papel de mero executor e o aluno um papel passivo, apenas de recetor (cf. Formosinho & Machado, 2009). O trabalho pedagógico assenta na repetição de informações fracionadas por parte do professor e por parte do aluno, que tem não só de aprender, como também de provar que aprendeu. E, se não aprendeu, o aluno reprova e é-lhe dado mais do mesmo. Contudo, Canário (2005, s/p), alerta-nos para o seguinte:

Esta lógica de repetição e o seu carácter pré-programado e previsível estão associados a uma relação de exterioridade com o saber que dificulta uma construção positiva de sentido por parte dos alunos, bem como a possibilidade de estes acederem a um estatuto de sujeitos ativos no processo de ensino-aprendizagem.

O diretor da Escola Z apresenta-nos ainda o *projeto CnZ* que tem vindo a ser implementado na escola que dirige e que visa a implementação de dinâmicas de competição individual e de cooperação de equipas.

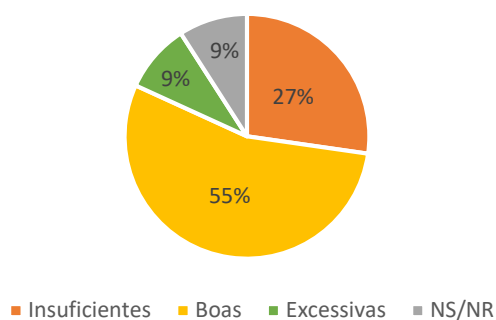
[Com o projeto CnZ], essa lógica que eu queria trazer para a escola é os alunos se submeterem a uma competição individual, vamos ver quem é o melhor a ler, quem é o melhor a matemática, quem é o melhor no desporto, quem é o melhor nos resultados, mas ao mesmo tempo vamos criar aqui um ambiente de cooperação, ou seja, vamos criar equipas que também, no seu conjunto, vão tentar ser melhores do que as outras equipas

e então vão-se ajudar uns aos outros, vão cooperar uns com os outros para que os resultados venham a melhorar. (EDZ.2)

Como podemos constatar mais uma vez, a tradicional *gramática escolar* mantém-se e a escola centra os seus objetivos apenas no ensino. E, ao centrar os seus objetivos e recursos apenas no ensino e nos resultados académicos, provavelmente a escola tem vindo a assumir uma função mais seletiva do que integradora.

Na perspetiva dos professores que lecionam nesta escola e que responderam ao inquérito, as mudanças que se têm verificado ao nível das práticas pedagógicas em contexto de sala de aula têm sido boas para 55% dos professores, sendo que 27% dos professores consideram-nas insuficientes e, 9% dos professores, excessivas (gráfico 43).

GRÁFICO 43
Mudanças nas práticas pedagógicas (Escola Z)



Para 82% dos professores da Escola Z que responderam ao inquérito, as mudanças nas práticas pedagógicas em contexto de sala de aula têm sido adequadas ao contexto escolar e facilitam o processo de ensino-aprendizagem (gráficos 44 e 45).

GRÁFICO 44
Adequação das mudanças nas práticas pedagógicas ao contexto escolar (Escola Z)

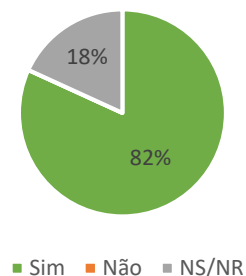
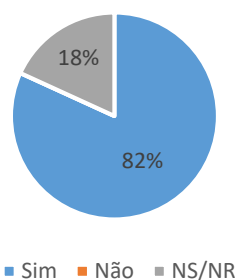


GRÁFICO 45

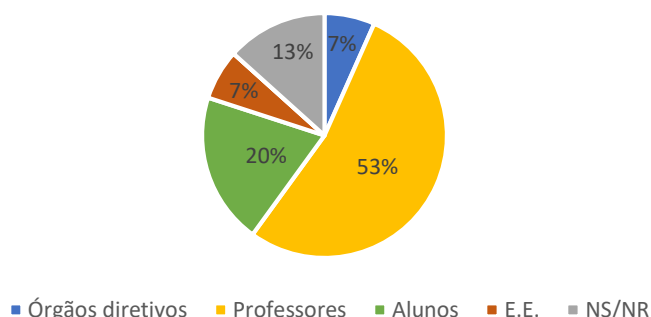
Mudanças nas práticas pedagógicas facilitam o processo de ensino-aprendizagem (*Escola Z*)



De acordo com a percepção dos professores, são vários os agentes educativos que participam na planificação e implementação das práticas pedagógicas em contexto de sala de aulas na Escola Z, nomeadamente professores (53%), alunos (20%), órgãos diretivos (7%) e encarregados de educação (7%) (gráfico 46).

GRÁFICO 46

Participação na definição de estratégias de ensino-aprendizagem em contexto de aula (*Escola Z*)



De facto, Perrenoud (2003) defende que um dos muitos fatores necessários para tornar a escola um sistema mais eficaz prende-se com uma divisão equitativa e negociada do trabalho educativo entre os pais e a escola, uma vez que ambos têm um papel ativo na instrução das crianças e jovens.

2.3.3. Práticas Pedagógicas em contexto de sala de aula - Recursos Materiais /Pedagógicos

A sociedade mudou, a ciência desenvolveu-se, a tecnologia evoluiu. A escola tem agora uma nova função, a de preparar os alunos para que consigam responder a novos desafios, que resultam da evolução do conhecimento e da tecnologia. É neste contexto que, como vem descrito no documento “Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória (República Portuguesa, 2017, p. 3), a escola tem de assumir um novo papel, o de proporcionar aos alunos a aquisição de múltiplas literacias que vão precisar de

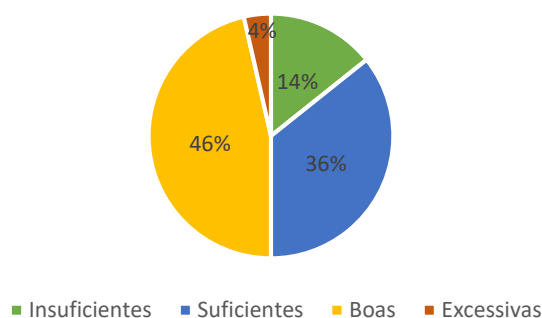
dominar e mobilizar para dar resposta às “exigências destes tempos de imprevisibilidade e de mudanças aceleradas”.

As duas escolas que participaram neste estudo estão atentas a estas mudanças. Prova disso é o facto de, na Escola C, já se recorrer a diversos meios tecnológicos para facilitar e dar consistência ao trabalho pedagógico e administrativo. Como refere o diretor da Escola C «a nível tecnológico, trouxemos para dentro [da escola] determinadas tecnologias que nos facilitaram e que nos pouparam muito tempo, mesmo a nível burocrático” (EDC.7) e acrescenta ainda que «os meios tecnológicos serão sempre uma ferramenta para dar consistência a essa inovação pedagógica» (EDC.2).

Para além disso, no PPIP desta escola é salientada a intenção de recorrer a diversos parceiros/agentes educativos enquanto recursos importantes para facilitar o processo de ensino-aprendizagem: «Para além dos recursos internos, serão usados recursos protocolados com outros parceiros: pais/EE, empresas, universidades e instituições» (PPIP.47).

De acordo com a perceção dos professores que lecionam na Escola C, 46% consideram que as mudanças ao nível da utilização de recursos físicos e materiais foram boas e, para 36%, essas mudanças foram suficientes. No entanto, 14% dos professores são da opinião que as mudanças a este nível ainda são insuficientes (gráfico 47).

GRÁFICO 47
Mudanças na utilização de recursos físicos e materiais (*Escola C*)



Ao contrário de 14% dos professores, 79% dos professores que responderam ao inquérito considera que as mudanças se adequam ao contexto escolar e 86% dos professores reconhece que estas mudanças vieram facilitar o processo de ensino-aprendizagem, sendo que 11% dos professores discordam desta opinião (gráficos 48 e 49).

GRÁFICO 48

Adequação das mudanças na utilização de recursos físicos e materiais ao contexto escolar (*Escola C*)

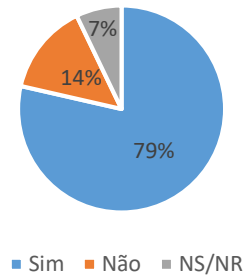
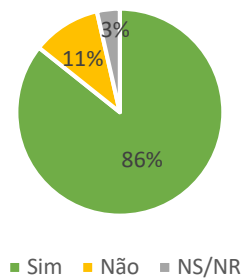


GRÁFICO 49

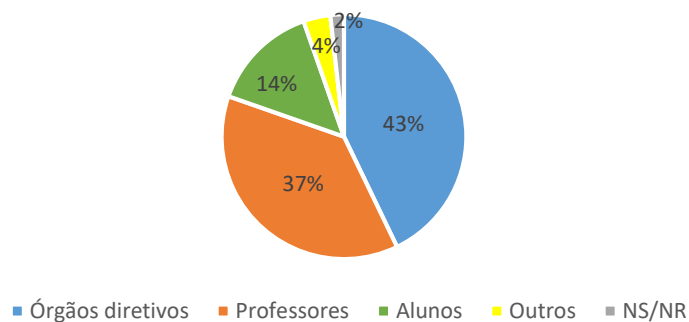
Mudanças na utilização de recursos físicos e materiais facilitam o processo de ensino-aprendizagem (*Escola C*)



Na definição dos recursos físicos e materiais a utilizar como suporte das práticas pedagógicas a desenvolver, participam diversos agentes educativos, uns com maior representatividade do que outros (43% órgãos diretivos, 37% professores, 14% alunos, 4% outros agentes educativos), como se pode ver no gráfico seguinte (gráfico 50).

GRÁFICO 50

Participação na definição da utilização de recursos físicos e materiais (*Escola C*)



A Escola Z assume-se como uma escola altamente tecnológica. Tanto nos documentos que suportam a sua ação pedagógica como no discurso do diretor, é manifesta a intenção de recorrer a meios tecnológicos diversificados no processo de ensino-aprendizagem, como forma de promover o trabalho colaborativo e autónomo. Vem

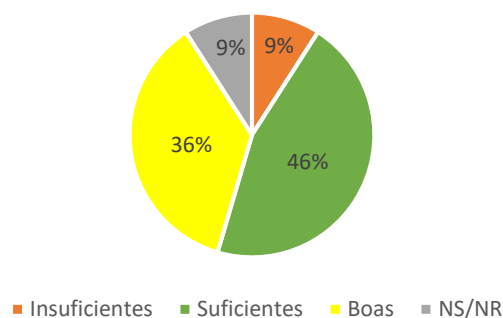
descrito no Plano anual de Atividades desta escola que se pretende proceder à «utilização de recursos, infraestruturas e suportes tecnológicos e didáticos, mediadores do processo de ensino-aprendizagem e que permitem outras formas de consumir, produzir e partilhar conteúdos com interatividade» (PAAZ.43) e à «adaptação dos conteúdos programáticos às novas tecnologias (... utilização de tablets e outros instrumentos tecnológicos), visando a literacia digital, o trabalho autónomo e colaborativo» (PAAZ.49).

De acordo com o diretor da escola,

O recurso a um telemóvel pode ser um recurso fantástico em termos de informação. (...) Então estamos a estudar também de facto a proposta, não só de usar os telemóveis na sala de aula... ou, eventualmente, se houver condições físicas e monetárias que nos permitam adquirir uma quantidade de tablets, ter disponíveis na sala de aula tablets ou outro tipo de equipamentos onde os alunos possam fazer o mesmo e consultar. (EDZ.26)

Na opinião dos professores, as mudanças que têm ocorrido ao nível da utilização de recursos físicos e materiais têm sido suficientes para 46% dos professores e boas para 36% dos professores. 9% dos professores entendem que as mudanças ainda são insuficientes, como indica o gráfico 51.

GRÁFICO 51
Mudanças na utilização de recursos físicos e materiais (*Escola Z*)



As opiniões convergem quando questionados relativamente à adequação das mudanças a este nível tendo em conta o contexto escolar em que estão inseridos. 82% dos professores concorda que as mudanças são adequadas e são um bom suporte para as práticas pedagógicas (gráficos 52 e 53).

GRÁFICO 52

Adequação das mudanças na utilização de recursos físicos e materiais ao contexto escolar (*Escola Z*)

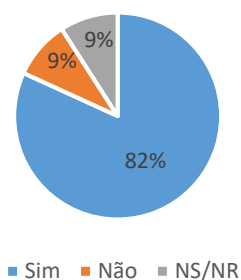
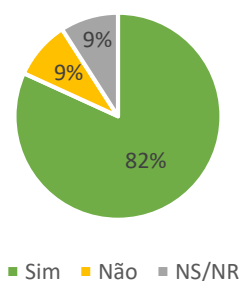


GRÁFICO 53

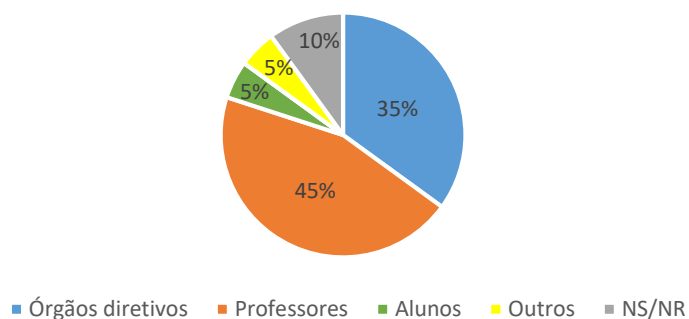
Mudanças na utilização de recursos físicos e materiais facilitam o processo de ensino-aprendizagem (*Escola Z*)



Como demonstra o gráfico seguinte (gráfico 54), à semelhança do que acontece na Escola C, na Escola Z também são vários os agentes educativos que participam na definição dos recursos físicos e materiais necessários para o desenvolvimento da prática pedagógica, nomeadamente: professores (45%), órgãos diretivos (35%), alunos (5%) e outros (5%). Contudo, na Escola C, os alunos têm um papel mais ativo e interventivo do que na Escola Z.

GRÁFICO 54

Participação na definição de utilização de recursos físicos e materiais (*Escola Z*)



2.3.4. Práticas Pedagógicas em contexto de sala de aula - Relações pedagógicas (professor/aluno)

Na Escola C encontramos uma nova perspectiva relativamente às relações pedagógicas entre professor e aluno. No PPIP desenhado por esta escola, é identificada a necessidade de uma redefinição dos papéis, assumindo o aluno um papel central no processo de ensino-aprendizagem. O professor torna-se então um facilitador de todo este processo. Tal como vem descrito «pretende-se... [com o projeto LAB] promover o trabalho cooperativo, em que o aluno é colocado no centro do processo de ensino e de aprendizagem e os professores assumem o papel de facilitadores, apresentando-lhe atividades diferenciadas, práticas e experimentais» (PPIP.28).

Também os professores fazem referência à importância de colocar o aluno no centro do seu próprio processo de aprendizagem, tendo o professor a função de: «estar aberto à mudança. Disponibilidade para aprender e aplicar metodologias que coloquem o aluno como o centro da aprendizagem, adotando metodologias que tornem as aprendizagens verdadeiramente significativas e se apliquem à ação» (IQC.10); «orientar e motivar o aluno na descoberta da aprendizagem e do conhecimento» (IQC.11); «tentar motivar mais os alunos tornando-os protagonistas da sua própria aprendizagem» (IQC.12). Um dos professores afirma ainda que,

O papel do professor é, e sempre será, o de transmitir conhecimentos, embora essa transmissão, numa escola inovadora, seja completamente diferente de uma escola que não é inovadora. Nestas, o aluno é o centro do processo e não um mero espetador. (IQC.13)

Para este professor, a sua função continua a ser a de transmitir conhecimentos o que não coincide com as orientações de novos modelos escolares, que sugerem que o conhecimento seja construído com os alunos e não apenas transmitido (cf. Perrenoud, 2000).

Porém, de forma genérica, na Escola C, parece-nos que há uma tentativa de deixar de ver a educação como um mero ato de depositar e transmitir conhecimento, onde apenas o professor tem um papel ativo (cf. Formosinho & Machado, 2009), passando o aluno a estar no centro do processo de aprendizagem. Procura-se desenvolver uma pedagogia de autonomia, de responsabilidade e de interação e a relação professor/aluno torna-se

uma relação de cooperação, onde alunos e professores exploram e constroem percursos de forma conjunta.

Parte dos professores da Escola Z também reconhece a necessidade de adaptar o seu papel na escola e atribuir aos alunos um papel mais ativo no seu processo de aprendizagem. Atualmente, na perspetiva destes docentes, o professor deve: «promover o trabalho colaborativo e mostrar-se recetivo à mudança» (IQZ.6); «orientar para a descoberta e para a contextualização do conhecimento» (IQZ.7); «encaminhar e acompanhar os alunos na sua aprendizagem» (IQZ.9). Contudo, em nenhuma outra fonte de informação da Escola Z a que se recorreu para a realização deste estudo foi feita uma menção à necessidade de (re)definição dos papéis do aluno e do professor no processo de ensino-aprendizagem, o que nos dá a entender que o professor continua a desempenhar o papel de mero transmissor de conhecimento.

Porém, na perspetiva de Nóvoa (2014), um outro professor e uma outra escola são necessários para dar resposta às demandas do séc. XXI. O professor precisa de perceber o que faz falta a um aluno e orientá-lo nesse sentido, em vez de “empurrá-lo para fora da escola”. O seu conhecimento e experiência devem ser utilizados em prol da inclusão de todos e da capacidade de fazer aprender os alunos que não têm um projeto escolar inscrito no seu percurso de vida.

2.3.5. Práticas Pedagógicas em contexto de sala de aula – Avaliação dos alunos

Entendida como local social da educação formal,

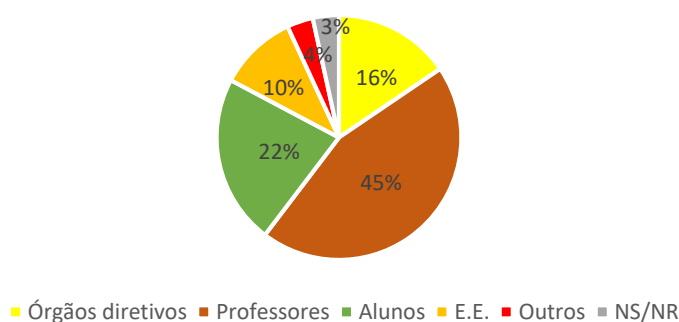
A escola unifica socializando (e por isso parece tornar a sociedade mais igualitária), mas também divide selecionando quando hierarquiza os indivíduos através da avaliação da assimilação dos saberes e da capacidade de realizar, pondo em relevo as diferenças de aptidão e deixando a nu as estratificações no seio da classe escolar associadas e moduladas pelas características psicológicas e sociais do aluno. (Cherkaoui, s/d, citado por Machado, 2017, p.12)

Por isso, a avaliação deve respeitar as características próprias do sistema educativo e a sua complexidade, envolvendo os agentes educativos que dele fazem parte e recorrendo a instrumentos diversificados.

Na Escola C está a decorrer uma grande transformação ao nível da avaliação dos alunos. Com a implementação do PPIP, é identificada a necessidade de diversificar as técnicas e os instrumentos de avaliação, envolvendo os diversos agentes educativos. Como podemos ler no PPIP, pretende-se «diversificar técnicas e instrumentos de avaliação visando avaliar os conhecimentos, as capacidades e as atitudes na vertente científica» (PPIPC.32) e «a avaliação das aprendizagens dos alunos por docentes e parceiros que intervêm no processo educativo deve ser efetuada tendo em conta... conselhos de comunidades de aprendizagens» (PPIPC.45).

Os professores, nas respostas dadas ao inquérito que lhes foi apresentado (gráfico 55), confirmam que no processo de avaliação dos alunos intervêm diversos agentes educativos. Os professores continuam a ter uma maior presença neste processo (45%), mas a intervenção dos alunos também já é bem representativa (22%). Para além destes, o parecer dos órgãos diretivos (16%), dos encarregados de educação (10%) e de outros agentes que intervêm no processo educativo (4%) também são tidos em conta.

GRÁFICO 55
Participação na avaliação dos alunos (*Escola C*)



No PPIP da Escola C, há um «enfoque na avaliação formativa e na avaliação sumativa por ciclo» (PPIPC.15). A avaliação formativa permite, de acordo com o que está descrito neste documento, a «reorientação dos alunos, face às suas características, para medidas pedagógicas que permitam um melhor desenvolvimento da sua aprendizagem» (PPIPC.46). É ainda proposto, neste projeto, que a avaliação sumativa passe a ser feita por ciclo e que a retenção seja evitada, sempre que possível: «na avaliação sumativa interna deve privilegiar-se a avaliação por ciclo, tendendo para o desaparecimento da retenção por ano» (PPIPC.43).

O diretor da Escola C, aquando da entrevista efetuada, vem reforçar a intenção de implementar estas mudanças ao nível da avaliação dos alunos, fazendo algumas referências que importa salientar relativamente às vantagens das mesmas e às dificuldades sentidas aquando da sua implementação.

Nós sentimos que a avaliação formativa, pela forma como ela está redigida na lei, muitas vezes, traz interpretações dúbias, na cabeça dos professores sobretudo, porque tende a ser uma avaliação por testes de avaliação, ponto final. E nós fomos introduzindo alguns mecanismos automatizados... para que os professores pudessem ter uma ideia muito mais fina sobre o que é o aluno, o que é o aluno no seu todo... ou seja, fazermos uma avaliação formativa nos diversos domínios. E esta avaliação tem ganho imenso... [porque] tem permitido agir atempadamente sobre determinados domínios que estão menos bem nessas disciplinas. (EDC.26)

A nível da avaliação sumativa... a grande transformação que o PPIP nos trouxe, ... em que nós vamos interpretar o ciclo como um todo. (...) Portanto, não há alunos que vão ser retidos a meio do percurso... Nós vamos olhar para ele... e ver o que é que é estruturante para ele, dar-lhes aquilo que é estruturante, sem que exista a tal penalização da retenção, que é estigmatizante, que não resolve os problemas. (EDC.27)

Acho que essa ferramenta [retenção do aluno] só é útil se eu tiver pensado que esgotei o tempo e esgotei todos os recursos que tinha. E daí que temos que dar mais tempo e o ciclo acho que é o tempo razoável. (EDC.37)

No entanto, o diretor da escola reconhece que, «do ponto de vista dos professores, às vezes parece que as coisas são sempre muito fáceis de resolver mas são sempre muito difíceis. Ainda existe uma referência ... ao objeto da retenção» (EDC.36).

De facto, quando analisadas as respostas dos professores relativamente à questão da avaliação dos alunos e das mudanças que estão a decorrer a este nível (gráficos 56 e 57), podemos verificar que há alguma discordância relativamente às novas orientações. Dos professores que responderam ao inquérito apresentado, 64% consideram que as mudanças são adequadas e que facilitam o processo de ensino-aprendizagem, mas 22% dos professores discorda.

Esta divergência de opiniões e posições faz transparecer a débil articulação que, muitas vezes, ocorre entre o poder da administração escolar e a prática que ocorre na sala de aula, o que poderá retardar ou impedir as mudanças e/ou reformas pretendidas (cf. Elmore, citado por Cabral, 2013).

GRÁFICO 56

Adequação das mudanças na avaliação dos alunos ao contexto escolar (*Escola C*)

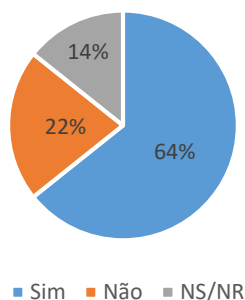
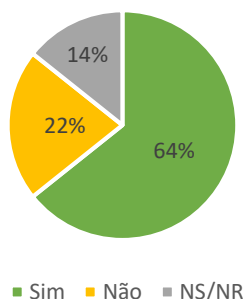


GRÁFICO 57

Mudanças na avaliação dos alunos facilitam o processo de ensino-aprendizagem (*Escola C*)



A autoavaliação também é valorizada, e são desenvolvidas novas técnicas associadas a este processo de avaliação. Promove-se a discussão em torno da avaliação para identificar problemas e reorientar o processo educativo dos alunos com vista à melhoria. A avaliação passa a ser feita tendo em conta diversos domínios para considerar o aluno no seu todo.

Como afirma o diretor da Escola C,

Relativamente à autoavaliação, ... fomos introduzindo alguma alteração nessa área em que os alunos tinham de fazer uma autoavaliação... transversal... em que eles compreendiam tudo aquilo que fizeram e então autoavaliavam-se em vários parâmetros... Mas fomos introduzindo nos últimos tempos... um sistema em que os alunos, em

assembleia de alunos, discutem a sua própria autoavaliação, connosco e entre eles, desencadeando processos extremamente profícuos, no sentido não só dos alunos desenvolverem um espírito crítico sobre aquilo que estavam a fazer, mas também dando-nos a nós pistas de solução para os seus próprios problemas. (EDC.25)

Relativamente aos processos de avaliação dos alunos da Escola Z, e de acordo com a informação prestada pelo diretor desta escola, o processo de avaliação dos alunos mantém-se inalterado, tendo sido apenas informatizado recentemente.

Não, a forma de avaliação [dos alunos] não [mudou nos últimos anos]. A única coisa que alterou nos últimos dois anos foi a introdução de uma grelha de avaliação visível. (...) Ou seja, é visível pelos alunos. (...) ... no fundo é mais transparente todo o processo de avaliação. (...) Isso traduziu-se numa maior responsabilização dos professores pela avaliação. (EDZ.32)

Mais uma vez, quando questionados os professores relativamente às mudanças que ocorreram na forma de avaliar os alunos, são apresentadas diversas opiniões relativamente a presumíveis alterações a este nível. No entendimento de 73% dos professores que lecionam na Escola Z e que responderam ao inquérito, as mudanças que ocorreram nos processos de avaliação dos alunos são adequadas ao contexto escolar, sendo 9% dos professores de opinião contrária (gráfico 58). Dos professores que responderam ao inquérito, 82% consideram que essas mudanças facilitam o processo de ensino-aprendizagem dos alunos (gráfico 59). Uma percentagem significativa dos professores (18%) não se quis pronunciar relativamente a esta temática, provavelmente por não considerar que tenham existido mudanças a este nível.

GRÁFICO 58

Adequação das mudanças na avaliação dos alunos ao contexto escolar (*Escola Z*)

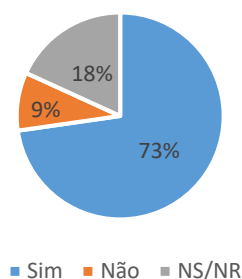
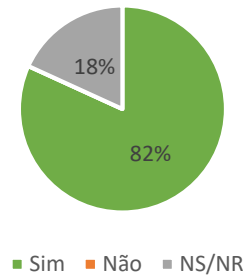


GRÁFICO 59

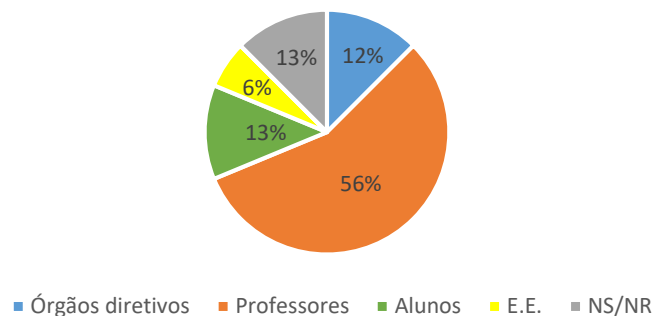
Mudanças na avaliação dos alunos facilitam o processo de ensino-aprendizagem (*Escola Z*)



À semelhança do que acontece na Escola C, também no processo de avaliação dos alunos na Escola Z intervêm vários agentes educativos. Os professores (56%) são os que têm um papel mais ativo neste processo, mas o parecer dos alunos (13%), dos órgãos diretivos (12%) e dos encarregados de educação (6%) também são tidos em conta (gráfico 60).

GRÁFICO 60

Participação na avaliação dos alunos (*Escola Z*)



2.4. Práticas escolares da organização, para além do currículo formal

A implementação do PPIP na Escola C trouxe mudanças também ao nível das atividades extracurriculares, nomeadamente ao nível da “abolição de componentes curriculares complementares, enquanto disciplinas isoladas, colocando-as no currículo...” (PPIPC.56). De acordo com o diretor da escola, procedeu-se a uma integração dos diversos projetos extracurriculares no currículo. Como afirma o diretor da escola «dentro da escola, deve ser tudo currículo. (...) E como nós agora, a nossa abordagem, é desde os projetos multidisciplinares, os clubes e as atividades a que chamamos extracurriculares vão todos para dentro desses projetos multidisciplinares» (EDC.31).

Na Escola Z desenvolvem-se inúmeras atividades extracurriculares. Como refere o diretor da escola, «há várias atividades extracurriculares que nós consideramos também porque a formação global dos jovens não é só a sala de aula e a parte curricular» (EDZ.33). De facto, esta ideia vem também referenciada no Plano Anual de Atividades desta escola: «Promoção do desenvolvimento de competências de aprendizagem em atividades extra curriculares» (PAAZ.62). Neste documento, identificam-se como estratégias a implementar,

O envolvimento dos alunos em iniciativas promovidas por concursos e projetos nacionais ou internacionais e divulgação dos resultados alcançados; criação de ambiente propício ao desenvolvimento da cidadania e do apelo à Paz (clubes/ocupação dos tempos livres/desporto escolar/concursos); participação em ações de voluntariado e solidariedade; Escolas Solidárias; dinamização de projetos e ações ligados à Educação para a Saúde. (PAAZ.16); (PAAZ.20); (PAAZ.27); (PAAZ.28)

Contudo, curiosamente, quando pedimos ao diretor da escola que desse exemplos das atividades extracurriculares que se realizam na escola que dirige, ele fez referências a três projetos que estão a ser desenvolvidos, essencialmente, com vista à melhoria dos resultados académicos. Um deles é, o EZ, que «é um projeto em que nós rentabilizamos as horas dos professores, como se nós tivéssemos um centro de estudos aqui na escola» (EDZ.10). Os outros dois a que foi feita referência foram:

O projeto EM é um projeto em que os alunos se inscrevem autonomamente e que vão treinar durante o ano anterior ou dois anos antes do exame para treinar para os exames. Não têm mais disciplinas, não têm mais matéria, mas têm ali uma bateria de testes onde eles vão treinar, treinar, treinar para no dia do exame estarem mais à vontade na reação. (EDZ.9)

Depois temos o CSZ... onde se deteta que há uma percentagem grande de alunos com obesidade ou pré-obesidade, então nós trabalhamos com esses alunos o trabalho de educação física... fazem a educação física e ao mesmo tempo há a indicação sobre o tipo de alimentação saudável. (...) Os alunos com obesidade não são pessoas muito felizes... Portanto, quando eles começam a melhorar a forma do corpo e se sentem melhores com eles próprios, também se sentem melhores com os outros, estão melhores na sala de aulas, estão melhores nos resultados. (EDZ.11)

2.5.1. Cultura profissional - Tipos de trabalho docente

Como refere Bolívar (2015), a *gramática escolar* é constituída pelo conjunto de estruturas que regulam e de regras que organizam o trabalho na instituição escolar, tendo sido convertido e aceite como a forma natural de organização da vida escolar. Exemplo disso é a tão enraizada cultura docente individualizada, ou seja, a atuação dos professores a título individual. De facto, a pedagogia transmissiva, implementada ainda na maioria das escolas, baseia-se em lógicas de trabalho docente individualistas. A preparação das aulas e a transmissão dos saberes em contexto de sala de aula, tal como foi concebida, dispensa a colaboração ou intercâmbio entre os docentes e, quando se verifica algum tipo de colaboração, esta ocorre normalmente dentro do mesmo departamento ou grupo disciplinar, perpetuando-se assim a lógica do conhecimento organizado por áreas disciplinares (Cabral, 2013).

Contudo, como defende Perrenoud (2003), as mudanças bem-sucedidas implicam um trabalho coletivo por parte dos docentes, que se poderá concretizar através da construção de núcleos de aprendizagem colaborativa. Para melhorar a ação de fazer aprender, é necessário um trabalho contínuo e conjunto, baseado na partilha de valores educativos e pedagógicos, na investigação, na produção coletiva de respostas. Para isso, é fundamental que a escola crie condições para que exista “*um tempo de professores*” (Hopkins e West, 1994, citados por Alves & Cabral, 2017, p. 9), que permita desenvolver o trabalho colaborativo, criativo e com sentido para os professores, para os alunos e para todos.

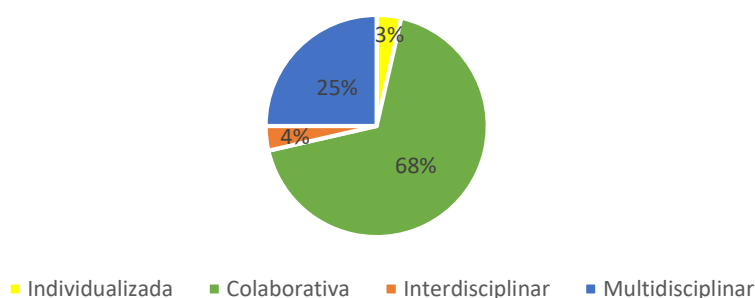
De acordo com o diretor da Escola C, na instituição que dirige, já há algum tempo que é incentivado e valorizado o trabalho colaborativo, interdisciplinar e de coadjuvação.

Aqui existe uma política de colaboração [entre professores] que já está perfeitamente enraizada. Além do mais, não há nenhum problema de um professor de expressões trabalhar com um professor de português, professores da mesma área partilham imenso material, discutem muito em grupos restritos, em grupos alargados, formal e informalmente. Existe, inclusivamente, trabalho colaborativo nos próprios horários letivos dos professores. (EDC.38)

Os próprios professores atestam este facto numa das respostas ao inquérito a que responderam no âmbito desta investigação. Como se pode ver no gráfico 61, 68% dos

professores afirmam existir um trabalho colaborativo entre docentes nesta escola, 25% dos professores referem que o trabalho entre docentes é multidisciplinar, 4% dos professores afirmam ser um trabalho interdisciplinar e apenas 3% refere que, na Escola C, prevalece uma cultura de trabalho docente individualizada.

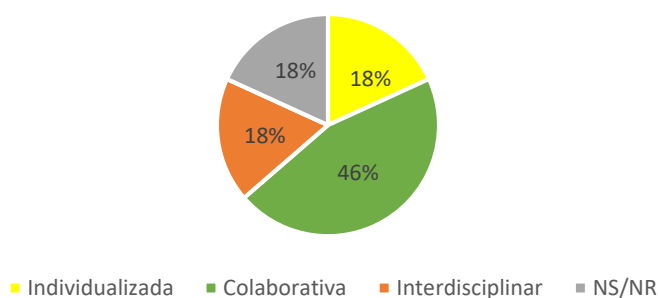
GRÁFICO 61
Tipo de trabalho docente (*Escola C*)



Nos documentos que orientam a ação pedagógica da Escola Z é feita referência a uma intenção de promover o trabalho colaborativo entre professores. Pode ler-se no Plano Anual de Atividades deste estabelecimento escolar: «estratégias a utilizar durante o ano letivo... promoção do trabalho colaborativo... e partilha de boas práticas; articulação entre departamentos curriculares» (PAAZ.24).

E, de facto, se analisarmos as respostas dos professores que lecionam nesta escola e que responderam ao inquérito (gráfico 62), para um grupo significativo de professores o trabalho realizado entre docentes é colaborativo (46%), sendo considerado por 18% dos professores como interdisciplinar. Outros 18% dos professores (um número significativamente maior do que no caso da Escola C) consideram que prevalece uma cultura profissional individualizada e, mais uma vez, uma percentagem significativa de professores (18%), não se quis pronunciar relativamente a esta questão.

GRÁFICO 62
Tipo de trabalho docente (*Escola Z*)



2.5.2. Cultura profissional - Visão epistemológica do conhecimento

A tradicional *gramática escolar* contempla a compartimentação do conhecimento em disciplinas. A rígida compartimentação monodisciplinar faz com que o ensino não esteja organizado por grandes áreas transdisciplinares, interdisciplinares ou pluridisciplinares, mas sim numa lógica meramente disciplinar (cf. Bolívar, 2015). Uma alteração à tradicional *gramática escolar* implica, assim, a substituição da compartimentação do conhecimento em disciplinas por uma integração curricular, transformando-se o processo de aprendizagem numa prática de cooperação, onde alunos e professores exploram conhecimentos e constroem em conjunto percursos de aprendizagem.

Neste âmbito, e como defende Perrenoud (2003), a eficácia da escola na promoção do sucesso dos alunos está diretamente relacionada com a eficácia do pessoal docente. Mas um bom professor já não é aquele que apenas domina bem os conhecimentos e saberes da sua disciplina, mas aquele que também possui qualidades humanas, atitudes, valores e convicções, que trabalha de forma colaborativa e que valoriza as oportunidades de encontro, de interação e de interconhecimento em grupo (cf. Hopkins e West, 1994, citados por Alves & Cabral, 2017).

O Projeto Piloto de Inovação Pedagógica concebido e implementado na Escola C já contempla esta visão epistemológica do conhecimento. Promove-se a interdisciplinaridade e transdisciplinaridade dos conteúdos e saberes, mantendo-se o foco nas metas curriculares e no *perfil do aluno para o séc. XXI*. É necessário, como vem descrito neste documento, «cumprir a necessidade de interdisciplinaridade e transversalidade do currículo e das aprendizagens, fundamentalmente através dos projetos multidisciplinares» (PPIPC. 53), através do «desenvolvimento de projetos integrados, interdisciplinares e transdisciplinares, sem perder o foco nas metas curriculares e no Perfil do Aluno para o séc. XXI» (PPIPC.23).

Pretende-se, desta forma, e como refere o diretor desta escola, «através de uma articulação entre as disciplinas, uma normalização dos conteúdos, uma transversalidade desses mesmos conteúdos, conseguir tornar toda a aprendizagem dos alunos muito mais motivante e muito mais motivadora» (EDC.9).

Em síntese, e no que concerne aos domínios de inovação relativamente às duas escolas em estudo (quadro 5), podemos perceber que, a este nível as diferenças começam a ser evidentes.

Em primeiro lugar, em cada uma das escolas existe uma conceção diferente do que é “inovação”.

Para a Escola C, a inovação tem a ver com a escola enquanto organização aprendente, ou seja, a escola como organização capaz de refletir sobre as suas práticas para identificar fragilidades e reorientar procedimentos. Para a Escola Z, a inovação passa pela implementação de projetos que não existem noutras escolas e pelo recurso às novas tecnologias para facilitar processos administrativos e práticas pedagógicas.

No entendimento de Calvo (2015, p. 22), uma escola inovadora é aquela que «atua, muda, cresce e desenvolve-se tendo em conta o presente, a investigação e a realidade global e local, para que cada um dos seus alunos aprenda a viver, narre a sua identidade, descubra o mundo e o transforme».

A Escola C é uma organização que reconhece a necessidade de redefinir a missão da escola, que deve orientar a sua ação tendo em conta uma nova abordagem pedagógica, orientada para o *perfil do aluno do séc. XXI*. Esta nova abordagem pedagógica coloca o aluno no centro do seu processo de aprendizagem e, através de respostas flexíveis, adaptadas e personalizadas, cria as condições necessárias para que todos os alunos atinjam o sucesso educativo (e não apenas o sucesso académico).

Na Escola C, a tradicional *gramática escolar* altera-se e a construção do conhecimento é feita de forma conjunta e interdisciplinar, tendo em conta as necessidades e os interesses dos alunos e, simultaneamente, contextos reais e atuais. Valoriza-se a participação dos vários agentes educativos (internos e externos à escola) e o saber-fazer. A Escola Z orienta a sua ação pedagógica, essencialmente, para a qualidade educativa e para os resultados académicos dos alunos.

Reconhece a necessidade de construir um plano de ação de aprendizagens significativas, de implementar uma multiplicidade de dinâmicas para dar resposta à heterogeneidade dos alunos e de promover uma cultura de participação e de envolvimento da comunidade educativa. Mas, ao mesmo tempo, demonstra uma dependência superior relativamente a possíveis mudanças neste sentido, e enfatiza a importância de manter

uma imagem da escola na comunidade enquanto “porto seguro” que garante qualidade educativa e bons resultados acadêmicos. Por isso, acaba por manter inalterada a tradicional *gramática escolar*.

Categorias	Escola C	Escola Z
DOMÍNIOS DE INOVAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> - Realça a capacidade reflexiva e de análise da escola para identificar as fragilidades e reorientar procedimentos: escola como organização aprendente (metamorfose e inovação permanentes) - Necessidade de (re)definição da missão da escola - Introdução de uma nova abordagem pedagógica orientada para o Perfil do aluno do Séc. XXI - Reforço do papel do aluno no seu processo de aprendizagem - Valorização do saber-fazer (trabalho experimental, de campo e de projeto) - Desenho de experiências em conjunto, através do desenvolvimento de projetos multidisciplinares, tendo em conta contextos reais e atuais - Intenção formal de uma maior aproximação entre a escola e a comunidade, valorizando a participação dos vários agentes educativos (internos e externos) nas dinâmicas da escola - Promoção da flexibilidade curricular e pedagógica (desenvolvimento de dinâmicas metodológicas diversas e práticas inovadoras) - Necessidade de reorganizar tempos e diversificar espaços de aprendizagem (sem estarem limitados à sala de aula) - Preconiza a diversidade e a flexibilização na forma de agrupar os alunos, de acordo com necessidades e interesses dos alunos, e de alocar os professores aos alunos, para promover aprendizagens significativas - Aposta nas coadjuvações, no trabalho colaborativo e em equipa e no trabalho inter, trans e multidisciplinar - Recurso a diversos meios tecnológicos para facilitar e dar consistência ao trabalho pedagógico e administrativo - Necessidade de diversificar técnicas e instrumentos de avaliação, considerando o aluno no seu todo. O aluno e os outros intervenientes no processo educativo participam nos processos de avaliação. A avaliação sumativa passa a ser feita por ciclo, com a intenção de eliminar a cultura de retenção 	<ul style="list-style-type: none"> - Defende a diversidade de dinâmicas para dar resposta à diversidade do público que procura a escola. Assume-se como inovadora porque têm projetos que não há noutras escolas - Preocupação formal com a construção de um plano de ação de aprendizagens significativas, mas orienta a sua ação (curricular e extracurricular) para a qualidade do sucesso e para os resultados académicos - Enfatiza a importância da imagem da escola na comunidade, enquanto “porto seguro” que garante qualidade educativa e bons resultados académicos - Demonstra dependência superior relativamente a possíveis mudanças ao nível da gestão curricular e desresponsabiliza-se face a essa questão (incoerência entre discursos de autonomia e de falta de autonomia para gerir parte do currículo). - Agrupamento dos alunos feito em função dos resultados de testes diagnósticos e alocação dos professores tendo em conta os objetivos dos projetos da escola - Implementação de dinâmicas de competição individual e cooperação de equipas com vista à melhoria dos resultados. Aposta no reforço das aprendizagens através de maior trabalho/treino das competências por parte dos alunos - Intenção formal de implementar um plano de inovação tecnológico de reforço do trabalho pedagógico - O processo de avaliação dos alunos foi informatizado (responsabilizando mais os professores), mas mantém-se inalterado nos últimos anos - Revela intenção formal pela realização de trabalho colaborativo entre professores - Preocupação formal pela implementação de uma cultura de participação e envolvimento da comunidade educativa

Quadro 5 - Domínios de inovação: indicadores comparativos

3. ESTRATÉGIAS DE INOVAÇÃO

Para que a mudança no contexto escolar efetivamente ocorra, deve ter-se em consideração a escola enquanto “unidade básica de mudança e inovação” porque, se assim não for, as mudanças parciais e individuais acabam por ser reabsorvidas pela própria cultura da escola. As tradicionais formas de trabalhar, que estão na base da cultura escolar existente, só poderão ser substituídas por novas formas de trabalhar e por uma cultura inovadora se se conseguir que as mudanças surjam a partir do interior da escola, o que implica, de entre outras, a redefinição de papéis, a potencialização da tomada de decisões, o envolvimento dos professores num trabalho de análise reflexiva sobre as suas práticas e o desenvolvimento organizativo da escola (cf. Bolívar, 2003).

O desenvolvimento de ações de melhoria da escola devem ter sempre por base algum tipo de estratégia que ajude a estruturar a mudança. Importa reter, contudo, que as estratégias não são instrumentos neutros, pois implicam um certo grau de incerteza e de imprevisibilidade que decorre da complexidade intrínseca da ação humana e dos conteúdos que se pretendem mudar.

3.1. Formação dos professores

Esta é uma estratégia dirigida especificamente aos professores, considerando estes como elementos fundamentais para a mudança. De certa forma, a inovação e a melhoria são um desafio individual dos professores já que é na sala de aula, local central onde decorre o processo de ensino-aprendizagem, que os professores atuam.

Neste sentido, e recorrendo à tipologia que caracteriza as diversas estratégias, apresentada por Hameyer e Loucks-Horsley (1985, citados por Bolívar, 2003), com a formação dos professores pretende-se proceder ao desenvolvimento das competências dos mesmos. Neste caso, pretende-se maximizar o conhecimento e a experiência dos profissionais, para que se consiga dar resposta às necessidades educativas identificadas nas escolas.

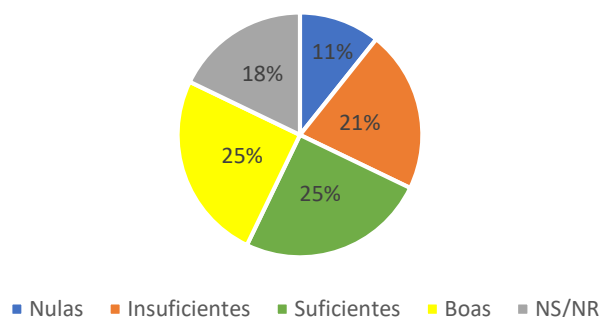
No PPIP da Escola C está previsto desenvolver processos de capacitação dos professores, para que consigam dar resposta aos desafios propostos por este projeto. Como pode ler-se, pretende proceder-se à «organização de um plano de capacitação de docentes para implementação de trabalho de campo, experimental, de projeto e atividades do

LA, exigido pela nova organização curricular e essencial nas práticas pedagógicas que se pretendem fomentar nas aprendizagens» (PPIP.49).

Paralelamente, no Plano Anual de Atividades, também está contemplado um plano de formação concebido em função das necessidades identificadas pelos diversos agentes educativos, nomeadamente professores. «O Plano de Formação tem como linhas orientadoras as principais propostas apresentadas pelos diferentes intervenientes e consequentes destinatários, resultando, por isso, das necessidades sentidas pelos mesmos» (PAAC.8).

Através do gráfico apresentado de seguida (gráfico 63), para metade dos docentes desta escola que responderam ao inquérito, ao nível da formação dos professores, 25% dos professores consideram que as mudanças têm sido boas e 25% considera-as suficientes. No entanto, um número significativo de professores (21%) sente que as mudanças são insuficientes ou nulas (para 11% dos professores).

GRÁFICO 63
Mudanças na formação proporcionada aos professores (*Escola C*)



Como teremos oportunidade de ver adiante, um dos constrangimentos com que a Escola C se depara é com a disponibilização não atempada de formação para capacitar os docentes e outros técnicos afetos à escola. Talvez por isso a intenção de promover formação aos professores não esteja a corresponder às expectativas e necessidades dos mesmos.

Podemos ver, no gráfico 64, que apenas 39% dos docentes considera que as alterações ao nível da formação dos professores são adequadas ao contexto escolar em que trabalham, sendo que 29% dos professores tem uma opinião contrária. Uma percentagem significativa de professores (32%) não respondeu a esta questão, mas isso

talvez se deva ao facto de grande parte dos professores (50% do total de professores que lecionam na Escola C) estarem a trabalhar pelo primeiro ano nesta escola.

61% dos professores que responderam ao inquérito acreditam que as mudanças no âmbito da formação dos professores beneficia o processo de ensino-aprendizagem. 21% dos professores não têm a mesma perceção (gráfico 65).

GRÁFICO 64

Adequação da formação proporcionada aos professores ao contexto escolar (*Escola C*)

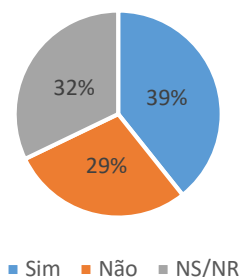
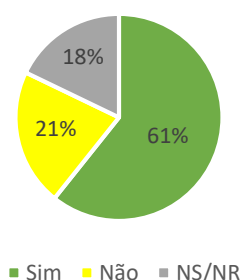


GRÁFICO 65

Mudanças na formação proporcionada aos professores facilitam o processo de ensino-aprendizagem (*Escola C*)

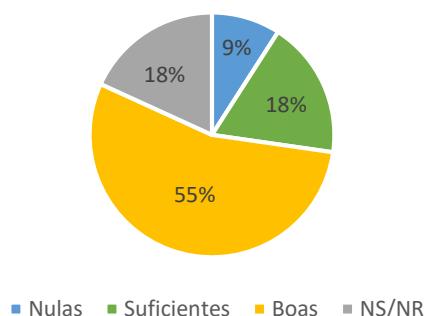


Também a escola Z revela a intenção de capacitar os professores de acordo com as necessidades identificadas. Pode ler-se no Plano Anual de Atividades desta escola que uma das estratégias a utilizar durante o ano letivo é a «elaboração e operacionalização de um plano de formação que responda às necessidades dos agentes educativos e de interesse para a organização» (PAAZ.30).

Tendo em conta a perceção dos professores da Escola Z, para 55% dos professores as mudanças ao nível da sua formação têm sido boas, 18% consideram-nas suficientes e 9% dos professores referem não ter existido qualquer mudança a este nível (gráfico 66).

GRÁFICO 66

Mudanças na formação proporcionada aos professores (*Escola Z*)



No que concerne à adequação das mudanças ao contexto escolar em causa, 55% dos professores entende que são adequadas, mas 36% discorda desta opinião (gráfico 67). Como é representado no gráfico 68, 64% dos professores sentem que as mudanças relativamente à formação dos professores têm favorecido o processo de ensino-aprendizagem, mas 18% dos docentes refere que não.

GRÁFICO 67

Adequação das mudanças na formação proporcionada aos professores ao contexto escolar (*Escola Z*)

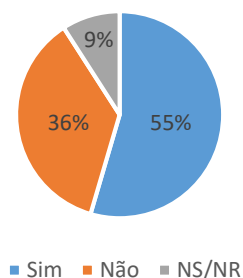
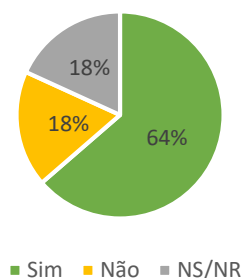


GRÁFICO 68

Mudanças na formação proporcionada aos professores facilitam o processo de ensino-aprendizagem (*Escola Z*)



Esta divergência de opiniões pode justificar-se, de acordo com Nóvoa (2014), pelo facto de não haver um grande investimento ao nível da formação docente e pelos cursos de formação que são disponibilizados estarem já desajustados à realidade atual.

3.2. Implicação/ Envolvimento dos diversos agentes educativos nas dinâmicas da escola

Para criar uma mudança efetiva, adequada, atual e integral em contexto escolar, é fundamental reunir os diversos agentes para definir estratégias de atuação que permitam que a escola cumpra efetivamente o seu propósito. Como refere Cabral (2017), a mudança em Educação não é um processo imediato e pontual, é um processo longo e demorado que tem de contar com o envolvimento e a implicação dos diversos agentes educativos nas dinâmicas de trabalho para tornar a escola capaz de aprender e de se auto-renovar.

As estratégias reeducativas preveem a concretização de um compromisso com a melhoria por parte dos agentes envolvidos que vai efetivar-se através da alteração das atitudes e das formas de atuar (cf. Bolívar, 2003). Para que a mudança se torne efetiva e eficaz, e de acordo com Perrenoud (2003), é necessário o reconhecimento e a valorização de todos os agentes educativos e dos pequenos sucessos que cada um deles vai alcançando, para que todos se sintam úteis e comprometidos com a mudança que se pretende efetuar. Por outro lado, devem também criar-se experiências positivas em torno da mudança desejada. Se, com as mudanças efetuadas, os agentes educativos envolvidos se sentirem bem e sentirem que a mudança é positiva, vão incitar esforços para que a mudança seja cada vez maior e significativa.

Na Escola C parece haver uma aposta no empoderamento e envolvimento dos diversos agentes educativos nas dinâmicas da escola, algo que veio a ser reforçado com a conceção e implementação do PPIP. Como vem descrito neste documento, pretende-se que haja uma «continuação da abertura à comunidade através de painéis de discussão com várias temáticas» (PPIP.C.39).

Como refere o diretor desta escola,

Durante a execução [do PPIP] fomos ouvindo todas as pessoas... Nós temos muito esta prática de fazer tertúlias com a comunidade educativa... e isso tem sido extremamente rico para o... enriquecimento do PPIP. E daí que chegamos a esta fase e sentimos que temos toda a gente muito muito envolvida, um bocadinho hesitante ainda, com algumas desconfianças de como é que tudo isto vai resultar, mas muito muito envolvida e motivada. (EDC.33)

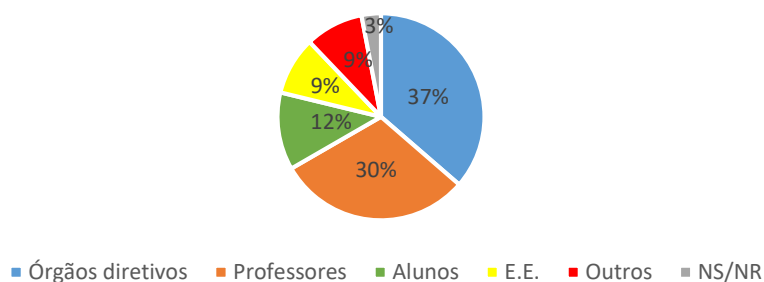
Afirma ainda que, «é claro que foram ouvidos todos os órgãos, quer o conselho pedagógico, quer o conselho geral e no conselho geral também, unanimemente, o projeto foi aplaudido pelos pais» (EDC.34). Na perspectiva do diretor da escola, «este projeto tem como princípio, desde que nasceu, e ainda bem, envolver todas as áreas que se relacionam com as escolas, desde a Inspeção Geral de Educação, a Direção Geral da Educação, a Direção Geral dos Estabelecimentos Escolares» (EDC.43).

O PPIP da Escola C prevê o estabelecimento de protocolos e parcerias com entidades externas, permitindo um «maior investimento no trabalho colaborativo, trabalho de projeto e empreendedorismo, desenvolvendo o saber-fazer, através de uma rede de protocolos com parceiros e instituições ligadas à Ciência e Ensino Superior» (PPIP.C.8). Neste documento, propõe-se «a criação de um *Gabinete de Gestão de PM*, o qual... deverá ser constituído por docentes, não docentes, alunos, técnicos e outros parceiros externos envolvidos nos projetos» (PPIP.C.26).

Em documentos orientadores da Escola C, também é feita referência à necessidade de promover a autonomia, a participação e a responsabilização dos alunos em atividades da escola, através da «criação de momentos e espaços que permitam o reforço da participação dos alunos na elaboração dos documentos estruturantes, dando-lhes a oportunidade de se corresponsabilizarem nas decisões» (PEC.25).

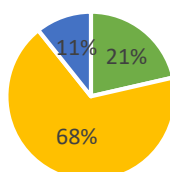
Podemos ver, através do gráfico 69, que as respostas dos professores corroboram as afirmações do diretor da escola e os pressupostos de implicação dos agentes educativos nas dinâmicas da escola que vêm descritos nos documentos supracitados. Em proporções distintas, mas são envolvidos nas dinâmicas da escola, não só os órgãos diretivos (37%), os professores (30%) e os alunos (12%), mas também agentes educativos externos, tais como encarregados de educação (9%) e outros parceiros (9%).

GRÁFICO 69
Participação na definição de estratégias de inovação pedagógica (*Escola C*)



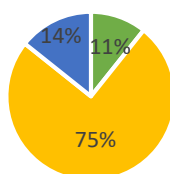
No que concerne à relação que existe entre os diversos agentes educativos, de acordo com a perceção dos professores que responderam ao inquérito, podemos observar nos gráficos seguintes (gráficos de 70 a 76) que a relação entre os diversos agentes educativos é maioritariamente boa.

GRÁFICO 70
Relação entre alunos (*Escola C*)



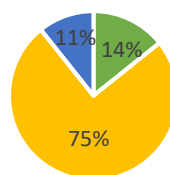
■ Má ■ Razoável ■ Boa ■ Excelente ■ NS/NR

GRÁFICO 71
Relação entre professores (*Escola C*)



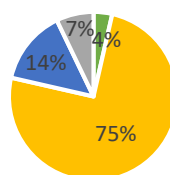
■ Má ■ Razoável ■ Boa ■ Excelente ■ NS/NR

GRÁFICO 72
Relação entre alunos e professores (*Escola C*)



■ Má ■ Razoável ■ Boa ■ Excelente ■ NS/NR

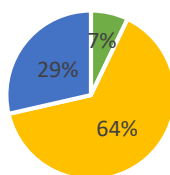
GRÁFICO 73
Relação entre órgãos diretivos e alunos (*Escola C*)



■ Má ■ Razoável ■ Boa ■ Excelente ■ NS/NR

GRÁFICO 74

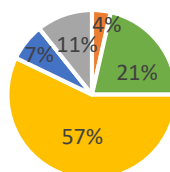
Relação entre órgãos diretivos e professores (*Escola C*)



■ Má ■ Razoável ■ Boa ■ Excelente ■ NS/NR

GRÁFICO 75

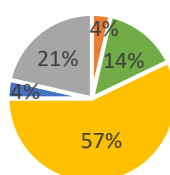
Relação entre escola e família (*Escola C*)



■ Má ■ Razoável ■ Boa ■ Excelente ■ NS/NR

GRÁFICO 76

Relação entre escola e comunidade (*Escola C*)



■ Má ■ Razoável ■ Boa ■ Excelente ■ NS/NR

Na Escola Z, é o diretor da escola que constitui as equipas de trabalho e que atribui, essencialmente aos professores, responsabilidades na conceção e desenvolvimento de dinâmicas e ações pedagógicas. De acordo com o diretor da escola são estes técnicos que têm as competências necessárias para tal.

[As equipas] são constituídas por pessoas que eu vou nomeando, essencialmente, professores, muito embora as equipas de pessoal não docente, também a associação de pais, são atores interventivos também no processo, mas efetivamente a parte pedagógica, a parte de intervenção pedagógica, eu defendo muito que é para os especialistas e são mesmo os professores. (EDZ.17)

Contudo, é visível também um trabalho de envolvimento e implicação de outros agentes (internos e externos) nas dinâmicas da escola. No próprio Plano Anual de Atividades vem descrita a intenção de «reforçar o envolvimento e participação dos alunos e de pais e encarregados de educação na vida da escola» (PAAZ.3). Para além disso, como afirma o diretor,

Nós temos uma excelente relação com os pais... os pais estão representados em todos os órgãos da escola, no conselho geral, no conselho pedagógico. Somos uma das poucas escolas aqui da região que convida sempre os pais para estarem presentes no conselho pedagógico, apesar de não terem direito de voto, mas estão presentes e dão-nos opiniões e criticam, sentem-se interventivos também. (EDZ.43)

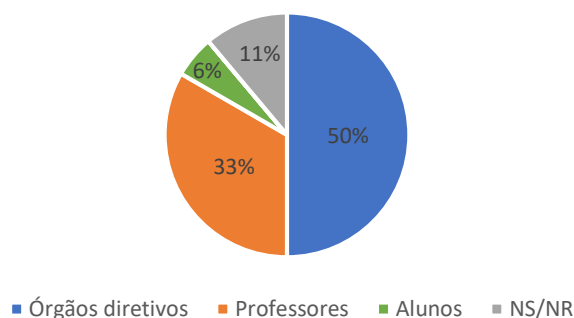
Neste momento a autarquia, por exemplo, está presente na escola... estão dentro da escola na gestão de pessoal não docente, estão também no conselho geral, estão no conselho pedagógico que é o órgão máximo e, portanto, há uma relação muito próxima nas definições de políticas regionais e distritais de educação. (EDZ.44)

Refere ainda, «temos cursos profissionais e, portanto, nós temos uma relação com empresas privilegiadíssima. Nós somos procurados por empresas» (EDZ.45).

De acordo com a opinião dos professores da Escola Z (gráfico 77), são os órgãos diretivos da escola (50%) que têm maior intervenção ao nível da conceção e tomada de decisão relacionadas com as dinâmicas da escola. Os professores (33%) também têm um papel bastante interventivo mas, para além destes, os professores só identificam os alunos (6%) como agentes que, em algumas situações, também podem desempenhar um papel interventivo. Os professores, nas respostas aos inquéritos, não identificaram outros agentes como elementos que colaboram na definição de estratégias de inovação e mudança, ao contrário do que acontece no caso da Escola C.

GRÁFICO 77

Participação na definição de estratégias de inovação pedagógica (*Escola Z*)



As relações pedagógicas entre os agentes educativos da comunidade escolar são, de acordo com a perceção dos professores, essencialmente boas. No entanto, alguns professores (9%) consideram que as relações entre os alunos e entre os alunos e os professores são más (gráficos de 78 a 84).

GRÁFICO 78

Relação entre alunos (*Escola Z*)

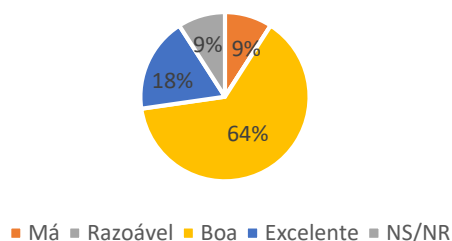


GRÁFICO 79

Relação entre professores (*Escola Z*)

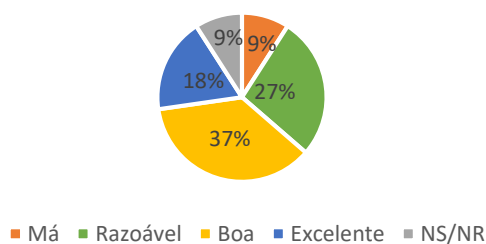


GRÁFICO 80

Relação entre alunos e professores (*Escola Z*)

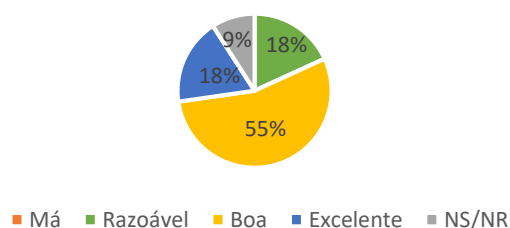
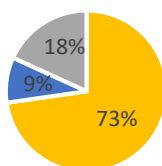


GRÁFICO 81

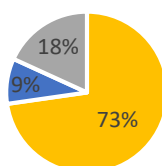
Relação entre órgãos diretivos e alunos (*Escola Z*)



■ Má ■ Razoável ■ Boa ■ Excelente ■ NS/NR

GRÁFICO 82

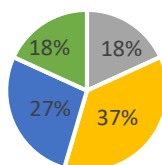
Relação entre órgãos diretivos e professores (*Escola Z*)



■ Má ■ Razoável ■ Boa ■ Excelente ■ NS/NR

GRÁFICO 83

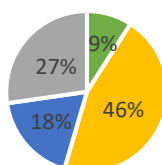
Relação entre escola e família (*Escola Z*)



■ Má ■ Razoável ■ Boa ■ Excelente ■ NS/NR

GRÁFICO 84

Relação entre escola e comunidade (*Escola Z*)



■ Má ■ Razoável ■ Boa ■ Excelente ■ NS/NR

3.3. Acompanhamento dos processos de mudança

O acompanhamento e a avaliação da eficácia da ação educativa de mudança devem respeitar as características inerentes ao sistema educativo e à sua complexidade e deve ainda envolver e considerar os agentes educativos que dele fazem parte. Como refere

Bolívar (2003), sendo a escola uma *unidade básica de mudança e inovação*, é necessário fomentar e reforçar a sua autonomia e promover o compromisso efetivo dos professores, com recurso a estratégias de mudança descentralizadas. Uma “boa escola” é, então, aquela que olha para si e reflete sobre os sucessos e fracassos, forças e fraquezas e que tem a capacidade de mudar e de se transformar com vista à melhoria. Na Escola C, a supervisão e monitorização são feitas, de forma horizontal e vertical, por equipas multidisciplinares, e focam-se em três áreas: lideranças, prestação do serviço educativo (supervisão pedagógica e supervisão da sala de aula) e relação com a comunidade.

Observatório da Qualidade – Equipa multidisciplinar que monitoriza e avalia a operacionalização do Projeto Educativo em função das metas do Plano de Melhoria... Esta ação será dinamizada por docentes, orientados pela perita externa. Estes docentes integrarão um grupo, ao qual será dada a oportunidade de desenvolverem o seu trabalho de monitorização/supervisão pedagógica em ambiente de formação contínua. (PEC.23)

Como salienta o diretor da escola,

Nós temos um observatório da qualidade... dividido em três equipas que foram distribuídas... através dos eixos da avaliação externa da IGE... temos, por um lado, a liderança, por outro lado, a prestação do serviço educativo, por outro lado a relação com a comunidade e conseguimos, através desses eixos, ir monitorizando tudo o que se faz na escola. (EDC.22)

É evidente, tanto nos documentos que orientam a ação desta escola como no discurso do diretor, o empenho numa constante autoavaliação e monitorização, como estratégia que permite a intervenção precoce quando são detetados desvios na aprendizagem. Pode ler-se no PPIP a intenção de proceder à «valorização das equipas de coordenação e monitorização (...), com um calendário de atuação que permita detetar, o mais precocemente possível, os desvios na aprendizagem que possam estar a ocorrer» (PPIP.50).

Através de um olhar constante para dentro, e uma autoavaliação constante, nós conseguimos perceber de uma forma muito atempada, quais eram os desvios que nós estávamos a ter e depois, de forma o mais precoce possível, sempre trabalhando na

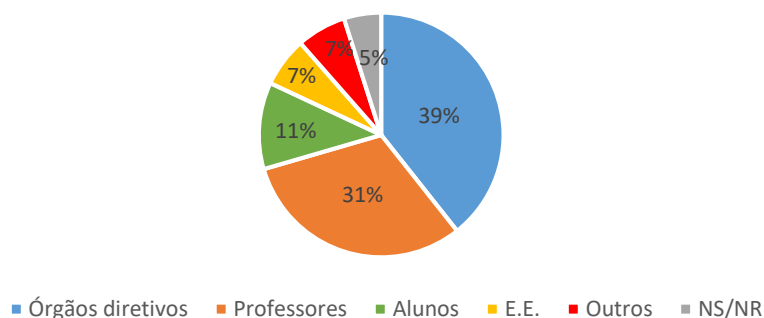
prevenção, conseguir ir corrigindo os problemas, mesmo antes deles acontecerem. E daí que a monitorização foi, sem dúvida nenhuma, ... a área de intervenção que nós achamos que foi a mais inovadora possível. (EDC.6)

Desde o ano letivo passado, encetamos um conjunto de capacitações dos professores, no sentido que eles próprios se tornassem supervisores. (...) ... queremos que a supervisão e a monitorização se complementem entre si, mas queremos fazê-lo com pessoas que estejam capacitadas para tal. Portanto, não é só uma supervisão e uma monitorização por parte da direção, é uma supervisão e monitorização por parte de várias pessoas que vão elas próprias, com formação, fazer esse papel. (EDC.24)

Como se pode observar no gráfico 85, os professores da Escola C, nas suas respostas ao inquérito, identificaram como agentes que participam nos processos de monitorização e avaliação do processo de inovação pedagógica: órgãos diretivos (39%), professores (31%), alunos (11%), encarregados de educação (7%) e outros parceiros (7%).

GRÁFICO 85

Participação na monitorização e avaliação do processo de inovação pedagógica (*Escola C*)



À semelhança do que acontece na Escola C, e de acordo com as afirmações do diretor da Escola Z, nesta escola também existem equipas para fazerem a supervisão e monitorização dos processos, de forma a aferir em que áreas é necessário intervir. Como refere o diretor desta escola,

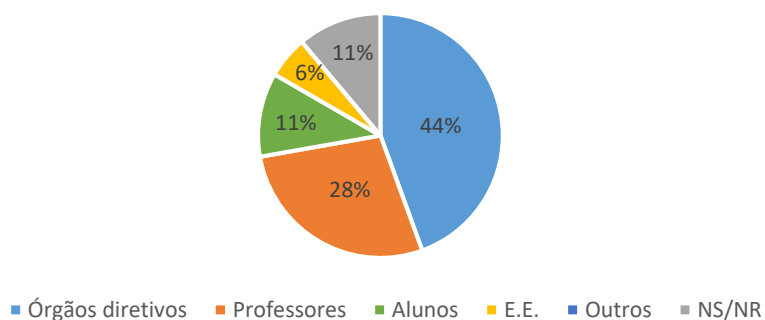
Com aquelas equipas mais interventivas na escola, vamos avaliar com a nossa equipa de autoavaliação que é uma equipa que tem um trabalho exemplar a nível de verificação de resultados, o que é que está a acontecer para que os resultados melhorem e que, portanto, nos dá um *feedback*, nos dá uma série de indicações do que é que é preciso mudar, do que não é preciso mudar, como é que estão os resultados, onde é que precisamos de intervir mais eficazmente. (EDZ.16)

Nos documentos que orientam a ação da escola, também é visível a preocupação com uma monitorização sistemática das práticas. Como vem descrito no Plano Anual de Atividades, é necessário «proceder a uma sistemática avaliação das práticas, recorrendo a metodologias participativas, garantindo a contextualização das análises e dos resultados» (PAAZ.5). No Projeto Educativo é ainda feita referência aos elementos responsáveis por este acompanhamento dos processos, que «será realizado pelo Conselho Geral, pelo diretor, pelo Conselho Pedagógico e pelas estruturas de gestão intermédia da escola» (PEZ.11).

Os professores, nas suas respostas a inquérito, também identificam os diversos agentes educativos que intervêm ao nível da monitorização e avaliação das mudanças pedagógicas. Como podemos observar no gráfico 86, de facto, são os órgãos diretivos (44%) os que mais intervêm na monitorização e avaliação dos processos de inovação pedagógica, tendo os professores (28%), os alunos (11%) e os encarregados de educação (6%) um papel bem menos participativo e representativo a este nível.

GRÁFICO 86

Participação na monitorização e avaliação do processo de inovação pedagógica (*Escola Z*)



Nos documentos que orientam a ação desta escola, vem descrita a intenção de valorizar e reforçar os processos de autoavaliação. Tal como vem descrito no Plano anual de Atividades,

A avaliação das atividades e projetos será uma prática sistemática, sendo que, no final de cada atividade e projeto, elaborar-se-á, obrigatoriamente, um relatório de avaliação que permita avaliar a importância da mesma, de modo a aferir a consecução dos objetivos propostos e a verificar o grau de satisfação do público-alvo.” (PAAZ.64)

De acordo com a perspectiva do diretor da escola, os processos de autoavaliação que implementaram na escola que dirige, e que são suportados por plataformas digitais, são bastante eficazes.

Agora, o que é que nós temos? Temos efetivamente desenvolvidos mecanismos de autoavaliação bastante eficazes. Ou seja, quando vai haver uma reunião de conselho de turma, os professores do conselho de turma vão para a reunião e já sabem as notas dos conselhos de turma todos. (...) Pronto, permite essa análise pedagógica comparativa com os outros, o que é uma mais-valia porque permite ao conselho de turma ter o tal trabalho pedagógico de análise. Ou seja, a equipa de autoavaliação com os mecanismos de trabalho que tem, (...) esta equipa tem neste momento capacidade de reagir muito rapidamente de forma a que quando terminam os conselhos de turma... já consigamos ter medidas para corrigir algumas debilidades. (EDZ31)

Simultaneamente, demonstra, de certa forma, alguma incoerência ao afirmar que «esta monitorização em termos pedagógicos é sempre muito relativa. É evidente que nós ficamos sempre bem se os resultados melhoram» (EDZ.30). Mais uma vez se comprova que os procedimentos adotados pela escola são sempre orientados para a melhoria dos resultados académicos.

Relativamente às estratégias de inovação que estão a ser implementadas na Escola C e na Escola Z, e tal como se pode verificar no quadro 6, podemos concluir que existe, por parte das duas escolas, a intenção de capacitar os professores, proporcionando-lhes formação em áreas específicas. No entanto, de acordo com os diretores das escolas, nem sempre a formação é disponibilizada atempadamente e de acordo com as necessidades identificadas pela escola.

No que concerne ao envolvimento dos diversos agentes educativos (internos e externos) nas dinâmicas da escola, percebe-se que na Escola C há um maior esforço em implicar os vários agentes educativos nas várias fases do processo educativo, enquanto que na Escola Z ainda são os órgãos diretivos e os professores os que têm maior “voz” no processo educativo e nas dinâmicas da escola.

Em ambas as escolas é suposto existir uma preocupação com a realização constante de processos de supervisão e monitorização, mas enquanto que na Escola Z a supervisão e monitorização são realizadas, essencialmente pelos órgãos diretivos, em função dos

resultados académicos, na Escola C prevê-se que a supervisão e monitorização sejam realizadas por equipas multidisciplinares (capacitadas para tal), e que permitam uma intervenção precoce quando são detetados desvios nos percursos educativos dos alunos.

Categoria	Escola C	Escola Z
Estratégias de Inovação	<ul style="list-style-type: none"> - Intenção formal de promover a capacitação dos professores, tendo em conta necessidades identificadas - Aposta no empoderamento e envolvimento dos diversos agentes educativos nas dinâmicas da escola - Realização de constantes processos de supervisão e monitorização pedagógica feitos por equipas multidisciplinares, de forma a permitir uma intervenção precoce quando são detetados desvios na aprendizagem 	<ul style="list-style-type: none"> - Revela a intenção de capacitar os professores de acordo com necessidades identificadas - Atribuição de responsabilidades na conceção e desenvolvimento de dinâmicas a professores, enquanto técnicos especialistas. Mas revela uma intenção de envolver os diversos agentes educativos (internos e externos) nas dinâmicas da escola - Preocupação com uma monitorização sistemática das práticas. Valorização dos processos de autoavaliação, feita com base nos resultados académicos

Quadro 6 - Estratégias de inovação: indicadores comparativos

4. AVALIAÇÃO DE IMPACTO

Como já foi referido anteriormente, para criar uma mudança efetiva, adequada e integral, é fundamental auscultar os diversos agentes para definir estratégias de atuação que permitam que a escola cumpra efetivamente o seu propósito, «fazendo das pessoas a razão primeira e última da sua existência» (Alves, 2010, p. 74). Como refere Perrenoud (citado por Nóvoa, 2002, p.3), «a escola pertence aos que trabalham para lhe dar pertinência e coerência». E são estes os agentes que devem estar presentes nos momentos de conceção, implementação, avaliação e reformulação dos projetos de mudança. A mudança tem de ser feita com base numa cultura de negociação, envolvendo os diversos elementos que constituem a comunidade escolar num trabalho colaborativo, assente numa política que promova e sustente a mudança no tempo e no espaço.

Perrenoud (2003) relembra ainda que as mudanças no contexto escolar não ocorrem de um momento para o outro, é preciso tempo para instituir e consolidar a mudança e para ver os resultados alcançados. O que muitas vezes acontece é que as reformas são

abandonadas antes de se perceber qual o seu impacto, o que leva a um grande desperdício de recursos e a uma desmotivação e desinteresse por parte dos agentes educativos envolvidos. Por isso, é fundamental dar sentido e tempo à mudança. O sucesso das mudanças está fortemente relacionado com o sentido que os atores envolvidos nos processos de mudança lhe atribuem. Se as pessoas se sentirem envolvidas e responsabilizadas pelos processos de mudança vão orientar os seus esforços para atingir os objetivos que foram estabelecidos conjuntamente.

4.1.1. Efeitos da inovação na motivação e resultados dos alunos

Tendo por base de análise os documentos orientadores da Escola C, a entrevista ao diretor da escola e as respostas dos professores ao inquérito, percebemos que os alunos estão motivados e que se verifica uma melhoria nos resultados e comportamento dos alunos. A este nível, no Projeto Educativo da Escola C são feitas as seguintes observações: «O agrupamento não apresenta problemas graves de comportamento e de indisciplina...» (PEC.9) e, de acordo com o relatório da IGEC (avaliação externa), «a ação do agrupamento tem produzido um impacto em linha com os valores esperados na melhoria das aprendizagens e dos resultados dos alunos e nos respetivos percursos escolares» (PEC.12). Os resultados apresentados pelo observatório da qualidade desta escola (avaliação interna) permitem «concluir que os alunos se encontram, em geral, satisfeitos com a escola – valorizando o ambiente educativo, as aprendizagens e alguns espaços/projetos a que têm acesso» (PEC.10).

Através da implementação do PPIP na Escola C, pretende-se em última instância, como afirma o diretor, acabar com a retenção.

O grande desiderato deste projeto é acabar com a retenção. Mas não acabar com a retenção por decreto. Acabar com a retenção porque achamos que a não retenção é o resultado de um bom trabalho que os alunos estão a fazer... (...) No fundo, ter interiorizado aquilo a que se chama e que está redigido como o «perfil do aluno para o séc. XXI». (EDC.41)

Dos professores que responderam ao inquérito, 64% também são da opinião que as mudanças que ocorreram com a implementação do PPIP vieram melhorar o comportamento e resultados dos alunos, bem como a sua forma de trabalhar. Mas,

como podemos observar no gráfico seguinte (gráfico 87), 4% dos professores atribuem um efeito negativo nos alunos relativamente à implementação das dinâmicas de inovação pedagógica e 3% dos professores consideram que não houve qualquer mudança por parte dos alunos como consequência da implementação destas mudanças. Cerca de um quarto dos professores (29%) não se pronunciou quanto a esta questão. Relativamente à forma de trabalhar dos alunos (gráfico 88), 14% dos professores são da opinião que, com a implementação de estratégias de inovação pedagógica, não houve alterações a este nível e 4% dos professores considera mesmo que os efeitos foram negativos.

GRÁFICO 87
Mudanças no comportamento e resultados dos alunos (*Escola C*)

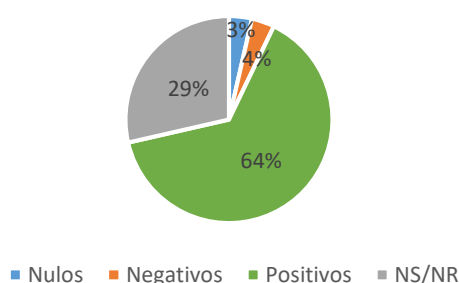
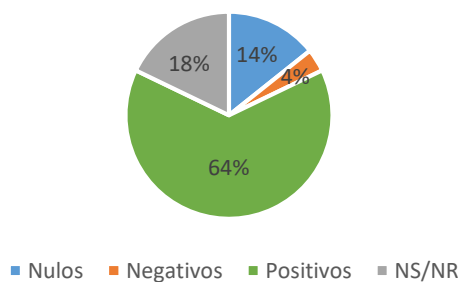


GRÁFICO 88
Mudanças no modo de trabalho dos alunos (*Escola C*)



Na Escola Z, a mudança ocorre para que, em última instância, os resultados dos alunos melhorem. E, tal como vem descrito no Plano Anual de Atividades desta escola, a valorização dos bons resultados académicos dos alunos é uma medida a implementar: «estratégias a utilizar durante o ano letivo... reconhecimento e celebração do mérito e excelência (Quadros de Excelência, Quadro de Excelência por Turma, Quadro de Valor e Quadro de Mérito por turma)» (PAAZ.18). Mais uma vez, confirma-se a importância dos

resultados académicos acima de tudo, procedendo-se até a uma exposição pública dos “melhores alunos”.

Para 91% dos professores, a implementação de dinâmicas inovadoras na Escola Z tem contribuído para melhorar o comportamento, os resultados e as formas de trabalhar dos alunos (gráficos 89 e 90).

GRÁFICO 89
Mudanças no comportamento e resultados dos alunos (*Escola Z*)

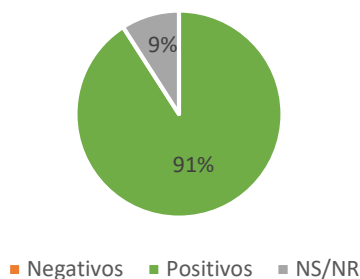
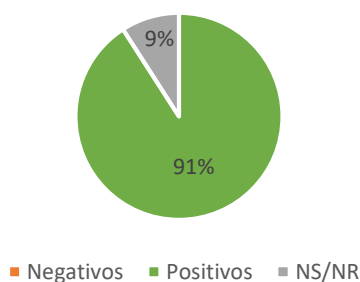


GRÁFICO 90
Mudanças no modo de trabalho dos alunos (*Escola Z*)



4.1.2. Efeitos da inovação na disposição dos professores

De acordo com o discurso do diretor da Escola C, é evidente uma crescente motivação e empenho por parte dos professores nas dinâmicas da escola e na implementação do PPIP.

As pessoas [professores] estão felizes, eu sinto as pessoas muito mais empenhadas, muita mais motivação do que sentia há um ano. No final dos anos nós temos de fazer as planificações para o próximo ano e agora as pessoas estão a planificar coisas que sentem que é muito mais atrativo para si. (EDC.40)

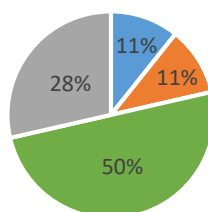
Enquanto líder, promove também o interesse pelas aprendizagens, não só aos alunos mas também aos docentes que lecionam na escola que dirige.

Eu sou uma pessoa que gosto muito de aprender e isso transmito a toda a gente e toda a gente está sempre com vontade de saber mais e essa disponibilidade para aprender mais é um dos grandes pontos fortes da escola e da maioria esmagadora dos professores. (EDC.50)

No entanto, nem todos os professores que responderam ao inquérito partilham da opinião do diretor da escola. Cerca de metade dos professores reconhece que as mudanças que estão a ocorrer na escola trazem efeitos positivos ao nível da sua disposição/motivação (50%) e forma de trabalhar (53%), mas 11% dos professores são de opinião contrária. Ao nível da sua disposição e motivação, 11% reconhece que não houve qualquer impacto e, face à sua forma de trabalhar, 7% dos professores também referiu não haver qualquer alteração. Curiosamente, mais de um quarto dos professores não quis dar a sua opinião relativamente a estas questões (gráficos 91 e 92).

GRÁFICO 91

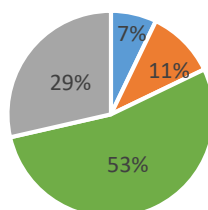
Mudanças na disposição/motivação dos professores (*Escola C*)



■ Nulos ■ Negativos ■ Positivos ■ NS/NR

GRÁFICO 92

Mudança no modo de trabalho dos professores (*Escola C*)



■ Nulos ■ Negativos ■ Positivos ■ NS/NR

O diretor da Escola Z reconhece, aquando da entrevista efetuada, que sempre que é proposta uma mudança, existe por norma uma resistência inicial por parte dos professores.

Na nossa função, na nossa profissão de professores que é que nos habituamos, trabalhamos, preparamos e estabilizamos. E tudo o que seja mexer um bocado com a nossa estabilidade, que já não nos dá muito trabalho... fazemos coisas novas de forma diferente, nós temos que estar a retomar o processo de aprendizagem sempre e isso dá trabalho e o trabalho muitas vezes é justificado de «não concordo», não porque aquilo não seja bom, mas não concordo porque vai dar-me mais trabalho. (EDZ.35)

Tal como refere Cabral (2017), muitas vezes são os próprios agentes educativos, de entre eles os professores, que estão acostumados com as tradicionais práticas escolares, a serem os primeiros a criarem uma resistência a qualquer mudança de fundo, acabando apenas por ser possível introduzir pequenas práticas inovadoras. A gramática escolar, criada para sustentar a escolarização de massas, acabou por se legitimar e, uma vez instituída, possibilitou aos professores a organização do seu trabalho de uma forma relativamente previsível. Ora, modificar os padrões organizacionais de base é vista, pelos professores, como uma sobrecarga de trabalho, porque têm de alterar rotinas e substituir comportamentos já enraizados (cf. Tyack & Cuban, 2003, citado por Cabral, 2017).

No entanto, o diretor da escola valoriza o empenho da sua equipa, tanto na adaptação à forma como a escola que dirige está organizada, como no trabalho que realizam para que os alunos alcancem sempre bons resultados académicos. Como afirma, «na maior parte dos casos as coisas correm bem, as coisas são implementadas, as pessoas... ao fim de algum tempo, começam a aderir. A qualidade dos professores também vem um bocado nesse sentido» (EDZ.36). Refere ainda que,

Neste momento os professores começaram a perceber a facilidade que é trabalharem com uma máquina e não terem tudo em papel... os professores começaram a aderir, começam a trabalhar bem. O grande problema é quando um professor vem de novo para a escola e chega a uma escola altamente tecnológica, onde a entrada é violenta. (EDZ.37)

Como o objetivo são os alunos e como os resultados até aparecem, as pessoas já se sentem confortadas “eu sei que trabalho mais, não devia porque devia era castigar os superiores que estão a ser maus para nós, mas mesmo assim eu trabalho mais, os resultados são bons e eu fico contente com isso”. (EDZ.41)

A propósito dos professores, o diretor da escola faz ainda referência a um comentário que ouviu por parte de alguns docentes: «aquí uma pessoa não se sente, porque são tantos projetos que as pessoas nem têm tempo de ficar desagradadas» (EDZ.40). No entanto, como podemos ver nos gráficos 93 e 94, nem todos os professores partilham da mesma opinião. 55% dos professores concordam que as mudanças e inovações implementadas na escola têm efeitos positivos ao nível da sua motivação e da sua forma de trabalhar. Mas, para 18% dos professores, essas mudanças não interferem de forma nenhuma com a sua forma de trabalhar. Para 9% dos professores estas mudanças também não têm impacto ao nível da sua disposição, mas 9% dos professores refere que interfere de forma negativa.

GRÁFICO 93
Mudança na disposição/motivação dos professores (*Escola Z*)

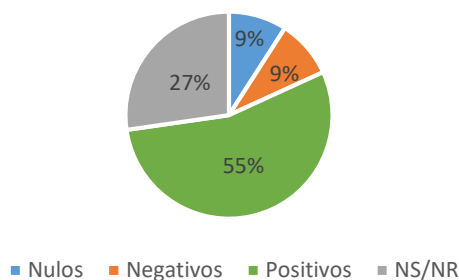
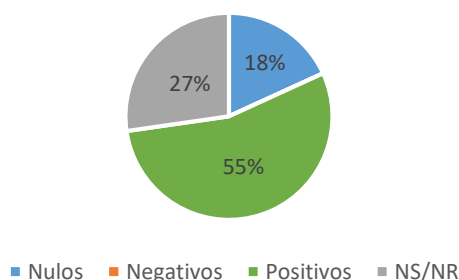


GRÁFICO 94
Mudança no modo de trabalho dos professores (*Escola Z*)



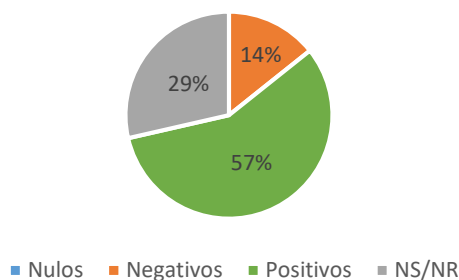
4.1.3. Efeitos da inovação no desenvolvimento da Comunidade de Aprendizagem

A Escola C tem orientado as suas práticas no sentido de criar sinergias, entre os diversos agentes educativos e as entidades parceiras, que conduzam a um bom ambiente institucional e à criação de uma comunidade de aprendizagem que contribua para a formação dos alunos, das pessoas que dela fazem parte e da própria escola.

No Projeto Educativo da Escola C é feita referência ao bom ambiente educativo que se vive nesta escola: «o agrupamento procura diagnosticar as expectativas da comunidade educativa face à escola... Os dados recolhidos a partir destes inquéritos realizados à comunidade educativa... indiciam que grau de satisfação relativamente ao impacto das aprendizagens e ao ambiente educativo é bom» (PEC.11).

Dos professores que responderam ao inquérito, 57% considera que a implementação de estratégias de inovação na escola contribuíram para um bom clima organizacional, mas 14% dos professores demonstram ter uma opinião contrária. Um número significativo de professores (29%) não quis dar a sua opinião relativamente a esta questão (gráfico 95).

GRÁFICO 95
Mudanças no clima organizacional (*Escola C*)



O diretor da escola também reconhece que existe um bom ambiente na comunidade educativa em que trabalha e na relação que é estabelecida com os parceiros externos, em prol do sucesso dos alunos e do sucesso de todos.

Há ... um ambiente muito familiar, as pessoas preocupam-se umas com as outras, gostam que o outro se sintam bem aqui dentro e, quando eu falo das pessoas falo de todos, do pessoal docente, não docente, preocupação com o aluno, o professor sentir que o problema do aluno também é seu. (EDC.51)

A enormíssima boa relação que a escola tem com outras instituições como a autarquia, como as juntas de freguesia e outros parceiros que nos ajudam imenso a edificar isto de que a escola não pode ser um espaço isolado. Nós não somos um ponto... somos apenas parte dessa comunidade. E esse nosso fluir dentro da nossa comunidade tornou-se uma realidade muito agradável, recente, mas muito agradável. (EDC.52)

Nós, escola, existimos hoje com uma preocupação muito grande de criar aqui uma sinergia extremamente positiva no sentido de que todos se impliquem no sucesso dos alunos. E também... no sucesso de cada um de nós. Eu acredito numa escola que forme pessoas mas também que se forme a si mesma. (...) Há imensas pessoas... que sabem fazer coisas... que têm muitos conhecimentos e podemos trazê-los cá para dentro para que eles partilhem esse conhecimento connosco e também fazer com que eles potenciem esse conhecimento ao serviço dos nossos alunos. (...) Não é fazer o nosso trabalho, mas é complementá-lo. E isso a escola pode estar muito aberta a isso. Já se foi abrindo nos últimos anos muito, mas este ano, este projeto [PPIP] prevê que se vá abrir muitíssimo mais. (EDC.42)

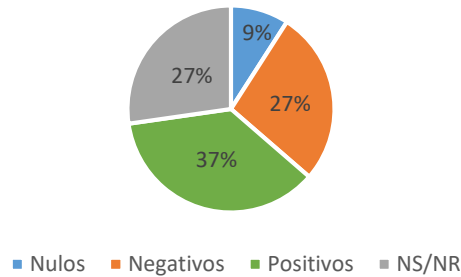
No entanto, o diretor da escola salienta ainda que é importante haver um tempo para consolidar e estabilizar a mudança, para que seja possível obter os resultados que possam surgir desse processo de mudança e de inovação.

Agora, acho é que temos de passar por um processo de consolidação dessa inovação, de estabilização dessa inovação para que, tudo aquilo que nós conquistamos nos últimos anos, agora comece a ser, a dar fruto. Porque o que eu sinto é que ainda não temos os frutos de toda essa inovação que trouxemos... Então agora há que estabilizar, há que normalizar, há que fazer com que as pessoas agora acreditem em todo este processo, dando consistência a esse processo, colhendo os frutos dele. (EDC.5)

De facto, as mudanças no contexto escolar não são imediatas, é necessário dar tempo para que as mesmas sejam instituídas e consolidadas e para ver os resultados alcançados (cf. Perrenoud, 2003).

Relativamente à Escola Z, os professores têm opiniões divergentes no que concerne à caracterização dos efeitos da implementação de estratégias de inovação ao nível do clima organizacional que se vive na escola em que lecionam. Como podemos aferir no gráfico 96, apenas 37% dos professores considera que os processos de inovação provocaram um efeito positivo no clima organizacional da instituição, sendo que 27% dos professores são da opinião contrária. 9% dos professores considera que o impacto foi nulo e, 27% dos professores não se pronunciou a este nível.

GRÁFICO 96
Mudanças no clima organizacional (*Escola Z*)



A reflexão feita pelo diretor da Escola Z relativamente aos efeitos da inovação no desenvolvimento da Comunidade de Aprendizagem em que está integrado centra-se, essencialmente, nos bons resultados académicos que a escola tem obtido e no reconhecimento, por parte da comunidade, relativamente a esse facto.

Os resultados são bons, a escola está com excelentes resultados, está muito bem nos *rankings*. Costumo dizer que os resultados dos *rankings* valem o que valem, como todos nós sabemos, mas quando nós ficamos bem, valem um bocadinho mais, como é lógico. (EDZ.39)

Nós somos procurados por empresas... (...) isso demonstra que efetivamente há um reconhecimento do trabalho que é feito pelos nossos professores e das competências que são adquiridas pelos nossos alunos que depois são reconhecidos e são facilmente contratados. (EDZ.46)

No entanto, tal como já foi referido anteriormente, Machado (2017) alerta para o facto de o novo modelo escolar ter de deixar de sobrevalorizar os resultados dos exames e dos rankings, uma vez que, determinar o sucesso apenas pelos resultados académicos obtidos pelos alunos é, por si só, insuficiente para avaliar o sucesso escolar. O novo modelo escolar, segundo Delors (1998), deve ser construído com base nos quatro pilares da educação (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a ser), entendendo a educação como um todo.

Numa síntese comparativa relativamente à avaliação de impacto das dinâmicas inovadoras nas duas escolas (quadro 7), percebe-se que a Escola C centra a sua atenção, não só no desempenho dos professores e alunos, mas também na sua motivação e envolvimento, juntamente com outros agentes educativos, no desenvolvimento de uma

Comunidade de Aprendizagem com vista ao sucesso de todos. Mais uma vez, a Escola Z foca-se nos resultados académicos para fazer uma avaliação de impacto das dinâmicas da escola, reforçando o reconhecimento desta por parte da comunidade educativa tendo por base os bons resultados académicos e a sua posição nos rankings nacionais.

Categoria	Escola C	Escola Z
Avaliação de Impacto	<ul style="list-style-type: none"> - Referência a um bom e familiar ambiente na escola - Resultados de questionários e avaliações externas revelam que os alunos estão motivados e que se verifica uma melhoria nos resultados e comportamento dos alunos - Evidência de uma crescente motivação e empenho por parte dos professores nas dinâmicas da escola - Criação de sinergias entre diversos agentes educativos e entidades parceiras com vista ao sucesso dos alunos e de todos os envolvidos 	<ul style="list-style-type: none"> - Valorização dos bons resultados académicos - É feita referência à resistência inicial dos professores face à mudança, mas valoriza-se o posterior empenho por parte dos mesmos - Revela um reconhecimento da escola por parte da comunidade educativa tendo por base os resultados académicos e os rankings nacionais

Quadro 7 - Avaliação de impacto: indicadores comparativos

5. Constrangimentos

Aquando da entrevista aos diretores das duas escolas em estudo, tivemos ainda oportunidade de explorar um pouco quais são os constrangimentos com que se deparam na implementação de mudanças inovadoras na escola que dirigem.

Na perspetiva do diretor da Escola C, um dos constrangimentos com que se deparam, ter a ver com a escassa autonomia que é atribuída à escola, o que acaba por conduzir a uma elevada incerteza e instabilidade aquando da conceção e implementação de processos de mudança. Como afirma o diretor «temos passado constrangimentos ao nível da estabilidade. (...) Estas coisas demoram a decidir-se... o Despacho saiu agora em maio» (EDC.44).

O diretor da Escola Z também identifica a falta de autonomia – «a falta de autonomia, por exemplo, na gestão de recursos humanos, a falta de autonomia na gestão de recursos financeiros» (EDZ.53) - como um dos constrangimentos com que se depara, mesmo sendo esta escola uma escola com contrato de autonomia. Aliás, ele vai mais longe quando afirma que,

O contrato de autonomia é uma ficção. (...) Nós não temos nunca nenhuma mais-valia relativamente a termos contrato de autonomia ou não. (...) ... não há nenhuma autonomia porque a lei não o prevê, mas passa a responsabilidade para a escola. (...) Ou seja, não me parece que nós façamos alguma coisa hoje em dia na escola que não fosse possível fazer se não tivéssemos contrato de autonomia. (EDZ.48)

Outro constrangimento a que fez referência o diretor da Escola C, foi à necessidade de fazer uma gestão a curto prazo, por não ser facultada informação atempadamente no que concerne aos recursos que vão ser disponibilizados para a escola que dirige.

O segundo grande constrangimento é que nós precisamos de facto de perceber que recursos é que vamos ter. (...) Não se concebe um projeto para três anos sem eu perceber que recursos é que eu vou ter nesses três anos. (...) Não é mais [recursos], ... é os recursos para os três anos. (EDC.45)

O terceiro constrangimento com que se depara o diretor da Escola C é com a disponibilização não atempada da formação, o que dificulta a capacitação dos professores e de outros técnicos, de acordo com as necessidades e interesses identificados. Citando as palavras do diretor, «apesar de estar garantida a formação e a capacitação dos professores e do pessoal não docente, também isto vai sendo a conta-gotas» (EDC.46).

Como refere Formosinho (1989), a escola é um serviço chefiado pelos serviços centrais do Ministério da Educação, sem autonomia ao nível científico, curricular, organizativo, financeiro ou administrativo, e assenta a sua dinâmica essencialmente em normas e instruções provindas do exterior.

No entanto, consciente da necessidade de mudar a escola para que esta consiga dar resposta às necessidades emergentes e atuais, o Governo português definiu, como uma das prioridades para a educação que constam das Grandes Opções do Plano para 2017 (República Portuguesa, 2016), a implementação de um novo programa nacional para a inovação na aprendizagem, orientado para modelos de autonomia reforçada. Neste sentido, o Ministério da Educação comprometeu-se a dar autonomia às escolas que integraram o Projeto Piloto de Inovação Pedagógica para procederem a uma nova

reorganização pedagógica, confiando às escolas a possibilidade de criarem projetos arrojados, contextualizados e adequados às necessidades dos alunos e da escola. De facto, para que a mudança efetivamente ocorra, ela tem de surgir a partir do interior da escola, mas é preciso encontrar um equilíbrio entre as pressões internas e externas que estimulem a melhoria e a necessária autonomia escolar.

No entanto, como afirma Nóvoa (2002, p.3)

Em Portugal, todos conhecemos as «resistências» para pôr em prática propostas que, no plano formal, têm suscitado importantes consensos. Uma das dificuldades principais tem sido a incapacidade de transformar a “máquina” do Ministério da Educação, confiando-lhe essencialmente missões de acompanhamento (o que implicaria mais investigação) e de regulação (o que implicaria mais avaliação). Nada será feito se não confiarmos no julgamento dos pais para escolherem a melhor educação para os seus filhos, na capacidade das comunidades locais para organizarem a escola e na competência dos professores para assumirem as suas responsabilidades como “profissionais autónomos”.

6. O que ainda está por fazer

Nesta conjuntura pós-moderna, as organizações escolares com futuro serão aquelas que tenham a capacidade de olhar para si e para o que se passa ao seu redor, refletir, aprender e adaptar a sua dinâmica à realidade com que se depara. Como refere Canário (2005, s/p), «não é possível adivinhar nem prever o futuro da escola, mas é possível problematizá-lo. Ou seja, é desejável agir estrategicamente, no presente, para que o futuro possa ser o resultado de uma escolha e não a consequência de um destino».

O diretor da Escola C fez referência a três áreas sobre as quais é preciso refletir e intervir, para que consigamos construir a escola do futuro. A primeira referência é feita à cultura de retenção que prevalece enraizada na nossa sociedade. De acordo com o diretor da Escola C, «tem de mudar um bocadinho essa cultura de retenção. (...) Portanto, esta cultura de retenção que está generalizada na nossa sociedade deve ser algo que tem de ser discutido» (EDC.47).

Posteriormente, fala acerca da necessidade de mudar a atualizar a formação inicial dos professores relativamente à inter, multi e transdisciplinaridade dos saberes.

Tem de haver uma preocupação enormíssima e uma coragem enormíssima de também, quem de direito, olhar para a formação de base dos professores e ver se aquilo faz sentido. Se nós queremos inovar não podemos começar a inovar pelas folhas, temos de começar pela raiz. (...) Fala-se da escola do séc. XIX e nós temos uma formação dos professores do séc. XVIII... Se eu tenho professores a formar-se em áreas do saber muito especializadas, depois eu quero que eles sejam interdisciplinares, multidisciplinares e transdisciplinares!? Não faz sentido! (EDC.48)

De facto, como referem Raposo e Alves (2013), há poucos professores com conhecimentos e competências adequadas às necessidades das escolas, o que conduz a uma desarticulação entre a formação de professores, o seu desenvolvimento profissional e o grau de competência que as escolas solicitam para poderem dar uma resposta eficaz. Por isso, e tal como afirma Nóvoa (1999), não é possível idealizar alguma mudança sem que esta passe também pela formação dos professores. Tanto a formação inicial como a formação contínua, até agora, têm revelado uma tendência clara para a “escolarização” e para a “academização” dos programas. De acordo com o autor (cf. Nóvoa, 2007), é necessário implementar algumas mudanças significativas ao nível da formação dos professores, nomeadamente ao nível do conhecimento, da cultura profissional, do tato pedagógico, do trabalho em equipa e do compromisso social.

Por fim, o diretor da Escola C chama a atenção também para o facto de grande parte do corpo docente estar envelhecido e desgastado.

Atualmente, são diversas as fontes de informação que dão conta deste facto. A título de exemplo, no Jornal de Notícias de 01 de outubro de 2017 pode ler-se como título de um artigo «Só 0,4% dos professores têm menos de 30 anos». Neste artigo, Tavares e Marques (2017) fazem referência ao facto de os professores portugueses estarem cada vez mais envelhecidos e apresenta alguns dados relativamente a esta questão. De acordo com os dados do perfil do docente 2015/16, publicado pela Direção-Geral de Estatística da Educação e da Ciência, dos mais de 104 mil docentes (do 1º ciclo até ao secundário) que estavam a dar aulas nas escolas públicas no ano letivo 2015/2016, apenas 383 tinham menos de 30 anos.

No Público de 10 de fevereiro de 2018 também é publicado por Viana (2018) um artigo relativamente a esta questão e que questiona se a idade dos professores em Portugal pode ser ou não um obstáculo à mudança, uma vez que esta pressupõe a adoção de novas práticas pedagógicas e de um trabalho colaborativo entre docentes. Filinto Lima, presidente da Associação Nacional de Diretores de Agrupamentos e Escolas Públicas, admite que há professores resistentes em todas as escolas, mas considera que estes estão longe de ser a maioria. Por outro lado, entende ainda que, apesar da idade, a grande maioria dos professores continua a tentar inovar e a ser interventivo e que, neste caso, a experiência dos professores pode até ser uma mais-valia. Por outro lado, no mesmo artigo, Manuel Pereira, presidente da Associação Nacional de Dirigentes Escolares, apesar de ser da mesma opinião que Filinto Lima no que concerne ao esforço dos professores para inovar, considera que o envelhecimento desta classe é preocupante, uma vez que é cada vez mais significativa a diferença etária entre alunos e professores, o que, no seu entendimento, pode não ser benéfico.

O diretor da Escola C partilha da mesma preocupação, considerando por isso que é necessário e urgente refletir sobre estas questões e definir estratégias que permitam vir a potenciar o conhecimento e a experiência dos professores mais velhos.

Há que ter coragem de olhar para dentro das escolas e pensar: se o meu corpo docente está desgastado, está envelhecido, o que é que eu faço? (...) Portanto, tem de se pensar nisto ... e ver como é que nós podemos potenciar os professores com mais experiência. (EDC.49)

Relativamente aos professores, o diretor da Escola Z identifica a necessidade de desenvolvimento e implementação de processos de formação e de avaliação dos professores. Como refere, «nós temos excelentes professores. Temos, também temos excelentes maus professores. Pronto, é verdade! A formação de professores, a avaliação de professores é algo inexistente ainda em Educação» (EDZ.51). Ainda de acordo com a opinião do diretor da Escola Z, a escola pode «ser a maior organização do país onde os funcionários da organização não fazem, não tem uma pré-seleção, não são avaliados. (...) Há aqui qualquer coisa que falta para a engrenagem funcionar» (EDZ.52).

Para além disso, o diretor da Escola Z defende a redução dos processos burocráticos a que estão sujeitos e um acréscimo da autonomia e da responsabilização por parte das

escolas. Nas palavras do diretor, «ainda há muita burocracia, ainda há muita falta de autonomia e eu associo a falta de autonomia à falta de responsabilização» (EDZ.50).

Em jeito de conclusão, o diretor da Escola Z afirma que «o que está por fazer é tudo, porque nós partimos do princípio que as coisas têm que mudar e que as escolas têm que se adaptar ao ritmo da sociedade e tem que antecipar o amanhã de preparação» (EDZ.49).

CONCLUSÕES

É consensual que o atual modelo escolar, que prevalece praticamente inalterado desde que se deu a escolarização das massas, não consegue dar resposta aos novos desafios que a sociedade atual lhe apresenta.

Neste sentido, têm emergido recentemente novos movimentos que apelam à inovação e à necessidade de reinventar a escola e de reforçar a sua missão central de “fazer aprender os alunos”, proporcionando a todos e a cada um, experiências de sucesso, capazes de produzir um sentimento positivo, que aumente a sua autoconfiança e predisposição para as aprendizagens e para o uso criativo dos seus talentos, permitindo que cada aluno possa adquirir capacidades básicas que garantam um desenvolvimento integral bem-sucedido (Cabral, 2013). O novo modelo escolar tem de preparar os alunos para serem cidadãos críticos e interventivos numa sociedade que não conhecemos, o que implica a adoção de «novas práticas pedagógicas, novas metodologias de ensino, novas atitudes e uma nova forma de olhar para os alunos» (Rodrigues, 2010, p.34).

Tendo em conta esta realidade, pretendemos, com este estudo, perceber se as mudanças e as lógicas de ação que estão a ocorrer em duas escolas nacionais públicas se desenvolvem neste sentido ou não.

Relativamente às mudanças que ocorreram ao nível da tradicional *gramática escolar*, e dando já resposta à primeira questão desta investigação – “Nas escolas C e Z, que mudanças ocorreram ao nível da tradicional *gramática escolar*?” - percebe-se, ao longo desta investigação, que na Escola C, a tradicional *gramática escolar* está a alterar-se. Está a ser implementada uma flexibilidade curricular e pedagógica, tendo em conta os interesses dos alunos e contextos reais e atuais. Reorganizam-se tempos e diversificam-se espaços de aprendizagem. Preconiza-se a diversidade e a flexibilização na forma de agrupar os alunos e de alocar os professores aos alunos, de acordo com as necessidades e interesses destes, para a promoção de aprendizagens significativas. Instiga-se o recurso a diversos meios tecnológicos para facilitar e dar consistência ao trabalho pedagógico e administrativo.

Para além disso, há ainda uma aposta nas coadjuvações, no trabalho colaborativo e em equipa e no trabalho inter, trans e multidisciplinar. Através do desenvolvimento de projetos multidisciplinares, pretende-se que a construção do conhecimento passe a ser

feita de forma conjunta e interdisciplinar, valorizando-se o saber-fazer e a participação dos vários agentes educativos (internos e externos à escola) no processo de ensino-aprendizagem dos alunos e nas dinâmicas da escola.

Tal como refere o diretor,

O que nós queremos muito, através destes projetos multidisciplinares, é garantir que a interdisciplinaridade é feita. Portanto, o que nós vamos implementar, ... é uma rede interna de articulação entre as disciplinas porque elas são lecionadas ao mesmo tempo. E o grupo de alunos que vai percorrendo esses projetos e ao mesmo tempo aprendendo os conteúdos ligados ao seu currículo, poderá ser algo muitíssimo flexível. Nós não temos só a flexibilidade de currículo, temos também uma flexibilidade pedagógica e isso enriquece muito, quer o ambiente em sala de aula, quer a motivação e, creio eu, ... quer a própria aprendizagem. (EDC.21)

Na Escola C, procura-se que a avaliação dos alunos seja feita com recurso a uma diversidade de técnicas e instrumentos de avaliação, e tendo em conta diversos domínios, para considerar o aluno no seu todo. No processo de avaliação dos alunos participam todos os agentes educativos que intervieram no processo educativo do aluno, incluindo ele próprio. Com a implementação do Projeto Piloto de Inovação Pedagógica nesta escola, pretende-se promover a «capacitação na avaliação formativa contínua e de autoavaliação, como estratégia basilar de regulação do processo de aprendizagem e de perceção da sua evolução por todos os seus intervenientes (alunos, professores, pais/EE)» (PPIPC. 51). Tenciona-se ainda, com a implementação do PPIP, que a avaliação sumativa passe a ser feita por ciclo. Na escola C procura-se, em última instância, eliminar a retenção por ano, considerando que o ciclo é o período adequado para promover o sucesso educativo dos alunos, respeitando as características e os ritmos de aprendizagem de cada um. Como vem descrito no PPIP «na avaliação sumativa interna deve privilegiar-se a avaliação por ciclo, tendendo para o desaparecimento da retenção por ano» (PPIPC.43) porque, segundo o diretor, «essa ferramenta [retenção do aluno] só é útil se eu tiver pensado que esgotei o tempo e esgotei todos os recursos que tinha. E daí que temos que dar mais tempo e o ciclo acho que é o tempo razoável» (EDC.37).

No entanto, sobretudo ao nível das mudanças propostas na avaliação dos alunos, parte dos professores que lecionam nesta escola e que responderam ao inquérito não consideram que essas mudanças tenham sido positivas (22% dos professores são da opinião que as mudanças tem um impacto negativo e não facilitam o processo de ensino-aprendizagem e 14% dos professores não emitiu nenhuma opinião relativamente a esta questão).

Relativamente à posição dos professores face a esta questão, o diretor da escola reconhece que este é um constrangimento que ainda tem de ser trabalhado e ultrapassado. Tal como afirma, «do ponto de vista dos professores, às vezes parece que as coisas são sempre muito fáceis de resolver mas são sempre muito difíceis. Ainda existe uma referência ... ao objeto da retenção» (EDC.36). Por isso, considera que ainda há um grande trabalho a fazer a este nível, tanto com os professores como com a sociedade em geral: «tem de mudar um bocadinho essa cultura de retenção. (...) Portanto, esta cultura de retenção que está generalizada na nossa sociedade deve ser algo que tem de ser discutido» (EDC.47).

Na Escola Z, a *gramática escolar* permanece praticamente inalterada. Nesta escola, por um lado, nos documentos que orientam a sua ação, reconhece-se a necessidade de construir um plano de ação de aprendizagens significativas, de implementar uma multiplicidade de dinâmicas para dar resposta à heterogeneidade dos alunos e de promover uma cultura de participação e de envolvimento da comunidade educativa. Mas, por outro lado, na perspetiva do diretor, impera uma dependência superior que impede a concretização de possíveis mudanças neste sentido, nomeadamente ao nível da gestão curricular: «atualmente nós não conseguimos gerir o currículo» (EDZ.23). Simultaneamente, enfatiza a importância de manter uma imagem da escola na comunidade enquanto “porto seguro” que garante qualidade educativa e bons resultados académicos, acabando por priorizar os resultados em detrimento de uma pedagogia diferenciada promotora de aprendizagens significativas para todos os alunos.

Nós somos uma escola... onde a gestão do currículo do ensino secundário é impossível porque há exames, e como há exames, não podemos mexer no currículo porque depois corremos o risco de, se tirarmos alguma coisa do currículo que até considerássemos que era bom, mas se aquilo sai no exame já estamos limitados. (EDZ.20)

O agrupamento dos alunos por turma, nesta escola, é feito em função de testes diagnósticos realizados no início de cada ano letivo a todos os alunos. É realçado, no Projeto Educativo desta escola, «o critério pedagógico de agrupar os alunos que têm características semelhantes, visando a promoção do sucesso e a implementação de estratégias de apoio adequadas» (PEZ.9). Os alunos com resultados “pouco satisfatórios” são agrupados em duas turmas, tal como vem descrito no Plano Anual de Atividades: «tomando por referência os resultados dos testes de avaliação diagnóstica... realizados no início do mês de setembro, os alunos... [são] agrupados em duas turmas, que apresentam níveis de proficiência... pouco satisfatórios» (PAAZ.47), enquanto que os alunos com bons resultados são agrupados noutras turmas: «o PZ é um projeto... para alunos de alto rendimento. São turmas selecionadas, com professores selecionados... » (EDZ.4).

Como podemos constatar, a tradicional *gramática escolar* mantém-se e a escola centra os seus objetivos apenas no ensino. E, ao centrar os seus objetivos apenas no ensino e nos resultados académicos, a escola pode vir a assumir uma função mais seletiva do que integradora, uma vez que «hierarquiza os indivíduos através da avaliação da assimilação dos saberes e da capacidade de realizar, pondo em relevo as diferenças de aptidão e deixando a nu as estratificações no seio da classe escolar associadas e moduladas pelas características psicológicas e sociais do aluno» (Cherkaoui, s/d, citado por Machado, 2017, p.12).

Procuremos agora, com base na investigação efetuada, dar resposta à segunda questão colocada no início deste estudo: “A que estratégias as escolas C e Z recorrem para enfrentar os desafios com que se deparam atualmente?”

Com a consciência de que as escolas se têm de adaptar aos novos desafios que lhes são apresentados pela sociedade atual, tanto a Escola C como a Escola Z têm adotado algumas estratégias de mudança e de inovação.

Contudo, como relembra Cabral (2017), a mudança não é um processo imediato e pontual, pelo contrário, e resulta de um conjunto de pequenas revoluções que vão ocorrendo ao longo do tempo. Simultaneamente, para que a escola consiga desencadear um processo de melhoria eficaz é necessário, num primeiro momento, e

através de uma reflexão conjunta, identificar quais as áreas onde existem discrepâncias e falhas que impedem a obtenção dos resultados esperados. Posteriormente, importa desenhar um projeto partilhado, que tem de contar com o envolvimento e implicação dos diversos agentes educativos nas dinâmicas de trabalho, que direcione a ação para a resolução do problema identificado e, conseqüentemente, para a melhoria. Só desta forma será possível implementar uma transformação efetiva na cultura organizativa da escola. Mas a eficácia de um projeto depende, de igual modo, das oportunidades, meios e recursos disponíveis.

Existe, por parte das duas escolas, a intenção utilizar como estratégia de mudança e de inovação a capacitação do corpo docente, proporcionando-lhes formação em áreas específicas. No entanto, de acordo com os diretores das escolas e os professores, um dos constrangimentos com que se deparam tem a ver com o facto de a formação não ser disponibilizada atempadamente nem orientada em função das necessidades identificadas pela escola. Como afirma o diretor da escola C «apesar de estar garantida a formação e a capacitação dos professores e do pessoal não docente, também isto vai sendo a conta-gotas» (EDC.46). A opinião do diretor da Escola Z é ainda mais radical, ao afirmar que «a formação de professores, a avaliação de professores, é algo inexistente ainda em Educação» (EDZ.51).

De facto, e de acordo com a perceção de uma parte dos professores das duas escolas que responderam ao inquérito (Escola C: 32%; Escola Z: 9%), as mudanças que ocorreram ao nível da formação dos professores têm sido nulas ou insuficientes. Cerca de um terço dos professores (Escola C: 29%; Escola Z: 36%) considera que as mudanças na formação dos professores não são adequadas ao contexto escolar em que estão inseridos e cerca de um quinto dos professores (Escola C: 21%; Escola Z: 18%) são mesmo da opinião que essas mudanças não vêm facilitar o processo de ensino-aprendizagem.

Para Nóvoa (1999) não é possível idealizar uma mudança, sem que esta passe também pela formação dos professores, mas reconhece que, de facto, não tem havido um grande investimento por parte do Ministério da Educação ao nível da formação docente e que a formação que é disponibilizada está já desajustada da realidade (Nóvoa, 2014). Como consequência, no entendimento de Raposo e Alves (2013), há poucos professores com

conhecimentos e competências adequadas às necessidades das escolas, o que conduz a uma desarticulação entre a formação de professores, o seu desenvolvimento profissional e o grau de competência que as escolas solicitam para poderem dar uma resposta eficaz aos desafios com que se deparam atualmente.

Outra das estratégias que as duas escolas revelam intenção de implementar, tem a ver com o envolvimento dos diversos agentes educativos (internos e externos) nas dinâmicas da escola.

Nos documentos que orientam a ação da Escola C, vem descrito: «estas responsabilidades por nós assumidas (...) implicam que a Escola institua uma forte relação com os contextos e a comunidade em que está inserida, implicam autonomia e implicam os professores como agentes ativos na configuração do currículo» (PAAC.4) e «tem sido preocupação de todos nós incluir no Plano Anual de Atividades propostas de trabalho diversificadas no sentido de cativar os alunos, criar-lhes o gosto pela vinda à escola, bem como proporcionar o envolvimento da comunidade educativa» (PEC.17). O discurso do diretor corrobora esta intenção formal da escola e revela que há já um trabalho a ser feito para envolver os diversos agentes educativos nas dinâmicas da escola que dirige:

Nós temos muito esta prática de fazer tertúlias com a comunidade educativa... e isso tem sido extremamente rico para o... enriquecimento do PPIP. E daí que chegamos a esta fase e sentimos que temos toda a gente muito muito envolvida, um bocadinho hesitante ainda, com algumas desconfianças de como é que tudo isto vai resultar, mas muito muito envolvida e motivada. (EDC.33)

Acrescenta ainda que,

A enormíssima boa relação que a escola tem com outras instituições como a autarquia, como as juntas de freguesia e outros parceiros que nos ajudam imenso a edificar isto de que a escola não pode ser um espaço isolado. Nós não somos um ponto... somos apenas parte dessa comunidade. E esse nosso fluir dentro da nossa comunidade tornou-se uma realidade muito agradável, recente, mas muito agradável. (EDC.52)

As respostas dos professores que lecionam na Escola C vieram também confirmar que existe uma preocupação crescente por parte desta escola em envolver os diversos

agentes educativos nas dinâmicas da escola. Os órgãos diretivos e os professores são ainda os agentes que mais intervêm nos processos de gestão, organização e avaliação, mas os alunos e os encarregados de educação parecem ter já um papel de relevo, nomeadamente ao nível da definição de estratégias de inovação pedagógica e do processo de avaliação dos alunos e professores. São ainda identificados, por parte dos professores, outros parceiros no processo educativo (internos e/ou externos à escola) com alguma representatividade, essencialmente, na definição de estratégias de inovação pedagógica e na monitorização e avaliação do processo de inovação pedagógica.

No que concerne à Escola Z, no Projeto Educativo vem também evidenciada a necessidade e importância de envolver os agentes educativos no combate ao insucesso escolar: «a complexidade inerente a este processo compromete e vincula todos os membros da comunidade educativa numa construção coletiva, em torno de um desígnio comum – reduzir o insucesso e melhorar as aprendizagens, tornando-as mais qualificantes» (PEZ.2). O diretor desta escola, na Carta de Missão do Diretor, reforça esta ideia, mas especifica, mais uma vez, que o objetivo final é a melhoria dos resultados dos alunos. Neste documento, revela a intenção de

Promover uma cultura organizacional de qualidade e um serviço público exemplar, obtidos através do desenvolvimento de ações, atividades e projetos integradores de valores humanísticos, numa cultura de participação e envolvimento da comunidade educativa com vista à melhoria dos resultados escolares e educativos dos alunos. (CMDZ.1)

Contudo, na análise efetuada às respostas dadas pelos professores que lecionam nesta escola, percebe-se que os órgãos diretivos e os professores são os agentes com maior taxa de participação em todos os processos de planificação, gestão e avaliação inerentes às dinâmicas da escola. Os alunos têm apenas uma participação residual na definição de algumas estratégias a ser implementadas em contexto de sala de aula e nos processos de avaliação. Na perspetiva destes professores, tanto os encarregados de educação como outros agentes educativos apenas intervêm pontualmente, nomeadamente ao nível da avaliação dos professores.

Percebe-se, então, que na Escola C há um maior esforço em implicar os vários agentes educativos nas dinâmicas da escola do que na Escola Z. Mas, tal como já se fez referência anteriormente, para conseguir implementar uma mudança eficaz no contexto escolar, é fundamental que se promova o envolvimento, reconhecimento e valorização de todos os agentes educativos, para que estes se sintam úteis e comprometidos com a mudança que se pretende efetuar. Se, com as mudanças efetuadas, os agentes educativos envolvidos se sentirem bem e sentirem que a mudança é positiva e relevante, vão incitar esforços para que a mudança seja cada vez maior e significativa (cf. Perrenoud, 2003). Pelo contrário, se a mudança lhe for “exterior” e não tiver significado, provavelmente não se vai efetivar nenhuma alteração na atitude e na forma de atuar dos agentes educativos, nem na cultura da escola.

As tradicionais formas de trabalhar, que estão na base da cultura escolar existente, só poderão ser substituídas por novas formas de trabalhar e por uma cultura inovadora se se conseguir que as mudanças surjam a partir do interior da escola. Reconstruir as escolas como lugares de trabalho colaborativo implica, assim, o envolvimento dos diversos agentes educativos (equipas técnicas da escola, alunos, pais, comunidade) e requer tempos, estruturas, relações e, conseqüentemente, mudanças na cultura escolar, como pré-requisito para ir concebendo uma nova escola (cf. Bolívar, 2003).

Contudo, a este nível, o diretor da Escola C identifica outro constrangimento com que se depara no contexto escolar em que trabalha (mas que é comum a quase todas as escolas) e que, no seu entendimento, dificulta, de certa forma, a ocorrência de uma mudança efetiva na escola, que tem a ver com o facto de o corpo docente estar desgastado e envelhecido. Como afirma o diretor da Escola C,

Há que ter coragem de olhar para dentro das escolas e pensar: se o meu corpo docente está desgastado, está envelhecido, o que é que eu faço? (...) Portanto, tem de se pensar nisto ... e ver como é que nós podemos potenciar os professores com mais experiência... (EDC.49)

Para a maioria destes professores, a *gramática escolar* que está instituída e enraizada nas escolas desde sempre, possibilitou a organização do seu trabalho de uma forma relativamente previsível. Ora, modificar os padrões organizacionais de base é vista, por

eles, como uma sobrecarga de trabalho, porque têm de alterar rotinas e substituir comportamentos já enraizados (cf. Tyack & Cuban, 2003, citados por Cabral, 2017).

Simultaneamente, a tradicional *gramática escolar* permite aos professores cumprir as funções (quase que impostas pela sociedade) de ensinar, controlar e selecionar os alunos. De facto, quer os professores, quer os outros agentes educativos, habituaram-se a trabalhar de acordo com este sistema padronizado e rígido, sendo as estruturas e regras da *gramática escolar* tradicional consideradas por todos como atributos necessários a uma “boa” escola (ibidem).

No entanto, Filinto Lima, presidente da Associação Nacional de Diretores de Agrupamentos e Escolas Públicas (Viana, 2018), reconhece que há alguns professores resistentes à mudança, mas considera que, apesar da idade, a grande maioria dos professores continua a tentar inovar e a ser interventivo e que, neste caso, a experiência dos professores pode até ser uma mais-valia. Apesar de Manuel Pereira, presidente da Associação Nacional de Dirigentes Escolares, ser da mesma opinião que Filinto Lima no que concerne ao esforço dos professores para inovar, considera que o envelhecimento desta classe é realmente preocupante, uma vez que é cada vez mais significativa a diferença etária entre alunos e professores, o que, no seu entendimento, pode não ser benéfico.

É, de facto, fundamental promover o debate público, alargado e consciente, sobre estas questões e sobre os meios e os fins da escolarização e, posteriormente, redesenhar os espaços de trabalho e (re)culturalizar as escolas, com o intuito de promover uma nova distribuição de papéis e de estruturas, que permitam fazer da escola uma boa escola, isto é, um espaço de aprendizagem (Bolívar, 2015).

Nas Escolas C e Z, também parece haver uma aposta nos processos de monitorização e supervisão, como estratégia fundamental de mudança.

No Projeto educativo da Escola C, faz-se referência a um *Observatório da Qualidade*, constituído por uma «equipa multidisciplinar que monitoriza e avalia a operacionalização do Projeto Educativo em função das metas do Plano de Melhoria» (PEC.23) e ao qual o diretor da escola também faz referência,

Nós temos um observatório da qualidade... dividido em três equipas que foram distribuídas... através dos eixos da avaliação externa da IGE... temos, por um lado, a

liderança, por outro lado, a prestação do serviço educativo, por outro lado a relação com a comunidade e conseguimos, através desses eixos, ir monitorizando tudo o que se faz na escola. (EDC.22)

A este propósito, o diretor afirma ainda que não é feita apenas «uma supervisão e uma monitorização por parte da direção, é uma supervisão e monitorização por parte de várias pessoas que vão elas próprias, com formação, fazer esse papel» (EDC.24).

Na perspetiva do diretor da escola, através dos processos de monitorização, supervisão e avaliação constantes, «nós conseguimos perceber de uma forma muito atempada, quais eram os desvios que nós estávamos a ter e depois, de forma o mais precoce possível, sempre trabalhando na prevenção, conseguir ir corrigindo os problemas, mesmo antes de eles acontecerem» (EDC.6).

Nos documentos que norteiam a ação da Escola Z também é feita referência à intenção de «proceder a uma sistemática avaliação das práticas, recorrendo a metodologias participativas, garantindo a contextualização das análises e dos resultados» (PAAZ.5).

A este propósito, o diretor da escola refere que,

Com aquelas equipas mais interventivas na escola, vamos avaliar com a nossa equipa de autoavaliação que é uma equipa que tem um trabalho exemplar a nível de verificação de resultados, o que é que está a acontecer para que os resultados melhorem e que, portanto, nos dá um feedback, nos dá uma série de indicações do que é que é preciso mudar, do que não é preciso mudar, como é que estão os resultados, onde é que precisamos de intervir mais eficazmente.» (EDZ.16)

Mas, ao longo do seu discurso, acaba por revelar alguma incoerência relativamente à “eficácia” dos processos de monitorização e avaliação que estão a ser implementados, ao referir que «esta monitorização em termos pedagógicos é sempre muito relativa. É evidente que nós ficamos sempre bem se os resultados melhoram» (EDZ.30). Mais uma vez, percebe-se que na Escola Z, todos os procedimentos são orientados para garantir que os resultados se mantêm e/ou melhoram.

Relativamente à terceira questão invocada no âmbito desta investigação, - “Qual o impacto das mudanças que ocorreram ao nível da tradicional *gramática escolar* para a

escola, para os agentes educativos e para a comunidade de aprendizagem?”, a resposta a esta pergunta baseia-se essencialmente nas perceções dos diretores das duas escolas e dos professores que responderam ao inquérito apresentado, uma vez que não tivemos possibilidade de recolher opiniões de outros agentes educativos.

Através dos dados recolhidos, percebe-se que a Escola C centra a sua atenção, não só no desempenho dos professores e alunos, mas também na sua motivação e envolvimento, juntamente com outros agentes educativos, no desenvolvimento de uma Comunidade de Aprendizagem com vista ao sucesso de todos. Como refere o diretor da escola,

Nós, escola, existimos hoje com uma preocupação muito grande de criar aqui uma sinergia extremamente positiva no sentido de que todos se impliquem no sucesso dos alunos. E também... no sucesso de cada um de nós. Eu acredito numa escola que forme pessoas mas também que se forme a si mesma. (EDC.42)

O mesmo, afirma ainda que, «chegamos a esta fase e sentimos que temos toda a gente muito muito envolvida, um bocadinho hesitante ainda, com algumas desconfianças de como é que tudo isto vai resultar, mas muito muito envolvida e motivada» (EDC.33). Na perceção do diretor «as pessoas [professores] estão felizes, eu sinto as pessoas muito mais empenhadas, muita mais motivação do que sentia há um ano» (EDC.40).

A opinião do diretor é complementada com algumas afirmações presentes no Projeto Educativo desta escola, tais como «o inquérito realizado pelo OQ... permite concluir que os alunos se encontram, em geral, satisfeitos com a escola – valorizando o ambiente educativo, as aprendizagens e alguns espaços/projetos a que têm acesso» (PEC.10) e «o agrupamento procura diagnosticar as expectativas da comunidade educativa face à escola... Os dados recolhidos a partir destes inquéritos realizados à comunidade educativa (...) indiciam que grau de satisfação relativamente ao impacto das aprendizagens e ao ambiente educativo é bom» (PEC.11).

Uma percentagem significativa dos professores que responderam ao inquérito (64%) partilha da mesma opinião, considerando que as mudanças implementadas na escola têm tido um impacto positivo ao nível do comportamento, modo de trabalho e resultados dos alunos. Ao nível do impacto face à motivação dos professores e dos seus modos de trabalhar, a percentagem já não é tão significativa. Metade dos professores

continuam a ser da opinião que estas mudanças têm um impacto positivo na sua forma de estar e agir, mas cerca de 20% dos professores são da opinião que estas mudanças não tiveram qualquer impacto ou até contribuíram de forma negativa para a sua disposição e modos de trabalhar na escola. Talvez esta posição dos professores possa ser justificada, mais uma vez, pelo facto de o corpo docente, de forma genérica, estar envelhecido e ter práticas já muito enraizadas, o que o torna mais resistente à mudança. A Escola Z foca-se nos resultados académicos para fazer uma avaliação de impacto das dinâmicas da escola. Como já tivemos oportunidade de verificar em diversos momentos, nesta escola, a mudança ocorre para que, em última instância, os resultados dos alunos melhorem. No próprio Plano Anual de Atividade desta escola vem salientada a valorização dos bons resultados académicos dos alunos como medida a implementar: «estratégias a utilizar durante o ano letivo... reconhecimento e celebração do mérito e excelência (Quadros de Excelência, Quadro de Excelência por Turma, Quadro de Valor e Quadro de Mérito por turma)» (PAAZ.18).

De acordo com a perceção de 91% dos professores que responderam ao inquérito, as mudanças têm tido, de facto, um impacto positivo nos alunos, mas a percentagem já não é tão expressiva no que concerne ao impacto nos professores, uma vez que apenas 55% consideram que o impacto é positivo face à sua motivação e formas de trabalhar. Na perceção do diretor da Escola Z, esta posição dos professores tem a ver com a resistência que os professores, de uma forma geral, revelam face à mudança.

Na nossa função, na nossa profissão de professores que é que nos habituamos, trabalhamos, preparamos e estabilizamos. E tudo o que seja mexer um bocado com a nossa estabilidade, que já não nos dá muito trabalho... fazemos coisas novas de forma diferente, nós temos que estar a retomar o processo de aprendizagem sempre e isso dá trabalho e o trabalho muitas vezes é justificado de “não concordo”, não porque aquilo não seja bom, mas não concordo porque vai dar-me mais trabalho. (EDZ.35)

Mas refere ainda que, ao fim de algum tempo, esta resistência diminui e os professores acabam por aderir, motivados também pelos efeitos que veem nos resultados dos alunos: «como o objetivo são os alunos e como os resultados até aparecem, as pessoas já se sentem confortadas» (EDZ.41).

As opiniões dos professores são ainda mais díspares quando questionados face ao impacto das mudanças implementadas na escola, no que concerne ao clima organizacional. 37% dos professores considera que tem sido positivo o impacto das mudanças ao nível do clima organizacional, mas 36% é da opinião que o impacto tem sido negativo ou nulo. Mas, de uma forma genérica, o diretor da escola enfatiza o reconhecimento da escola por parte de toda a comunidade educativa, com base nos bons resultados académicos e na sua posição nos rankings nacionais e, na sua carta de missão do diretor, assume o compromisso de garantir que esse reconhecimento por parte da comunidade prevaleça: «assumo como missão pessoal (...) continuar a manter uma dinâmica e uma imagem, onde a qualidade educativa da escola e resultados obtidos pelos alunos constituam um “porto seguro” reconhecido pela comunidade» (CMDZ.3).

Relativamente à última questão, que acabou por ser também o ponto de partida desta investigação, - “As escolas C e Z são escolas inovadoras?”, importa, primeiramente, definir o que é inovação e para onde a inovação deve conduzir as escolas.

Uma escola inovadora, no entendimento de Calvo (2015, p. 22) é uma escola que «atua, muda, cresce e desenvolve-se tendo em conta o presente, a investigação e a realidade global e local, para que cada um dos seus alunos aprenda a viver, narre a sua identidade, descubra o mundo e o transforme».

De acordo com esta definição, por um lado, deve reconhecer-se às escolas a sua capacidade de se auto-organizarem para darem resposta aos seus problemas e necessidades, o que prevê alterações ao modelo escolar tradicional e à *gramática escolar*. As organizações escolares inovadoras serão então aquelas que tenham a capacidade de olhar para si e para o que se passa ao seu redor, refletir, aprender e adaptar a sua dinâmica à realidade com que se depara.

Por outro lado, o novo modelo escolar deve contemplar a educação como um todo, fomentando o aprender a conhecer, o aprender a fazer, o aprender a conviver e o aprender a ser, de crianças e jovens, para que consigam compreender e intervir de forma consciente e responsável no mundo que as rodeia (Delors, 1998).

Tedesco (2000) alerta para o facto de, atualmente, estarmos a formar pessoas para uma sociedade que não conhecemos sendo, por isso, necessário que a escola assuma um novo papel, o de proporcionar aos alunos a aquisição de múltiplas literacias que vão

precisar de dominar e mobilizar para dar resposta às «exigências destes tempos de imprevisibilidade e de mudanças aceleradas» (República Portuguesa, 2017, p. 3).

Neste sentido, deve ser feita uma (re)construção da relação com o saber por parte dos alunos e da forma de viver a profissão por parte dos professores. Esta nova missão da escola, implica a adoção de novas e diversificadas práticas pedagógicas, novas atitudes e uma outra forma de olhar para os alunos (cf. Rodrigues, 2010).

Como já foi referido no início desta investigação, tanto a Escola C como a Escola Z consideram-se escolas inovadoras ou com dinâmicas inovadoras. No entanto, para cada uma destas escolas, o conceito de inovação é diferente e o caminho a seguir também.

Relativamente à Escola C, tanto o diretor da escola como os professores associam a inovação a uma capacidade de reflexão por parte da escola sobre as suas práticas para identificar fragilidades e reorientar procedimentos. Nesta perspetiva, a escola, ao ser capaz de aprender e de se auto-renovar, inova, gerando uma transformação efetiva.

Uma escola inovadora é uma escola que consegue olhar para si e dentro dos problemas que tem... sobretudo a nível pedagógico-didático, conseguir interpretar as suas fragilidades e reorientar os seus procedimentos pedagógicos e a sua intenção pedagógica no sentido de procurar, dentro de si, respostas a essas dificuldades, ... inovando essas mesmas prática pedagógicas. (EDC.1)

Curiosamente, no Plano Anual de Atividades da Escola Z, vem descrita a necessidade de elaborar projetos inovadores porque «os desafios sociais reclamam uma escola/uma formação com metas diversificantes, heterogéneas, polivalentes e exigem práticas de planeamento constante entre as diferentes estruturas pedagógicas» de forma a identificar «prioridades educativas na comunidade escolar e [construir] um plano de ação de aprendizagens significativas» (PAAZ.36). Mas, no discurso do diretor e mesmo na perspetiva dos professores que lecionam nesta escola, a inovação, por um lado, é associada ao recurso às novas tecnologias para facilitar os processos administrativos e pedagógicos, ou seja, é uma escola que «experimenta novas soluções, atenta às mudanças, arrojada» (IQZ.3). Por outro lado, a inovação tem a ver com a capacidade da escola para implementar projetos que não existem noutras escolas e que vão contribuir para a melhoria dos resultados académicos. “É muito fácil nós dizermos que esta é uma escola inovadora porque de facto temos uma quantidade de projetos que não existem

noutro lado, portanto, nós inovamos a nível de muitos projetos» (EDZ.1). No Projeto Educativo desta escola, esta ideia também é reforçada:

A escola disponibiliza uma oferta educativa caracterizada pela sua diversidade bem como inúmeros projetos inovadores, nacionais e internacionais, em parceria com diferentes instituições culturais, sociais e pedagógicas que são responsáveis, em larga medida, pelos resultados de elevado nível obtidos pelos seus alunos. (PEZ.4)

Prioriza-se, então, nesta escola, os resultados académicos, em detrimento das necessidades educativas identificadas na comunidade escolar, e das aprendizagens significativas para os alunos.

A Escola C pretende orientar a sua ação tendo em conta uma nova abordagem pedagógica, orientada para o *perfil do aluno do séc. XXI*. De acordo com esta abordagem, o aluno passa a estar no centro do seu processo de aprendizagem e, através de respostas flexíveis, adaptadas e personalizadas, procura-se que todos os alunos atinjam o sucesso educativo. Já a Escola Z orienta toda a sua ação pedagógica, essencialmente, para a excelência académica e para os bons resultados dos alunos, de forma a manter uma imagem da escola na comunidade enquanto “porto seguro” que garante qualidade educativa. Como refere o diretor da escola na sua “Carta de Missão do Diretor”,

Assumo como missão pessoal consolidar os pontos fortes da escola, bem como melhorar os seus pontos fracos (...), no intuito de continuar a manter uma dinâmica e uma imagem, onde a qualidade educativa da escola e resultados obtidos pelos alunos constituam um «porto seguro» reconhecido pela comunidade. (CMDZ.3)

No entanto, como refere Machado (2017), o novo modelo escolar tem de deixar de dar tanta importância aos resultados dos exames e dos *rankings*, uma vez que, determinar o sucesso apenas pelos resultados académicos obtidos pelos alunos é, por si só, insuficiente para avaliar o sucesso escolar, porque tem apenas como referência a função de instrução da escola.

Uma escola inovadora será então aquela que, tendo em conta os desafios atuais, se renova, (re)criando novas lógicas de ação escolar. Ter-se-á de passar, obrigatoriamente, de um modelo de ensino tradicional, assente numa lógica de ação burocrática, para uma organização do trabalho flexível, criativa e participativa, o que implica alterações ao

nível da tradicional *gramática escolar*, nomeadamente através de novas formas de (re)organização dos tempos, espaços e modos de aprendizagem (cf. Bolívar, 2015).

As organizações educativas inovadoras orientam a sua ação com o intuito de se tornarem verdadeiras comunidades educativas, caracterizadas pela centralidade da ação e dos atores, pela horizontalidade das relações de poder e de comunicação e pela (re)construção partilhada de valores e objetivos (cf. Sarmiento & Ferreira, 1995, citados por Rocha, 2007).

Com base nos documentos que orientam a ação das escolas C e Z, as perceções dos diretores que as dirigem e as respostas dos professores que responderam ao inquérito apresentado, parece-nos que a Escola C está, de facto, a (re)criar lógicas inovadoras de mudança para se tornar numa escola *eficaz* (cf. Perrenoud, 2003), enquanto que a Escola Z continua, de forma genérica, a adotar uma pedagogia burocrática e transmissiva, focada essencialmente nos resultados académicos, e mantendo praticamente inalterada a tradicional *gramática escolar*. Parece-nos, com base em afirmações do diretor da Escola Z tais como «há aqui umas ideias de flexibilização do currículo, não sei o que é que agora o Governo nos vai dar novidades» (EDZ.22) ou «mantemos (...) a expectativa de que o novo contrato de autonomia se revele um instrumento facilitador da dinâmica e inovação» (PAAZ.12), que a implementação de reformas estruturais nesta escola tem de continuar a passar pela prescrição, por parte da administração educativa, de normas e procedimentos neste sentido.

Mas, é certo que, para que as escolas, enquanto unidades básicas de mudança e inovação, consigam implementar uma verdadeira mudança estrutural nas suas práticas, na *gramática escolar* e na forma como as escolas estão organizadas, é necessário fomentar e reforçar a sua autonomia e promover o compromisso efetivo dos professores, com recurso a estratégias de mudança descentralizadas (Bolívar, 2003).

No entanto, como afirma Nóvoa (2002, p.3),

Em Portugal, todos conhecemos as “resistências” para pôr em prática propostas que, no plano formal, têm suscitado importantes consensos. Uma das dificuldades principais tem sido a incapacidade de transformar a “máquina” do Ministério da Educação, confiando-lhe essencialmente missões de acompanhamento (o que implicaria mais investigação) e de regulação (o que implicaria mais avaliação). Nada será feito se não confiarmos no

juízo dos pais para escolherem a melhor educação para os seus filhos, na capacidade das comunidades locais para organizarem a escola e na competência dos professores para assumirem as suas responsabilidades como “profissionais autónomos”.

Esta “falta de autonomia” é um dos maiores constrangimentos com que os diretores das duas escolas se deparam. Na perspetiva do diretor da Escola C, a escassa autonomia que é atribuída à escola que dirige, acaba por conduzir a uma elevada incerteza e instabilidade aquando da conceção e implementação de processos de mudança, obrigando-o ainda a fazer uma gestão a curto prazo. Como afirma o diretor «temos passado constrangimentos ao nível da estabilidade. (...) Estas coisas demoram a decidirse...» (EDC.44); «não se concebe um projeto para três anos sem eu perceber que recursos é que eu vou ter nesses três anos» (EDC.45). O diretor da Escola Z também identifica a falta de autonomia – «a falta de autonomia, por exemplo, na gestão de recursos humanos, a falta de autonomia na gestão de recursos financeiros» (EDZ.53) - como um dos constrangimentos com que se depara, mesmo sendo esta escola uma escola com contrato de autonomia.

Mesmo tendo o Governo português definido, como uma das prioridades para a educação que constam das Grandes Opções do Plano para 2017, a implementação de um novo programa nacional para a inovação na aprendizagem, no âmbito do qual se comprometeu a dar autonomia às escolas para procederem a uma nova reorganização pedagógica, confiando a seis escolas (incluindo a Escola C) a possibilidade de criarem projetos arrojados, contextualizados e adequados às necessidades dos alunos e da escola, parece-nos que, até ao momento, a escola continua a ser um serviço chefiado pelos serviços centrais do Ministério da Educação, sem a autonomia necessária para implementar uma mudança efetiva, pois tem de continuar a assentar a sua dinâmica essencialmente em normas e instruções providas do exterior (cf. Formosinho, 1989).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação: Um guia prático e crítico*. Porto: Edições ASA.

Almeida, L., & Freire, T. (2003). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. Braga: Psiquilíbrios.

Amado, J. (2013). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Alves, J. M. (1999). *A Escola e as Lógicas de Ação: As dinâmicas políticas de uma inovação instituinte*. Porto: Edições ASA.

Alves, J. M. (2003). *Organização, gestão e projetos educativos da escola*. Porto: Edições ASA.

Alves, J. M. (2010). Reinventar a escola para redescobrir as pessoas. *Revista interdisciplinar sobre o Desenvolvimento Humano*, 1, 67-74.

Alves, J. M. (2011). *Dez princípios para uma renovação da educação escolar*. [Em linha]. Disponível em: <http://correiodaeducacao.asa.pt/161054.html> [Consultado em 16/06/2017].

Alves, J. M. (2015). As lideranças nas organizações escolares: Uma prática essencial. [Em linha]. Disponível em: <https://terrear.blogspot.pt/2015/05/as-liderancas-nas-organizacoes.html#!/2015/05/as-liderancas-nas-organizacoes.html> [Consultado em 16/06/2017].

Alves J. M. & Cabral, I. (2017). *Uma outra escola é possível: Mudar as regras da gramática escolar e os modos de trabalho pedagógico*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. (Coleção Ciências da Educação). Porto: Porto Editora.

Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as escolas: Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: Edições ASA.

Bolívar, A. (2015). Reseñas Educativas. [Em linha]. Disponível em: <http://edrev.asu.edu/index.php/ER/article/viewFile/1929/534> [Consultado em 16/06/2017].

Cabral, I. (2013). *Gramática escolar e (in)sucesso: Os casos do projeto fénix, turma mais e ADI*. Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação, Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, Porto, Portugal.

Cabral, I. (2014). *Gramática escolar e (In)sucesso*. Porto: Universidade Católica Editora.

Cabral, I. (2017). Reinvenção da gramática escolar: Reescrevendo a promoção do sucesso. In Cabral, I. & Alves, J. M. (2017). *Da construção do sucesso escolar – uma visão integrada*. (pp- 69-84). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Calvo, A. H. (2015). *Viaje a la escuela del siglo XXI: Asi trabajan los colegios más innovadores del mundo*. Madrid: Fundación Telefonica.

Canário, R. (2005). *O que é a escola?: Um “olhar” sociológico*. Porto: Porto Editora.

Delors, J., Ed. (1998). *Educação, um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a educação para o século XXI*. S.Paulo: Cortez Editora.

Formosinho, J. (1989). De serviço do Estado a comunidade educativa: Uma nova concepção para a escola portuguesa. *Revista Portuguesa de Educação*, 2(1), 53-86.

Formosinho, J., & Machado, J. (2008). Pedagogia, cultura profissional e inovação na escola inclusiva – O desafio das equipas educativas. In J. Costa, A. Neto-Mendes & A. Ventura (Org.), *V Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar: Trabalho Docente e Organizações Educativas*. (pp. 642-655). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Formosinho, J. & Machado, J. (2009). *Equipas Educativas: Para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora.

Guerra, M. (2002). *Entre bastidores: O lado oculto da organização escolar*. Porto: Edições Asa.

Hargreaves, A. (2003). *O ensino na sociedade do conhecimento: A educação na era da insegurança*. Porto: Porto Editora.

<http://infoescolas.mec.pt/>

Lima, L. (2010). Concepções de Escola: para uma hermenêutica organizacional. In L. Lima (org.), *Perspectivas de análise organizacional das escolas*. (pp. 15-57). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Machado J. (2017). Políticas educativas para a promoção do sucesso escolar. In Cabral, I. & Alves, J. M. (2017). *Da construção do sucesso escolar: Uma visão integrada*. (pp- 11-30). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Morin E., (2010). Metamorfose em vez de revolução. [Em linha]. Disponível em: <http://decliniodaescola.blogspot.pt/2010/01/metamorfose-em-vez-de-revolucao-edgar.html#!/2010/01/metamorfose-em-vez-de-revolucao-edgar.html> [Consultado em 23/01/2018].

Nóvoa, A. (1999). *Os professores na virada do milénio: Do excesso dos discursos à pobreza das práticas*. [Em linha]. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97021999000100002&script=sci_abstract&tIng=pt
[Consultado em 23/01/2018].

Nóvoa, A., (2002) Prefácio. In Perrenoud, P. (2002). *Aprender a Negociar a mudança em Educação: Novas estratégias de inovação*. Porto: ASA Editores.

Nóvoa, A. (2007). *O regresso dos professores*. In *Comunicações. Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da vida*. Lisboa: Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia.

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

Nóvoa, A. (2014). *Nova escola, novo professor*. [Em linha]. Disponível em: <http://www.gestaoeducacional.com.br/index.php/reportagens/entrevistas/637-o-professor-na-educacao-do-seculo-21> [Consultado em 23/01/2018].

Perrenoud, P. (2000). *Pedagogia diferenciada: Das intenções à ação*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Perrenoud, P. (2003). Dez princípios para tornar o sistema educativo mais eficaz. In Azevedo, J. (dir.) *Avaliação dos resultados escolares. Medidas para tornar o sistema mais eficaz*. (pp. 103- 126). Porto : ASA Editores, pp. 103-126.

Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2005). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

Raposo, A. M. & Alves, J. M. (2013). Professores e contextos de trabalho: Traços da ação docente na transição para um novo modelo de gestão. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 13, pp. 27-47.

República Portuguesa (2016). Grandes Opções do Plano para 2017. [em linha]. Disponível em: <https://www.parlamento.pt/OrcamentoEstado/Paginas/gop.aspx> [Consultado em 09/12/2016]

República Portuguesa, (2017). Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. [Em linha]. Disponível em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf [Consultado em 04/08/2017]

Rocha, C. (2007). Racionalidades organizacionais e relações de poder na escola pública portuguesa: construindo uma gestão mais democrática. *Educação em Revista*, 8(1), pp. 1-20.

Rodrigues, M. L. (2010). *A Escola Pública Pode Fazer a Diferença*. Coimbra: Edições Almedina.

Stake, Robert E. (2009). *A Arte de Investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Tavares, P. & Marques, P. (2017, 1 de outubro). Só 0,4% dos professores têm menos de 30 anos. *Jornal de Notícias*. [Em linha]. Disponível em: <https://www.dn.pt/portugal/interior/em-104-mil-professores-ha-apenas-383-abaixo-dos-30-anos-8810319.html> [Consultado em 23/01/2018]

Tedesco, J. C. (2000). *O novo pacto educativo*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Viana, C. (2018, 10 de fevereiro). A idade é um obstáculo à mudança? *Público*. [Em linha]. Disponível em: <https://www.publico.pt/2018/02/10/sociedade/noticia/a-idade-e-um-obstaculo-a-mudanca-1802696> [Consultado em 23/01/2018]

ANEXOS

ANEXO 1

Guião de entrevista aos diretores das escolas

Universidade Católica Portuguesa
Faculdade de Educação e Psicologia

Objetivo

Com esta entrevista pretende-se recolher a opinião do diretor da escola sobre algumas das dimensões inovadoras em curso na organização, funcionamento e avaliação das práticas educativas.

Agradece-se uma resposta concisa às questões colocadas.

GUIÃO DE ENTREVISTA

DIRETOR DA ESCOLA C

- 1 - No seu entendimento, o que é uma escola inovadora?
- 2 – É importante transformar as escolas da rede escolar pública em escolas inovadoras? Porquê?
- 3 - Considera que a escola que dirige é uma escola inovadora? Em que se baseia a sua consideração?
- 4 – Até ao presente, quais os projetos da escola que considera terem sido mais inovadores? Tiveram efeito nos modos de ensinar e de aprender dos alunos?
- 5 – No seu entendimento, porque é que a escola que dirige foi convidada a integrar o *“Projeto Piloto de Inovação Pedagógica”*?
- 6 - Tendo sido este Agrupamento um dos convidados a integrar o *“Projeto Piloto de Inovação Pedagógica”* e a apresentar um projeto educativo inovador, de que forma foi concebido esse projeto? Houve necessidade de reformulação do mesmo?
- 7 - No âmbito da conceção e implementação de um projeto inovador na escola que dirige, que mudanças ocorreram, por exemplo, ao nível da gestão do currículo, dos tempos e dos espaços físicos?
- 8 - Que estratégias de ensino/aprendizagem são implementadas em contexto de sala de aula?
- 9 - Relativamente ao trabalho em contexto de sala de aula, há processos de monitorização e supervisão por parte da direção?
- 10 - A avaliação dos alunos na vossa escola teve alguma alteração concreta com a implementação deste projeto inovador? Atualmente, a avaliação passa a ser feita com base em que critérios?
- 11 – Para além das atividades curriculares, que projetos extra-curriculares são desenvolvidos na escola?

12 - Quem são os agentes educativos que participaram na concepção e desenvolvimento do projeto inovador da vossa escola? De que forma são estruturados os processos de participação dos agentes educativos nas dinâmicas da escola?

13 - De que forma está a ser recebido e implementado o novo projeto educativo por parte dos diversos agentes educativos, nomeadamente dos professores?

14 – Está previsto algum tipo de monitorização, acompanhamento e avaliação dos processos de mudança que vão sendo implementados na vossa escola?

15 – Quais os principais resultados previstos com a implementação deste projeto?

16 - Atualmente, que relação/ligação é estabelecida entre a escola e a família? E entre a escola e a comunidade envolvente?

17 - Com que constrangimentos se têm deparado neste processo de “inovação da/na vossa escola”? E como têm sido ultrapassados?

18 - O que que considera que já foi feito e o que ainda está por fazer neste caminho de transformação da vossa escola numa escola inovadora?

19 - Enumere, por favor, os 3 aspetos que considera mais positivos da sua escola e os 3 aspetos que considera ser preciso melhorar.

Muito obrigada pela sua colaboração!

Universidade Católica Portuguesa
Faculdade de Educação e Psicologia

Objetivo

Com esta entrevista pretende-se recolher a opinião do diretor da escola sobre algumas das dimensões inovadoras em curso na organização, funcionamento e avaliação das práticas educativas.

Agradece-se uma resposta concisa às questões colocadas.

GUIÃO DE ENTREVISTA

DIRETOR DA ESCOLA Z

- 1 - No seu entendimento, o que é uma escola inovadora?
- 2 – É importante transformar as escolas da rede escolar pública em escolas inovadoras? Porquê?
- 3 - Considera que a escola que dirige é uma escola inovadora? Em que se baseia a sua consideração?
- 4 - Que projetos da escola que dirige considera mais inovadores? Tiveram efeitos nos modos de ensinar e de aprender dos alunos?
- 5 - Quais os objetivos que se pretendem alcançar com as estratégias de inovação que estão a ser postas em prática?
- 6 - Como foram concebidas as dinâmicas de inovação no vosso contexto escolar? E como estão a ser implementadas?
- 7 - No âmbito da implementação de dinâmicas de inovação na vossa escola, que mudanças ocorreram, por exemplo, ao nível da gestão do currículo, dos tempos e dos espaços físicos?
- 8 - Que estratégias de ensino/aprendizagem são atualmente implementadas em contexto de sala de aula?
- 9 - Relativamente ao trabalho em contexto de sala de aula, há processos de monitorização e supervisão por parte da direção?
- 10 - A avaliação dos alunos na vossa escola teve alguma alteração concreta nos últimos anos? Atualmente, a avaliação é feita com base em que critérios?
- 11 – Para além das atividades curriculares, que projetos extra-curriculares são desenvolvidos na escola?
- 12 - Quem são os agentes educativos que participam na conceção e desenvolvimento das dinâmicas inovadoras da/na vossa escola? De que forma são estruturados os processos de participação dos agentes educativos nas dinâmicas da escola?

13 - De que forma foram rececionados e implementados os projetos inovadores da/na vossa escola por parte dos diversos agentes educativos, nomeadamente dos professores?

14 – É feito algum tipo de monitorização, acompanhamento e avaliação dos processos de mudança que têm vindo a ser implementados na vossa escola?

15 – Quais os principais resultados deste processo? Que efeitos têm tido nas práticas de organização, docência e discência? Os resultados são comunicados à escola?

16 - Atualmente, que relação/ligação é estabelecida entre a escola e a família? E entre a escola e a comunidade envolvente?

17 - Com que constrangimentos se têm deparado neste processo de “inovação da/na vossa escola”? E como têm sido ultrapassados?

18 – No seu entendimento, o facto de esta ser uma escola com contrato de autonomia facilita a implementação de dinâmicas inovadoras na escola? Que (outros) fatores considera que facilitam a implementação de dinâmicas inovadoras numa escola?

19 - O que que considera que já foi feito e o que ainda está por fazer neste caminho de transformação da vossa escola numa escola inovadora?

20 - Enumere, por favor, os 3 aspetos que considera mais positivos da sua escola e os 3 aspetos que considera ser preciso melhorar.

Muito obrigada pela sua colaboração!

ANEXO 2

Transcrição da entrevista feita ao diretor da Escola C

No seu entendimento, o que é uma escola inovadora?

R. Bom, uma escola inovadora, muitas vezes e em muitos circuitos em que inclusive eu tenho estado presente, como seminários, fala-se sempre de uma escola inovadora como uma escola tecnológica. E, não obstante, eu achava que para que nós possamos, hoje em dia, ser inovadores, a tecnologia é importante. Eu não vejo a inovação pedagógica só pelo lado, nem sequer será o lado mais importante, a questão tecnológica. Uma escola inovadora é uma escola que consegue olhar para si e dentro dos problemas que tem de várias ordens, mas sobretudo a nível pedagógico-didático, conseguir interpretar as suas fragilidades e reorientar os seus procedimentos pedagógicos e a sua intenção pedagógica no sentido de procurar, dentro de si, resposta a essas dificuldades, transformando essas mesmas práticas pedagógicas, ou de outra maneira, inovando essas mesmas práticas pedagógicas. Naturalmente que para isso é necessário nós, ao olhar para nós, conseguirmos perceber que aquilo que estamos a fazer está menos bem e daí é preciso muita discussão e a inovação faz-se exatamente por essa discussão, mudando depois, se assim se achar que deve ser esse o caminho algumas dessas práticas pedagógicas, sejam elas através de vários projetos que tem existido nos últimos tempos, seja por outros projetos que a escola reinvente, mas sobretudo, a tônica que eu coloco sempre é, uma discussão interna primeiro, depois chegar-se à conclusão que tem de inovar alguns processos pedagógicos e aplicá-los. Muitas vezes esses processos pedagógicos numa era tecnológica como hoje vivemos, a inovação passará depois, não como a inovação em si mas como uma ferramenta, os meios tecnológicos serão sempre uma ferramenta para dar consistência a essa inovação pedagógica.

Acha que é importante transformar as escolas da rede escolar pública em escolas inovadoras?

R. Eu não acho que a questão seja por aí. Ou seja, eu acho que as escolas que são tradicionais e aquilo a que se chama conservadoras e aquelas escolas que conseguem dar resposta de excelência através do seu público relativamente àquilo que tinham e

que tem e ainda assim conseguem ter ótimos resultados não tem que por si inovar por inovar. Se as coisas estão a resultar, o importante, na inovação, é manter o que está. Porque muitas vezes nós mudamos por mudar, olhamos para as coisas e achamos que está na moda inovar e então vamos todos inovar. E hoje em dia fala-se muito disto, inclusivamente a propósito da constante mudança dos normativos legais e dizem que há uma instabilidade normativa muito grande, está na moda dizer estas coisas, até para nos desculparmos muitas vezes do nosso próprio insucesso. Então há que mudar, há que inovar, vamos fazer de maneira diferente! E eu acho que este caminho, que muitas vezes as escolas fazem, e que é um caminho de constante mudança, em que colocam a inovação à frente da própria necessidade de mudança, está errado. Eu só devo mudar e só devo inovar se, de facto, eu tiver necessidade de o fazer. Se eu não tiver necessidade de o fazer para quê fazê-lo? Porque isso depois vai trazer, inclusivamente, como em qualquer mudança traz, instabilidade. E essa instabilidade nós devemos, sobretudo as lideranças, devemos comprar a instabilidade se acharmos que ela é necessária numa fase inicial, se nós queremos mudar porque as coisas não estão bem. Em qualquer mudança, há sempre um processo de instabilidade, é normal. Mas se as coisas estiverem bem, se nós partirmos de um diagnóstico em que percebemos que está tudo bem, ou melhor, tudo bem nunca estará naturalmente, mas pelo menos que as coisas estarão a funcionar ao nível da excelência ou perto da excelência, eu vou mudar para quê? Só porque está na moda? Não faz sentido. Portanto, eu não poria a questão dessa forma, que as escolas devem todas inovar. Não, as escolas devem inovar dentro daquilo que acham que devem inovar, devem inovar se acharem que o caminho da mudança é necessário, mas sempre com esta tónica, eu faço inovação porque, o que eu fiz antes de decidir inovar foi fazer um diagnóstico no sentido de que o que me respondeu esse diagnóstico é necessário inovar. Se não for, mantem-se as coisas como estão.

Considera que a escola que dirige é uma escola inovadora?

R. Depois de tudo o que eu disse, eu posso-lhe dizer que, mais do que uma escola inovadora, é uma escola que está em constante reflexão. É uma escola auto-reflexiva. Às vezes isto, como eu disse, não desencadeia inovação. Inclusivamente, desencadeia processos de consolidação de procedimentos. Nós não estamos constantemente a olhar

e a sentir que devemos inovar por inovar, mas considero que esta escola, no trajeto que teve nos últimos 10 anos, é uma escola que se revolucionou. Revolucionou-se muito e em muitas áreas e, com essa revolução que introduziu, inovou-se necessariamente. Agora, acho é que nós temos de passar por um processo de consolidação dessa inovação, de estabilização dessa inovação para que, tudo aquilo que nós conquistamos nos últimos anos, agora comece a ser, a dar frutos. Porque o que eu sinto é que nós ainda não temos os frutos de toda essa inovação que trouxemos, dessa mudança. E se estivermos constantemente a mudar todos os processos nunca vamos ver os frutos. Então agora há que estabilizar, há que normalizar, há que tentar fazer com que as pessoas agora acreditem em todo este processo, dando consistência a esse processo, colhendo os frutos dele.

Até ao presente, quais os projetos da escola que considera terem sido mais inovadores? Tiveram efeito nos modos de ensinar e de aprender dos alunos?

R. Eu considero que o programa TEIP foi o maior, o mais revolucionário de todos. Naturalmente, com o programa TEIP, com o projeto educativo TEIP, houve uma série de outros projetos, alocados a esse, ou dentro desse, que trouxeram enormíssima mudança. E eu destaco sempre, até porque é sempre um projeto que nós somos sempre chamados para falar dele em todo o lado, que tem a ver com a monitorização e a avaliação. Através de um olhar constante para dentro, e uma autoavaliação constante, nós conseguimos perceber de uma forma muito atempada, quais eram os desvios que nós estávamos a ter e depois, de forma o mais precoce possível, sempre trabalhando na prevenção, conseguir ir corrigindo os problemas, mesmo antes deles acontecerem. E daí que a monitorização foi, sem dúvida nenhuma, o projeto, vamos dizer assim, ou a área de intervenção, que nós achamos que foi a mais inovadora possível. Até porque, com ela nós trouxemos, mesmo a nível tecnológico, trouxemos para dentro determinadas tecnologias que nos facilitaram e que nos pouparam muito tempo, mesmo a nível burocrático, esses processos de autoavaliação e de monitorização. E esse foi sem dúvida “O” projeto inovador que nós trouxemos. É claro que alocado ou dentro do programa TEIP, ultimamente, no último ano, ainda não fez um ano, desde há um ano, nesta parte, nós fomos convidados a ser incluídos num projeto piloto de inovação pedagógica e com

ele temos imensas atividades, microprojectos, uns maiores que outros, que em termos pedagógicos pretendemos, de facto, fazer aqui uma pequena revolução na abordagem pedagógica, sobretudo abordagem pedagógica versus currículo. Porquê? Porque sentimos que o currículo que nós temos é demasiado, tem um tecido adiposo demasiado largo, passo a expressão. Nós pretendemos, através da autonomia que nos foi conferida, conseguir emagrecer um bocadinho este currículo, mas ao mesmo tempo não emagrecer o conhecimento dos alunos. E através disso, através de uma articulação entre as disciplinas, uma normalização dos conteúdos, uma transversalidade desses mesmos conteúdos, conseguir tornar toda a aprendizagem dos alunos muito mais motivante e muito mais motivadora. E, sem dúvida nenhuma que o projeto-piloto de inovação pedagógica, o PPIP, está a ser neste momento outro grande projeto inovador que nós temos aqui dentro.

A minha próxima questão tem mesmo a ver com o PPIP. No seu entendimento, porque é que a escola que dirige foi convidada a integrar o “Projeto Piloto de Inovação Pedagógica”?

R. Olhe, eu podia começar por lhe dizer que não sei. Era a resposta politicamente correta, podia dizer-lhe não sei, se calhar porque, nós costumamos até brincar com isso, que é, isto foi no dia 10 de agosto passado, e até brincamos com a DGE relativamente a isso. A DGE deve ter pegado no telefone e começou a telefonar às escolas e as escolas que atenderam passaram a ser PPIP. Mas naturalmente que não é isso que aconteceu e com certeza, a Direção Geral de Educação, terá tido os seus critérios. Ao longo deste ano, o que eu entendi e o que eu fui percebendo da parte da DGE é que eles pretendiam escolas que sentissem que, se lhes fosse desafiado serem inovadoras elas vestissem essa pele e, ao mesmo tempo, que encarassem esse compromisso como até uma missão de conjunto. E o que tem vindo a ser nosso apanágio, que somos um programa TEIP desde 2009, é que todos os desafios que se nos foram colocados, quer pela DGE quer por outros organismos, nós encarámo-lo como um desafio enorme e com uma enormíssima satisfação. E daí que eu penso que um dos pontos que estaria em cima da mesa na DGE quando pensam que escolas é que vamos convidar teriam que ser aquelas escolas mais audazes, aquelas escolas que tivessem coragem de poder fazer coisas sem estar sempre

a medir quais seriam as consequências dessas coisas. Não é que nós sejamos inconsequentes, absolutamente nada, é que nós gostamos de desafios e era preciso, realmente, da parte da DGE, escolher escolas que gostassem de desafios. Foi o principal critério que usaram. Por outro lado acho que também, e não posso ser alheio a isso, nós temos tido uma relação muito próxima com a DGE, no sentido de todos os seminários que participamos, toda a partilha que temos feito em rede, constituímos no fundo hoje estas 137 escolas TEIP, constituíram uma rede muito próxima, umas mais próximas do que outras naturalmente, e elas conseguiram entre si, nessa rede, haver uma partilha salutar de diversas medidas de sucesso que eu penso que também por aí a DGE valoriza muito a ação desta escola. E depois, porque não dizê-lo, nós somos uma equipa muito familiar e gostamos muito de inovar sem, como disse há pouco, sem ser isso a grande preocupação. Inovamos porque sentimos que devemos inovar e não inovamos quando sentimos que não se deve inovar. E também essa consciência de estar permanentemente a olhar para dentro, de conseguir fazer uma autoavaliação permanente, também penso que foi um dos outros critérios que a DGE teve em conta. Perante isso tudo, não sei se haverá mais algum critério que eles tenham tido em mente, o que eu lhe posso dizer relativamente a nós e daquilo que eu tenho entendimento é que terá sido isso.

Tendo sido este Agrupamento um dos convidados a integrar o “Projeto Piloto de Inovação Pedagógica” e a apresentar um projeto educativo inovador, de que forma foi concebido esse projeto? Houve necessidade de reformulação do mesmo?

R. Este projeto, como eu lhe disse, foi exatamente no ano passado, no dia 10 de agosto, que fui abordado e no dia 10 de agosto, quando me colocaram a questão, eu de imediato disse que sim. Nem sequer titubeei, não hesitei um segundo. Foi o senhor diretor geral que me ligou e eu disse naturalmente que sim, que fico muito satisfeito em ser incluído nesse projeto-piloto... vou pensar, vou discutir com a equipa, naquela altura muito reduzida, e dê-me só um ou dois dias (creio que foi esse tempo que me deram) para lhe dizer em que áreas é que nós vamos intervir. E eu o que fiz depois de desligar o telefone foi pegar no telefone e telefonar a várias pessoas da escola, sobretudo ligadas ao 1º ciclo, porque a nossa ação, tínhamos nós pensado na altura, ser centrada sobretudo o

mais precocemente possível mas no 1º ciclo, pré-escolar e 1º ciclo. E então telefonei a várias pessoas relacionadas com esses ciclos, em que áreas é que nós poderíamos intervir, qual seria o público-alvo, etc. E essas pessoas pensaram e tomamos algumas decisões nessa área. Na altura, de imediato, nós tivemos algumas reuniões, a primeira até foi por Skype com a DGE, quando eu coloquei a questão do público-alvo ser o 1º ciclo a DGE, a DGE desafiou-me a que o público-alvo fosse do 3º ciclo uma vez que o nosso grande problema estaria no 3º ciclo em termos de insucesso. Eu não achei bem na altura, achei que essa não fosse uma boa estratégia, uma vez que, como disse, nós devíamos atuar precocemente para depois os frutos serem colhidos mais à frente, mas como temos esse grande problema ao nível do 7º ano a DGE insistiu e nós então começamos a repensar todo um projeto para o 3º ciclo. Entretanto as aulas (as aulas não), o ano letivo começou e eu juntei um conjunto de professores mais relacionados com o 3º ciclo e começamos a desenhar um projeto-piloto, pedagógico naturalmente, muito, sempre muito à volta do 3º ciclo, das aprendizagens do 3º ciclo, da reformulação sobretudo do currículo do 3º ciclo, no sentido de o emagrecer. E construiu-se tudo isso até meados de novembro, para que fosse uma primeira versão entregue à DGE. E repito, com vários professores, ouvimos os encarregados de educação todos dos alunos do 7º ano de escolaridade, ouvimos os alunos, ouvimos as propostas que eles tinham e dos encarregados de educação e entretanto enviamos o projeto para a DGE. O projeto foi bem acolhido, não houve absolutamente dúvidas nenhuma, e entretanto tudo isto passou por um processo que ainda está a decorrer que é um processo de encontros permanentes da rede destas 6 escolas e fomos tendo alguns avanços e recuos relativamente àquelas decisões que fomos tomando. A partir de certa altura, nós tivemos aqui muita discussão interna porque houve diagnóstico aqui, porque nós somos uma escola que discute permanentemente os seus processos através de uma rede de autoavaliação e chegou-se à conclusão que era necessário nós alargarmos este projeto, não podia ser só do 3º ciclo. O 2º ciclo aderiu logo muitíssimo bem, o 1º ciclo titubeou um bocadinho, hesitou um bocadinho, mas depois acabou por aceitar. E nós de imediato alargamos todo o projeto ao 1º ciclo, 2º e 3º ciclo. Neste momento o projeto está desenhado, está previsto para que, já a partir do próximo ano letivo, acolha os 3 ciclos. Não todos de uma vez, 1º ciclo sim todo de uma vez, depois no 2º ciclo só o 5º ano é

que vai iniciar e o 7º ano já iniciou este ano letivo e vai continuar para o 8º. Portanto, estas fases todas foram extremamente importantes porque não só nos permitiram ir fazendo uma permanente monitorização daquilo que estava a acontecer, mas também percebendo, dependendo das reações das pessoas que interagiram connosco, no sentido de eu poder ou não crescer aos outros ciclos. E se nós não tivéssemos tido este tempo, com a DGE dizemos muitas vezes foi o ano zero e este ano zero foi muito importante. E é curioso que nós logo no início, nós diretores dissemos que era importante passarmos por esta fase. Todos nós tivemos a sensação de que não poderíamos entrar no projeto de imediato e começar a querer resultados no projeto sem passar por este ano zero. É importante passar por ele. Porque, naturalmente, quando nós começamos o ano letivo 2016/2017, as escolas ainda estavam todas a ver o que é que era isto do PPIP. Portanto, o ano letivo já tinha iniciado, já estava a distribuição de serviço toda feita, sem nós podermos implementar o projeto-piloto da forma como cada uma das escolas tinha idealizado, porque o serviço estava distribuído. e daí que este ano zero foi muito muito muito muito importante para todas as escolas e acho que agora, para o próximo ano letivo, estaremos em todas as condições, as escolas estarão em todas as condições, para que ele tenha muito muito sucesso.

No âmbito da conceção e implementação de um projeto inovador na escola que dirige, que mudanças ocorreram, por exemplo, ao nível da gestão do currículo, dos tempos e dos espaços físicos?

R. Eu vou ser muito concreto e vou colocar a tónica nisto. Como disse nós vamos começar no 1º ciclo e a grande transformação que nós vamos inserir, quer no 1º ciclo, quer no 2º, quer no 3º ciclo, isto é transversal, é criar aqui uma disciplina, uma macrodisciplina, a que se chama “projetos multidisciplinares”. No 1º ciclo vai-se chamar “introdução aos projetos multidisciplinares”, no 2º ciclo é “desenvolvimento de projetos multidisciplinares” e a partir do 3º ciclo é “gestão de projetos multidisciplinares”. E preconiza a aglutinação de disciplinas como Estudo do Meio, no caso do 1º ciclo, expressões e, eventualmente, com a cooperação das atividades de enriquecimento curricular, vamos conseguir juntar estas disciplinas todas no sentido de todos os espaços da escola passam a ser sala de aula. Os alunos vão ser convidados para,

permanentemente, estarem a aprender fazendo. E fazendo aprendendo também. E ao mesmo tempo, porque achamos que não é só o fazer que faz com que se aprenda, não é só o saber fazer, e a escola não deve só estar preocupada sempre com esta questão prática do saber fazer, mas também é o saber pensar, o saber refletir, o saber argumentar, o saber falar, o saber fundamentar, ou seja, desenvolver o espírito crítico também nos alunos. E para isso vai ser muito importante para nós, interagindo estas disciplinas todas, ao mesmo tempo também ir buscar algumas competências da língua portuguesa, sobretudo para que os alunos se expressem melhor oralmente mas também se expressem bem a nível da escrita e consigam, inclusivamente, apresentarem-se em público, apresentarem as suas ideias em público, fundamentá-las e trazer um bocadinho na ação, trazer também na ação que eles fazem ou naquilo que eles vão fazendo aprendendo, também conseguir trazer a discussão, a fundamentação. Porque achamos que é extremamente importante nós sabermos usar o conhecimento, não só para fazer coisas mas também para saber pensar sobre elas. Portanto, essa é a grande transformação que vamos trazer no 1º ciclo. No 2º ciclo, a tónica é a mesma mas isto vai, a complexidade vai aumentando, naturalmente. Portanto, no 2º ciclo vamos interagir com a área das expressões, sempre, com todos os espaços. Há 3 dias por semana, à tarde, em que os alunos vão funcionar em desenvolvimento de projetos multidisciplinares e vão ter sempre 1 hora, para além das expressões, com o português, com as ciências e com a história. No 3º ciclo, exatamente a mesma coisa, a área das expressões, mas vão também ter sempre 1 hora com o português, com as ciências, com o inglês, e com (quando assim for possível), mantendo-se com a história, com as ciências ou com a físico-química, no caso em que houver algum significado nisso. Porque esta palavra do significado é importante, e eu não falei nele. Nós o que queremos é transformar também as aprendizagens e conhecimento que o aluno tem em algo de significativo para eles. Não é só aprender por aprender também, não é só ter poder crítico sobre as coisas por ter poder crítico, é usar o conhecimento em algo que eles sintam que é significativo para a sua vida. Eu sei que isto no campo teórico é sempre muito bonito dizer-se mas o que nós queremos é trazer os nossos alunos para projetos, nós neste momento já temos 7 projetos aprovados, estamos a planificá-los a nível transversal e interdisciplinar nesta fase, até dia 14 de julho fica tudo feito, e são projetos

muito escolhidos pelos alunos. Os alunos dizem o que gostavam de fazer e depois nós introduzimos lá dentro os conteúdos. E quando os alunos começarem a ver que, projetos como uma cozinha pedagógica, onde eles podem aprender as proteínas e a alimentação, com um projeto de cozinha pedagógica, cozinhando, isto torna-se muito mais significativo para eles. E ao mesmo tempo estamos a dar-lhes e a construir um conjunto de valores, ligados quer à saúde, quer a comportamentos ambientais e atitudes ambientais que são extremamente importantes nesta fase da sua vida. Portanto, o que nós (para responder à pergunta diretamente) o que nós revolucionamos foi em termos de currículo, juntamos um conjunto de disciplinas, emagrecemos em termos de número de horas que os alunos têm de estar dentro da sala de aula, podem ter aulas em diferentes espaços da escola e, ao mesmo tempo, conseguimos fazer aquilo que se fala tantas vezes que é a articulação entre disciplinas, que passa a ser algo que é uma realidade, porque os professores quando estão a lecionar estão a articular, vão dar ao mesmo tempo. Estas disciplinas são todas, nos horários dos alunos e dos professores, são todas ao mesmo tempo, os professores não são focados num grupo-turma estanque, podem ir mudando os alunos de professor consoante se torne mais significativo ora estar a trabalhar a alimentação ora estar a trabalhar o ambiente ora estar a trabalhar uma parte das expressões, etc. E, como os alunos estão ao mesmo tempo a ter todas as disciplinas, torna-se muito mais fácil esta gestão quer de espaços quer de público-alvo.

Que estratégias de ensino/aprendizagem são implementadas em contexto de sala de aula? (Ou que estratégias estão pensadas e/ou definidas)

R. A maioria delas já estão definidas. Nós temos já alguma tradição de coadjuvações, assessorias pedagógicas, das Turmas +, passamos pelo projeto Fénix. Achamos que o projeto Fénix tinha potencialidades muito grandes mas, provavelmente por culpa nossa ou por característica interna, não conseguimos que o projeto Félix tivesse, se mantivesse na nossa escola, e as turmas mais, que resistem mais e que respondem melhor áquilo que são as preocupações quer dos professores quer dos alunos e portanto, esses projetos de sala de aula, estão consolidados, digamos assim. Para além desses, o que nós queremos muito, através destes projetos multidisciplinares, é garantir que a

interdisciplinaridade é feita. Portanto, o que nós vamos implementar a partir do ano que vem, sobretudo, é uma rede interna de articulação entre as disciplinas porque elas são lecionadas ao mesmo tempo. E o grupo de alunos que vai percorrendo esses projetos e ao mesmo tempo aprendendo os conteúdos ligados ao seu currículo, poderá ser algo muitíssimo flexível. Nós não temos só a flexibilidade de currículo, temos também uma flexibilidade pedagógica e isso enriquece muito, quer o ambiente em sala de aula, quer a motivação e, creio eu, pelo menos eu estou esperançado com isso, quer a própria aprendizagem.

Relativamente ao trabalho em contexto de sala de aula, há processos de monitorização e supervisão por parte da direção?

R. Há processos de monitorização porque nós temos um observatório da qualidade. E esse observatório da qualidade está dividido em três equipas que foram distribuídas, digamos assim, através dos eixos da avaliação externa, da Inspeção Geral da Educação, portanto temos, por um lado a liderança, por outro lado a prestação do serviço educativo, por outro lado a relação com a comunidade e conseguimos, através desses eixos, ir monitorizando tudo o que se faz na escola. E essas equipas vão acompanhando todos, tudo o que é respeitante a liderança, tudo o que é respeitante à parte da monitorização do sucesso das aprendizagens, tudo o que é respeitante à relação com a comunidade. Mas isto é monitorização. Por outro lado temos a supervisão da sala de aula, nós temos aqui um gabinete que se chama SAVE - Supervisão, Avaliação e Validação Escolar, que não só passa por uma supervisão do que se passa na sala de aula, mas também como é que os professores avaliam, que instrumentos é que usam, se esses documentos são instrumentos adequados àqueles alunos e àquelas disciplinas, e há um momento e há uma equipa que vai olhando para esses instrumentos e vai validando esses instrumentos. Naturalmente que, nós achamos, porque queremos sempre melhorar, que estes processos, sobretudo os processos de supervisão, têm que ser mais automatizados e mais rotinados. E daí que, já desde o ano letivo passado, encetamos um conjunto de capacitações dos professores, no sentido que eles próprios se tornassem supervisores. Acreditamos que é possível uma supervisão mútua de sala de aula, aquilo a que normalmente se chama coadjuvação, mas não é esta a supervisão que

nós pensamos. Nós achamos que para ser supervisor eu tenho que saber ser supervisor. Portanto tenho que me capacitar. Tivemos formação para cerca de 20 professores no ano passado, este ano infelizmente não conseguimos, porque não foi acreditada a tempo a formação e para o ano já vai começar outra vez uma nova, um novo ciclo de formação nesta área, porque queremos que a supervisão e a monitorização se complementem entre si, mas queremos fazê-lo com pessoas que estejam capacitadas para tal. Portanto, não é só uma supervisão e monitorização por parte da direção, é uma supervisão e monitorização por parte de várias pessoas que vão elas próprias, com formação, fazer esse papel.

A avaliação dos alunos na vossa escola teve alguma alteração concreta com a implementação deste projeto inovador? Atualmente, a avaliação passa a ser feita com base em que critérios?

R. Sim, teve, por um lado, nas questões de autoavaliação, nas questões de avaliação formativa e nas questões de avaliação sumativa. Eu concretizo. Relativamente à autoavaliação, nós tínhamos como todas as escolas têm, por práxis, os alunos no final do período autoavaliavam-se nas diversas disciplinas, fomos introduzindo alguma mudança nessa área em que os alunos tinham de fazer uma autoavaliação, mas uma autoavaliação transversal, não era por disciplina, seria uma autoavaliação em que eles compreendiam tudo aquilo que fizeram e então autoavaliavam-se em vários parâmetros, tanto no domínio cognitivo como no domínio de atitudes e valores, mas fomos introduzindo nos últimos tempos, e quando digo nos últimos tempos digo 2/3 anos para cá um sistema em que os alunos, em assembleia de alunos, discutem a sua própria autoavaliação, conosco e entre eles. Desencadeando processos extremamente profícuos, no sentido não só dos alunos desenvolverem um espírito crítico sobre aquilo que estavam a fazer, mas também dando-nos a nós pistas de solução para os seus próprios problemas. E isso, através dessas tertúlias e através dessas reuniões de assembleias de alunos, tem sido extremamente útil para nós. Inclusivamente no sentido até de nós reformularmos alguma abordagem pedagógica. Na avaliação formativa temos tido uma evolução enorme. Nós sentimos que a avaliação formativa, pela forma como ela está redigida na lei, muitas vezes, traz interpretações dúbias, na cabeça dos

professores sobretudo, porque tende ser sempre uma avaliação por testes de avaliação, ponto final. E nós fomos introduzindo alguns mecanismos automatizados, na maioria deles, para que os professores pudessem ter uma ideia muito mais fina sobre o que é o aluno, o que é o aluno no seu todo e daí compreender sobretudo nas disciplinas de português, matemática e inglês, que não é só importante que nota é que o aluno tem, que classificação é que o aluno tem num teste, mas precisamos saber se na oralidade está melhor, na escrita está pior, se é na produção escrita, se é no funcionamento da língua, etc etc. E no caso da matemática, se é no cálculo, se é na resolução de problemas, onde é que o aluno tem (ou se é na análise e no tratamento de dados), ou seja, fazemos uma avaliação formativa nos diversos domínios. E depois, conseguimos comparar, aluno a aluno, inclusivamente com os domínios da avaliação externa. E esta avaliação formativa tem ganho imenso imenso imenso, um desenho até mesmo em termos geométricos da elaboração de instrumentos de avaliação, que nos tem permitido agir atempadamente sobre determinados domínios que estão menos bem nessas disciplinas. A nível da avaliação sumativa, é onde nós temos pecado mais, porque continuamos ainda muito retrógrados no meu ver, porque continuamos muito focados no nível que o aluno tem no final do período, e tem x negativas, e portanto tem x negativas e no final do ano isto dá uma retenção. E a grande transformação que o PPIP nos trouxe, e isto este ano no 7º ano já foi uma realidade, e agora vai ser uma realidade, gradualmente, 1º ciclo, 2º ciclo, como disse há pouco, em que nós vamos interpretar o ciclo como um todo. Não mais do que que aquilo que a própria lei já diz há muitos anos, mas vamos adaptá-lo de uma forma concreta, ou seja, nós vamos olhar para o 1º ciclo e vamos olhar para um aluno que vai desenvolver um conjunto de aprendizagens ao longo de 12 períodos. Tem 4 anos, $4 \times 3 = 12$, portanto ao longo de 12 períodos o aluno tem que concretizar aquelas aprendizagens que vêm no currículo. Portanto, não há alunos que vão ser retidos a meio do percurso, passam do 3º para o 4º período, do 8º para o 9º e depois, esperemos nós, no 12º, para o 2º ciclo. E é isto que nós pretendemos que aconteça já a partir do ano que vem. E isto é a mesma realidade no 2º ciclo e no 3º ciclo. E aí a grande transformação da avaliação sumativa, que vai deixar de ser o aluno tem 5 negativas ou 3 negativas reprova ou o aluno tem 2 negativas passa. Vamos olhar para o aluno sabendo que ele tenha 5 níveis inferiores a 3 ou 6 níveis inferiores a 3, ele não vai

ter que repetir tudo. Nós vamos olhar para ele e se vemos que ele tem grandes dificuldades no português vamos ter de, no ano a seguir, ver o que é que é estruturante para ele, dar-lhes aquilo que é estruturante, sem que exista a tal penalização da retenção, que é estigmatizante, que não resolve os problemas e que todos os estudos apontam a que deva ser algo a que as escolas, elas próprias, a reter, ou seja, a abolir. Eu sei que é um processo difícil, (não sei se é a pergunta que me vai fazer a seguir), internamente isto não tem sido fácil. Internamente não é muito ...

Essa pergunta vem um pouco mais à frente. Mas agora vou fazer uma pergunta que nem sequer está aqui. Isso obriga então a processos mais individualizados de abordagem ao aluno...

Nós inclusivamente achamos que, aquela coisa que se diz dos planos de acompanhamento pedagógico, que vem na legislação, passam a ser individuais. Nós temos um plano de acompanhamento pedagógico para todos os alunos, sejam eles muito bons, sejam eles pouco bons. Eu devo dizer que eu fui eleito diretor para os próximos 4 anos anteontem e no meu projeto de intervenção uma das coisas que eu dizia é que eu quero uma escola excelente. Uma escola excelente, e não tenho qualquer receio de dizer isto, ao nível dos valores, ao nível da cidadania, é sem dúvida nenhuma, mas também ao nível dos conhecimentos, porque a escola é para ensinar. Existe para ensinar. Essa ideia de que a escola existe para educar é bonita e concordo com ela, mas também não deve perder-se o foco de que a escola existe para ensinar e para dar conhecimentos aos alunos. Como é que eles devem ser transmitidos? Aí é que está a grande discussão. Não deve ser uma escola que debita conhecimentos, deve ser uma escola que constrói conhecimentos com o aluno. E naturalmente que isto implica uma grande revolução, implica que nós comecemos a olhar para os alunos de uma forma individual, porque queremos que os alunos não sejam retidos, é verdade, mas porque queremos que não sejam retidos porque vão conseguir aprender. E por outro lado, queremos que os alunos cheguem também à excelência, sejam alunos de um patamar de excelência, que poucas escolas, porque são tradicionais, têm outras abordagens pedagógicas, e não oferecem isso aos alunos. Portanto, não temos qualquer receio de dizer que não só queremos resolver o problema de insucesso, mas também queremos

chegar à excelência. Daí, é preciso realmente olhar para os alunos de uma forma individual.

Para além das atividades curriculares, que projetos extra-curriculares são desenvolvidos na escola?

R. Olhe, vou ser politicamente incorreto, acabamos com eles. Eu tenho muito este conceito, dentro da escola, deve ser tudo currículo. Eu se tenho um aluno num clube de ciências, aquilo que o aluno está a produzir no clube de ciências, deve ser apropriado por ele e por quem está com ele, professores ou outros técnicos, no sentido de fazê-lo crescer no currículo também. Se eu tenho, nós temos aqui, imensa tradição de clubes, desde as artes, sobretudo nas artes, passando pelo desporto, às ciências. Se eu tenho um aluno, no ensino experimental das ciências, no clube de ciências, e nós ganhamos ainda agora um prémio dos “Cientistas de Palmo e Meio” há pouco tempo para o 1º ciclo, a pergunta sempre que eu faço no Conselho Pedagógico é “Qual foi o impacto que esse aluno que ganhou o prémio teve na nota que teve a Físico-Química ou a Ciências ou, no caso do 1º ciclo, a Estudo do Meio? Zero! Ele tem uma atividade extra-curricular que é bonita e gosta muito e lhe interessa muito, mas depois o próprio aluno e a família não veem refletido na nota, quer queiramos quer não, é sempre esta parte que é muito importante, na nota da disciplina que se relaciona com esse clube, a sua prestação no clube. E está errado! Ora, se eu transformar tudo isto em currículo, eu garanto isso. E como nós agora, a nossa abordagem, é desde os projetos multidisciplinares, os clubes e as atividades a que chamamos extra-curriculares vão todos para dentro desses projetos multidisciplinares. E daí dizer aquilo que comecei por dizer “acabamos com elas”.

Quem são os agentes educativos que participaram na conceção e desenvolvimento do projeto inovador da vossa escola? De que forma são estruturados os processos de participação dos agentes educativos nas dinâmicas da escola? Fizeram assembleias, fizeram reuniões, ...?

R. Fizemos tudo isso. Fizemos tudo isso, fizemos reuniões, fizemos assembleias, fizemos questionários inclusivamente, mas a riqueza desta discussão toda foi ter desencadeado dois organismos completamente diferente dentro do projeto. Por um lado, o Gabinete

de Projetos Multidisciplinares onde estão lá dentro desse gabinete o nosso perito externo, professores, pessoal não docente, alunos e encarregados de educação e outros técnicos que, eventualmente, ao longo do projeto, vão interagir connosco na execução e na operacionalização dos projetos. Isto por um lado. Por outro lado criamos aquele conceito de “Conselhos de Comunidades de Aprendizagem” que mais não são do que conselhos de avaliação, mas que vão ter lá dentro, para além dos professores, todas as pessoas, incluindo encarregados de educação, que vão interagir connosco na avaliação dos projetos e na avaliação dos alunos que participaram nesses projetos. É uma forma de trazer a comunidade para dentro da escola, mas trazendo a comunidade para dentro da escola de uma forma significativa para essa comunidade. Porque muitas vezes convidamos um palestrante para falar de um conteúdo ou de uma temática qualquer, mas depois não pedimos ao palestrante que nos diga como é que ele avalia a prestação dos alunos que estiveram a ouvir. Fazemos sempre a avaliação da temática sob o ponto de vista do palestrante, nunca pensamos que o palestrante também nos pode dizer se aqueles alunos que estiveram atentos, se a temática para ele foi interessante, se colocaram questões interessantes, etc etc. E é importante para nós que essas pessoas sintam que também são envolvidas na avaliação dos alunos. Porque se elas interagem na lecionação dos projetos, também tem que ser ouvidas para a sua avaliação. Na construção do projeto, como eu dizia, para além de termos chegado a este estadio, conseguirmos trazer, ou construir esses gabinetes, e esse Conselho Da Comunidade de Aprendizagem, mas durante a execução fomos ouvindo todas as pessoas, como eu disse, quer em reuniões, quer em questionários, quer em assembleias, mas também sobretudo em seminários e em tertúlias. Nós temos muito esta prática de fazer tertúlias com a comunidade educativa que é, perante temas, discuti-los e damos os prós, os contras, damos sugestões, etc e isso tem sido extremamente rico para o próprio, passo o pleonasma, enriquecimento do PPIP. E daí que, chegamos a esta fase e sentimos que temos toda a gente muito muito envolvida, um bocadinho hesitante ainda, com algumas desconfianças de como é que tudo isto vai resultar, mas muito muito envolvida e motivada.

Pois, essa era a minha pergunta a seguir. De que forma está a ser recebido o novo projeto por parte dos agentes educativos?

R. Confesso que relativamente à parte dos encarregados de educação que há alguns que nos preocupam muito, todos os do 3º ciclo foram ouvidos, neste caso 7º ano, acolheram muitíssimo bem na esmagadora maioria o projeto, houve um encarregado de educação que não concordou, mas todos os outros concordaram. É que o projeto (só um parêntesis), tem sempre subjacente em si, a não retenção e isto gera muita muita muita discussão e muita polémica. E por isso é que eu nunca começo a discutir o projeto pela não retenção, começo a discutir o projeto pela parte pedagógica. E se for possível chegarmos à não retenção, ótimo, que é a grande meta. No caso do 1º ciclo, nós ainda não levamos a discussão ao 1º ciclo com os pais nesta fase porque os próprios docentes pediram para não o fazer nesta fase, porque acharam que é importante nós, primeiro, todos os professores perceberem exatamente tudo o que está relacionado com o PIPP para depois nós discutirmos isto com os pais. Como, para o próximo ano, nós temos praticamente tudo arrumado, nomeadamente toda a planificação, estamos em condições de dizer que ainda no final deste ano letivo, ou no início do ano letivo seguinte, em setembro, conseguiremos fazer estas reuniões com os pais no sentido de eles próprios também interagirem, se ainda não interagiram, conosco. É claro que foram ouvidos todos os órgãos, quer o conselho pedagógico, quer o conselho geral e no conselho geral também, unanimemente, o projeto foi aplaudido pelos pais que estão lá e a única coisa que pediram, é verdade, foi para que nós possamos explicar bem o projeto a todos os pais. Portanto, na parte dos alunos, é curioso porque o projeto nasceu exatamente pelos alunos, quando eu discutia isto pela primeira vez com eles, em setembro, eles disseram que gostavam de uma escola em que eles pudessem ter alguma palavra a dizer sobre aquilo que aprendem e que pudessem ser aulas mais práticas e mais significativas para eles. E que eles pudessem também não estar sempre dentro da sala de aula e o projeto vai exatamente nesse sentido. Portanto, foi construído à semelhança, ou dentro daquilo que é o conceito deles de escola atual. E por isso eles foram muitíssimo ouvidos e acolhidos e como eles foram trazidos para este gabinete, como eu disse há pouco, dos projetos multidisciplinares, ele está extremamente enriquecido do ponto de vista dos alunos. Faltam-me os professores, não é? Do ponto

de vista dos professores, às vezes parece que as coisas são sempre muito mais fáceis de resolver mas são sempre muito difíceis. Ainda existe uma referência que é tradicional, que é conservadora até, ao objeto de retenção. Ainda há uma cultura de retenção. E esta cultura de retenção existe, não só nesta escola, mas no meu ver em todo o país e se calhar no mundo inteiro. Quem sabe sabe, quem sabe passa e quem não sabe deve reprovar. E eu até concordo, eu concordo desse ponto de vista, desde que saibamos o que é isso. O que é que é isso de “quem sabe sabe” e “quem não sabe não sabe”? E depois, inclusivamente, dizermos qual é o tempo que eu tenho para aprender a saber e para mostrar que não sei. Porque eu aluno posso, num ano, não ter conseguido aquilo que achavam que eu deveria conseguir, mas em dois ou em três ou em quatro eu posso saber muito mais do que aquilo que era previsto eu saber. Deem tempo, mais tempo eventualmente para eu aprender determinadas coisas, que depois rapidamente eu aprendo muitas outras. O que eu quero dizer com isto, até porque isto acontece muito no primeiro ciclo, nós tivemos numa discussão porque estamos na avaliação sumativa, neste momento, de final de ano e é difícil explicar isto aos professores, que é: porque é que um aluno de primeiro ano, (no primeiro ano não há retenções não é? Mas, por exemplo logo que os alunos não sabem reprovam no segundo porque não sabiam nada no primeiro)... Mas porque é que um aluno no primeiro ano que não sabe, que não aprendeu a ler e a escrever, não pode ter mais tempo? Porque é que acham os professores que, se esse aluno, se eu lhe der mais tempo, ele nunca vai aprender? E se eu o reprovar, no segundo ano, então ele já vai aprender. Então, porque é que ele não pode passar, e ele vai aprender na mesma aquilo que ele aprenderia se reprovasse? Mas vai passar. E o que eu vou exigir desse aluno é que ele passa mas, vai ter que aprender mais rápido. É uma mensagem completamente diferente que eu passo, quer para o aluno, quer para a família. O seu filho passa, mas a senhora está-me a dever qualquer coisa. Está a dever à escola isto, está a dever empenho. Assim o seu filho tem de trabalhar mais e mais rápido, tem de ler mais, a senhora tem que olhar mais para a caderneta, tem que olhar mais para o trabalho que ele faz em casa, etc. No fundo, todos tem que se empenhar mais. A retenção traz, por si só, preguiça. O meu filho reprovou porque é preguiçoso, pronto, está bem, vai repetir outra vez tudo. Isso não gera uma mudança, lá está, uma inovação, quer do ponto de vista dos pais, quer do ponto de vista

dos alunos. Mas isto está muito enraizado nos professores, é uma ferramenta que eles acham que a tem que ter e que a tem que usar porque quem sabe sabe e quem não sabe não sabe. E para mim isto não pode ser descontextualizado do tempo e da pessoa. Portanto, acho que essa ferramenta só é útil se eu tiver pensado que esgotei o tempo e esgotei todos os recursos que tinha. E daí que temos que dar mais tempo e o ciclo acho que é o tempo razoável.

Relativamente ainda aos professores, falou das retenções. Nesta dificuldade de implementação do PIPP. Mas também vocês apostam muito na interdisciplinaridade, o que obriga, ou o que vai obrigar, a um trabalho colaborativo entre professores. Eles estão abertos a isso?

R. Sim, completamente. Aqui existe uma política de colaboração que já está perfeitamente enraizada. Além do mais, não há nenhum problema de um professor de expressões trabalhar com um professor de português, professores da mesma área partilham imenso material, discutem muito em grupos restritos, em grupos alargados, formal e informalmente. Existe inclusivamente, trabalho colaborativo nos próprios horários letivos dos professores. E por aí não há qualquer problema. A grande dificuldade é fazer com que isto resulte sob o ponto de vista do significado da aprendizagem. Como é que eu torno tudo isto significativo para que eu, professor, não sinta que estou ali a “encher pneus”. Como é que um professor pode (e eu vou ser concreto, vou dar mesmo o nome de um projeto que nós vamos abraçar)... como é que eu posso, através de uma ecovia que estou a construir no exterior, saber que posso ensinar ao meu aluno atletismo. Agora disseram que eu tenho de ensinar atletismo na ecovia e eu vou para lá fingir que estou a ensinar atletismo ou vou para lá descobrir como é que eu ensino atletismo. E o professor de educação física tem de fazer este esforço, tem de se inovar em termos pedagógicos, tem de se recriar, no sentido de ele conseguir fazer com que essa modalidade do atletismo também seja significativa para aquele projeto e para o aluno. E isso é possível, e eu usei o exemplo do atletismo de propósito, apesar de educação física ser uma disciplina que não é muito falada, como podia falar nas ciências, que é quase óbvio: vou ensinar o ambiente através da ecovia, vou catalogar plantas, vou falar do crescimento, da folha, etc, etc. Os alunos vão mexer

naquilo tudo, vão ver. E isto torna tudo muito mais fácil e muito mais atrativo para todos. Agora, é difícil é trazer esta discussão para dentro dos professores porque isto retira-nos da nossa zona de conforto, que é a sala de aula. Eu vou estar exposto, eu vou mostrar as minhas fragilidades, de todas as áreas e em todas as áreas, e eu vou ter que conseguir gerir tudo isto em termos de tempo, em termos de recursos e em termos de público-alvo e em termos de interação um com o outro e em termos de interdisciplinaridade. Mas, há um trabalho prévio que está a ser feito neste momento, de planificação disso tudo e o que me estão a dizer, a mensagem que me estão a passar, e quando digo mensagem é o que eu observo, não é aquilo que as pessoas vão verbalizando, é que está a resultar imenso. As pessoas estão felizes, eu sinto as pessoas muito mais empenhadas, muita mais motivação do que sentia há um ano. No final dos anos nós temos de fazer as planificações para o próximo ano e agora as pessoas estão a planificar coisas que sentem que é muito mais atrativo para si. E por aí eu acho que vai resultar muito, nessa interação dos professores.

Quais são os principais resultados previstos com a implementação do PPIP?

R. Para já, um é óbvio, que é acabar com a retenção. É sempre o tema ou a meta que eu fujo, mas ao mesmo tempo também não a devo esconder. Esse é o grande desidrato deste projeto, é acabar com a retenção. Mas não acabar com a retenção por decreto. Acabar com a retenção porque achamos que a não retenção é o resultado de um bom trabalho que os alunos estão a fazer e, por outro lado, como eu disse há pouco, porque queremos dar mais tempo ao aluno para aprender. Mas ao mesmo tempo, também como eu disse, não perder os excelentes alunos e torna-los ainda melhores. É fazer com que os nossos alunos tenham mais espírito crítico, mais poder de fundamentação, sejam mais empreendedores, sejam mais responsáveis, no fundo e enfim, produzir também cidadãos que tenham poder de intervenção na sociedade. Nós falamos hoje em dia tanto tanto que produzimos alunos na escola, bons alunos, mas depois quando lhes pedimos opinião sobre seja o que for, eles nunca têm opinião sobre nada. E nós queremos que os nossos alunos sejam isso, sejam pessoas plenas, em que têm conhecimento mas mobilizam esse conhecimento para terem também, eles próprios, ferramentas como cidadãos e uma palavra a dizer sobre tudo e também, porque não,

também saber fazer coisas. Eu não acho que a competência seja uma coisa que nós devemos esquecer, ou que devemos ter medo de a proferir. Eu sou muito mais ligado às capacidades do que às competências. Mas percebo perfeitamente que a competência, o saber-fazer, é importante. E acho que também é muito importante que consigamos criar alunos que saibam fazer coisas, que saibam fazer um quadro, que saibam idealizar um projeto inclusivamente, que saibam ser empreendedores, que saibam também como é que se pode, quais são os princípios que estão subjacentes, por exemplo, ao lançamento de uma empresa. Portanto, tudo isso é nossa preocupação, que saibam ter uma palavra relativamente ao ambiente, que tenham uma preocupação relativamente à educação ambiental, à educação para a saúde, etc etc. No fundo, ter interiorizado aquilo que se chama e que está redigido como “o perfil do aluno para o séc. XXI”.

Qual a relação que existe entre a escola e a família e entre a escola e a comunidade?

R. Nós (escola), existimos hoje com uma preocupação muito grande de criar aqui uma sinergia extremamente positiva no sentido de que todos se impliquem no sucesso dos alunos. E também porque não dizê-lo, no sucesso de cada um de nós. Eu acredito numa escola que forme pessoas mas também que se forma a si mesma. Isto é, se as pessoas estiverem a trabalhar num local que se sintam bem, num local que as valorize, num local que olhe para si como pessoa e não apenas como um profissional que aqui trabalha, também essa instituição pode ser valorizada per si. Nós não temos que ter medo de dizer isto, nós estamos a envelhecer todos, o pessoal docente, é tido e sabido, neste país tem-se insistido muito nisso, está envelhecido, o corpo docente está cansado, e se nós não começarmos a perceber que temos de começar a olhar para a comunidade onde estamos, para a comunidade interna, no sentido também de nos defendermos deste processo de envelhecimento natural, e ir buscar à comunidade externa, a toda a envolvência, família, parceiros, alguma forma de nós também com eles podermos fazer o nosso trabalho mais bem feito. Há imensas pessoas, eu às vezes falo com alguns pais, e nós vivemos num meio socioeconómico pobre, pobre e com dificuldade e socioculturalmente baixo, mas há muitas famílias que sabem fazer coisas, e há muitas famílias que têm muitos conhecimentos e podemos trazê-los cá para dentro para que

eles partilhem esse conhecimento connosco e também fazer com que eles potenciem esse conhecimento ao serviço dos nossos alunos. Portanto, trazê-los cá para dentro seria ótimo, trazer cá para dentro órgãos de soberania como as autarquias, os presidentes de junta, técnicos ligados a estas instituições e a outras, ensino superior, ... Portanto, trazer um conjunto de pessoas que possam interagir connosco. Não é fazer o nosso trabalho, mas é complementá-lo. E isso a escola pode estar realmente muito aberta a isso. Já se foi abrindo nos últimos anos muito, mas este ano este projeto prevê que se vá abrir muitíssimo mais.

Com que constrangimentos se têm deparado neste processo de inovação ou mudança pedagógica?

R. Olhe, o principal é que nós, subjacente a isto, ao PPIP, não existe (e ainda bem que não existe, eu vou dizer-lhe já porquê), não existe subjacente a ele mais recursos, mais dinheiro, mais horas de crédito, não existe absolutamente mais nada. Nós temos de fazer exatamente a mesma coisa, de maneira diferente, com os mesmos recursos, quer financeiros quer humanos. E eu por acaso acho bem. Acho bem porque a melhor forma de nós resolvermos quase sempre é com mais dinheiro e com mais recursos e com mais bens materiais e assim é batota. À partida, qualquer um conseguia fazer melhor se lhe dessem mais recursos. O que nem sempre é assim, às vezes dão-lhes mais recursos e é pior. Portanto, nós sentimos que ainda bem que o PPIP não prevê isso. Não tenho qualquer problema em dizer isto, eu sei que isto é politicamente incorreto o que eu estou a dizer, porque há muitos colegas meus inclusivamente que defendem que não deveria ser assim. Mas temos passado constrangimentos ao nível da estabilidade. Nós precisamos de alguma estabilização ao nível de todas as áreas. E este projeto PPIP tem como princípio, desde que nasceu, e ainda bem, envolver todas as áreas que se relacionam com as escolas, desde a Inspeção Geral da Educação, a Direção Geral de Educação, a Direção Geral dos Estabelecimentos Escolares. Todas estas pessoas estão envolvidas no PPIP e ainda bem. Porquê? Porque a pior coisa que podia acontecer era nós estarmos a decidir ir por um caminho de autonomia e vir a Inspeção Geral da Educação e dizer que nós não podíamos porque não tínhamos conforto legal para fazermos aquilo. E como isto está tudo a ser acompanhado dessa forma, esse grande

constrangimento que normalmente temos não existe. E ainda bem. Mas temos outro tipo de constrangimentos no sentido de que estas coisas demoram a decidir-se. Isto está a ser assim, mas o Despacho saiu agora em maio. Demora a acontecer e como demora nós às vezes também não queremos tomar, não vamos por determinado rumo porque temos receio que depois as coisas mudem ou, pelo menos, que não se concretizem. Isto é o principal constrangimento, é que as coisas demoram tempo a decidir-se. O segundo grande constrangimento é que nós precisamos de facto de perceber que recursos é que vamos ter. Eu não quero ter mais, mas gostava de perceber quais é que vou ter. Ou seja, haver uma maior estabilidade dos recursos que temos, sobretudo técnicos, haver uma estabilidade da oferta formativa (aquela oferta formativa que eu estou a propor vai ser aprovada?) e isto a médio e longo prazo. Não se concebe um projeto para 3 anos sem eu perceber que recursos é que eu vou ter nesses 3 anos. Se eu só sei os recursos que eu vou ter para o ano, eu só posso fazer um projeto para o ano. Ou, se querem que eu faça um projeto para 3 anos, têm que me garantir os recursos. Não é mais, volto a repetir, é os recursos para os 3 anos. E é este o grande constrangimento, para mim é a grande dificuldade. Claro que por outro lado, porque o PPIP está dentro do Projeto Educativo, portanto, está dentro do nosso projeto de melhoria, o Projeto Educativo sim já tem por base um financiamento que á agora do Norte 2020, que está atrasadíssimo... Há um conjunto de atividades, mesmo dentro dos projetos que eu lhe elenquei, que precisava eu neste momento ter o conforto de lhe dizer que está garantido o financiamento a nível do Portugal 2020, neste caso, o Norte 2020. E isto atrasa-se tudo e nós nunca sabemos se o dinheiro vem, se nós podemos adiantar ou se não podemos adiantar e isto para nós é muitíssimo complicado. Por outro lado, e por último, apesar de estar garantida a formação e a capacitação dos professores e do pessoal não docente, também isto vai sendo a conta-gotas. Era necessário ter em atenção que para que estes projetos ganhem sustentabilidade é preciso formar as pessoas dentro, capacitá-las, que é também para depois elas próprias, poderem capacitar outros. E isto é também algo que tem tardado e é um constrangimento muito grande.

O que é que considera que já foi feito e o que ainda está por fazer neste caminho de transformação e de inovação?

R. Olhe, eu sobretudo acho que se tem de mudar um bocadinho essa cultura de retenção. Nós temos de todos, todos sociedade, não é só todos escola, não é só pais, ... é todos. Porque eu acho que essa cultura de retenção não está nos alunos, mas também é transportada para eles. Eles próprios acham muitas vezes que é injusto aquele colega que passou e que não se esforçou nada e ele que se esforçou tanto também passou e que o outro devia ter reprovado. Portanto, esta cultura de retenção que está generalizada na nossa sociedade deve ser algo que tem de ser discutido, trabalhado, por quem de direito. E eu diria que quem de direito teriam de ser as escolas a mobilizar-se, mais as universidades, etc, etc. Por outro lado, e porque falo em universidades, tem de haver uma preocupação enormíssima e uma coragem enormíssima de também, quem de direito, olhar para a formação de base dos professores e ver se aquilo faz sentido. Se nós queremos inovar não podemos começar a inovar pelas folhas, temos de começar pela raiz. Eu não posso continuar a formar professores como formava há 30 anos, ou há 40, ou se calhar até há mais! Fala-se da escola do séc. XIX e nós temos uma formação dos professores do séc. XVIII, portanto..... Se eu tenho professores a formar-se em áreas do saber muito especializadas, depois eu quero que eles sejam interdisciplinares, multidisciplinares e transdisciplinares!? Não faz sentido! Se eu quero que os professores, intelectualmente, sejam pessoas muito capazes, eu na formação de base tenho de lhes dar isso. E a formação de professores não pode ser sempre um subterfúgio daquilo que muita gente não conseguiu realizar os seus sonhos. Ou seja, não pode ser segundas, terceiras, quartas ou quintas opções. A formação de professores e a profissão de professor devia ser uma elite, deveria ser para um conjunto de pessoas que realmente tenham como missão esta profissão nobre. Porque, não é que eu ache que deva ser mais dificultada o ingresso à carreira de professor, não é isso, não é que eu ache que se deva fazer uma prova de conhecimentos dos professores, não. O que eu acho é que durante a universidade, durante o curso de formação de base, os professores tem de ter acesso a um conjunto eclético de conhecimentos, um conjunto transversal para que depois na sua ação, quando são profissionais da educação, tornarem-se pessoas que facilmente conseguem desenvolver trabalho dentro das escolas quer a nível da monitorização, da supervisão, da interdisciplinaridade, da multidisciplinaridade, da transdisciplinaridade, do trabalho de projeto, e agora temos imensas coisas.

Ou seja, que adquiram um conjunto de competências que, à semelhança dos alunos nas escolas, também tem de adquirir...

Exatamente! Como é que eu posso querer que os alunos tenham um conjunto de competências alargado se eu depois não tenho profissionais que lhes possam dar isso? Estamos permanentemente a dizer aos professores que se tem de capacitar e não dizemos às universidades para capacitar os professores? Ou os ainda alunos que querem ser professores? Não faz sentido nenhum. Portanto, nesse campo há muito a fazer, mesmo muito, e a discussão tem de ser muito alargada. Por um lado, a cultura de retenção, por outro lado, a formação de base dos professores. Mas também é verdade que há que ter coragem de olhar para dentro das escolas e pensar: se o meu corpo docente está desgastado, está envelhecido, o que é que eu faço? Continuo a sobrecarregá-los de trabalho, retiro esses professores e mando-os todos para a reforma - essa seria a melhor solução, mas não há dinheiro para estas coisas. Portanto, tem de se pensar nisto de forma inteligente no sentido de, provavelmente com alguma despesa, é verdade, mas também com alguma racionalidade, olhar para isto e ver como é que nós podemos potenciar os professores com mais experiência, os professores mais velhos, para que eles continuem a trabalhar, porque não há hipóteses de o mandar para a reforma, não há dinheiro para isso, mas potenciá-los dentro da escola, esses professores, essas pessoas podiam de facto ser pessoas que podiam capacitar muitos professores mais novos dentro das escolas. Desde que houvesse alguma vontade política para que isto acontecesse.

Enumere 3 aspetos que considera os mais positivos da sua escola e 3 aspetos que considera que precisam de ser melhorados.

R. Eu vou tentar responder a esta pergunta dizendo-lhe aquilo que não disse anteriormente. Eu vou começar pelos negativos, está bem? Um aspeto negativo será sem dúvida nenhuma esta cultura da retenção que é “quem sabe sabe, quem não sabe deve reprovar”. Outro aspeto negativo é que nós temos ainda uma cultura que a escola é algo que eu considero como a minha profissão: “eu sou professor, vou para a escola, tenho lá o meu horário, cumpro o meu horário, e pronto, acabou-se”. Embora eu tenha

a sorte de gerir uma escola em que a maioria dos professores não é assim que se revê. Mas ainda há uma boa parte que se revê nisto. O terceiro aspeto negativo é aquilo que acabei de dizer na questão anterior, que é: eu não tenho um conjunto de professores ecléticos, eu não tenho intelectuais dentro da minha escola, mas gostava de ter. Gostava de poder dizer aos meus professores “vamos construir um projeto multidisciplinar” e aquilo dentro da cabeça deles ser perfeitamente claro. Mas como eu estava a dizer, não tenho, não tenho porque eles não foram construídos para isso. Eles não têm culpa nenhuma, mas é um ponto fraco. E diria que, ao mesmo tempo, destes pontos fracos, eu vou falar de um constrangimento, porque não o disse na questão anterior. Esta distância que nós temos muitas vezes, ou esta aversão até que nós temos muitas vezes sobre tudo o que é as decisões políticas podia ser largamente reduzido com uma boa descentralização. Porque é que eu digo uma boa descentralização? Porque aquilo que está hoje em vigor em alguns pilotos de municipalização da educação, para mim, é tudo menos positivo. Tem muitíssimos riscos. Mas, por outro lado, eu sou muito a favor de uma municipalização ou de uma descentralização, como quiserem, que por um lado respeite o poder autárquico como um poder que pode, em termos financeiros, ajudar muito a escolas, e se calhar em termos de gestão de alguns recursos, nomeadamente espaços, mas também por outro lado uma descentralização que dê às escolas a autonomia que deve ter. Para mim, a nível de gestão de pessoal docente, de gestão de carreiras, a nível de um conjunto de procedimentos que as escolas não tinham de estar preocupadas em estar permanentemente a dar conta, através de relatórios, ao poder central. Claro que tem que dar conta, como é óbvio, isto são decisões públicas. Portanto, era necessário haver essa descentralização e isso por um lado é um constrangimento e é um constrangimento que é partilhado por todos e que a descentralização podia ser uma boa forma de resolver isso. Pontos fortes que eu considero na minha escola: por um lado é a grandíssima experiência que temos naquilo tudo que lhe disse: partilha, articulação, grande disposição para aprender, eu sou uma pessoa que gosto muito de aprender e isso transmito a toa a gente e toda a gente está sempre com vontade de saber mais e essa disponibilidade para aprender mais é um dos grandes pontos fortes da escola e da maioria esmagadora dos professores. Há também um ambiente muito familiar, as pessoas preocupam-se umas com as outras, gostam que os outros se sintam

bem aqui dentro e, quando eu falo das pessoas falo de todos, do pessoal docente, não docente, preocupação com o aluno, o professor sentir que o problema do aluno também é seu e isso é algo que, provavelmente não é só nesta escola, é em todas, mas é um ponto forte que eu não desconsidero. Outro que era um ponto fraco e está a começar a tornar-se um ponto forte é as famílias começarem a compreender que a escola é uma mais-valia. Provavelmente ainda não é um ponto forte, provavelmente já sou eu que estou a ser muito crente e achar que isso já se está a rever, mas eu noto que os pais não são os mesmos daqueles alunos menos bons, mais fracos até. Começam a olhar para a escola e começam a sentir “o meu filho tem de fazer a escola, tem de estar lá e aprender, aquilo é importante”. E acho que isso está-se a tornar algo, porque as pessoas, os pais também vêm à escola e veem uma escola que se preocupa com os filhos, uma escola que lhes dá de comer se eles precisarem, uma escola que lhes dá roupa se eles precisarem, e com isso uma escola que se preocupa ao mesmo tempo com aquilo que se deve preocupar, com a aprendizagem, com uma aprendizagem de excelência e com uma aprendizagem que os alunos possam chegar a casa, os filhos possam chegar a casa e possam mostrar aos pais aquilo que sabem fazer e que vão aprendendo na escola. Portanto, este significado que a escola tem na cabeça da comunidade, e quando agora falo de comunidade já não falo só na família mas no resto dos nossos parceiros, está a ter um significado cada vez maior. E já agora, já vou para um quarto aspeto, mas atrevo-me a dizê-lo, a enormíssima boa relação que a escola tem com outras instituições como a autarquia, como as juntas de freguesia e outros parceiros que nos ajudam imenso a edificar isto de que a escola não pode ser um espaço isolado. Nós não somos um ponto, não somos mais um ponto dentro da comunidade, somos apenas parte dessa comunidade. E esse nosso fluir dentro da comunidade tornou-se uma realidade muito agradável, recente, mas muito agradável. E a autarquia sem dúvida nenhuma que tem feito um trabalho notável.

Esta questão já não está no guião apresentado, tem apenas a ver com a minha curiosidade como resultado daquilo que foi dizendo nesta entrevista. Aquilo que falou dos professores, da formação inicial, de que realmente exigem deles aquilo que não lhes dão na formação inicial e depois, a minha opinião ou aquilo que eu vejo de fora é

que se calhar poucos deles conseguem ir além, não é? O que eles fazem nas escolas é reproduzir aquilo que eles sabem, que eles aprendem, não é por culpa deles, foi aquilo que lhe ensinaram. Eu não sei se a sua formação é como professor, imagino que sim,
R. Sim, sim.

Então a minha curiosidade é, como é que se conseguiu distanciar e chegar onde chegou e ter esta visão da escola tão diferente daquilo que é ainda a visão atual da escola para a maioria das pessoas?

R. É sempre muito difícil para cada um de nós falar de nós, é sempre muito mais fácil... eu sempre que tenho de me expor muito, quer em seminários, quer em palestras, no final as pessoas perguntam-me sempre se correu bem. Eu digo não sei, pergunta a quem me ouviu. É sempre muito mais fácil perguntar aos outros como é que nós somos e por isso é difícil falar de nós. Mas eu vou descrever-lhe o meu projeto de vida em termos de passado até ao presente de uma forma muito simples e muito rápida. Eu sou uma pessoa que nunca teve como sonho ser professor, nunca, portanto estou à vontade, não é? Não sou um professor frustrado nem pouco mais ou menos, mas nunca tive esse sonho. Eu entrei na faculdade com um objetivo, no ramo da Biologia, de ser investigador, e estive nessa área de investigação mas depois, por razões variadíssimas, optei pela educação. E, quando optei pela educação, quando comecei a ser professor, no 1º e 2º ano, de imediato senti que eu tinha aprendido pouco. Apesar de ter estado na investigação, ainda precisava de alargar mais os meus horizontes. Porque comecei a perceber que ser professor não podia ser só ter conhecimentos de Biologia. Eu tinha de ter conhecimentos de outras áreas. E exigi-me a mim mesmo fazer mais formação. Fiz logo um mestrado no domínio da educação, fiz outras especializações, ou seja, obriguei-me a estudar mais. Porque acreditava nessa altura, como acredito agora, que um professor tem que ser eclético. Ter outros conhecimentos, tem que saber história, tem que ter uma cultura muito mais vasta do que aquilo que aprende na faculdade. Erradamente, porque eu acho que a faculdade deveria dar-nos essas oportunidades todas. Mas como não deu, eu senti, por mim, essa necessidade e fui explorando e fui-me especializando e ao mesmo tempo fui também alargando as áreas de conhecimento. Depois, acabei por vir para a área da gestão também por acidente. Foi curioso, quando fiz o meu mestrado fui logo convidado para fazer o doutoramento numa área completamente diferente, que

era museologia. Fui convidado inclusivamente para dirigir um museu de ciência no centro do país mas depois, ao mesmo tempo, fui convidado para ficar aqui. Eu por acaso sou de lá, dava-me muito jeito, mas a minha família estava toda aqui, os meus filhos, e eu na altura optei por ficar aqui. E fiquei aqui nesta escola, que adoro, e em que me revejo muito, estou aqui há 20 anos. E senti que aquele convite que me estavam a fazer eu tinha que dizer que sim. Neguei a ida para o centro do país mas também achei que não podia ficar aqui e não aprender, não começar a aprender sobre o que é isto de gestão de escolas. E daí a necessidade também de fazer formação nesta área. E fi-la e agora sinto-me muitíssimo mais preparado para tudo isto mas ao mesmo tempo tive a oportunidade e a sorte de ir comunicando com um conjunto de pessoas, da direção Geral de Educação, da Inspeção Geral de Educação, mas também das empresas que foram interagindo connosco, uma das empresas, é curioso, foi o banco, em que eu fiz muita formação com pessoas do banco no domínio das lideranças e que me ensinaram imensas coisas que eu achava que não era necessário ter como um gestor de escola. E a verdade é que é. Porque, ao contrário do que as pessoas pensam, gerir uma escola não é muito diferente de gerir uma empresa. A única coisa que muda é o objeto. O objeto é um aluno e não é um produto. Portanto nós temos que ter essa sensibilidade para saber que estamos a trabalhar para alunos e para pessoas. Porque tudo o resto é igualzinho. Eu tenho de ter um planeamento, eu tenho de ter uma estratégia, eu tenho de ter uma missão, eu tenho de ter metas a longo prazo, e depois eu tenho de ter resultados. Portanto, é tudo igual! E se nós tivermos esta capacidade de depois nos irmos adaptando, conseguimos realmente chegar longe e conseguimos chegar àquilo que queremos. Agora, o meu percurso foi muito dominado por uma intransigência, porque é assim que eu sou, um intransigente, e por uma instabilidade interna, eu nunca estou satisfeito, e sou intransigente em relação a isso, quero sempre mais, quero sempre melhorar, quero sempre aprender mais, mas por outro lado também um querer, um acreditar que é possível fazer com que nós tenhamos uma escola de excelência. E é possível que Portugal se torne um país que tenha também escolas de excelência públicas. Acredito muito nisso. É claro que poderia perguntar-me “é isto que vai fazer a sua vida toda”? Digo-lhe já que não. De todo, não vou, exatamente porque todas as características que lhe disse que tenho. Não consigo. Eu vou chegar a um ponto em que

vou sentir que isto já não dá para que eu me satisfaça. Assim, tudo o que é constante vai fazer com que eu queira fazer outras coisas. Mas consegui chegar aqui e consegui ter esta visão de escola porque, agora de uma forma resumida, estou sempre inquietado com a aprendizagem, com essa inquietação fui fazer muita formação, mas também porque ao longo desse percurso tive a sorte de conhecer pessoas muito interessantes que me ensinaram muito. E isto não é algo que nós consigamos planear, é algo que é do destino, não sei...

Obrigada...

ANEXO 3

Transcrição da entrevista feita ao diretor da Escola Z

O que é para si uma escola inovadora?

Uma escola inovadora é aquela que consegue trabalhar de forma a que a preparação dos jovens seja para o futuro e não para o presente nem para o passado. A escola inovadora é aquela que consegue antecipar as necessidades de formação dos seus jovens, de preparação, para que eles consigam com facilidade integrarem-se, mais tarde, no futuro e ajudá-los a construir os seus futuros.

É importante transformar as escolas da rede escolar pública em escolas inovadoras?

Acha que sim? Na sua opinião...

É fundamental. Um dos graves problemas da educação, não só em Portugal, mas em muitos países, é que a educação, a formação é feita com base nos conhecimentos atuais e com base na preparação que os professores tiveram no seu tempo. Ainda há poucas margens de autonomia e inovação e as pessoas acomodam-se muito naquela parte de... e eu estou habituado a esta maneira de trabalhar. Eu fui formado nesta forma de trabalhar e, portanto, as mudanças são sempre complicadas, são trabalhosas, são morosas. A incerteza quanto ao resultado, quando nós falamos em atuação em educação, nunca temos a certeza, não é uma causa-efeito imediato, não podemos dizer se eu fizer isto com aquele tipo de alunos, vai acontecer aquilo. Isto nunca se sabe. Daí o risco da inovação. O risco da inovação é alguém que vai contra o que está instituído, que é tradicional, de alguma forma se vai tentando inovar correndo riscos, porque se as coisas correrem mal, pronto, lá vêm aqueles malucos com inovações com a mania de que têm que ser diferentes dos outros quando já se sabe que isto funciona muito bem como está. Mas se as pessoas que de alguma forma não se sentem tranquilas a fazer sempre o mesmo, a ver que as coisas se calhar podem ser melhores, poder ter alguma preocupação com a autoavaliação, pronto, se as coisas mesmo que estejam bem não há hipótese de ser melhores se fizermos de alguma forma diferente. Pronto e cada vez mais há esse entendimento de que se nós testarmos coisas diferentes, é provável que as coisas aconteçam. Se nós pensarmos que se, em romper um bocado com o que está, eu não digo romper totalmente com o passado, fazer de conta que não há passado, e vamos

só contruir coisas novas sem recurso a nada do que já existia. Não, eu digo que é, ir eventualmente usando o que já existe, avaliando o que existe e tentando nas situações em que a avaliação não é a que mais nos agrada, o quê que podemos fazer de diferente para que as coisas corram melhor. Isso é que é o espírito inovador. Se todas as escolas tivessem esse espírito, e eu acrescento ao espírito inovador, eu acrescentaria o espírito copiator porque há muitas ações de inovação no país que, se fossem bem divulgadas e se fossem bem copiadas por outras organizações, se calhar nós iríamos ter uma evolução mais rápida dos modelos de educação formal e informal dos nossos jovens.

Considera que a escola que dirige é uma escola inovadora?

Sim, é. É muito fácil nós dizermos que esta escola é uma escola inovadora porque de facto temos uma quantidade de projetos que não existem noutro lado, portanto, nós inovamos a nível de muitos projetos. Não quer dizer que muitos desses projetos não sejam um bocado bebidos doutras realidades transformadas, adaptadas à nossa realidade, mas muitas delas não inventamos nada. Apenas, se calhar, olhamos para as situações de forma diferente. Temos alguns projetos que não são nada mais, nada menos do que toda... há de existir um número de explicações, pronto, que é aquele conceito de termos um professor a trabalhar mais horas, temos um aluno a trabalhar mais horas, a expectativa é que os resultados melhorem. E em muitas situações nós montamos um projeto com base nisso, com base em ter os alunos a trabalhar mais e os professores a trabalhar mais, para poderem trabalhar com eles. Pronto e os resultados aparecem. Mas não criamos nada de novo. Somos inovadores se calhar da metodologia que usamos para pôr os professores a trabalhar e os alunos a trabalhar. É termos alguma criatividade que nos permite diferenciar um bocadito as nossas práticas.

Que projetos da escola que dirige considera mais inovadores?

Bem, nós temos muitos projetos inovadores. Temos o "CZ" que será um dos projetos inovadores porque de facto é... nunca existiu, nunca tínhamos ouvido falar em semelhante coisa. É um projeto que nasce numa formação que eu faço como diretor, pronto, numa formação para líderes inovadores, precisamente, porque era preciso implementar um projeto na escola. Tínhamos que desenvolvê-lo na formação e depois

implementá-lo na escola. E esse projeto que é o “Coopetindo” que apesar de estar enraizado no mundo empresarial e no mundo, essa situação na escola não o estava de facto. “Coopetição” é a conjugação da palavra “Competição” com “Cooperação”. As duas situações para mim, que fui desportista toda a vida, pronto, a competição para mim é uma coisa boa, saudável, pronto, e motivadora para que as pessoas façam mais rapidamente e tentem fazer melhor e a cooperação, acho que, toda a gente acha que cooperarmos uns com os outros é bom. A conjugação das duas, que é o que acontece já no mundo empresarial, como disse, cada vez mais temos empresas nacionais que competem entre si, portanto é a tal competição a nível do mercado nacional para ver quem é que vende mais e ganha mais dinheiro, mas se querem competir no mercado europeu, ou por exemplo mundial, se calhar juntam-se e vão cooperar umas com as outras para serem mais fortes no mercado internacional. Pronto e é essa lógica que eu queria trazer para a escola que é os alunos se submeterem a uma competição individual, vamos ver quem é que é o melhor a ler, quem é o melhor a matemática, quem é o melhor no desporto, quem é o melhor nos resultados, mas ao mesmo tempo vamos criar aqui um ambiente de competição, ou seja, vamos criar equipas que também, no seu conjunto, vão tentar ser melhores do que as outras equipas e então vão se ajudar uns aos outros, vão cooperar uns com os outros para que os resultados venham a melhorar. É um projeto que não tem custos, é uma mera organização extra da gestão do currículo e do trabalho dos professores e dos alunos, portanto não custa dinheiro, é mesmo meramente o trabalho diferenciado e entrarmos numa filosofia diferente. Deixa de haver turmas e passa a haver equipas, deixa de haver um diretor de turma e passa a haver um treinador, naquela perspetiva de uma equipa tem objetivos coletivos, que é a equipa no seu todo, todos querem ganhar e o treinador também. E numa turma não, numa turma há objetivos individuais, cada aluno tem os seus objetivos próprios, cada diretor de turma, cada professor tem os seus objetivos pessoais, profissionais, seja o que for. Agora, não existem objetivos coletivos. Se nós conseguirmos colocar os objetivos coletivos num ambiente de turma, transformando a que... às vezes basta mudar o nome, passou a existir uma equipa, vamos definir objetivos, vamos trabalhar todos juntos para isso. Só isso já muda muito da postura individual de cada aluno e de cada professor no coletivo. Penso que daí, é um bocado aquela sensação de quando as

peessoas têm filhos e que têm as criancinhas a comer a sopa e que estão ali a comer a sopa devagarinho e dizer “o primeiro a acabar tem um prémio” ou uma coisa qualquer. Daí é evidente que para o educador, para o pai ou para a mãe tanto faz quem é o primeiro a acabar de comer a sopa. Queremos é que eles comam a sopa. Portanto, se comerem rápido ou não... se eles comerem mais rápido é melhor porque estamos ali menos tempo, mas nós sabemos que o objetivo é que eles comam a sopa porque lhes vai fazer bem. É exatamente o mesmo que nós fazemos aqui. Como pedagogos sabemos que se eles lerem mais, eles trabalharem a abstração, se eles trabalharem os resultados académicos, o desporto e a saúde, isso vai-lhes fazer muito bem. Mesmo que eles não saibam que estão a competir para quem é o melhor leitor, mas ao tentarem ser os melhores leitores, estão a ler. Para nós também é indiferente quem é o que vai ganhar ou não. Vai ter um prémio, naturalmente, mas é importante é que ele leia, que faça com que os outros colegas da equipa leiam também e que no global todos leiam mais um bocado, trabalhem mais a abstração, trabalhem mais o desporto e as preocupações com a saúde. Isso é o que nós sabemos que queremos que eles façam, mesmo que eles não se apercebam do bem que aquilo lhes está a fazer.

Esse é um dos projetos. Depois temos vários projetos, alguns mais antigos, o “PZ”. O “PZ” é um projeto dos mais antigos da escola que é para alguns de alto rendimento. São turmas selecionadas, com professores selecionados, com objetivos em que é-lhes apresentado o Espanhol para o caso de, como durante os 3 anos do secundário, para o caso deles no final dos 3 anos quiserem entrar em Medicina, por exemplo em Vigo, ou em Santiago de Compostela que é uma universidade bem pertinho, ou em Salamanca e terem condições, porque há muitos alunos nossos, no país, que tentam fazer os cursos cá, e normalmente quando não entram cá na universidade que querem, tentam Espanha, e vão tentar Espanha como recurso e vão com a informação antecipada de que se não entrarem cá tão bem preparados para terem sucesso, se entrarem cá já atingiram os seus objetivos e as pessoas estão bem, portanto esse é um projeto que também já funciona muito bem, tem avaliações fantásticas. Temos tido, a última turma que terminou o “PZ”, este ano, terminou com média de 17,6, de turma, ou seja, de 26 alunos tem a média de 17,6, ou seja, é muito bom. Dos 26 alunos que concluíram este ano, 23 estão nos quadros de excelência, ou seja, têm média de 18, o que traduz os resultados

duma turma deste género, portanto, não estamos a falar dum colégio, estamos a falar duma escola pública que é gratuita em que de facto os alunos entram, trabalham. É evidente que ainda não descobri a forma de ter melhores resultados e trabalhar menos, senão eu ia ser muito mais feliz e eles também. Eles de facto trabalham muito, têm reforços das aprendizagens, trabalham fora e cá, têm explicações naturalmente, mas a verdade é que a escola pública consegue em algumas situações dar as condições de grande sucesso aos alunos também da escola pública.

E outros. Temos o projeto “ZC” que é aquela perspectiva de que se os alunos são todos diferentes porque é que vamos dar igual a todos. É uma temática complicada. Há muitas pessoas que defendem que o importante é a mistura. Se juntarmos os alunos com mais dificuldades com outros sem dificuldades, uns vão puxar pelos outros e, portanto, as coisas vão melhorar. Portanto é a lógica da diferenciação, ou seja, da conjugação de pessoas diferentes e eu defendo um bocadinho o contrário e a escola tem ido um bocado nesse sentido que é os alunos que têm características diferentes devem estar juntos para que nós os possamos ajudar. Eu se tiver alunos com dificuldades em 6 turmas, eu não consigo fazer reforços a aprendizagens em 6 turmas. Mas se eu os tiver concentrados em 2 turmas, eu se calhar consigo fazer e é isso que nós temos feito. O tal “ZC” significa isso, vamos compensar as dificuldades que os alunos trazem. Portanto, nós fazemos os testes de diagnóstico, avaliamos em função disso e depois colocamos em turmas de acordo com as suas características. E depois em função do que eles necessitam, vamos dar mais Português, mais Matemática, ou mais Geografia, o que eles tiverem necessidade nós reforçamos ou em pares pedagógicos, ou em divisão da turma, ou mais aulas se virmos que essa é a melhor solução, mas tentamos de alguma forma compensar esses alunos, criando para os alunos que têm mais competências já adquiridas um ambiente de aprendizagem muito melhor. Isto tem-se traduzido em que nós efetivamente neste momento no ensino básico praticamente não temos insucesso. Nós estamos a falar de 95% de sucesso este ano. Este ano, no 7º ano reprovaram 2 alunos em 6 turmas e no 8º ano reprovaram 3 alunos também em turmas. O que significa que são resultados muitíssimo bons em termos de avaliação e para além disso os resultados desses alunos, a qualidade do sucesso, para nós quase que não basta que eles passem, isso é quase como um dado adquirido. Têm que passar bem, têm que

passar com melhores notas. Os que têm média de 4 têm que passar com média de 5 e assim sucessivamente. Isto tem acontecido efetivamente. Nós temos já mais de 55% de alunos do básico que têm média superior a 4, que para nós já é muito bom e a nível de ensino secundário temos 50% de alunos que têm média superior a 14. Ou seja, nós estamos a trabalhar muito bem, ou seja, a qualidade do sucesso. E porquê? Porque efetivamente os alunos que já adquiriram competências este ano, não têm dificuldades no Português, não têm dificuldades na Matemática vindas de trás, portanto nós conseguimos juntá-los e dar-lhes um ambiente de trabalho e ações de desenvolvimento que eles conseguem de facto ir muito mais longe e ter muito melhores resultados. Na globalidade o projeto, apesar de ser emblemático e estar para muita gente, os resultados aparecem. Volto a dizer tal e qual como eu disse no início, não pode ser uma causa efeito. Não podemos dizer que nós fazemos isto, separamos os menos bons dos muito bons e as coisas dão resultados muito bons. Nós não sabemos. Há algumas coisas que têm acontecido, aparentemente podíamos quase que ser tentados a dizer isso, mas não sabemos. Portanto, da forma como está a acontecer, de facto eles estão a responder bem as famílias e a escola está a responder bem, portanto os resultados estão a ser muito bons.

Então sente que estes projetos de que me falou têm efeitos nos modos de ensinar e de aprender dos alunos, ou seja, traz melhorias para todo este processo de ensino/aprendizagem?

Traz claro. É evidente que nós temos uma quantidade de projetos articulados uns com os outros. Não se pode dizer que há uma relação causa-efeito dos vários projetos. Por exemplo o projeto “Exame Mais”. O projeto “Exame Mais” é um projeto em que os alunos se inscrevem autonomamente e que vão treinar durante o ano anterior ou 2 anos antes do exame para treinar para os exames. Não têm mais disciplinas, não têm mais matéria, mas têm ali uma bateria de testes onde eles vão treinar, treinar, treinar para no dia do exame estarem mais à vontade na reação, tal e qual como, e voltamos à lógica do desporto, tal e qual como os atletas treinam durante toda a semana para chegarem ao dia do jogo e saberem quando tiverem de tomar uma decisão rápida em frações de segundo, eles tinham treinado tantas vezes que quando aquilo acontece eles não têm

que pensar muito tempo para reagir bem. Muitas vezes os alunos esbarram porque não estão habituados ao tipo de questões que são colocadas, perdem muito tempo a pensar na resposta que vão dar e depois quando vão, quando chegam ao final, já não têm tempo de responder a tudo o que lhes é exigido. Este é um projeto também que nós articulamos com os outros. O “EZ” por exemplo, é um projeto em que nós rentabilizamos as horas dos professores, como se nós tivéssemos um centro de estudos aqui na escola. Ou seja, os alunos chegam à nossa beira e dizem assim: “Muito bem! Nós queremos, temos dificuldades em estudar. Não consigo concentrar-me em casa. Não sei estudar.” Então temos professores que são afetados e os alunos dizem: “Ora quero 1 hora por semana para isto.” Cada aluno tem direito a 3 horas por semana, neste modelo. Seja apoio ao estudo, alguém que está com eles a ajudá-los a pensar, a aprender a aprender, esse tipo de atividades, ou “não, eu tenho dificuldades é naquela disciplina em específico. É em matemática que eu tenho dificuldades.” Então arranjamos um professor de matemática que vai trabalhar com eles 1 hora por semana ou 2 horas conforme as situações. Isso é autónomo, são os pais que decidem, os alunos, como nunca centro de estudos, num centro de estudos paga, a única diferença é que aqui não paga. Nós colocamos aqui uma lógica para valorizar, há uma caução que eles pagam, simbólica, mas que faz com que eles pensem “isto foi pago, se eu aproveitar e vier às aulas e trabalhar e tiver bons resultados”, os bons resultados já é posterior, “mas se eu vier às aulas e aproveitar, então a caução é-me devolvida. Se eu faltar ou não ligar nada...” então nesse caso ele ficará sem a caução e será reinvestida para apoiar alunos do ASE que têm mais dificuldades. Isso pode acontecer também. Depois temos projetos muito inovadores que indiretamente também ajudam para isso, que é por exemplo o “CMZ”. Que é as preocupações alimentares que nós temos com os nossos alunos. A avaliação de alunos onde se deteta que há uma percentagem grande de alunos com obesidade, ou pré-obesidade, então nós trabalhamos com esses alunos o trabalho de educação física que eles semanalmente vêm uma ou duas vezes por semana à escola, trabalhar com professores de educação física, fazem a parte física e ao mesmo tempo há a indicação sobre o tipo de alimentação saudável. Temos cá máquinas de alimentação biológica. Somos a única escola do país com máquinas de vegan só com produtos biológicos e temos uma preocupação com a alimentação também para que eles, quer

reduzam os níveis de obesidade, quer para que consigam prevenir também essas situações. Porquê que isso acontece? Os alunos com obesidade não são pessoas muito felizes, normalmente, porque se sentem mal com o corpo, também mal com os amigos, são gozados, etc. Ao melhorar essa parte também, portanto, eles têm agora a autoestima debilitada, naturalmente também se calhar os resultados não são os melhores em termos de aproveitamentos escolares e rendimento. Significa que quando esses começam a melhorar, e temos alguns indicadores que levam nesse sentido, portanto quando eles começam a melhorar a forma do corpo e se sentem melhores com eles próprios, também se sentem melhores com os outros, estão melhores na sala de aulas, estão melhores nos resultados. Ou seja, há uma quantidade de projetos que vão surgindo, vão estando isolados, uns para cada lado, mas a trabalharem todos por um objetivo que é promover a qualidade do sucesso e dos resultados dos alunos. E eu depois estava aqui mais dois dias a falar de projetos novos, não é?

Esta pergunta acho que já acabou por me responder agora... Qual é o objetivo que pretende alcançar com estas estratégias de inovação, com estes projetos? Acabou de me dizer que é a promoção do sucesso...

É a promoção o sucesso dos alunos. Repare, esse sucesso, é uma coisa engraçada que volta e meia tenho falado disso em alguns locais. O sucesso é o ato de suceder a alguma coisa. Pronto, e o sucesso tem que ser definido. O que é sucesso? É bons resultados? É as pessoas serem felizes? É o quê? O sucesso é algo individual. Pronto, mas sendo o sucesso algo que sucede a qualquer coisa antes, para nós é isso, os nossos projetos são o que acontece para o efeito suceder e que o sucesso venha dos nossos alunos a esse nível. Seja o sucesso “entrei na universidade”. Seja o sucesso “terminei o curso profissional e fui trabalhar”. Seja o sucesso “sou uma pessoa de facto mais feliz e integrada na sociedade e, portanto, consegui atingir todos os meus objetivos, ou parte dos meus objetivos”.

Como foram concebidas as dinâmicas de inovação no vosso contexto escolar? Como é que estes projetos surgiram, basicamente?

Os projetos surgiram da identificação de necessidade de melhorar alguma coisa. Nenhum projeto surgiu de “olha agora vamos fazer isto porque nos apetece, por que sim”. Não, de todas as situações é encontrado algum problema e então o projeto nasce para dar resposta a esse problema, ou dificuldade ou necessidade de melhorar qualquer coisa. Portanto, eu lembro-me que o projeto “PZ” surge precisamente do conhecimento de alguns alunos que gostavam de entrar em Espanha e não conseguiam, de alguns alunos que queriam entrar em Medicina e que, portanto, a média era de 18,1, eles tinham uma média de 18 e não entravam, mas estamos a falar dum aluno com média de 18 que é um aluno brilhante, fantástico, que iria ter a frustração de “eu que sou um aluno brilhante, que trabalhei imenso, vou ter a frustração de não entrar no curso que quero por uma décima”. Mas ao mesmo tempo, se calhar, daqui a duzentos quilómetros já poderia entrar, até com média mais baixa, e diminuir essa frustração de não conseguir, pode evidentemente no ano seguinte, ou dois anos depois até vir a pedir transferência para Portugal novamente, ou até terminar como em alguns casos já aconteceu “gosto mesmo é de Santiago, é uma cidade fantástica, lindíssima e, portanto, onde a universidade é muito boa e estou muito bem preparado, sinto-me bem, continuo”. Mas, invariavelmente, sempre que nós detetamos alguma dificuldade de atingirmos os nossos objetivos, também tentamos encontrar alguma ação alternativa que ajuda a atingi-los.

Depois como é que tentam implementar esses projetos? Primeiro identificam através das necessidades e depois...

E depois alguém tem assim uma ideia maluca e “pronto, vamos tentar pôr isto em prática” e pronto e temos tido a sorte de facto termos uma escola que funciona muito bem, com várias equipas diversificadas, com responsabilidades também repartidas e é a sorte que eu tenho um bocado como diretor da escola que é muitas vezes tenho uma ideia que, se não fossem as equipas bem montadas, ficaria como uma ideia impossível de operacionalizar porque eu não teria capacidade de a pôr em prática sozinho, mas como as pessoas muitas vezes acabam por agarrar a ideia e ao fim de muito pouco tempo a ideia já não é do diretor nem de alguém que se lembrou, mas já é da escola e já as pessoas começam a dar contributos para todo o processo. Não há um projeto que

tenha nascido e que tenha vivido vários anos sempre da mesma forma. Todos os anos nós introduzimos alguma alteração, avaliamos “muito bem, isto correu muito bem, mantém-se ou não se calhar era melhor se fizéssemos doutra forma”. E temos todos os anos... olhe, nesta altura estamos nós aqui em conselhos pedagógicos e reuniões de direção e com aquelas equipas mais interventivas na escola, vamos avaliar com a nossa equipa de autoavaliação que é uma equipa que tem um trabalho exemplar a nível de verificação de resultados, o quê que está a acontecer para que os resultados melhorem e que, portanto, nos dá um feedback, nos dá uma série de indicações do que é que é preciso mudar, do que não é preciso mudar, como é que estão os resultados, onde é que precisamos de intervir mais eficazmente.

Relativamente a esta questão, é uma pergunta que está aqui mais à frente, mas acho que agora se enquadra. Falou-me dumas equipas, e tem boas equipas. Essas equipas são constituídas por quem?

São constituídas por pessoas que eu vou nomeando, essencialmente professores, muito embora as equipas de pessoal não docente, também a associação de pais são atores interventivos também no processo, mas efetivamente a parte pedagógica, a parte de intervenção pedagógica eu defendo muito que é para especialistas e são mesmo os professores.

Mas a identificação das necessidades para a criação, ou para a construção destes projetos é identificada por vocês e pela equipa, ou também por aquilo que os alunos sentem e dizem?

Também, também! Em muitas situações, nós fazemos reuniões. Eu faço todos os anos reuniões ao longo do ano, no início do ano e ao longo do ano com toda a escola. Eu reúno com todos os alunos de todos os anos no início do ano, reúno com os delegados de turma ao longo do ano, duas ou três vezes por ano, reúno com os pais também, com todos os pais no início do ano e depois faço reuniões com os representantes dos pais de turma também três vezes por ano no sentido de obter o feedback, quer por parte dos alunos, o quê que eles gostariam que acontecesse na escola, o quê que era preciso que a escola tivesse para ser melhor, as dificuldades que eles têm, que é muito do dia a dia,

é muito da vivência. Os pais também são um bom reflexo porque os alunos chegam a casa e contam. Portanto, a opinião dos pais e dos representantes dos pais de turma também é importante, a associação de pais também e, portanto, nós vamos reunindo ao longo do ano as informações do que é que está a acontecer na escola pelas pessoas que vivem isso e que são os recetores da nossa atividade. Em função disso nós vamos tentando “então muito bem, há aqui um favorzito qualquer então vamos tentar arranjar qualquer coisa que melhore, que aumente as potencialidades de sucesso.

Falou-me de vários projetos, falando também um bocadinho também sobre alguns destes pontos que lhe vou perguntar. O quê que mudou, por exemplo, a nível da gestão do currículo, dos tempos, dos espaços físicos com estes projetos ou outros?

Os projetos não têm tido intervenção direta nos espaços físicos porque a escola foi requalificada há meia dúzia de anos e, portanto, os espaços físicos, os nossos projetos não têm trabalhado sobre isso. Este ano há uma inovação, que foi lançada, que é o orçamento participativo das escolas onde os alunos são chamados a dar as suas opiniões e há um orçamento que o Estado disponibilizou para as escolas. É 1 euro por aluno. Nós temos cerca de 1300 alunos, temos cerca de 1300 euros em que eles fizeram um projeto de intervenção, foi votado por todos os alunos, ganhou aquele projeto que é criar uns pufes e uns sofás e umas mesas diferentes para eles terem um espaço onde estar mais confortável na escola. Isso é uma intervenção sobre o espaço efetivamente, mas é a primeira vez que acontece assim. De resto, o espaço em si, não temos grandes margens de investimento, nem de mexer. Também não sentimos grande necessidade porque os espaços estão adequados e são bons. A nível do currículo... A nível do currículo, nós somos uma escola secundária onde a gestão do currículo do ensino secundário é impossível porque há exames e como há exames, não podemos mexer no currículo senão depois corremos o risco de se tirarmos alguma coisa do currículo que até considerássemos que era bom, mas se aquilo sai no exame já estamos limitados. Mesmo no ensino básico, também as limitações das horas que eles têm que ter por disciplina, haverá aqui uma margem muito reduzida. Nós somos uma escola com contrato de autonomia, podemos gerir até 25% do currículo, mesmo assim não é muito lógico nós dizermos assim “nós vamos reduzir as horas de Geografia nesta escola, ou de História, ou de Físico-Química” e contrariando a lógica do Concelho e do País. Teria que haver

uma fundamentação muito grande. Teríamos que criar uma escola com um hábito ou tradição. “Somos uma escola tradicionalmente de línguas. Vamos reduzir as horas de Ciências por um motivo qualquer”, mas como não temos essa tradição acho que seria demasiado arriscado, por todos os motivos e mais alguns e, portanto, a nível do curricular não há autonomia. Há aqui umas ideias de flexibilização do currículo, não sei o quê que agora o Governo nos vai dar de novidades. Vamos ter uma reunião na quarta-feira, vamos ver o quê que virá. Atualmente nós não conseguimos gerir o currículo também. A única coisa que nós conseguimos gerir é a utilização dos recursos humanos da escola, ou seja, que é cada professor tem X horas para trabalhar para a escola. Portanto, é a gestão dessas horas é que nós gerimos. Então temos os professores que estão a dar as aulas de acordo com estatuto da carreira docente, o número de horas que têm. Algumas dessas horas de componente letiva são transformadas em outras atividades com os alunos para alguns dos projetos. Os tempos de escola dos professores são também rentabilizadas para muitos projetos que estão a ser desenvolvidos, portanto, nós fazemos é isso, é gerir os horários dos professores de forma a conseguir canalizar, rentabilizar essas horas de trabalho dos professores.

As turmas, há pouco estava a dizer-me, o grupo dos alunos também é organizado em função dos objetivos dos projetos que vocês têm, não é?

Sim, de alguns. No caso do “ZC”, sim. No início do 7º ano e no 10º ano, são os anos de entrada no 3º ciclo e no ensino secundário, nós fazemos testes de diagnóstico de Português e Matemática no 7º ano de forma a podermos agrupar os alunos em função dos resultados nos testes de diagnóstico mais dos exames que tiveram anteriormente e das notas de frequência de forma a nós os podermos caracterizar e agrupar de acordo com as mesmas características. No secundário também fazemos o Português e a Matemática e fazemos a História, mas como as ASE de Línguas e Humanidades, também são poucas turmas e as opções são diferentes, nós não os podemos misturar. Nas Ciências e Tecnologias, como há muitas turmas com as mesmas disciplinas, aí sim, nós podemos juntar os alunos numa ou duas turmas de forma a organizá-los de forma diferente. De resto, estamos dependentes do cumprimento das regras, do número de

alunos por turma, etc. e todas aquelas regras de gestão do currículo, como as do Ministério da Educação, como as do Ajuntamento. Aí somos obrigados a cumprir.

Concretamente em contexto de sala de aula, que estratégias de ensino e aprendizagem são implementadas? Normalmente, tem havido alguma mudança de estratégias, recurso a novas tecnologias?

Tem havido. Nós temos as duas coisas. Temos no nosso plano de ação estratégico que foi aprovado no ano passado, nós tínhamos a introdução das novas tecnologias no ensino. É um bocado aquela lógica de fugir um bocado ao que é habitual. Nós habituamo-nos a que, até este ano, o telemóvel, por exemplo, tinha uma regra que todos os alunos podem ter telemóvel, como é evidente, mas na sala de aula têm que o colocar lá num local onde o professor manda e todos os telemóveis são desligados e são colocados ali, por todos os alunos. Isso é aceite pelos alunos com naturalidade e eles colocam lá sem problema nenhum, no fim da aula levantam. E a certa altura começamos a pensar e efetivamente hoje em dia, o recurso a um telemóvel pode ser um recurso fantástico em termos de informação. Nós próprios temos no dia-a-dia uma dúvida em alguma coisa, chegamos ao Google, pomos lá uma palavra e de repente sai-nos todo o conhecimento do mundo ali à mão de semear. Então se isso existe, se nós temos esse conhecimento e sabemos que os alunos até têm um à vontade muito grande com as novas tecnologias, porque não ir buscar os recursos a novas tecnologias para que até, eventualmente, os alunos não tenham que vir com tantos manuais, não terem que ir para a biblioteca procurar, embora toda a validade que tem a biblioteca e mexer nos livros, etc. que é importantíssimo, mas o recurso, dentro da sala, dum equipamento como este pode ser altamente beneficiado. Então estamos a estudar também de facto a proposta, não só de usar os telemóveis na sala de aula, não é uma hora inteira ou duas horas inteiras, mas que em momentos seja possível eles fazerem pesquisa ou usarem isso para o trabalho que estão a fazer na aula ou, eventualmente, se houver condições físicas e monetárias que nos permitam adquirir uma quantidade de tablets, ter disponíveis na salas de aula tablets ou outro tipo de equipamentos onde os alunos possam fazer o mesmo e consultar, ou a utilização de testes auto corrigíveis... Há uma série de projetos e equipamentos que nós temos, ou estamos a aguardar que haja ou

disponibilidade financeira, ou que haja um bocado de tempo também para nós conseguirmos operacionalizar isso. Isto a nível das novas tecnologias. A nível da gestão da sala de aula, usamos muitas vezes, variamos, pronto, chegamos a uma conclusão que os alunos estão com dificuldades. O quê que nós fazemos? Uma das hipóteses é darmos mais matéria. Tem que dar Matemática, leva mais Matemática. Mais uma hora, ou mais duas horas por semana de Matemática. Começamos a chegar à conclusão que nem sempre isso era muito bom até porque havia alunos que tinham dificuldades a Português, Matemática, Inglês, etc. E eram alunos a quem a escola dizia pouco, por isso é que os resultados também não eram muito bons. Então o quê que nós fazíamos? Quando a escola dizia pouco aos alunos, nós dávamos-lhes mais escola para eles ficarem ainda mais reativos negativamente à escola. Então nós começamos a experimentar a gestão da sala de aula de forma diferente. Então, em vez de dar mais horas aos alunos e aos professores, vamos gerir a sala de aula de forma diferente, então vamos colocar só metade da turma. E então para o professor teria mais uma hora. Um professor que tinha quatro horas letivas, teria não quatro, mas cinco e numa das horas semanais só tinha metade da turma. Para os alunos era igual, mas depois era uma forma de aquele o professor poder fazer um trabalho diferente com aquela turma, com um grupo mais pequeno e depois ele poder gerir qual era o grupo, se repartia o grupo, se o tornava homogéneo. Era da responsabilidade do professor, a forma de gerir isso. Pensamos também outra estratégia que é vamos ter dois professores na sala de aula. O professor titular da turma geria o quê que o colega ia ajudar a fazer, ou tirar dúvidas aos alunos com mais dificuldades, ou ir com uns alunos e dar algum desenvolvimento ou avançar com qualquer coisa, mas todas essas situações, umas são por parte dos professores, outras são analisadas por nós e são apresentadas aos professores como metodologia a aplicar, mas basicamente o que nós temos hipótese de fazer é isso. É gerir a sala de aula dessa forma. Naturalmente que incentivamos os professores a metodologias mais ativas, metodologias diferenciadas, mas isso cai muito na autonomia do professor. A forma como o professor de Física gere a aula de Física propriamente dita, se é mais colaborativa, se é mais trabalho de grupo, se é mais expositiva, isso depende do professor. Não conseguimos ainda entrar nessa área. Ou seja, ainda não existem procedimentos formais “para a aplicação desta matéria ou desta disciplina, o

procedimento deve ser este, para o professor”. Pode ser que um dia nós avancemos para isso. Estamos a ser desafiados. Nós somos, para já, a primeira escola pública com certificação de qualidade ISO 9001 de 2015, a que saiu no ano passado, e isso levou-nos a ter uma quantidade de procedimentos aprovados e definidos que depois vêm cá verificar, as auditorias externas vêm cá verificar se nós estamos a cumprir ou não. E estamos a ser desafiados para avançar também para a sala de aula que é sempre aquele espaço muito restrito, muito reservado, muito porta fechada, o que se passa lá dentro ninguém sabe muito bem o que é, mas se mesmo assim conseguíssemos definir alguns procedimentos para que os professores mais inexperientes ou aqueles professores menos seguros pudessem “pronto, eu sei que posso pôr aqui a minha parte pessoal, mas se à partida eu fizer isto, isto, isto... as coisas não estarão tão mal como isso”. Isso será um passo seguinte a nível de qualidade que nós procuramos também.

Relativamente a esse trabalho em contexto de sala de aula, há processos de monitorização e supervisão por parte da direção? Vocês acompanham?

Não, direção é responsável pela implementação. Nós dizemos assim: “Nós decidimos que este professor vai ter metade da turma uma vez por semana”. Pronto, nós implementamos. Estando no horário, o professor terá que estar lá aquelas horas, os alunos têm que estar presentes também. É essa monitorização, esse controle, no fundo, dos acessos e todas essas situações.

Mas, por exemplo, uma pergunta concreta. Deu-me o exemplo há pouco de que há aquela estratégia de reduzir a turma a metade para eles conseguirem chegar mais perto, digamos assim, daqueles alunos com alguma dificuldade. Vocês tentam perceber se realmente está a resultar o que ele está a fazer, se está a fazer alguma coisa diferente, vão acompanhando essa...

Sim. Nós vamos acompanhando, mas como calcula, o acompanhamento baseia-se muito no resultado. Ou seja, nós tínhamos esta situação. O aluno tem estas notas do ano anterior. Este grupo de alunos tem dificuldades, então vamos implementar esta medida. Dividimos a turma, pronto, fazemos isto. E depois vamos avaliar. Primeiro período, os resultados melhoraram, os resultados ficaram na mesma ou não teve efeito nenhum.

Em termos de avaliação, nós nunca podemos saber, em relações humanas, se fizemos isto e... se não fizéssemos isso o que é que acontecia. Se fizermos isto o resultado é este. Nós nunca podemos fazer e não fazer para medir. Ou seja, ou fazemos e assumimos que: parece-nos que é melhor o resultado, pode melhorar ou piorar. Melhorou o resultado. Alto! Se calhar correu bem, a medida que nós tomamos melhorou os resultados, é uma causa-efeito boa. Nós nunca podemos saber “E se não tivéssemos feito não podia ter sido melhor? Se calhar podia ter sido melhor”. Mas isso nunca saberemos. Ou seja, esta monitorização em termos pedagógicos é sempre muito relativa. É evidente que nós ficamos sempre bem se os resultados melhoram. Felizmente estamos a viver uma fase em que os resultados são muito bons e temos vindo a estabilizar e a melhorar os resultados. E portanto, nós estamos confiantes que estes projetos e estas medidas estão a surtir algum efeito, pelo menos não são alertas vermelhos para que nós tenhamos que mudar alguma coisa, mas nunca podemos garantir que se fizermos isto, temos estes resultados, se fizermos doutra forma não sabemos o que é que havia de dar, se calhar podiam ser melhores, podiam ser piores, nunca saberemos. Agora, o que é que nós temos? Temos efetivamente desenvolvidos mecanismos de autoavaliação bastante eficazes. Ou seja, quando vai haver uma reunião de conselho de turma, os professores do conselho de turma vão para a reunião e já sabem as notas dos conselhos de turma todos. Ou seja, o professor de História do 7º ano que vai para o conselho de turma, 7-1 por exemplo, quando vai para o conselho de turma ele já sabe as notas que propôs, porque os professores são obrigados a propor as notas na semana anterior, portanto já nós conseguimos fazer e trabalhar a estatística de forma a que quando, salvo aquelas situações em que no conselho de turma a nota é mudada por um motivo qualquer ou porque o conselho de turma decidiu alterar a nota, mas em 99%, ou em 98% o que acontece é que o professor chega lá, já tem os dados do 7º 2, 7º 3, 7º 4, 7º 5, 7º 6 na mesma disciplina e se os resultados dos alunos dele estão abaixo da média, estão na média, estão muito acima da média. Pronto, permite essa análise pedagógica comparativa com os outros, o que é uma mais-valia porque permite ao conselho de turma ter o tal trabalho pedagógico de análise. O problema é o professor, ou é a turma, ou é o conjunto, ou é a disciplina... Se as notas são más em todas as disciplinas, alto que se calhar o problema é da disciplina, não é de todos os professores, nem de todos os

alunos... Mas permite uma análise pedagógica. Ou seja, a equipa de autoavaliação com os mecanismos de trabalho que tem, que foram desenvolvendo ao longo dos anos, somos uma escola com muita experiência em termos de autoavaliação já há muitos anos, um dos pontos fortes da escola é precisamente a preocupação com a autoavaliação. Esta equipa tem neste momento capacidade de reagir muito rapidamente de forma a que quando terminam os conselhos de turma, termina um período e vamos iniciar o segundo período, já conseguimos ter medidas para corrigir algumas debilidades. Ou seja, muito bem, nós avaliamos, pronto, sabemos que tivemos X% de sucesso, positivas, negativas, temos a estatística toda brilhante. E daí? Para a prática, o que é que salta disso, dos resultados para a sala de aula? Para o trabalho do dia-a-dia do professor? Que metodologias é que o professor vai propor-se alterar para ver se as coisas melhoram? Que tipo de intervenção vamos pedir aos pais, ou aos próprios alunos, ou à escola para as coisas melhorarem? Tendo essa informação muito real quase online, nós podemos efetivamente preparar a intervenção a tempo, ou seja, não esperar pelo final do ano para medir os resultados. Olhe transitaram isto e tal, mas ao longo do ano vamos fazendo essa avaliação, essa análise e de imediato fazer propostas de intervenção que a própria equipa de autoavaliação também propõe “há necessidade de trabalhar isto aqui”, melhora muito em termos destes resultados, ficam aqui a vermelho, portanto, é um alerta, mas os grupos de docência, os grupos dos professores que os estão a trabalhar, irão tentar analisar e dar sugestões de melhoria.

A avaliação dos alunos na vossa escola teve alguma alteração concreta nos últimos anos? A forma como eles são avaliados...

Não, a forma de avaliação, não. A única coisa que alterou nos últimos dois anos foi a introdução duma grelha de avaliação visível. Até agora todos os professores funcionavam como toda a gente. Tinham uma grelha, a antiga caderneta, onde cada professor de cada aluno colocava lá os “mais” e os “menos”, os resultados dos testes, as faltas, as faltas disciplinares... Tinha ali um conjunto de informação, os testes, os horários, etc... que se chegava ao final do período, e em função do que tem escrito, dá uma nota. E depois no final do ano também em função do que estava lá escrito e do conhecimento que ele tinha do aluno, propunha a nota que era a nota final que era

proposta ao conselho de turma que depois validava. O que nós fizemos foi, para além da aprovação dos critérios gerais de avaliação e específicos de cada disciplina e a distinção entre o saber, saber fazer, saber estar, a introdução da percentagem para o saber estar dos alunos contar efetivamente para a nota, para a avaliação, colocamos uma nuance que é: temos uma plataforma que é usada pela escola, plataforma “Inovar Alunos”, que permite criar uma grelha de avaliação com base nos tais critérios gerais de avaliação e nas percentagens que é atribuída a cada uma delas, os professores têm a autonomia para dizer, pronto, um teste vale X por cento, ou uma questão de aula vale X por cento, ou uma coisa qualquer, pronto, que façam um trabalho vale X por cento... isso é determinado pelos professores. Agora, a grelha vai ter que estar adequada com os critérios de avaliação gerais, se o saber fazer vale 80%, saber estar vale 20%, ele tem que dizer quanto é que o aluno tem no saber estar, no saber, no saber fazer e vai lançando todas as notas. Fez um teste, o aluno tem 100%. É registar naquela folhinha o 100% do aluno. No segundo teste tem 40%, uma questão de aula tem 70% e assim sucessivamente. Qual é a diferença? Primeiro, a aplicação faz os cálculos sozinha, ou seja, não tem erros. Muitas vezes os professores, nem todos são hábeis a gerir o cálculo, o Excel e não sei quê... Todos os professores já usavam os Exceis, etc. etc. As próprias editoras forneciam instrumentos de registo para fazer as contas dos testes e o apuramento da nota final para o período, etc. A vantagem é que é feita pela escola, de acordo com as indicações dos grupos que são aprovados. Portanto, não há falhas. Se houver uma falha, de imediato é detetada e é corrigida e é uma falha para toda a gente. É corrigida. Tem uma grande vantagem que é visível. Ou seja, é visível pelos alunos. Ou seja, um aluno que teve aqui um 78% e se for ver lá que está disponível também, estão lá os 78%. Pode chegar ao final do ano e vai ver todas as turmas e avaliação, as notas que lá estão. É mais aberta, no fundo é mais transparente todo o processo de avaliação. Não invalida que o professor na cadeira dê 16. Se, entretanto, o professor entende, ou 16.4 ou 16.2, o professor diz “mas, não, não, mas atendendo ao trabalho que ele fez e não sei quê, mesmo assim eu acho que eu posso aumentar”. Normalmente recomendamos que não desçam, porque se o aluno teve aquela nota e ele baixar a nota é mesmo pedir para ele recorrer da avaliação. Mas, na positiva, desde que seja apresentado ao conselho de turma porque é que querem alterar aquela grelha... Isso

traduziu-se numa maior responsabilização dos professores pela avaliação. Porque quando nós fazemos umas coisas e sabemos que ninguém vai ver, temos uma preocupação. Se nós fazemos uma coisa e sabemos que toda a gente vai ter hipótese de ver, nós aí temos um bocado mais de preocupação, até para nos proteger, não fazermos um disparate qualquer que vai ser visto pelos outros. E isso tem essa transparência, tem esse aumento do rigor que o professor coloca naquilo que está a fazer e depois tem nas vésperas da avaliação, da saída de nota, aquilo deixa de se ver, fica oculto até ao momento da avaliação. Sai a avaliação e aquilo volta novamente a ser visível, os pais podem ver com a password dos filhos, os filhos podem ver também, o diretor de turma tem acesso às avaliações propostas de todos os professores e portanto há aqui um trabalho colaborativo que permite ao professor, ou ao diretor de turma, ir vendo aquelas situações de médias que com mais um valor a média do aluno sobe ou não e é esse tipo de preocupações que são boas e que é bom que os alunos sintam no fundo que alguém pensa com eles o quê que é melhor para o seu processo, para a sua evolução. Foi uma mudança que, apesar de, digamos assim: toda a gente tinha grelhas, toda a gente fazia grelhas, toda a gente fazia propostas de notas. Nada disso mudou a não ser que a grelha passou a ser visível. Dá-se alguma notoriedade ao trabalho do professor também.

Para além destas atividades curriculares e destes projetos que já falou, existem outras atividades extracurriculares desenvolvidas na escola?

Sim, há atividades complementares a nível desportivo, a nível de teatro, a nível de artes... Há várias atividades extracurriculares que nós consideramos também porque a formação global dos jovens não é só a sala de aula e a parte curricular. Há muito para além disso. Cada vez temos mais alunos que para além da escola têm atividades, fazem desporto, fazem música, fazem muitas atividades e, portanto, têm muito tempo ocupado, mas para os alunos que eventualmente não tenham essas ocupações da responsabilidade das famílias, dos pais, a escola disponibiliza também várias áreas de complemento da formação.

Também já me respondeu um bocadinho a esta pergunta, mas não sei se quer explorar um bocadinho mais. Quem são os agentes educativos que participam na conceção e desenvolvimento das dinâmicas inovadoras na vossa escola? De que forma são estruturados estes processos de participação? Ou seja, disse-me que vai havendo reuniões com os pais, vai havendo reuniões com os alunos, mas os pais têm conhecimento de quando é que são essas reuniões, os alunos também, estão à vontade para intervir, a participação é significativa?

Sim, sim. Claro que sim. Para além dos alunos que representam os alunos no conselho geral da escola, por exemplo, que são alunos que têm essa função também de serem reativos, críticos, etc. e levarem ao órgão máximo da escola, a própria associação de estudantes também que é um grupo que frequentemente está connosco, contacta connosco, tem atividades em conjunto e outras autónomas com avaliação do diretor ou direção neste caso. Os especialistas, à partida, é que terão que ter a maior quota de responsabilidade de encontrar as ações ideais para aplicar. E isso de facto temos quer a equipa de autoavaliação, quer o conselho pedagógico, quer a equipa de projetos, no fundo são algumas equipas... Quer algumas reuniões que são realizadas comigo, com alguns elementos da equipa de projetos, com alguns elementos da equipa de autoavaliação e que fazemos um pequeno grupo para, em brainstorming, começarmos a compilar algumas sugestões, hipóteses de melhoria e vamos depois tentando implementar, ver a forma de implementar, quem são os intervenientes especialistas que vão conseguir implementar essa ideia e depois operacionalizamos aquilo para pôr em prática.

De que forma foram rececionados os projetos inovadores na vossa escola por parte dos agentes educativos, nomeadamente os professores? Ou seja, conforme surgiram estas ideias, algumas que mexem um bocadinho mais com as dinâmicas e com os horários habituais como estava a dizer há pouco, por exemplo dos professores... como é que os professores receberam esta mudança, como é que reagiram, como é que implementaram, foi pacífico, teve que haver algum trabalho de base?

Às vezes variam. Nós temos algumas inovações que fomos fazendo ao longo dos anos. Eu estou aqui no 22º ano como diretor. Portanto, já estou aqui há muitos anos. Algumas

mudanças que, no início, por serem mudanças causam reação negativa. Nós chegamos a ter situações... Lembro-me que há 18 ou 19 anos implementamos um modelo novo para diretores de turma. Informatizamos todo o processo. Aquele processo que era feito à mão, com folhinhas, todo aquele processo que era manual nós tornamos aquilo informatizado, ou seja, simplificamos a vida dos professores. Mas numa primeira reação foi altamente negativa. Os diretores de turma na primeira reunião que fizeram com um técnico, nem sequer era um professor da escola, era um técnico informático que veio cá explicar como é que funcionava o programa. Eles quase que batiam no desgraçado do informático que não tinha culpa nenhuma, nós é que o tínhamos contratado para fazer aquilo, mas foi muito giro porque a primeira reação foi altamente negativa, dos sessenta diretores de turma, havia dois ou três que aderiram logo porque eram mais inovadores. Os outros reagiram muito mal. Ao fim dum ano, já ninguém conseguia imaginar a direção de turma sem aquilo. E isto é normal na nossa função, na nossa profissão de professores que é nós habituamos, trabalhamos, preparamos e estabilizamos. E tudo o que seja mexer um bocado com a nossa estabilidade, que já não nos dá muito trabalho pegar no que já preparamos no ano passado ou há dois anos e relembrar um bocado aquilo, o trabalho já é muito pequenino, fazendo coisas novas de forma diferente nós temos que estar a retomar o processo de aprendizagem sempre e isso dá trabalho e o trabalho muitas vezes é justificativo de “não concordo, não porque aquilo não seja bom, mas não concordo porque vai dar-me mais trabalho, pelo menos no início”. Invariavelmente, ou quase que invariavelmente, na maior parte dos casos as coisas correm bem, as coisas são implementadas, as pessoas acabam ao fim de algum tempo, começam a aderir, a qualidade dos professores também vem um bocado nesse sentido e praticamente em tudo o que nós vamos introduzindo de inovações, principalmente as tecnológicas, neste momento não existe papel na escola, não há livro de ponto, não há pautas em papel, não há atas de reuniões em papel, é tudo informatizado. Não há avaliações... é tudo informatizado. Neste momento os professores começaram a perceber a facilidade que é trabalharem com uma máquina e não terem tudo em papel, em fotocópias, para além da diminuição de custos que também conseguimos obter por esse intermédio, os professores começam a aderir, começam a trabalhar bem. O grande problema é, quando um professor vem de novo para a escola e chega a uma escola altamente

tecnológica, onde a entrada é violenta. Tem uma quantidade de passwords e de entradas e passeios pela net que tem que percorrer e que, até os perceber, depois de perceber é fácil e nós temos aliás tudo muito bem organizado pelo nosso responsável pela informática, onde é muito fácil pegar naquilo tudo. Vamos também fazer procedimentos muito bem organizados para quem chegar de novo não tenha dificuldade. Temos o manual de acolhimento ao professor que permite também ele perceber muito bem o que é que vai fazer. Nós tentamos minimizar o risco de alguém chegar aqui e estar completamente fora e pôr-se para aqui a fazer disparates e não conseguir entrar no esquema. Mas ao fim de muito pouco tempo, cada vez mais o professor entra rapidamente, está integrado e os colegas também se ajudam uns aos outros e as coisas acabam por correr muito bem.

Da parte dos alunos, falou há pouco por exemplo daquele projeto para dar apoio aos exames, à preparação dos exames, disse que eram os alunos que querem que se inscrevem. Normalmente os alunos são participativos, recebem bem esse tipo de projetos?

Sim. Aderem imenso. Muito embora às vezes detetem algumas situações que não estarão tão bem e nós vamos tentando aprender com isso e vamos melhorando. Porque quando um aluno vai fazer um exame... Nem todos os alunos que vão fazer o exame por exemplo de Físico-Química do 11º ano têm o mesmo objetivo. Mesmo que vão fazer o mesmo exame. Temos ali alunos que estão a lutar para tirar um 20, temos ali alunos que vão fazer o exame mais para ver se conseguem chegar a um 10 ou um 11 porque não tem mais de 8, alunos que vão fazer melhoria, pronto, já deram aquilo tudo já estão só a fazer para melhoria e às vezes... porque se nós juntarmos alunos com características e com objetivos diferentes no mesmo grupo de trabalho, se calhar o professor que vai estar ali com eles a trabalhar, vai ter dificuldades em descobrir como é que os pode ajudar melhor. Então agora estamos a pensar em juntar mais uma vez os grupos ou os alunos que vão fazer melhoria e que a melhoria é para o acesso, ou para uma coisa diferente, vamos tentar juntá-los para que possam trabalhar em conjunto, ajudar-se uns aos outros e puxar uns pelos outros. É a tal situação. Nós vamos evoluindo nos projetos à medida que vamos tendo feedback. E isso foi uma das coisas de que alguns alunos se

queixaram, alguns pais se queixaram. Percebemos que alguns alunos desistiam. Mas porquê que desistiu? O quê que aconteceu? E eles diziam: “Ah! Porque estou lá, os outros são tão diferentes, o professor preocupou-se mais com eles porque eles têm mais dificuldade, mas eu que estou aqui, quero tirar 20, não me sinto tão apoiado.” E vamos tentar também melhorando à medida que vamos recebendo de facto feedback dos principais interventores.

Aqui também já respondeu um bocadinho, mas... Quais os principais resultados de todo este processo? Que efeitos tem tido nas práticas da organização de ciência e discência? Os resultados são comunicados à escola? Isto é público? Estas mudanças, estes ajustes...

Sim, claro. Claro. Todas as mudanças são comunicadas. Na maior parte das vezes sou eu que as comunico precisamente para que não haja aquela deformação da informação. Antes fazia informação no conselho pedagógico, do pedagógico os professores passavam para os departamentos e para os grupos, mas depois chegamos à conclusão que em muitas situações a informação não chegava convenientemente e, portanto, nada melhor do que ser a mesma pessoa a fazer e eu tenho assumido essa responsabilidade de tudo o que é comunicação para chegar pela primeira pessoa a todos os grupos. Tenho ido frequentemente às reuniões de departamento. Ao longo do ano vou a 2, 3 reuniões de departamento precisamente para facilitar essa comunicação. Os resultados são bons, a escola está com excelentes resultados, está muito bem nos rankings. Costumo dizer que os resultados dos rankings valem o que valem como todos nós sabemos, mas quando nós ficamos bem valem um bocadinho mais, como é lógico. E portanto, nós estamos muito bem colocados nos rankings, a nossa autoavaliação diz que nós estamos a nível de exame nacional estamos acima da média em todas as disciplinas, a nível de resultados de sucesso estamos acima da média também em todas as disciplinas. Nesse nível estamos muitíssimo bem. Não podemos dizer que haja necessidade de grandes intervenções de fundo para mudar tudo porque as coisas estão muito mal. Não a esse nível. As pessoas reagem bem porque sentem que há trabalho, mas também sentem uma coisa que é interessante e que às vezes se ouve mesmo em fase em que o ambiente nas escolas não é o mais favorável, estou a falar a nível de

ambiente de docentes, ou porque cortaram ao vencimento, ou aumentaram horas de trabalho, ou a aposentação subiu, ou seja, mas que há descontentamento, mal estar no ceio dos professores e um dos comentários engraçados que alguns professores diziam era que “Aqui uma pessoa não se sente porque são tantos projetos que as pessoas nem têm tempo de ficar desagradadas”. E os projetos como são projetos para alunos, estes professores ficam com a sensação de que “nós não vamos misturar o nosso descontentamento pessoal, profissional com a administração com os nossos alunos” e, portanto, há aqui um corte entre o que é que está de cima e que nos prejudica e nos causa mal estar com o nosso trabalho, com os nossos alunos que é o que nos causa bem estar porque, apesar de ser trabalhoso e algumas ideias assim mais mirabolantes as pessoas acabam por aderir mas “ai, isto vai nos dar mais trabalho”, mas mesmo assim como o objetivo são os alunos e como os resultados até aparecem, as pessoas já sentem-se confortadas “eu sei que trabalho mais, não devia porque devia era castigar os superiores que estão a ser maus para nós, mas mesmo assim eu trabalho mais, os resultados são bons e eu fico contente com isso”. E depois irei encontrá-los focados noutra inimigo para tentar atacar e não os alunos, nem a direção da escola, nem no fundo os colegas do lado. Temos conseguido, se calhar fruto desta envolvimento permanente, de quase que não dar tempo às pessoas para pensarem as coisas más, mas acho que temos conseguido tê-los tão animados a fazer isso, avaliamos as coisas parecem bem, as pessoas ficam contentes porque no fundo acaba por se criar um bom ambiente e quando nós temos um bom ambiente de colegas, de sala de professores, de ambiente da escola, um bom ambiente com os alunos. Nós este ano tivemos um conselho de turma o ano inteiro, que é uma coisa que demonstra que apesar de tudo nós continuamos a ter um nível de exigência muito importante aqui na escola. Nós temos um padrão comportamental do aluno que é trabalhado com os alunos ao longo dos anos, ao longo do ano. Eles sabem muito bem o que têm que fazer e o que é que se espera que eles tenham como comportamento dentro da escola aos vários níveis. E sendo isso trabalhado, eles percebem isso. É evidente que há aqueles que são violadores das normas, mas que é normal em todo o lado, mesmo assim não é exagerado, porque eles também acabam por se sentir um bocado marginalizados. “Eu sou violador das normas, mas sou sozinho.” Portanto, é o contrário. Quando são muitos a violar as

normas, eles sentem-se mais fortes e as coisas acabam por ser mais fáceis para eles. Aqui efetivamente temos tido isso, esse ambiente também acaba por, como as coisas vão puxando as outras, os professores estão melhores, os professores sentem-se mais confortáveis, têm bons resultados, as coisas são mais pacíficas, são muito mais eficazes.

Atualmente que relação ou ligação é estabelecida entre a escola e a família? E entre a escola e a comunidade envolvente?

A escola, nós defendemos muito isso, a escola é um centro onde se junta tudo. Junta-se a família, junta-se o que não é escola, todas as empresas, todas as autarquias, todas as instituições que existem na região, as outras escolas, o Ministério... e nós estamos aqui no meio. Nós temos uma excelente relação com os pais, já lhe disse que nós temos uma associação de pais eficaz que trabalha, os pais estão representados em todos os órgãos da escola, no conselho geral, no conselho pedagógico. Somos uma das poucas escolas aqui na região que convida sempre os pais para estarem presentes no conselho pedagógico, apesar de não terem direito de voto, mas estão presentes e dão-nos opiniões e criticam, sentem-se interventivos também. Portanto, temos uma excelente relação com a associação de pais. Fazemos reuniões com todos os pais no início do ano e com todos os pais no final do ano. E ao longo do ano fazemos reuniões com os representantes dos pais de turma que são aqueles representantes dos pais que representam os pais de todas as turmas que têm missão de informação do que é que acontece na sala de aula, para essas pessoas é muito útil. E há muitas preocupações que eles têm que os pais também têm, mas que não conseguem, ou por vergonha, por qualquer coisa, de não se chegarem aqui à direção ou ao diretor de turma e desta forma, com estas coisinhas, até é fácil as pessoas reclamarem. Muitas vezes as reclamações têm a ver com questões pessoais. “É o meu filho que aconteceu não sei quê com aquele professor.” O objetivo não era bem esse, mas mesmo assim é o momento oportuno das pessoas sentirem “Não, há aqui alguém que me ouve, há aqui alguém a quem eu posso reclamar, há aqui alguém que posso elogiar também, se é para elogiar” e às vezes acontece isso muitas vezes porque nessas reuniões aparecem pais que criticam uma coisa qualquer. E às vezes não é necessário ser eu a defender a escola. São outros pais que defendem a escola “Não, não, mas com o meu aconteceu outra coisa

completamente diferente e tal e a escola fez muito bem”. E é este tipo de troca de opiniões de pais, naturalmente nós temos muitas vezes de intervir e dizer o quê que decidimos, o quê que vai acontecer, o quê que está a acontecer. São questões que nós conhecemos e que nem toda a gente conhece, mas às vezes não. Às vezes não é necessário sermos nós porque esse envolvimento dos pais... Naturalmente que neste momento a autarquia, por exemplo, está presente na escola, são responsáveis, com a passagem, com a transferência de competências para a autarquia, pronto, a autarquia detém o pessoal não docente, portanto estão dentro da escola na gestão do pessoal não docente, estão também no conselho geral, estão no conselho pedagógico que é o órgão máximo e, portanto, há uma relação muito próxima das definições de políticas regionais e distritais de educação neste concelho e portanto temos uma boa relação. Somos uma antiga escola industrial e comercial, temos cursos profissionais e, portanto, nós temos uma relação com empresas privilegiadíssima. Nós somos procurados por empresas, ainda esta semana apareceu aqui uma empresa dum curso que nós já nem sequer temos, a perguntar se nós temos alunos ou ex-alunos que queiram trabalhar e, portanto, como sabem que a nossa escola trabalha muito bem, forma muito bem os alunos, nós somos procurados. Temos situações em que temos que escolher estágios e que temos um exemplo um caso do curso de restauração em que um dos melhores hotéis da região, um hotel de cinco estrelas, top, nos disse “Eu fico com todos os alunos. Os estagiários ficamos com todos”. A nós não nos interessou porque as pessoas não os iam contratar a todos. Iam provavelmente dar uma boa formação, mas não os iriam contratar a todos. Nós optamos por não aceitar isso, mas isso demonstra que efetivamente há um reconhecimento do trabalho que é feito pelos nossos professores e das competências que são adquiridas pelos nossos alunos que depois são reconhecidos e são facilmente contratados.

Com que constrangimentos se tem deparado neste processo de inovação?

Sim, sim. Há sempre constrangimentos porque, voltamos ao início, quando há uma inovação tem que haver um corte com o passado e é uma mudança e sempre que há mudanças, há constrangimentos. As pessoas, não são todas, cada vez mais é mais fácil inovar aqui na escola porque as pessoas se vão habituando. Se sempre correu bem a

inovação, porque é que não havia de correr? As pessoas já estão menos de pé atrás, já estão menos reativas negativamente, portanto, as pessoas já reagem bem. Penso que neste momento, mesmo uma maluquice muito grande de que uma pessoa se lembrasse, as pessoas pensam “se calhar até pode mesmo funcionar”. Neste momento não sentimos dificuldades em implementar a inovação na escola.

Acha que o facto de ser uma escola com contrato de autonomia facilita a implementação destas dinâmicas?

O contrato de autonomia é uma ficção. O contrato de autonomia durante... Nós fomos das primeiras escolas, primeiras 22 escolas que celebramos um contrato de autonomia já em 2007, já lá vão uns anos, na altura era quase que um bocadito de marketing que é “nós somos uma das 22...”, porque nós até tínhamos o cuidado de dizer “devemos ser das melhores 22 porque fomos selecionados entre 1200, nós somos as tais 22 que temos um contrato de autonomia”. Isso era quase que marketing. “Nós devemos ser bons, portanto, venham para cá que nós somos os maiores.” Em termos práticos efetivos nunca a celebração desse contrato de autonomia demonstrou alguma utilidade, no nosso caso. O contrato de autonomia é uma ficção. Nós não temos nunca nenhuma mais valia relativamente em termos de contrato de autonomia ou não. Houve um ano em que tivemos recursos adicionais, tivemos 2 professores. Nós tínhamos no fundo 44 horas para gerir em termos de recursos. Não havia este crédito que há agora para as escolas para gerir em termos de projeto. Para nós foi bom, ou seja, esta gestão porque permitiu alguns pares pedagógicos e desenrolar algumas atividades em componente letiva que era sempre mais atrativo para os professores. De resto, houve o período da seleção de professores, da colocação de professores por oferta de escola onde nós podíamos selecionar os professores, mas depois as balizas que eram definidas à priori para a definição dos critérios eram tão específicas que chegamos à conclusão que nós não conseguíamos escolher ninguém porque as pessoas concorriam, no Ministério de Educação, e os que chegavam à escola eram tão bem definidos que não havia margem nenhuma de dizer que aquele que ficou em quinto lugar na seleção de professores é muito melhor porque já cá estive, nós já conhecemos, aparentemente numa entrevista até era muitíssimo melhor, mas tem quatro à frente. E um dos quatro à frente irá ficar

obrigatoriamente e não havia nenhuma seleção. Com a agravante que o processo de contratação de escola era mais moroso. Ou seja, quando todas as escolas já tinham os professores colocados e já estavam em velocidade de cruzeiro a dar aulas, nós ainda estávamos num processo altamente burocrático de colocação de professores. Muitas vezes houve casos em que nós chegamos a dezembro e ainda faltavam muitos professores e isto devido a, de facto, um muito mau modelo de colocação de professores definido pelo Ministério. Porque a autonomia... é uma coisa engraçada que é... a lógica da autonomia é alguém que tem poder transferir esse poder para alguém. Só que quem transfere o poder são políticos que ganham as eleições, são os governantes. O que é um contrassenso porque a vida dos políticos é trabalhar para ganhar poder, ganhar eleições, ganhar mais não sei quê, atingir o topo e terem esse poder. É contrassenso porque diz “E eu agora que adquiri o poder, vou passar para quem não fez nada por isso.” Para não se sentar a trabalhar no dia-a-dia... Portanto, não é fácil. Mesmo os próprios contratos de autonomia que foram celebrados e mais tarde foram celebrados mais contratos de autonomia, enquanto a lei que regulamenta a autonomia das escolas não disser “As escolas com contrato de autonomia podem fazer isto. Todas as escolas podem ir até aqui. As escolas com contrato de autonomia, destas margens, podem ir até ali.” Isso está muito bem definido na própria lei. Não há contrato de autonomia nenhum porque nenhum contrato de autonomia celebrado entre a escola e o Ministério de Educação se pode sobrepor à lei. A não ser que a própria lei diga que pode. Mas como nenhuma lei diz isso, significa que por muito boa vontade, e que fique muito bem nos jornais e não sei quê, “vão ser 100 escolas com contrato de autonomia ... o ministério que dá autonomia às escolas ... pior” sabendo que não é verdade porque não há nenhuma autonomia porque a lei não o prevê, mas passa a responsabilidade para a escola. E nós muitas vezes vemos que está... “Então vocês com contrato de autonomia não fazem melhores que as outras.” Nós se calhar até fazemos melhores do que as outras, mas não é por causa do contrato de autonomia. Fazemos melhores do que as outras porque gerimos de forma diferenciada. Agora, não é o contrato de autonomia que nos permite fazer diferente, ou que nos deverá responsabilizar se as coisas não correrem bem. Nós não podemos ser mais responsáveis do que os outros que não têm contrato de autonomia. Há um bocado essa perversidade. De facto, nós temos um contrato de

autonomia, mas de facto também é verdade que não serve para muito mais do que todos os outros faziam. Ou seja, não me parece que nós façamos alguma coisa hoje em dia na escola que não fosse possível fazer se não tivéssemos contrato de autonomia.

O que considera que já foi feito e o que ainda está por fazer neste caminho de transformação?

O que está por fazer é tudo, porque nós partimos do princípio que as coisas têm que mudar e que as escolas têm que adaptar ao ritmo da sociedade e têm que antecipar o amanhã de preparação. Tudo está por fazer. É evidente que nós temos muitas coisas já bem-feitas, acho que o caminho da educação tem vindo a melhorar imenso, aliás os próprios resultados dizem não sei quê tem demonstrado que os nossos alunos começam a dar uma resposta diferente. Agora ainda há muita burocracia, ainda há muita falta de autonomia e eu associo a falta de autonomia à falta de responsabilização. Ou seja, quando não há responsabilidade, as coisas são difíceis de se assumir como algo que se tem que fazer. O quê que quero dizer com isso? Não tenho conhecimento de nenhuma escola pública que tenha aberto falência. E falência porquê? Porque não trabalha bem, porque não tem resultados, porque não há dinamização, porque as coisas não funcionam como deviam acontecer e, portanto, faliu. Como as empresas... não vendem, não ganham dinheiro, portanto são eliminadas naturalmente do sistema. Isso não acontece nas escolas. O que significa que, mesmo que as coisas corram mal, ninguém é responsabilizado. E porquê? Não é responsabilizado porque há sempre alguém que está por cima e que não deixa fazer alguma coisa. O que é um bocado aquela sensação “Muito bem, eu vou ser selecionador desta equipa. Eu vou escolhê-la. Se eu vou escolher e eles não tem resultados, a culpa é minha. Agora, eu vou ser selecionador desta equipa. Vou ser treinador desta equipa, mas são os outros que a escolhem. E então eu vou ser responsabilizado porque escolheram mal?” Então esta lógica de falta objetiva do responsável... quem é o culpado daquilo? Esse culpado eventual se for responsável por, vai ter muito mais preocupação em tomar boas decisões, em inovar, em procurar melhor porque se alguma coisa correr mal sabemos que é ele o culpado. Mesmo que ele até aceita uma cunha, mete lá um amigo dele para fazer o trabalho, mas ele sabe que esse amigo que ele mete lá vai ser corresponsável pelo sucesso de quem o meteu. E,

portanto, há ali também uma corresponsabilização que quem vai para lá até podia a determinado momento não ser o melhor, mas é o que vai tentar ajudar mais e fazer melhor para que as coisas não corram mal para quem o colocou. Portanto, esta lógica de responsabilização, de saber quem é o responsável por quê é importantíssima. Enquanto isso não mudar no sistema educativo português... e aí é assim as escolas “Pronto, muito bem! Eu tenho autonomia, eu decido, mas se alguma coisa correr mal eu sou o culpado. E eu estou cá para assumir e para ser castigado, ser punido (não tem problemas, vivemos num país onde a culpabilidade e a punição é uma coisa assim um bocado estranha)”. Mas de qualquer maneira, eu acho que é isso que falta na educação. Nós temos excelentes professores. Temos... também temos excelentes maus professores. Pronto, é verdade! A formação de professores, a avaliação de professores é algo inexistente ainda em Educação. Podemos ser (...) a organização do país onde os funcionários da organização não fazem... não têm uma pré-seleção, não são avaliados, portanto, tudo o que acontecer é por bem. Há aqui qualquer coisa que falta para a engrenagem funcionar. Muito embora cada vez se assiste mais de facto a escolas com projetos inovadores fantásticos, com muito bons resultados e, portanto, acho que a Educação sabe por onde é que há-de ir, sabe onde é que há de copiar alguns polos de inovação bons e que funcionam. Portanto, é uma questão de se querer.

Por fim, já se foi falando disto também... Enumere por favor, 3 aspetos que considera mais positivos na sua escola e 3 aspetos que considera ser preciso melhorar.

O mais positivo são os resultados e associado aos resultados vem os projetos e a capacidade de inovação. São de facto três... foi a nossa conversa de hoje, foi isso... A necessidade de inovar para ser diferente, projetos para fazer isso e resultados que vem disso. São os três pontos fortes. Os três pontos negativos, ou menos positivos... A falta de autonomia, por exemplo, na gestão de recursos humanos, a falta de autonomia na gestão de recursos financeiros e, por fim... eu acho que não há assim mais nenhum. Eu acho que de resto a escola tem todas as condições para funcionar muito bem. Acho que ficamos só por dois pontos mais negativos.

ANEXO 4

**Inquérito por questionário
aplicado aos professores do 3º ciclo de EB**

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES DE 3º CICLO DE EB

Há quantos anos desempenha a função de professor(a)?

Menos que 5 anos	
De 5 a 10 anos	
De 11 a 20 anos	
Mais de 20 anos	

Há quanto tempo leciona nesta escola?

É o primeiro ano	
De 1 a 5 anos	
De 6 a 10 anos	
De 11 a 20 anos	
Mais de 20 anos	

Tem conhecimento das estratégias de inovação pedagógica que estão a ser postas em prática na escola onde trabalha?

Sim	
Não	
Não sei / Não respondo	

No âmbito da implementação das estratégias de inovação definidas na escola onde trabalha, caracterize as mudanças que ocorreram a vários níveis:

	Nulas	Insuficientes	Suficientes	Excessivas	Não sei/ Não respondo
Currículo					
Gestão de horários e tempos					
Utilização de recursos físicos e materiais					
Agrupamento dos alunos					
Alocação de professores a grupos de alunos					
Práticas pedagógicas em contexto de aula					
Avaliação dos alunos					

As mudanças efetuadas são adequadas ao contexto escolar em que trabalha?

	Sim	Não	Não sei/Não respondo
Currículo			
Gestão de horários e tempos			
Utilização de recursos físicos e materiais			
Agrupamento dos alunos			
Alocação de professores a grupos de alunos			
Práticas pedagógicas em contexto de aula			
Avaliação dos alunos			

Na sua opinião, as mudanças propostas a diversos níveis facilitam o processo de ensino-aprendizagem?

	Sim	Não	Não sei/ Não respondo
Currículo			
Gestão de horários e tempos			
Utilização de recursos físicos e materiais			
Agrupamento dos alunos			
Alocação de professores a grupos de alunos			
Práticas pedagógicas em contexto de aula			
Avaliação dos alunos			

Os efeitos da implementação de estratégias de inovação pedagógica na vossa escola foram:

	Nulos	Negativos	Positivos	Não sei/ Não respondo
Comportamento e resultados dos alunos				
Disposição/ Motivação dos professores				
Clima organizacional				

Identifique o(s) agente(s) que participa(m) na

	Órgãos diretivos	Profes sores	Alunos	Encarrega dos de Educação	Outros	Não sei/ Não respondo
Definição de estratégias de inovação pedagógica						
Gestão e organização do currículo						
Gestão e organização de tempos e horários						
Utilização de recursos físicos e materiais						
Definição de grupos de alunos						
Alocação de professores a grupos de alunos						
Definição de estratégias de ensino-aprendizagem em contexto de aula						
Avaliação dos alunos						
Avaliação dos professores						
Monitorização e avaliação do processo de inovação pedagógica						

Na escola em que trabalha, existe uma cultura profissional:

Individualizada	
Colaborativa	
Interdisciplinar	
Multidisciplinar	
Não sei/ Não respondo	

A formação proporcionada aos professores no âmbito da inovação em contexto escolar é:

Nula	
Insuficiente	
Suficiente	
Excessiva	
Não sei/ Não respondo	

Como caracteriza a relação pedagógica que existe entre:

	Nula	Má	Razoável	Boa	Excelente
Alunos					
Professores					
Alunos e Professores					
Órgãos diretivos e alunos					
Órgãos diretivos e professores					
Escola e família					
Escola e comunidade					

Considera que esta é uma escola inovadora?

Sim	
Não	
Não sei / Não respondo	

Enuncie, de acordo com a sua opinião, três características que tornam a escola numa escola inovadora.

1	
2	
3	

Na sua opinião, qual é o papel do professor numa escola inovadora?

ANEXO 5

**Respostas aos inquéritos por questionário
aplicados aos professores de 3º ciclo de EB da Escola C**

**RESPOSTAS AOS INQUÉRITOS POR QUESTIONÁRIO APLICADOS
AOS PROFESSORES DE 3º CICLO DE EB DA ESCOLA C**

- 28 respostas -

Há quantos anos desempenha a função de professor(a)?

	Nº Respostas
Menos que 5 anos	0
De 5 a 10 anos	0
De 11 a 20 anos	13
Mais de 20 anos	15

Há quanto tempo leciona nesta escola?

	Nº Respostas
É o primeiro ano	14
De 1 a 4 anos	1
De 5 a 10 anos	3
De 11 a 20 anos	4
Mais de 20 anos	6

Tem conhecimento das estratégias de inovação pedagógica que estão a ser postas em prática na escola onde trabalha?

	Nº Respostas
Sim	28
Não	0
Não sei / Não respondo	0

No âmbito da implementação das estratégias de inovação definidas na escola onde trabalha, caracterize as mudanças que ocorreram a vários níveis:

	Nulas	Insuficientes	Suficientes	Boas	Excessivas	Não sei/ Não respondo
Currículo	0	3	9	14	1	1
Gestão de horários e tempos	1	3	7	15	0	2
Utilização de recursos físicos e materiais	0	4	10	13	1	0

(Cont.)	Nulas	Insuficientes	Suficientes	Boas	Excessivas	Não sei/ Não respondo
Agrupamento dos alunos	0	2	11	11	0	4
Alocação de professores a grupos de alunos	0	1	12	13	0	2
Práticas pedagógicas em contexto de aula	0	2	7	18	0	1
Avaliação dos alunos	0	2	6	16	0	4
Formação aos professores	3	6	7	7	0	5

As mudanças efetuadas são adequadas ao contexto escolar em que trabalha?

	Sim	Não	Não sei/ Não respondo
Currículo	20	4	4
Gestão de horários e tempos	20	3	5
Utilização de recursos físicos e materiais	22	4	2
Agrupamento dos alunos	22	2	4
Alocação de professores a grupos de alunos	22	1	5
Práticas pedagógicas em contexto de aula	21	4	3
Avaliação dos alunos	18	6	4
Formação dos professores	11	8	9

Na sua opinião, as mudanças propostas a diversos níveis facilitam o processo de ensino-aprendizagem?

	Sim	Não	Não sei/ Não respondo
Currículo	22	4	2
Gestão de horários e tempos	23	1	4
Utilização de recursos físicos e materiais	24	3	1
Agrupamento dos alunos	20	3	5
Alocação de professores a grupos de alunos	24	1	3

(Cont.)	Sim	Não	Não sei/ Não respondo
Práticas pedagógicas em contexto de aula	22	4	2
Avaliação dos alunos	18	6	4
Formação dos professores	17	6	5

Os efeitos da implementação de estratégias de inovação pedagógica na vossa escola foram:

	Nulos	Negativos	Positivos	Não sei/ Não respondo
Comportamento e resultados dos alunos	1	1	18	8
Modo de trabalho dos alunos	4	1	18	5
Disposição/ Motivação dos professores	3	3	14	8
Modo de trabalho dos professores	2	3	15	8
Clima organizacional	0	4	16	8

Identifique o(s) agente(s) que participa(m) na

	Órgãos diretivos	Professores	Alunos	Encarregados de Educação	Outros	Não sei/ Não respondo
Definição de estratégias de inovação pedagógica	24	20	8	6	6	2
Gestão e organização do currículo	21	25	3	0	1	1
Gestão e organização de tempos e horários	26	7	0	0	1	2
Utilização de recursos físicos e materiais	24	21	8	0	2	1
Definição de grupos de alunos	13	24	6	0	1	2
Alocação de professores a grupos de alunos	23	14	2	0	1	3
Definição de estratégias de ensino-aprendizagem em contexto de aula	12	27	7	0	1	1
Avaliação dos alunos	9	26	13	6	2	2
Avaliação dos professores	22	15	4	5	1	4
Monitorização e avaliação do processo de inovação pedagógica	24	19	7	4	4	3

Na escola em que trabalha, existe uma cultura profissional:

	Nº Respostas
Individualizada	1
Colaborativa	19
Interdisciplinar	1
Multidisciplinar	7
Não sei/ Não respondo	0

Como caracteriza a relação pedagógica que existe entre:

	Nula	Má	Razoável	Boa	Excelente	Não sei/ Não respondo
Alunos	0	0	6	19	3	0
Professores	0	0	3	21	4	0
Alunos e Professores	0	0	4	21	3	0
Órgãos diretivos e alunos	0	0	1	21	4	2
Órgãos diretivos e professores	0	0	2	18	8	0
Escola e família	0	1	6	16	2	3
Escola e comunidade	0	1	4	16	1	6

Considera que esta é uma escola inovadora?

	Nº Respostas
Sim	25
Não	2
Não sei/ Não respondo	1

Enuncie, de acordo com a sua opinião, três características que tornam a escola numa escola inovadora.

- «Comunicativa; ativa; colaborativa.»

- «Abraça projetos multidisciplinares; existem meios tecnológicos capazes de satisfazer as necessidades educativas; grande conjunto de atividades.»

- «Articulação efetiva entre as diferentes disciplinas; reuniões regulares e calendarizadas entre professores do mesmo conselho de Turma, fazendo vários *pontos de situação* sobre os Projetos Multidisciplinares em curso e uma informação constante e detalhada entre os órgãos diretivos e os Diretores de Turma, sendo estes um veículo de informação para os restantes professores do conselho de Turma.»
- Aplicação de novo currículo; experimentação de estratégias de ensino diversificadas e diferentes do usual.»
- «Organização; persistência; colaboração.»
- «PPIP; Dat@cris; painéis reflexivos.»
- Relativa gestão do currículo; projetos que impulsionam o trabalho multidisciplinar; projetos com o 1º ciclo.»
- «Prática regular de discussão de temas/assuntos fundamentais, na modalidade de painel/workshop; informatização de dados do processo educativo dos alunos e sua acessibilidade; experimentação constante de novas metodologias/práticas de ensino.»
- «Comunicação; colaboração; partilha.»
- «Aumento das competências dos alunos; combate ao insucesso escolar; reforço da ação social escolar.»
- «Condições de espaço físico e recursos materiais adequados; tempo e ritmo de aprendizagem do aluno.»
- «Ambiente acolhedor e aberto à experimentação; criatividade; empreendedorismo.»
- «Trabalho colaborativo; interdisciplinaridade; práticas pedagógicas inovadoras/diferentes.»
- «Metodologias inovadoras; reorganização dos currículos; organização dos alunos em grupos dentro da sala de aula.»
- «Espaços físicos integrados: em vez de salas delimitadas por paredes e portas, os alunos, divididos por interesses e não por matérias tradicionais, podem ocupar um espaço único onde todos podem manifestar-se, interagir, contribuir, questionar e divergir. Currículos flexíveis: diversas matérias são as mesmas, em projetos ou

atividades comuns, desenvolvendo competências cognitivas e socioemocionais necessárias para a vida, entre elas: pensamento crítico e inovador, criatividade, resolução de problemas e tomada de decisões, autonomia, cidadania, visão de futuro e gestão da própria vida, preocupação com os outros e com o planeta, aptidão para o trabalho e para a vida. Avaliações abrangentes e variadas: elas servem muito mais para acompanhar de perto a evolução de cada aluno, orientar o professor e ajudá-lo a definir estratégias para melhorar o processo ensino-aprendizagem.»

- «Envolvimento de toda a comunidade na escolha e seleção do currículo; motivação individual e coletiva; formação em práticas pedagógicas criativas e envolventes (necessidade de correr riscos).»

- «Metodologias diversificadas; envolvimento dos alunos na sua avaliação, recorrendo à autoavaliação e avaliação formativa; recurso às novas tecnologias.»

- «Intencionalidade nas atividades sugeridas para abordar conteúdos; criação de espaços alternativos à sala de aula; mudança flexível do currículo.»

- «Projetos inovadores; articulações multidisciplinares.»

- «Recetiva a novas ideias; aberta; organizada.»

- «Avaliação dos alunos; projetos multidisciplinares; gestão dos currículos.»

- «Criativa; adaptada ao meio socioeconómico; motivadora.»

- «Projetos multidisciplinares.»

- «Abertura; trabalho colaborativo; projetos diferentes e inovadores.»

- «É uma escola inovadora porque alterou a matriz curricular, alterando e agrupando disciplinas; potencia a pedagogia diferenciada na sala de aula, criando grupos dentro da sala e insta os alunos a usarem as TIC, nomeadamente com os LA.»

- «Currículos flexíveis; dinâmicas de sala de aula e desenvolvimento de projetos.»

Na sua opinião, qual é o papel do professor numa escola inovadora?

- «Estar aberto à mudança. Disponibilidade para aprender e aplicar metodologias que coloquem o aluno como o centro da aprendizagem, adotando metodologias que tornem as aprendizagens verdadeiramente significativas e se apliquem à ação. Colocar os alunos a pensar no saber fazer e no saber pensar, estimular o espírito crítico, a criatividade e a autonomia.»
- «Estar sempre preparado para os novos desafios que se apresentam, colaborar para que as atividades se concretizem.»
- «É um agente fulcral que sabe utilizar as ferramentas e recursos como os projetos disciplinares, para que os alunos adquiram os saberes fundamentais e desenvolvam competências como a criatividade, o espírito crítico e a cidadania.»
- «Promover um ensino mais direcionado para o desenvolvimento das competências necessárias para o séc. XXI (promover a criatividade, o espírito crítico, a colaboração, comunicação, empreendedorismo, etc).»
- «Contribuir para o sucesso dos projetos e dos alunos.»
- «Impulsionador de aprendizagens, dando prioridade à dinâmica de uma avaliação formativa constante.»
- «Motivar, inovar, integrar, interagir.»
- «É um professor aberto à mudança dos tempos e à inevitabilidade de uma sociedade tecnológica; um professor que questiona e reformula as suas práticas perante resultados insatisfatórios; um professor em formação.»
- «Constante e que domina o conhecimento na área em que se especializou ou profissionalizou.»
- «Orientador.»
- «Ajudar os alunos a atingirem as 3 características supracitadas.»
- «Orientar e motivar o aluno na descoberta da aprendizagem e do conhecimento.»
- «Tentar motivar mais alunos tornando-os protagonistas da sua própria aprendizagem.»
- Veicular as características referidas no ponto anterior, entre outras características que possam ser consideradas inovadoras.»

- «Ter capacidade de adaptação, estar recetivo a metodologias inovadoras, estar envolvido na dinâmica da escola, estar recetivo a um trabalho colaborativo e multidisciplinar.»
- «O papel do professor é identificar as necessidades dos seus alunos e propor ou articular oportunidades educativas capazes de satisfazê-las.»
- «Mediador, motivador, comprometido.»
- «Centralizar a aprendizagem no aluno, desenvolvendo a curiosidade, espírito crítico e a criatividade, de modo a que todos possam alcançar o sucesso.»
- «O professor tem o papel de potenciar as ferramentas ao seu dispor e orientar os alunos na aprendizagem, a fim de haver uma maior capacitação.»
- «Inovar, implementar e agir.»
- «Parceiro do aluno no processo de aprendizagem.»
- «De adaptação de prática ao meio social e económico e de uma visão mais alargada da avaliação dos alunos.»
- «Orientador, facilitador de aprendizagens.»
- «Dinamizador de novas práticas educativas.»
- «Orientador, formador, aberto a novos conhecimentos, novos saberes e formas de fazer.»
- «O papel do professor é, e sempre será, o de transmitir conhecimentos, embora essa transmissão, numa escola inovadora, seja completamente diferente de uma escola que não é inovadora. Nestas, o aluno é o centro do processo e não um mero espetador.»
- «Propor dinâmicas de aprendizagem que potenciem o saber-fazer e uma cultura de excelência.»

ANEXO 6

**Respostas aos inquéritos por questionário
aplicados aos professores de 3º ciclo de EB da Escola Z**

**RESPOSTAS AOS INQUÉRITOS POR QUESTIONÁRIO APLICADOS
AOS PROFESSORES DE 3º CICLO DE EB DA ESCOLA Z**

- 11 respostas -

Há quantos anos desempenha a função de professor(a)?

	Nº Respostas
Menos que 5 anos	0
De 5 a 10 anos	1
De 11 a 20 anos	4
Mais de 20 anos	6

Há quanto tempo leciona nesta escola?

	Nº Respostas
É o primeiro ano	3
De 1 a 4 anos	5
De 5 a 10 anos	2
De 11 a 20 anos	1
Mais de 20 anos	0

Tem conhecimento das estratégias de inovação pedagógica que estão a ser postas em prática na escola onde trabalha?

	Nº Respostas
Sim	11
Não	0
Não sei / Não respondo	0

No âmbito da implementação das estratégias de inovação definidas na escola onde trabalha, caracterize as mudanças que ocorreram a vários níveis:

	Nulas	Insuficientes	Suficientes	Boas	Excessivas	Não sei/ Não respondo
Currículo	1	1	8	0	0	1
Gestão de horários e tempos	0	0	7	3	0	1
Utilização de recursos físicos e materiais	0	1	5	4	0	1
Agrupamento dos alunos	0	2	1	6	0	2

(Cont.)	Nulas	Insuficientes	Suficientes	Boas	Excessivas	Não sei/ Não respondo
Alocação de professores a grupos de alunos	0	1	4	5	0	1
Práticas pedagógicas em contexto de aula	0	3	0	6	1	1
Avaliação dos alunos	0	1	1	6	1	2
Formação aos professores	1	0	2	6	0	2

As mudanças efetuadas são adequadas ao contexto escolar em que trabalha?

	Sim	Não	Não sei/ Não respondo
Currículo	9	0	2
Gestão de horários e tempos	8	2	1
Utilização de recursos físicos e materiais	9	1	1
Agrupamento dos alunos	6	3	2
Alocação de professores a grupos de alunos	6	3	2
Práticas pedagógicas em contexto de aula	9	0	2
Avaliação dos alunos	8	1	2
Formação dos professores	6	4	1

Na sua opinião, as mudanças propostas a diversos níveis facilitam o processo de ensino-aprendizagem?

	Sim	Não	Não sei/ Não respondo
Currículo	10	0	1
Gestão de horários e tempos	7	3	1
Utilização de recursos físicos e materiais	9	1	1
Agrupamento dos alunos	7	2	2
Alocação de professores a grupos de alunos	8	1	2
Práticas pedagógicas em contexto de aula	9	0	2
Avaliação dos alunos	9	0	2
Formação dos professores	7	2	2

Os efeitos da implementação de estratégias de inovação pedagógica na vossa escola foram:

	Nulos	Negativos	Positivos	Não sei/ Não respondo
Comportamento e resultados dos alunos	0	0	10	1
Modo de trabalho dos alunos	0	0	10	1
Disposição/ Motivação dos professores	1	1	6	3
Modo de trabalho dos professores	2	0	6	3
Clima organizacional	1	3	4	3

Identifique o(s) agente(s) que participa(m) na

	Órgãos diretivos	Profes sores	Alunos	Encarrega dos de Educação	Outros	Não sei/ Não respondo
Definição de estratégias de inovação pedagógica	9	6	1	0	0	2
Gestão e organização do currículo	7	8	0	0	0	2
Gestão e organização de tempos e horários	9	2	0	0	0	2
Utilização de recursos físicos e materiais	7	9	1	0	1	2
Definição de grupos de alunos	5	7	3	0	0	2
Alocação de professores a grupos de alunos	8	3	0	0	0	2
Definição de estratégias de ensino-aprendizagem em contexto de aula	1	8	3	1	0	2
Avaliação dos alunos	2	9	2	1	0	2
Avaliação dos professores	7	3	1	1	1	2
Monitorização e avaliação do processo de inovação pedagógica	8	5	2	1	0	2

Na escola em que trabalha, existe uma cultura profissional:

	Nº Respostas
Individualizada	2
Colaborativa	5
Interdisciplinar	2
Multidisciplinar	0
Não sei/ Não respondo	2

Como caracteriza a relação pedagógica que existe entre:

	Nula	Má	Razoável	Boa	Excelente	Não sei/ Não respondo
Alunos	0	1	0	7	2	1
Professores	0	1	3	4	2	1
Alunos e Professores	0	0	2	6	2	1
Órgãos diretivos e alunos	0	0	0	8	1	2
Órgãos diretivos e professores	0	0	0	8	1	2
Escola e família	0	0	2	4	3	2
Escola e comunidade	0	0	1	5	2	3

Considera que esta é uma escola inovadora?

	Nº Respostas
Sim	10
Não	0
Não sei/ Não respondo	1

Enuncie, de acordo com a sua opinião, três características que tornam a escola numa escola inovadora.

- «Recetividade a diferentes opiniões, promoção do trabalho colaborativo.»
- «Informaticamente avançada; utilização de cada vez menos suporte em papel; ajustamento de projetos aos alunos existentes.»
- «Flexibilização curricular; tecnologias implementadas; projetos implementados.»
- «Experimentar novas soluções; Atenta às mudanças; Arrojada.»
- «Formação Profissional, exigência e seleção de alunos, recursos.»

- «Utilizar as novas tecnologias, acompanhar a evolução dos tempos e aplica-la, perceber os alunos nesta nova era tecnológica.»
- «Partir da legislação em vigor e adaptá-la ao seu contexto particular; envolver alunos e EE na tomada de decisões e ter projetos pilotos.»
- «Alunos ativos e envolvidos, professores mediadores, professores recompensados emocional e monetariamente.»
- «1. Projetos vários de apoio educativo aos alunos, em diferentes disciplinas; 2. informatização de todos os procedimentos no espaço escolar; 3. Acompanhamento dos alunos em todas as vertentes de formação.»
- «Tecnológica; Inclusiva; multifacetada.»
- «Informatizada.»

Na sua opinião, qual é o papel do professor numa escola inovadora?

- «Promover o trabalho colaborativo e mostrar-se recetivo à mudança.»
- «Ser um interveniente nos projetos que a escola dinamiza; utilizar estratégias diversificadas e adaptadas às turmas que leciona.»
- «Flexibilização e grande adaptação a novas exigências. Desculpe não responder mais, mas na realidade não conheço bem a escola...»
- «Conseguir acompanhar a evolução dos tempos.»
- «Implementar as estratégias.»
- «Intervir opinando e criticando construtivamente.»
- «Ser proactivo, não ter receio da mudança e adaptar-se aos desafios.»
- «Mediador.»
- Orientador para a descoberta e para a contextualização do conhecimento.»
- «Ensinar.»
- «Encaminhar e acompanhar os alunos na sua aprendizagem. Diversificar estratégias utilizando ferramentas digitais.»

ANEXO 7

Grelha de análise – Escola C

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	INDICADORES
VISÃO/ MISSÃO	Instrução Estimulação Socialização	<p>“Queremos ser uma escola coesa, responsável, crítica, inovadora, aberta ao mundo.”_ PEC.1</p> <p>“Promover valores éticos, tornando a escola num espaço de cultura, aberta à comunidade e formadora de indivíduos. Dispõe-se a praticar a democracia, ajudar os encarregados de educação no processo educativo e promover parcerias entre entidades diferentes. Estas apostas tendem a promover o sucesso educativo, esbater as diferenças sociais e criar uma cultura de avaliação de forma a alcançar a melhoria contínua, visando à construção de uma sociedade mais justa, fraterna e feliz”_ CMDC.1; CMDC.4; CMDC.5; CMDC.6; PEC.2</p> <p>“A escola... não se pode esgotar na instrução, devendo alongar o seu papel a uma formação geradora de uma real educação...”, tendo uma “missão de serviço público, que consiste em munir todos e cada um dos cidadãos em idade escolar das competências e conhecimentos que lhes permitam explorar plenamente as suas capacidades, visando uma integração ativa e plena na sociedade, contribuindo para o desenvolvimento económico, social e cultural do país”_ PAAC.1</p> <p>“É nossa missão estar atento à mudança e às necessidades específicas da comunidade educativa, para tal, definimos um conjunto de metas, objetivos e estratégias que pensamos ser as mais indicadas para o desenvolvimento pessoal e social de todos os intervenientes no processo educativo.”_ PEC.14</p> <p>“Objetivos gerais [do Projeto Educativo]: cumprir a função socializadora da escola; ... contribuir para que os alunos adquiram valores de cidadania; contribuir para que os alunos, cumprindo a escolaridade obrigatória, adquiram as ferramentas fundamentais para uma integração na vida ativa; ... aumentar a participação dos encarregados de educação nas atividades desenvolvidas; ...”_ PEC.16</p> <p>“Objetivos estratégicos [do Projeto Educativo]: melhorar o processo ensino aprendizagem e desempenho dos alunos; combater o abandono e exclusão escolar e social; fortalecer e dinamizar a gestão escolar em parceria com os pais, através de mecanismos de prestação de contas cada vez mais eficientes e eficazes.”_ PEC.3</p> <p>“Este projeto [PPIP] tem como visão a promoção do sucesso e a qualidade das aprendizagens de todos os alunos...”_ PPIP.1</p> <p>“Desenvolvimento de práticas de ensino que melhorem as experiências de aprendizagem e confluem para a aquisição de competências, previstas para os alunos do século XXI”_ PPIP.41</p> <p>“Essa ideia de que a escola existe para educar é bonita e concordo com ela, mas também não deve perder-se o foco de que a escola existe para ensinar e para dar conhecimentos aos alunos. (...) Não deve ser uma escola que debita conhecimentos, deve ser uma escola que constrói conhecimentos com o aluno. E naturalmente que isto implica uma grande revolução, implica que nós comecemos a olhar para os alunos de uma forma individual, porque queremos que os alunos não sejam retidos, é verdade, mas porque... vão aprender.”_ EDC.29</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Preocupação formal pela formação dos indivíduos - Intenção formal em esbater as desigualdades sociais e de oportunidades - Intenção formal da construção do conhecimento com os alunos - Preocupação formal com a qualidade das aprendizagens - Importância da abertura da escola à comunidade - Preocupação do sucesso para todos (eficácia e equidade) - Preocupação em acompanhar e dar resposta à mudança e necessidades da comunidade educativa - Intenção de envolver mais os pais nas dinâmicas da escola

DOMÍNIOS DE INOVAÇÃO	Cultura de escola	<p>“Com este PAA... pretende-se que os alunos encarem com cada vez mais importância as problemáticas do meio em que a escola se insere, fomentando e fortalecendo mecanismos de aproximação entre Escola e Comunidade, dinamizando a função inovadora e interventora da Escola, e assim integrar num só, o conhecimento adquirido na Escola com o conhecimento veiculado pela Comunidade. Não foram também descuradas as atividades que fomentam o espírito de iniciativa, organização, autonomia e solidariedade, bem como o desenvolvimento da criatividade e o sentido estético.”_ PAAC.6</p> <p>“... valorização ... dos saberes e experiências da comunidade local.”_ PPIP.24</p> <p>“Estas responsabilidades por nós assumidas... implicam que a Escola institua uma forte relação com os contextos e a comunidade em que está inserida, implicam autonomia e implicam os professores como agentes ativos na configuração do currículo”_ PAAC.4</p> <p>“A continuidade do Agrupamento no programa TEIP, preconiza a implementação de um Plano Plurianual de Melhoria... alicerçado em estratégias e metodologias estratégicas inovadoras... o que... permite proporcionar aos nossos alunos experiências com uma maior abrangência... melhorando os seus conhecimentos, aumentando a sua autoestima.”_ PAAC.2</p> <p>“... o projeto [educativo] exige uma gestão de tipo participativo e lideranças eficazes, o que equivale a dizer que os contributos que ele proporciona à melhoria da escola, não resultam tanto do projeto em si, mas antes do conjunto de modificações na administração e gestão em que ele se integra.”_ PAAC.5</p> <p>“Princípios orientadores: democraticidade e participação de todos os intervenientes no processo educativo...; primado de critérios de natureza pedagógica e científica sobre critérios de natureza administrativa; estabilidade e eficiência da gestão escolar, garantindo a existência de mecanismos de comunicação e informação; a integração comunitária...; a diversidade e a flexibilidade de soluções suscetíveis de legitimarem opções organizativas diferenciadas...”_ PEC.4</p> <p>“Eixos de intervenção [do Projeto Educativo]: Eixo 1 – Apoio à melhoria das aprendizagens; Eixo 2 – Prevenção do abandono, absentismo e indisciplina; Eixo 3 – Gestão e Organização; Eixo 4 – Relação Escola-Famílias-Comunidade e Parcerias”_ PEC.15</p> <p>“O sucesso académico é uma das metas principais do Projeto Educativo do agrupamento. Assim, sendo, ao longo dos últimos anos, foram-se constituindo equipas de trabalho, ferramentas e aplicações que permitissem monitorizar os resultados, identificando problema e estratégias para os ultrapassar”_ PEC.5</p> <p>No PPIP “não ficaram esquecidas medidas de organização escolar, que acomodem as medidas pedagógicas, nem tão pouco que contextualizem os diferentes cenários de aprendizagem.”_ PPIP.4</p> <p>“Objetivos a atingir: a) combater a taxa de abandono; ... C) contribuir para a eliminação das taxas de retenção; ... e) aumentar a qualidade do sucesso geral; ... g) criar dinâmicas de sala de aula inovadoras, centradas no aluno.”_ PPIP.5</p> <p>“Pretende-se com esta ação de melhoria [AM6, do PPM], dinamizar atividades inclusivas e de prevenção do abandono e absentismo...”_ PAAC.13</p> <p>A Ação de Melhoria 7 do PPM tem como objetivos: melhorar a articulação entre o processo ensino aprendizagem e o processo de avaliação dos alunos; aumentar o impacto da supervisão pedagógica na melhoria da prática pedagógica; contribuir para a construção de instrumentos de avaliação mais consistentes”_ PAAC.14</p> <p>“As escolas devem inovar ... se acharem que o caminho da mudança é necessário... eu faço inovação porque, o que eu fiz antes de decidir inovar foi fazer um diagnóstico no sentido de que o que me respondeu esse diagnóstico é necessário inovar.”_ EDC.4</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Necessidade de (re)definição da missão da escola - Realça a capacidade reflexiva e de análise da escola para identificar as fragilidades e reorientar procedimentos - Valoriza a participação dos vários agentes educativos nas dinâmicas da escola - Intenção formal de uma maior aproximação entre a escola e a comunidade - Identifica formalmente a necessidade de implementação de estratégias e metodologias inovadoras - Intenção formal com a melhoria da aprendizagem, através de processos mais individualizados e centrados no aluno - Objetivo central da prevenção do absentismo e do abandono escolar e a eliminação da retenção - Intenção de promover a aprendizagem através da ação - Reconhece a necessidade de considerar os professores como agentes ativos no
----------------------	-------------------	--	--

	<p>“Uma escola inovadora é uma escola que consegue olhar para si e dentro dos problemas que tem... sobretudo a nível pedagógico-didático, conseguir interpretar as suas fragilidades e reorientar os seus procedimentos pedagógicos e a sua intenção pedagógica no sentido de procurar, dentro de si, respostas a essas dificuldades, ... inovando essas mesmas prática pedagógicas.”_ EDC.1</p> <p>“... mais do que uma escola inovadora, [a escola que eu dirijo] é uma escola que está em constante reflexão. É uma escola autorreflexiva. Às vezes isto, como eu disse, não desencadeia inovação, inclusivamente, desencadeia processos de consolidação de procedimentos. (...) Mas considero que esta escola, no trajeto que teve nos últimos 10 anos, é uma escola que se revolucionou. Revolucionou-se muito e em muitas áreas e, com essa revolução que introduziu, inovou-se necessariamente. Agora, acho é que temos de passar por um processo de consolidação dessa inovação, de estabilização dessa inovação para que, tudo aquilo que nós conquistamos nos últimos anos, agora comece a ser, a dar fruto. Porque o que eu sinto é que ainda não temos os frutos de toda essa inovação que trouxemos... Então agora há que estabilizar, há que normalizar, há que fazer com que as pessoas agora acreditem em todo este processo, dando consistência a esse processo, colhendo os frutos dele.”_ EDC.5</p> <p>“E o que tem vindo a ser o nosso apanágio, ... é que todos os desafios que se nos foram colocados, quer pela DGE quer por outros organismos, nós encarámo-lo como um desafio enorme e com uma enormíssima satisfação.”_ EDC.10</p> <p>“... com vários professores, ouvimos os encarregados de educação todos dos alunos..., ouvimos os alunos, ouvimos as propostas que eles tinham e dos encarregados de educação e entretanto enviamos o projeto [PPIP] para a DGE”_ EDC.11</p> <p>“A partir de certa altura, nós tivemos muita discussão interna porque houve diagnóstico aqui... e chegou-se à conclusão que era necessário nós alargarmos este projeto... E nós de imediato alargamos todo o projeto ao 1º ciclo, 2º e 3º ciclo.”_ EDC.12</p> <p>“Essa ideia de que a escola existe para educar é bonita e concordo com ela, mas também não deve perder-se o foco de que a escola existe para ensinar e para dar conhecimentos aos alunos. (...) Não deve ser uma escola que debita conhecimentos, deve ser uma escola que constrói conhecimentos com o aluno. E naturalmente que isto implica uma grande revolução, implica que nós começemos a olhar para os alunos de uma forma individual, porque queremos que os alunos não sejam retidos, é verdade, mas porque... vão aprender.”_ EDC.29</p> <p>Para os professores que responderam ao inquérito por questionário, uma escola inovadora é uma escola que tem por base:</p> <p>“comunicação, colaboração, partilha” (IQC.1);</p> <p>“articulação efetiva entre as diferentes disciplinas” (IQC.2);</p> <p>“projetos que impulsionam o trabalho multidisciplinar” (IQC.3);</p> <p>“experimentação constante de novas metodologias/práticas de ensino” (IQC.4);</p> <p>“meios tecnológicos capazes de satisfazer as necessidades educativas” (IQC.5);</p> <p>“aumento das competências dos alunos” (IQC.6);</p> <p>“espaços físicos integrados (...); alunos divididos por interesses e não por matérias tradicionais (...), currículos flexíveis (...), avaliações abrangentes e variadas (...)”(IQC.7);</p> <p>“envolvimento de toda a comunidade na escolha e seleção do currículo...” (IQC.8);</p> <p>“potencia a pedagogia diferenciada”. (IQC.9)</p>	<p>processo de ensino e aprendizagem</p> <ul style="list-style-type: none"> - Valorização da autonomia - Reconhece a importância de implementar medidas de organização escolar para tornarem consistentes as medidas pedagógicas - Metamorfose e inovação permanentes - Necessidade de estabilização, normalização e consolidação para poder vir a obter resultados com as mudanças implementadas
--	--	---

Organização	Do currículo	<p>“Situação-Problema: falta de articulação entre as várias disciplinas; pouco impacto curricular na vida ativa; currículo demasiado «compartmentado» e pouco orientado para o perfil do aluno do séc. XXI; escola demasiado fechada sobre si mesma”_ PPIPC.22</p> <p>“... ainda não fez um ano, ... nós fomos convidados a ser incluídos num Projeto Piloto de Inovação Pedagógica e com ele, ... em termos pedagógicos, pretendemos, de facto, fazer aqui uma pequena revolução na abordagem pedagógica, sobretudo abordagem pedagógica versus currículo. (...) Porque sentimos que o currículo que nós temos é demasiado, tem um tecido adiposo demasiado largo... Nós pretendemos, através da autonomia que nos foi conferida, conseguir emagrecer um bocadinho este currículo, mas ao mesmo tempo não emagrecer o conhecimento dos alunos.”_ EDC.8</p> <p>... O agrupamento...pretende... usar este [PPIP] como instrumento estratégico, aprofundando-o e até uma nova forma de abordagem pedagógica, assente na gestão flexível do currículo, com aposta clara no ensino experimental.”_ PPIP.2</p> <p>“É o que se pretende com a medida de ... Gestão Flexível, Orgânica e Reestruturada do Currículo e do Ensino Experimental”_ PPIPC.3</p> <p>“A [medida] GF comporta uma verdadeira rutura com o sistema curricular em vigor...”_ PPIPC.9</p> <p>“Esta medida visa implementar uma reestruturação do currículo, a partir do 1º ano de escolaridade podendo ser alargada até ao 9º ano, fomentando o trabalho experimental, o trabalho de campo, o desenvolvimento de projetos, com forte vertente na exploração da retórica e do pensamento crítico.”_ PPIP.7</p> <p>“Aglutinação de disciplinas por área disciplinar, com desdobramento, tanto a nível das línguas, como nas ciências experimentais e sociais”_ PPIPC.13</p> <p>“... intenção de concretizar a diminuição do número de disciplinas do currículo”_ PPIPC. 52</p> <p>“... o que nós revolucionamos foi em termos de currículo, juntamos um conjunto de disciplinas...”_ EDC.16</p> <p>“... criação da disciplina de <i>PM</i> por ciclo de ensino, com medidas pedagógicas que estimulem o desenvolvimento de projetos integrados, interdisciplinares e transdisciplinares, sem perder o foco nas metas curriculares e no Perfil do Aluno para o séc. XXI...”_ PPIPC.23</p> <p>“... a grande transformação que nós vamos inserir... é criar aqui uma disciplina, uma macrodisciplina, a que se chama <i>PM</i>... e que preconiza a aglutinação de [diversas] disciplinas e, eventualmente, com a cooperação das Atividades de Enriquecimento Curricular, vamos conseguir juntar estas disciplinas todas no sentido de todos os espaços da escola passam a ser sala de aula”. _ EDC.13</p>	<p>- Introdução de uma nova abordagem pedagógica orientada para o Perfil do aluno do Séc. XXI</p> <p>- Revela a intenção formal de fomentar uma gestão flexível do currículo, com base na articulação entre disciplinas e no ensino experimental</p> <p>- Aposta nos projetos multidisciplinares</p>
	Dos tempos	<p>“Propostas de alteração a cargas horárias semanais disciplinares”_ PPIPC.19</p> <p>“Reorganização dos horários das turmas, sempre que o exija”_ PPIPC.48</p> <p>“... emagrecemos em termos de número de horas que o alunos têm de estar dentro da sala de aula”_ EDC.17</p>	<p>- Necessidade de reorganizar os horários e os tempos</p>

	Dos espaços	<p>“Tem também sido aposta deste Agrupamento a melhoria e modernização dos espaços e condições físicas da escola... com estas intervenções pretende-se fomentar o gosto e o respeito pela Instituição, realçando as mais-valias que esta pode providenciar” _ PAAC.3</p> <p>“Criação do laboratório de aprendizagem na Biblioteca” _ PPIPC.11</p> <p>“... Biblioteca Escolar como Laboratório de Aprendizagem...” _ PPIPC.27</p> <p>“... a grande transformação que nós vamos inserir... é criar aqui uma disciplina, uma macrodisciplina, a que se chama <i>PM</i>... e que preconiza a aglutinação de [diversas] disciplinas e, eventualmente, com a cooperação das Atividades de Enriquecimento Curricular, vamos conseguir juntar estas disciplinas todas no sentido de todos os espaços da escola passam a ser sala de aula”. _ EDC.13</p> <p>“... podem ter aulas em diferentes espaços da escola...” _ EDC.18</p> <p>“...alargamento da aprendizagem para além da sala de aula” _ PPIPC.18</p>	<p>- Intenção de melhorar e diversificar os espaços de aprendizagem</p> <p>- O processo de ensino e aprendizagem deixa de estar limitado à sala de aula</p>
	Do agrupamento de alunos	<p>“Reorganização do número de alunos por turma” _ PPIP.14</p> <p>“Aposta no desdobraimento, como estratégia organizacional facilitadora...” _ PPIPC.20</p> <p>“... propõe-se a flexibilização do número de alunos por turma, atendendo: a) às dificuldades dos alunos; b) à necessidade de agrupar alunos com projetos individuais idênticos no mesmo ano, numa primeira fase, e até no mesmo ciclo, numa segunda fase; c) necessidade de desenvolvimento de trabalho experimental e laboratorial” _ PPIPC.34</p> <p>“A implementação da metodologia <i>T+S</i> prevê “a criação de mais uma turma, formada por alunos provenientes de três turmas selecionadas com base em indicadores internos. A turma será constituída por grupos de alunos, relativamente homogêneos, de acordo com uma rotatividade previamente calendarizada...” _ PEC.21</p>	<p>- Preconiza a diversidade e a flexibilização na forma de agrupar os alunos</p> <p>- Intenção de agrupar os alunos de acordo com necessidades e interesses dos alunos comuns</p>
	Da alocação dos professores aos alunos	<p>A Ação de Melhoria 1 do Plano Plurianual de Melhoria “... visa que cada professor leccione a área disciplinar para a qual tem maior formação específica, ... potenciando as aprendizagens e promovendo a equidade pedagógica entre as diferentes áreas curriculares, dinamizando uma maior articulação horizontal / vertical entre os professores.” _ PAAC.10 / PEC.18</p> <p>No âmbito do Projeto <i>E+</i>, “com a docência especializada em cada área disciplinar, prevê-se que os docentes possam articular entre si, considerando todo o percurso vertical do aluno, conhecendo melhor o diagnóstico e as metas de aprendizagem de cada aluno/ano/ciclo” _ PEC.19</p> <p>“... os professores não são focados num grupo-turma estanque, podem ir mudando os alunos de professor consoante se torne mais significativo...” _ EDC.20</p>	<p>- Intenção de promover a articulação horizontal / vertical entre professores, tendo em vista uma organização mais eficaz dos processos de ensino-aprendizagem</p> <p>- Alocação flexível dos professores aos alunos para a promoção de aprendizagens significativas</p>

	<p>Práticas Pedagógicas em contexto de sala de aula</p> <p>Organização/ Planificação do trabalho a desenvolver</p>	<p>“O agrupamento tem vindo a desenvolver, enriquecer e promover clubes e projetos para a motivação e integração dos alunos, tem sido preocupação de todos nós incluir no Plano Anual de Atividades propostas de trabalho diversificadas no sentido de cativar os alunos, criar-lhes o gosto pela vinda à Escola, bem como proporcionar o envolvimento da comunidade educativa”_ PEC.17</p> <p>“Em todos os ciclos prevê: a) Uma colaboração direta da comunidade nos projetos multidisciplinares, ... onde vários membros (desde pais/EE a Presidentes da Junta de Freguesia, entre outros) possam desempenhar diferentes papéis nos <i>PM</i>; b) Uma verdadeira e efetiva valorização da participação dos alunos; c) Uma efetiva participação dos docentes de diferentes ciclos nos <i>PM</i>.”_ PPIPC.25</p> <p>“... o que nós queremos é trazer os nossos alunos para projetos... e são projetos muito escolhidos pelos alunos. Os alunos dizem o que gostavam de fazer e depois nós introduzimos lá dentro os conteúdos.”_ EDC.15</p> <p>“Garantir a inclusão, como uma verdadeira escola para todos, onde cada aluno, para além dos com necessidades educativas especiais, possam desenvolver projetos de acordo com o seu perfil motivacional”_ PPIPC.54</p> <p>“Deverá dar-se particular ênfase à criação de dinâmicas metodológicas e práticas de sala de aula inovadoras e flexíveis que contribuam para a diferenciação pedagógica (que potenciem as oportunidades e não as diferenças), para a pedagogia centrada no aluno...”_ PPIPC.18</p> <p>“Nós temos um plano de acompanhamento pedagógico para todos os alunos, sejam eles muito bons, sejam eles pouco bons”_ EDC.28</p> <p>“... reforço da metodologia das <i>TM</i>... assenta na... construção de um referencial de aprendizagens estruturantes por aluno, com base nas metas de aprendizagem e na autoavaliação, reforçando o papel do aluno na sua recuperação”_PPIPC.35</p> <p>As Ações de Melhoria 2 e 4 do Plano Plurianual de Melhoria tem como objetivo “adequar, cada vez mais, as respostas educativas às necessidades e especificidades de cada aluno; fomentar pedagogia diferenciada, com respeito pelos ritmos de aprendizagem; valorizar os pequenos sucessos dos alunos”_ PAAC.11</p> <p>A Ação de Melhoria 5 do Plano Plurianual de Melhoria tem como objetivos “garantir que todos os alunos tenham acesso às aprendizagens do método científico; fomentar a pedagogia inter pares”_ PAAC.12</p> <p>“Nós o que queremos é transformar também as aprendizagens e conhecimento que o aluno tem em algo de significativo para eles. Não é só aprender por aprender também não é só ter poder crítico sobre as coisas por ter poder crítico, é usar o conhecimento em algo que eles sintam que é significativo para a sua vida.”_ EDC.14</p> <p>“... não só queremos resolver o problema de insucesso, mas também queremos chegar à excelência. Daí, é preciso realmente olhar para os alunos de uma forma individual”_ EDC.30</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Defende o desenho de experiências em conjunto tendo em conta contextos reais e atuais - Preocupação em garantir a inclusão de todos os alunos - Preocupação formal em desenvolver uma pedagogia diferenciada, centrada no aluno, para a promoção de aprendizagens significativas - Reforço do papel do aluno no seu processo de aprendizagem - Valorização da pedagogia inter pares - Aposta na metodologia baseada em projetos multidisciplinares - Intenção de desenvolver dinâmicas metodológicas e práticas inovadoras e flexíveis - Intenção de alcançar a excelência
--	---	---	---

	<p>Estratégias de ensino/aprendizagem</p> <p>“... a concretização da medida <i>GF</i> é suportada por uma panóplia de estratégias e metodologias, aplicadas em sala de aula e que estão inscritas no Plano Plurianual de Melhoria do Agrupamento, destacando-se as <i>TM</i>... e as coadjuvações.”_ PPIPC.17</p> <p>“Incremento de coadjuvações, na componente de trabalho de estabelecimento”_ PPIPC.36</p> <p>“Coadjuvação curricular de reforço e suporte... [que] permitirá o exercício de um variado conjunto de estratégias diferenciadas, numa perspetiva de gestão flexível do currículo. A coadjuvação por parte de docentes de outros ciclos poderá, também, incentivar a articulação vertical.”_ PEC.20</p> <p>“Coadjuvação multidisciplinar – As coadjuvações curriculares são organizadas em função das dificuldades identificadas dos alunos com base em referenciais internos, permitindo implementar uma intervenção concreta de reforço da ação pedagógica...”_ PEC.22</p> <p>“... maior investimento no trabalho colaborativo, trabalho de projeto e empreendedorismo, desenvolvendo o saber-fazer”_ PPIPC.8</p> <p>“... forte aposta no trabalho experimental, de campo e de projeto”_ PPIPC.20</p> <p>“Fomentar metodologias ativas, investigativas e experimentais”_ PPIPC.30</p> <p>“Criação da disciplina <i>PM</i>, por ciclo de ensino... Forte aposta em projetos de empreendedorismo...”_ PPIPC.10</p> <p>“Estimular o trabalho prático na promoção das áreas transversais do currículo”_ PPIPC.33</p> <p>“Incremento de dinâmicas de teor mais prático e experimental, com clubes e outras atividades já existentes”_ PPIPC.37</p> <p>“Desenvolvimento de atividades artísticas, desportivas e multidisciplinares fortemente viradas para o trabalho em equipa”_ PPIPC.38</p> <p>“Criação da Disciplina Cidadania..., com forte aposta nas assembleias dos alunos, como medida que potencie o espaço de intervenção dos alunos”_ PPIPC.12</p> <p>“... o que nós queremos é trazer os nossos alunos para projetos, nós neste momento já temos 7 projetos aprovados, estamos a planificá-los a nível transversal e interdisciplinar nesta fase... e são projetos muito escolhidos pelos alunos. Os alunos dizem o que gostavam de fazer e depois nós introduzimos lá dentro os conteúdos.”_ EDC.15</p> <p>“... o que nós queremos muito, através destes projetos multidisciplinares, é garantir que a interdisciplinaridade é feita. Portanto, o que nós vamos implementar, ... é uma rede interna de articulação entre as disciplinas porque elas são lecionadas ao mesmo tempo. E o grupo de alunos que vai percorrendo esses projetos e ao mesmo tempo aprendendo os conteúdos ligados ao seu currículo, poderá ser algo muitíssimo flexível. Nós não temos só a flexibilidade de currículo, temos também uma flexibilidade pedagógica e isso enriquece muito, quer o ambiente em sala de aula, quer a motivação e, creio eu, ... quer a própria aprendizagem.”_ EDC.21</p> <p>“A grande dificuldade é fazer com que isto resulte sob o ponto de vista do significado da aprendizagem. Como é que eu torno tudo isto significativo para que eu, professor, não sinta que estou ali a «encher pneus»? (...) ... o professor ... tem de fazer este esforço, tem de se inovar em termos pedagógicos, tem de se recriar, no sentido de ele conseguir fazer com que [determinada temática] seja significativa para aquele projeto e para o aluno. (...) Agora, é difícil trazer esta discussão para dentro dos professores porque isto retira-nos da nossa zona de conforto, que é a sala de aula. Eu vou estar exposto, eu vou mostrar as minhas fragilidades, de todas as áreas e em todas as áreas, e eu vou ter que conseguir gerir tudo isto em termos de tempo, em termos de recursos e em termos de público-alvo e em termos de interação um com o outro e em termos de interdisciplinaridade. Mas há um trabalho prévio que está a ser feito neste momento, de planificação disso tudo... está a resultar imenso.”_ EDC.39</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Preocupação com a planificação para a orientação das dinâmicas - Valorização da interdisciplinaridade e transversalidade dos conteúdos - Promoção da flexibilidade curricular e pedagógica - Intenção de desenvolver metodologias ativas, investigativas e experimentais - Valorização do saber-fazer (trabalho experimental, de campo e de projeto) - Aposta nas coadjuvações, no trabalho colaborativo e em equipa e no trabalho multidisciplinar - Valorização da participação do aluno - Necessidade de implementar estratégias diferenciadas para promover aprendizagens significativas
--	---	---

Recursos Materiais /Pedagógicos	<p>“Para além dos recursos internos, serão usados recursos protocolados com outros parceiros: pais/EE, empresas, universidades e instituições”_ PPIPC.47</p> <p>“Concretizar o desiderato de cumprir a função transversal das Tecnologias de Informação e Comunicação, designadamente através do Laboratório de Aprendizagem na Biblioteca”_ PPIPC.55</p> <p>“... a nível tecnológico, trouxemos para dentro [da escola] determinadas tecnologias que nos facilitaram e que nos pouparam muito tempo, mesmo a nível burocrático...”_ EDC.7</p> <p>“... os meios tecnológicos serão sempre uma ferramenta para dar consistência a essa inovação pedagógica”_ EDC.2</p>	<p>- Intenção de recorrer a diversos parceiros/agentes educativos enquanto recursos importantes para facilitar o processo de ensino e aprendizagem</p> <p>- Recurso a diversos meios tecnológicos para facilitar e dar consistência ao trabalho pedagógico e administrativo</p>
Relações pedagógicas (prof. / alunos)	<p>“Pretende-se com o Laboratório de Aprendizagem na Biblioteca... promover o trabalho cooperativo, em que o aluno é colocado no centro do processo de ensino e de aprendizagem e os professores assumem o papel de facilitadores, apresentando-lhe atividades diferenciadas, práticas e experimentais”_ PPIPC.28</p> <p>Para os professores que responderam ao inquérito por questionário, o papel do professor deve ser:</p> <p>“Estar aberto à mudança. Disponibilidade para aprender e aplicar metodologias que coloquem o aluno como o centro da aprendizagem, adotando metodologias que tornem as aprendizagens verdadeiramente significativas e se apliquem à ação.” (IQC.10)</p> <p>“Orientar e motivar o aluno na descoberta da aprendizagem e do conhecimento” (IQC.11)</p> <p>Tentar motivar mais os alunos tornando-os protagonistas da sua própria aprendizagem” (IQC.12)</p> <p>“O papel do professor é, e sempre será, o de transmitir conhecimentos, embora essa transmissão, numa escola inovadora, seja completamente diferente de uma escola que não é inovadora. Nestas, o aluno é o centro do processo e não um mero espetador. (IQC.13)</p>	<p>- Necessidade de redefinição de papéis, onde o aluno assume o papel central no processo de ensino aprendizagem e o professor torna-se um facilitador deste processo</p>

	Avaliação	<p>Criação de novas disciplinas através da “fusão das disciplinas”. “Mantém-se, contudo, a obrigatoriedade de cumprimento das metas curriculares das 2 disciplinas e a lecionação por parte de 1 docente de cada grupo disciplinar. A avaliação é feita em conjunto pelos 2 docentes.”_ PPIPC.21</p> <p>“Diversificar técnicas e instrumentos de avaliação visando avaliar os conhecimentos, as capacidades e as atitudes na vertente científica”_ PPIPC.32</p> <p>“Estimular a avaliação das aprendizagens a compreender o trabalho prático, nas suas modalidades de base laboratorial, de base experimental, de campo e de projeto”_ PPIPC.31</p> <p>“...criar uma cultura de avaliação de forma a alcançar melhoria contínua.”_ CMDC3</p> <p>“... enfoque na avaliação diagnóstica, avaliação formativa e na autoavaliação”_ PPIPC.42</p> <p>“Os alunos deverão ser integrados no seu processo avaliativo, designadamente através de: a) Mecanismos de autoavaliação nas áreas disciplinares, ... b) Produção de relatórios de autoavaliação ao longo dos projetos multidisciplinares”_ PPIPC.44</p> <p>“Relativamente à autoavaliação, ... fomos introduzindo alguma alteração nessa área em que os alunos tinham de fazer uma autoavaliação... transversal... em que eles compreendiam tudo aquilo que fizeram e então autoavaliavam-se em vários parâmetros... Mas fomos introduzindo nos últimos tempos... um sistema em que os alunos, em assembleia de alunos, discutem a sua própria autoavaliação, connosco e entre eles, desencadeando processos extremamente profícuos, no sentido não só dos alunos desenvolverem um espírito crítico sobre aquilo que estavam a fazer, mas também dando-nos a nós pistas de solução para os seus próprios problemas.”_ EDC.25</p> <p>“A avaliação formativa gera a possível reorientação dos alunos, face às suas características, para medidas pedagógicas que permitam um melhor desenvolvimento da sua aprendizagem”_ PPIPC.46</p> <p>“Nós sentimos que a avaliação formativa, pela forma como ela está redigida na lei, muitas vezes, traz interpretações dúbias, na cabeça dos professores sobretudo, porque tende a ser uma avaliação por testes de avaliação, ponto final. E nós fomos introduzindo alguns mecanismos automatizados... para que os professores pudessem ter uma ideia muito mais fina sobre o que é o aluno, o que é o aluno no seu todo... ou seja, fazermos uma avaliação formativa nos diversos domínios. E esta avaliação tem ganho imenso... [porque] tem permitido agir atempadamente sobre determinados domínios que estão menos bem nessas disciplinas”_ EDC.26</p> <p>“O agrupamento procede à monitorização de programas e critérios de avaliação com recurso a instrumentos normalizados, concretamente testes diagnósticos e intermédios.”_ PAAC.9</p> <p>“Capacitação na avaliação formativa contínua e de autoavaliação, como estratégia basilar de regulação do processo de aprendizagem e de perceção da sua evolução por todos os seus intervenientes (alunos, professores, pais/EE)_ PPIPC. 51</p> <p>“A avaliação das aprendizagens dos alunos por docentes e parceiros que intervêm no processo educativo deve ser efetuada tendo em conta ... conselhos de comunidades de aprendizagens”_ PPIPC.45</p> <p>“Enfoque na avaliação formativa e na avaliação sumativa por ciclo”_ PPIPC.15</p> <p>“Na avaliação sumativa interna deve privilegiar-se a avaliação por ciclo, tendendo para o desaparecimento da retenção por ano”_ PPIPC.43</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Necessidade de diversificar técnicas e instrumentos de avaliação - Valorização da autoavaliação - O aluno e os outros intervenientes no processo educativo passam a participar mais nos processos de avaliação. - Promoção da discussão em torno da avaliação para identificar problemas e reorientar o processo educativo dos alunos com vista à melhoria - A avaliação passa a ser feita tendo em conta diversos domínios para considerar o aluno no seu todo - A avaliação sumativa passa a ser feita por ciclo - Intenção de eliminar a cultura de retenção
--	-----------	---	---

		<p>“A nível da avaliação sumativa... a grande transformação que o PPIP nos trouxe, ... em que nós vamos interpretar o ciclo como um todo. (...) Portanto, não há alunos que vão ser retidos a meio do percurso... Nós vamos olhar para ele... e ver o que é que é estruturante para ele, dar-lhes aquilo que é estruturante, sem que exista a tal penalização da retenção, que é estigmatizante, que não resolve os problemas...” _ EDC.27</p> <p>“Do ponto de vista dos professores, às vezes parece que as coisas são sempre muito fáceis de resolver mas são sempre muito difíceis. Ainda existe uma referência ... ao objeto da retenção.” _ EDC.36</p> <p>“... acho que essa ferramenta [retenção do aluno] só é útil se eu tiver pensado que esgotei o tempo e esgotei todos os recursos que tinha. E daí que temos que dar mais tempo e o ciclo acho que é o tempo razoável” _ EDC.37</p>	
	Práticas escolares da organização, para além do currículo formal	<p>“Abolição de componentes curriculares complementares, enquanto disciplinas isoladas, colocando-as no currículo...” _ PPIPC.56</p> <p>“... dentro da escola, deve ser tudo currículo. (...) E como nós agora, a nossa abordagem, é desde os projetos multidisciplinares, os clubes e as atividades a que chamamos extracurriculares vão todos para dentro desses projetos multidisciplinares” _ EDC.31</p>	- Intenção de integrar no currículo os diversos projetos extracurriculares
Cultura profissional	Tipos de trabalho docente	<p>“Coadjuvação curricular de reforço e suporte... numa perspetiva de gestão flexível do currículo. A coadjuvação por parte de docentes de outros ciclos poderá, também, incentivar a articulação vertical.” _ PEC.20</p> <p>“... conseguimos fazer aquilo que se fala tantas vezes que é a articulação entre disciplinas, que passa a ser algo que é uma realidade, porque os professores quando estão a lecionar estão a articular, vão dar ao mesmo tempo.” _ EDC.19</p> <p>“Aqui existe uma política de colaboração [entre professores] que já está perfeitamente enraizada. Além do mais, não há nenhum problema de um professor de expressões trabalhar com um professor de português, professores da mesma área partilham imenso material, discutem muito em grupos restritos, em grupos alargados, formal e informalmente. Existe inclusivamente, trabalho colaborativo nos próprios horários letivos dos professores. _ EDC.38</p>	- Valorização do trabalho colaborativo, interdisciplinar e da coadjuvação
	Visão epistemológica do conhecimento	<p>“... o Laboratório de Aprendizagem na biblioteca... promove a interdisciplinaridade, a criatividade e o empreendedorismo, em articulação com a área disciplinar projetos multidisciplinares e com cidadania de intervenção social» _ PPIPC. 29</p> <p>“Cumprir a necessidade de interdisciplinaridade e transversalidade do currículo e das aprendizagens, fundamentalmente através dos projetos multidisciplinares” _ PPIPC. 53</p> <p>“... através de uma articulação entre as disciplinas, uma normalização dos conteúdos, uma transversalidade desses mesmos conteúdos, conseguir tornar toda a aprendizagem dos alunos muito mais motivante e muito mais motivadora.” _ EDC.9</p> <p>“... o que nós queremos é trazer os nossos alunos para projetos, nós neste momento já temos 7 projetos aprovados, estamos a planificá-los a nível transversal e interdisciplinar nesta fase... e são projetos muito escolhidos pelos alunos.” _ EDC.15</p> <p>“... desenvolvimento de projetos integrados, interdisciplinares e transdisciplinares, sem perder o foco nas metas curriculares e no Perfil do Aluno para o séc. XXI...” _ PPIPC.23</p>	<p>- Aposta na interdisciplinaridade e na transdisciplinaridade de conteúdos e saberes</p> <p>- Mantém-se o foco nas metas curriculares e no Perfil do aluno do séc. XXI</p>

ESTRATÉGIAS DE INOVAÇÃO	Formação dos professores	<p>“Concretização do Plano Anual ou Plurianual de Formação”_ CMDC7</p> <p>“Forte capacitação dos professores”_ PPIPC.16</p> <p>“Organização de um plano de capacitação de docentes para implementação de trabalho de campo, experimental, de projeto e atividades do Laboratório de Aprendizagem, exigido pela nova organização curricular e essencial nas práticas pedagógicas que se pretendem fomentar nas aprendizagens”_ PPIP.49</p> <p>“O Plano de Formação foi concebido para o período de 2014 a 2017... e será objeto de atualização de forma a incluir em cada ano letivo as necessidades de formação dos departamentos curriculares e dos serviços e em função das alterações surgidas ao longo dos últimos anos.”_ PAAC.7</p> <p>“O Plano de Formação tem como linhas orientadoras as principais propostas apresentadas pelos diferentes intervenientes e consequentes destinatários, resultando, por isso, das necessidades sentidas pelos mesmos.”_ PAAC.8</p>	<p>- Intenção formal de promover a capacitação dos professores</p> <p>- Plano de formação concebido com base nas necessidades identificadas</p>
	Implicação/ Envolvimento dos diversos agentes educativos nas dinâmicas da escola	<p>“... ajudar os encarregados de educação no processo educativo e promover parcerias entre entidades diferentes.”_ CMDC.2</p> <p>“... maior investimento no trabalho colaborativo, trabalho de projeto e empreendedorismo, desenvolvendo o saber-fazer, através de uma rede de protocolos com parceiros e instituições ligadas à Ciência e Ensino Superior.”_ PPIPC.8</p> <p>“No que concerne à atribuição de responsabilidades concretas aos alunos, revela-se a manutenção e renovação dos espaços verdes pelos alunos do curso de educação e formação de jardinagem e a execução do projeto de iluminação dos espaços interiores e exteriores – com recursos às energias renováveis – pelos alunos do curso de educação e formação de electricista de instalações.”_ PEC.7</p> <p>“Criação da Disciplina Cidadania..., com forte aposta nas assembleias dos alunos, como medida que potencie o espaço de intervenção dos alunos”_ PPIPC.12</p> <p>“Continuação da aposta na autonomia dos alunos para organização de tertúlias”_ PPIPC.40</p> <p>“Tertúlias de alunos - Criação de momentos e espaços que permitam o reforço da participação dos alunos na elaboração dos documentos estruturantes, dando-lhes a oportunidade de se corresponsabilizarem nas decisões.”_ PEC.25</p> <p>“Continuação da abertura à comunidade através de painéis de discussão com várias temáticas”_ PPIPC.39</p> <p>“Dia aberto à comunidade – Realização de um dia dedicado à auscultação da comunidade educativa, organizado em torno de temas e problemas identificados previamente.”_ PEC.26</p> <p>“A auscultação e recolha das sugestões dos alunos fazem-se, nomeadamente, através dos inquéritos realizados pelos professores titulares de turma/diretores de turma no decurso dos anos letivos e pelo inquérito bienal realizado pelo observatório da qualidade. A direção reúne com os delegados de turma e também com grupos de alunos-alvo, de modo a recolher opiniões e sugestões...”_ PEC.6</p> <p>“Os delegados de turma de 3º ciclo participam nos conselhos de turma intercalares, contribuindo na identificação dos problemas e na sugestão de estratégias de atuação, no âmbito dos projetos curriculares de turma”_ PEC.8</p> <p>“... fizemos reuniões, fizemos assembleias, fizemos questionários inclusivamente, mas a discussão desta riqueza toda foi ter desencadeado dois organismos ... Por um lado, o Gabinete de <i>PM</i> onde estão lá dentro... o nosso perito externo, professores, pessoal</p>	<p>- Aposta no empoderamento e envolvimento dos diversos agentes educativos nas dinâmicas da escola</p> <p>- Estabelecimento de protocolos e parcerias com entidades externas</p> <p>- Promoção da autonomia, participação e responsabilização dos alunos em atividades da escola</p>

	<p>não docente, alunos e encarregados de educação e outros técnicos que, eventualmente, ao longo do projeto, vão interagir connosco na execução e na operacionalização dos projetos. (...) Por outro lado criamos aquele conceito de «Conselhos de CA» que mais não são do que conselhos de avaliação, mas que vão ter lá dentro, para além dos professores, todas as pessoas, incluindo encarregados de educação, que vão interagir connosco na avaliação dos projetos e na avaliação dos alunos que participaram nesses projetos.” _ EDC.32</p> <p>“... propõe-se a criação de um Gabinete de Gestão de PM, o qual... deverá ser constituído por docentes, não docentes, alunos, técnicos e outros parceiros externos envolvidos nos projetos...” PPIP.26</p> <p>“... durante a execução fomos ouvindo todas as pessoas... Nós temos muito esta prática de fazer tertúlias com a comunidade educativa... e isso tem sido extremamente rico para o... enriquecimento do PPIP. E daí que chegamos a esta fase e sentimos que temos toda a gente muito muito envolvida, um bocadinho hesitante ainda, com algumas desconfianças de como é que tudo isto vai resultar, mas muito muito envolvida e motivada”._ EDC.33</p> <p>“É claro que foram ouvidos todos os órgãos, quer o conselho pedagógico, quer o conselho geral e no conselho geral também, unanimemente, o projeto foi aplaudido pelos pais...” _ EDC.34</p> <p>“... é curioso que o projeto nasceu exatamente pelos alunos, quando eu discutia isto pela primeira vez com eles, em setembro, eles disseram que gostavam de uma escola em que eles pudessem ter alguma palavra a dizer sobre aquilo que aprendem e que pudessem ser aulas mais práticas e mais significativas para eles. E que eles pudessem também não estar sempre dentro da sala de aula e o projeto vai exatamente nesse sentido. Portanto, foi construído à semelhança, ou dentro daquilo que é o conceito deles de escola atual”. _ EDC.35</p> <p>“... este projeto PPIP tem como princípio , desde que nasceu, e ainda bem, envolver todas as áreas que se relacionam com as escolas, desde a Inspeção Geral de Educação, a Direção Geral da Educação, a Direção Geral dos Estabelecimentos Escolares.” _ EDC.43</p>	
--	---	--

	Acompanhamento dos processos de mudança	<p>“OQ – Equipa multidisciplinar que monitoriza e avalia a operacionalização do Projeto Educativo em função das metas do Plano de Melhoria... Esta ação será dinamizada por docentes, orientados pela perita externa. Estes docentes integrarão um grupo, ao qual será dada a oportunidade de desenvolverem o seu trabalho de monitorização/supervisão pedagógica em ambiente de formação contínua...” _ PEC.23</p> <p>“Nós temos um <i>observatório da qualidade</i>... dividido em três equipas que foram distribuídas... através dos eixos da avaliação externa da IGE... temos, por um lado, a liderança, por outro lado, a prestação do serviço educativo, por outro lado a relação com a comunidade e conseguimos, através desses eixos, ir monitorizando tudo o que se faz na escola.” _ EDC.22</p> <p>“Supervisão pedagógica – Esta ação consubstancia-se numa metodologia que permite às estruturas intermédias, uma coadjuvação por outros docentes no sentido de aferir e garantir a execução das competências dos supervisores pedagógicos: constituição de equipas, por ciclo, para elaborar instrumentos de avaliação... ; criação de um calendário de supervisão pedagógica...; construções de guiões, norteados pelos objetivos gerais das metas curriculares, que centrem o apoio nas dificuldades do aluno...” _ PEC.24</p> <p>“Por outro lado temos a supervisão da sala de aula... que não só passa por uma supervisão do que se passa na sala de aula, mas também como é que os professores avaliam, que instrumentos é que usam, se esses documentos são instrumentos adequados àqueles alunos e àquelas disciplinas, e há um momento e há uma equipa que vai olhando para esses instrumentos e vai validando esses instrumentos.” _ EDC.23</p> <p>“Os meios de verificação da execução da <i>GF</i> são os mesmos já usados pelo <i>OQ</i> e pelas equipas de supervisão: relatórios mensais do <i>OQ</i>, através da aplicação <i>Dat@Cris</i> (plataforma de monitorização), observação de aulas” _ PPIP.6</p> <p>“Valorização das equipas de coordenação e monitorização da <i>GF</i>, com um calendário de atuação que permita detetar, o mais precocemente possível, os desvios na aprendizagem que possam estar a ocorrer.” _ PPIP.50</p> <p>“Através de um olhar constante para dentro, e uma autoavaliação constante, nós conseguimos perceber de uma forma muito atempada, quais eram os desvios que nós estávamos a ter e depois, de forma o mais precoce possível, sempre trabalhando na prevenção, conseguir ir corrigindo os problemas, mesmo antes deles acontecerem. E daí que a monitorização foi, sem dúvida nenhuma, ... a área de intervenção que nós achamos que foi a mais inovadora possível.” _ EDC.6</p> <p>“... desde o ano letivo passado, encetamos um conjunto de capacitações dos professores, no sentido que eles próprios se tornassem supervisores. (...) ... queremos que a supervisão e a monitorização se complementem entre si, mas queremos fazê-lo com pessoas que estejam capacitadas para tal. Portanto, não é só uma supervisão e uma monitorização por parte da direção, é uma supervisão e monitorização por parte de várias pessoas que vão elas próprias, com formação, fazer esse papel.” _ EDC.24</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Realização de processos de supervisão e monitorização pedagógica em 3 áreas: lideranças, prestação do serviço educativo, relação com a comunidade - Empenho numa constante autoavaliação e monitorização, como estratégia que permite a intervenção precoce quando são detetados desvios na aprendizagem - Supervisão horizontal e vertical feita por equipas multidisciplinares - Aposta capacitação dos professores que constituem as equipas de monitorização e supervisão pedagógicas, através de formação contínua
--	--	---	--

AValiação de Impacto	Efeitos da inovação		
	Na motivação e resultados dos alunos	<p>“O agrupamento não apresenta problemas graves de comportamento e de indisciplina... A prevenção da indisciplina é uma das prioridades do Eixo 2...” _ PEC.9</p> <p>“O inquérito realizado pelo OQ... permite concluir que os alunos se encontram, em geral, satisfeitos com a escola – valorizando o ambiente educativo, as aprendizagens e alguns espaços/projetos a que têm acesso...” _ PEC.10</p> <p>“... de acordo com o relatório da IGEC (avaliação externa), ...«a ação do agrupamento tem produzido um impacto em linha com os valores esperados na melhoria das aprendizagens e dos resultados dos alunos e nos respetivos percursos escolares.»” _ PEC.12</p> <p>“... o grande desidrato deste projeto [PPIP] é acabar com a retenção. Mas não acabar com a retenção por decreto. Acabar com a retenção porque achamos que a não retenção é o resultado de um bom trabalho que os alunos estão a fazer... (...) No fundo, ter interiorizado aquilo a que se chama e que está redigido como o «perfil do aluno para o séc.XXI».” _ EDC.41</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Resultados de questionários e avaliações externas revelam que os alunos estão motivados e que se verifica uma melhoria nos resultados e comportamento dos alunos - Intenção formal de acabar com a retenção
	Na disposição dos professores	<p>“As pessoas [professores] estão felizes, eu sinto as pessoas muito mais empenhadas, muita mais motivação do que sentia há um ano. No final dos anos nós temos de fazer as planificações para o próximo ano e agora as pessoas estão a planificar coisas que sentem que é muito mais atrativo para si.” _ EDC.40</p> <p>“... eu sou uma pessoa que gosto muito de aprender e isso transmito a toda a gente e toda a gente está sempre com vontade de saber mais e essa disponibilidade para aprender mais é um dos grandes pontos fortes da escola e da maioria esmagadora dos professores.” _ EDC.50</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Evidência de uma crescente motivação e empenho por parte dos professores nas dinâmicas da escola - Reforço pela promoção de aprendizagens significativas para professores e alunos

	No desenvolvimento de Comunidade de Aprendizagem	<p>“O agrupamento procura diagnosticar as expectativas da comunidade educativa face à escola... Os dados recolhidos a partir destes inquéritos realizados à comunidade educativa... indiciam que grau de satisfação relativamente ao impacto das aprendizagens e ao ambiente educativo é bom.”_ PEC.11</p> <p>“... de acordo com o relatório da IGEC (avaliação externa), ...«o agrupamento apresenta uma maioria de pontos fortes nos campos em análise, em resultado de práticas organizacionais eficazes»”_ PEC.13</p> <p>“... durante a execução fomos ouvindo todas as pessoas... Nós temos muito esta prática de fazer tertúlias com a comunidade educativa... e isso tem sido extremamente rico para o... enriquecimento do PPIP. E daí que chegamos a esta fase e sentimos que temos toda a gente muito muito envolvida, um bocadinho hesitante ainda, com algumas desconfianças de como é que tudo isto vai resultar, mas muito muito envolvida e motivada”_ EDC.33</p> <p>“Há ... um ambiente muito familiar, as pessoas preocupam-se umas com as outras, gostam que o outro se sintam bem aqui dentro e, quando eu falo das pessoas falo de todos, do pessoal docente, não docente, preocupação com o aluno, o professor sentir que o problema do aluno também é seu...”_ EDC.51</p> <p>“... a enormíssima boa relação que a escola tem com outras instituições como a autarquia, como as juntas de freguesia e outros parceiros que nos ajudam imenso a edificar isto de que a escola não pode ser um espaço isolado. Nós não somos um ponto... somos apenas parte dessa comunidade. E esse nosso fluir dentro da nossa comunidade tornou-se uma realidade muito agradável, recente, mas muito agradável.”_ EDC.52</p> <p>“Nós, escola, existimos hoje com uma preocupação muito grande de criar aqui uma sinergia extremamente positiva no sentido de que todos se impliquem no sucesso dos alunos. E também... no sucesso de cada um de nós. Eu acredito numa escola que forme pessoas mas também que se forme a si mesma. (...) Há imensas pessoas... que sabem fazer coisas... que têm muitos conhecimentos e podemos trazê-los cá para dentro para que eles partilhem esse conhecimento connosco e também fazer com que eles potenciem esse conhecimento ao serviço dos nossos alunos. (...) Não é fazer o nosso trabalho, mas é complementá-lo. E isso a escola pode estar muito aberta a isso. Já se foi abrindo nos últimos anos muito, mas este ano este projeto [PPIP] prevê que se vá abrir muitíssimo mais.”_ EDC.42</p> <p>Agora, acho é que temos de passar por um processo de consolidação dessa inovação, de estabilização dessa inovação para que, tudo aquilo que nós conquistamos nos últimos anos, agora comece a ser, a dar fruto. Porque o que eu sinto é que ainda não temos os frutos de toda essa inovação que trouxemos... Então agora há que estabilizar, há que normalizar, há que fazer com que as pessoas agora acreditem em todo este processo, dando consistência a esse processo, colhendo os frutos dele.”_ EDC.5</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Referência a um bom e familiar ambiente na escola - As práticas operacionais eficazes são identificadas como um dos motivos para a existência de um bom ambiente na comunidade educativa - Criação de sinergias entre diversos agentes educativos e entidades parceiras com vista ao sucesso dos alunos e de todos os envolvidos - Visão da escola como parte da comunidade - Visão da escola como entidade formadora de indivíduos e formadora de si própria - Revela necessidade de consolidar e estabilizar processos para a obtenção de resultados
--	--	---	---

<p style="text-align: center;">Constrangimentos</p>	<p>“...temos passado constrangimento ao nível da estabilidade. (...) ... estas coisas demoram a decidir-se... o Despacho saiu agora em maio.”_ EDC.44</p> <p>“O segundo grande constrangimento é que nós precisamos de facto de perceber que recursos é que vamos ter. (...) Não se concebe um projeto para três anos sem eu perceber que recursos é que eu vou ter nesses três anos. (...) Não é mais [recursos], ... é os recursos para os três anos.”_ EDC.45</p> <p>“Por outro lado, ... apesar de estar garantida a formação e a capacitação dos professores e do pessoal não docente, também isto vai sendo a conta-gotas.”_ EDC.46</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Revela escassa autonomia - Revela elevada incerteza e instabilidade - Gestão a curto prazo - Desajuste entre o projeto e a temporalização anual dos recursos - Disponibilização não atempada da formação
<p style="text-align: center;">O que ainda está por fazer</p>	<p>“... tem de mudar um bocadinho essa cultura de retenção. (...) Portanto, esta cultura de retenção que está generalizada na nossa sociedade deve ser algo que tem de ser discutido...”_ EDC.47</p> <p>“... tem de haver uma preocupação enormíssima e uma coragem enormíssima de também, quem de direito, olhar para a formação de base dos professores e ver se aquilo faz sentido. Se nós queremos inovar não podemos começar a inovar pelas folhas, temos de começar pela raiz. (...) Fala-se da escola do séc. XIX e nós temos uma formação dos professores do séc. XVIII... Se eu tenho professores a formar-se em áreas do saber muito especializadas, depois eu quero que eles sejam interdisciplinares, multidisciplinares e transdisciplinares!? Não faz sentido!”_ EDC.48</p> <p>“... há que ter coragem de olhar para dentro das escolas e pensar: se o meu corpo docente está desgastado, está envelhecido, o que é que eu faço? (...) Portanto, tem de se pensar nisto ... e ver como é que nós podemos potenciar os professores com mais experiência...”_ EDC.49</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Necessidade de discutir a cultura de retenção enraizada - Necessidade de mudar e atualizar a formação inicial dos professores com vista à inter, multi e transdisciplinaridade - Necessidade de potenciar corpo docente, que está envelhecido e desgastado

ANEXO 8

Grelha de análise – Escola Z

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	INDICADORES
VISÃO/ MISSÃO	Instrução Estimulação Socialização	<p>“ A escola é «uma organização que aprende» com capacidade para melhorar, interagir, desenvolver projetos e estimular as boas práticas. Só com a participação de toda a comunidade será possível continuar a delinear percursos e a concretizar a sua missão. Ser escola é construir um caminho em grupo, é ter um olhar, uma rota” _ PEZ.12</p> <p>“... a escola é um centro onde se junta tudo. Junta-se a família, junta-se o que não é escola, todas as empresas, todas as autarquias, todas as instituições que existem [na localidade], as outras escolas, o Ministério, ...” _ EDZ.42</p> <p>“... a missão desta escola é prestar à comunidade um serviço público de qualidade, proporcionando aos estudantes a aquisição e certificação de competências científicas, técnicas e comportamentais que lhes permitam assumir, com sucesso, num cenário de um mundo em mudança, um papel social e profissionalmente ativo.” _ CMDZ.2; PEZ.5</p> <p>“O desafio da qualidade, o reconhecimento do mérito, a valorização do trabalho, do empenho e da excelência, bem como a responsabilidade social são os valores que determinam o nosso rumo, sempre com os olhos postos no futuro...” _ CMDZ.4; PEZ.6</p> <p>“Promover o desenvolvimento pessoal e social dos alunos contribuindo para uma cidadania ativa, formando cidadãos críticos, intervenientes e solidários” _ PAAZ.1</p> <p>“Melhorar os resultados escolares dos alunos, qualificando as aprendizagens e desenvolvendo competências em literacias” _ PAAZ.2</p> <p>“Em educação é impossível colher aquilo que não se semeia...” _ PAAZ.13</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Visão da escola como organização que aprende - Ajustamento da resposta da escola à realidade de um mundo em mudança - Preocupação formal com a formação científica, técnica e comportamental dos alunos - Reforça a importância da abertura da escola à comunidade local - Visão da escola como centro da comunidade
DOMÍNIOS DE INOVAÇÃO	Cultura de escola	<p>“Os desafios sociais reclamam uma escola/uma formação com metas diversificantes, heterogéneas, polivalentes e exigem práticas de planeamento constante entre as diferentes estruturas pedagógicas, para elaborar projetos inovadores, que identifiquem as prioridades educativas na comunidade escolar e construam um plano de ação de aprendizagens significativas” _ PAAZ.36</p> <p>“... este projeto [educativo] propõe concretizar uma função educativa e formativa, no sentido de promover o sucesso e gerar soluções inovadoras que permitam dar resposta à multiplicidade de desafios que a sociedade atual enfrenta” _ PEZ.1</p> <p>“Objetivos gerais: 1. Promover o desenvolvimento pessoal e social dos alunos, contribuindo para uma cidadania ativa, formando cidadãos críticos, intervenientes e solidários; 2. Melhorar os resultados escolares dos alunos, qualificando as aprendizagens e desenvolvendo competências em literacias; 3. Reforçar o envolvimento e participação de alunos e de pais e encarregados de educação na vida da escola; 4. Promover a formação e atualização científica e pedagógica permanente de todos os agentes</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Preocupação formal com a construção de um plano de ação de aprendizagens significativas - Defende a diversidade de dinâmicas para dar resposta à diversidade

	<p>educativos; 5. Proceder a uma sistemática avaliação das práticas, recorrendo a metodologias participativas, garantindo a contextualização das análises e dos resultados; 6. Reforçar a imagem da <i>escola</i> na comunidade local e nacional, como uma instituição de referência e de qualidade”_ PEZ.7; CMDZ.5; PAAZ.6; PAAZ.7; PAAZ.8; PAAZ.9; PAAZ.40; PAAZ.41</p> <p>“A escola é um espaço social que se constrói com metas, com objetivos, com normas, com ideias, com cooperação, com estratégias interativas que dinamizem as suas práticas quotidianas”_ PAAZ.37</p> <p>“... em consonância com uma liderança e gestão eficazes e eficientes, as estratégias [do Projeto Educativo] deverão visar: a criação de condições de desenvolvimento e melhoria dos resultados académicos e sociais dos alunos; o reconhecimento da sociedade; a definição do tipo de serviço educativo a prestar”_ PEZ.8</p> <p>“Dotada de um corpo docente e não docente estável, a <i>escola</i> consegue garantir a qualidade do serviço educativo conducente à obtenção de resultados académicos e sociais de elevado nível.”_ PEZ.3</p> <p>“... promover uma cultura organizacional de qualidade e um serviço público exemplar, obtidos através do desenvolvimento de ações, atividades e projetos integradores de valores humanísticos, numa cultura de participação e envolvimento da comunidade educativa com vista à melhoria dos resultados escolares e educativos dos alunos”_ CMDZ.1</p> <p>“... consciente de que a missão do diretor não se pode, em qualquer situação, sobrepor à missão definida nos documentos orientadores da escola, assumo como missão pessoal consolidar os pontos fortes da escola, bem como melhorar os seus pontos fracos, identificados em sede de avaliação interna, externa e autoavaliação, no intuito de continuar a manter uma dinâmica e uma imagem, onde a qualidade educativa da escola e resultados obtidos pelos alunos constituam um «porto seguro» reconhecido pela comunidade”_ CMDZ.3</p> <p>“... estratégias a utilizar durante o ano letivo: ... divulgação pelos docentes e operacionalização do padrão comportamental assumido pela escola no seu Regulamento Interno; ... dinamização de uma cultura de escola assente nas relações interpessoais, promovendo momentos de celebração; ... manutenção e reforço da utilização das tecnologias de informação em toda a vida da escola; ... promoção de visitas de estudo enriquecedoras da aprendizagem em sintonia com o Regulamento...”_ PAAZ.23; PAAZ.29; PAAZ.33; PAAZ.34</p> <p>“A complexidade inerente a este processo compromete e vincula todos os membros da comunidade educativa numa construção coletiva, em torno de um desígnio comum – reduzir o insucesso e melhorar as aprendizagens, tornando-as mais qualificantes”_ PEZ.2</p> <p>“O desafio da qualidade, a excelência académica, a valorização do empenho e do trabalho, a responsabilidade social são algumas das metas... que norteiam a nossa ação e servem de orientação às dinâmicas de projetos da escola.”_ PAAZ.38</p> <p>“... as dinâmicas operadas a nível social, cultural e tecnológico exigem, cada vez mais, respostas eficazes e enquadradas com a diversidade de públicos que procuram a escola”_ PAAZ.35</p> <p>“... a escola disponibiliza uma oferta educativa caracterizada pela sua diversidade bem como inúmeros projetos inovadores, nacionais e internacionais, em parceria com diferentes instituições culturais, sociais e pedagógicas que são responsáveis, em larga medida, pelos resultados de elevado nível obtidos pelos seus alunos”_ PEZ.4</p> <p>“Os projetos surgiram da identificação de necessidade de melhorar alguma coisa.”_ EDZ.14</p>	<p>do público que procura a escola</p> <ul style="list-style-type: none"> - Preocupação formal pela implementação de uma cultura de participação e envolvimento da comunidade educativa - Assume-se como uma escola inovadora porque têm projetos que não existem noutras escolas - Revela uma preocupação formal constante pela qualidade do sucesso e pelos resultados académicos - Identifica como objetivo reduzir o insucesso e melhorar as aprendizagens para alcançar a excelência académica - Enfatiza a importância da imagem da escola na comunidade, enquanto “porto seguro” que garante qualidade educativa e bons resultados académicos - Reconhece que a estabilidade do corpo
--	---	--

	<p>“É muito fácil nós dizermos que esta é uma escola inovadora porque de facto temos uma quantidade de projetos que não existem noutro lado, portanto, nós inovamos a nível de muitos projetos. (...) Temos alguns projetos que não são nada mais nada menos do que... um número de explicações, que é aquele conceito de termos um professor a trabalhar mais horas, temos um aluno a trabalhar mais horas, a expectativa é que os resultados melhorem.”_ EDZ.1</p> <p>“... há uma quantidade de projetos que vão surgindo, vão estando isolados uns para cada lado, mas a trabalharem todos por um objetivo que é promover a qualidade do sucesso e dos resultados dos alunos.”_ EDZ.12</p> <p>“Na sala de aula e/ou nas atividades de complemento e enriquecimento curricular, o sucesso educativo e a sua qualidade são o contexto da nossa intervenção. Este plano de ação estratégico... enquadra-se neste contexto de intervenção... de modo a promover melhores resultados.”_ PAAZ.39</p> <p>“... para nós quase não basta que [os alunos] passem, isto é quase como um dado adquirido. Têm de passar bem, têm de passar com melhores notas”._ EDZ.8</p> <p>“... o sucesso é o ato de suceder a alguma coisa. (...) os nossos projetos são o que acontece para o efeito suceder e que o sucesso venha dos nossos alunos a esse nível, seja o sucesso «entrei na universidade», seja o sucesso «terminei o curso profissional e fui trabalhar», seja o sucesso «sou uma pessoa de facto mais feliz e integrada na sociedade»...”_ EDZ.13</p> <p>Para os professores que responderam ao inquérito por questionário, uma escola inovadora deve ter por base:</p> <p>“recetividade a diferentes opiniões, promoção do trabalho colaborativo” (IQZ.1);</p> <p>“informaticamente avançada, (...) ajustamento de projetos aos alunos existentes” (IQZ.2);</p> <p>“experimenta novas soluções, atenta às mudanças, arrojada” (IQZ.3);</p> <p>“partir da legislação em vigor e adaptá-la ao seu contexto particular, envolver os alunos e encarregados de educação na tomada de decisões e ter projetos piloto” (IQZ.4);</p> <p>“tecnológica, inclusiva, multifacetada” (IQZ.5)</p>	<p>docente e não docente contribui para o sucesso educativo dos alunos</p>
--	--	--

Organização	Do currículo	<p>“Nós somos uma escola... onde a gestão do currículo do ensino secundário é impossível porque há exames, e como há exames, não podemos mexer no currículo porque depois corremos o risco de, se tirarmos alguma coisa do currículo que até considerássemos que era bom, mas se aquilo sai no exame já estamos limitados. Mesmo no ensino básico, também as limitações das horas que eles têm que ter por disciplina, haverá uma margem muito reduzida.” _EDZ.20</p> <p>“Nós somos uma escola com contrato de autonomia, podemos gerir até 25% do currículo, mesmo assim não é muito lógico dizermos assim «nós vamos reduzir as horas de geografia nesta escola, ou de história, ... contrariando a lógica do concelho e do país. (...) ...acho que seria demasiado arriscado, por todos os motivos e mais alguns e, portanto, a nível curricular, não há autonomia.” _ EDZ.21</p> <p>“Atualmente nós não conseguimos gerir o currículo...” _ EDZ.23</p> <p>“Há aqui umas ideias de flexibilização do currículo, não sei o que é que agora o Governo nos vai dar novidades.” _ EDZ.22</p>	<p>- Revela impossibilidade de realizar uma gestão do currículo por causa dos exames</p> <p>- Demonstra incoerência entre discursos de autonomia e de falta de autonomia para gerir parte do currículo</p> <p>- Demonstra dependência superior relativamente a possíveis mudanças a nível curricular e desresponsabiliza-se face a essa questão</p>
	Dos tempos		
	Dos espaços	<p>“... estratégias a utilizar durante o ano letivo... dinamização de espaços de intervenção educativa com vista à melhoria das práticas letivas e das aprendizagens (sala de estudo/biblioteca/museu)_ PAAZ.21</p>	<p>- Revela uma intenção formal de diversificar os espaços de aprendizagem</p>

	Do agrupamento de alunos	<p>“É de realçar, entre outros, o critério pedagógico de agrupar os alunos que têm características semelhantes, visando a promoção do sucesso e a implementação de estratégias de apoio adequadas”_ PEZ.9</p> <p>“Medida 1 e 2 – Tomando por referência os resultados dos testes de avaliação diagnóstica nas disciplinas de Português e Matemática (dada a sua transversalidade relativamente às restantes disciplinas), realizados no início do mês de setembro, os alunos... [são] agrupados em duas turmas, que apresentam níveis de proficiência... pouco satisfatórios”_ PAAZ.47</p> <p>“Medida 1 e 2 – Organização de equipas educativas em duas turmas; Mobilidade dos alunos, na equipa, conforme o nível de aprendizagem evidenciada”_ PAAZ.48</p> <p>“Temos o projeto ZC que é aquela perspetiva de que se os alunos são todos diferentes, porque é que vamos dar igual a todos? É uma temática complicada. Há muitas pessoas que defendem que o importante é a mistura. (...) Portanto, é a lógica da diferenciação, ou seja, da conjugação de pessoas diferentes, mas eu defendo um bocadinho o contrário e a escola tem ido um bocado nesse sentido, que é os alunos que têm características «diferentes» devem estar juntos para que nós os possamos ajudar. Eu se tiver alunos com dificuldades em 6 turmas, eu não consigo fazer reforços a aprendizagens em 6 turmas. Mas se eu os tiver concentrados em duas turmas, eu se calhar consigo fazer e é isso que nós temos feito.”_ EDZ.6</p> <p>“ O tal [projeto] ZC significa isso, vamos compensar as dificuldades que os alunos trazem. Portanto, nós fazemos os testes de diagnóstico, avaliamos em função disso e depois colocamos em turmas de acordo com as suas características.”_ EDZ.7</p> <p>Medida 2 – “Reorientação do percurso escolar dos alunos. Integração imediata do aluno num novo percurso escolar de prosseguimento de estudos ou frequência da formação sociocultural e científica, quando a opção é a integração futura num curso profissional”_ PAAZ.53</p> <p>Medida 4 – “Projeto PZ que visa a constituição de turmas do ensino secundário com alunos de alto rendimento aos quais são proporcionados reforços de aprendizagem”_ PAAZ.58</p> <p>“O PZ é um projeto dos mais antigos da escola que é para alunos de alto rendimento. São turmas selecionadas, com professores selecionados... em que lhes é apresentado o espanhol para o caso de... quererem entrar em medicina, por exemplo em vigo ou em Santiago de Compostela...”_ EDZ.4</p> <p>Medida 4 – “Projeto EZ que visa a disponibilização de recursos materiais e humanos (docentes) para trabalhar com pequenos grupos de alunos no apoio ao estudo e a disciplinas específicas”_ PAAZ.60</p>	<p>- Agrupamento dos alunos feito em função dos resultados de testes diagnósticos realizados no início do ano letivo</p> <p>- Defende-se o agrupamento dos alunos por turma em função das suas características/níveis de proficiência como uma estratégia para implementar um apoio pedagógico adequado a cada grupo de alunos</p>
	Da alocação dos professores aos alunos	<p>“O PZ é um projeto dos mais antigos da escola que é para alunos de alto rendimento. São turmas selecionadas, com professores selecionados... em que lhes é apresentado o espanhol para o caso de... quererem entrar em medicina, por exemplo em Vigo ou em Santiago de Compostela...”_ EDZ.4</p> <p>“A única coisa que nós conseguimos gerir é a utilização dos recursos humanos da escola, ou seja, que é cada professor tem x horas para trabalhar para a escola. (...) Algumas dessas horas de componente letiva são transformadas em outras atividades com os alunos para alguns dos projetos.”_ EDZ.24</p>	<p>- Seleção e alocação dos professores tendo em conta os objetivos dos projetos</p>

Práticas Pedagógicas em contexto de sala de aula	Organização/ Planificação do trabalho a desenvolver	<p>“Metas do Plano de Ação Estratégica – desenvolvimento de um plano de Inovação Tecnológico que permita, de forma sustentada, reforçar as práticas metodológicas e o trabalho pedagógico em sala de aula”_ PAAZ.42</p> <p>Meta 4 – “Promoção do desenvolvimento de competências de aprendizagem em sala de aula [para alcançar as seguintes metas]: estabilizar nos 70% a percentagem, média dos 3 anos, de alunos com média de classificação final igual ou superior a nível 3,5 no ensino básico; estabilizar nos 60% a percentagem, média dos 3 anos, de alunos com média de classificação final igual ou superior a 13,5 valores no ensino secundário; estabilizar nos 65% o sucesso pleno de todos os alunos do ensino regular.”_ PAAZ.57</p> <p>“É evidente que ainda não descobri a forma de ter melhor resultados e trabalhar menos, senão eu ia ser muito mais feliz e eles também. [No PZ os alunos] de facto trabalham muito, têm reforços das aprendizagens, trabalham fora e cá, têm explicações naturalmente, mas a verdade é que a escola pública consegue em algumas situações dar as condições de sucesso aos alunos também da escola pública.”_ EDZ.5</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Intenção formal de implementar um plano de inovação tecnológico de reforço do trabalho pedagógico - Planificação do trabalho realizada em função de resultados académicos estipulados e de excelência
	Estratégias de ensino/aprendizagem	<p>“Metas do Plano de ação Estratégica – utilização mais frequente de metodologias de projeto no desenvolvimento das atividades pedagógicas”_ PAAZ.44</p> <p>“Medida 1 e 2 – Trabalho colaborativo dos docentes, em sessões quinzenais, visando a partilha de experiências e a articulação de conteúdos a lecionar, de estratégias e de atividades com os alunos; (...) observação de aulas inter pares; ensino partilhado; (...) acompanhamento mais personalizado dos alunos através de tutorias”_ PAAZ.46; PAAZ.50; PAAZ.51; PAAZ.52</p> <p>“Medida 3 – Integração, nas atividades letivas curriculares, de aulas em laboratório virtual; (...) integração de conceitos multidisciplinares”_ PAAZ.55; PAAZ.56</p> <p>“Medida 4 – Projeto MZ que visa a atribuição de reforços das aprendizagens nas disciplinas de exame nas turmas de ensino secundário; (...) Projeto E+ que visa contemplar a aprendizagem das disciplinas... tendo em vista o treino para as provas finais nacionais/exames nacionais”_ PAAZ.59; PAAZ.61</p> <p>[Com o projeto CnZ], “essa lógica que eu queria trazer para a escola é os alunos se submeterem a uma competição individual, vamos ver quem é o melhor a ler, quem é o melhor a matemática, quem é o melhor no desporto, quem é o melhor nos resultados, mas ao mesmo tempo vamos criar aqui um ambiente de cooperação, ou seja, vamos criar equipas que também, no seu conjunto, vão tentar ser melhores do que as outras equipas e então vão-se ajudar uns aos outros, vão cooperar uns com os outros para que os resultados venham a melhorar”._ EDZ.2</p> <p>“ O tal [projeto] ZC significa isso, vamos compensar as dificuldades que os alunos trazem. Portanto, nós fazemos os testes de diagnóstico, avaliamos em função disso e depois colocamos em turmas de acordo com as suas características. E depois, em função do que eles necessitam, vamos dar mais português, mais matemática, ou mais geografia, o que eles tiverem necessidade...”_ EDZ.7</p> <p>“O projeto EM é um projeto em que os alunos se inscrevem autonomamente e que vão treinar durante o ano anterior ou dois anos antes do exame para treinar para os exames. Não têm mais disciplinas, não têm mais matéria, mas têm ali uma bateria de testes onde eles vão treinar, treinar, treinar para no dia do exame estarem mais à vontade na reação...”_ EDZ.9</p> <p>“Como pedagogos sabemos que se eles lerem mais, eles trabalharem a abstração, se eles trabalharem os resultados académicos, o desporto e a saúde, isso vai-lhes fazer muito bem. (...) Isso é o que nós queremos que eles façam, mesmo que eles não se apercebam do bem que aquilo lhes está a fazer.”_ EDZ.3</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Intenção formal em recorrer às metodologias de projeto, ao trabalho colaborativo dos docentes e a tutorias - Implementação de dinâmicas de competição individual e cooperação de equipas com vista à melhoria dos resultados - Aposta no reforço das aprendizagens através de maior trabalho/treino das competências por parte dos alunos

Recursos Materiais /Pedagógicos	<p>“Temos no nosso plano de ação estratégica que foi aprovado no ano passado, ... a introdução das novas tecnologias no ensino.”_ EDZ.25</p> <p>“... estratégias a utilizar durante o ano letivo... manutenção e atualização dos equipamentos e espaços educativos”_ PAAZ.26</p> <p>“Metas do Plano de Ação Estratégica – utilização de recursos, infraestruturas e suportes tecnológicos e didáticos, mediadores do processo de ensino/aprendizagem e que permitem outras formas de consumir, produzir e partilhar conteúdos com interatividade”_ PAAZ.43</p> <p>“Metas do Plano de Ação Estratégica – utilização mais frequente de dispositivos móveis nas aprendizagens de: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências”_ PAAZ.45</p> <p>Medida 1 e 2 – “Adaptação dos conteúdos programáticos às novas tecnologias (... utilização de tablets e outros instrumentos tecnológicos), visando a literacia digital, o trabalho autónomo e colaborativo”_ PAAZ.49</p> <p>Medida 1 e 2 – “Recursos: 56 tablets...; 56 sistemas de resposta individual para os alunos; 2 mesas digitais interativas; mobiliário, para duas salas, moldável e adaptado a diferentes disposições da sala de aula”_ PAAZ.54</p> <p>“... o recurso a um telemóvel pode ser um recurso fantástico em termos de informação. (...) Então estamos a estudar também de facto a proposta, não só de usar os telemóveis na sala de aula... ou, eventualmente, se houver condições físicas e monetárias que nos permitam adquirir uma quantidade de tablets, ter disponíveis na sala de aula tablets ou outro tipo de equipamentos onde os alunos possam fazer o mesmo e consultar...”_ EDZ.26</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Manifesta a intenção e necessidade de recorrer a recursos tecnológicos diversificados no processo de ensino - Intenção de promover trabalho colaborativo e autónomo
Relações pedagógicas	<p>Para os professores que responderam ao inquérito por questionário, o professor deve:</p> <p>“promover o trabalho colaborativo e mostrar-se recetivo à mudança” (IQZ.6);</p> <p>“orientar para a descoberta e para a contextualização do conhecimento” (IQZ.7);</p> <p>“Ensinar”_ IQZ.8</p> <p>“encaminhar e acompanhar os alunos na sua aprendizagem” (IQZ.9)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Divergência de opiniões por parte dos docentes no que concerne ao atual papel do professor
Avaliação	<p>“ O tal [projeto] ZC significa isso, vamos compensar as dificuldades que os alunos trazem. Portanto, nós fazemos os testes de diagnóstico, avaliamos em função disso e depois colocamos em turmas de acordo com as suas características.”_ EDZ.7</p> <p>“... estratégias a utilizar durante o ano letivo... realização de testes intermédios internos nos termos definidos pelos grupos de docência; ... definição de critérios de avaliação que contemplem as áreas de participação e desenvolvimento cívico”_ PAAZ.15; PAAZ.19</p> <p>“Não, a forma de avaliação [dos alunos] não [mudou nos últimos anos]. A única coisa que alterou nos últimos dois anos foi a introdução de uma grelha de avaliação visível. (...) Ou seja, é visível pelos alunos. (...) ... no fundo é mais transparente todo o processo de avaliação. (...) Isso traduziu-se numa maior responsabilização dos professores pela avaliação.”_ EDZ.32</p>	<ul style="list-style-type: none"> - São realizados testes de diagnóstico para definição de turmas - Intenção de avaliar em vários domínios - O processo de avaliação dos alunos foi informatizado, mas mantém-se inalterado nos últimos anos - Maior responsabilização dos professores nos processos de avaliação

	Práticas escolares da organização, para além do currículo formal	<p>Medida 5 – “Promoção do desenvolvimento de competências de aprendizagem em atividades extra curriculares”_ PAAZ.62</p> <p>“Há várias atividades extracurriculares que nós consideramos também porque a formação global dos jovens não é só a sala de aula e a parte curricular.”_ EDZ.33</p> <p>“... estratégias a utilizar durante o ano letivo:... envolvimento dos alunos em iniciativas promovidas por concursos e projetos nacionais ou internacionais e divulgação dos resultados alcançados; criação de ambiente propício ao desenvolvimento da cidadania e do apelo à Paz (clubes/ocupação dos tempos livres/desporto escolar/concursos); participação em ações de voluntariado e solidariedade; Escolas Solidárias; dinamização de projetos e ações ligados à Educação para a Saúde”_ PAAZ.16; PAAZ.20; PAAZ.27; PAAZ.28</p> <p>“O projeto EM é um projeto em que os alunos se inscrevem autonomamente e que vão treinar durante o ano anterior ou dois anos antes do exame para treinar para os exames. Não têm mais disciplinas, não têm mais matéria, mas têm ali uma bateria de testes onde eles vão treinar, treinar, treinar para no dia do exame estarem mais à vontade na reação...”_ EDZ.9</p> <p>“O EZ, por exemplo, é um projeto em que nós rentabilizamos as horas dos professores, como se nós tivéssemos um centro de estudos aqui na escola.”_ EDZ.10</p> <p>“Depois temos o CSZ... onde se deteta que há uma percentagem grande de alunos com obesidade ou pré-obesidade, então nós trabalhamos com esses alunos o trabalho de educação física... fazem a educação física e ao mesmo tempo há a indicação sobre o tipo de alimentação saudável. (...) Os alunos com obesidade não são pessoas muito felizes... Portanto, quando eles começam a melhorar a forma do corpo e se sentem melhores com eles próprios, também se sentem melhores com os outros, estão melhores na sala de aulas, estão melhores nos resultados.”_ EDZ.11</p>	- Realização de diversas atividades extracurriculares com vista à melhoria dos resultados académicos
	Cultura profissional	Tipos de trabalho docente	“... estratégias a utilizar durante o ano letivo... promoção do trabalho colaborativo... e partilha de boas práticas; articulação entre departamentos curriculares”_ PAAZ.24
	Visão epistemológica do conhecimento		

ESTRATÉGIAS DE INOVAÇÃO	Formação dos professores	<p>“Promover a formação e atualização científica e pedagógica permanente de todos os agentes educativos da Escola” _ PAAZ.4</p> <p>“Área de intervenção – Formação: promover ações de formação contínua” _ PAAZ.10</p> <p>“... estratégias a utilizar durante o ano letivo... elaboração e operacionalização de um Plano de Formação que responda às necessidades dos agentes educativos e de interesse para a organização” _ PAAZ.30</p>	<p>- Intenção de capacitar os docentes de acordo com necessidades identificadas</p>
	Implicação/ Envolvimento dos diversos agentes educativos nas dinâmicas da escola	<p>“... temos tido a sorte de, de facto, termos uma escola que funciona muito bem, com várias equipas diversificadas, com responsabilidades também repartidas e é a sorte que eu tenho um bocado como diretor da escola que é muitas vezes tenho uma ideia que, se não fossem as equipas bem montadas, ficaria com uma ideia impossível de operacionalizar porque eu não teria capacidade de a pôr em prática sozinho. Mas como as pessoas muitas vezes acabam por agarrar a ideia, ao fim de muito pouco tempo a ideia já não é do diretor nem de alguém que se lembrou, mas já é da escola e já as pessoas começam a dar contributos para o processo.” _ EDZ.15</p> <p>“[As equipas] são constituídas por pessoas que eu vou nomeando, essencialmente, professores, muito embora as equipas de pessoal não docente, também a associação de pais, são atores interventivos também no processo, mas efetivamente a parte pedagógica, a parte de intervenção pedagógica, eu defendo muito que é para os especialistas e são mesmo os professores.” _ EDZ.17</p> <p>“Os especialistas, à partida, é que terão que ter a maior quota de responsabilidade de encontrar as ações ideais para aplicar. (...).temos quer a equipa de autoavaliação, quer o conselho pedagógico, quer a equipa de projetos, ... quer algumas reuniões que são realizadas comigo... fazemos um pequeno grupo para, em brainstorming, começarmos a compilar algumas sugestões, hipóteses de melhoria e vamos depois tentando implementar, ver quem são os intervenientes especialistas que vão conseguir implementar essa ideia...” _ EDZ.34</p> <p>“Eu faço todos os anos reuniões ao longo do ano... com toda a escola. Eu reúno com todos os alunos de todos os anos no início do ano, reúno com os delegados de turma ao longo do ano, 2 ou 3 vezes por ano, reúno com os pais também, com todos os pais no início do ano e depois faço reuniões com os representantes dos pais de turma também três vezes por ano, no sentido de obter o feedback, quer por parte dos alunos, o que é que eles gostariam que acontecesse na escola, o que é que era preciso que a escola tivesse para ser melhor, as dificuldades que eles têm... Os pais também são um bom reflexo porque os alunos chegam a casa e contam.” _ EDZ.18</p> <p>“... estratégias a utilizar durante o ano letivo: definição pelos grupos/departamentos de metas mensuráveis relativamente aos resultados escolares; (...) estabelecimento e fortalecimento de parcerias e protocolos; (...) promoção de atividades que envolvam os pais/EE e alunos na vida da escola; dinamização da associação de pais/EE e de estudantes” _ PAAZ.14; PAAZ.17; PAAZ.22</p> <p>“Reforçar o envolvimento e participação dos alunos e de pais e encarregados de educação na vida da escola” _ PAAZ.3</p> <p>“Nós temos uma excelente relação com os pais... os pais estão representados em todos os órgãos da escola, no conselho geral, no conselho pedagógico. Somos uma das poucas escolas aqui da região que convida sempre os pais para estarem presentes no conselho pedagógico, apesar de não terem direito de voto, mas estão presentes e dão-nos opiniões e criticam, sentem-se interventivos também.” _ EDZ.43</p> <p>“... neste momento a autarquia, por exemplo, está presente na escola... estão dentro da escola na gestão de pessoal não docente, estão também no conselho geral, estão no conselho pedagógico que é o órgão máximo e, portanto, há uma relação muito próxima nas definições de políticas regionais e distritais de educação...” _ EDZ.44</p> <p>“... temos cursos profissionais e, portanto, nós temos uma relação com empresas privilegiadíssima. Nós somos procurados por empresas...” _ EDZ.45</p> <p>“Este ano há uma inovação que foi lançada, que é o orçamento participativo das escolas onde os alunos são chamados a dar as suas opiniões e há um orçamento que o Estado disponibilizou para as escolas.” _ EDZ.19</p>	<p>- Atribuição de responsabilidades na conceção e desenvolvimento de dinâmicas a professores, enquanto técnicos especialistas</p> <p>- A constituição de equipas é feita através da nomeação de elementos por parte do diretor</p> <p>- Intenção de envolver os diversos agentes educativos (internos e externos) nas dinâmicas da escola</p>

	<p style="text-align: center;">Acompanhamento dos processos de mudança</p> <p>“Neste momento não sentimos dificuldades em implementar a inovação na escola.”_ EDZ.47</p> <p>“Para a divulgação do Plano Anual de Atividades a toda a comunidade educativa será utilizada a página web da escola e será enviado, por e-mail, a todos os docentes, ao pessoal não docente, à Associação de Estudantes e à Associação de Pais da Escola.”_ PEZ.10</p> <p>“A monitorização do PAA, pelos supervisores pedagógicos, será sistemática, periódica e acompanhará as diferentes etapas de consecução dos objetivos enunciados. O acompanhamento e avaliação do PAA utilizará critérios de flexibilidade, de exequibilidade e de eficácia educativas, sendo realizado pelas estruturas que nele participam, através da observação de dados, grelhas, relatórios de avaliação ou de outros instrumentos considerados adequados...”_ PAAZ.63</p> <p>“Proceder a uma sistemática avaliação das práticas, recorrendo a metodologias participativas, garantindo a contextualização das análises e dos resultados”_ PAAZ.5</p> <p>“... com aquelas equipas mais interventivas na escola, vamos avaliar com a nossa equipa de autoavaliação que é uma equipa que tem um trabalho exemplar a nível de verificação de resultados, o que é que está a acontecer para que os resultados melhorem e que, portanto, nos dá um feedback, nos dá uma série de indicações do que é que é preciso mudar, do que não é preciso mudar, como é que estão os resultados, onde é que precisamos de intervir mais eficazmente.”_ EDZ.16</p> <p>“... o acompanhamento do projeto será realizado pelo Conselho Geral, pelo diretor, pelo Conselho Pedagógico e pelas estruturas de gestão intermédia da escola”_ PEZ.11</p> <p>“Área de intervenção – Autoavaliação e melhoria: consolidar a cultura de autoavaliação na comunidade educativa; reforçar o impacto da autoavaliação no planeamento, na organização e nas práticas profissionais”_ PAAZ.11</p> <p>“... estratégias a utilizar durante o ano letivo: promoção de mecanismos de autoavaliação sistemática; (...) normalização de procedimentos no desempenho do cargo de Diretor de Turma integrando-os no Sistema de Qualidade; (...) manutenção do sistema de qualidade ... com certificação externa...”_ PAAZ.25; PAAZ.31; PAAZ.32</p> <p>“A avaliação das atividades e projetos será uma prática sistemática, sendo que, no final de cada atividade e projeto, elaborar-se-á, obrigatoriamente, um relatório de avaliação que permita avaliar a importância da mesma, de modo a aferir a consecução dos objetivos propostos e a verificar o grau de satisfação do público-alvo”_ PAAZ.64</p> <p>“... esta monitorização em termos pedagógicos é sempre muito relativa. É evidente que nós ficamos sempre bem se os resultados melhoram.”_ EDZ.30</p> <p>“Agora, o que é que nós temos? Temos efetivamente desenvolvidos mecanismos de autoavaliação bastante eficazes. Ou seja, quando vai haver uma reunião de conselho de turma, os professores do conselho de turma vão para a reunião e já sabem as notas dos conselhos de turma todos. (...) Pronto, permite essa análise pedagógica comparativa com os outros, o que é uma mais-valia porque permite ao conselho de turma ter o tal trabalho pedagógico de análise. Ou seja, a equipa de autoavaliação com os mecanismos de trabalho que tem, (...) esta equipa tem neste momento capacidade de reagir muito rapidamente de forma a que quando terminam os conselhos de turma... já conseguimos ter medidas para corrigir algumas debilidades.”_ EDZ31</p> <p>“E vamos tentar também melhorar à medida que vamos recebendo de facto feedback dos principais intervenientes”_ EDZ.38</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Aposta na comunicação digital com os diversos agentes educativos - Preocupação com uma monitorização sistemática das práticas - Valorização e reforço dos processos de autoavaliação - Avaliação feita com base nos resultados académicos
--	---	--

AVALIAÇÃO DE IMPACTO	Efeitos da inovação	Na motivação e resultados	<p>“... estratégias a utilizar durante o ano letivo... reconhecimento e celebração do mérito e excelência (Quadros de Excelência, Quadro de Excelência por Turma, Quadro de Valor e Quadro de Mérito por turma)”_ PAAZ.18</p>	- Valorização dos bons resultados acadêmicos dos alunos
	Na disposição dos professores	<p>“... na nossa função, na nossa profissão de professores que é que nos habituamos, trabalhamos, preparamos e estabilizamos. E tudo o que seja mexer um bocado com a nossa estabilidade, que já não nos dá muito trabalho... fazemos coisas novas de forma diferente, nós temos que estar a retomar o processo de aprendizagem sempre e isso dá trabalho e o trabalho muitas vezes é justificado de «não concordo», não porque aquilo não seja bom, mas não concordo porque vai dar-me mais trabalho...”_ EDZ.35</p> <p>“... na maior parte dos casos as coisas correm bem, as coisas são implementadas, as pessoas... ao fim de algum tempo, começam a aderir. A qualidade dos professores também vem um bocado nesse sentido...”_ EDZ.36</p> <p>“Neste momento os professores começaram a perceber a facilidade que é trabalharem com uma máquina e não terem tudo em papel... os professores começaram a aderir, começam a trabalhar bem. O grande problema é quando um professor vem de novo para a escola e chega a uma escola altamente tecnológica, onde a entrada é violenta”_ EDZ.37</p> <p>“... um dos comentários engraçados que alguns professores diziam era que «aqui uma pessoa não se sente , porque são tantos projetos que as pessoas nem tem tempo de ficar desagradadas»”_ EDZ.40</p> <p>“... como o objetivo são os alunos e como os resultados até aparecem, as pessoas já se sentem confortadas «eu sei que trabalho mais, não devia porque devia era castigar os superiores que estão a ser maus para nós, mas mesmo assim eu trabalho mais, os resultados são bons e eu fico contente com isso”_ EDZ.41</p>	<p>- É feita referência à resistência inicial dos professores face à mudança</p> <p>- Reforça o empenho dos professores tendo por base o sistema informatizado existente e os bons resultados acadêmicos dos alunos</p>	
	No desenvolvimento de Comunidade de Aprendizagem	<p>“Os resultados são bons, a escola está com excelentes resultados, está muito bem nos rankings. Costumo dizer que os resultados dos rankings valem o que valem, como todos nós sabemos, mas quando nós ficamos bem, valem um bocadinho mais, como é lógico”_ EDZ.39</p> <p>“Nós somos procurados por empresas... (...) isso demonstra que efetivamente há um reconhecimento do trabalho que é feito pelos nossos professores e das competências que são adquiridas pelos nossos alunos que depois são reconhecidos e são facilmente contratados.”_ EDZ.46</p>	- Revela um reconhecimento da escola por parte da comunidade educativa tendo por base os resultados acadêmicos e os rankings nacionais	

<p style="text-align: center;">Constrangimentos</p>	<p>“O contrato de autonomia é uma ficção. (...) Nós não temos nunca nenhuma mais valia relativamente a termos contrato de autonomia ou não. (...) ... não há nenhuma autonomia porque a lei não o prevê, mas passa a responsabilidade para a escola. (...) Ou seja, não me parece que nós façamos alguma coisa hoje em dia na escola que não fosse possível fazer se não tivéssemos contrato de autonomia.”_ EDZ.48</p> <p>“Os... pontos negativos, ou menos positivos: a falta de autonomia, por exemplo, na gestão de recursos humanos, a falta de autonomia na gestão de recursos financeiros...”_ EDZ.53</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Identifica uma inexistência de autonomia por parte da escola a vários níveis, mesmo sendo uma escola com contrato de autonomia - Dependência da escola face aos normativos legais estipulados pelos órgãos superiores
<p style="text-align: center;">O que ainda está por fazer</p>	<p>“O que está por fazer é tudo, porque nós partimos do princípio que as coisas têm que mudar e que as escolas têm que se adaptar ao ritmo da sociedade e tem que antecipar o amanhã de preparação.”_ EDZ.49</p> <p>“... ainda há muita burocracia, ainda há muita falta de autonomia e eu associo a falta de autonomia à falta de responsabilização.”_ EDZ.50</p> <p>“Mantemos... a expectativa de que o novo contrato de autonomia se revele um instrumento facilitador da dinâmica e inovação características desta escola e que, dessa forma, contribua para a operacionalização das estratégias definidas para a melhoria dos resultados dos alunos”_ PAAZ.12</p> <p>“Nós temos excelentes professores. Temos, também temos excelentes maus professores. Pronto, é verdade! A formação de professores, a avaliação de professores é algo inexistente ainda em Educação.”_ EDZ.51</p> <p>“Podemos ser a maior organização do país onde os funcionários da organização não fazem, não tem uma pré-seleção, não são avaliados. (...) Há aqui qualquer coisa que falta para a engrenagem funcionar.”_ EDZ.52</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Identifica a necessidade de mudança para dar resposta aos desafios futuros - Defende a redução dos processos burocráticos e uma maior autonomia e responsabilização por parte das escolas - Identifica a necessidade de desenvolvimento de processos de formação e de avaliação dos professores

