



Escola de Sociologia e Políticas Públicas

Departamento de Sociologia

Reinventar a Escola: O Desafio do Projeto Piloto de Inovação Pedagógica.

Maria Margarida Cabral Figueiredo do Rosário Louro

Dissertação submetida para a obtenção do grau de
Mestre em Educação e Sociedade

Orientador:

Professor Doutor Pedro Abrantes, Professor Convidado
ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa

Outubro, 2019



Escola de Sociologia e Políticas Públicas

Departamento de Sociologia

Reinventar a Escola: O Desafio do Projeto Piloto de Inovação Pedagógica.

Maria Margarida Cabral Figueiredo do Rosário Louro

Dissertação submetida para a obtenção do grau de
Mestre em Educação e Sociedade

Orientador:

Professor Doutor Pedro Abrantes, Professor Convidado

ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa

Outubro, 2019

AGRADECIMENTOS

Um profundo agradecimento às minhas colegas e colega de mestrado que tornaram tudo mais fácil e divertido;

À minha incansável colega de comboio;

Ao meu orientador Professor Pedro Abrantes;

À professora Teresa Seabra pelo constante apoio ao longo destes dois anos.

RESUMO

A presente dissertação foi realizada no âmbito do Mestrado de Educação e Sociedade e desenvolveu-se no ano letivo de 2018/2019, num Agrupamento de Escolas que abraçou o Projeto Piloto de Inovação Pedagógica. Pretendeu-se estudar os procedimentos e práticas que o agrupamento levou a cabo para a implementação do Projeto Piloto de Inovação Pedagógica.

Este estudo foi desenvolvido com base nos seguintes objetivos a cumprir: identificar as estruturas que permitem assegurar a implementação do PPIP na escola; identificar o processo desenvolvido para a concretização de opções curriculares e os instrumentos utilizados; conhecer em que domínios se desenvolve a autonomia curricular; compreender o envolvimento dos agentes educativos no desenvolvimento da inovação pedagógica e curricular. Para tal elegeu-se o método de estudo de caso, uma vez que o foco da nossa atenção são fenómenos contemporâneos do contexto do dia-a-dia. Esta investigação empírica aborda as questões “como” e “porquê” para que se consiga apreender uma visão holística dos fenómenos, repleta de significados, socorrendo-se de múltiplas fontes de evidência com dados que devem convergir para fins de triangulação como forma de validação.

Assim, o nosso estudo visa compreender o desenrolar do processo em que ocorre determinado fenómeno do que simplesmente o seu resultado, trazendo à situação de pesquisa uma construção da realidade onde interagem as construções, interpretações e significados atribuídos aos fenómenos por parte de outras pessoas (Merriam, 1998: apud Yazan, 2015:138). Privilegiou-se, então, neste estudo, uma abordagem direta dos agentes educativos, nos seus contextos escolares e profissionais quotidianos, a partir de uma multiplicidade de fontes que vão desde a análise de documentos, observação direta, entrevistas individuais e focais.

Os resultados do estudo são reveladores do sucesso no desenvolvimento e implementação do projeto ao criar e implementar soluções alternativas que levam à qualidade das aprendizagens de todos os alunos, evidenciando a importância das estratégias utilizadas pelos diversos agentes educativos

Palavras-chave: contextos escolares; implementação de projeto; soluções alternativas; qualidade na aprendizagem; estratégias; agentes educativos; trabalho de projeto; ambientes educativos

ABSTRACT

The present dissertation was conducted under the context of the Masters in Education and Society / Educação e Sociedade and unfurled during the academic year 2018/2019, at an Agrupamento de Escolas. It was intended so to study the procedures and practices the group carried out in order to implement the Pedagogical Innovation Pilot Project / Projeto Piloto de Inovação Pedagógica (PIIP).

The present study was developed based on the following objectives to be met: to identify the structures that allow implementing the PIIP at the school; to identify the process developed for the implementation of curricular options and the instruments used; to know in which areas does the curricular autonomy develops; to understand the involvement of educational agents in the development of pedagogical and curricular innovation process; In order to do so the method of case study was elected, for the focus of our attention are the contemporary phenomena of the day-to-day context. This empirical research addresses the issues "how" and "why" in order to seize a holistic view of the phenomena, filled with meanings, helping itself to multiple sources of evidence with data that must converge for triangulation purposes has a form of validation.

Thus, our study aims to understand the unfolding of the process in which a certain phenomena occurs, than simply its result, bringing to the research situation a construction of reality where an interaction occurs between framings, interpretations and meanings, attributed to phenomena by other people (Merriam, 1998: apud Yazan, 2015:138). Therefore, the following study favoured a direct approach of educational agents at their school contexts and daily professionals, from a multiplicity of sources ranging from document analysis, direct observation , observation, interviews individual and focal ones.

The results of the study are revealing of the success in developing and implementing the project by creating and implementing alternate solutions that lead to the learnings quality of all the students, highlighting the importance of the strategies used by the various educational agents.

Keywords:School contexts; project implementation; alternative solutions; quality in learning; strategies; educational agents; projet-based; educational environments

índice

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	2
A Educação nas Sociedades Contemporâneas	2
A Escola e a crise do sistema tradicional: interseção de dimensões	3
A Escola e os seus atores.....	5
Alunos: Vivências e representações da escola	6
Professores: Vivências e representações da escola	7
Linhas gerais de reorientação: conteúdos, práticas e instrumentos.....	8
Estratégias de mudança: Autonomia e inovação	8
Autonomia.....	9
Inovação	9
Reconceptualização do trabalho do professor	10
Redefinição do papel do aluno	11
Que desafios se colocam à escola do Futuro?	12
CAPÍTULO II- O ATUAL CONTEXTO PORTUGUÊS.....	14
O Desafio do Projeto de Inovação Pedagógica - PPIP	14
Agrupamento Vertical em estudo.....	16
Missão e Visão do Agrupamento	16
Estrutura orgânica do agrupamento.....	16
Alunos/escolas.....	16
Pessoal Docente e pessoal não docente	17
CAPÍTULO III- METODOLOGIA	18
Justificação e objetivos do Estudo	18
Opções Metodológicas	19
Abordagem ao campo de investigação	20
Instrumentos de recolha de informação	21

Observação direta.....	21
Informante privilegiada.....	21
Entrevistas.....	22
Entrevista focal.....	23
Outros instrumentos.....	24
RESULTADOS.....	25
Calendário Escolar.....	25
Gestão Curricular.....	25
Matrizes Curriculares.....	26
Espaço matricial.....	26
Critérios de avaliação.....	26
Flexibilidade dos grupos turma.....	27
As Assembleias de Escola.....	27
Entrevista a professores.....	28
Reflexões finais.....	39
bibliografia.....	43
anexos.....	1

GLOSSÁRIO SIGLAS

PIIP: Projeto Piloto de Inovação Pedagógica

DGE: Direção Geral de Educação

NAC: Núcleo de Articulação Curricular

INTRODUÇÃO

A escola nos últimos 30 anos tem se debatido com diversas tentativas de mudança, as quais não têm conseguido dar resposta, refletindo-se num sentimento de insatisfação com que se tem vindo a confrontar, e, assim, continuamos com um sistema de ensino homogéneo, incapaz de se renovar, cuja a crítica principal que se dirige à escola é a sua incapacidade para se reinventar, promovendo diferentes aprendizagens, soluções de forma a responder aos desafios das sociedades atuais (Nóvoa, 2009). Precisamos com urgência de “de vista larga, de um pensamento que não se feche nem nas fronteiras do imediato, nem na ilusão de um futuro mais-que-perfeito” (Nóvoa, 2009). Assim, precisamos de práticas educativa inovadoras, de espaços de aprendizagem diversificados que respondam às solicitações dos desafios da contemporaneidade.

Nesta linha de pensamento tentamos ir ao encontro de um projeto que tentasse criar e implementar soluções alternativas indutoras da qualidade das aprendizagens de todos os alunos, sendo concedido autonomia para reorganizarem turmas, horários, matriz curricular, programas, calendário escolar, adotando uma perspetiva inovadora como forma de romper com a práticas organizacionais instaladas que regem as escolas e que limitam em parte a ação dos agentes educativos. Assim o presente trabalho pretende compreender e divulgar que procedimentos e práticas pedagógicas estão a ser implementadas para o desenvolvimento da inovação curricular e pedagógica. Isto é, compreender como o Projeto Piloto de Inovação Pedagógica – PPIP agregando a autonomia e inovação permitiu imprimir uma nova dinâmica no ato de aprender e ensinar. Este projeto foi implementado no triénio de 2016/2019, como projeto piloto.

No primeiro capítulo, optámos por caraterizar a educação nas sociedades contemporâneas partindo de uma perspetiva global como referente de análise, evidenciando o papel da escola e a crise do sistema tradicional perspetivando as vivências e representações dos seus agentes.

No segundo capítulo, optamos por contextualizar o sistema de ensino português, as medidas tomadas no sentido de colmatar os desafios/constrangimentos vividos na escola, dando a conhecer o agrupamento onde irá incidir o nosso estudo/análise.

No terceiro e último capítulo, desenvolvemos uma exposição detalhada da metodologia adotada, apresentam-se os resultados perspetivados pelos vários agentes educativos e conseqüente análise.

CAPÍTULO I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO

A EDUCAÇÃO NAS SOCIEDADES CONTEMPORÂNEAS

Qualquer que seja a análise, reflexão que se pretenda fazer nas sociedades contemporâneas é imprescindível perspetivar essa análise do geral para se interpretar e compreender melhor, fenómenos, dinâmicas e reconfigurações sociais particulares.

Assim, a globalização, enquanto fenómeno social apresenta um conjunto de características, padrões de pensamento e ações que provocam uma série de consequências quer de pensamentos, quer de atitudes, a nível local e até individual, e por conseguinte, afeta a educação escolar a nível nacional. De tal forma que os sistemas educativos nacionais de qualquer país do mundo são “expressão de uma construção social contínua, tensa, silenciosa e quase impercetível, o sistema mundial” (Azevedo, 2007:7).

Podemos, então, destacar a inevitabilidade da globalização e a sua manifestação como um processo multidimensional, que produz uma série de efeitos, de tal forma que A. Little (1996 apud Azevedo, 2007) defende que o global passa a constituir um referente de análise, pensamento e ação, com reflexos a nível regional e local, produzindo novas tensões e reconstruções sociais.

Os sistemas educativos nacionais são uma das dimensões onde os efeitos da globalização se têm feito sentir, quer seja a nível de convergência das estruturas ou das práticas comuns, tal como Inkeles e Sirowy (1983 apud Azevedo, 2007) evidenciam, ou ainda, a nível do palco social de emprego (Rodrigues, 1991 apud Azevedo, 2007).

Na segunda metade do Séc. XX, acentua-se a presença da globalização com a disseminação dos sistemas escolares modernos, através de um sistema de organizações intergovernamentais criados com intenção de reforçar a cooperação entre governos nacionais em variadas áreas onde a educação é uma das suas áreas fundamentais de trabalho (OCDE, UNESCO), que com as suas recomendações, normas de organização internacionais legitimam as políticas educativas de cada país. Veja-se dois exemplos significativos da proliferação do sistema de educação mundial: Relatório sobre a Educação para o Séc. XXI coordenado por Jacques Delors e os trabalhos de síntese comparativa entre sistemas educativos “Education at a Glance”. Estes são alguns dos processos de externalização e comunicação científica que têm contribuído de forma decisiva para legitimar a ação empreendida no plano nacional em termos de mudanças/reformas dos sistemas educativos nacionais (Azevedo, 2007).

O sistema mundial é, assim, um processo histórico (com padrões de longa duração), uma construção social resultado de interconexões entre dimensões, com fluxos entre centro

(padrões mundiais) e periferia (políticas educativas nacionais, locais), provenientes de centros de decisão, cruzados pelos atores sociais locais. Mesmo a nível do contexto nacional apresentam uma dinâmica muito própria, uma vez que os processos de receção desses modelos por parte dos atores sociais nacionais e locais são organizados de acordo com a sua própria apropriação desses modelos, pois coexistem visões e interesses diferentes, e, até, contraditórios dos vários grupos sociais bem como um entrelaçado de relações entre subsistemas nacionais tais como: empresas, educação, formação, concertação social (Azevedo, 2007; Barroso, 2005), onde as orientações da ação educativa é legitimada por um processo internacional de e comunicação científica e externalização.

A ESCOLA E A CRISE DO SISTEMA TRADICIONAL: INTERSEÇÃO DE DIMENSÕES

Vivemos, pois, transformações profundas que afetam as várias instâncias da estrutura social (tedesco, 2000). Essas mudanças provocam impacto nos jovens, nomeadamente, na sua relação com a escola, com o mercado de trabalho, sistema político, família e com os sistemas de valores e crenças (Tedesco, 2000). Passou-se de uma relação de confiança e otimismo que acompanhava o processo de escolarização de massas que caracterizou a segunda metade do Séc. XX para uma atitude de desencanto face à não concretização das promessas da “escola das Incertezas” (Canário, 2005).

Estamos, então, na presença da crise da educação, ou da crise da escola (visto que nos últimos séculos a “forma escolar” tornou-se hegemónica), da falta de sentido dos sistemas escolares atuais (Tedesco, 2000; Canário, 2005). Esta problemática tem trazido acesos debates, porém, Canário (2005) defende que “mais do que a complexidade da crise da escola, exprime uma crise do modo de pensar a escola”. Desta forma, considera mais pertinente a utilização do conceito de mutação para se compreender as contradições estruturais (uma vez que crise remete para a natureza conjuntural) e os paradoxos que a escola hoje enfrenta.

O que é, então, a escola e como esta agrega em torno de si tamanhos paradoxos e uma complexidade de modos de inteligibilidade levadas a cabo pelos seus atores?

Para Durkheim a escola/educação desempenhava um papel fundamental na socialização do indivíduo através da interiorização de regras valores e princípios que eram essenciais para a sua integração social e na prevenção da anomia. (Durkheim, apud Canário, 2005:35).

Todavia, com a democratização e massificação, a escola sofreu profundas mutuações e os modos de inteligibilidade da socialização escolar são mais complexos do que a interiorização mecânica de normas. Nela se estabelecem um entrelaçado de relações entre os

atores intervenientes que desenvolvem ações estratégicas na construção social de situações que vivenciam e representações que formulam como forma de inteligibilidade e organização do real, influenciando-se reciprocamente (Dubet, 2002 apud Canário, 2005), onde o processo de aprendizagem processa-se de forma permanente e coletiva (Crazier e Friedbeng, 1997 apud Canário, 2005) valorizando o estabelecimento de ensino não só no “modo escolar” “mas como meio de vida social”. A escola é, pois, mais do que um espaço de instrução, um espaço onde os jovens constroem as suas identidades e cultura na socialização com os diferentes atores sociais em presença e principalmente com os pares (Canário, 2005).

Esta forma escolar trouxe consigo uma relação social inédita: a relação pedagógica que é responsável por uma nova maneira de conceber a aprendizagem, separada das outras práticas sociais (ruptura com os processos anteriores) e que se tornou progressivamente como “forma” dominante de conceber o processo educativo, valorizando, sobretudo os saberes adquiridos por via escolar, com modos de organização específicos: em espaços, os tempos, agrupamento de alunos integrados num sistema hierarquizados, sequencial, de aprendizagens progressivas de acordo com regras previamente definidas com vista a uma avaliação (Canário, 2005; Almeida e Vieira, 2006).

Como fenómeno eminentemente social, a escola deve ser perspectivada de acordo com a dimensão socio-histórica em que está integrada (Durkheim, 1969 apud Almeida e Vieira, 2006) isto é, o seu contexto particular em que ocorrem as aprendizagens. Hoje, massificada, com fortes contrastes e particularismos de idades, etnias, géneros, com alunos provenientes de meios sociais e familiares diversificados, tendo, por isso, capacidades desiguais para desempenhar o “ofício do aluno” (Almeida e Vieira, 2006) reproduzindo as desigualdades sociais, deixa de ser vista, de acordo com vários estudos, como a “instituição justa no mundo injusto” (Canário, 2005:80)

É nessa perspetiva socio-histórica que Tedesco (2000) defende que a missão, até então levada a cabo pelas instituições socializadoras com ações estratégicas de apreensão e construção social sofreram alterações: socialização primária – família; socialização secundária – escola, encontram-se enfraquecidas na sua função de transmissão eficaz das normas culturais de coesão social e estão a ser substituídas por novos agentes de socialização (media) que não foram concebidos para a formação moral e cultural.

A família com as suas diferenças, com conteúdos de formação cultural básica mais diversificados apresentam-se com um quadro de referências que diferem dos da escola e para os quais a escola não está preparada, uma vez que esta permanece indiferente e até resistente à

diversidade. Esta falta de adaptação da escola à diversidade manifesta-se nos alunos no fracasso da aprendizagem como forma de rejeição à sua rigidez de conteúdos, de práticas e valores.

Assiste-se, assim, segundo Canário (2005), à perda de dupla coerência da escola: coerência interna, resultante da incompatibilidade de missões atribuídas e diversidade do público que tem vindo a ser confrontada; coerência externa, no sentido em que a escola foi historicamente constituída para uma realidade que deixou de existir que veio dar resposta ao processo de construção da democracia, da nacionalidade e às exigências económicas (Tedesco, 2000:29; Canário, 2005).

Face a esta situação, pode-se mesmo falar em perda de finalidade, de sentido ou de legitimidade social da escola (Tedesco, 2000; Canário, 2005). Esta perda não se deve apenas a instrumentos e instituições encarregadas desse processo, como ao conteúdo da mensagem socializadora, à perda de padrões de referência identitários a nível cultural, profissional e políticos que geram ausência de referências (Tedesco, 2000). Para além disso, assiste-se à desvalorização dos saberes escolares, uma vez que à escolarização é associado, essencialmente, o valor de troca dos diplomas escolares, confrontando-se simultaneamente com a sua desvalorização e a crescente dificuldade de obtenção de emprego e precarização do trabalho levando a que cada vez menos faça sentido o trabalho escolar (Tedesco, 2000; Canário, 2005;).

Todavia, apesar de toda a problemática em torno da educação, é consensual defender que esta é fundamental, para que se proceda à produção, utilização e distribuição de conhecimento, tido como recurso fundamental e fonte de poder ampliável da sociedade e do indivíduo contemporâneo (Tedesco, 2000) ou para ilustrar melhor a ideia dessa importância, recorremos ao comentário de Bernard Charlot (2000 apud Canário, 2005), a propósito da crise da educação à qual este responde de forma irónica “a existir uma crise da escola, é espantoso que, após mais de 30 anos, o doente ainda não esteja morto”, ou ainda como David Tyack apelida “The one way best system” (apud Nóvoa, 2009).

A Escola e os seus atores

É inquestionável a centralidade dos estabelecimentos de ensino nas sociedades atuais onde o conhecimento e a informação aparecem a um ritmo cada vez mais intenso e estruturante, exigindo dos indivíduos processos de aprendizagem constantes, rompendo com o ciclo de aprendizagem seguido pelo período de vida ativa. Alertando, desta forma, para a necessidade da aprendizagem ao longo da vida nos vários contextos da vida do indivíduo.

Esta interseção entre ritmos de mudança social e educação é clarificada por Enguita (2001), que esclarece que os ritmos de mudança são uma resposta a um contexto societal específico. Sendo que neste momento vivemos um ritmo de mudança intrageracional que requer processos de aprendizagem constantes.

A escola é, pois, central nos processos de aprendizagem, palco privilegiado de ação e interação entre professores e alunos, onde constroem as situações escolares, através de escolhas que configuram a ação estratégica levada a cabo na construção social da realidade onde estão inseridos. Esta relação pedagógica antes de mais é uma relação interpessoal, não linear, não unidirecional, ou seja, uma relação em que se influenciam reciprocamente, quer os professores nas suas práticas com os alunos, quer os alunos nas práticas e representações dos professores (Canário, 2005: 151). Para além destes atores principais ainda participam uma pluralidade de outros atores sociais que utilizam ações estratégicas diferenciadas relativamente à escola, como o caso das autarquias que podem possibilitar uma articulação maior com os meios socioeconómicos ou socioculturais locais, e as famílias com expectativas e exigências relativamente a objetivos, conteúdos e processos pedagógicos. (Benavente, Ana; António Costa e Sérgio Grácio, 1989)

Alunos: Vivências e representações da escola

A escola está presente no quotidiano e nas vidas dos jovens, e, esta, enquanto realidade social é um resultado das relações entre os diversos agentes que a compõem (alunos, professores, funcionários) e pelas ações e sentidos que atribuem a essas ações, desenvolvendo em torno dela um processo de identificação ou demarcação relativamente aos grupos, classes, culturas, produto do envolvimento relacional e praxiológico (Camilleri, 1990; Pereira, 2002 apud Abrantes, 2003:94) construindo, deste modo um mosaico heterogéneo e diversificado em que se tornou hoje o público escolar.

Assim, existem entre os jovens várias formas de viver a escola, desde os que se empenham, os que a veem como veículo de mobilidade social, os que a reconhecem como importante meio de valorização e realização pessoal, outros, ainda, de contextos desfavorecidos que não se conseguem adaptar sofrendo a frustração, o insucesso e até reagindo com indisciplina (Canário, 2005) como forma de manifestação do vazio de sentido escolar, permanecendo à margem das instituições e das lógicas escolares que continua a resistir à mudança, com normas e papéis bem rígidos, pouco permeável à interculturalidade (Woods, 1979; Dubet e Martucelli, 1996 apud Abrantes 2003:99). Estes jovens chegam ao ponto de se sentirem estigmatizados e marginalizados quer pela escola quer pelas instituições

representativas da cultura hegemónica (Abrantes, 2003). Na generalidade, os sentimentos experimentados na vivência escolar são de enfado e aborrecimento, impossibilidade de encontrar um sentido positivo para os trabalhos que são solicitados a desenvolver. No entanto, não deixam de associar-se a estes um sentido predominantemente utilitário (Seabra, 2006; Canário, 2005), ou como assinala Abrantes (2003), um sentido projetivo como necessidade para a vida profissional e não pelo uso do saber em si, ou ainda, numa fase mais específica (nível secundário) um sentido funcionalista de submissão deste nível como porta de acesso ao ensino superior (Azevedo, 1999).

Professores: Vivências e representações da escola

Esta crise de sentido do trabalho escolar não é só sentida pelos alunos, mas, também, pelos professores. Esta relação social organizada em torno da classe, onde um grupo de alunos recebe de forma simultânea o mesmo ensino, de acordo com relação de hierarquização e sequencialidade (Tedesco, 2000) orientada para um princípio de racionalidade que já não responde às solicitações da realidade atual. Impunha-se, então, ao professor ensinar os seus alunos para princípios como: obediência; passividade; individualismo através de práticas pedagógicas orientadas para a dimensão cognitiva- memorização, que traduzia nas palavras de Canário (2005) a “a indiferença da escola às diferenças dos alunos”.

Hoje em dia, vários são os relatos de professores que justificam a sua infelicidade no trabalho aos alunos e à sua missão quase impossível. É urgente, então, para o bem de professores, alunos, instituição escolar e a sociedade em geral mudar a “forma” e o conteúdo do trabalho escolar, pois receber e repetir informação através de um processo de dissociação entre o desenvolvimento integral da personalidade e competência técnica para o trabalho ou componente racional já não é a resposta adequada para a realidade social atual (Tedesco, 2000).

Todavia, apesar do enfraquecimento da credibilidade e legitimidade na relação de socialização que se processa na escola, é importante evidenciar o papel e influência fundamental do professor no desempenho escolar dos alunos, quer seja pelas expectativas e ação diferenciada, quer seja pelas representações que os próprios alunos fazem acerca dos professores, concedendo-lhes uma posição central, quer da atenção dispensada e na estruturação da sua vida escolar (Seabra, 2000). Assim, o professor assume uma profunda influência sobre o processo de ensino/aprendizagem: no ambiente que proporciona; na motivação que pode criar no aluno e ainda na imagem que o aluno cria acerca de si próprio enquanto aprendiz (Hattie, 2009; Marzano, 2003 apud Silva e Lopes, 2015; Benavente, Ana; António Costa e Sérgio Grácio, 1989)

LINHAS GERAIS DE REORIENTAÇÃO: CONTEÚDOS, PRÁTICAS E INSTRUMENTOS

A própria construção da identidade social do indivíduo está a sofrer mudanças que por sua vez afetam as modalidades de ação educativa formal que deve contemplar a associação entre núcleo básico de desenvolvimento cognitivo e núcleo básico de personalidade que vai afetar definição de currículo, critérios de avaliação, pessoal docente, métodos de ensino que terão ser adaptados a ritmos e diferenças pessoais (Tedesco, 2000:89).

Pretende-se, assim, desenvolver aprendizagens mais significativas e profundas, onde os alunos desenvolvam as suas competências, recorrendo a métodos mais ativos que reforcem a iniciativa do aluno na descoberta e construção do conhecimento, privilegiando novos processos de aprendizagem que vão desde a aprendizagem cooperativa, discussão em grupo, aprendizagem tutelar, até treino de competências de estudo, enfim, criar contextos facilitadores de aprendizagem (Almeida, 2002).

Torna-se, então, imperativo repensar o papel da escola com base em duas linhas de análise: conteúdos de socialização escolar (práticas de acordo com novos sentidos) e modelos institucionais (que pode remeter para a autonomia)

ESTRATÉGIAS DE MUDANÇA: AUTONOMIA E INOVAÇÃO

A escola participou historicamente das grandes mudanças das sociedades do antigo regime para as sociedades modernas, e, nessa perspectiva, a escola organizou-se em rutura com o local e com a experiência enquanto forma de aprendizagem.

Hoje em dia, as referências são muitas acerca das vantagens da recontextualização da ação educativa, defendendo uma relação mais articulada e interativa entre a escola e o contexto local. Segundo Canário (2005: 159) “a aprendizagem implica sempre uma tripla relação: com os outros, com o mundo e consigo mesmo”, sendo esta a forma do sujeito atribuir um sentido à sua aprendizagem. Nesse sentido, a abertura pedagógica da escola ao contexto local, concertada numa ação educativa coletiva com parceiros a nível local tais como: escolas; autarquias; associações locais; centros de formação; bibliotecas; museus é fundamental.

Esta sinergia entre instituições torna-se possível através de políticas educativas com ênfase na autonomia, articulada com estratégias inovadoras, conjugadas no sentido de permitirem que os alunos criem sentido na sua aprendizagem.

Autonomia

A ênfase colocada no desenvolvimento integral da personalidade, e, por conseguinte, na diversificação são incompatíveis na sua aplicabilidade com os modelos atuais de organização e gestão das atividades educativas (Tedesco, 2000: 127). Assim, hoje, encontramos uma tendência, tanto em Portugal quanto noutros países, para uma implementação de maior autonomia que permite uma maior flexibilidade aos estabelecimentos de ensino, aos docentes decidir as opções curriculares que promovam uma aprendizagem mais ativa.

Para além disso, permite, também, a organização de redes horizontais mais desburocratizadas de forma a permitir a tomada de decisões mais adaptadas às necessidades dos seus públicos, responsabilizando-as (Tedesco, 2000).

Este processo de autonomia agregada ao projeto educativo do estabelecimento com objetivos claros, com metodologias de cooperação e trabalho partilhado, espírito de equipa e responsabilidade dos resultados, traduz-se numa efetiva coesão interna de identidade institucional, e, por conseguinte, na possibilidade de maior sucesso do processo de ensino aprendizagem. Podendo inclusivamente até articular esforços de intercâmbio com base em projetos e necessidades comuns, quer entre a comunidade local e suas instâncias, quer entre instituições escolares permitindo a sua ligação em rede (Tedesco, 2000)

Inovação

Nas últimas décadas do Séc. XX tem sido comum o recurso a três termos sempre que se fala de reformas dos sistemas educativos. São eles: mudança, reforma e inovação. Urge, assim, apresentarmos uma definição de inovação, tal como a encaramos neste estudo, de forma a facilitar a delimitação conceptual.

Recorremos à proposta de Fullan (2007 apud Oliveira e Courela, 2013)

”A inovação centra-se nas escolas, nas salas de aula e nas práticas de professores e agrega três componentes: a utilização de materiais ou tecnologias, o uso de novas estratégias ou atividades e a alteração de crenças por parte dos intervenientes”

Tedesco (2000) defende que diferentes contextos podem assumir diferentes opções no caminho da mudança educativa, porém a autonomia conduz à estratégia no sentido da inovação. Já, Canário (2013) chama a atenção que para que se introduza uma lógica de inovação em detrimento da lógica da reforma uma vez que esta se limita à “passagem para as escolas de um conjunto uniforme de soluções pré-fabricadas...” (Canário, 2013:68).

Assim, pretende-se mudanças de comportamentos vivências e representações dos atores sociais inseridos na diversidade peculiar dos contextos organizacionais, comprometidos numa ação coletiva concertada entre professores, no processo de interação social a nível individual (nível da sua aula ou disciplina desempenhando o seu papel com uma atitude reflexiva) integrados numa ação de dimensão coletiva ao nível de organização – escola (Canário, 2013; Nóvoa, 1998), com uma ação estratégica baseada em três eixos fundamentais: organizar e mobilizar recursos existentes de acordo com a singularidade de cada contexto organizacional, otimizando a sua utilização e produzindo combinações novas; rutura com invariantes organizacionais - a standardização da organização em espaços, tempos, saberes, agrupamentos, alunos, trabalho de professores; orientar a ação educativa para um contexto formativo global (acesso a múltiplas oportunidades de aprendizagem) com dinâmicas de articulação horizontal entre o escolar e extra-escolar, comunidade local como forma de agregar sinergias (Canário, 2013).

A inovação não pode ser um fim, mas, sim, um processo, isto é, ao institucionalizar-se tende a perder grande parte das suas características e a entrar num processo de estagnação aí deixa de ser inovação. Daí que devíamos falar, sim, em dinâmica inovadora ou processo inovador (Nóvoa, 1998). É por isso que Nóvoa (1998) alerta para o seguinte:

“A inovação não se decreta. A inovação não se impõe. A inovação não é um produto. É um processo. Uma atitude. É a maneira de ser e estar na educação.”

Segundo Benavente, Ana; António Costa e Sérgio Grácio (1989) estes processos de implementação de mudança são processos sociais bastante complexos tal como os processos pedagógicos a que se pretendem chegar. Este processo para o seu sucesso precisa do empenho de todos os seus protagonistas, mas pode-se também encontrar o silêncio ou até formas de resistência não explícita de vários atores do espaço educativo.

RECONCEPTUALIZAÇÃO DO TRABALHO DO PROFESSOR

Este processo de autonomia e inovação pedagógica materializa-se em novas formas de organização escolar, na flexibilidade curricular e inovação nas práticas, que muitas vezes requer uma interação com outros agentes educativos (famílias, empresas, agentes locais) o que muitas vezes é recebido, por parte do docente, com desconfiança e até perda do controlo do processo pedagógico (Tedesco, 2000).

Porém, o professor é visto como um protagonista decisivo no processo de inovação pedagógica. É-lhe pedido um trabalho mais ativo, reinventar práticas, diversificando-as e adaptando-as a contextos particulares (Canário, 2013; Azevedo, 1999). Na sua dimensão relacional com os alunos deve privilegiar a vertente afetiva e intelectual, reconhecendo que antes de ser um aluno é uma pessoa (Freire, 1996; Azevedo, 1999) com cultura e quadros de referência e valores diversificados. Ter a humildade de aprender com os seus alunos; ser um excelente comunicador e ainda melhor na prática da escuta; saber “ler” o seu público de forma a construir o processo ensino-aprendizagem suscitando a curiosidade, fomentando o espírito crítico, promovendo a passagem da curiosidade espontânea para a epistemológica (Freire, 1996), ser um “construtor de sentido” (Canário, 2013) de forma a legitimar as expectativas da diversidade do seu público. Esse sentido será mais facilmente construído se o seu trabalho for desenvolvido em equipa como forma de promover a reflexividade, a discussão do processo pedagógico através da partilha de experiências (Canário, 2013).

Vemos, assim, que o professor é decisivo tanto para o êxito como na resistência da implementação do processo de mudança, não só pela suas estratégias e práticas, é necessário, também, que a representação do professor relativamente ao “ofício do aluno” sofra mudanças e que o novo perfil do aluno seja completamente apreendido pelo professor.

REDEFINIÇÃO DO PAPEL DO ALUNO

Para desenvolver todas as suas potencialidades, o perfil de aluno sofre, ele, também, uma redefinição para que possa responder às solicitações da sociedade atual e como forma de atribuição de sentido e legitimação do trabalho escolar.

“... defende-se a necessidade de formar indivíduos completos dotados de competências amplas e profundas capazes de aprender a aprender e convencidos da necessidade de desenvolvimento continua do seu nível de conhecimento...”

(Tedesco, 2000:59)

Estudos recentes por parte das ciências da educação aconselham que se deve incentivar no aluno a livre iniciativa e o envolvimento na aprendizagem, como meio de desenvolver competências chave como: ser capaz de pensar e ser capaz de aprender com autonomia e responsabilidade- aprender a aprender (Almeida, 2002). Isto é, o aluno deverá aprender pelo trabalho e não para o trabalho; ser o artífice do seu saber, recorrendo ao pensamento crítico tendo como pano de fundo a sua realização pessoal, desenvolvendo criatividade e curiosidade,

uma vez que a realidade só pode ser compreendida no seu todo, onde assume um papel ativo (Canário, 2013).

É necessário, pois, que a escola centre os processos pedagógicos nos alunos nos seus interesses e necessidade de forma a flexibilizar as estruturas de ensino e na promoção de competências e saberes pertinentes e não apenas em saberes ritualizados e codificados. Propõe-se, desta forma, que as práticas escolares possam assumir-se como práticas sociais onde os seus protagonistas (professores e alunos) rompam com o isolamento da escola e abram espaço para outros atores sociais e para que a vida de professores e alunos não seja um mero desempenho de papéis formais (Benavente, Ana; António Costa e Sérgio Grácio, 1989)

QUE DESAFIOS SE COLOCAM À ESCOLA DO FUTURO?

Ao longo da nossa exposição, chegámos à ideia central que é imperativo a atribuição de sentido, finalidade, e, por conseguinte, reconsiderar a missão/missões a levar a cabo pela educação escolar e pelos vários agentes que lhe estão diretamente e indiretamente relacionados, sem deixar de perder o foco na sua missão principal que é a aprendizagem, tendo a lucidez suficiente para não a assoberbarmos.

Compreendemos que a educação para o futuro até pode revestir-se de várias formas, tal como chama a atenção o documento da OCDE (2001), sobre o futuro da escola, onde apresenta seis cenários possíveis. Acima de tudo, precisamos com urgência “de vista larga, de um pensamento que não se feche nem nas fronteiras do imediato, nem na ilusão de um futuro mais-que-perfeito” (Nóvoa, 2009).

Assim sendo, tentámos refletir sobre algumas dimensões, que poderão ser consideradas variáveis importantes para um cenário que se toca com um dos referidos a cima. Isto é, através de um processo de crescente autonomia das instituições escolares, aliando à flexibilidade curricular uma dinâmica de inovação pedagógica, passando pela redefinição do papel dos alunos e professores, podemos encontrar o caminho para legitimar e atribuir sentido ao projeto educativo de cada instituição e da educação nas sociedades atuais.

Porém, o que não podemos continuar a fazer é assumir uma postura de alheamento ou assumir um pensamento mágico (Benavente et al., 1987) achando que se tudo se resolve só por si. Segundo Hannah Arendt (1972:225 apud Nóvoa, 2009) a situação só tornar-se-á catastrófica se agirmos com ideias pré-concebidas. Nóvoa (2009), por seu turno, defende uma maior liberdade em organizar a escola pública em escolas diferentes, com diferentes projetos educativos, diferentes percursos e currículos diferenciados; centrada na aprendizagem e no

aluno; celebrando um contrato educativo com toda a sociedade sem esquecer uma cultura comum através da qual se construa um sentido pessoal e coletivo para a educação.

Podemos, então, deixarmo-nos guiar por um pensamento utópico, lutarmos por aquilo que achamos certo, ter coragem de nos abirmos a novas ideias, sair da zona de conforto, pois é ao trilhar o caminho que descobriremos o sentido da nossa ação (Furter, 1996:26 apud Nóvoa 2009). Acima de tudo, devemos reter e assumir que a educação é um “imperativo de civilização”, “um processo de determinação do futuro individual e coletivo” (Canário, 2013:81). A educação pode ser a possibilidade que cada um de nós tem de intervir no mundo (Freire, 1996), ou ainda a visão de Benavente, Ana; António Costa e Sérgio Grácio (1989) que remetendo para centralidade e ramificação da educação, sublinha que todos nós somos tocados por ela.

CAPÍTULO II- O ATUAL CONTEXTO PORTUGUÊS O DESAFIO DO PROJETO DE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA - PPIP.

No sentido de dar resposta ao sentimento de insatisfação para com a escola, o discurso político dominante defende que: é imperioso, então, agir para que os sistemas educativos possam dar resposta aos múltiplos desafios das sociedades atuais na perspetiva de um enriquecimento contínuo dos saberes e do exercício de uma cidadania adaptada às exigências do nosso tempo como forma de criarem sentido ao processo de ensino-aprendizagem na sociedade do conhecimento e da informação. Assim, é necessário formar os alunos/jovens de hoje, adultos de amanhã para empregos que ainda não foram criados, ou para tecnologias que ainda não foram inventadas, e, até, para resolução de problemas que ainda se desconhecem, capacitando-os com um conjunto de conhecimentos, capacidades e atitudes que configurem competências que permitam comunicar, refletir, desconstruir, solucionar e resolver problemas com se possam deparar.

Nesta linha de pensamento, o XXI Governo português defendeu¹ que a qualidade e o sucesso do ensino, tendo a diferenciação pedagógica como um dos principais instrumentos, se traduz em aprendizagens geradoras de conhecimentos que acionam competências importantes para a inteligibilidade das sociedades atuais contribuindo para uma cidadania de sucesso. Desta forma, e tentando ir ao encontro da visão, princípios, atitudes e valores, evidenciados num conjunto de competências transversais, transdisciplinares, o perfil do aluno no final da escolaridade obrigatória é elaborado. Este documento tornou-se uma referência para a organização do sistema educativo português, particularmente do currículo, sua gestão, definição de estratégias, metodologias, procedimentos didáticos e pedagógicos a serem implementados nas escolas e para os professores utilizarem nas suas práticas OECD (2018).

Assim, e tendo como guião orientador o perfil do aluno à saída do ensino obrigatório, o governo tem lançado vários desafios às escolas que se foram materializando em diferentes respostas por parte dos estabelecimentos de ensino. No caso particular do nosso estudo vamos debruçar sobre o Projeto Piloto de Inovação Pedagógica – PPIP.

Porém, importa, também, referir e contextualizar outro projeto posterior ao PPIP que se estendeu a um número maior de escolas – o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular – PAFC .

¹*Diário da República, 2.ª série — N.º 128 — 5 de julho de 2017*

Sendo que são dois projetos que concederam às escolas a autonomia para o desenvolvimento curricular de forma a se adaptarem melhor ao contextos específicos de cada escola procurando o melhor caminho para legitimar o processo de ensino aprendizagem nas sociedades atuais. No âmbito do PPIP foi concedido uma apropriação plena da autonomia curricular, enquanto no âmbito do PAFC, as escolas podem gerir a autonomia e flexibilidade curricular até 25% da sua carga horária semanal por ano de escolaridade

O Projeto Piloto de Inovação Pedagógica – PPIP, foi um desafio lançado pelo Ministério da Educação a sete (inicialmente seis mais tarde a sétima juntou-se ao grupo) agrupamentos de escolas, de contextos variados (zonas rurais e urbanas, de menor dimensão outras de maior dimensão), cuja implementação teria que ser desenvolvida utilizando os recursos já existentes nessas escolas, sem acrescentar quaisquer benefícios. O PPIP foi autorizado em regime de experiência pedagógica e visa promover o sucesso e a qualidade das aprendizagens de todos os alunos, intentando eliminar o abandono e o insucesso escolar em todos os ciclos de ensino.

Os termos e os princípios que orientam o projeto foram acordados e formalizados no despacho 3721/2017 a 7 de Abril, sendo implementado nas escolas que acederam ao convite, no ano letivo de 2016/2017, em regime de experiência pedagógica durante três anos escolares. Este despacho reconhece às escolas a autonomia na conceção e adaptação de projetos educativos próprios. A adoção de medidas e estratégias para a sua implementação poder-se-á fazer sentir em vários domínios, tais como: diversificação e gestão curricular; articulação curricular; inovação pedagógica; organização e funcionamento interno; relacionamento com a comunidade. No sentido de acompanhar todo o processo de desenvolvimento da implementação do PPIP foi constituído um grupo de acompanhamento da experiência pedagógica- GA, com representantes de vários serviços e organismos públicos.

Com esta experiência- piloto a Direção Geral da Educação espera melhorar a qualidade das aprendizagens, de tal forma que as repercussões tenham impacto nos níveis de retenção, nos níveis de desmotivação, indisciplina e abandono escolar, sendo por isso, imprescindível, identificar medidas e estratégias que possam facilitar ou dificultar a implementação de ações inovadoras nos domínios pedagógico, curricular e organizacional, assentes numa lógica interna colaborativa e de articulação com a comunidade²

² Direção Geral de Educação: <http://www.dge.mec.pt/curriculo-nacional-dl-552018>

AGRUPAMENTO VERTICAL EM ESTUDO

Missão e Visão do Agrupamento

O Agrupamento tem como missão prestar à comunidade um serviço educativo de excelência contribuindo para a formação de cidadãos críticos e conscientes dos seus deveres e direitos, capazes de atuar como agentes de mudança, num ambiente participativo, aberto e integrador, numa escola reconhecida pelo seu humanismo e por elevados padrões de exigência e responsabilidade, que valoriza o conhecimento, como condição de acesso ao mundo do trabalho e ao prosseguimento de estudos.

Desta forma, pretende ser uma escola de referência a nível local e nacional pelo sucesso académico e profissional dos seus alunos, pela qualidade do seu ambiente interno e relações externas e pelo elevado grau de satisfação das famílias.

O Agrupamento pretende dar importantes contributos para a formação de cidadãos hábeis, ativos, criativos, participativos e pensantes, sendo que neste caso, a missão estaria amplamente cumprida. É neste sentido que considera que caminha, com alguma utopia, porém carregado de esperança.

Para trilhar tão árduo caminho, traçou um plano de trabalho em torno de quatro eixos educativos que considera fundamentais: “Liderança e visão estratégica”, “Sucesso educativo e organização educativa”, “Qualidade do serviço prestado” e “Integração no meio e igualdade de oportunidades.

Estrutura orgânica do agrupamento

Alunos/escolas

O Agrupamento é composto por: três jardins-de-infância; quatro escolas do primeiro ciclo do ensino básico, onde uma delas, juntamente com o segundo e terceiro ciclo, se situa na escola sede EBI. Para além destas o agrupamento ainda é responsável pelos cursos de educação e formação de adultos (dados referentes a 2017/18).

<i>Nível Ensino</i>	<i>Ano Escolar</i>	<i>Nº turmas</i>	<i>Total de alunos</i>
<i>Pré-escolar</i>	Pré-escolar	8	187
<i>1º Ciclo</i>	1º Ciclo	19	382
<i>2º Ciclo</i>	5ºano/6º ano	5+5	195
<i>3º Ciclo</i>	7ºano/8ºano/9ºano	3+3+3	186
<i>PCA</i>	7ºano	1	16
<i>CEF</i>	CEFPA	1	19
<i>EFA/FM</i>	B1/B1+B2/B2/FM	1+1+1+1	45
<i>Total de Alunos</i>			1030

Pessoal Docente e pessoal não docente

Pessoal docente	8 Educadoras	16 Professores de 1º ciclo	38 Professores de 2º e 3º ciclo	7 Professores de educação especial
Pessoal não docente	1 Coordenador técnico	1 Encarregado operacional	13 Assistentes técnicos	35 Assistentes operacionais

CAPÍTULO III- METODOLOGIA

JUSTIFICAÇÃO E OBJETIVOS DO ESTUDO

Ao longo da nossa exposição conseguimos, então, encontrar várias razões que justificam a realização da presente investigação, porém podemos agregar as vozes em uníssono para uma que mais se evidencia quer a nível nacional quer a nível internacional: a preocupação relativamente ao sistema de ensino que continua a ser identificado como um sistema homogéneo, considerado como obsoleto e incapaz de se renovar, cuja crítica principal que se dirige à escola é a sua incapacidade para se reinventar, promovendo diferentes aprendizagens.

A dificuldade na mudança de paradigma no desenvolvimento curricular tem-se apresentado como principal obstáculo para qualquer inovação das práticas educativas. É necessário, então, romper com os contextos do passado e recriar novos como respostas às necessidades do presente e do futuro, passando pela redefinição do papel dos aprendizes e dos professores através de novas práticas que poderão ser facilitadas pela flexibilidade/articulação curricular, como componente importante para a mudança e inovação pedagógica.

Desta forma, intende-se observar a forma como estes pioneiros estão a trilhar o caminho no sentido da mudança e inovação pedagógico, analisando os vários procedimentos e estratégias levadas a cabo pelo Agrupamento em estudo, para implementação do Projeto Piloto de Inovação Pedagógica - PPIP, que no ano letivo de 2016/2017, sem promessas de recursos adicionais (créditos de horários ou contratações especiais de professores) aceitou o desafio lançado pelo Ministério da Educação para desenvolver este projeto inovador cuja missão é criar e implementar soluções alternativas indutoras da qualidade das aprendizagens de todos os alunos e de uma taxa de retenção tendencialmente nula.⁴

Este estudo vai ser desenvolvido com base nos seguintes objetivos a cumprir: identificar as estruturas que permitem assegurar a implementação do PPIP na escola; identificar o processo desenvolvido para a concretização de opções curriculares e os instrumentos utilizados; conhecer em que domínios se desenvolve a autonomia curricular; compreender o envolvimento dos agentes educativos no desenvolvimento da inovação pedagógica e curricular

⁴ [site do agrupamento em estudo](#) consultado em 1/03/2019

OPÇÕES METODOLÓGICAS

Para melhor compreendermos a complexidade de fenômenos que se estabelecem na escola entre os seus atores, isto é, “aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem” (Psathas, 1973, apud Bogdan e Biklen, 1994:51), optamos por uma estratégia intensiva/qualitativa que nos permite compreender em detalhe as interações dos atores educativos no seu ambiente natural, de forma a ter uma visão mais aprofundada dos fenômenos que nos interessam, podendo incidir em dados recolhidos na observação das suas práticas quotidianas, tais como: conversar, visitar, observar, comer, entre outros (Guba, 1978; Wolf, 1978^a apud Bogdan e Biklen, 1994:17).

Esta estratégia segue uma abordagem metodológica de estudo de caso de forma a perceber os processo e fenômenos inerentes à problemática da investigação, em profundidade e extensão (Yin, 2009). Assim, como anuncia Merriam (1998:3 apud Yazan, 2015:136)” A investigação é, afinal, a produção de conhecimento sobre o mundo, no nosso caso, o mundo da prática educativa”.

Yin (2009) elege o método de estudo de caso, quando o foco são fenômenos contemporâneos do contexto do dia-a-dia, cujos limites entre o contexto e os fenômenos não são claros, para os quais o investigador não tem controlo. Esta investigação empírica aborda as questões “como” e “porquê” para que consiga apreender uma visão holística dos fenômenos, repleta de significados, socorrendo-se de múltiplas fontes de evidência com dados que devem convergir para fins de triangulação como forma de validação.

Partilhando desta abordagem metodológica o nosso estudo visa compreender o desenrolar do processo em que ocorre determinado fenómeno do que simplesmente o seu resultado, trazendo à situação de pesquisa uma construção da realidade onde interagem as construções, interpretações e significados atribuídos aos fenômenos por parte de outras pessoas (Merriam, 1998: apud Yazan, 2015:138). Privilegia-se, então, neste estudo, uma abordagem direta dos agentes educativos, nos seus contextos escolares e profissionais quotidianos, a partir de uma multiplicidade de fontes que vão desde a análise de documentos, observação participante, entrevistas individuais e focais.

Abordagem ao campo de investigação

De acordo com Costa (1987:132), o investigador é o principal instrumento de pesquisa.

“...Observa os locais, os objetos e os símbolos, observa as pessoas, as atividades, os comportamentos, as interações verbais, as maneiras de fazer, de estar, de dizer, observa as situações, os ritmos, os acontecimentos. Participa de uma maneira ou de outra no quotidiano desses contextos e dessas pessoas. Conversa com elas e por vezes entrevista-as mais formalmente. É frequente arranjar “informantes privilegiados”, interlocutores com quem contacta mais intensamente ...”

Face à perspectiva de análise que adota e à apreensão do contexto do social de estudo, conseguimos ter acesso ao conjunto de quadros de representação e sistema de valores dessa mesma realidade social.

É, pois, por isso, que é importante testemunhar a forma como foi desenvolvida a sua pesquisa no terreno desde a sua preparação até à sua saída. Assim, no caso particular do nosso estudo, pensamos ser importante apresentar os procedimentos de planificação, recolha, registo e análise da informação.

O estudo inicialmente foi planificado para ser desenvolvido numa escola cujo objeto de estudo incidir-se-ia sobre o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular. Após alguns contactos infrutíferos conseguiu-se chegar à fala com a Diretora do estabelecimento, a qual se mostrou disponível para tal. Todavia, após vários contactos e três meses depois, veio-se a perceber que o estudo não se iria concretizar, não porque a diretora o verbalizasse, mas porque depreendemos pelo vazio de respostas. Foi, então, urgente pensar como se poderia combater e resolver o atraso registado, pois, se em quatro meses, tempo que demorou a abordagem à escola, não se conseguiu entrar na escola, a 20 de fevereiro não dispunha de mais quatro meses para outra abordagem. Assim, através de um contacto informal, entrei em contacto com o diretor do Agrupamento de escolas em estudo, justificando as razões desta abordagem, e, em três dias, fui recebida na escola para esclarecer o âmbito e objetivo do estudo – Projeto Piloto de Inovação Pedagógica – PPIP, para o qual o diretor se mostrou disponível. No mesmo dia, fui convidada para estar presente no II encontro de rede de escolas comunidades de aprendizagem INCLUDED com algumas escolas PPIP, convite que acedi e que foi de facto muito interessante por poder ouvir por parte dos intervenientes as suas experiências e testemunhos na implementação de algumas ações educativas de êxito ou sucesso nas suas escolas, bem como as considerações e sugestões tecidas pela coordenadora do Projeto Europeu do CREA, Centro de Investigação em Teorias e Práticas de Superação de Desigualdades da Universidade de Barcelona acerca dos seus sucessos e dos seus constrangimentos. Uma semana depois estava numa reunião de

departamento da Pré e 1º ciclo na escola sede, que serviu para a informante privilegiada, me apresentar nessa mesma reunião, e de seguida, eu apresentar os objetivos da minha investigação e aguardar pela sua colaboração.

Instrumentos de recolha de informação

Observação direta

Segundo Costa (1987:138) a participação informal, a conversa informal nas várias dimensões que caracterizam a unidade social em análise, são técnicas nucleares de pesquisa no terreno, o fluir da conversa informal a observação direta participante e continuada são instrumentos valiosos que nos permitem obter resposta sem fazer perguntas. Assim, numa primeira abordagem à unidade social em análise privilegiou-se a ida ao terreno para melhor conseguir apreender o sentido global das várias dimensões do nosso objeto de análise. Desta forma, foi imprescindível delimitar e circunscrever a nossa análise, sendo que para tal iniciou-se um périplo pelas várias escolas pertencentes ao Agrupamento em estudo, tentando desta forma reconhecer as particularidades, ritmos de cada uma delas e, por conseguinte, a interligações entre todas elas, bem como a multiplicidade de relações aí estabelecidas, suas vivências, sentidos e representações da implementação e desenvolvimento do projeto. Esta abordagem e inserção no tecido social local foi facilitada pela nossa “informante privilegiada”.

A informação recolhida nas várias incursões no terreno foram registadas num diário de campo de forma cronológica, temática e espacial tentando sempre que possível proceder a uma classificação e interpretação dos dados recolhidos, sem dispensar a nossa reflexão sobre as dimensões observadas que foram registadas, bem como, os comentários do observador. Esta reflexividade/análise permitiu uma recursividade das várias fases dos atos de pesquisa, onde se teve que ajustar a planificação, recolha de informação muitas vezes até para dimensões que de imediato não estávamos despertos. E assim, tal como Costa (1989:144) evidencia “..se vai processando o progressivo conhecimento do objeto de estudo - teoricamente organizado e empiricamente fundado - do objeto de estudo, é indispensável para permitir um processo de contínua regulação dos procedimentos técnicos de pesquisa”.

Informante privilegiada

Travei conhecimento com a “informante privilegiada” numa pausa para o café na reunião da rede INCLUD-ED. É professora do 1º ciclo do ensino básico e coordenava o 1º ciclo no Agrupamento. O seu acompanhamento próximo foi fundamental enquanto fonte de

informação de aspetos do contexto social em estudo e dos vários acontecimentos que nele iam tendo lugar, facilitando um acesso mais direto e certo à informação mais fina em cada uma das unidades sociais em análise.

Entrevistas

A utilização da aplicação da entrevista semiestruturada estava equacionada desde o início do projeto de investigação, como instrumento essencial para poder recolher dados que revelassem informações que poderiam ser comparáveis. O guião de entrevista, para ser aplicado aos professores (anexo B), foi o primeiro a ser redigido uma vez que não dependia tanto do conhecimento progressivo da unidade social em estudo, pois sabia-se que se pretendia conhecer os domínios onde a autonomia e inovação curricular e as perceções e representações dos alunos e outros agentes educativos. Porém, à medida que se foi produzindo um conhecimento do contexto social em análise apercebemo-nos do número de entrevistas e quem entrevistar de forma a dar uma visão menos parcial possível das perceções e representações dos professores em cada unidade de análise.

Ao nível do 1º ciclo tem: dois centros escolares (A e B), que também visitei, e a escola sede (C) que também tem 1º ciclo. Ao nível do 2º e 3º ciclos a interação e estudo não foi tão aprofundado, uma vez que o intervalo temporal disponível para a tal não nos permitiria uma incursão mais em permanência e continuada.

Assim, foram desenvolvidas as seguintes entrevistas aos professores do 1º ciclo: entrevista no Centro Escolar A: uma professora que está desde o início do projeto e utiliza o PIT- Plano Individual de Trabalho na sua prática; a coordenadora de escola que testemunhou todo o processo de implementação do PPIP, estas entrevistas foram menos estruturadas, mas centradas em tópicos previamente determinados nas entrevistas semiestruturadas; no Centro Escolar B uma professora que está desde o início e outra professora que apanhou o projeto já em desenvolvimento; na escola sede, duas professoras, uma que está há dois anos outra que este ano foi o primeiro ano na escola. A escolha foi feita no sentido de se tentar perceber como se estava a desenvolver o projeto com as professoras que estão há mais tempo com o projeto e por outro perceber como se adaptaram e quais as estratégias usadas para implementar o projeto de inovação pedagógica.

Ainda na escola sede, entrevistei a coordenadora PPIP; a coordenadora INCLUD-ED e coordenador do NAC- núcleo de articulação curricular. As coordenadoras do PPIP e INCLUD-ED foram também entrevistadas numa perspetiva de professor de 2º e 3º ciclos; o coordenador do NAC também se desenvolveu a entrevista enquanto adjunto da direção.

Com a continuidade de permanência no terreno vamos tendo uma compreensão mais nítida da pluralidade de interligações que se estabelecem em torno do nosso objeto de estudo, sendo que vamos desenvolvendo a necessidade de conhecer outras variáveis que com ele interagem. Procurou-se, então, conhecer o papel que desempenhava a biblioteca como parceiro educativo e o papel de outros agentes educativos neste processo. Tendo a nítida ideia que a “teia” se ampliava cada vez mais. Desta forma, desenvolveram-se entrevistas à funcionária da biblioteca e a outra professora afeta ao serviço da biblioteca; à associação de pais e encarregados de educação, na tentativa de compreender a relação que se estabeleceu entre escola/família e à presidente da Câmara onde se situa o agrupamento em estudo, a quem se reconheceu um papel imprescindível na implementação e desenvolvimento do PPIP, tendo sido esta a última a ser entrevistada, após ter travado conhecimento no dia em que fui à escola sede para desenvolver a penúltima entrevista, que foi realizada ao Diretor do agrupamento, que considero o HOMEM DO LEME desta embarcação, associação de ideias que se deu no dia em que realizei a sua entrevista, na qual me mostrou vídeos de uma atividade de final de ano, levada a cabo pelos alunos, onde esta música era a banda sonora de uma peça que foi a cena e que achei que faria todo o sentido face à forma como desempenha o seu papel.

Entrevista focal

Tal como se mencionou anteriormente, é necessário da parte do investigador que esteja permanentemente a proceder à classificação e à interpretação dos dados. Com base neste procedimento, no vasto universo do agrupamento, achei que seria enriquecedor mostrar a perceção e o envolvimento dos alunos da turma de uma professora da escola sede. O conteúdo da sua entrevista foi enriquecedor para se conhecer em que domínios se desenvolve a inovação curricular e as suas influências na prática pedagógica. Assim num dia às 9 horas da manhã, com a devida autorização, levei sete meninos para a biblioteca e realizei a entrevista. Poder-se-ia ter desenvolvido grupos focais nas outras unidades de análise, todavia por imperativos de tempo no que se refere ao calendário escolar não seria oportuno para o normal desenvolvimento das atividades escolares.

Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas com conhecimento e consentimento de todos o interveniente neste processo.

Outros instrumentos

Outros instrumentos foram utilizados para descodificação, compreensão e apreensão da unidade social em análise. Recorreu-se a vários documentos e vídeos presentes no site do agrupamento. Estes documentos por sua vez levaram a desenvolver análise documental desde entender a pertinência do INCLUD-ED e das suas ações educativas de sucesso, a importância da diferenciação e diversificação pedagógica, o Plano Individual de Trabalho - PIT, os ambientes educativos inovadores. Foram, ainda, visualizadas as reportagens da TVI e RTP e vídeos no site da DGE acerca da temática mencionada anteriormente.

RESULTADOS

As informações que a seguir se apresentam foram recolhidas através do site do agrupamento, vídeos promocionais produzidos no agrupamento e confirmadas através de questões colocadas à coordenadora do PPIP.

As grandes medidas estratégicas do PIP procuram responder algumas perguntas que a comunidade ansiava resolver ao nível: conceptual; organizacional e pedagógico.

As medidas a nível da dinâmica organizacional desenvolvem-se a vários níveis: calendário escolar; matrizes curriculares; constituição de grupos turma e gestão do currículo. A nível pedagógico prenderam-se a nível da regulação das aprendizagens; integração curricular; metodologias e práticas e por último no desenvolvimento profissional. A nível conceptual o processo de aprendizagem está a ser desenvolvido tendo no seu centro o aluno, o arquiteto da sua própria aprendizagem, onde se acredita que o ser diferente é uma potencialidade. Assim, optámos por não as delimitar demasiado por níveis na sua exposição, uma vez que as várias medidas se entrecruzam

CALENDÁRIO ESCOLAR

Uma das medidas mais visíveis é a alteração do calendário escolar que é organizado de acordo com uma lógica de semestre com períodos de atividade letiva mais semelhante entre si. Esta organização procurou dar mais significado à avaliação, fornecer mais e melhor feedback aos diferentes atores educativos e promover a autorregulação das aprendizagens, bem como para a alteração da lógica de aplicação de instrumentos de avaliação apenas para a classificação do aluno para além disso permite momentos de interrupção para avaliação do trabalho desenvolvido.

GESTÃO CURRICULAR

A gestão do currículo é feita numa lógica de ciclo ajustando algumas aprendizagens ao ano de escolaridade e identificando as aprendizagens-chave de cada ano.

MATRIZES CURRICULARES

As matrizes curriculares dos diferentes anos foram desenhadas pela escola, através da agregação parcial de disciplinas e da criação de espaços de trabalho transdisciplinar, em lógicas de articulação curricular, onde são elaboradas propostas de cenários preparadas pelas equipas pedagógicas. Estas propostas foram elaboradas tendo por base o mapeamento curricular que foi construído e reconstruído – as aprendizagens-chave. Isto é, cada disciplina definiu para cada ano de escolaridade as aprendizagens consideradas chave, que veio a ficar enriquecido com a saída das aprendizagens essenciais. Desta forma, permitiu elaborar instrumentos de planeamento flexíveis e articulados com as dez áreas de competências do perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória.

Procurou-se, assim, dar uma resposta mais satisfatória ao processo de aprendizagem levado a cabo por toda a comunidade. Isto é, que todos os intervenientes soubessem o que se pretende com determinadas aprendizagens e que competências se privilegiam, e, por último, quais os instrumentos de avaliação a serem utilizados para regular as mesmas.

ESPAÇO MATRICIAL

É o espaço destinado a trabalho transdisciplinar, oficina do conhecimento, que é o momento de trabalho de e em projeto, onde se promove práticas de integração curricular e de trabalho colaborativo. O trabalho desenvolvido na oficina do conhecimento tem por base três cenários integradores de aprendizagem – CIA, em cada ano de escolaridade, obtidos através das aprendizagens-chave e identificando as disciplinas consideradas nucleares e complementares. A relevância de cada CIA não se restringe ao produto final, mas no percurso desenvolvido por cada ator pela capacidade instalada em analisar, monitorizar e avaliar cada uma das fases da estruturação do trabalho desenvolvido, onde a colaboração e cooperação são basilares para o sucesso de cada projeto.

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

Estão organizados em dois domínios: domínio socio-afetivo cuja apreciação a cargo do conselho de turma incide nos três grandes vetores do PIP – responsabilidade, autonomia, cooperação – que têm por base descritores e níveis de desempenho; o domínio cognitivo, específico de cada disciplina é organizado com descritores de desempenho a elas associados.

FLEXIBILIDADE DOS GRUPOS TURMA

Apesar da maioria das escolas do agrupamento ainda se organizar essencialmente por grupo turma, aparecem forma diferentes de organização. As atividades de enriquecimento curricular e a sua organização em Ateliês, desenvolvidas nos terceiros e quartos anos do primeiro ciclo do ensino básico; trabalho por estações; espaços informais de aprendizagem destinados à exploração de talentos individuais, tais como os clubes e projetos que permitem desenvolver aprendizagens multifacetadas promovendo o desenvolvimento de competências essenciais para o século XXI, que vão desde a programação, robótica, masterchef, dança, teatro, multimédia, passando pelo desenho de espaços de aprendizagem adaptados a lógicas de trabalho distintas que se constituem como laboratórios de aprendizagem que requerem diferentes metodologias e recursos, tais como: activeLab, mediaLab, cookingLab, horta pedagógica, jardim sensorial, sala multissensorial e a biblioteca escolar.

AS ASSEMBLEIAS DE ESCOLA

Permitem planificar e avaliar o trabalho desenvolvido e criar espaços de compromisso e responsabilização, tentando solucionar alguns constrangimentos que os alunos vão detetando em articulação com o trabalho de projeto, com os clubes. Numa das minhas incursões ao terreno, visitei o Centro Escolar B, no dia em que se estavam a realizar uma assembleia de escola cujo tema era crescer com valores onde cada mês se trabalha um valor. A assembleia de escola realiza-se semanalmente, mas por vezes faz-se quinzenal, num espaço comum de acesso às salas, onde é necessário uma certa logística para sentar todos os meninos. No mês de março o tema foi o respeito. Para o mês seguinte seria a liberdade. Cada turma apresenta trabalho sobre o respeito, esta semana foi o respeito pelos animais, pelas plantas, pelas profissões, pelo mar, pelos idosos, pelos amigos, pela água, pelas crianças. Para além disso, trabalha-se uma palavra mágica, ideia que a professora trouxe de uma das suas visitas no âmbito o projeto de mobilidade ERASMUS, ao País de Gales.

Outro testemunho de uma assembleia de escola foi no Centro Escolar A, no primeiro andar num espaço multifunções da escola. Para guardar silêncio e dar início à assembleia as crianças praticavam um ritual de bater palmas, estalinhos com os dedos e por fim abanar as mãos, dirigidos pela presidente da assembleia assistida pelos outros membros da direção da assembleia. De facto o teor da ordem de trabalhos tinha a ver com situações que eram vivenciadas por eles desde o pedido da Sra. da cozinha relativamente aos talheres e sua

organização no refeitório, discussão sobre a música nos intervalos, até à situação das filas para os autocarros. Uma das situações que gerou mais polémica foi os problemas com a internet e as sugestões que passaram por escrever uma carta à Câmara Municipal na oficina da escrita, fazendo uma ponte entre currículo e vida “real” criando todo o sentido na aprendizagem realizada. No final elegeu-se o vencedor da mãozinha, o aluno que participou mais ativamente dentro das regras de interação social adequadas à assembleia de escola.

ENTREVISTA A PROFESSORES

Comprender em que domínios se desenvolve a inovação curricular e autonomia

Relativamente a este domínio, nos vários professores entrevistados, verifica-se um trabalho com incidência em torno do desenvolvimento pessoal dos alunos, com ênfase para a gestão de emoções, respeito pela diferença e valores, espírito de grupo, trabalho cooperativo e colaborativo. Toda esta filosofia ou mesmo cultura de escola está presente nas práticas dos vários professores entrevistados das várias escolas, com ritmos, práticas e dinâmicas diferenciadas de implementação, sempre norteando o processo de ensino aprendizagem para os três pilares do projeto: autonomia, responsabilidade e cooperação. Todo este trabalho é desenvolvido no sentido de responder ao lema do agrupamento “...sozinhos vamos mais rápido...Mas juntos vamos mais longe...”, lema este que evidencia a importância da inclusão de todos e de cada um para o sucesso coletivo.

Verifica-se que não existe uma “receita” única para o desenvolvimento da inovação curricular e pedagógica. Esse trabalho não é desenvolvido de forma uniforme por todos os professores, dependendo muito da perspetiva e representações que os professores têm na relação professor aluno e como entendem a sua própria “missão” como professor.

Assim, a professora S só valoriza a introdução de jogos ou rituais como o jogo do cumprimentar, que é praticado assiduamente, o jogo do fim-de-semana que é praticado à segunda-feira, os quais permitem um profundo trabalho a nível do desenvolvimento pessoal dos alunos a nível das emoções e valores. Introduce também nas suas práticas a assembleia de turma, momento em que todos são ouvidos e se tomam decisões em grupo. Recorre, também, a utilização de diferentes ambientes educativos tais como: horta pedagógica e a sala multissensorial. A professora M introduz na sua prática diária a “happy hour” para relaxar e conversar com os alunos, tendo como objetivo o processo de gestão de emoções e conflitos, respeito pela diferença. Outro domínio em que reconhece inovação é na flexibilidade em criar sentido e articular o currículo com um assunto emergente na sala de aula, apesar do que possa estar

planeado. Recorre com frequência a outros espaços educativos tais como: biblioteca, cookLab, horta, e, ainda, a participação de outros agentes nas suas aulas.

As professoras S e Su, valorizam a introdução dos CIA- cenários integradores de aprendizagem como espaço de integração curricular na disciplina de O.C. – oficina do conhecimento e o trabalho de projeto; a assembleia de escola que permite a revitalização da cultura de escola com tónica no “crescer com valores” e filosofia do projeto “growing with a growth mind set”; a importância da reconfiguração da sala de aula para a promoção e desenvolvimento pessoal e cooperação.

As professoras A e F, valorizam a introdução e utilização do PIT- Plano Individual de Trabalho, como forma de promoção da autonomia, responsabilidade e cooperação levando o aluno a criar sentido na aprendizagem; das assembleias de turma e assembleias de escola. A professora A salienta, ainda, a utilização de outros espaços educativos como elementos importantes no processo educativo; a disposição da sala de aula e o seu reflexo para a relação aluno/aluno, aluno/professor; a articulação curricular e interdisciplinaridade; os Cenários Integradores de Aprendizagem desenvolvidos na oficina do conhecimento e a flexibilização dos grupo turma em atividades articuladas entre turmas.

Compreender a influência da inovação curricular e autonomia nas práticas pedagógicas.

As perguntas que foram colocadas, para compreender o objetivo acima referido incidiram nas metodologia e práticas adotadas e na regulação das aprendizagens.

De uma consensual, neste domínio verifica-se que nos professores entrevistados a mudança de foco no ensino aprendizagem estava presente, o aluno passa a estar no centro do processo ensino-aprendizagem e as práticas pedagógicas são desenvolvidas tendo presente essa visão. Assim, assiste-se a uma incidência em práticas que seguem uma metodologia de trabalho de grupo/pares e trabalho de projeto. A diferenciação pedagógica como reconhecimento da diferença e individualidade de cada aluno, com incidência em níveis diferentes de complexidade são práticas comuns nos vários professores entrevistados. No entanto, registam-se outras práticas valorizadas e fomentadas por cada professor que passamos a salientar.

A professora S só utiliza as tertúlias dialógicas, não de acordo com o seu formato fiel, mas sim, adaptadas ao sentido prática e do grupo. A professora M evidencia as mais valias para a sua turma de práticas desenvolvidas em conjunto com a associação local como forma até de responder às necessidades da turma, indo ao encontro da aceitação e valorização da individualidade de cada um, das suas diferenças e inclusão. A professora S e Su evidenciam a

utilidade de, nas suas práticas utilizarem a Classe Dojo, uma app que permite a partilha com os pais das atividades levadas a cabo com os alunos, e que por outro lado, consegue desenvolver mais motivação e ligação nos e para com os alunos no seu processo de aprendizagem. A professora S salienta, ainda, o uso e a mais-valia das tertúlias dialógicas como complemento à prática curricular. A professora A dinamiza diferentes práticas e metodologias de trabalho: método tutor/tutorado, "hoje sou o professor", e sempre que possível articular atividades a conteúdos curriculares.

Relativamente à regulação das aprendizagens, às modalidades privilegiadas e instrumentos utilizados, é prática constante dos professores entrevistados, a reflexão conjunta entre professores e alunos acerca do processo ensino-aprendizagem, sendo que algumas são realizadas nas já mencionadas assembleias de turma. Privilegia-se a avaliação formativa, a auto e heteroavaliação sempre no sentido de desenvolver a responsabilidade nos alunos e para estes mais facilmente criarem sentido no processo de aprendizagem. Sendo que os próprios instrumentos e procedimentos são diferenciados em conformidade com o progresso apresentado. A professora A, para além de valorizar a reflexão conjunta entre o professor e o aluno acerca do seu trabalho desenvolvido ou a desenvolver, e eventualmente as dimensões a melhorar, refere a importância da antecipação de conteúdos para que o aluno assuma o papel central no seu processo de aprendizagem

Conhecer de que forma o PIP promoveu o trabalho colaborativo e reflexivo entre pares

No que se refere a este domínio os professores foram unânimes em afirmar que o projeto promoveu muito o trabalho colaborativo e de reflexão entre pares. Isto é, a partilha de práticas de metodologias, conteúdos e instrumentos a utilizar na prática pedagógica é recorrente. A partilha fez-se também sentir a nível de outros projetos tais como "growing with a growth mind set", o INCLUD-ED, uma vez que alguns professores recebem formação nesse sentido e depois a escola proporciona e encarrega-os da disseminação da filosofia dos projetos na escola junto dos outros professores. Todavia, a apropriação e o sentido na prática pedagógica resultam da sua perceção e representação. Para além desta informação. A professora M realçou a importância da ligação entre a semestralidade e suas pausas com a formação profissional e partilha e apoio entre pares, evidenciando que estas interrupções permitiam a reflexão do trabalho desenvolvido e a desenvolver.

Compreender o envolvimento (comportamento e motivação) dos alunos em atividades desenvolvidas no âmbito do PPIP

Relativamente a este domínio os professores referiram que tem sido muito importante no seu comportamento e motivação o facto dos alunos serem ouvidos ou participarem com as suas opiniões a nível escolar, dando desta forma, um reconhecimento ao aluno enquanto ser social integrado num determinado contexto social, que se procura conhecer e compreender, uma vez que é ele quem está no centro da aprendizagem. É ainda referenciado a influência dos alunos nas representações dos professores. Outro fator importante é a articulação entre aprendizagens formais e não formais que são fundamentais na criação de sentido e motivação para a aprendizagem.

Conhecer a perceção e envolvimento dos pais/encarregados de educação no processo de ensino aprendizagem

Os professores foram unânimes em afirmar que de uma forma geral os pais colaboram nas atividades desenvolvidas na escola, mas tenta-se que essas atividades estejam agregadas a atividades curriculares de forma a possam vir a estar mais presentes na escola. Outra fator que se reconheceu foi que os pais confiam no processo de ensino-aprendizagem da escola, apesar disso existe alguma apreensão relativamente aos instrumentos de avaliação. Todavia a professora M defende que, aí, o professor tem um papel fundamental na sua influência, na representação que os pais fazem acerca do processo de ensino aprendizagem.

Entrevista à coordenadora PPIP

Consegue-se perceber que a implementação deste projeto não se desenrolou de ânimo leve (guião de entrevista no anexo D). O PPIP foi um projeto piloto de três anos letivos como o início no ano letivo de 2016/17, onde inicialmente, no primeiro ano de implementação, se focou essencialmente na formação de docentes, na apreensão de diferentes práticas e diferentes perspetivas do processo de ensino-aprendizagem, no entanto houve a sensatez de se perceber que o trabalho de inovação é desenvolvido de forma constante, e em estreita colaboração entre pares, e ainda, pelas reuniões que a DGE promoveu das escolas da REDE PIP. Esse processo é notório ao longo dos três anos. O PPIP permitiu uma flexibilidade para que se possa receber e incorporar diferentes práticas, projetos, ações que potenciem o seu sucesso. Os projetos ERASMUS, ouvir outros agente educativos, onde diferentes práticas já haviam sido introduzidas, são algumas das fontes que permitiram contribuir para o maior enriquecimento do PPIP.

Segundo a coordenadora e professora, é essencial os vários agentes educativos mais diretamente ligados com os alunos, neste caso, os professores, perceberem que acima de tudo o que muda é o foco ou as "lentes" que se utilizam para perspetivar o processo de ensino-aprendizagem. O foco de atenção passa a estar centrado no aluno e o professor passa a ter um papel de orientador: Sendo que é necessário que o aluno se aproprie do seu conhecimento e assim ir ao encontro da mudança da escola e do aluno do século XXI.

Para além disso, a diferenciação pedagógica foi uma dinâmica que se desenvolveu na prática dos professores, bem como a regulação das aprendizagens que compreende os níveis de competências, aprendizagens-chave, instrumentos de avaliação e modo de avaliação.

A introdução de novas dinâmicas na organização e tomada de opções a nível pedagógico e gestão curricular tais como: calendário escolar para a semestralidade que trouxe o pendor mais formativo e contínuo na avaliação; a matrizes curriculares com a introdução da oficina do conhecimento que segue uma metodologia de projeto, onde se desenvolvem os CIA - cenário integradores de Aprendizagens, em cada ano com as sua disciplinas nucleares e complementares , a agregação parcial de disciplinas (3º ciclo as ciências experimentais que agregam as ciências naturais e ciências físico-químicas em 2 blocos isolado e 1 em par pedagógico; para o 2º ciclo as expressões artísticas que agregam a educação visual e educação tecnológica em monodocência na oficina do conhecimento e ainda a ciência e a matemática ensinada em monodocência) para apostar num trabalho transdisciplinar.

A professora expressa ainda alguma preocupação pela idade avançada do corpo docente e problemas que isso acarreta para a fluidez do projeto e suas dinâmicas, pois deparam-se com problemas de baixas médicas. Outra situação que lhe induz preocupação é a estratégia de resistência de alguns colegas que se torna mais perceptível a nível do 2º e 3º ciclo relativamente à estratégia assumida pela maioria dos professores do 1º ciclo

Entrevista à coordenadora INCLUD-ED

Relativamente à adesão e implementação do INCLUD-ED (guião de entrevista em anexo E) e das suas ações educativas de sucesso ou êxito (projeto que tem como foco a identificação de ações educativas de sucesso, isto é que simultaneamente melhorar o sucesso escolar e que contribuam para a coesão social em todos os contextos em que são implementadas, ou seja ações que independentemente do contexto têm sucesso conferindo-lhes a possibilidade de serem transferíveis para quaisquer escolas ou comunidades), a professora refere que no que diz respeito ao agrupamento não foi possível se tornar comunidade de aprendizagem, pois desenvolver o processo carece de passar pelas várias fases de transformação (sensibilização,

tomada de decisão, sonho, seleção de prioridades, planeamento), todavia adotaram-se algumas ações educativas de sucesso, que de acordo com o contexto atual do agrupamento e de cada escola, mais sentido fizesse a sua implementação. Assim, houve duas ações que têm sido implementadas com regularidade: tertúlias dialógicas literárias e grupos interativos. A professora A ficou responsável pela disseminação da filosofia do projeto juntamente com a doutoranda da perita externa, a todo o corpo docente. Inicialmente o objetivo era dialogar sobre as ações, para tal os professores tinham acesso à informação à priori, no entanto objetivo não foi bem sucedido uma vez que essa informação não era utilizada e resolveram optar por uma abordagem mais expositiva:

No que diz respeito aos projetos de mobilidade de alunos e professores, a professora ressalta a importância de ir beber a outras fontes. Quanto aos professores e no caso particular do projeto "growing with a growth mind set" após formação e apropriação da informação cada professor seria responsável pela sua transmissão e aplicação. Será sempre uma forma de valorizarem a escola pela sua presença e pelo facto de verificarem que vão no caminho certo e que não são tão diferentes dos outros.

Quanto à mobilidade dos alunos é igualmente importante para valorizarem a sua escola, inclusivamente comparando o que eles (exterior) não têm e que o agrupamento dispõe. Para além disso, é importante reconhecerem a sua cidadania europeia e o que isso implica em termos de direitos e deveres e do tamanho desses horizontes:

A professora faz ainda uma reflexão acerca do PPIP e das medidas estratégicas tomadas, referindo que é urgente mudar mentalidades desde os alunos, pais e aos próprios professores, e que essas mudanças são importantes até para a entrega dos vários intervenientes. Com a alteração do calendário escolar para uma lógica semestral alguns pares assumiram uma estratégia de resistência, bem como os alunos ficaram apreensivos inicialmente pelo facto de terem uma pausa uma vez que não tinham feito teste, pois achavam que o teste seria o único instrumento de regulação das aprendizagens e que só a seguir a este poderiam descansar. Acrescenta, ainda, que seria mais fácil a implementação e desenvolvimento se todos os agentes educativos, neste caso os professores, tivessem todos a desenvolver o mesmo esforço na entrega ao projeto. Assim, acrescenta que a contratação dos professores deveria ser efetuada de outra forma, pois como pode um diretor se responsabilizar por um projeto e por uma escola quando não pode escolher os seus professores

Entrevista Coordenador NAC- Núcleo de Articulação Curricular

O professor H, adjunto da direção e coordenador do NAC (guião de entrevista em anexo F), entrou na escola em 2011 como professor bibliotecário, assistiu e participou ativamente em todas as mudanças que ocorreram na escola. Atualmente vive intensamente toda a mudança e inovação implementada pelo Projeto - PPIP. É uma das pessoas que o diretor está cercado. Como ele, outros em posições estratégicas, tais como chefias intermédias, os coordenadores, e que fazem toda a diferença na mobilização dos seus pares para o projeto. Porém, reconhece e menciona as características de liderança positiva, criativa do diretor, que desenvolve uma estratégia de marketing com o intuito de valorizar a escola e o agrupamento, o marketing digital, do Activelab, do site do agrupamento, e que por conseguinte, consegue mobilizar essa liderança dentro e fora do agrupamento

Quanto às questões colocadas acerca das funções, competências e objetivo do NAC, o professor acrescenta que este deixou praticamente de ter intervenção uma vez se criaram as rotinas de articulação dentro dos departamentos e dentro do conselho de turma. O núcleo foi lançado para definição de articulação curricular e da tipologia de articulação: que são elas entre ciclos, vertical e horizontal Assim o núcleo serve para lançar e planificar o início do ano , monitorizar no meio do ano e apresentar relatório .

Salientou, ainda, que a autarquia é um parceiro presente não só a nível de representação, mas como participante ativo no processo de implementação e divulgação que muito tem contribuído e facilitado para o sucesso do projeto - PPIP no agrupamento. Esse sucesso far-se-á sentir na oportunidade que o próprio Ministério da Educação dará à escola para evidenciar as mudanças e criar mais inovação. Todavia essa mudança, foi um processo que se colocou em movimento e que dificilmente parará ou que virá ao ponto de partida. Pois, as novas práticas estão implementadas de forma rotinada transversalmente, nomeadamente na questão do espaço escola e sobretudo das metodologias de trabalho, onde o aluno passa a estar no centro do processo aprendizagem de forma a fazer parte integrante do processo de construção do conhecimento

Apesar dos resultados animadores do PPIP e da solicitação para visitas constante de outras escolas, professores, grupos de agentes educativos, ou até mesmo na partilha da experiência noutras ambiente educativos, o professor salienta que acima de tudo é receber todos com uma postura de uma simplicidade humilde, pois não há certezas absolutas deste caminho ser o certo, mas sim estão a trilhar um caminho diferente cujo bom senso tem que imperar. O processo tem que ser monitorizado, experimentado e avaliado, sendo que tem se vindo a constatar algumas evidências desde o crescimento do número de alunos, diminuição drástica da

indisciplina. Mas para que se possa chegar a conclusões tem vindo a ser acompanhado por a perita externa

Relativamente ao processo de implementação e desenvolvimento do PPIP, partilha de uma ligação muito pessoal, desde a pintura de paredes, ao arrancar o chão da sala com um grupo de alunos e alguns professores, à construção de ferramentas digitais para trabalho colaborativo. Sente-se muito satisfeito por estar num agrupamento onde se pensou a mudança do processo ensino-aprendizagem, e é um privilégio onde se pensou diferente de forma a ir ao encontro de um público-alvo, hoje, completamente diferente, de uma geração diferente, e assim sendo a sala de aula e a metodologia também tem que mudar, pois é fundamental trazer o sucesso escolar para os alunos que não gostam de estar na sala de aula, porque muitos deles gostam da escola. Tentar trazer o respeito pela aprendizagem, pela construção do conhecimento, pelo professor - autoridade pela positiva. Salaria ainda que os PCA-percursos curriculares alternativos são os que mais beneficiam das metodologias do PPIP, quer em termos de metodologias quer em termos de ocupação dos espaços mais inovadores que a escola tem neste momento. Assim, não são estigmatizados, são é um grande desafio para o professor convencê-los a aprender

Entrevista à associação de pais e encarregados de educação

A entrevista aos membros da direção da associação de pais e encarregados de educação decorreu num ambiente informal, no recreio da escola entre a L - presidente - e a M - tesoureira (guião de entrevista em anexo G). Esta associação tem três efetivos a trabalhar e acolhe meninos desde as 7h 30 até às 9 horas e depois das 13h e 30 minutos até às 7 horas. No tempo de férias, acolhe os meninos todo o dia desde as 7h 30 m até às 7 da tarde. É importante frisar que estes dois membros da associação têm os seus filhos a estudar no agrupamento, o que ao longo da entrevista se denotou alguma dificuldade no distanciamento entre o papel desempenhado enquanto membros da direção da associação de pais e enquanto encarregados de educação. Inicialmente, a M revelou alguma preocupação em informar que elas as duas tinham opiniões divergentes acerca da implementação e desenvolvimento do projeto uma vez que vivem e experienciam duas realidades diferentes do projeto. A M com o filho no 1º ciclo, que conseguiu verificar que as alterações nas práticas foram uma constante, a L com o filho no 6º ano, 2º ciclo, e que não viu aplicadas alterações. Segundo a L, é espectável que isso aconteça porque as alterações, mudanças nas práticas dependem essencialmente de professores, sabendo que existem pessoas que gostam de mudança e que há outros com uma enorme resistência a qualquer tipo de mudança, é normal que diferentes ritmos se verifiquem neste processo. Acrescenta, ainda, que pior é incutir essas representações pessoais (que a oficina do

conhecimento é uma perda de tempos e que deviam era estar a estudar outras disciplinas mais importantes) nos alunos que vivenciam essas mudanças. Todavia, na generalidade sente-se uma melhoria nos resultados, sendo que não é por acaso que a TVI e a RTP vieram testemunhar essas mudanças. Essas mudanças são imprescindíveis, uma vez que é necessário que os meninos se possam adaptar à nova realidade, desenvolvendo competências para a utilização de ferramentas que hoje em dia têm à sua disposição. Hoje em dia, acrescenta a L, os alunos/miúdos têm à sua disposição um conjunto de instrumentos que lhes permite desenvolver um à vontade com computadores, internet, telefones com wi-fi, enfim, tudo à disposição de um click.

Entrevista a um grupo de 7 meninos da escola sede

Os alunos reconhecem a importância de vir à escola para aprender a ler e a escrever e para mais tarde ser alguém (guião de entrevista em anexo H). Verifica-se que nem todos gostam da escola, dos sete meninos um respondeu que não gostava. A par da importância do saber ler e escrever são associadas ao gostar de vir à escola as amizades que travam na escola. Os alunos, de uma forma consensual, referem que têm um ensino diferente, devido às práticas que levam a cabo na escola com a professora, porque fazem jogos diferentes e vão para a sala sensorial. Inclusivamente, têm noção que o projeto da escola é diferente e que trabalham em semestres. Quando questionados sobre essas diferenças que sentem, referem de forma unânime o jogo do cumprimentar e o jogo do fim-de-semana, dizendo que com o jogo do fim-de-semana treinam a oralidade e quanto ao jogo do cumprimentar depois do fazer sentem-se mais alegres. A professora é referenciada como um dos motivos porque gostam da escola, dizendo que ela é uma professora diferente das outras e que gostam das suas aulas. Quando questionados diferente como, os alunos referem-na como “rija”, mas dá força para o que não conseguem fazer. Isto é, segundo eles, a professora insiste, insiste, incentivando até os alunos conseguirem. Reconhecem, ainda, a promoção de trabalho colaborativo e de cooperação para os seu colegas de turma. Referência, ainda, à participação em ateliês como outras formas de aprendizagem.

Entrevista às funcionárias da biblioteca

Verifica-se pela análise desenvolvida que a biblioteca passou a ser um importante parceiro no processo de ensino-aprendizagem. Denota-se a crescente utilização da biblioteca como ambiente de aprendizagem a utilizar nas aulas da oficina do conhecimento, para a pesquisa, seleção e tratamento de informação. Para além disso a biblioteca passou a deter uma dinâmica diferente, sendo que a biblioteca sofreu uma “divisão” em vários espaços de

aprendizagem: auditório, cantinho de histórias; realização de tertúlias dialógicas; assembleias de escola; utilização de computadores para desenvolvimento da língua Inglesa

Entrevista à Presidente da Câmara

Entrevista à Presidente da Câmara Municipal, no dia 10 de Julho de 2019 (guião de entrevista em anexo I). Entrevista que foi conseguida por via normal sem qualquer tipo de intermediário para que fosse recebida. Na semana anterior, na segunda-feira, consegui a entrevista para a semana seguinte na quarta-feira. Pessoa simples, humilde de trato fácil. A sua simplicidade de tratamento para com a pessoas é que a torna especial. A autarquia, de facto, permite erguer uma ponte que permite uma maior fluidez e facilidade para transpor constrangimento que possam surgir no processo de implementação e desenvolvimento do PPIP. A amizade, respeito que existe entre a Sra. Presidente e o diretor de facto favorecem a construção de pontes para intercâmbio e comunicação mais rápida e honesta. O orgulho manifestado pela presidente por ter no seu concelho uma das 7 escolas pertencente ao projeto de inovação pedagógica é um motivo de reconhecimento por grande parte da comunidade, inclusivamente pelos colegas da Sra. Presidente

A disponibilidade, cumplicidade e reconhecimento profissional entre o diretor e a presidente pode-se afirmar que seja um fator facilitador e incrementador no processo implementação e desenvolvimento do PPIP. A preocupação do diretor pode-se focalizar no que realmente pode fazer a diferença para o projeto e a nível pedagógico, e, a autarquia faz questão lhe proporcionar soluções para que outras situações de outras dimensões sejam resolvidas

Entrevista ao diretor

O diretor é realmente o HOMEM DO LEME, é um líder reconhecido como tal pelos seus pares e como qualquer líder consegue agregar facilmente a maioria das pessoas em torno do que acredita, porque as suas ações comprovam, sendo o primeiro a avançar para qualquer desafio, desbravando o caminho, mostrando que é possível e que se ele consegue a equipa verifica que é possível e acaba por segui-lo (guião de entrevista em anexo C).

Conhece, realmente, a equipa que tem. Os seus constrangimentos, dificuldades e os seus pontos fortes, empoderando-os. Apostando numa visão e conhecimento destes primeiro enquanto seres sociais e depois, então, enquanto a docentes na função que desempenham. Ao longo das várias entrevistas foi possível compreender a sua capacidade de gerar reflexividade (como o caso de comparar a evolução do carro e da escola desde o Séc XIX) na sua equipa de forma a esta encontrar o seu caminho, ou melhor cada um encontrar o seu caminho e o seu

ritmo. Não exige que todos percorram o caminho da mesma forma e com o mesmo ritmo. Respeita o ritmo que cada um imprime na sua demanda.

Essa capacidade de agregar as pessoas em torno de desafios verifica-se igualmente com os outros agentes da comunidade, tal como com a autarquia na pessoa da Sra. Presidente da Câmara. Conforme o próprio afirma com respeito e reconhecimento profissional, juntos vão mais longe, assim com a colaboração e interesse da autarquia vão mais longe, pois a autarquia permite assim que o diretor/escola se preocupem com as questões pedagógicas, sentindo, por isso que a autarquia navega no mesmo barco que o agrupamento. Para além da autarquia, consegue-se perceber que outros membros da comunidade, tal como o empresário que tive a oportunidade de conhecer, têm uma relação muito próxima e positiva com o agrupamento, na pessoa do diretor, disponibilizando da sua presença para eventos, organizados pela escola. O diretor sublinhou, no caso particular que presenciei, que era bom virem à escola não para dar, mas para receber.

É notável a consciência que tem da importância de navegar ao leme, mas ser acompanhado pela equipa, podendo, assim, lhes mostrar que é exequível e lembrando que o ponto fulcral de todo o trabalho, o “sumo” é responder a três questões e que tudo o resto gira em torno: o que quero que aprendam; como o promovo a aprendizagem; como os ajudo a aprender. Apesar de achar que o que defende pode ser considerado utópico, não pode deixar de acreditar que é o melhor caminho, pois o que o move é ver os alunos a aprender e a sua felicidade. Reconhece, também, que a atitude mais acertada atualmente na educação terá que ser de mudança, apesar de todas as resistências que admite existirem por parte dos pares, e que são mais visíveis a nível do segundo ciclo, é uma forma de a combater é mudar mentalidades. Salienta, ainda, que gostaria de poder contratar/escolher os professores para levar a cabo a missão do agrupamento.

O feedback, quer a alunos ou professores, continua a ser uma aposta, sempre tentando ser o mais completo possível e esclarecedor, num futuro próximo poder-se-á consultar numa plataforma que permite verificar aprendizagem a aprendizagem, área de competência a área de competência, bem como, qual o instrumento utilizado para a aprendizagem, podendo todo esse processo ser monitorizado. Tudo isto vai permitir assumir um maior compromisso a ser definido com os alunos e não pelos alunos para o processo de ensino-aprendizagem. O diretor continua a acreditar no faz e modo de o fazer, mas tem receio que a mudança de governo mude a filosofia, mas acrescenta que ninguém lhes tira o caminho e este é um traçado de aprendizagens.

REFLEXÕES FINAIS

O presente trabalho pretendeu compreender que procedimentos e práticas pedagógicas estão a ser implementadas para o desenvolvimento da inovação curricular e pedagógica. Isto é, compreender como o Projeto Piloto de Inovação Pedagógica – PPIP agregando a autonomia e inovação permitiu imprimir uma nova dinâmica no ato de aprender e ensinar

Relativamente aos resultados obtidos nas entrevistas, verificamos que, de facto, de uma forma geral vêm ao encontro das novas linhas de reorientação aqui apresentadas. Isto é, tenta-se romper com os contextos do passado e recriar novos como respostas às necessidades do presente do futuro. Esta visão disruptiva do velho para abraçar o novo é visível na forma como este projeto chegou a ser marcante, transformador para alguns professores nas suas práticas, e, até em algo mais profundo, como a sua maneira de encarar a sua profissão. Passou-se de uma visão quase que mecanicista da sua profissão para uma visão criadora e inovadora de querer fazer a diferença na vida dos seus alunos, sentindo que o que os move é a felicidade dos seus alunos, à qual é associada a sua perceção e representação da escola e do professor. Esta dimensão reporta-nos para reconceptualização do trabalho do professor atrás referenciada, na qual se defendia que ao professor era sugerido um trabalho mais ativo, desde reinventar práticas diversifica-las e adaptar-se a particularidade de cada contexto. Da mesma forma que se dá uma reconceptualização do papel do professor confirma-se a redefinição do papel do aluno, onde antes de este desempenhar “o ofício de aluno” é uma pessoa com características peculiares que passa a desempenhar um papel central no processo de ensino-aprendizagem. Sendo este o arquiteto desse processo, onde o próprio professor tem que desenvolver as suas práticas no sentido dos alunos desenvolverem a sua autonomia, responsabilidade e cooperação (os três grandes pilares do projeto) e não menos importante reconhecer na diferenciação de práticas uma resposta à diversidade dos alunos, pois a forma como aprendem o conteúdo é profundamente individualizada.

Todo este processo desenvolve-se sem que se perca de vista a resposta a três questões importantes: o que queremos que aprendam; como promovemos a aprendizagem; como os ajudamos a aprender, tentando sempre que possível estimulá-los para a aprendizagem. Para que isso aconteça é importante o recurso constante ao feedback e à autorregulação das aprendizagens, chamando a atenção para o que se pretende avaliar é a aprendizagem e não o aluno. Para avaliar as aprendizagens notámos que apesar da preocupação constante por parte de alguns alunos, de alguns pais, e até de alguns professores, para os testes e exames como instrumentos de eleição, outros instrumentos de avaliação são utilizados com ênfase na avaliação formativa dos alunos.

Os dispositivos de regulação das aprendizagens contemplam as seguintes variáveis a ter em consideração: níveis de competência, operacionalizado com o perfil do aluno à saída do ensino obrigatório; domínios; aprendizagens-chave; estratégias; instrumentos e modos de avaliação.

Estudos recentes demonstram que o fator afetivo é um dos de maior relevância para aprendizagem, precisamente pelo facto de o ser humano se encontrar me uma das fases de maior mudança nos valores e conceitos que abalam sentimentos e levam à mudança de formas de agir e pensar, vindo, deste modo, a confirmar, a ideia apresentada relativamente ao poder que o professor tem sobre o processo de aprendizagem e a representação dos alunos acerca do trabalho escolar. Este facto foi sentido pelos professores entrevistados, alguns dos quais, chegaram a introduzir nas suas práticas “rituais” diários como espaço de catártico para os alunos, convencidos que só se os alunos se sentirem bem poderão se envolver e mobilizar-se para a aprendizagem. Situação que só foi possível pela flexibilidade permitida pelo PPIP.

O estudo veio, ainda, a confirmar que os sentimentos e perceções por parte de alguns professores podem originar certos constrangimento através das suas estratégias de resistência, que no caso particular do nosso estudo, se refletem com maior ênfase no 2º e 3º ciclos do que no 1º ciclo. Porém, é de sublinhar que ninguém é pressionado a seguir o ritmo de ninguém a não ser o seu próprio, de forma a descobrir qual a melhor maneira de traçar o seu caminho. Outros constrangimentos fizeram-se sentir pela dificuldade de alguns professores serem colocado e integrados no período em que decorria o desenvolvimento e implementação do projeto, face à dificuldade da rápida apreensão do projeto.

Para além deste fator, foi possível constatar a preocupação na organização e operacionalização de ambientes educativos inovadores. O ActiveLab (projeto inspirado na future classroom) foi o elemento catalisador do agrupamento a partir donde se teceu a “teia” para inovações propícias a novas metodologias nomeadamente “project-based”. Todavia, outros espaços a partir da aí foram equacionados, tais como: o MediaLab; cookingLab; a sala multissensorial; a horta pedagógica que se constituem em verdadeiros laboratórios de aprendizagem, evidenciando a relevância do espaço “sala de aula” no processo de aprendizagem. Vários autores têm testado o impacto do espaço e dos fatores ambientais, sobre as múltiplas funções humanas desde os processos cognitivos, as emoções e o bem estar mental, para além destes fatores, o mobiliário e equipamento são outros elementos influenciadores do processo de aprendizagem. Não podemos, também, deixar de referir outros elementos como a temperatura, a acústica, a atratividade da sala de aula, sua complexidade e cor, sendo que importa referir que estes fatores são tidos em contas nas várias escolas que visitámos.

Destacamos, ainda, outros fatores decisivos neste projeto que de alguma forma funcionam como elementos potencializadores para a implementação do PPIP são eles o INCLUD-ED e os projetos de mobilidade ERASMUS e em particular o “growing with a growth mind set” fonte de inspiração para o crescer com valores, sendo que só se torna possível pelo forte reconhecimento da importância da formação e atualização profissional.

Outro fator ainda decisivo, neste caso, da formação para a prática da cidadania dos alunos, são as assembleias de escola que trouxeram um contributo importante à voz dos alunos.

É importante, ainda, destacar como ponto forte no agrupamento, e , que vem ao encontro do anteriormente sublinhado acerca do trabalho colaborativo e entre pares, trazendo fortes implicações ao desenvolvimento da implementação do PPIP, a referência por parte dos professores ao trabalho reflexivo e colaborativo entre pares e o reconhecimento da importância da disseminação da informação no agrupamento através de formação interna de vários projetos como o caso dos acima mencionados.

A seleção e colocação de professores foi considerado por algumas pessoas entre as quais o diretor, como sendo um constrangimento no saudável desenvolvimento do PPIP, uma vez que através do processo de colocação de docentes a escola e o agrupamento, na pessoa do diretor não têm qualquer intervenção. Porém, é o diretor que é responsabilizado pelo sucesso ou insucesso do projeto. Para além deste constrangimento o diretor confessou o seu receio em relação à mudança de governo, sendo que quando muda o governo, mudam as filosofias.

Outro ponto forte evidenciando de forma unânime por todos é acerca do poder de liderança do diretor do agrupamento que reconhece que tem uma equipa fantástica que o apoia, mas que é reconhecido por eles como um líder que os leva a bom porto com o seu poder criativo, conseguindo mobilizar essa liderança fora e dentro do agrupamento.

Fator comum constatado nas entrevistas, e, que vem reforçar a tendência evidenciada por nós anteriormente, foi a referência ao papel importante levado a cabo por outros agentes educativos como a autarquia e as associações/entidades locais, sendo que esta tendência é visível na recontextualização da ação educativa com uma ação mais articulada e entre a escola e o contexto local desempenhando um papel fundamental para a criação de sentido da ação educativa coletiva.

Face ao exposto, propomos, de acordo com a nossa apreensão do PPIP que a inovação deve ser vista como um processo que não se possa deixar estagnar, essa atitude de fazer diferente, criar, motivar, criar sentido. Que não sejamos incoerentes e impulsivos ao ponto de querer ver resultados rápidos e visíveis do reflexo das mudanças implementadas, pois estas mudanças, na nossa perspetiva, são da camada mais fina do processo de ensino-aprendizagem,

inserido num contexto global ainda muito diferente, com procedimentos e práticas muito diferentes relativamente aquilo que aqui se implementa. Como tal é de assumir uma atitude de sensatez para valorizar o caminho feito e não o resultado imediato. Por este motivo se acrescenta, que seria de todo interessante poder desenvolver um estudo continuado da unidade de análise, onde se pudesse fazer a monitorização da evolução destas turmas, que iniciaram o seu percurso com PPIP, ao longo da sua progressão escolar, de forma a poder retirar as devidas conclusões e de alguma forma reconhecer, se de facto, o sucesso do caminho traçado pode vir a dar uma maior segurança, nas opções traçadas pelos agentes educativos envolvidos, motivando e funcionando como um “lighthouse” para a comunidade educativa de forma a fazer diferente.

Pensamos, ainda, ser de todo o interesse focalizar um “olhar”, já que o nosso, apesar de âmbito geral para todo o agrupamento, centrou-se mais a nível de 1º ciclo. Assim, focalizar a atenção para os procedimentos e práticas a nível do 2º e 3º ciclo, uma vez que conforme sublinhado em testemunhos de alguns dos nossos entrevistados, era neste ciclo que se sentiam mais resistências por parte dos agentes educativos e em particular pelas ações estratégicas dos professores e suas representações do trabalho escolar, gerando desta forma maior dificuldade no sucesso da implementação do projeto.

BIBLIOGRAFIA

Abrantes, Pedro (2003), "Identidades Juvenis e Dinâmicas de Escolaridade", *Sociologia, Problemas e Práticas*, nº 41, pp 93-115.

Almeida, Leandro (2002), "Facilitar Aprendizagem: ajudar os alunos a aprender e a pensar", *Psicologia Escolar e Educacional*, 6,1, pp155-165.

Azevedo, Joaquim (1999), "O primado ao fazer saber-ser". *Colóquio/Educação e Sociedade*, 5,126-142.

Azevedo, Joaquim (2007), *Sistema Educativo Mundial – Ensaio sobre a Regulação Transnacional da Educação*, Fundação Manuel Leão

Barroso, J (2005) *Políticas Educativas e Organização Escolar*, Lisboa: Universidade Aberta

Benavente, Ana; A.F. Costa; F.L. Machado e M.C: Neves (1987), *Do outro lado da escola* Lisboa IED.

Benavente, Ana; António Firmino da Costa; Sérgio Grácio (1989) " Reforma do Ensino um processo Social", *Sociologia*, 6, pp157-167.

Bogdan, R. & Bilken, S. (1994), *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora

Canário, Rui (2005), *O que é a escola? Um olhar sociológico*, Porto, Porto Editora

Canário, Rui (2013) " O professor entre a reforma e a inovação", *Caderno de Formação, Formação de professores*, Volume 2.

Costa, António Firmino (1987), "A pesquisa de terreno em sociologia" em Silva, Augusto Santos e Pinto, José Madureira (orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais*, Porto, Afrontamento

Enguita, Mariano Fernández (2001), *Educar en Tiempos Inciertos*, Madrid, Morata

Freire, Paulo(1996), *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, SãoPaulo: Paz e Terra

Nóvoa, A (2009), “Educação 2021: para uma história de Futuro”, *Revista Ibero-Americana de Educación*, nº 49pp 181-199

Nóvoa, António (1988) “Inovação para o Sucesso Educativo Escolar”, *Aprender*,6.

OECD (2001), *What Schools for the Future?*, Schooling for Tomorrow, OECD Publishing, Paris,(on line), disponível em: <https://doi.org/10.1787/9789264195004-en>.

OECD, (2018), *Review Curriculum Flexibility and Autonomy in Portugal*

Oliveira, Isolina e Conceição Courela (2013), “Mudança e Inovação em Educação: O compromisso dos professores, *Interações*, 27, pp 97-117.

Perfil dos alunos à saída da Escolaridade Obrigatória, (2017), Ministério da Educação.

Seabra, Teresa (2006), "A escola do ponto de vista das crianças: Avaliação, sentimentos e representações em alunos da escolaridade obrigatória", *Cidades - Comunidades e Territórios*, nº12/13, pp105-119

Silva, Helena Santos e José Lopes (2015) “o professor faz a diferença no desempenho escolar dos seus alunos, o que diz a investigação educativa,” – *Revista eletrónica de educação e psicologia*, 2, pp 62

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

Unesco (1996), *Educação um Tesouro a Descobrir*.

Yazan, B. (2015), “Three Approaches to Case Study Methods in Education: Yin, Merriam, and Stake”, *The Qualitative Report*, 20(2),134-152 (on line), consultado em 25/03/2019
Disponível em: <https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol20/iss2/12>

Yin, R. K. (2009), *Case study research: Design and methods (4th Ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.

ANEXOS

ANEXO A: Enquadramento da entrevista

ANEXO B: Guião de entrevista a professores

ANEXO C: Guião de entrevista ao diretor

ANEXO D: Guião de entrevista à coordenadora PPIP

ANEXO E: Guião de entrevista à coordenadora INCLUD-ED

ANEXO F: Guião de entrevista ao responsável do NAC

ANEXO G: Guião de entrevista à associação de pais e encarregados de educação

ANEXO H: Guião de entrevista aos 7 alunos

ANEXO I: Guião de entrevista à Presidente da Câmara

ANEXO A

Enquadramento da entrevista

<i>Enquadramento</i>	<i>Descrição</i>
<i>Tema</i>	Inovação Pedagógica e Curricular
<i>Pergunta de partida</i>	<p>I. Que procedimentos e práticas pedagógicas estão a ser implementadas para o desenvolvimento curricular e inovação pedagógica?</p> <p>II. Quais são as perceções dos agentes educativos envolvidos?</p>
<i>Objetivos Específicos</i>	<p>1- Identificar as estruturas que permitem assegurar a implementação do PPIP na escola.</p> <p>2- Identificar e compreender o processo desenvolvido para a concretização de opções curriculares e os instrumentos utilizados;</p> <p>3- Conhecer em que domínios se desenvolve a autonomia curricular;</p> <p>4- Compreender o envolvimento dos agentes educativos no desenvolvimento da inovação curricular.</p>
<i>Entrevistados</i>	Diretor; equipa coordenação PPIP/equipa pedagógica; Professores.
<i>Entrevistador</i>	Maria Margarida Louro Mestranda de Educação e Sociedade
<i>Dimensão a estudar</i>	Agrupamento Vertical
<i>Meio/Suporte</i>	Entrevista oral, gravada após consentimento Espaço: Edifício escolar Momento a definir com o entrevistado
<i>Duração da entrevista</i>	Entre 30 a 40 minutos
<i>Crítérios a considerar</i>	Recurso à análise de conteúdo da entrevista; Outros critérios: Linguagem corporal; manifestação de emoções; implícitos no discurso

ANEXO B

Guião de entrevista a professores

Blocos Temáticos	Objetivos	Questões
<p>Bloco A Legitimação da entrevista</p>	<p>✓ Legitimar a entrevista ✓ Motivar os entrevistados</p>	<p>1. Informar sobre o âmbito do trabalho e seus objetivos; 2. Solicitar e agradecer a colaboração; 3. Garantir confidencialidade e anonimato da entrevista; 4. Solicitar autorização para gravação áudio da entrevista.</p>
<p>Bloco B Dados Gerais acerca da dimensão pessoal e profissional</p>	<p>✓ Conhecer a dimensão pessoal do entrevistado</p>	<p>5. Que idade tem? 6. Há quanto tempo leciona? Há quanto tempo leciona nesta escola? 7. O que leciona? Quais os níveis que leciona? 8. Quais são as características pessoais e interpessoais que salienta em si?</p>
	<p>✓ Conhecer a dimensão profissional do entrevistado</p>	<p>9. Considera que essas características são relevantes para o seu desempenho profissional/prática pedagógica? De que forma? 10. O que identifica como o melhor e pior da sua profissão? 11. Que sentido tem a escola para si? (o que representa para si?) 12. Que perceção tem acerca da sua da sua relação com os alunos?</p>

Blocos Temáticos	Objetivos	Questões
<p>Bloco C Domínios de autonomia e desenvolvimento curricular</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Conhecer em que domínios se desenvolve a flexibilidade/ inovação curricular e autonomia; ✓ Compreender essa influência nas práticas pedagógicas. 	<p>13. Que domínios valoriza/promove no âmbito do desenvolvimento da inovação curricular e pedagógica?</p> <p>14. Que metodologias valoriza na prática pedagógica? Adaptou/diversificou e diferencia metodologias nas suas práticas ou no mesmo grupo faz diferenciação curricular após com PPIP? (activelab, biblioteca)</p> <p>15. Como é feita a planificação e gestão curricular? Que recursos privilegia para a planificação das suas aulas?</p> <p>16. Envolve os alunos no planeamento, desenvolvimento e monitorização de atividades? (regulação das aprendizagens)</p> <p>17. Em termos de avaliação das aprendizagens que modalidades privilegia? Que instrumentos e procedimentos utiliza?</p>
<p>Bloco D Perceções e representações dos agentes educativos</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Conhecer de que forma o PPIP promoveu o trabalho colaborativo e reflexivo entre os pares; ✓ Compreender o envolvimento dos alunos no desenvolvimento do PPIP. ✓ Conhecer a perceção e o envolvimento dos pais no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. 	<p>18. Participou em algum trabalho conjunto (entre pares) de reflexão acerca das metodologias e estratégias a implementar no sentido de operacionalizar o PPIP?</p> <p>19. Que perceção tem acerca do comportamento e motivação dos alunos nas atividades desenvolvidas no âmbito do PPIP?</p> <p>20. Que perceção tem acerca do envolvimento dos pais no processo de ensino-aprendizagem dos alunos?</p>

ANEXO C**Guião de entrevista ao Diretor**

Blocos Temáticos	Objetivos	Questões
Bloco A Legitimação da entrevista	✓ Legitimar a entrevista ✓ Motivar os entrevistados	1. Informar sobre o âmbito do trabalho e seus objetivos; 2. Solicitar e agradecer a colaboração; 3. Garantir confidencialidade e anonimato da entrevista; 4. Solicitar autorização para gravação áudio da entrevista.
Bloco B	✓ Conhecer a dimensão pessoal do entrevistado	5. Que idade tem? 6. Formação Académica 7. Quais são as características pessoais e interpessoais que salienta em si?
Dados Gerais acerca da dimensão pessoal e profissional	✓ Conhecer a dimensão profissional do entrevistado	8. Tem componente letiva? Porquê? 9. Há quanto tempo assume a direção da escola? Já tinha assumido algum cargo de gestão anteriormente? 10. O que a levou a concorrer a diretor de agrupamento? 11. Como é que viu/sentiu o convite que lhe foi feito pelo MEC para abraçar o PPIP?

Blocos Temáticos	Objetivos	Questões
<p>Bloco C Envolvimento dos agentes educativos no PPIP</p>	<p>✓ Compreender o envolvimento dos agentes educativos no desenvolvimento do PPIP</p>	<p>12. Como é que se organizou a sua estratégia para implementação do PPIP?</p> <p>13. Como conquistou/agregou o corpo docente a nível de empenho, colaboração no processo de adesão e implementação e desenvolvimento do PPIP?</p> <p>14. Como têm sido as estratégias dos agentes em presença? Verificou alguma resistência? Como e por quem?</p> <p>15- Como consegue que isso aconteça?</p> <p>16- É recorrente, nas diversas incursões que fiz no terreno, mencionarem a câmara, ou apoio da câmara. Na sua opinião existe de facto essa ligação estreita entre o agrupamento e a Câmara?</p> <p>17- No que se refere aos outros membros da comunidade: parceiros, pais e encarregados de educação, como perceciona o seu envolvimento com a escola?</p> <p>18- Com quase 3 anos de experiência do PPIP, qual acha que são os pilares para o sucesso deste projeto e consequente Projeto educativo do agrupamento?</p>

ANEXO D

Guião de entrevista à responsável PPIP

Blocos Temáticos	Objetivos	Questões
Bloco A Legitimação da entrevista	<ul style="list-style-type: none">✓ Legitimar a entrevista✓ Motivar os entrevistados	<ol style="list-style-type: none">1. Informar sobre o âmbito do trabalho e seus objetivos;2. Solicitar e agradecer a colaboração;3. Garantir confidencialidade e anonimato da entrevista;4. Solicitar autorização para gravação áudio da entrevista.
Bloco B Dados Gerais acerca da dimensão pessoal e profissional	<ul style="list-style-type: none">✓ Conhecer a dimensão pessoal do entrevistado	<ol style="list-style-type: none">5. Que idade tem?6. Há quanto tempo leciona? Há quanto tempo leciona nesta escola?7. O que leciona? Qual nível que leciona?8. Quais são as características pessoais e interpessoais que salienta em si?
	<ul style="list-style-type: none">✓ Conhecer a dimensão profissional do entrevistado	<ol style="list-style-type: none">9. Considera que essas características foram preponderantes para chegar à coordenação do PPIP? Como é que chegou à coordenação do PPIP10. Quer contar um pouco de como se processou a implementação do projeto?

Blocos Temáticos	Objetivos	Questões
<p>Bloco C Domínios de inovação e autonomia e desenvolvimento curricular</p>	<p>✓ Conhecer em que domínios se desenvolve a inovação pedagógica curricular e organizacional</p>	<p>11. Se tivesse que enumerar as estruturas que permitem assegurar a implementação/viabilidade do projeto quais, na sua opinião, são fundamentais? Porquê?</p> <p>12. Quer caracterizar um pouco o vosso PPIP em termos de procedimentos, práticas e pilares em que assenta?</p> <p>13. O que é que faz concretamente a coordenadora do PPIP? Como é feita a coordenação, planeamento, acompanhamento e monitorização do PPIP?</p>
<p>Bloco D Envolvimento dos agentes educativos no PPIP</p>	<p>✓ Conhecer de que forma o PPIP promoveu o trabalho colaborativo e reflexivo entre os pares;</p> <p>✓ Compreender o envolvimento dos alunos no desenvolvimento do PPIP;</p> <p>✓ Conhecer a perceção e o envolvimento dos pais no processo de ensino-aprendizagem dos alunos.</p>	<p>14. Reconhece se a implementação e operacionalização do PPIP proporcionou e desenvolveu o trabalho colaborativo e reflexivo entre os pares? De que forma?</p> <p>15. Reconhece por parte dos colegas motivação na implementação inovação curricular e pedagógica? Que estratégias desenvolveram?</p> <p>16. Que perceção tem acerca do comportamento e motivação dos alunos nas atividades desenvolvidas no âmbito do PPIP?</p> <p>17. Que perceção tem acerca do envolvimento dos pais no processo de ensino-aprendizagem dos alunos?</p> <p>18. Agora que passaram quase 3 anos de PPIP que balanço faz? Os pontos fortes, pontos fracos, dificuldades e ameaças?</p> <p>19. Gostaria de acrescentar algo que ache relevante?</p>

ANEXO E

Guião de entrevista à responsável INCLUD-ED

Blocos Temáticos	Objetivos	Questões
Bloco A Legitimação da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Legitimar a entrevista ✓ Motivar os entrevistados 	<ol style="list-style-type: none"> 1- Informar sobre o âmbito do trabalho e seus objetivos; 2- Solicitar e agradecer a colaboração; 3- Garantir confidencialidade e anonimato da entrevista; 4- Solicitar autorização para gravação áudio da entrevista.
Bloco B Dados Gerais acerca da dimensão pessoal e profissional	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Conhecer a dimensão pessoal do entrevistado 	<ol style="list-style-type: none"> 5- Que idade tem? 6- Há quanto tempo leciona? Há quanto tempo leciona nesta escola? 7- O que leciona? Qual nível que leciona? 8- Quais são as características pessoais e interpessoais que salienta em si?
	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Conhecer a dimensão profissional do entrevistado 	<ol style="list-style-type: none"> 9- Considera que essas características foram preponderantes para chegar à coordenação do INCLUD-ED? Como é que chegou à coordenação do INCLUD-ED? 10- Como e porquê aderiram ao projeto INCLUD-ED?

Blocos Temáticos	Objetivos	Questões
Bloco C Domínios de inovação e desenvolvimento curricular	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Conhecer em que domínios se desenvolve a inovação pedagógica curricular e organizacional 	<p>11- O que é que o INCLUD-ED pode acrescentar ao PPIP?</p> <p>12- Quais são as ações educativas de sucesso mais implementadas no agrupamento? E porquê?</p>
Bloco D Envolvimento dos agentes educativos no INCLUD-ED	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Conhecer de que forma o INCLUD-ED promoveu o trabalho colaborativo e reflexivo entre os pares; ✓ Compreender o envolvimento dos alunos no desenvolvimento do PPIP; ✓ Conhecer a perceção e o envolvimento dos pais no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. 	<p>13- Reconhece por parte dos colegas motivação na implementação ações educativas de sucesso? Quais?</p> <p>14- Que perceção tem acerca do comportamento e motivação dos alunos nas ações educativas de sucesso?</p> <p>15- Para além do INCLUD-ED está diretamente envolvida nos programas Erasmus +, quer falar um pouco disso?</p> <p>16- Gostaria de acrescentar algo que ache relevante?</p>

ANEXO F

Guião de entrevista ao responsável NAC –Núcleo de Articulação Curricular

Blocos Temáticos	Objetivos	Questões
<p>Bloco A Legitimação da entrevista</p>	<p>✓ Legitimar a entrevista ✓ Motivar os entrevistados</p>	<p>1- Informar sobre o âmbito do trabalho e seus objetivos; 2- Solicitar e agradecer a colaboração; 3- Garantir confidencialidade e anonimato da entrevista; 4- Solicitar autorização para gravação áudio da entrevista.</p>
<p>Bloco B</p> <p>Dados Gerais acerca da dimensão pessoal e profissional</p>	<p>✓ Conhecer a dimensão pessoal do entrevistado</p>	<p>5- Que idade tem? 6- Há quanto tempo leciona? Há quanto tempo leciona nesta escola? 7- O que leciona? Qual nível que leciona? 8- Quais são as características pessoais e interpessoais que salienta em si?</p>
	<p>✓ Conhecer a dimensão profissional do entrevistado</p>	<p>9- Considera que essas características foram preponderantes para chegar à coordenação do NAC? Como é que chegou à coordenação do NAC?</p>

Blocos Temáticos	Objetivos	Questões
<p>Bloco C Domínios de inovação e desenvolvimento curricular</p>	<p>✓ Conhecer em que domínios se desenvolve a inovação pedagógica curricular e organizacional</p>	<p>10- O Núcleo de Articulação Curricular – NAC é uma estrutura pedagógica que foi criada em 2012/13. Porquê?</p> <p>11- Em 2016/17 com a implementação do PPIP e do Plano Ação Estratégica para Promoção do Sucesso Escolar, tornou-se num poderoso instrumento de ação pedagógica. Porquê?</p> <p>12- Quais são os seus objetivos e competências?</p>
<p>Bloco D Envolvimento dos agentes educativos</p>	<p>✓ Uma das vossa competências é agir/apresentar medidas estratégicas face a algumas fragilidades encontradas</p> <p>✓ Atividades culturais, arte, desportivo, formação</p> <p>✓ Conhecer de que forma NAC promoveu o trabalho colaborativo e reflexivo entre os pares;</p>	<p>13- O programa “aprender na maior” promovido pela Câmara Municipal é indicador da vossa ação?</p> <p>14- O projeto “ciência Rio” entre a Universidade de Coimbra, as escolas do concelho e a Câmara em torno das metodologias do ActiveLab, também é articulado pelo NAC?</p> <p>15- É notório um intercâmbio/articulação constante entre a Câmara e o Agrupamento. É através do NAC que se faz essa operacionalização?</p> <p>16- Acha que esta estrutura permite um efetivo trabalho de partilha e colaborativo entre os docentes?</p> <p>17- Gostaria de acrescentar algo que ache relevante?</p>

ANEXO G

Questões orientadoras para a entrevista grupal a efetuar à associação de pais e encarregados de educação

- 1- Há quanto tempo pertencem à associação de pais? Qual a duração do mandato?
- 2- Qual a função que cada um desempenha na associação? Quais as obrigações inerentes ao cargo ocupado? (de um modo geral)
- 3- Qual é a responsabilidade da associação de pais e encarregados de educação? Qual o tipo de assuntos que tratam (representação em órgãos/eventos/outros parceiros que solicitam a vossa presença/ articulação com a comunidade educativa)
- 4- Quando precisam de informar aos pais acerca de determinado assunto, como se organizam para passar essa informação?
- 5- Quantos pais estão presentes nas assembleias? (têm que ser associados?)
- 6- Como se monitoriza esse contacto com os pais?
- 7- Os pais solicitam ajuda da associação?

Atentando nas transformações que o agrupamento tem vindo a sofrer – implementação do PPIP.

- 8- Como se processou a comunicação entre a escola e os pais?
- 9- Os pais foram consultados para tomada de decisões? Como participaram os pais nesta transformação/processo de implementação do PPIP?
- 10- Como percecionam (a associação) o conhecimento dos pais acerca do PPIP?
- 11- Qual o impacto na escola? Que mudanças os pais sentiram que originou?
- 12- De um modo geral, que ideia têm os pais da escola e dos professores?
- 13- Como percecionam a atuação da autarquia neste processo de implementação do PPIP?

ANEXO H

Guião de questões a serem colocadas no âmbito do Grupo Focal a alunos

1- Apresentação dos alunos	<ul style="list-style-type: none">• Nome; ano; turma;• o que gostas de fazer nos tempos livres? (durante a semana, fim de semana, férias)
2- Qual a vossa opinião acerca da escola?	<ul style="list-style-type: none">• Porque achas importante ir à escola?• O que te motiva a frequentar a escola? (relacionamento com amigos/sentido utilitário)
3- A escola pede a vossa opinião sobre que assuntos?	<ul style="list-style-type: none">• Fazem reuniões com os alunos?• Debates acerca de projetos a levar a cabo?• Sentem-se ouvidos? Os assuntos resolvem-se ou têm desenvolvimentos?
4- Qual a vossa opinião acerca dos professores e do seu trabalho?	<ul style="list-style-type: none">• Os professores pedem a vossa opinião acerca das aulas (metodologias e estratégias a implementar)?• Quais as características do professor marcante (positiva e negativa)?• Quais as metodologias/estratégias que achas mais interessantes/gostas (trabalho de grupo, pesquisa na internet, debate, projetos transdisciplinares)?
5- Qual a vossa opinião acerca do que é ensinado (programa, currículo)?	<ul style="list-style-type: none">• Consideras útil?• O que consideras menos importante?• O que gostarias de aprender que a escola não disponibiliza?
6- Dentro do âmbito escolar, quais as atividades que consideras mais apelativas/interessantes	<ul style="list-style-type: none">• Participas em projetos da escola?• Participas em algum projeto transdisciplinares?• Participas em algum clube escolar?• Outras?
7- Se pudessem escolher que escola queriam?	<ul style="list-style-type: none">• Existe alguma área/saber essencial para te adaptares melhor a viver na sociedade atual?• Qual a área que não sendo essencial é de grande importância para ti?

ANEXO I

Questões orientadoras para a entrevista a efetuar à Sra. Presidente da Câmara Municipal

- 1- É presidente há quanto tempo? Por que razão se decidiu candidatar à presidência da Câmara?
- 2- Chamou a si a responsabilidade da pasta da Educação. Por algum motivo especial?
- 3- Ao longo dos anos a legislação foi transferindo um número crescente de competências em matéria de educação para as autarquias. Que opinião tem sobre esse assunto?
- 4- A autarquia é membro da Associação Internacional de cidades educadoras desde 2007, que tem subjacente um conjunto de princípios e compromissos. Que importância atribui a esse associativismo?
- 5- Que envolvimento tem a Câmara Municipal nas escolas? E quais os objetivos e metas dessa ação?
- 6- Qual a participação e acompanhamento que tem do projeto piloto de inovação pedagógica-PPIP?
- 7- Que balanço faz? Tem sido positivo para o município?
- 8- Como percebe o seu futuro? Que oportunidades e desafios?
- 9- O que torna este agrupamento diferente de outros, nomeadamente ao nível da capacidade de inovar
- 10- Se se colocasse numa perspetiva comparativa entre municípios, relativamente à área educativa, e se tivesse que evidenciar como o município se destaca, ou faz a diferença, quais seriam os elementos diferenciadores a sublinhar?